



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

**POLLIANA OLIVEIRA NOBRE**

**ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA: RELATO DE UM  
ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**Campina Grande - PB**

**Dezembro de 2012**

**POLLIANA OLIVEIRA NOBRE**

**ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA: RELATO DE UM  
ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Artigo Científico 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.<sup>a</sup> Ms. Karyne Soares Duarte Silveira.

Campina Grande – PB

Dezembro de 2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL – UEPB

N754e

Nobre, Polliana Oliveira.

Ensino de leitura em língua inglesa  
[manuscrito]: relato de um estágio na educação de  
jovens e adultos / Polliana Oliveira Nobre. – 2012.  
42 f.

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”.

1. Língua Inglesa 2. Leitura 3. Gêneros Textuais  
4. Educação de jovens e adultos I. Título.

21. ed. CDD 372.65

POLLIANA OLIVEIRA NOBRE

ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA: RELATO DE UM  
ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Aprovada em: 06/12/12

BANCA EXAMINADORA

Karyne Soares Duarte Silveira

Prof.<sup>a</sup>. Ms. Karyne Soares Duarte Silveira  
(Orientadora)

Cristiane Vieira do Nascimento

Prof.<sup>a</sup>. Ms. Cristiane Vieira do Nascimento  
(1<sup>a</sup> Examinadora)

Fernanda Maria Almeida Floriano

Prof.<sup>a</sup>. Esp. Fernanda Maria Almeida Floriano  
(2<sup>a</sup> Examinadora)

Média 9,0

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pela paciência que me destes e pelo cuidado comigo ao longo desses anos de vida acadêmica;

À minha mãe, Ana, pelas orações e apoio nas horas mais difíceis;

Ao meu pai, Beni, pelo apoio financeiro;

Ao meu irmão, Bênisson, e sua esposa, Jeane, pelo amor e confiança;

Ao meu filho, Áquila, que está por vir e que pôde fazer parte disso;

À minha orientadora e eterna Professora Mestre, Karyne Soares, pela inspiração que me destes em minha vida profissional, pela paciência, dedicação e apoio nesse trabalho;

A todos os professores que fizeram parte de minha vida acadêmica, pois sem eles, eu não teria chegado aqui, em especial a Sandra Dias, Sinara Branco, Karyne Soares, Neudson Lins e Fernanda Floriano, que me inspiraram e me fizeram sentir mais prazer em ser professora;

Aos meus colegas de curso que tanto contribuíram para meu crescimento, em especial a Morgana Gomes e Adriana Silva, que estiveram comigo nos momentos mais difíceis;

Ao meu amigo, Joel Macedo (*in memoriam*), pelas alegrias e conhecimentos compartilhados durante esses anos;

Aos alunos que fizeram parte dos meus estágios e aos alunos de todas as instituições que trabalhei, por terem me feito amar mais e mais minha profissão;

A vocês, todo o meu carinho e agradecimento por fazerem parte desses quatro anos e meio de minha vida acadêmica.

*“A mente que se abre a uma nova idéia jamais  
voltará ao seu tamanho original.”*

(Albert Einstein)

## RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa-ação realizada em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), numa escola pública no município de Campina Grande/PB, cujo objetivo geral é contribuir na capacitação dos alunos para a leitura e interpretação de textos em língua inglesa (LI). Para isso, definimos como objetivos específicos: (i) apresentar aos alunos os conceitos de gêneros e tipos textuais, bem como suas diferenças; (ii) verificar a utilização de estratégias de leitura pelos alunos diante de um texto em LI, através de exercícios de compreensão textual; (iii) comparar a resposta de aprendizagem dos alunos em atividades voltadas ao ensino de gramática e, posteriormente, ao ensino de leitura. Como suporte teórico, fizemos uso das contribuições de Aguiar e Costa (2011) e Santiago (2008), no que se refere ao ensino de língua inglesa em turmas de EJA; Edmundson (2004) e Marcuschi (2000), sobre estratégias de leitura e gêneros textuais; Januário (2008) e Andrade (2005), em relação ao papel do estágio supervisionado na formação docente, dentre outros. Além disso, utilizamos documentos legais como os PCNEM (BRASIL, 2000) e PCN-EJA (BRASIL, 2002). Os resultados demonstram que o ensino da gramática pela gramática ainda é uma prática pedagógica frequentemente utilizada nas aulas de língua inglesa e que, por isso mesmo, os alunos da EJA não estão acostumados ao exercício de leitura em LI, carecendo de conhecimento vocabular e de estratégias de leitura. No entanto, verificamos também que uma prática pedagógica mais adequada, voltada ao ensino de leitura, por exemplo, mesmo que numa fase inicial, pode levar a resultados de aprendizagem bem mais significativos.

**Palavras-chave:** Leitura em Língua Inglesa. Gêneros Textuais. Turma de EJA.

## ABSTRACT

The present work is the result of an action research conducted in a group of EJA (*Educação de Jovens e Adultos*) in a public school in the city of Campina Grande/PB, which has as the main objective to contribute to students' education in terms of English texts reading comprehension. Therefore, we have set the following specific goals: (i) to introduce students to the concepts of genres and text types as well as their differences; (ii) to verify students' use of reading strategies toward a text in English, through reading comprehension exercises; (iii) to compare students' learning feedback in tasks directed to the teaching of grammar and, later, to the teaching of reading. As the theoretical support, we have used the contributions of Aguiar and Costa (2011) and Santiago (2008), in relation to the theories about English language teaching for EJA groups; Edmundson (2004) and Marcuschi (2000), about reading strategies and text genres; Januário (2008) and Andrade (2005), concerning the role of supervised training in teacher education, among others. Besides, we have used legal documents such as PCNEM (BRASIL, 2000) and PCN-EJA (BRASIL, 2002). The results have shown that the teaching of grammar for grammar's sake is still a common practice in English language classes. Thus, students of EJA are not used to reading exercises in English, because they lack background knowledge in terms of vocabulary and reading strategies. However, we have also observed that an appropriate pedagogic practice, devoted to the teaching of reading, for instance, may lead to much more meaningful learning results.

**Keywords:** Reading in English Language. Textual Genres. EJA group.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>9</b>
2.1. O ensino de inglês em turmas de EJA .....	9
2.2. As estratégias de leitura e os gêneros textuais .....	11
2.3. O papel do Estágio Supervisionado na formação docente .....	15
<b>3. METODOLOGIA.....</b>	<b>18</b>
<b>4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AULAS .....</b>	<b>20</b>
4.1 Aulas 01 e 02 .....	20
4.2 Aulas 03 e 04 .....	22
4.3 Respostas dos alunos.....	25
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>27</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>29</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>31</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>36</b>

## 1.INTRODUÇÃO

No contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (no nosso caso, de língua inglesa – doravante LI) a habilidade da leitura parece ser a mais utilizada em salas de aula pelo país. No entanto, sabemos também que a maioria dos alunos conclui a educação básica sem ter segurança para a leitura e compreensão de textos em LI, o que dificulta ainda mais o êxito em provas de vestibulares e o conseqüente ingresso na universidade.

Diante desse cenário, como professores em formação inicial do curso de Letras-Ingês em uma universidade pública no interior da Paraíba elaboramos, a partir das orientações da nossa professora da disciplina de Estágio Supervisionado IV, uma proposta de leitura para alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por meio da utilização de estratégias de leitura e gêneros textuais, como forma de favorecer, na medida do possível, o gosto pela leitura, bem como de possibilitar aos alunos pensarem em uma estratégia metacognitiva adequada para sua leitura pessoal em língua inglesa e, assim, capacitá-los a usar esse recurso no momento de realização de provas.

Neste sentido, estabelecemos como objetivo geral da nossa proposta de leitura ao longo do estágio de regência (Estágio Supervisionado IV) contribuir na capacitação dos alunos para a leitura e interpretação de textos em LI. Para isso, definimos como objetivos específicos iniciais: (i) apresentar aos alunos os conceitos de gêneros e tipos textuais, bem como suas diferenças; e (ii) verificar a utilização de estratégias de leitura pelos alunos diante de um texto em LI, através de exercícios de compreensão textual. Além disso, a partir do contexto no qual nosso estágio foi realizado (uma turma de EJA na qual a professora vinha fazendo um trabalho voltado para o ensino de gramática), percebemos a necessidade de acrescentar mais um objetivo específico a nossa pesquisa, a saber: (iii) comparar a resposta de aprendizagem dos alunos em atividades pedagógicas inicialmente voltadas ao ensino de gramática e, posteriormente, ao ensino de leitura.

Esclarecemos que o presente trabalho está dividido em mais quatro seções, a saber: fundamentação teórica, na qual descrevemos o recorte teórico utilizado para fins deste estudo, baseada em alguns referenciais como Aguiar e Costa (2011), Santiago (2008), Marcuschi (2000), PCNEM (BRASIL, 2000) e PCN-EJA (BRASIL, 2002); metodologia, na qual apresentamos a tipologia de pesquisa, o contexto da pesquisa, os participantes, bem como os procedimentos e instrumentos utilizados para a coleta de dados; descrição e análise das aulas, etapa na qual refletimos as práticas utilizadas; e as considerações finais, seção na qual discorreremos sobre as conclusões obtidas.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 O ensino de inglês em turmas de EJA

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade legitimada desde 2000, de acordo com o Parecer de nº 15/98 da Lei 9.394/96. Sabe-se que nessa modalidade de ensino a prática pedagógica se dá de forma limitada tanto em termos de carga horária, quanto de conteúdos, tendo em vista o perfil dos alunos e as próprias características desse contexto, cujo objetivo é formar jovens e adultos que não puderam estudar na idade apropriada.

O curso da EJA tem duração de, no máximo, um ano e meio para o 1º, 2º e 3º anos, equivalentes às séries do ensino médio normal, sendo um semestre para cada, respectivamente, ou seja, todo o conteúdo que deveria ser visto em três anos (se comparado ao contexto de ensino médio) é reduzido para metade desse tempo. Além disso, a curta duração de cada aula (cerca de 45 minutos) impede o professor de trabalhar o conteúdo de forma adequada.

Aguiar e Costa (2011, p. 4) apontam outro desafio encontrado pelos professores de EJA: a baixa autoestima dos alunos que, diante desse contexto, não se sentem capazes de aprender os conteúdos trabalhados. Em se tratando de língua estrangeira (LE) esse desafio torna-se ainda maior, uma vez que os alunos não se sentem motivados a aprender um idioma em razão do pouco tempo disponível para praticá-lo e compreendê-lo em sala de aula, além da utilidade prática, que para muitos alunos parece não haver. Existe ainda a crença de que a língua estrangeira não pode ser aprendida em escolas regulares, que isso é privilégio de cursos de idiomas. A nosso ver esse pensamento reforça a desmotivação de muitos alunos para o estudo do inglês na escola.

Neste sentido, Dutra e Mello (2004, p. 37) esclarecem:

[...] o sistema educacional brasileiro coloca no mercado de trabalho professores despreparados e muitos recorrem aos cursos de especialização em busca de uma regreduação, o que naturalmente não encontram. Esse contexto reforça, dia-a-dia, o preconceito de que só se aprende língua estrangeira em cursos livres.

Deste modo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) de 1961 retirou a obrigatoriedade do ensino de LE no ensino médio, acarretando assim, na remoção da disciplina de inglês. Em 1971, com a Lei de nº 5.692, o ensino de LE foi contemplado não pela sua importância, mas sim, pela obrigação a que deveriam cumprir. Porém, em 1976, o

ensino de línguas estrangeiras ganhou importância e se tornou obrigatório no 2º grau, de acordo com a resolução de nº 58, e por fim, em 1996, se tornou indispensável também no ensino fundamental. Deste modo, o ensino de língua estrangeira é tido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio (doravante PCNEM – BRASIL, 2000) como sendo relevante na grade curricular, cabendo à escola e, de forma mais específica, ao professor, criar as condições necessárias para que esse aprendizado ocorra da melhor maneira.

Para Santiago (2008, p. 30), deve-se ter em mente que os conteúdos oferecidos no ensino de EJA devem ser voltados para a construção social do significado, permitindo que o aluno avance com autonomia em seus conhecimentos. Conhecimentos estes que não estão relacionados apenas a conceitos, métodos, mas também à opinião crítica do aluno em relação a valores e atitudes no contexto social, usando assim, uma abordagem comunicativa.

Neste sentido, entende-se que as aulas de línguas estrangeiras não só devem contribuir para o conhecimento linguístico do indivíduo, mas também para educá-lo no que diz respeito aos conhecimentos culturais, favorecendo a sua formação como um todo. Nesta perspectiva, a escola é tida como um lugar onde deve haver a troca de saberes nas mais variadas áreas do conhecimento, e essa troca, por sua vez, deve se estabelecer a partir das diversas relações interpessoais (aluno/aluno, aluno/professor e vice-versa). Sobre isso, Moita Lopes (2003, p. 45) afirma:

ao aprender inglês, o aluno deve aprender a envolver-se nos embates discursivos possíveis na língua, para que seja capaz de refletir sobre os significados construídos no mundo atual e sobre o papel social dos envolvidos no discurso, para então poder alterá-los.

Dessa forma, entendemos que o objetivo não é apenas fazer com que o aluno aprenda a língua-alvo, mas é algo muito mais significativo: é levá-lo a entender, discutir e refletir sobre o conteúdo estudado em sala de aula, apropriando-se de fato dessa nova língua.

Ainda sobre a importância da aprendizagem de línguas estrangeiras podemos citar Van Ek e Trim (1984 *apud* BRASIL, 2006, p. 92), quando afirmam que a contribuição de uma LE está em:

(a) estender o horizonte de comunicação do aprendiz para além de sua comunidade linguística própria, fazendo com que o aluno tenha em mente que existem variações na linguagem; (b) fazer com que o aprendiz entenda, com isso, que há diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem; (c) aguçar assim, o nível de sensibilidade linguística do aprendiz quanto às características das Línguas Estrangeiras em relação à sua língua materna e em relação aos usos variados de uma língua na comunicação cotidiana; (d) desenvolver, com isso, a confiança do aprendiz, por meio de experiências

bem-sucedidas no uso de uma língua estrangeira, ou seja, o encorajando a encarar os desafios e se adaptando aos diversos universos de linguagem.

Entendemos que essas orientações devem nortear todo o trabalho de ensino de línguas estrangeiras, inclusive em contextos de EJA. Embora reconheçamos as peculiaridades e limitações dessa modalidade de ensino, acreditamos que cabe também ao professor favorecer esse aprendizado através de práticas pedagógicas que contemplem não só o ensino das estruturas gramaticais, mas, principalmente, que ampliem o conhecimento linguístico e social dos aprendizes.

## **2.2 As estratégias de leitura e os gêneros textuais**

Antes de tratarmos sobre as estratégias de leitura, precisamos considerar as concepções existentes sobre leitura. Para Leffa (1996, p. 14), há duas definições restritas para leitura: a primeira é a leitura ascendente, na qual o leitor retira informações do texto, ou seja, as informações contidas no texto são o ponto de partida para a compreensão; e a segunda é a concepção de leitura descendente, quando o leitor atribui significados ao texto.

Kato (1985 *apud* FONSECA, 2004, p.17), por sua vez, afirma que a leitura é um processo discursivo no qual autor e leitor são produtores de sentido, enfatizando assim que “o momento histórico-social determina o comportamento, as atitudes, a linguagem de um e de outro e a própria configuração do sentido”, ou seja, todo o contexto – seja do autor ou leitor – contribui para a criação de significados do texto.

Neste sentido, podemos afirmar que para que a leitura se estabeleça de forma plena, é necessário que o leitor faça uso de alguns procedimentos que favoreçam a compreensão textual, caracterizando as denominadas estratégias de leitura. Apresentamos, a seguir, algumas perspectivas teóricas sobre as referidas estratégias.

De acordo com Duke e Pearson (2002 *apud* CANTALICE, 2004), existem seis tipos de estratégias que auxiliam no processo de compreensão: (1) prenúncio, que significa usar o conhecimento prévio para que a compreensão se torne mais fácil; (2) pensar em voz alta, onde o leitor expõe sua opinião e não somente fica para si; (3) estrutura do texto, a qual ajuda o aluno a usar o texto como um todo, fazendo uso das suas características principais; (4) representação visual do texto, que o ajuda a lembrar de algumas palavras dentre as muitas já lidas; (5) resumo, onde o aluno pode tirar do texto as informações principais; e (6) questionamento, o qual faz com que o leitor reflita sobre a leitura do texto.

De acordo com os PCN-EJA (BRASIL, 2002, p. 69), a prática de leitura em turmas de EJA faz com que o aluno tenha mais interesse ao se deparar com textos na língua-alvo e acreditamos que essa prática pode ser aperfeiçoada através da utilização de estratégias de leitura como: (a) utilizar o conhecimento prévio; (b) refletir sobre outras culturas e costumes; (c) entender a questão social do texto lido; (d) reconhecer diferentes tipos de texto; (e) ter a preocupação em ser compreendido e compreender, tanto na fala quanto na escrita; (f) reconhecer que as línguas estrangeiras favorecem a nossa compreensão sobre os princípios de outras culturas.

Williams e Burden (1997, p. 148) esclarecem, ainda, que as estratégias de leitura podem ser: cognitivas, as quais são vistas como processos mentais diretamente relacionados com o processo de informação para aprender, ou seja, se refere a obter, armazenar, recuperar ou usar informações; e as metacognitivas, que são processos conscientes que os indivíduos utilizam para olhar para a própria aprendizagem, como se fossem espectadores. Neste caso, o aprendiz pode se autoanalisar quanto ao seu processo de estudo e escolher qual estratégia usar para a sua aprendizagem.

Koch (1998, *apud* EDMUNDSON, 2004, p.34), por sua vez, indica três estratégias de processamento textual: cognitiva, sociointeracional e textual. A cognitiva facilita o processamento textual, pois o leitor precisa de um conhecimento de mundo para que ele possa compreender melhor o texto, sendo a inferência um exemplo; a sociointeracional é determinada pela sociedade e pela cultura, onde há a interação social, pois o objetivo é a interação verbal; e a textual, que é composta por quatro categorias, a saber: (1) as estratégias de organização da informação, as quais fazem referência ao material linguístico, onde o leitor consegue identificar elementos novos no texto; (2) as estratégias de formulação, as quais se utilizam de paráfrases e repetições a fim de reforçar uma argumentação; (3) as estratégias de referenciação, as quais fazem uso de referentes gramaticais para que haja coesão no texto; e (4) as estratégias de balanceamento entre o explícito e implícito, através das quais o leitor faz uma relação entre o que está escrito e seu conhecimento prévio, recorrendo ao contexto sociocognitivo.

É senso comum para alguns alunos e professores de língua inglesa as dificuldades enfrentadas no processo de ensino-aprendizagem da habilidade de leitura na língua-alvo. Assim, não é raro encontrar uma concepção de leitura como processo de decodificação de palavras. Todavia, sabemos que ler significa entender o que o texto diz e para isso não é necessário ter um vocabulário extenso, mas ter conhecimentos sobre aspectos outros presentes

no texto, inclusive a que gênero textual pertence. Desse modo, a leitura pode se tornar relevante e prazerosa para um aluno que está aprendendo uma língua estrangeira.

Para Kleiman (1996, p. 125), um leitor eficiente percebe as palavras de modo global e consegue prognosticar muitas outras, conduzido pelo seu conhecimento prévio e por hipóteses de leitura. A autora (*op. cit.*) também afirma que a clareza de um texto, num vasto sentido, está ligada à estruturação do texto, ao seu desenvolvimento e à sua apresentação de analogias, permitindo, assim, o leitor seguir e avaliar.

Assim, podemos dizer que vários aspectos e conhecimentos podem contribuir na construção de sentidos de um texto lido, e é neste sentido que entendemos que a prática de leitura deve ser estimulada através da compreensão de gêneros textuais, uma vez que estes se fazem presentes nos livros didáticos, com textos em forma de artigos, histórias em quadrinhos, cartas, receitas e não em frases soltas.

Sobre gêneros textuais, Marcuschi (2000, p.5) esclarece:

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características socio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.

É necessário ressaltar que existe uma complexidade quando o assunto é gêneros textuais, já que não se pode fazer uma lista completa de todos. Além disso, é frequente a confusão entre os termos tipos e gêneros textuais, porém Marcuschi (*op. cit.*) elaborou uma tabela sinóptica para facilitar essa compreensão. Vejamos a seguir:

#### TIPOS TEXTUAIS

1. constructos teóricos definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas;
2. constituem seqüências lingüísticas ou seqüências de enunciados e não são textos empíricos
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição

#### GÊNEROS TEXTUAIS

1. realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Fonte: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: O que são e como se classificam?** Editora da UFPE: Recife, 2000, p. 208.

Numa tentativa de facilitar a compreensão e identificação dos gêneros textuais, bem como de evidenciar as semelhanças apresentadas por alguns textos, Edmundson (2004, p.50) afirma que temos gêneros com as seguintes características: (a) aqueles que relatam experiências e fatos, como diários, notícias, biografias, etc.; (b) aqueles que contam histórias, ou seja, narram, como rimas infantis, contos, romances, etc.; (c) aqueles que contestam, questionam, como debates, carta do leitor, reclamações, etc.; (d) aqueles que expõem, como resumos, críticas, artigos, etc.; e (e) aqueles que descrevem, como textos nos dicionários, receitas, regras de jogos, etc.

Gazzotti (1999) afirma que trabalhar com gêneros em sala de aula é fazer com que o universo faça parte da mesma porque muitos conteúdos estão ligados ao conhecimento de mundo, o que é uma ferramenta que facilita a comunicação em sala de aula, já que alguns alunos se identificam com o conteúdo, podendo, assim, desenvolver convites, cartas, entre outros, além de ser uma orientação didática presente nos PCNEM (BRASIL, 2000) sobre o ensino de línguas estrangeiras modernas.

Dessa forma, acreditamos que o trabalho com gêneros facilita a aprendizagem, pois permite ao aluno fazer uma relação de conhecimentos da língua-alvo com a língua materna, já que a estrutura na língua materna é semelhante à estrutura na língua-alvo para alguns gêneros textuais como receita, história em quadrinhos, carta etc., facilitando também o ensino e o aprendizado das tipologias textuais (narração, dissertação, descrição) em língua inglesa.

Dias (1998, p. 141) afirma que “dentro da situação de ensino-aprendizagem, é necessário ter-se em mente que a capacidade do aluno de recuperar informações (*retrieval process*) está diretamente ligada ao processo de integração de informação à memória de longo prazo (*encoding process*).” Ou seja, quando uma informação é enviada com êxito ao compartimento de memória do ser humano, ele tende a recuperá-la com mais facilidade posteriormente. Assim, entendemos que um aluno que já viu exemplos de gêneros na sua língua materna, facilmente o reconhecerá na língua-alvo, pois tem um conhecimento prévio do assunto. Por essa razão, conforme esclarece Dias (*op. cit.*, p. 141), “(...) é importante que os textos selecionados para a situação de aprendizagem estejam em padrões textuais que possam ser reconhecidos pelos alunos (...)”.

Os PCNME (BRASIL, 2000) sugerem que a prática de leitura em sala de aula contribui para ampliar a visão dos alunos, além de trabalhar o senso de cada um como cidadão, desenvolvendo a capacidade crítica e construindo conhecimento: “[...] o conhecimento deve ser integrador, reconhecendo as linguagens e os fenômenos multidimensionais; ser compreendido das partes para o todo e do todo para as partes [...]”

(BRASIL, 2000, p. 113). Dessa forma, é possível perceber que tal proposta visa a educação como componente do ensino-aprendizado em língua estrangeira com a intenção de formar leitores críticos, que possam refletir sobre a sociedade, ampliando seu conhecimento de mundo.

Sabemos que existem inúmeras dificuldades no trabalho com leitura em língua inglesa na sala de aula, sobretudo em contexto de EJA, conforme já mencionamos anteriormente neste trabalho, porém, acreditamos que havendo uma boa interação entre professor e aluno, esse trabalho pode ser mediado através da utilização de estratégias de leitura, bem como do reconhecimento de alguns gêneros textuais e suas características, favorecendo o desenvolvimento da habilidade de leitura na língua-alvo.

Quanto às estratégias de leitura, esclarecemos que, para fins deste artigo, posteriormente na seção de análise de dados, nos basearemos nas classificações apresentadas por Williams e Burden (1997) quanto às estratégias cognitivas (processos mentais inconscientes) e as metacognitivas (processos conscientes), bem como nas contribuições de Duke e Pearson (2002 *apud* CANTALICE, 2004) sobre os seis tipos de estratégias que auxiliam no processo de compreensão.

### **2.3 O papel do Estágio Supervisionado na formação docente**

O componente curricular denominado de Estágio Supervisionado (doravante ES), disciplina obrigatória em cursos de licenciatura, tem como objetivo geral desenvolver a prática pedagógica, neste caso, dos graduandos em Letras-Inglês, aplicando as teorias e abordagens estudadas ao longo do curso, levando-os a assumir uma postura crítica-reflexiva frente ao processo de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira no Ensino Médio.

Como objetivos específicos, o ES visa proporcionar aos alunos: (a) refletir sobre a relevância dos gêneros textuais para o ensino de leitura, utilizando as estratégias de leitura; (b) realizar observações diretas em sala de aula de rede pública de ensino; (c) aplicar sequências didáticas elaboradas; e (d) elaborar individualmente um relatório com a finalidade de socializar o trabalho realizado nas aulas de língua inglesa de Ensino Médio ou na EJA.

Assim, verificamos que o ES, além de inserir o aluno no campo docente, lhe proporciona um preparo prévio de monitoria (observação e assistência nas salas de aula das escolas) e regência (atuação prática nas salas de aula das escolas), fazendo com que o aluno-estagiário reflita sobre sua prática pedagógica.

A experiência de cursar o ES, muitas vezes, leva o aprendiz a uma sensação de insegurança em relação às suas capacidades profissionais, dando espaço a questionamentos como: Será que sou (serei) um bom professor? Será que domino o conteúdo? Como será que meus alunos vão se comportar? Porém, aos poucos, a própria experiência pedagógica pode levar o aluno-estagiário a enxergar-se como professor, surgindo, assim, mudanças de sentimentos quanto ao seu trabalho.

Para os estagiários sem experiência no campo da docência, o ES é um importante começo no qual os alunos iniciantes têm a oportunidade de conhecer seu futuro campo de trabalho e ver como é a realidade de um professor. Para os que já ensinam, o ES vem a contribuir na sua prática como um importante suporte teórico, bem como com experiências em outros contextos de ensino, uma vez que muitos professores trabalham em escolas privadas e geralmente estagiam em escolas públicas, as quais, como sabemos, possuem uma realidade diferente.

De acordo com Januário (2008-b, p. 3):

O professor responsável pelo estágio poderá fazer dessas experiências um excelente material de estudo, analisando e fazendo leituras, junto com os alunos-estagiários, de bibliografia pertinente e relacionando-a com as diversas histórias narradas, além de planejar ações de intervenção pedagógica a fim de propiciar possíveis mudanças no quadro educacional.

Portanto, o aluno deve ter em mente o que é o ES e como funciona esse componente curricular. Para isso, uma das práticas eficazes para entender melhor o ES é ler relatos de outros estagiários que já cursaram essa disciplina, para saber como outras pessoas vivenciaram essa experiência, tanto em termos de desafios, quanto de conquistas.

Andrade (2005, p. 2) afirma que “com a teoria como referência e a prática como ferramenta, o professor deve procurar o real que se apresenta diferente a cada dia”. Neste sentido, acreditamos que não é apenas de teoria que se forma um bom professor, mas também, de prática. Entendemos que além de ler, o aluno-estagiário deve se comprometer em aperfeiçoar o conteúdo na prática, isto é, conforme esclarecem Reis e Fiorentini (2007, *apud* JANUÁRIO, 2008-a, p. 4) este aperfeiçoamento deve se dar por meio “de leituras, de realização de projetos, de trocas de experiências, de investigações sobre a própria prática, de reflexões sobre experiências passadas e presentes, como aluno, no contato com outras pessoas (pais, alunos), com o mundo”.

Pesquisas comprovam que depois que o aluno passa a estagiar, geralmente muda seu modo de olhar não só a prática docente em geral, como a sua própria prática e, também, as de

seus colegas de estágio; além de enxergar outros fatores, como a realidade dos alunos e da escola. Neste sentido, esclarece Januário (2008-b, p.4):

Por meio do ES, o aluno-estagiário não entra somente nas salas de aula. Entra, também, em seu futuro campo de atuação e é lá que terá seu primeiro contato com os alunos, com a realidade da sala de aula, com o sistema educacional e, ainda, com seus futuros colegas de profissão, em quem, algumas vezes, tomará como referências, boas ou não, para a sua prática pedagógica.

Freire (2000) afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Na experiência de estágio entendemos que tanto o professor-orientador quanto o aluno-estagiário têm a oportunidade de refletir sobre a prática de ensino, o que torna esse momento um dos mais importantes, pois é onde se pode parar para mudar essa prática caso ela não esteja de acordo com as orientações propostas e com as próprias reflexões do aluno-estagiário.

Para Clandinin e Connelly (1995, p. 3), “[...] o conhecimento do professor interfere em todos os aspectos do ato de ensinar. Interfere nas relações do professor com os alunos, em sua interpretação do conteúdo da matéria, a importância que esta tem para a vida dos aprendizes [...]”. Acreditamos que parte desse conhecimento é adquirido na formação docente, dando suporte ao estagiário para os questionamentos em sala de aula, desde a importância da disciplina na vida de cada um quanto ao domínio de conteúdo, pois se sabe que muitos alunos perguntam o porquê de eles aprenderem inglês na escola já que eles não vão precisar, e cabe ao professor reverter essa ideia negativa que eles têm da disciplina e até mesmo do próprio professor.

Diante do exposto, entendemos que o componente curricular denominado de Estágio Supervisionado é um grande contribuinte para a formação do professor, pois é onde a carreira docente se inicia para alunos que ainda não estão em campo e um aliado para o aluno que já tem experiência de ensino, levando-os a refletir sobre suas experiências como alunos-professores, fazendo com que repensem seu modo de olhar a prática docente, inserindo-se em novos ambientes, realidades e contextos. Conforme esclarece Cavalcanti (1996, p. 187 *apud* ALMEIDA FILHO, 2005), “o importante disso tudo é que o professor olhe para si mesmo, se questione, se explique e, eventualmente, se reveja”.

### 3.METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma pesquisa-ação, uma vez que participamos como regentes nas aulas de língua inglesa, acompanhando o desenvolvimento da turma de EJA. 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 pesquisa aconteceu em uma turma de EJA de uma escola estadual no município de Campina Grande. Foram participantes dessa pesquisa, duas estagiárias (esta pesquisadora e uma colega do componente curricular Estágio Supervisionado IV – doravante E1 e E2), a professora de língua inglesa da referida escola (P) e os 42<sup>1</sup> alunos turma<sup>2</sup>, na faixa etária entre 18 e 55 anos, já que tratam-se de alunos de EJA. Cada aula teve duração de 45m (quarenta e cinco minutos), nas segundas e quartas-feiras das 19h00 às 19h45.

Nos primeiros meses (março e abril de 2012) do Estágio Supervisionado IV, tivemos aulas teórico-práticas sobre leitura, momentos nos quais a professora de estágio discutia textos variados e realizava conosco algumas atividades como forma de avaliar a nossa habilidade de leitura e de ensino de leitura em LI. No momento mais prático do curso, a turma foi dividida em grupos e cada um teve que elaborar uma aula e apresentá-la aos demais colegas do curso. Após as discussões e as apresentações dos planos de aula, fomos para a prática nas escolas no mês de abril do mesmo ano.

Ao longo do período de regência fazíamos registros sobre o trabalho feito, refletíamos sobre os resultados obtidos e definíamos o que fazer na aula seguinte. A cada semana trabalhamos 1h30m (uma hora e trinta minutos) de aula, nas quais a professora-orientadora compareceu para analisar as aulas ministradas e após a última aula, a mesma permaneceu com as estagiárias para discutir o andamento do estágio e fazer observações acerca do trabalho realizado.

É necessário esclarecer que não foi possível colocar nosso planejamento em prática desde o início na escola selecionada por nossa professora do Estágio IV, primeiro por termos

---

<sup>1</sup> Apesar dos 42 alunos matriculados na turma, estiveram presentes nas nossas aulas apenas 20 deles.

<sup>2</sup> Por questão de ordem ética os nomes da instituição e dos participantes serão preservados.

tido dificuldade em conseguir vaga nessa escola, segundo, em razão de divergências encontradas entre as nossas sequências didáticas (cujo propósito maior era o desenvolvimento da habilidade de leitura) e o planejamento de P (cujo foco era o ensino de gramática). Além disso, por limitações de ordem pessoal, não pudemos dar continuidade ao trabalho na referida escola, o que nos restou uma experiência de menos de um mês de aulas ministradas nessa instituição. Esse fato nos levou a buscar outra escola para estagiar, mas lá, mais uma vez, não pudemos fazer uso de nossa sequência didática, pois devido ao final do semestre, tivemos apenas que concluir o trabalho já iniciado pelo professor da turma.

É preciso esclarecer, ainda, que, para fins deste artigo, analisamos quatro aulas ministradas ao longo do mês de abril por serem essas as aulas mais representativas para atender aos objetivos desse estudo.

Apesar da nossa breve experiência nesse Estágio, foi possível comparar a resposta dos alunos quanto ao trabalho inicial voltado ao ensino de gramática e o trabalho posterior destinado ao desenvolvimento da leitura em língua inglesa. Para isso, fizemos uso dos mesmos instrumentos de coleta de dados utilizados para o nosso relatório de ES IV: planos de aula, conversas com a professora da escola, registros das aulas dadas, bem como das respostas dos alunos às atividades realizadas.

#### **4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AULAS**

Conforme mencionado na introdução desse trabalho, estabelecemos como objetivo geral de nosso estudo, contribuir na capacitação dos alunos para a leitura e interpretação de textos em LI. Para isso, estabelecemos como objetivos específicos:

(i) apresentar aos alunos os conceitos de gêneros e tipos textuais, bem como suas diferenças;

(ii) verificar a utilização de estratégias de leitura pelos alunos diante de um texto em LI, através de exercícios de compreensão textual; e

(iii) comparar a resposta de aprendizagem dos alunos em atividades pedagógicas inicialmente voltadas ao ensino de gramática e, posteriormente, ao ensino de leitura.

No intuito de atingir esses objetivos, ao longo dessa seção, descrevemos cada aula ministrada, bem como os procedimentos pedagógicos utilizados a partir dos nossos registros de aula feitos durante o período do estágio.

Iniciamos, a seguir, com a descrição das duas primeiras aulas, cujo planejamento havia sido feito pela professora da escola (P).

##### **4.1 Aulas 01 e 02**

A partir de conversas com P, tomamos conhecimento de que ela já havia planejado o conteúdo das aulas, que seria pronomes reflexivos, por isso, a própria professora nos solicitou que fosse dada continuidade a tal conteúdo gramatical. Embora estivéssemos preparadas para dar início a nossa sequência didática sobre gêneros textuais e leitura em LI, apenas deixamos uma cópia do nosso plano de aula com P para que ela analisasse a nossa proposta.

No dia 02/04/2012 foi ministrada a aula 01 (apêndice A) na intenção de cumprir as exigências de (P), que, por sua vez, já tinha planejado o assunto que deveríamos abordar (pronomes reflexivos). Antes de entrarmos em sala, falamos de nossa intenção de ministrar aulas sobre leitura e entregamos o plano de aula que havíamos preparado. P concordou que colocássemos nosso plano em prática só depois de concluirmos o assunto que já havia sido iniciado por ela.

A professora nos levou até a sala, onde nos apresentou aos alunos presentes, explicando que ficaríamos um tempo ministrando aula no lugar dela. Porém, ela pediu que apenas uma de nós, estagiárias, entrasse na sala porque, de acordo com os pensamentos dela,

os alunos poderiam confundir as coisas caso duas estagiárias ficassem em sala, e assim foi feito: a primeira aula foi ministrada só por E1 (esta pesquisadora).

Comecei<sup>3</sup> a aula perguntando – em português – o que eles entendiam sobre pronomes reflexivos. Todos ficaram calados, talvez por não termos intimidade. Então, expliquei que os pronomes reflexivos, dentre outras funções, servem para dar ênfase a uma pessoa em uma frase, dando como exemplo a frase “Eu mesma planejei essa aula”. Então, expliquei que eu poderia ter dito apenas “Eu planejei essa aula”, porém, eu quis dar importância à minha pessoa e não à outra. A partir disso, pedi que eles copiassem no caderno o que estava sendo anotado no quadro, explicando que seria uma tabela para eles entenderem melhor cada pronome reflexivo, bem como seus respectivos pronomes pessoais. Ao mesmo tempo em que eu copiava um pronome pessoal e seu pronome reflexivo, eu explicava – em português – o seu uso em uma frase (elaborada na hora).

Depois que copiei tudo, reforcei a explicação sobre o uso dos pronomes reflexivos e então, criei uma lista com 10 frases aleatórias para que eles completassem com os respectivos pronomes reflexivos. Então, corriji oralmente, apontando para os alunos e perguntando qual pronome reflexivo ele havia escolhido para aquela frase e o porquê da escolha. Falei que na aula seguinte daríamos continuidade ao assunto. Quando saí da sala, falei para P que a aula tinha sido tranquila e, em seguida, passei todas as informações sobre a aula para E2.

Refletindo sobre essa primeira aula, por meio dos registros feitos, constatei que apesar do bom andamento da aula, os alunos não pareciam motivados a aprender a LI. Eles participavam, mas pareciam fazê-lo só porque estavam em sala e tinham que fazer alguma coisa, sobretudo em razão da nota a ser obtida posteriormente.

Sobre isso, Aguiar e Costa (2011, p. 4) esclarecem que os alunos se sentem desmotivados a aprender uma língua estrangeira em sala de aula quando não percebem uma utilidade prática nesse aprendizado. Acreditamos que foi isso que aconteceu naquele primeiro encontro, uma vez que o conteúdo gramatical por si (pronomes reflexivos) não é suficiente para envolver os alunos no estudo da língua-alvo, uma vez que não os capacita a se comunicar ou compreender essa língua.

No dia 04/04/2012 foi ministrada a aula 02 (apêndice B) com a presença de nossa professora de estágio. Neste dia P permitiu que nós duas (E1 e E2) entrássemos em sala, porém, em comum acordo com a professora do Estágio, bem como com E2, eu pedi para concluir o trabalho iniciado na aula anterior.

---

<sup>3</sup> O uso da 1ª pessoa do singular neste momento da análise deve-se ao fato de ser esta pesquisadora a estagiária denominada de E1.

Então, entramos na sala e enquanto eu ministrava a aula, E2 assistia. Revisei a tabela com os pronomes pessoais e os pronomes reflexivos, na intenção de ver se os alunos tinham internalizado que para cada pronome pessoal há um pronome reflexivo equivalente. Diante disto, comecei a explicar que existem três funções para os pronomes reflexivos. Pedi que eles copiassem no caderno a explicação exposta no quadro (anexo A) com apenas um dos exemplos, para facilitar o entendimento deles. A cada função que eu explicava, eu falava um exemplo e explicava como usamos tal função em português a fim de favorecer a associação com a língua materna, explicando que muitas coisas são parecidas nos dois idiomas.

Depois que escrevi as funções, seus significados e exemplos, li tudo em voz alta e escrevi algumas frases (tiradas do anexo) no quadro, pedindo que um ou outro (escolhidos aleatoriamente por mim) respondessem oralmente tanto o pronome reflexivo usado quanto a função do mesmo. Daí, quando alguém respondia, eu perguntava: “Todo mundo concorda com a resposta do colega?” e, para minha surpresa, todo mundo concordava, por mais que o colega estivesse errado, corrigindo-o logo depois, explicando de forma descontraída que a resposta correta é “X”, reforçando mais uma vez a explicação do conteúdo. Para finalizar, perguntei se alguém tinha alguma dúvida sobre o assunto e todo mundo respondeu: “Não!”. A princípio estranhei, mas vi que a pressa para sair de sala era maior que a vontade de questionar, então, expliquei que as próximas aulas seriam diferentes, pois iríamos trabalhar leitura com eles.

Segundo Santiago (2008, p. 30), no ensino de EJA (assim como em qualquer outro contexto) é preciso ter em mente a importância de trabalhar com conteúdos voltados à construção social do significado como forma de favorecer o avanço de conhecimentos com autonomia. Dito de outra forma, é preciso que o conteúdo trabalhado seja relevante para a formação do aprendiz, pois as aulas de línguas estrangeiras devem contribuir não somente para seu conhecimento linguístico, mas também para seu crescimento profissional e pessoal.

#### **4.2 Aulas 03 e 04**

Após cumprir a solicitação da professora, conforme seu planejamento, demos início ao nosso trabalho com gêneros textuais e ensino de LI. Aqui é relevante esclarecer que nossa motivação para trabalhar com o tema gêneros e estratégias de leitura surgiu com as discussões nas aulas de Estágio Supervisionado (do I ao IV), nos fazendo perceber a importância comunicativa dos gêneros textuais em nossas vidas, conforme esclarece Marcuschi (2000, p.

5): “os gêneros são textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características socio-comunicativas definidas”.

No dia 09/04/12 chegamos à escola e, para nossa surpresa, o portão que dá acesso às salas estava fechado e alguns alunos nos comunicaram que não haveria aula. No dia 11/04/2012 foi ministrada a aula 03 (apêndice C) no intuito de cumprir nosso primeiro objetivo específico: (i) apresentar aos alunos os conceitos de gêneros e tipos textuais, bem como suas diferenças, nesse caso, a partir do texto “Reconhecimento de Gêneros Textuais” (anexo B).

Primeiramente, perguntamos aos alunos o que eles sabiam sobre gêneros textuais e tipos de texto, mas ninguém respondeu. Até que aos poucos alguns alunos disseram que gêneros eram narrações, descrições, etc. Essas respostas nos permitiram constatar a observação de Marcuschi (*op. cit.*, p. 208) sobre a confusão geralmente feita sobre os termos gêneros e tipos textuais, em que o autor esclarece que existem seis tipos de textos como também fala que existem inúmeros gêneros, porém, alguns alunos não têm consciência de todos.

Um aluno perguntou: “Professora, a gente vai ter aula de inglês ou português?!”. Então, foi explicado que para eles entenderem melhor o conteúdo em inglês, eles teriam que ter uma base de português. A sala foi dividida em grupos com, mais ou menos, cinco alunos e ainda sem explicar o assunto, entregamos uma folha com o título “Reconhecimento de Gêneros Textuais”, com os gêneros carta, receita, resumo, anúncio, verbete, história em quadrinhos e bula de remédio; e perguntamos se eles sabiam o que era “aquilo”. Dessa vez, muitos responderam: “Carta”, “Anúncio”, “História em quadrinhos”. Em seguida, explicamos a diferença entre gêneros e tipos de texto e pedimos, novamente, que os alunos denominassem cada gênero contido na apostila, bem como suas tipologias.

Em um momento uma aluna comentou: “A gente não vai aprender gramática não é?! É só essas ‘coisas’ aí? A gente não sabe nem português direito, como é que vamos [*sic.*] saber isso aí que tem nessa folha?!” Explicamos que aulas de inglês nem sempre são somente sobre gramática e que eles iriam gostar.

No início a aula foi um tanto conturbada devido às conversas paralelas, porém, os alunos conseguiram identificar alguns gêneros, exceto o resumo, que parecia ser completamente ignorado por todos da turma. Quanto às tipologias, para eles narração e descrição eram as mais comuns e dissertação era um tipo que muitos nem conheciam. Um dos alunos até arriscou falar em argumentação e a partir disso, foi explicado que há outros tipos de texto, não somente o que eles aprenderam na escola. Nesse momento, os alunos se mostraram

um pouco mais participativos. No final da aula foi feita uma correção oral com todos os grupos como forma de prepará-los para a realização de exercícios futuros de leitura. E, antes de sairmos de sala, recolhemos o material referente aos gêneros textuais.

De acordo com os PCN-EJA (BRASIL, 2002, p. 68), a prática de leitura em turmas de EJA faz com que o aluno tenha mais interesse em tal prática quando deparado com textos de seu interesse e necessidade. Diante disso, vimos que para eles foi fácil associar as figuras (anexo B) com o que eles já sabem de sua língua materna, pois eles se deparam com esses gêneros constantemente e a estrutura é a mesma para ambas as línguas. A semelhança é tanta que uma aluna questionou se iríamos dar aula de português ou inglês.

No dia 16/04/2012 foi ministrada a aula 04 (apêndice D), com a presença de nossa professora de estágio. Iniciamos nossa aula com uma técnica denominada de *brainstorm*, ou, em português, tempestade de ideias, na qual escrevemos no quadro os termos ‘Gêneros Textuais’ e ‘Tipos de Texto’ em duas colunas e pedimos que os alunos falassem tudo que vinha em suas mentes em relação a esses dois tópicos. Como havíamos explicado na aula anterior, alguns alunos falaram várias coisas do dia-a-dia deles, como em relação aos gêneros textuais, por exemplo: *e-mail*, revista, livro, *blogs*, carta, anúncio, etc. Quanto aos tipos de textos, falaram, por exemplo: expositivo, explicativo, argumentativo, descritivo, narrativo, etc. Então, escrevemos todas as respostas deles no quadro, em suas respectivas colunas.

Diante disso, entregamos o material didático utilizado na aula anterior (que havia sido recolhido), desta vez uma cópia para cada aluno. Nesse dia muitos alunos faltaram e a aula começou tranquila. Individualmente foi discutido sobre cada gênero da apostila, bem como sua respectiva tipologia, reforçando a explicação para alguns que faltaram na aula anterior. Explicamos que existem vários gêneros textuais e não somente aqueles da apostila, que eles estão presentes em nosso dia-a-dia e que todas as repostas estavam (quase) corretas. Então, um aluno perguntou: “Professora, *e-mail* é ou não é um gênero?”, então, explicamos que é um gênero, pois o *e-mail* é como se fosse a carta de antigamente, reforçando assim a confusão entre os termos gêneros e tipos textuais, mencionada por Marcuschi (*op. cit.*, p. 208) e anteriormente citada neste trabalho.

Com isso, outras perguntas foram feitas, como: “A mensagem de celular também é um gênero?” e explicamos que sim, que é um gênero e que é bem parecido com a questão do *e-mail*, pois apesar de este ser algo “moderno”, é bem parecido com um bilhete. Outro aluno perguntou: “O jornal (papel) é um gênero?”. Com esta pergunta, nos sentimos na obrigação de explicar que existem os chamados “suportes”, que são livros, jornais, revistas, etc., e estes

reúnem gêneros em seu conteúdo. Por exemplo, uma revista pode conter os gêneros “receita”, “HQ”, etc.

Então, parei e perguntei: “Pessoal, o que é um verbete?”. Todos ficaram calados. Logo, perguntei: “O dicionário é um gênero?”. Alguns disseram “sim”, outros disseram “não”. Então, expliquei que assim como a revista, o dicionário é um suporte e este contém o gênero “verbetes”, que é cada palavrinha em negrito. Uma aluna disse: “Nunca que eu aprendi isso na escola, professora!”.

Por fim, pedimos que eles respondessem o exercício da apostila, o qual foi bastante acessível para eles, já que as discussões de sala haviam sido produtivas. Além disso, havia sido feito um exercício escrito (no quadro) baseado nas duas aulas sobre alguns dos gêneros e suas tipologias. Corrigimos os exercícios oralmente e dessa vez quase todos os alunos participaram, ficando até difícil de ouvir. No momento final da aula, esclarecemos que não poderíamos mais continuar na escola, que aquela havia sido nossa última aula, mas que tinha sido uma satisfação conhecê-los. Uns ficaram tristes, dizendo que gostaram de nós e nos aplaudiram.

### **4.3 Respostas dos alunos**

Atendendo ao nosso terceiro objetivo específico (‘comparar a resposta de aprendizagem dos alunos em atividades pedagógicas voltadas ao ensino de gramática e ao ensino de leitura’), analisamos as atividades realizadas em cada aula, bem como os comentários feitos pelos alunos durante a realização do estágio (de acordo com os nossos registros de aula).

Após as aulas voltadas à prática gramatical, notamos que os alunos estavam acostumados àquela metodologia de ensino da professora, cujos procedimentos eram: apresentação de um tópico gramatical, explicação e um exercício valendo nota sobre o mesmo. No entanto, parecia haver pouca assimilação das ideias apresentadas, o que foi verificado pelas respostas erradas dadas, e principalmente, pela desmotivação demonstrada pela maioria dos alunos.

Para Van Ek e Trim (1984 *apud* BRASIL, 2006, p. 92) uma das contribuições da LE é “desenvolver [...] a confiança do aprendiz, por meio de experiências bem-sucedidas no uso de uma língua estrangeira”. Ou seja, há, de fato, chances de tornar uma aula interessante para os aprendizes de LI, onde haja a interação aluno-professor, permitindo que o aluno expresse suas

ideias e tenha êxito em suas respostas, fazendo com que este se sinta confiante em participar das aulas.

Quanto às aulas de leitura, mesmo de início alguns alunos não tendo noção das diferenças entre gêneros textuais e tipos de texto, suas respostas foram bastante produtivas ao longo da aula, pois ao se depararem com alguns exemplos de gêneros, os alunos automaticamente fizeram uso do conhecimento prévio, já que as estruturas expostas – em inglês – são iguais às da língua materna dos alunos. Esse aspecto nos remete ao pensamento de Kleiman (1996, p. 125) quando afirma que um leitor eficiente percebe as palavras de modo global e consegue prognosticar muitas outras, conduzido pelo seu conhecimento prévio e por hipóteses de leitura.

Em se tratando da atividade de leitura em LE e tendo em vista as respostas orais dos alunos durante a aula, percebemos que poucos deles tinham algum conhecimento prévio sobre gêneros textuais e tipos de texto. Mesmo depois das explicações, notamos que eles ainda não conseguiam diferenciar os dois termos, pois em uma das questões do exercício (anexo C) eles tinham que observar os recortes das duas páginas e identificar os diferentes tipos de texto, e alguns alunos responderam que tratavam-se de cartas, receitas, etc. Podemos dizer que os que souberam responder fizeram uso de uma estratégia cognitiva, segundo Koch (1998, *apud* EDMUNDSON, 2004, p.34), uma vez que usaram seus conhecimentos de mundo para uma boa compreensão. Nesse momento, tivemos a oportunidade de verificar a utilização de estratégias de leitura pelos alunos diante de um texto em LI, atendendo, assim, o nosso segundo objetivo.

Em outra questão do mesmo exercício (anexo C) era solicitado aos alunos escolher um gênero e construir um modelo a partir do que eles viram em sala de aula. Embora a maioria tenha produzido textos em português, alguns alunos pediram nossa ajuda para tentar escrever algo em inglês, mesmo que “copiassem” algumas coisas dos exemplos expostos na apostila. Nesse momento, mais uma vez, vimos que alguns confundiam as nomenclaturas gêneros textuais e tipos de texto.

Apesar de se ter em mente que os conteúdos oferecidos no ensino de EJA devem ser voltados para a construção social do significado, permitindo que o aluno avance com autonomia em seus conhecimentos (SANTIAGO, 2008), alguns professores preferem se concentrar em algo mais acessível e, de certa forma, mais cômodo de se ensinar como os assuntos gramaticais.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo geral contribuir na capacitação dos alunos para a leitura e interpretação de textos em LI, mas para que isso acontecesse, conforme já mencionado anteriormente, estabelecemos nossos objetivos específicos: (i) apresentar aos alunos os conceitos de gêneros e tipos textuais, bem como suas diferenças; (ii) verificar a utilização de estratégias de leitura pelos alunos diante de um texto em LI, através de exercícios de compreensão textual; e (iii) comparar a resposta de aprendizagem dos alunos em atividades pedagógicas voltadas ao ensino de gramática e ao ensino de leitura.

Apesar das poucas aulas ministradas, pudemos notar que houve uma resposta satisfatória quanto aos objetivos citados.

Quanto ao primeiro objetivo específico, apresentamos os conceitos de gêneros e tipos textuais e pudemos perceber a confusão existente entre tais termos por parte de muitos alunos. Todavia, ao final, constatamos que alguns alunos, mesmo não tendo compreendido completamente essa diferença, estavam cientes de que para cada texto lido por eles vai existir um gênero e uma tipologia.

Quanto ao segundo objetivo específico, verificamos que poucos alunos da turma faziam uso de estratégias de leitura de forma consciente, isto é, alguns alunos faziam uso de estratégias cognitivas, citadas por Duke e Pearson (2002 *apud* CANTALICE, 2004): como prenúncio, pensar em voz alta, estrutura do texto, representação visual do texto e resumo.

Quanto ao terceiro objetivo específico, comparamos a resposta de aprendizagem dos alunos em atividades pedagógicas voltadas ao ensino de gramática e ao ensino de leitura, e constatamos que as atividades de leitura, apesar de não fazerem parte da rotina dos alunos da EJA, parecem mais atrativas do que as familiares atividades gramaticais.

Ao longo desta pesquisa, tivemos a oportunidade não só de refletir sobre a importância e necessidade do ensino de leitura em língua inglesa em turmas de EJA, mas também de reconhecer tamanha a relevância dos Estágios Supervisionados na formação docente tanto na perspectiva teórica, quanto na atuação prática, pois, como afirma Andrade (2005, p. 2), “com a teoria como referência e a prática como ferramenta, o professor deve procurar o real que se apresenta diferente a cada dia”.

Acreditamos que, apesar das dificuldades que tivemos para estagiar, os Estágios Supervisionados favoreceram significativamente a nossa formação, sobretudo por nos fazer vivenciar desde o planejamento das aulas à sua execução.

É relevante esclarecer que como estagiárias ficamos decepcionadas por notar que a leitura não é o foco principal nas escolas em que estagiamos, e que o ensino da gramática ainda é muito enfatizado de forma estrutural. Talvez isso aconteça por causa do pouco tempo que se tem de aula ou até mesmo por causa da visão estruturalista de alguns professores.

Para mim, especificamente, esta pesquisa trouxe como contribuição uma importante reflexão. Como estagiária que fui posso afirmar que embora as dificuldades tenham sido grandes nesse último estágio, principalmente por meu trabalho de conclusão de curso depender dessas aulas, vi que quanto mais vejo a realidade pública, mais quero ser uma ótima professora (de preferência de escolas públicas), oferecendo aos meus alunos aulas mais atrativas, que promovam de fato resultados eficazes de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Ana Cristina P.; COSTA, Claudiane. **A Formação do Docente da EJA à Luz de um texto Prescritivo: Aproximações e Afastamentos do Trabalho Real**. UFPB, 2011.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. **O professor de língua estrangeira em formação**. 2ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- ANDRADE, Arnon Mascarenhas de Andrade. O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente. In: SILVA, Maria Lucia Santos Ferreira da. (Org.). **Estágio Curricular: Contribuições para o Redimensionamento de sua Prática**. Natal: EdUFRN, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais - EJA (Ensino de Jovens e Adultos)**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2002.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.
- \_\_\_\_\_. Parecer 11 CNE/CEB, de 10 de maio de 2000. Estabelece as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf)>. Acesso em 21 de maio de 2012.
- \_\_\_\_\_. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 25 de setembro 2012.
- CANTALICE, Lucicleide Maria de. **Ensino de estratégias de leitura**. São Francisco, MG: Psicologia Escolar e Educacional – Universidade de São Francisco, 2004.
- CLANDININ, D. J., & CONNELLY, F. M. **Teachers' professional knowledge landscapes**. New York: Teachers College Press, 1995.
- DIAS, Reinildes. A incorporação de estratégias ao ensino-aprendizagem de leitura em inglês como língua estrangeira. In: OLIVEIRA E PAIVA, Vera Lúcia Menezes de. (org.) **Ensino de Língua Inglesa**. Reflexões e experiências. Campinas, SP: Pontes e Minas Gerais: Departamento de Letras Anglo Germânicas – UFMG, 1998.
- DUTRA, D.P.; MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: ABRAHÃO, M.H.V. (Org.). **Prática de ensino de línguas estrangeiras: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, 2004.
- EDMUNDSON, Maria Verônica Andrade de Silveira. **Leitura e compreensão de textos no livro didático de língua inglesa**. João Pessoa: CEFET-PB, 2004.

FONSECA, Leda Maria da. **Salas de leitura: concepções e práticas**. PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GAZZOTTI, Maria Aparecida. Genres: an alternative to ELT. In: **New Routes in ELT**. São Paulo: DISAL, 1999, p.14-18.

JANUÁRIO, Gilberto. Materiais Manipuláveis: uma experiência com alunos da Educação de Jovens e Adultos. In: **Encontro Alagoano de Educação Matemática, I**, Anais... I EALEM: Didática da Matemática: uma questão de paradigma. Arapiraca: SBEM – SBEM-AL, 2008-a.

\_\_\_\_\_. O Estágio Supervisionado e suas contribuições para a prática pedagógica do professor. In: **Seminário de História e investigações de/em aulas de Matemática, 2**, 2008, Campinas. Anais: II SHIAM. Campinas: GdS/FE-Unicamp, 2008-b. v. único. p. 1-8.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa**. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: O que são e como se classificam?** Editora da UFPE: Recife, 2000.

MOITA LOPES, L. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: A base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). **Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

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

SANTIAGO, Célia Aparecida Barros. **Uma situação de aprendizagem de língua inglesa com alunos da EJA: percepções sobre uma unidade didática e a aprendizagem**. São Paulo: PUC, 2008.

SOUZA, A. G. F. Reconhecimento de Gêneros Textuais. In: **Leitura em Língua Inglesa: uma abordagem instrumental**. Porto Alegre: Disal Editora, 2005. p. 9-11.

WILLIAMS, Marion; BURDEN, Robert L. **Psychology of Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE A-

### Plano de Aula – Aula 01

1. Tempo necessário: 45 min
2. Competências:
  - ✓ Refletir sobre a importância de se manter motivado com o aprendizado;
  - ✓ Familiarizar-se com os “Reflexive Pronouns”;
  - ✓ Familiarizar-se com os “Pronomes Pessoais”;
3. Procedimentos:
  - ✓ Fazer uma breve apresentação para a turma;
  - ✓ Expor conteúdo no quadro, de acordo com o que vamos explanando, para um melhor entendimento, desenhando uma tabela com os “Pronomes Pessoais” e os “Reflexive Pronouns” e pedir que os alunos copiem no caderno;
  - ✓ Escrever frases no quadro de modo que os alunos respondam oralmente os “Reflexive Pronouns” referentes a cada frase.
4. Metodologia  
Aula expositivo-dialogada.
5. Recursos Didáticos  
Quadro, giz, apagador.
6. Avaliação:  
Avaliação contínua, através da aplicação de exercícios.

Referência: <http://www.brasilecola.com/ingles/reflexive-pronouns.htm>

## APÊNDICE B-

### Plano de Aula – Aula 02

1. Tempo necessário: 45 min

2. Competências:

- ✓ Refletir sobre a importância de se manter motivado com o aprendizado;
- ✓ Familiarizar-se com os “Reflexive Pronouns”;
- ✓ Revisar os “Reflexive Pronouns”;
- ✓ Revisar os “Pronomes Pessoais”;
- ✓ Explicar as funções dos “Reflexive Pronouns”;

3. Procedimentos:

- ✓ Expor alguns exemplos da aula passada no quadro, explicando suas funções (enfática, reflexiva e idiomática), dando exemplos - também – em português para um melhor entendimento;
- ✓ Perguntar para alguns alunos os “Reflexive Pronouns” referentes a “I”, “He”, “She”, etc.;
- ✓ Escrever frases e pedir que alguns alunos respondam no quadro, usando os “Reflexive Pronouns”, e pedir que os mesmos digam qual a sua função.

4. Metodologia

Aula expositivo-dialogada.

5. Recursos Didáticos

Quadro, giz, apagador.

6. Avaliação:

Avaliação contínua, através da aplicação de exercícios.

Referência: <http://www.brasilecola.com/ingles/reflexive-pronouns.htm>

## APÊNDICE C-

### Plano de Aula – Aula 03

1. Tempo de aula: 45 min.
2. Interdisciplinaridade: Português.
3. Competências:
  - ✓ Identificar as mais variadas técnicas/estratégias de leitura;
  - ✓ Reconhecer gêneros textuais;
  - ✓ Distinguir gêneros textuais de tipos de texto;
  - ✓ Refletir sobre a importância de desenvolver as habilidades e competências linguísticas na leitura;
4. Procedimentos:
  - ✓ Perguntar aos alunos se eles sabem o que é gênero textual, tipo de texto e se eles sabem a diferença entre os mesmos;
  - ✓ Entregar a apostila “Reconhecimento de Gêneros Textuais” e pedir que os alunos identifiquem, de forma geral, os gêneros textuais apresentados na mesma, bem como seus tipos de texto;
  - ✓ Explicar a diferença entre gênero textual e tipo de texto. Em seguida, pedir que os alunos identifiquem os diferentes tipos de texto nos recortes e respondam o exercício da apostila.
  - ✓ Monitorar e checar as respostas e, ao mesmo tempo, discutir sobre as características de cada gênero textual e de cada tipo de texto.
5. Metodologia:
  - ✓ Aula expositivo-dialogada;
6. Recursos Didáticos:
  - ✓ Quadro, giz, apagador, folhas de papel, apostila com exercício;
7. Avaliação:
  - ✓ Avaliação contínua através da aplicação e realização dos exercícios;
8. Referência:

SOUZA, A. G. F. Reconhecimento de Gêneros Textuais. In: *Leitura em Língua Inglesa: uma abordagem instrumental*. Porto Alegre: Disal Editora, 2005. P. 9-11.

## APÊNDICE D-

### Plano de Aula – Aula 04

1. Tempo necessário: 45 min
2. Interdisciplinaridade: Português.
3. Competências:
  - ✓ Ficar ciente do projeto de leitura e seus objetivos;
  - ✓ Refletir sobre a importância de se manter motivado com o aprendizado;
  - ✓ Demonstrar o nível linguístico e técnicas utilizadas intuitivamente através da leitura e compreensão de um texto em inglês;
  - ✓ Revisar as mais variadas técnicas/estratégias de leitura;
  - ✓ Reconhecer gêneros textuais;
  - ✓ Distinguir gêneros textuais de tipos de texto;
4. Procedimentos:
  - ✓ Perguntar o que eles lembram sobre o conteúdo dado na última aula;
  - ✓ Entregar a apostila “Reconhecimento de Gêneros Textuais” e pedir que os alunos identifiquem os gêneros textuais apresentados na mesma, revisando todo o conteúdo.
  - ✓ Reforçar a explicação sobre a diferença entre gênero textual e tipo de texto. Em seguida, passar um exercício sobre o conteúdo. Monitorar. Checar as respostas e, ao mesmo tempo, discutir sobre as características de cada gênero textual e de cada tipo de texto.
5. Metodologia  
Aula expositivo-dialogada.
6. Recursos Didáticos  
Quadro, giz, apagador, folhas de papel e apostilas.
7. Avaliação:  
Avaliação contínua, através da aplicação de exercícios.
8. Referência:  
SOUZA, A. G. F. Reconhecimento de Gêneros Textuais. In: *Leitura em Língua Inglesa: uma abordagem instrumental*. Porto Alegre: Disal Editora, 2005. P. 9-11.

**ANEXOS**

## Reflexive Pronouns

Os pronomes reflexivos podem ser usados para expressar:

1- **ação reflexiva:** a ação do verbo recai sobre o próprio sujeito.

*I cut **myself**.* (Eu me cortei).

*She combs **herself**.* (Ela se penteia).

*After eating, the cat cleans **itself**.* (Após comer, o gato se limpa).

*They burned **themselves** on the fireplace.* (Eles se queimaram na lareira).

2- **função enfática:** o pronome deve combinar com aquilo que está se enfatizando.

*He **himself** built his house.* (Ele mesmo construiu essa casa).

*They **themselves** fixed the dishwasher.* (Eles mesmos consertaram a máquina de lavar).

*We **ourselves** made this surprise to you.* (Nós mesmos preparamos essa surpresa para você).

*I **myself** cut the cake.* (Eu mesma cortei o bolo).

3- **função idiomática:** tem-se a intenção de informar que o sujeito praticou a ação sozinho, sem a ajuda de ninguém. Nesse caso, o pronome reflexivo deve vir precedido por “by”.

*We did our homework by **ourselves**.* (Nós fizemos o nosso dever de casa sozinhos).

*Bob made this pasta by **himself**.* (Bob preparou esse macarrão sozinho).

*She cleaned the house by **herself**.* (Ela limpou a casa sozinha).

*They painted the house by **themselves**.* (Eles pintaram a casa sem a ajuda de ninguém).

Segue abaixo uma tabela com todos os pronomes reflexivos.

	<i>Reflexive Pronouns – Pronomes Reflexivos</i>
1ª pessoa do singular	<i>Myself</i>
2ª pessoa do singular	<i>Yourself</i>
3ª pessoa do singular para o masculino	<i>Himself</i>
3ª pessoa do singular para o feminino	<i>Herself</i>
3ª pessoa do singular para animais e objetos	<i>Itself</i>
1ª pessoa do plural	<i>Ourselves</i>
2ª pessoa do plural	<i>Yourselves</i>
3ª pessoa do plural	<i>Themselves</i>

Referência: <http://www.brasilecola.com/ingles/reflexive-pronouns.htm>

## 1 Reconhecimento de Gêneros Textuais

**INDICATIONS:** For the temporary relief of minor aches and pains associated with the common cold, headache, toothache, muscular aches, backaches, for the minor pain of arthritis, for the pain of menstrual cramps and for reduction of fever.

**DIRECTIONS:** Adults: Take 1 caplet every 4 to 6 hours while symptoms persist. If pain of fever does not respond to 1 caplet, 2 caplets may be used but do not exceed 6 caplets in 24 hours, unless directed by a doctor. The smallest effective dose should be used.

### FOR SALE

**CANE CHAIRS** (2) one large \$35. 1 small \$10. 70 3211.

**PHILIP TV** 63cm color in good condition \$350. Lounge 8 seater as new \$550. 708 1217.

**PHILIPS refrigerator**, good working condition, \$100. 74 2091.

**LARGE green lounge**, excellent condition, \$50. Garden seats and large pots. 78 8515.

**SEWING MACHINE** Brother industrial plain sewer, excellent condition, very little use, suit outdoor worker or factory \$650. 759 9022 after 8 pm.

**SKI BOOTS**, ladies' 6 1/2, white & black, men's size 12 in navy, weinmann wind ups, \$80 each or best offer. Ladies' stocks included. 71 6601.

**straight** /strett/ adj 1 not bent or curved: *Draw a straight line. I hate having such straight hair.* 2 level or upright: *Put the mirror straight.* 3 with no water added (used of an alcoholic drink) 4 serious: *This is his first straight play.* 5 **straight answer** an honest answer 6 **straight choice** a simple choice between two things 7 **keep a straight face** *inf* not smile or laugh even when something is funny.

Our purpose in this paper is to examine the Portuguese teacher's speech, resorting to the concept of discourse heterogeneity developed by the French theory of discourse analysis (AD), so as to find out the image of the Portuguese language that is constructed from such speech. The results lead us to assume that the teachers present a stereotyped and limiting image of their native language by means of a repetitious speech.

**C**

New York  
16 March

Dear Anna,

Please write and tell me if you can come. I'm looking forward to practising my Italian and, most of all, to seeing you again.

Life is just the same here. We have got more or less the same students in our class but we have a new teacher this term. She's nice but we have to work very hard! Everyone really misses you.

**E**

1 (15 oz.) can Hormel Chili No Beans  
1 (6 oz.) can vegetable juice  
1/2 cup chopped onion  
3 cups frozen vegetables, thawed, drained  
4 cups cooked rice

In large sauce pan, combine chili, vegetables juice, and onion; cook 5 minutes over medium heat. Stir in mixed vegetables. Cover; simmer an additional 4 minutes. Serve over rice. Serve four.

DI & AL



## FAMILIARIZAÇÃO COM TEXTO

1 • Observe os recortes desta página e da página anterior e identifique os diferentes tipos de texto.

.....  
.....  
.....

2 • O que nos permite identificá-los?

- o formato (*layout*)
- os recursos tipográficos (negrito, itálico etc.)
- as palavras características de cada tipo de texto
- o tipo de letra (fonte)
- as figuras

3 • Com base nos diferentes textos, liste o que você espera encontrar em cada um deles. Observe o exemplo abaixo:

A • posologia; efeitos colaterais; composição química

- B • .....
- C • .....
- D • .....
- E • .....
- F • .....
- G • .....

**ANEXO C -****Exercício – Aula 04**

1) Defina Gênero Textual e dê exemplos.

2) Defina Tipo Textual e dê exemplos.

3) Escolha um dos textos abaixo e crie um exemplo de Gênero textual:

a) Carta;

b) Propaganda;

c) Bula de remédio;

d) Receita;

e) História em quadrinhos.

4) Classifique seu texto quanto à tipologia: narrativo; dissertativo ou argumentativo e dê as características do tipo textual: