



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA**

**GÊNEROS TEXTUAIS E ATIVIDADES DE COMPREENSÃO ESCRITA:
UMA ABORDAGEM SÓCIO-INTERACIONISTA**

MARTA FURTADO DA COSTA

JOÃO PESSOA - PB
2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MARTA FURTADO DA COSTA

**GÊNEROS TEXTUAIS E ATIVIDADES DE COMPREENSÃO ESCRITA:
UMA ABORDAGEM SÓCIO-INTERACIONISTA**

Dissertação de mestrado apresentada como exigência final para obtenção do título de Mestre em Letras à Universidade Federal da Paraíba, na área de Linguística.

Orientadora: Prof^a Dr^a Rosalina Maria Sales Chianca.

JOÃO PESSOA - PB
2008

C837g Costa, Marta Furtado da.
Gêneros textuais e atividades de compreensão escrita:
uma abordagem sócio-interacionista/ Marta Furtado da
Costa. – João Pessoa, 2009.
75p.
Orientador: Rosalina Maria Sales Chianca
Dissertação (Mestrado) – UFPB - CCHLA

1.Gêneros Textuais. 2. Livro didático. 3. Leitura.

UFPB/BC

CDU: 82-1/-9 (043)

MARTA FURTADO DA COSTA

Dissertação de mestrado apresentada como exigência final para obtenção do título de Mestre em Letras à Universidade Federal da Paraíba, na área de Lingüística.

DATA DA DEFESA: 27 DE MARÇO 2008

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Rosalina Maria Sales Chianca (UFPB)

Prof^a. Dr^a Maria das Graças Ribeiro Carvalho (UFPB)

Prof^a. Dr^a. Maura Regina da Silva Dourado (UFCG)

JOÃO PESSOA - PB
2008

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pela sólida formação desde a minha juventude até o meu desenvolvimento moral e profissional, incentivando-me em cada pequena conquista e descoberta.

Ao meu irmão, pela sempre pronta ajuda na organização dos aspectos gráficos do trabalho.

À Prof^a Dr^a Rosalina Maria Sales Chianca, pela orientação e o incentivo em todas as etapas de elaboração da dissertação.

Aos meus professores, pelo conhecimento partilhado e o estímulo ao desenvolvimento de pesquisas na área de lingüística.

Aos meus alunos, pela compreensão e o incentivo em todos os momentos do processo de elaboração desse trabalho.

Aos meus amigos, pela constante troca de idéias e por jamais permitirem que o desânimo me dominasse.

A todas essas pessoas gostaria de expressar aqui minha eterna gratidão. Esse trabalho não seria possível sem o significativo apoio de cada uma delas.

A fé nos homens é um dado a priori do diálogo. Por isto, existe antes mesmo de que ele se instale. O homem dialógico tem fé nos homens antes de encontrar-se frente a frente com eles. Esta, contudo, não é uma ingênua fé. O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado. Esta possibilidade, porém, em lugar de matar no homem dialógico a sua fé nos homens, aparece a ele, pelo contrário, como desafio ao qual tem de responder. Está convencido de que este poder de fazer e transformar, mesmo que negado em situações concretas, tende a renascer. Pode renascer. Pode constituir-se. Não gratuitamente, mas na e pela luta por sua libertação. Com a instalação do trabalho não mais escravo, mas livre, que dá alegria de viver.

(Freire, P. Pedagogia do Oprimido, 1998, p.81)

RESUMO

O objetivo desse trabalho é investigar como o livro didático de Língua Inglesa trabalha os gêneros textuais nas seções de leitura e qual é o perfil dos exercícios de compreensão textual apresentado por eles. Para tanto, propomo-nos observar a diversidade de gêneros textuais nas seções de leitura, analisar a relação entre o verbal e o não verbal em dados gêneros textuais, analisar o perfil das atividades de compreensão e analisar se as atividades de compreensão possibilitam a compreensão do gênero textual. Para fundamentar a pesquisa foram usadas as teorias de Marcuschi (1996, 2001), Koch (1989, 2000), Bronckart (1999, 1993) e Dolz & Scheuwly (2004, 1994). Para constituir o corpus desta pesquisa, escolhemos a coleção de livros didáticos de Língua Inglesa, *English in formation*, adotada pela Secretaria de Educação e Cultura da cidade de Campina Grande – PB, para utilização nas escolas da rede municipal no ano de 2007. A análise dos textos e das atividades de compreensão presentes na seção *Reading & Writing*, destinada à prática de leitura, indica que os textos configuram-se como suportes para a apresentação do léxico. Os exercícios de compreensão chamam a atenção do aluno para fixação do vocabulário apresentado pelo texto e não a respeito da relevância social dos gêneros textuais estudados nem se prestam à compreensão do texto. Não existe nenhuma preocupação com o contexto político-cultural que envolve a criação, a veiculação e a recepção dos gêneros trabalhados. Constata-se, portanto, que apesar de a coleção apresentar uma grande diversidade temática e de gêneros textuais, os mesmos são abordados de forma prescritiva e estruturalista, primando pela mera apresentação de vocabulário e sem propostas de reflexão crítica junto aos temas e textos apresentados.

Palavras-chave: Livro Didático. Gêneros textuais. Leitura.

ABSTRACT

The aim of this work is to investigate if there is diversity of genres in the reading sections of the textbooks of English as Foreign Language and to investigate the reading comprehension exercises. For this, we propose to observe the diversity of genres in the reading section of the textbook, analyze the relationship between the verbal and non-verbal sources in genres, analyze the reading comprehension activities and to check if the reading comprehension activities enable the understanding of the genres. To support the research were used as theories of Marcuschi (1996, 2001), Koch (1989, 2000), Bronckart (1999, 1993) and Dolz & Scheuwly (2004, 1994). To form the corpus of this research, we chose a collection of textbooks of English as Foreign Language, *English in formation*, adopted by the Secretaria de Educação e Cultura from Campina Grande - PB, to be used in the municipal schools in 2007. The analysis of the texts and of the reading comprehension activities of the Reading & Writing section indicates that the texts configure themselves as media for the vocabulary presentation. The reading comprehension exercises aim at the vocabulary internalization and not at the social relevance of the genres. Those reading comprehension exercises cannot even provide the real comprehension of the texts. There is no care with the political and cultural context that involves the production, the spreading and reception of the worked genres. Although the collection present a wide variety of themes and genres, they are approached in a prescriptive and structuralist way, as media for vocabulary presentation and no proposals for critical reflection about the themes and the target texts.

Keywords: Textbook. Genres. Reading.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Tipologia das Perguntas de Compreensão em LDP.....	27
TABELA 2: Unidades Destinadas à Análise	32
TABELA 3: Assuntos Abordados nas Unidades	34
TABELA 4: Gêneros Textuais	34
TABELA 5: Quantificação das Questões de Compreensão	35

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. LÍNGUA, LÍNGUAGEM E INTERACIONISMO SÓCIO-DISCURSIVO	12
2. GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO: A QUESTÃO DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA	18
3. LEITURA E ATIVIDADES DE COMPREENSÃO	22
4. A METODOLOGIA DA PESQUISA	31
O CORPUS	31
OS CRITÉRIOS PARA A ESCOLHA	31
OS CRITÉRIOS PARA DESCRIÇÃO	31
OS PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS	32
OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	32
5. OS RESULTADOS DAS ANÁLISES	33
A DESCRIÇÃO E A ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO	33
DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS TEXTOS E DAS ATIVIDADES DE COMPREENSÃO	35
LIVRO DA 5ª SÉRIE	35
LIVRO DA 6ª SÉRIE	36
LIVRO DA 7ª SÉRIE	37
LIVRO DA 8ª SÉRIE	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS	42
ANEXOS	46

INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 2006, p.27) prevê que o objetivo do ensino fundamental consiste na formação básica do cidadão, “mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. Tendo em vista a importância da habilidade de leitura e do livro didático, no desenvolvimento dessa habilidade, apresentamos e analisamos uma coleção de livros didáticos de Língua Inglesa.

O livro didático (LD) constitui-se em um dos principais instrumentos em que o professor se apóia para conduzir suas atividades em sala de aula. Silva (1998) observa que este suporte pedagógico tornou-se uma “muleta” para o professor, uma vez que é tido pelo mesmo como objeto indispensável para o ensino. O autor ainda defende que tamanho apego a essa ferramenta denota uma crescente perda de autonomia dos professores.

Para Silva (1998), os professores precisam desenvolver uma intimidade com os textos utilizados junto a seus alunos e possuir justificativas claras para a sua adoção, não estando a escolha dos textos relacionada apenas ao uso obrigatório e irrestrito do livro didático. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2008, p.14) sugere que *“podemos exigir — e obter — bastante de um livro, desde que conheçamos bem nossas necessidades e sejamos capazes de entender os limites do LD ir além deles”*.

Tendo em vista a importância do livro didático, espera-se que este contemple os conceitos apontados pelos documentos oficiais, o que se refletirá na proposta de trabalho apresentada neste suporte didático. Neves (1990) observa o fato de que muitos professores limitam-se ao livro didático quanto à busca de informações para a preparação de suas aulas, dessa forma, é possível sugerir que os pressupostos teóricos que permeiam os livros didáticos orientam a conduta dos professores.

Sabendo que o livro didático representa tamanha importância nas atividades de sala de aula e que as atividades de compreensão escrita são responsáveis pela consolidação do conteúdo abordado, é conveniente questionar se existe diversidade no uso de gêneros textuais nas seções de leitura dos livros didáticos e qual é o perfil dos exercícios de compreensão textual apresentados por eles.

Os objetivos dessa pesquisa são, portanto, os de:

- Observar a diversidade de gêneros textuais nas seções de leitura;
- Analisar a relação entre o verbal e o não verbal em dados gêneros textuais;
- Analisar o perfil das atividades de compreensão;
- Analisar como as atividades de compreensão possibilitam a compreensão do gênero textual.

Emitimos a hipótese de que embora os livros didáticos indiquem uma perspectiva de trabalho voltada à abordagem dos gêneros, como sugerem os documentos oficiais, as atividades de compreensão não possibilitam a compreensão do gênero, a compreensão do conteúdo do texto e nem a reflexão crítica.

O presente trabalho está dividido em cinco partes. No primeiro capítulo apresentamos o referencial teórico concernente às concepções de língua e linguagem. No segundo capítulo apresentamos algumas discussões a respeito dos gêneros textuais e as transposições didáticas. No terceiro capítulo discutimos a respeito da leitura e das atividades de compreensão. No quarto capítulo descrevemos os procedimentos metodológicos para análise dos textos e das atividades de compreensão. No capítulo cinco, apresentamos os resultados obtidos na análise e em seguida apontamos as considerações finais relativas a este trabalho.

6. LÍNGUA, LÍNGUAGEM E INTERACIONISMO SÓCIO-DISCURSIVO

Ao longo da história, foram propostas diversas concepções de língua e de linguagem. Cada uma dessas concepções norteará um conceito de texto e de leitura, como sugerem Marcuschi (1996) e Koch (2002), o que torna pertinente conhecer e definir esses conceitos. A língua e a linguagem podem ser vistas como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação.

A primeira concepção compreende a linguagem como expressão do pensamento. Nesse sentido, aquele que não sabe se expressar de acordo com o que pressupõe a gramática normativa, conseqüentemente não sabe pensar. Nessa perspectiva o sujeito é individual e autônomo. O texto é visto como uma estrutura lógica e fechada, resultado do pensamento do autor, não sofrendo nenhuma influência do leitor.

A linguagem quando é percebida como instrumento de comunicação concebe a língua como um conjunto de códigos que se combinam através de regras a fim de transmitir uma mensagem. O sujeito aqui é assujeitado, incapaz de imprimir sua ideologia e deixar suas marcas no texto. A compreensão do texto seria possível através da decodificação, enquanto o leitor assumiria o papel passivo de mero decodificador da mensagem.

A última concepção de linguagem defende o papel ativo do sujeito na construção do texto, concebendo a linguagem “como um lugar de interação humana” (Geraldi, 1984:43). Nessa perspectiva o sujeito é consciente, se constitui na sua relação como outro. Já o sentido do texto nasce na relação com seus interlocutores.

É perceptível que os livros didáticos concebem a língua como um código ou um simples instrumento de comunicação. Desconsiderando que:

a língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no uso e é sensível ao uso. A língua não é um sistema monolítico e transparente, mas é variável, heterogênea e sempre situada em contextos de uso. Não pode ser vista e tratada simplesmente como um código (MARCUSCHI, 1996, p.71-2).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais definem que a concepção interacionista de linguagem deve orientar o trabalho do professor em sala de aula, bem como todo o material didático utilizado no processo de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira, uma vez que entende que

aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional. Assim, os processos cognitivos são gerados por meio da interação entre um aluno e um participante de uma prática social, que é um parceiro mais competente, para resolver tarefas de construção de significado/conhecimento com as quais esses participantes se deparam. O participante mais competente pode ser entendido como um parceiro adulto em relação a uma criança ou um professor em relação a um aluno ou um aluno em relação a um colega da turma. Na aprendizagem de Língua Estrangeira, os enunciados do parceiro mais competente ajudam a construção do significado, e, portanto, auxiliam a própria aprendizagem do uso da língua (PCN, 1998, p.57-8).

Essa concepção interacionista da linguagem foi crucial para fundamentar os gêneros textuais, como objeto de ensino. A Escola de Genebra, representada por Bronckart, Scheneuwly e Dolz, configura um importante referencial teórico através da proposição do interacionismo sócio-discursivo, baseado nas teorias de Vygotsky, Bakhtin e Habermas.

O interacionismo sócio-discursivo, proposto por Bronckart (1999), é uma vertente teórica que estuda as atividades e as instâncias de produção de linguagem sob a perspectiva social. O interacionismo social trata dos processos filogenéticos e ontogenéticos¹, e designa uma posição que encontra adeptos nas mais variadas correntes da filosofia e das ciências humanas. Segundo Bronckart (Ibid., p.21), “as propriedades específicas das condutas humanas são resultado de um processo histórico de socialização”.

De acordo com Klineberg (1959), diante de novas situações, o indivíduo é levado a buscar um comportamento adequado em face das relações sociais que vive. Esse processo permite conceber a socialização como um processo dinâmico de adaptação permanente ao qual o indivíduo é submetido no seu cotidiano.

Para Saviani (1986), a escola pode ser definida como “a instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”. Nessa perspectiva a escola é o lugar

¹ Referem-se às transformações evolutivas por que passa o indivíduo, desde a fecundação do ovo.

onde o saber sistematizado é abordado e transmitido de acordo com uma pedagogia sócio-crítica dos conteúdos.

Nessa perspectiva, seria desconsiderada pela posição interacionista a interpretação das condutas humanas de forma isolada. Ao contrário disso, o processo de observação interacionista prioriza as condições sob as quais o homem desenvolve caminhos específicos para a organização social. O interacionismo sócio-discursivo também conserva o caráter fundamentalmente dialético de Hegel e a análise das estruturas e dos modos de funcionamentos sociais, orientando-se na teoria original dos fatos sociais de Durkheim.

Bronckart (Op.cit., p.24) defende a idéia de que o homem, além de ser considerado ser vivo, também deve ser considerado um ser consciente, visto que possui capacidades psíquicas traduzidas por suas idéias, desejos e idealizações. Nesse caminho, observa-se que a psicologia tem como tarefa descrever e explicar a dualidade físico-psíquica. Os psicólogos de inspiração behaviorista priorizam o substrato fisiológico, ou seja, as condições ambientais de aprendizagem e interação. Já os psicólogos orientados pela fenomenologia, psicanálise ou cognitivismo propõem modelos de arquitetura do funcionamento mental.

O processo de evolução das espécies conferiu ao homem uma capacidade comportamental peculiar, permitindo-lhe a gestação de instrumentos mediadores de sua relação com o meio, além da organização de “uma cooperação no trabalho que dá origem às formações sociais e desenvolve formas verbais de comunicação com seus pares” (BRONCKART, Op.cit., p. 27).

Nessa linha de pensamento, define-se uma psicologia interacionista a partir de sua capacidade de integrar o aspecto discursivo da linguagem, fazendo referência aos trabalhos lingüísticos e sociolingüísticos, quando da elaboração de conceituação própria. Leontiev (1979) orienta a noção geral de atividade, definida como “as organizações funcionais de comportamento dos organismos vivos” (BRONCKART, Op.cit., p.31).

A cooperação dos indivíduos da espécie humana, na atividade, é estabelecida através de interações verbais e caracterizando essa atividade por essa dimensão que Habermas (1987) chamou de “agir comunicativo”. Dessa forma, a linguagem seria

resultado de “uma negociação prática das pretensões à validade designativa das produções sonoras dos membros de um grupo envolvido em uma mesma atividade”, (Ibid., p.33) assim como o agir comunicativo também deve ser considerado socialmente constitutivo.

É conveniente explicitar que a definição de “agir comunicativo” que orienta este trabalho está de acordo com o que diz Chianca (2001) que indica que a comunicação autêntica ocorre quando os participantes do processo comunicativo consideram seus parceiros de interação com a qualidade plena de sujeito. Isto é, reconhecendo o espaço que cada interactante ocupa no processo comunicativo.

Segundo a autora, o processo comunicativo envolve todos os aspectos verbais, para-verbais e não-verbais que intervêm na interação verbal e também a competência comunicativa que intervêm na troca conversacional e na construção de sentido de um texto, o resultado consciente das trocas conversacionais dentro de um trabalho crítico-reflexivo consciente, realizadas entre os leitores-aprendizes, o professor-intermediador e o texto.

À noção de competência e desempenho, Hymes (1979) preocupou-se em incorporar a instância social na qual o uso da língua está envolvido. Para o autor, não seria bastante o indivíduo dominar a morfologia, a sintaxe, a semântica e a fonologia para fazer uso pleno da língua. A competência comunicativa, para Hymes (Ibid) estaria diretamente ligada à capacidade do indivíduo usar adequadamente a língua nos contextos sociais dos quais ele participa.

Dessa forma, a atividade educacional deve ser inicialmente constituída a partir da análise dos três níveis constitutivos da mesma. Inicialmente, ao nível do sistema educacional, construto de informações que definem as expectativas da sociedade em relação às questões educacionais ou que conduzem a se constituírem como membros da sociedade. Depois, ao nível dos sistemas de ensino, definidos pelos fatores sócio-econômicos dos alunos e das escolas, que acaba também por definir questões objetivas do ponto de vista didático. E finalmente, ao nível dos sistemas didáticos, definido pela tríade professor – alunos – conteúdo.

Nesse trabalho, vamos orientar nosso entendimento da atividade educacional por princípios da transposição didática referentes ao ensino-aprendizagem de

compreensão de textos, a partir da realidade gerativa dos variados gêneros de texto presentes na sociedade.

Mediado pelo agir comunicativo, o homem transforma o meio através do uso de uma característica fundamentalmente humana, a linguagem. E como produtos da interação social, tanto os textos, quanto os signos, continuam “perpetuamente sob a dependência desse uso e, portanto, os significados que veiculam não podem ser considerados estáveis senão momentaneamente, em um determinado estado sincrônico” (BRONCKART, *Ibid.*, p.35).

A geração de modalidades particulares de organização dos signos oriundas de formas variadas de discurso, através dos gêneros de texto, define os conhecimentos de membros de um mesmo grupo. De acordo com especialistas de vários domínios, toda língua é tida como um acumulado de textos e de signos cristalizados como produtos das relações sociais.

Antes de discorrer a respeito de como se configuram os gêneros textuais, é conveniente explicitar que “a noção de texto pode ser aplicada a toda e qualquer produção de linguagem situada, oral ou escrita” (BRONCKART, 1999:71). Bronckart (1999: 71) ainda sugere que o texto é “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação).” Nessa perspectiva, o autor diz que toda vez que um texto é inserido em um conjunto de textos ou em um gênero, devemos considerar a terminologia gênero de texto.

Bronckart (1999) propõe assim uma definição de gênero de texto orientando-se pela noção de Bakhtin (1992) de gênero do discurso², através da qual as várias instâncias das atividades humanas geram tipos relativamente estáveis de enunciados, chamados de gêneros de discurso. Estes gêneros são caracterizados por conteúdo, estrutura e estilo específico para a interação entre seus interlocutores.

Dessa forma, os gêneros são objetos de avaliação social, de maneira que cada modelo, além de suas propriedades lingüísticas, é necessariamente afetado por diversas classificações sociais: quanto a sua adaptação à determinada atividade; quanto a sua pertinência em determinada ação comunicativa e quanto ao seu valor cultural.

² Segundo Bakhtin, cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, essas diferentes formas dos enunciados são os gêneros do discurso.

Partindo do interacionismo sócio-discursivo, propomo-nos discutir a questão dos gêneros textuais observando a relevância dos conceitos de texto, discurso e gênero para a questão da transposição didática e suas implicações para o ensino-aprendizagem de leitura.

7. GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO: A QUESTÃO DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Sabemos que quando a escrita surgiu como uma alavanca de possibilidades para o desenvolvimento da sociedade, ainda que de forma limitada, os gêneros textuais já existiam. Presentes em toda situação comunicativa, os gêneros textuais são considerados veículos da comunicação verbal, sofrendo constantes transformações e adaptações ao longo da história. Todos os dias novos gêneros textuais surgem ou ganham diferentes formas de interpretação ou utilização.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) adotam a terminologia *gênero* em detrimento a *tipo* para o ensino de leitura e produção de textos orais e escritos. É comum gênero textual e tipo textual serem confundidos, dessa forma, convém definir que gênero textual diz respeito aos textos materializados, com estilo e função própria. Já o tipo textual é definido pela natureza lingüística que carrega e são apenas cinco: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

Convém explicar ainda o que é o domínio discursivo que tem uma relação direta com o assunto abordado. O domínio discursivo pode ser considerado uma esfera da produção discursiva. A prática discursiva define um conjunto de gêneros textuais que são tidos como rotinas discursivas. Por exemplo, na atividade jurídica estão presentes uma série de gêneros textuais que podem ser, ou não, exclusivos a esse ramo de atividade. No entanto, em todos estes gêneros textuais está presente o discurso jurídico.

Compreende-se, portanto, que uma carta pessoal, um artigo científico, uma bula de remédio, uma revista em quadrinhos, a quarta-capa de um livro ou uma entrevista jornalística são gêneros textuais. No entanto, dentro desses gêneros textuais podemos encontrar uma série de seqüências tipológicas diferentes. Em um livro de contos de fadas é possível encontrar descrições, exposições, injunções, argumentações e narrações ainda que descrições e narrações sejam estruturas predominantes nesse gênero específico.

Marcuschi (2002) ainda considera a questão da intertextualidade inter-gêneros e da heterogeneidade tipológica. O autor define a intertextualidade inter-gêneros como

um fenômeno no qual um gênero textual assume a função de outro gênero textual. Para validar esta teoria há o exemplo de um artigo de opinião em forma de poema, publicado na Folha de São Paulo. Já a heterogeneidade tipológica relaciona-se com a presença de vários tipos textuais em um único gênero textual. O exemplo citado foi uma carta pessoal apresentando seqüências tipológicas diferentes.

O domínio de um gênero textual vai além da total compreensão de utilização de um código lingüístico, mas significa domínio de uma situação sócio-comunicativa. É de suma importância preparar os alunos para fazer uma leitura crítica dos gêneros textuais e de sua ocorrência. O tipo de situação na qual um gênero textual está veiculado deve ser analisado e discutido, a fim de familiarizar o aluno com os vários gêneros textuais e o domínio discursivo no qual estão inseridos. No âmbito do espaço físico-pedagógico da sala de aula

a utilização em sala de aula de tipos³ de textos diferentes, além de contribuir para o aumento do conhecimento intertextual do aluno, pode mostrar claramente que os textos são usados para propósitos diferentes na sociedade. Por exemplo, a comparação de um texto publicado em um editorial de um jornal do movimento de defesa dos direitos dos argelinos na França, de afro-americanos nos Estados Unidos ou dos indígenas no México, com um editorial de um jornal conservador desses países sobre o mesmo assunto, e ainda, com uma história contada por um indivíduo desses grupos sociais sobre sua vida, pode situar para os alunos o fato de que, ao agirem no discurso por meio da linguagem, as pessoas fazem escolhas de organização textuais na dependência de seus propósitos comunicativos no mundo. Esses significados refletem suas visões de mundo, projetos políticos etc. É claro que será útil também comparar esses textos com um outro da mesma natureza (temática e de tipo) publicado em um jornal brasileiro, por exemplo. Esse trabalho de natureza intercultural pode evidenciar como a organização política na luta pela emancipação de minorias étnicas tem sido concretizada em outros países e no Brasil (PCN, 1998, p.45).

Ao definir gênero como um instrumento psicológico, Schneuwly (2004) baseia-se na perspectiva do interacionismo social de influência vigotskiana. E dessa forma, o autor sugere que “a escolha de um gênero é determinada pela esfera social, pelas necessidades da temática, conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenções do interlocutor” (SCHNEUWLY, 2004, p.25). Mesmo considerando os gêneros como flexíveis, eles apresentam estabilidade, definida pelo conteúdo temático, o estilo e a construção composicional.

³ O termo “tipos diferentes de textos” é utilizado aqui para se referir a diferentes gêneros textuais.

No que diz respeito à questão do ensino-aprendizagem de leitura e para a elaboração de materiais didáticos adequados, Schneuwly (1994) observa a condição de tripolaridade da atividade humana, segundo a epistemologia marxista. Nessa perspectiva, o primeiro pólo envolve um sujeito, que age sobre objetos ou situações, que estão no segundo pólo, fazendo uso de objetos específicos e socialmente elaborados, o que seria o terceiro pólo. O comportamento do indivíduo é, portanto, orientado pelos objetos e ações que fazem parte das situações por ele vivenciadas.

O autor entende que os gêneros são constituídos como ferramentas semióticas complexas, possibilitando a produção e a compreensão de textos nas atividades de linguagem. A adaptação dos gêneros às diferentes atividades sociais, orienta as condições de produção dos mesmos. O contexto de produção de um gênero, de acordo com Bronckart (1999), é orientado pelo emissor, o receptor, o local, o contexto histórico, social e cultural e o papel social do emissor e do receptor.

No que diz respeito à transposição didática, Bronckart (1993) sugere que a análise da atividade educacional deve contemplar os três níveis constitutivos dessa atividade: o do sistema educacional, o dos sistemas de ensino e o dos sistemas didáticos. O primeiro nível trata dos documentos oficiais que expressam as necessidades da sociedade em relação às questões educacionais, expressam a preocupação de tornar os alunos membros efetivos da sociedade. O segundo nível está representado pelas instituições escolares, que dão forma às intervenções didáticas através da formulação de objetivos, programas, conteúdos e métodos de ensino. O terceiro nível contempla a tríade aluno – professor – conteúdo e orienta as relações de interdependência que cada elemento tem sobre o outro.

Para trabalhar com a transposição didática relacionada ao ensino aprendizagem de leitura, é preciso considerar os três níveis da atividade educacional. Os gêneros devem ser abordados com base nas suas dimensões constitutivas e o trabalho do professor deve ser orientado com base em seqüências didáticas elaboradas para cada gênero especificamente.

Schneuwly (2004: p.97) define seqüência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. A função da seqüência didática é orientar o processo de

aprendizagem do gênero, através de um conjunto de atividades que apresentam um certo número de objetivos e que são organizadas no quadro de um projeto de apropriação de dimensões constitutivas de um gênero de texto, de tal forma que essas atividades sejam pertinentes para os alunos.

A elaboração de uma seqüência didática para abordagem de um dado gênero textual que englobe desde o reconhecimento do gênero até a atividade de compreensão a ele relacionada é de potencial eficácia para o ensino-aprendizagem de leitura. Vejamos no capítulo seguinte algumas considerações a respeito da leitura e das atividades de compreensão.

8. LEITURA E ATIVIDADES DE COMPREENSÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais orientam a respeito de como o professor deve proceder durante o ensino da compreensão escrita. Nesse sentido, o documento indica que

é necessário que o professor escolha o texto a ser usado para, a seguir, estabelecer um propósito para a leitura (o que pode ser feito em conjunto com a classe). Esse propósito definirá o nível de compreensão a ser alcançado, o que pode abarcar desde uma compreensão geral em relação ao que é tratado no texto, até a procura de uma informação específica, por exemplo, uma data, um nome etc. É útil pensar sobre o trabalho em fases que podem ser chamadas de pré-leitura, leitura e pós-leitura (PCN, 1998, p.92-93).

Williams (1984) fala de três problemas recorrentes, relacionados à leitura, nas salas de aula de Língua Inglesa. Esses problemas têm relação com: a) a falta de motivação dos alunos; b) a falta de metodologia por parte dos professores para envolver os alunos e c) a dificuldade que os professores têm de formular questões para o estudo do texto.

Para o autor, a maioria dos alunos justifica a falta de motivação para realizar as atividades de leitura dizendo não possuir vocabulário suficiente para compreender o texto ou ainda dizendo que os textos trazidos pelo professor ou presentes nos livros didáticos são “chatos e pouco interessantes”. Uma forma de despertar o interesse dos alunos para o texto e, conseqüentemente, motivá-los a superar o problema da falta de vocabulário, é descobrir os interesses dos alunos e tornar esses interesses o principal pressuposto para a escolha do texto.

Com o texto em mãos o professor tem agora a tarefa de despertar nos alunos o interesse pela leitura. Na etapa do *pre-reading* o professor terá que fazer uma apresentação do texto de forma a oferecer introdução e explicação ao vocabulário que será visto e motivar a leitura, oferecendo uma razão contundente para isso. O uso de questionários e discussões antes da leitura pode ser um caminho eficaz. Segundo os PCN,

esta fase é caracterizada pela sensibilização do aluno em relação aos possíveis significados a serem construídos na leitura com base na elaboração de hipóteses. Engloba:

- ativar o conhecimento prévio dos alunos em relação ao conhecimento de mundo: explorar o título, subtítulos, figuras, gráficos, desenhos, autor, fonte;
- ativar o pré-conhecimento do aluno em relação à organização textual: explorar itens lexicais (“era uma vez”), cabeçalhos (de carta), a distribuição gráfica do texto (listagem de ingredientes) etc., reveladores da organização textual;
- situar o texto, identificando quem é o autor, o leitor virtual, quando e onde publicado e com que propósito (a quais interesses serve), de modo a evidenciar a leitura como uma prática sociointeracional (PCN, 1998, p.92-3).

Durante a leitura e compreensão do texto, processo classificado por Williams (1984) como *while-reading*, os exercícios de compreensão configuram-se como uma tarefa eficaz para o melhor entendimento do texto pelos alunos. Além disso, o professor pode trabalhar com diagramas, listas, mapas ou qualquer outro artifício que possa ser utilizado como facilitador da compreensão, pois

é nesta fase que o aluno tem de projetar o seu conhecimento de mundo e a organização textual nos elementos sistêmicos do texto. Com base no nível de compreensão previamente estabelecido, o professor capitaliza nas estratégias de leitura que o aluno tem como leitor em sua língua materna e nos itens lexicais e gramaticais semelhantes aos da língua materna e em outros itens sistêmicos diferentes, na dependência do nível de compreensão. É claro que para níveis de compreensão mais detalhada a familiarização com elementos sistêmicos diferentes da língua materna será necessária. É importante também que o aluno aprenda a adivinhar o significado de palavras que não conhece, por meio de pistas contextuais, da mesma forma que é essencial que aprenda a desconsiderar a necessidade de conhecer todos os itens lexicais para ler. São importantes as estratégias de integração de uma informação a outra, o estabelecimento dos elos coesivos e a utilização de estratégias de inferência. É crucial que o aluno aprenda a distinguir entre informações centrais na estrutura semântica do texto e os detalhes (PCN, 1998, p.92-3).

O *post-reading* é a fase na qual se consolidam as informações descobertas no texto associando a isso uma reflexão acerca do tema trabalhado. É o momento onde surgem as discussões e os alunos poderão expressar opiniões e experiências pessoais.

Ao final da leitura, o professor poderá planejar atividades destinadas a levar os alunos a pensar sobre o texto, emitir suas reações e avaliar, criticamente, as idéias do autor. (...) Neste particular, os livros didáticos, em geral, não cumprem esse objetivo, pois os textos que neles se encontram são, na maioria das vezes, elaborados e/ou selecionados tendo em vista o ensino do componente sistêmico, que na proposta destes parâmetros não é fim, mas sim um dos tipos de conhecimento que possibilitam a aprendizagem de Língua Estrangeira pelo envolvimento no discurso. A visão de leitura adotada

difere daquela tradicionalmente seguida em sala de aula e em material didático, centrada em aspectos de decodificação da palavra escrita, em que o único conhecimento utilizado pelo leitor-aluno é o sistêmico, baseando-se numa concepção de leitura em que o significado é inerente ao texto e não uma construção social (PCN, 1998, p.92-3).

Dessa forma, observamos que o papel do professor é imprescindível para o processo de ensino-aprendizagem da compreensão escrita, pois ele terá a tarefa de promover o interesse dos alunos pela leitura e suprir as lacunas geradas no processo de leitura em uma língua estrangeira. Além disso, também cabe ao professor proporcionar a reflexão crítica diante do conteúdo apresentado pelos textos, já que as atividades de compreensão dos livros didáticos normalmente falham na preocupação com esse aspecto.

O professor e a escola assumem um papel fundamental na inserção dos cidadãos às práticas políticas, sociais e culturais, através da formação de leitores. Formar leitores significa preparar cidadãos aptos à utilização da leitura diante das práticas sociais. Silva (1981, p.22) nos diz que “o ato de ler inicia-se quando um sujeito, através da sua percepção, toma consciência de documentos escritos existentes no mundo”. Nessa perspectiva é primordial o trabalho com os diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade.

O livro didático é um importante instrumento pedagógico para o processo de formação política, social e cultural do cidadão. É através do livro didático que o professor viabiliza e consolida a transmissão do conteúdo. Silva (1998) e Neves (1990) já pontuaram a importância do livro didático para os professores, no que diz respeito à utilização desse material para a preparação das aulas e orientação das atividades pedagógicas em sala de aula.

Nesse sentido, o professor desempenha um papel importante, não só na mediação entre os alunos e os textos abordados nos livros didáticos, mas também na escolha de um material didático que priorize o desenvolvimento das competências e habilidades a serem desenvolvidas (leitura, escrita, fala e oralidade).

O Guia de livros didáticos Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2008) reflete a preocupação em orientar os professores durante o processo de escolha do livro didático. O referido documento indica que:

do ponto de vista do professor, um bom LD deve desempenhar funções como: ajuda no desenvolvimento das aulas; — Ser um roteiro ou um plano detalhado para aulas e cursos é uma das funções mais conhecidas do PNLD 2008 - Guia de Livros Didáticos 19 LD, no Brasil. Na medida em que pretenda funcionar como um manual, todo LD deve desempenhar correta e adequadamente esta função; mas não pode prescindir do professor. Ou seja, não pode transformar vocês, professores, em simples monitores do livro. A interação, o diálogo em que o docente desempenha um papel ativo e crítico, em relação às propostas, deve ser o caminho buscado pelo LD. Da mesma forma, o professor deve sempre pensar nos usos diferenciados que um LD pode permitir, como alterações de seqüências, atividades complementares, aspectos diversos da realidade local etc (PNLD 2008, p.18).

Outro fator importante a ser considerado no momento da escolha do livro didático diz respeito aos exercícios de compreensão. O professor deve ter em mente a idéia de que é preciso ir além dos exercícios propostos pelos manuais didáticos, a fim de consolidar o aprendizado do conteúdo. Marcuschi observou que:

a maioria absoluta dos exercícios de compreensão dos manuais escolares resume-se a perguntas e respostas. Raramente são sugeridas atividades de reflexão. Em geral são perguntas padronizadas e repetitivas, de exercício para exercício, feitas na mesma seqüência do texto. Quase sempre se restringem às conhecidas indagações objetivas: *O quê? Quem? Quando? Onde? Qual? Como? Para quê?* ou então contém ordens do tipo: *copie, ligue, retire, complete, cite, transcreva, escreva, identifique, reescreva, assinale...* partes do texto. Às vezes, são questões meramente formais. Raramente apresentam algum desafio ou estimulam a *reflexão crítica* sobre o texto (MARCUSCHI, 1996, p.64).

É importante ressaltar a importância dos exercícios de compreensão, ainda que estes, quando encontrados nos livros didáticos, não apresentem a eficácia desejada, visto que se preocupam com aspectos formais ou então reduzem todo o trabalho de compreensão à identificação de informações objetivas e superficiais, restringindo a capacidade de compreensão e uso da língua.

No que diz respeito às seções de leitura presentes nos livros didáticos de Língua Inglesa, Grigoletto (1999, p.80) afirma que é notar uma “ênfase na linearidade, na seqüência rígida, na repetição, na necessidade de se guiar muito de perto o aluno e no conhecimento das palavras e da gramática” com a desculpa de orientar a compreensão do texto. A autora ainda observa que nas quatro últimas séries do ensino fundamental,

os livros não enfatizam o trabalho com a leitura, ao contrário disso, utilizam os textos apenas como um canal de veiculação da gramática.

Segundo Marcuschi (1996) a função das atividades de compreensão deveria ser a de possibilitar o entendimento do texto através de uma reflexão crítica, uma vez que a compreensão do texto faz parte do domínio de uso da língua. No entanto, o autor observa que os exercícios de compreensão presentes nos livros didáticos não se prestam a essa finalidade.

As atividades de compreensão muitas vezes estão distantes de propostas de reflexão crítica, ficando resumidas a perguntas e respostas que pouco estimulam o posicionamento crítico dos alunos diante do texto. Fica claro que o foco das atividades de compreensão preconiza os aspectos formais do texto e do uso da língua.

Em uma análise nos exercícios de compreensão de sete manuais didáticos, de 1ª a 7ª série, em uso nas escolas particulares e públicas, Marcuschi (1996, p.71) conclui que as perguntas dos exercícios de compreensão podem ser divididas em quatro categorias: “1. Perguntas respondíveis sem a leitura do texto; 2. Perguntas não-respondíveis, mesmo lendo o texto; 3. Perguntas para as quais qualquer resposta serve; 4. Perguntas que só exigem exercício de caligrafia”.

As perguntas mais comuns nos exercícios de compreensão são aquelas que questionam a respeito de aspectos formais do texto, como: quem é o autor do texto, quantos parágrafos tem o texto, qual é o título do texto. Que apesar de proporcionarem discussões importantes não se configuram como exercícios de compreensão.

Há ainda atividades que sugerem a transcrição de informações, explicitados por enunciados do tipo: complete, copie, transcreva, cite. Esse tipo de exercício exige a leitura do texto, mas não indica que houve compreensão do que foi lido. Há ainda casos em que a identificação da resposta do exercício não requer a leitura do texto.

As questões presentes nos exercícios de compreensão podem se apresentar de forma bastante variada. Realizando uma análise nos exercícios de compreensão nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDP), Marcuschi (2001) fez um levantamento tipológico dessas perguntas, como mostra o quadro a seguir:

Tipos de perguntas	Explicitação	Exemplos
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	São P não muito freqüentes e de perspicácia mínima, auto-respondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”	<ul style="list-style-type: none"> • Ligue: Lílian Mamãe - Não preciso falar sobre o que aconteceu. - Mamãe, desculpe, eu menti para você.
2. Cópias	São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos freqüentes aqui são: <i>copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique etc.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Copie a fala do trabalhador. • Retire do texto a frase que... • Copie a frase corrigindo-a de acordo com o texto. • Transcreva o trecho que fala sobre... • Complete de acordo com o texto.
3. Objetivas	São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (<i>O que, quem, quando, como, onde...</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Quem comprou a meia azul? • O que ela faz todos os dias? • De que tipo de música Bruno mais gosta? • Assinale com um x a resposta certa.
4. Inferenciais	Estas P são as mais complexas; exigem conhecimentos textuais e outros, sejam pessoais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.	<ul style="list-style-type: none"> • Há uma contradição quanto ao uso de carne de baleia no Japão. Como isso aparece no texto?
5. Globais	São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extra-textuais, envolvendo processos inferenciais complexos.	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a moral dessa história? • Que outro título você daria? • Levando-se em conta o sentido global do texto, pode concluir que...

6. Subjetivas	Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R por conta do aluno e não há como testa-la em sua validade.	<ul style="list-style-type: none"> • Qual é a sua opinião sobre...? • O que você acha do...? • Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?
7. Vale-tudo	São P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta não havendo a possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta.	<ul style="list-style-type: none"> • De que passagem to texto você mais gostou? • Se você pudesse fazer uma • cirurgia para modificar o funcionamento de seu corpo, que órgão você operaria? • Você concorda como o autor?
8. Impossíveis	Estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópia e às objetivas.	<ul style="list-style-type: none"> • De um exemplo de pleonasma vicioso (Não havia pleonasma vicioso no texto e isso fora explicado na lição) • Caxambú fica onde? (O texto não falava de Caxambú)
9. Meta-lingüísticas	São as P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais.	<ul style="list-style-type: none"> • Quantos parágrafos tem o texto? • Qual o título do texto? • Quantos versos tem o poema? • Numere os parágrafos do texto.

(MARCUSCHI, 2002, p.52-3)

TABELA 1: Tipologia das Perguntas de Compreensão em LDP.

O autor montou a tipologia aqui apresentada com base na análise de 25 livros didáticos de Língua Portuguesa, configurando um total de 2.360 questões analisadas nas atividades de compreensão. Segundo a pesquisa, alguns livros didáticos apresentaram predomínio de questões objetivas e cópias. Estas questões evidenciam uma noção equivocada e que a compreensão textual é um trabalho de simples decodificação. Marcuschi (1996) não desconsidera a utilidade dos exercícios

encontrados na pesquisa, mas orienta que não se tratam de exercícios de compreensão.

Além de analisar as atividades de compreensão é necessário observar a relação dos recursos não verbais em associação com recursos verbais apresentados pelos textos e como esses recursos visuais são suscitados pelas questões de compreensão.

Entendemos que a escola é o ambiente de sensibilização dos aprendizes às práticas sociais. Nesse caminho, é de suma importância que o professor oriente os alunos no sentido de associar as habilidades de leitura e escrita ao caráter fundamentalmente social inerente às mesmas. Mostrando aos aprendizes como os diferentes gêneros textuais são utilizados, produzidos, compreendidos e veiculados dentro da sociedade e quais as perspectivas de interação são orientadas por eles.

É possível observar que novas perspectivas de interação estão sendo ditadas pelos avanços da tecnologia digital, presentes no século XXI. Esse novo panorama sugere mudanças no conceito de letramento⁴, uma vez que, para ser considerada letrada, hoje em dia, uma pessoa precisa ser “capaz de atribuir sentido a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem” (DIONISIO, 2005: p.131).

Atualmente, percebe-se o uso cada vez mais freqüente da combinação de material visual com a escrita nas atividades de comunicação. Isso é um reflexo das novas formas de relacionamento da sociedade. Portanto, a um novo e atual conceito de letramento, deve ser incorporada a idéia de que o uso da imagem em associação com os recursos verbais deve ser levado em conta. Nessa linha de pensamento, é de suma importância que os aspectos visuais relacionados à elaboração do material didático sejam considerados com atenção.

Partindo de estudos oriundos da área da semiótica social, o conceito de multimodalidade foi proposto por Kress (1997,1995). Nesse conceito, os teóricos discutem a respeito da diversidade de fontes de linguagem (gravuras, tabelas, gráficos, fotografias, cores, formas, texturas, números, sinais, palavras maiúsculas, palavras em negrito, itálico ou sublinhadas, palavras com variação de fonte e tamanho) que

⁴ O termo tem origem na palavra da língua inglesa “*literacy*”, significando estado, condição, ou qualidade de ser *literate*. O termo *literate* é então definido como instruído ou alfabetizado, educado no âmbito das letras, do sistema escrito.

compõem uma mensagem. O ponto de maior importância da semiótica social sugere que não existe viabilidade em estudar uma fonte de linguagem em caráter isolado. É fundamental a necessidade das múltiplas fontes de linguagem envolvidas na construção de uma mensagem ser estudada com base no seu conjunto de relações.

A semiótica social apresenta em seus pressupostos teóricos a idéia de que os textos escritos trazem em sua estrutura e em seu conteúdo uma série de informações a respeito do contexto sócio-cultural no qual o texto foi emitido, bem como o caráter das interações sociais vivenciadas pelos indivíduos envolvidos na comunicação. É por entender a relevância desses pressupostos que se justifica a necessidade de incluí-los na análise no material didático em questão.

Nessa perspectiva, a língua é concebida como parte de um contexto sociocultural. Dessa forma um código não pode ser estudado em isolamento. A língua deve ser observada como parte de um conjunto de recursos utilizados na composição de uma mensagem. Todo texto escrito deve ser considerado multimodal, visto que é composto por diversas formas de representação que se complementam na composição da mensagem.

A leitura deve ser considerada como um processo através do qual o leitor é capaz de compreender a relação entre as diversas combinações de recursos na composição da mensagem. Cabe à escola, informar que o código escrito é um entre inúmeros recursos que podem ser utilizados na elaboração de um texto.

No capítulo a seguir, partimos para descrição dos procedimentos metodológicos utilizados na escolha e na análise do corpus dessa pesquisa.

9. A METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo definimos a metodologia utilizada para a elaboração deste trabalho. Apresentamos os critérios para a escolha e descrição do corpus, bem como os procedimentos para sua análise.

O CORPUS

Neste trabalho, optamos por analisar uma coleção de livros didáticos utilizada em turmas de 5ª a 8ª séries. A escolha justifica-se no fato de que o ensino de língua inglesa nas escolas públicas é obrigatório a partir da 5ª série. Além disso, a mesma coleção é adotada para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental.

OS CRITÉRIOS PARA A ESCOLHA

Para constituir o corpus desta pesquisa, escolhemos a coleção de livros didáticos de Língua Inglesa, adotada pela Secretaria de Educação e Cultura da cidade de Campina Grande – PB, para utilização nas escolas da rede municipal.

Tendo em vista as orientações do Programa Nacional do Livro Didático e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os professores da rede municipal de ensino elaboraram relatórios de análise dos livros didáticos. Para o ano de 2007, foi adotada a seguinte coleção:

- LIBERATO, W. **English in formation** (Obra em 4 volumes, para alunos de 5ª a 8ª séries). São Paulo: FTD, 2005.

OS CRITÉRIOS PARA DESCRIÇÃO

Para a descrição do livro didático, observaremos os seguintes critérios:

- Conformidade com as instruções oficiais;
- Organização do conteúdo;
- Presença de suportes visuais.

Para a descrição dos textos, observaremos:

- A variedade dos gêneros textuais da seção *Reading & Writing*;
- Os recursos visuais utilizados.

Para a descrição dos exercícios de compreensão, observaremos:

- A quantidade;

- O tipo de exercício (perguntas, completar lacunas, verdadeiro ou falso, etc).

OS PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

A coleção *English in formation* possui uma seção destinada à abordagem de leitura e escrita intitulada *Reading & Writing*. Cada volume da coleção possui nove unidades e cada unidade apresenta uma seção *Reading & Writing*. As unidades para análise foram escolhidas de forma a contemplar maior variedade possível de textos e progressão do conteúdo trabalhado na coleção. Nos livros de 5ª e 7ª séries, serão analisadas unidades ímpares e nos livros de 6ª e 8ª séries, serão analisadas unidades pares.

VOLUME DA COLEÇÃO	UNIDADES DESTINADAS À ANÁLISE
5ª série	1, 3, 5, 7
6ª série	2, 4, 6, 8
7ª série	3, 5, 7, 9
8ª série	2, 4, 6, 8
Total de Unidades	16

TABELA 2 – Unidades destinadas à análise

OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A análise compreenderá a descrição dos textos, descrição dos exercícios e compreensão e análise dos mesmos com base nos critérios estabelecidos pelos documentos oficiais e os pressupostos teóricos que nortearam o trabalho.

10. OS RESULTADOS DAS ANÁLISES

Neste capítulo apresentamos a análise do corpus, que consta da descrição do livro didático, dos textos e as atividades de compreensão.

5.1. A DESCRIÇÃO E A ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO

O objeto de análise do presente trabalho é representado pela coleção de livros didáticos de Língua Inglesa *English in formation* editada pela FTD e escrita por Wilson Liberato. Na apresentação do livro do professor, o autor explica que a coleção foi elaborada depois de uma pesquisa realizada junto aos alunos da 5ª a 8ª série, através da qual observou-se o desagrado dos alunos em estudar inglês de forma “descritiva e acentuadamente gramatical”(LIBERATO, 2005, p.4).

Liberato (2005: p.4) afirma que “a coleção busca formar e informar, seja quanto a um posicionamento crítico, social ou cultural, seja quanto ao conteúdo lingüístico”. Nessa perspectiva, o autor indica que inclusão de temas transversais, bem como a atenção às sugestões de alunos e professores consultados durante a anteriormente citada pesquisa, pode contribuir para o interesse dos aprendizes durante as aulas de língua, mediante a utilização do material didático em análise.

A coleção possui uma seção destinada à abordagem de leitura e escrita intitulada *Reading & Writing*. Cada volume da coleção *English in formation* possui nove unidades e cada unidade apresenta uma seção *Reading & Writing*. Segundo orientações do autor, na apresentação do livro no exemplar do professor:

Cada livro da coleção é composta de seis unidades independentes e três unidades de revisão e variedades. Nestas, há uma explicação concisa dos temas estudados e a proposição de exercícios complementares, que podem ser feitos em aula ou em casa (LIBERATO, 2005, p.4).

No que diz respeito à variedade de gêneros textuais e de temas relacionados à seção *Reading & Writing*, percebemos que o autor primou pela diversificação dos assuntos abordados nas unidades temáticas, como podemos observar na tabela a seguir:

Assunto	Ocorrência
Estabelecimentos comerciais	6
Turismo	4
Esporte	3
Natureza	3
Saúde	3
Transporte	2
Partes da Casa	2
Escola	2
Datas Comemorativas	1
Partes do Corpo	1
Profissões	1
Cinema	1
Família	1
Alfabeto	1
Música	1
Astronomia	1
Astrologia	1
Total	34

TABELA 3 – Assuntos Abordados nas Unidades

Quanto à ocorrência dos gêneros textuais, percebemos na análise das 36 unidades a seguinte diversidade:

Gênero Textual	Ocorrência
Artigo	1
Cartão Postal	1
Guia Turístico	1
Receita Culinária	1
Manual de Instruções	1
Horóscopo	1
Sinopse	1
Mapa	3
Anúncio Publicitário	3
Não-identificados	23
Total	36

TABELA 4 – Gêneros Textuais

Observou-se que os textos encontrados na seção *Reading & Writing* ao longo dos quatro volumes analisados apresentam uma variada proposta temática. No entanto, apesar desses textos versarem por vários assuntos, é difícil identificar o gênero textual de alguns deles. Essa dificuldade deve-se ao fato de que os textos não

se tratam de materiais autênticos e sim adaptados para serem incluídos no livro didático. Nesse processo de adaptação percebemos que alguns gêneros perdem as características que os definem, dificultando sua identificação.

No que diz respeito às atividades e compreensão, realizou-se a quantificação das questões de compreensão das 36 seções *Reading & Writing* da coleção, resultando na ocorrência desproporcional de questões objetivas em detrimento a qualquer outro tipo de questão, com vemos no quadro a seguir:

Tipologia das Perguntas de Compreensão	Ocorrências
Perguntas Objetivas	115
Completar as Frases	17
Associar Palavras às Traduções	15
Marcar Certo ou Errado	11
Perguntas Subjetivas	6
Marcar a Alternativa Correta	4
Traduzir as Palavras	4
Total	172

TABELA 5 – Quantificação das Questões de Compreensão

5.2. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS TEXTOS E DAS ATIVIDADES DE COMPREENSÃO

5.2.1. LIVRO DA 5ª SÉRIE

O texto da unidade 1 é intitulado “Califórnia, the Golden State” (cf. anexo p.46), trazendo o mapa dos Estados Unidos e mostrando em detalhe o mapa da Califórnia. Os recursos visuais oferecem a oportunidade de abordagem do gênero textual mapa, o que possibilitaria a interdisciplinaridade, visto que os alunos podem recorrer ao conhecimento prévio adquirido nas aulas de geografia. As perguntas da atividade de compreensão são objetivas e seguem a mesma ordem do texto. Segundo Marcuschi (2001), perguntas objetivas são aquelas que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto

As perguntas poderiam sinalizar para a compreensão das informações apresentadas no mapa, através dos símbolos utilizados para designar a capital e as cidades mais importantes do estado da Califórnia, no entanto, nenhuma pergunta sugere uma reflexão a respeito dos recursos visuais empregados na construção do gênero textual mapa.

A unidade 3 traz o texto “Elephant football” (cf. anexo p.48). O texto foi retirado de uma página na internet e apesar de apresentar a referência bibliográfica, não conserva os aspectos do gênero textual em seu suporte primário. Os recursos visuais empregados constam de fotografias e têm o objetivo de apresentar o vocabulário utilizado no texto através de legendas. A atividade de compreensão pede a tradução de quatro palavras e todas elas estão indicadas nas fotografias através das legendas, configurando um trabalho de cópia.

Na unidade 5, encontramos o texto “Lavatories” (cf. anexo p.50). Os recursos visuais utilizados no texto são importantes na construção de inferências a respeito do significado do texto, no entanto, não permitem a identificação do gênero. As questões da atividade de compreensão são objetivas e seguem a ordem do texto.

O texto “Where is chocolate from?” (cf. anexo p.51) é apresentado na unidade 7, e mais uma vez apresenta recursos visuais como demonstradores do vocabulário apresentado no texto. As questões da atividade de compreensão são objetivas e seguem a ordem do texto.

5.2.2. LIVRO DA 6ª SÉRIE

A unidade 2 apresenta o texto “Santos Dumont, inventor of the wrist watch?” (cf. anexo p.54). Apesar de o texto trazer uma fotografia de Santos Dumont, o recurso citado tem pouca importância na inferência do assunto do texto. O exercício de compreensão pede para completar alguns itens de acordo com o texto, objetivando a simples transcrição de informações.

O texto da unidade 4 é intitulado “Where is the bus coming from?” (cf. anexo p.56), adaptado de uma página da internet, o texto não possibilita a identificação do gênero textual. Mais uma vez o recurso visual é utilizado para apresentar o vocabulário

do texto. A atividade de compreensão apresenta questões objetivas que seguem a ordem do texto.

A unidade 6 traz o texto “Rose Musk” (cf. anexo p.58) apresenta o gênero textual anúncio publicitário, no entanto, a atividade de compreensão não faz nenhuma alusão a isso. Os recursos visuais aqui apresentados possibilitam a identificação e discussão sobre o gênero abordado, mas as duas questões de compreensão sugerem apenas uma análise superficial do gênero por parte do aluno.

Na unidade 8, encontramos o texto “A funny story” (cf. anexo p.60). O recurso visual empregado no texto é importante para a compreensão da narrativa. O exercício de compreensão pede que o aluno complete as sentenças de acordo como texto. Um pequeno grau de dificuldade será empregado resolução do exercício. Esta atividade de compreensão pode ser caracterizada como cópia, visto que as respostas encontram-se facilmente na ordem do texto.

5.2.3. LIVRO DA 7ª SÉRIE

O texto da unidade 3 é intitulado “Is it a cold or the flu?” (cf. anexo p.61) e está apresentado em forma de tabela. As perguntas da atividade compreensão são todas objetivas e sugerem apenas a identificação das palavras na tabela. As questões não indicam que o aluno compreendeu o texto o que o aluno conhece o léxico utilizado, apenas indica que o aluno sabe identificar a correspondência de informações em uma tabela.

A unidade 5 traz o texto “No sugar” (cf. anexo p.63) que se trata de um anúncio publicitário. Os recursos visuais apontam para o reconhecimento do gênero textual, porém o exercício de compreensão não oferece nenhuma proposta de reflexão sobre o mesmo. As questões são todas objetivas e seguem a seqüência do texto.

Na unidade 7, encontramos o gênero textual horóscopo em “What’s your sign like?” (cf. anexo p.65). Os recursos visuais empregados no texto são eficazes na caracterização do mesmo como horóscopo. As quatro primeiras perguntas são objetivas e facilmente identificadas no texto. A pergunta de número cinco é subjetiva e

pede para que o aluno indique que signo é ideal para ele, não entendo não sugere nenhuma reflexão ou pede explicação a respeito da escolha.

O texto “Tides” (cf. anexo p.67) é apresentado na unidade 9. Os recursos visuais em associação com as palavras cognatas que aparecem no texto podem proporcionar a inferência a respeito do assunto do texto. As questões de compreensão são todas objetivas e seguem a seqüência da narrativa.

5.2.4. LIVRO DA 8ª SÉRIE

O gênero textual sinopse foi abordado no texto “The Mummy” (cf. anexo p.69) na unidade 2. Percebe-se que as questões de compreensão são objetivas e mantêm o formato de associação direta com o texto. Uma leitura rápida e sem grande incursão crítica promoveria a resposta às mesmas. No entanto, é importante ressaltar a qualidade dos recursos visuais utilizados no material. Trata-se do encarte do DVD “The Mummy”. As questões de compreensão poderiam explorar o gênero textual sinopse, diante da riqueza de detalhes apresentada pelos recursos visuais, possibilitando sucesso a compreensão desses conceitos.

O texto da unidade 4 é intitulado “Hurricane exposes issues of class and race” (cf. anexo p.71). Os recursos visuais empregados podem dar margem a uma interpretação errônea do assunto do texto. Através da fotografia utilizada o aluno pode associar “hurricane” a enchente e não a furacão, que é sua tradução. As perguntas do exercício são caracterizadas como objetivas.

A unidade 6 traz o texto “Nail fungus” (cf. anexo p.73). Os recursos visuais utilizados em associação com as palavras cognatas e o pequeno glossário oferecido, podem possibilitar a inferência do assunto do texto. O exercício de compreensão consta de questões objetivas e seguem a ordem do texto.

Na unidade 8, encontramos o texto “World Scout Symbol” (cf. anexo p.75) O exercício de compreensão pede para que o aluno complete a segunda coluna de acordo com a primeira. A resolução do exercício na suscita a compreensão do texto, apenas requer a ativação do conhecimento prévio do aluno, adquirido ao longo das quatro anos de estudo de Língua Inglesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de análise da coleção de livros didáticos de Língua Inglesa, *English in formation*, tinha como objetivos: observar a diversidade de gêneros textuais nas seções de leitura, analisar a relação entre o verbal e o não verbal em dados gêneros textuais, analisar o perfil das atividades de compreensão e analisar se as atividades de compreensão possibilitam a compreensão do gênero textual.

Apresentamos no primeiro capítulo o referencial teórico referente às concepções de língua e linguagem. Observamos que, embora o autor da coleção *English in formation*, reconheça que os alunos “querem usar o que aprenderam assim que possível, em suas interações sociais” (LIBERATO, 2005, p.4), a coleção apresenta uma concepção de língua estruturalista, entendendo-a como um código, um mero instrumento de comunicação. A concepção de língua que orienta os Parâmetros Curriculares Nacionais defende o papel ativo do sujeito na construção do texto, priorizando a linguagem como o lugar da interação humana, no entanto, percebemos que a coleção não segue essa perspectiva.

No segundo capítulo apresentamos algumas discussões a respeito dos gêneros textuais. Na análise dos gêneros textuais presentes na coleção, percebemos a ocorrência de nove gêneros diferentes, o que comprova que há diversidade na veiculação de gêneros textuais na coleção.

Observou-se ainda que os textos encontrados na seção *Reading & Writing* ao longo dos quatro volumes analisados apresentam uma variada proposta temática. No entanto, apesar desses textos versarem por vários assuntos, é difícil identificar o gênero textual da maioria deles. Dos 36 textos analisados, não foi possível identificar o gênero de 23 deles. Essa dificuldade deve-se ao fato de que os textos não se tratam de materiais autênticos e sim adaptados para serem incluídos no livro didático. Nesse processo de adaptação percebemos que alguns gêneros perdem as características que os definem, dificultando sua identificação.

No terceiro capítulo discutimos a respeito da leitura e das atividades de compreensão. A análise dos textos e das atividades de compreensão presentes na seção *Reading & Writing* da coleção de livros didáticos de Língua Inglesa *English in*

formation, indica que os textos da seção configuram-se como suportes para a apresentação do léxico. Os exercícios de compreensão chamam a atenção do aluno para a fixação do vocabulário apresentado pelo texto e não a respeito da relevância social dos gêneros textuais estudados. Não existe nenhuma preocupação com o contexto político-cultural que envolve a criação, a veiculação e a recepção dos gêneros trabalhados. Concluímos, portanto, que os exercícios de compreensão não se prestam à função a qual se destinam, que é promover a compreensão do texto e a reflexão crítica a respeito dele.

No que diz respeito à diversidade de fontes de linguagem (gravuras, tabelas, gráficos, fotografias, cores, formas, texturas, números, sinais, palavras maiúsculas, palavras em negrito, itálico ou sublinhadas, palavras com variação de fonte e tamanho) utilizadas na composição dos textos, observamos que em muitos casos, o *layout* dos textos não permite a identificação do gênero textual. No processo de transposição do suporte primário ao suporte secundário (livro didático), o gênero textual perdeu suas características, impossibilitando sua identificação. Percebemos ainda que, no caso do texto “Elephant football”, os recursos visuais tinham a função de apresentar o léxico utilizado no texto.

Constata-se, portanto, que apesar da coleção apresentar uma grande diversidade temática e de gêneros textuais, os mesmos são abordados de forma prescritiva e estruturalista, primando pela mera apresentação de vocabulário e sem propostas de incursão crítica junto aos temas e textos apresentados.

Concluímos que, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de leitura, caberá ao professor a tarefa de elaborar uma seqüência didática que supra as lacunas observadas na análise dos textos e dos exercícios de compreensão da seção *Reading & Writing*. Uma seqüência didática que priorize uma concepção interacionista de língua e de linguagem e que promova atividades de compreensão com foco na real compreensão do texto e na reflexão crítica a respeito do conteúdo dele.

Freire (1987) diz que antes de lermos palavras, já somos capazes de ler o mundo. Dessa forma, entendemos que a atividade de leitura ultrapassa a concepção de uma atividade de decodificação de palavras. A leitura é um processo de interação e construção de sentido de um texto, através do qual, o aluno percorre um caminho para

a reflexão crítica. O instrumento viabilizador dessa reflexão é a atividade de compreensão, que deve dialogar com o aluno a respeito do conteúdo do texto e não somente abordar o conteúdo lexical do texto.

Entendemos que o ensino-aprendizagem de leitura sob uma abordagem sócio-interacionista leva a uma reflexão crítica, uma vez que leva ao reconhecimento dos gêneros e a partir das diferentes atividades de interação social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **A Abordagem Orientadora da Ação do Professor.** In: **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira.** Campinas: Pontes, 1997. p. 151.

ALVARENGA, M. B. **Configuração de competências de um professor de Língua Estrangeira (Inglês): implicações para a formação em serviço.** Tese de Doutorado. Campinas: IEL/2000.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Ucitec, 1988 [1929].

_____. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1953].

BARRETO, R. G. **As novas tecnologias e implicações na formação do leitor-professor.** In.: Marinho, M. (Org.) **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura.** Campinas: Mercado de Letras, 2001. p 199-214.

BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolingüística.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL. República Federativa do Brasil. **Lei nº 9.394:** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.** EDUC, 1999.

_____. **Action theory and the analysis of action in education.** European Association for Research on Learning and Instruction. 5th European Conference, Aix-en-Provence, 1993.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador.** São Paulo: Unesp, 1998, p.7-19.

_____. **A leitura na idade do numérico.** Revista Veredas. Centro Cultural do Banco do Brasil. Maio/2002.

CHIANCA, R. M. S. **L'enseignement des langues étrangères dan une approche interculturelle: um moyen pour promouvoir la (re)découvert de l'indentité culturelle de l'apprenant et mieux le préparer à la vie sociale** In: Moara – Revista dos Cursos de Pós-Graduação em Letras da UFPA. Belém: Editora Universitária/UFPA, n.15, p. 61-92, 2001.

COSCARELLI, C. V. (Org.). **Novos textos, novas formas de pensar.** Belo Horizonte:Autêntica, 2002.

COSTA VAL, M. da Graça. **A gramática no texto. Programa-Piloto de Inovação Curricular e Capacitação de Professores do Ensino Médio**. Belo Horizonte: SEEMG, 1998.

_____. **Redação e textualidade**. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

DESCARDECI, M. A. S. **Ler o mundo: um olhar através da semiótica social**. In: Educação Temática Digital, Campinas, v. 3, n. 2, p. 19-26, Jun., 2002.

DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A.: organizadoras. **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DOLZ, J. & SCHEUWLY, B. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexão sobre uma experiência francófona** In: Gêneros orais e escritos na escola / Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

ECO, U. **Os limites da interpretação**. São Paulo, Perspectiva, 1999.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREIRE, P. & MACEDO, D. **Literacy: reading the word and the world**. London: Routledge & Kegan Paul, 1987.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e terra, 1998.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GRIGOLETTO, M. **Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação?** In: CORACINI, M. J. F. Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira. São Paulo: Pontes, 1999.

HYMES, D. H. **On Communicative Competence**. In: BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K. The Communicative Approach to Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1979.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KOCH, I. V. & TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.

KOCH, I. V. A. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2000.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

- _____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 2004.
- KLINEBERG, O. **Les stéréotypes**. Paris: PUF, 1959, p.544-550.
- KRESS, G. **Before writing: rethinking the paths to literacy**. London: Routledge, 1997.
- _____. **Fazendo signos e fazendo sujeitos: currículo de inglês e os futuros sociais**. In: Trabalhos de Lingüística Aplicada. Campinas, (25): 97-119, Jan./Jun., 1995.
- LIBERATO, W. **English in formation** (Obra em 4 v. para alunos de 5ª a 8ª séries). São Paulo: FTD, 2005.
- LITTLEWOOD, W. **Communicative Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- MARCUSCHI, L. A. **Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?** Em Aberto, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996.
- _____. A. **O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula**. In.: Azeredo, J. C. (Org.) **Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- _____. **Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade**” In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A.: organizadoras. **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MARINHO, M. (Org.) **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares de Língua Estrangeira. 3o e 4o ciclos** Brasília, 1998.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2002.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Guia de livros didáticos PNLD 2008 : apresentação**. Brasília: MEC, 2007.
- MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- NEVES, M. H. de M. **Gramática na escola** . São Paulo: Contexto, 1990.

NEVES, M. S. **Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem na prática em sala de aula.** In: PAIVA, V. L. M. (Org.). Ensino de Língua Inglesa: Reflexões e Experiências. Campinas: Pontes, 1997.

NUNAN, D. **Designing Tasks for the Communicative Classroom.** Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

POSSENTI, S. **Sobre a leitura: o que diz a análise do discurso.** In: Marinho, M. (Org.) Ler e navegar: espaços e percursos da leitura. Campinas: Mercado de Tetras, 2001. p.19-30.

RICHARDS, J. C. e RODGERS, T. **Theodore S. Approaches and Methods in Language Teaching.** New York: Cambridge University Press, 1986.

SAVIANI, D. **A cidadania que não temos.** São Paulo: Brasiliense, 1986, p.73-83.

SCHNEUWLY, B. **Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas.** In: ROJO, R. & CORDEIRO, G. S. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p.21-39.

_____. **Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques.** In: REUTER, Y. Actes du Colloque de L'université Charles-De-Gaulle III. Les interactions lecture-écriture. Neuchâtel: Peter Lang, 1994, p.155-173.

_____. **Diversification et progression en DFLM: l'apport des typologies.** Textes, discours types et genres. Etudes de Linguistique Appliquée, 1991, p.131-141.


SILVA, E. T. **Criticidade e Leitura: ensaios.** 1. ed. Campinas: Mercado das Letras & ALB, 1998.

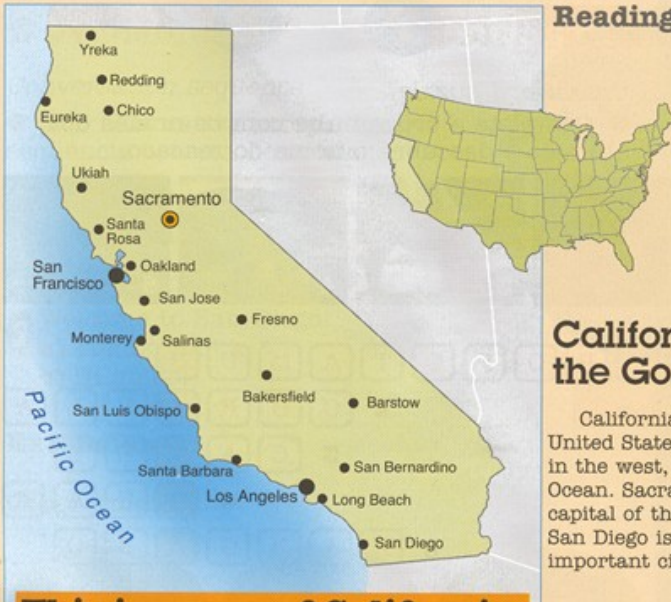
SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VIDAL, D. G. **Práticas de leitura na escola brasileira dos anos 1920 a 1930** In: FARIA, L. M. (org). Modos de ler/formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

WILLIAMS, E. **Reading in the Language Classroom.** Macmillan, 1984.

ANEXOS

Reading & writing 



California, the Golden State

California is a state in the United States of America. It's in the west, on the Pacific Ocean. Sacramento is the capital of the state. San Diego is a big and important city.

This is a map of California.

Practice 8

Answer the questions

● Responda às questões em inglês de acordo com o texto.

1. What is California?

California (It) is a state in the United States of America.

2. What's the capital of California?

It is (It's) Sacramento.

3. What is San Diego?

San Diego (It) is a big and important city.

Prediction: livros fechados. Explique que os Estados Unidos são um país dividido em estados, assim como o Brasil. Há cinquenta estados na federação norte-americana. Pergunte se já ouviram falar do estado da Califórnia. Onde ele se localiza: norte, sul, leste ou oeste? O que há de importante nele? Conte algumas das características do estado: é lá que se localizam a Disneylândia - Disneyland (não confundir com Walt Disney World, que fica no estado da Flórida), o Parque Nacional de Yosemite e Hollywood, um bairro da cidade de Los Angeles. Hollywood

é o centro cinematográfico mais famoso do mundo.

Informe que vão ouvir um pequeno documentário sobre a Califórnia.

Listening: toque o CD. Logo após, pergunte se conseguiram identificar o nome de duas cidades mencionadas. Informe que tocará novamente o CD e que fará mais perguntas. Após a repetição, pergunte os nomes das cidades, o nome do país, em que ponto cardinal fica o estado da Califórnia e por qual oceano é banhado.

Reading: peça que abram o livro e observem o mapa. Explique que o estado tem muitas cidades com nomes semelhantes aos da língua portuguesa (Chico, Sacramento, Santa Rosa, Salinas, Santa Barbara etc.). Pergunte se sabem o

motivo. Informe que os primeiros colonizadores da região foram os espanhóis, que a partir de 1542 se estabeleceram em San Diego. Os nomes das cidades são parecidos com os da língua portuguesa, porque vêm do espanhol, uma língua que tem semelhanças com a nossa. Os alunos lêem o texto, ouvindo o CD.

Speaking: leia o texto por inteiro ou toque o CD, interrompendo a cada frase, para que repitam em uníssono. Em seguida, sem o apoio do CD, peça que cada aluno leia uma frase. Convide-os a ler o mais parecido possível com o que ouviram no CD. A leitura das quatro frases deve ser feita duas vezes por oito alunos diferentes. Mostre um mapa dos EUA, aponte alguns estados e pergunte que estado é: *What state is this?* Eles devem responder: *It's Nevada.* Faça isso com alguns estados cuja pronúncia seja mais fácil: *Alabama, Kansas, Florida, Arizona etc.*

Explanations: explique que não existe acentuação gráfica nas palavras inglesas. Explique ainda o significado do símbolo &, usado no título *Reading & writing*, que corresponde a *and*.



Patrick MacDonnell – Mutts. © 2005 King Features/Ipres.

Writing: peça que resolvam a *Practice 8*. Se achar conveniente, convide-os a pesquisarem em bibliotecas ou na Internet sobre a história da Califórnia. Eles poderão descobrir a origem do nome; o lema do estado, *Eureka – achei* (ouro); a música que caracteriza o estado, *I love you, California etc.*

Suggestions of sites

- San Diego Zoo
<http://www.sandiegozoo.org/>
- California State
<http://www.ca.gov/>



Interactive work

Ask a partner

- Pergunte a um colega.

Incentive a conversação. Um aluno faz a primeira pergunta ao colega. Este responde e repete a pergunta a outro. Este faz a segunda pergunta a um outro colega que responde e repassa a pergunta e assim por diante. Por razões de tempo, não é possível utilizar este expediente com todos os alunos de uma vez, mas a cada aula um grupo diferente pode participar. Caso algum aluno se recuse, não force.

1. What's your favorite animal?

Personal answer.

2. What animal at the San Diego Zoo is very common in Brazil?

The monkey.

3. What's another way to express *thanks*?

Thank you.

4. What's a variation of *Hi*?

Hello; Hey.

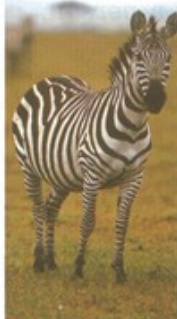
Comics

Histórias em quadrinhos geralmente despertam a curiosidade, desenvolvem a leitura e fazem uso de linguagem coloquial.

Practice 10

Guess

● Responda em inglês. Qual é a diferença entre estas espécies de zebra?



Common zebra



Mountain zebra



Grevy's zebra

Answer: _____ *The stripes.*



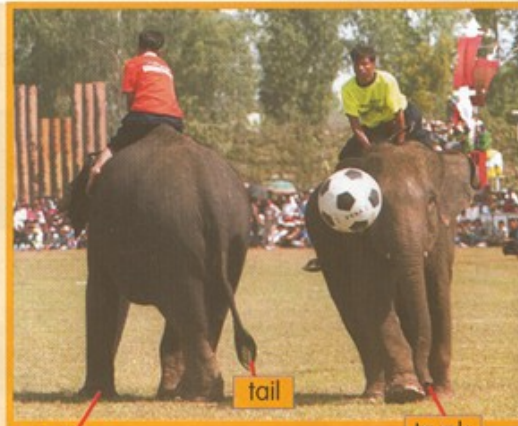
Reading & writing

Elephant football

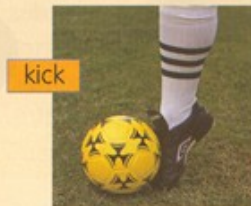
Is a football game with elephants possible? In Thailand, Asia, it is. Trained elephants use feet and trunks to kick and catch the ball.

It is a funny and competitive sport for elephants.

(Source: <http://www.21cep.com/thai/eleph1.htm>)



46



Desafie os alunos a entenderem o texto apenas com o auxílio das ilustrações.

Cenas de elefantes jogando futebol podem ser vistas no site <http://www.koreus.com/files/200501/elephant-football.html>. Há cenas curiosas e divertidas com talentosos elefantes, símbolo da Tailândia. Eles fazem parte da cultura e da vida dessa região asiática.

A pergunta 1 também pode ser feita com as palavras *northeast*, *northwest*, *southeast* ou *southwest*, dependendo da posição geográfica da cidade onde você estiver.

Practice 11

Translation

● Traduza as palavras.

1. tail – _____ cauda

2. trunk – _____ tromba

3. to kick – _____ chutar

4. to catch – _____ pegar, agarrar

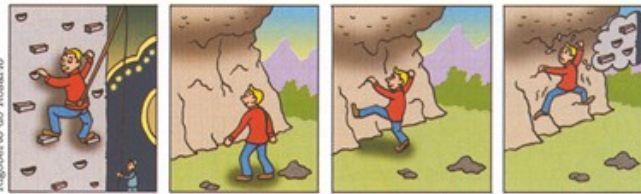
Interactive work

Ask a partner

● Pergunte a um colega.

1. Is your city in the north, south, east or west of Brazil?
2. Who's your teacher?
3. What's your middle name?
4. Are you a sportsperson?
5. Are you a good student?

Comics



Comente com seus alunos que praticar escalada na cidade (*indoors*) é mais fácil do que numa montanha real (*out doors*).

Suggestions of sites

- Thai Cultural & Historical Expedition
<http://www.100gogo.com/thai/tx01.htm>
- Amazing Thailand – The Land of Smile
<http://www.21cep.com/thai/>



Reading & writing

Lavatories

In British English the common word for *lavatory* is *toilet*. An informal term is *loo*. In public places other usual names are *The gents* and *The ladies*'.

In American English, the common word for *lavatory* is *bathroom*. An informal term is *restroom*. In public places, other usual names are *Men's room* and *Ladies' room*.



Practice 8

Answer the questions

● Responda às questões em inglês de acordo com o texto.

1. What's the informal word for **toilet** in British English?

Loo.

2. What's the informal word for **toilet** in the United States?

Restroom.

3. What are the other words for **toilet** in British English?

The gents - The ladies'.

4. What are the other words for **toilet** in American English?

Men's room - Ladies' room.

No inglês britânico usa-se informalmente a palavra *loo*. Nas portas de entrada dos banheiros é comum as inscrições *The gents* (the gentlemen) e *The ladies*'.

No inglês americano, usa-se informalmente a palavra *John*. Banheiros públicos são geralmente denominados *bathroom*, *restroom* ou *washroom*. Nas portas desses locais são comuns as inscrições *Men's room* e *Ladies' room*.

Evite dar explicações sobre o *genitive case* ('s). Basta dizer que ele significa posse: o aposento dos homens, das mulheres.

2. Are you certain about that?

Are you sure about that?

3. They are Mexicans. We are certain about that.

They are Mexicans. We are sure about that.

Practice 8

Conversation sequence

• Que alternativa completa corretamente a sequência dos diálogos?

1 Come in, please!

- a) Thank you. x
- b) Excuse me.
- c) I'm sorry.

2 This is a present for you, Hilary!

- a) Oops!
- b) Wow! x
- c) Hum...

3 Happy birthday, Stella!

- a) Nice to meet you!
- b) Thank you very much! x
- c) I'm fine, thanks!

4 How old is he?

- a) I'm sure.
- b) He's fine.
- c) Eighteen. x

Reading & writing

Where is chocolate from?

Chocolate is used in cakes, cookies, ice creams, biscuits, and drinks. It is from the fruit of a special tropical plant – the cacao tree.

Mexico is considered the birthplace of chocolate.

A favorite drink of the ancient Maya civilization, chocolate is today an appreciated ingredient in all countries of the world.



a cacao tree

Prediction: livros fechados. Escreva a palavra *chocolate* no quadro e pergunte aos alunos se sabem pronunciar-la: /tʃɔ:kli:t/ (duas sílabas). Pergunte também: O chocolate é originário de que país? (México.) Qual o nome da árvore de onde se extrai o chocolate? (Cacaueiro.) Muitos alunos pensam que o chocolate é de origem suíça. Informe que vão ouvir um texto sobre o chocolate.

Listening: os alunos ouvem o CD com os livros fechados. Depois, pergunte como se fala "cacaueiro" em inglês; qual o país de origem do chocolate; quais alimentos feitos com chocolate são mencionados no texto. Toque o CD novamente.

Reading: os alunos lêem o texto ouvindo o CD.

Speaking: leia as frases ou toque o CD, pausando a cada frase para que os alunos repitam. Em seguida, selecione alguns para lerem em voz alta.

O cacaueiro é uma planta tropical, nativa da América Central. Os maias e os astecas usavam preparados de chocolate em suas cerimônias religiosas.

A palavra *chocolate* é da língua asteca: *xocolt* (*amargo*) + *atl* (*água*). Os espanhóis adaptaram o termo *xocolatl* para *chocolate*.

Pergunte se eles já estudaram sobre os maias e os astecas nas aulas de História. Escreva no quadro as palavras: *biscuit - fruit - special - tropical - birthplace - ancient - ingredient*. Leia-as e peça que repitam.

Practice 9

Answer the questions

● Responda às perguntas.

1. What plant is chocolate from?

The cacao tree. / It's from the cacao tree.

2. What country is chocolate from?

Mexico. / It's from Mexico.

3. Is chocolate an old or a new ingredient?

Old. / It is an old ingredient.

Interactive work

Ask a partner

● Pergunte a um colega.

1. What's your favorite soft drink?

2. How old is your teacher?

3. How is your English class?

4. How are you today?

Comics




Chris Browne - Hagar. © 2005 King Features/press

Suggestions of sites

- The history of chocolate
www.karachocolates.com/chochist.html
- Field Museum
www.fieldmuseum.org/chocolate/history.html



Reading & writing 

Santos Dumont, inventor of the wrist watch?

Not exactly. The wrist watch is a Patek Philippe invention, decades before Dumont, in France.

A feminine ornament in the past, the wrist watch is popular today for both sexes thanks to the first Brazilian aviator.

His friend Louis Cartier designed a watch especially for Santos Dumont to use on board his airplane. Very glad with the present, he popularized the idea.

(Source: http://en.wikipedia.org/wiki/Alberto_santos_dumont)



Practice 10

Write the information

- Escreva as informações que completam os itens 1 e 2 de acordo com o texto.

1. Subject of the text: wrist watch

2.

Name	Occupation
Patek Philippe	inventor
Santos Dumont	aviator
Louis Cartier	designer

Prediction: informe que o assunto do texto é o surgimento do relógio de pulso. Escreva no quadro: *wrist watch*. Quem o inventou? Onde surgiu?

Escreva as palavras: *exactly - decade - before - both. Thanks to - especially - on board*. Leia e peça que repitam. Traduza ou explique as palavras: *exactly (= with precision). Decade (= 10 years), (a year = 2 semesters). Before (the opposite of after: number five is before six and after four. Both (the two). Thanks to (because of). Especially - in a particular or special way. On board (on a bus / a train / an airplane).*

Listening: os alunos ouvem o CD com os livros fechados. Repita a faixa. Perguntas: quem inventou o relógio de pulso? Onde? Quem o popularizou? Quem usava relógio de pulso antes de Santos Dumont? Quem foi Louis Cartier?

Reading: leia as frases do texto ou toque o CD, pausando a cada frase para que repitam. Em seguida, indique alunos para lerem individualmente cada frase completa em voz alta. Repita esta atividade de leitura com outros alunos.

Pronunciation: reforce a pronúncia de algumas palavras. Escreva-as no quadro e sublinhe suas sílabas tônicas: *exactly* - *feminine* - *ornament* - *popular* - *designed* - *airplane* - *popularized*. Leia-as e peça que repitam.

As palavras *designed* (projetou) e *popularized* (popularizou) devem ser consideradas como vocabulário normal. Ainda não é o momento de falar do passado de verbos regulares.

Interactive work

Ask a partner

● Pergunte a um colega.

1. What brand is your watch?
2. Is it difficult to tell the time in English?
3. What is the time?
4. What time is your favorite TV program?
5. What color is the dial of your cell phone?

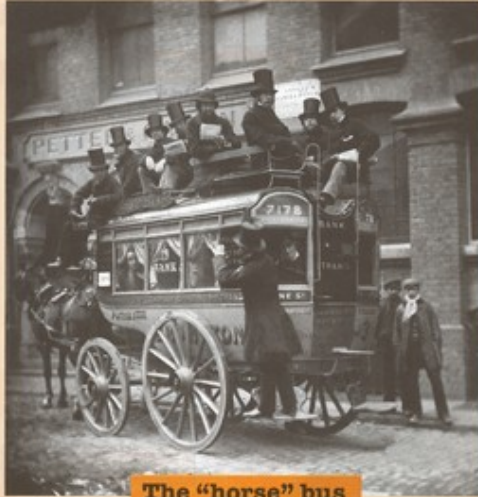
Comics




Suggestions of sites

- <http://www.enchantedlearning.com/subjects/birds/>
- <http://www.flowers.org.uk>
- <http://www.funnygames.nl/spelletjes/2329.html>
- <http://www.eballoon.org/>





The "horse" bus

Reading & writing 

Where is the bus coming from?

The bus is a French invention. Its creator? Blaise Pascal, a writer and a scientist. He introduced it in Paris, in 1662. Its first name? "Carrosse" – for only eight passengers. A great innovation, but not for a long time. Just a few years.

Buses reappeared in 1823, in Nantes, a small French town. There, in front of the final bus station downtown, a certain Mr.

Omnes had a shop with the name *Omnes Omnibus*.

In Latin, *omnis* is *all*. *Omnibus* is *for all*. People immediately adopted the word as a good name for the new means of transportation. The word *omnibus*, later *bus*, is now popular in many countries.

(Source: <http://www.quido.cz/objevy/autobus.a.htm>)

Practice 11

Write the answers

- Responda em inglês, de acordo com o texto.

1. What country is the bus from? France.
2. What is "carrosse"? The name of the first bus.
3. The first bus appeared in 1662. What about its reappearance?
In 1823.
4. What is Nantes? It's a small French town.
5. What language is the word *omnibus* from? Latin.
6. What is the meaning of *omnibus*? For all.

Informe que o texto a ser estudado é sobre a origem do ônibus enquanto veículo e também sobre a origem da palavra. Perguntas: Onde teria surgido a idéia de um transporte coletivo? De quem foi a idéia? Qual a etimologia, isto é, a origem, da palavra *ônibus*?

Escreva no quadro: *It's* e *Its*. Relembre a diferença: *It's* = *It is*. *Its* = seu, sua(s) – possessivo referente a algo que pertence a um animal ou a alguma coisa: *a cat and its whiskers*; *a car and its color*.

Escreva: *introduced* - *appeared* - *reappeared* - *adopted* - *had*. Comente que são verbos no tempo passado. Traduza-os, caso necessário. Informe que futuramente o assunto será estudado. No momento, tais verbos devem ser considerados apenas como vocabulário.

Comente sobre as palavras *city* (cidade grande); *town* (cidade pequena); *downtown* (centro da cidade, tanto de *city* quanto de *town*). Informe que no texto serão citadas duas cidades: Paris (*city*) e Nantes (na época, *town*).

Listening: os alunos ouvem a gravação com os livros fechados. Após ouvirem, pergunte quem inventou o ônibus; qual o primeiro nome dado a ele e quantos passageiros transportava.

Interactive work

Ask a partner

- Pergunte a um colega.
- 1. What are you doing this evening?
- 2. Where are you living now?
- 3. What book are you reading?
- 4. Who are you going home with?
- 5. Are you traveling on your vacation?

Comics



Scott Adams - Dilbert. © 2005 United Media/Ipres

Reading: os alunos abrem os livros e lêem o texto, ouvindo a gravação.

Speaking: leia as frases do texto ou toque o CD, pausando a cada frase para que repitam. Em seguida, indique alguns para lerem trechos em voz alta. Repita o procedimento uma ou duas vezes com alunos diferentes. Evite correções excessivas de pronúncia. O erro faz parte do aprendizado. O importante é que tentem.

Pronunciation: escreva no quadro as seguintes palavras, sublinhando suas sílabas tônicas: *invention* - *passenger* - *certain* - *immediately* - *popular*. Leia-as e peça que repitam.

Se achar conveniente, sugira que formem grupos e pesquise sobre os diversos tipos de ônibus, antigos e modernos, e façam uma exposição. O evento poderia ser denominado *The History of Buses* ou *Buses of Today*. Convide seus colegas e professores a opinar sobre os melhores trabalhos expostos e peça ao diretor da escola que ofereça um pequeno presente à equipe vencedora. Se na sala houver alguém que seja parente de um motorista de ônibus, peça que o convide para vir falar sobre sua profissão com os alunos.



Suggestions of sites

- Bus station
<http://www.busstation.net>
- Denver
<http://www.denver.org/>
- Seattle
www.cityofseattle.net
- Amazon books
<http://www.amazon.com/books>
- Omnibus
<http://www.quido.cz/objevy/autobus.a.htm>
<http://www.aspects.net/~markcol/colbus/>



VIII. Dates

As datas geralmente são escritas como nos seguintes exemplos.

1900 nineteen hundred	2000 two thousand	1901 nineteen-oh-one
2005 two thousand and five	1910 nineteen ten	2015 two thousand and fifteen/ twenty fifteen

Practice 14

Write the dates

● Escreva as datas abaixo por extenso em inglês.

- 2001 – two thousand and one
- 2008 – two thousand and eight
- 1999 – nineteen ninety-nine
- 1888 – eighteen eighty-eight
- 1789 – seventeen eighty-nine

Explique que se usa dizer *oh* para representar o zero. 1901 – *nineteen-oh-one*.

Prediction: informe que ouvirão o anúncio de um perfume. Escreva no quadro as seguintes palavras: *sensual* – *passionate* – *mysterious* – *elegance* – *musk* (*almíscar*). Peça que repitam.

Listening: os alunos ouvem o CD com os livros fechados. Após ouvirem, pergunte se conseguem lembrar-se de outras palavras mencionadas e que não foram escritas no quadro. Escreva as que citarem.

Reading: os alunos abrem os livros e leem o texto, ouvindo o CD.

Speaking: leia as palavras ou toque o CD, pausando a cada palavra para que repitam. Em seguida, indique dois alunos para lerem as palavras. Peça que leiam como se estivessem fazendo uma propaganda para o rádio ou TV.

Pronunciation: escreva as palavras seguintes no quadro, sublinhando suas sílabas tônicas: *innocent* – *romantic* – *fragrance* – *extraordinary*. Peça que repitam.

Explanations: explique que muitas palavras em inglês são semelhantes ao português quanto à escrita. Neste anúncio, por exemplo, os alunos provavelmente conseguirão entender quase todas as palavras. *Musk* – almíscar – resina balsâmica e perfumada extraída da árvore deste nome (hibisco).

Reading & writing



Practice 15

Answer the questions

- Responda às perguntas em inglês.

1. What is being advertised?

A perfume.

2. What's its name?

Rose Musk.

Practice 16

Adjectives & nouns

- Complete com adjetivos e substantivos. Alguns deles você poderá encontrar no anúncio da página anterior.

innocent – innocence

romantic – romance

sensual – sensuality

naturalness – natural

passion – passionate

mystery – mysterious

Are you curious?

Roman Numerals

The Romans invented a system of counting, the Roman Numerals. This system is different from the Arabic one.

Roman Numerals	Arabic Numerals
X	10
L	50
C	100
D	500
M	1000

Os alunos já estudaram este assunto nas aulas de Matemática. Explique que os numerais romanos são muito usados em relógios, designação de séculos, capítulos de livros, textos jurídicos etc. Foi a partir do século XV que os numerais arábicos passaram a ser preferidos no mundo ocidental; portanto, há cerca de 500 anos.

Veja os exemplos apresentados e relembre com seus alunos outros numerais romanos (I, IV, V, IX, XI etc.).

Reading & writing

A funny story

A small man goes to a movie theater, buys a ticket and walks in. After two or three minutes, he comes out, buys a second ticket and then goes in again.

A few minutes later, he comes out again and buys a third ticket. Two or three minutes after, he comes out and asks for another ticket.

The girl at the ticket office asks him: "Are you meeting more friends in the movie theater all the time?"

"No, I'm not doing that", the small man says. "But a big woman always stops me at the door and destroys my ticket."



Practice 10

Fill in

● Complete as sentenças em inglês, de acordo com o texto.

1. The story happens in a movie theater.
2. There are three people in the story.
3. The man buys four tickets in general.
4. A ticket office is a place where we buy tickets.
5. The words *story*, *man*, *girl* are nouns. *Funny*, *small*, *big* are adjectives.

Prediction: informe que o texto a ser apresentado é uma piada. As piadas são geralmente curtas. Escreva no quadro: *walk in*; *go in* (*entrar*); *come out* (*sair*); *all the time* (*o tempo todo*); *again* (*novamente*). Traduza ou explique.

Listening: os alunos ouvem a gravação com os livros fechados. Após ouvirem, pergunte se alguém consegue reproduzir a piada.

Reading: os alunos abrem os livros e leem o texto, ouvindo a gravação.

Speaking: leia as frases do texto ou toque o CD, pausando a cada frase para que repitam. Em seguida, indique alguns alunos para lerem em voz alta.

Explanations: comente que nem sempre consideramos as piadas americanas e inglesas tão engraçadas como as que contamos em português. É um traço cultural interessante para discussão. Desafie os alunos a escreverem uma piada em inglês, como trabalho de casa. Não faz mal que vertam uma piada em português, desde que não seja piada em tirinhas. O gênero textual é outro. Você pode também sugerir que lhe mandem por e-mail.

Interactive work

Ask a partner

● Pergunte a um colega.

1. Is there a good library at our school?
2. What is your favorite book?
3. What's the name of the author of your Portuguese textbook?
4. What proverb do your parents believe in?
5. What English dictionary are you using?

Comics




Patrick Mc Donell - Mutts. © 2005 King Features/Ipres

Suggestions of sites

- Amazon.com Online Shopping
<http://www.amazon.com>
- New York Public Library
<http://www.nypl.org/>
- The London Library
<http://www.londonlibrary.co.uk/>
- RPG Host
<http://www.rpghost.com/>
- Adventure Quest RPG
<http://www.battleon.com/>



Reading & writing 

Is it a cold or the flu?



Symptoms	Cold	Flu
fever	rare	characteristic, high (39°C - 40°C); lasts 3-4 days
headache	rare	prominent
general aches, pains	slight	usual; often severe
fatigue, weakness	mild	can last up to 2-3 weeks
extreme exhaustion	never	early and prominent
stuffy nose	common	sometimes
sneezing	usual	sometimes
sore throat	common	sometimes
chest discomfort; cough	mild to moderate; hacking cough	common; can become severe

(Source: National Institute of Allergy and Infectious Diseases) Publication No. (FDA) 99-1264.
http://www.fda.gov/fdac/features/898_flu.html

Practice 14

Write the answers

- Responda em inglês, de acordo com o texto.

1. Is fever a common symptom for a cold?

No. / No, it isn't.

2. What body temperature is considered high fever?

39°C to 40°C.

3. How does the text describe general aches and pains of the flu?

Usual; often severe.

4. What symptoms are common for a cold, but not very common for the flu?

Stuffy nose - Sneezing - Sore throat.

5. What symptom is immediately noticed when you have the flu?

Extreme exhaustion.

Prediction: Pergunte se conhecem os sintomas da gripe e do resfriado. Escreva no quadro *Common cold* e, logo adiante, *inflUenza*. Anote (em inglês) sob cada item as sugestões que indicarem.

Escreva as seguintes palavras: *to last* (durar); *prominent* (significativo, importante, evidente); *rare* (raro); *mild* (brando); *early* (cedo, logo no começo); *stuffy nose* (nariz entupido); *chest* (peito); *hacking cough* (tosse seca). Em seguida, leia e peça que repitam.

Reading: Os alunos abrem os livros e leem o texto, ouvindo a gravação.

Speaking: Leia as palavras ou toque o CD, pausando em cada item para que repitam. Evite repetir a gravação, pois o texto se presta mais à leitura individual e à análise.

Pronunciation: Há muitas palavras cognatas, isto é, parecidas com o português. Escreva no quadro: *general* - *fatigue* /fə'ti:g/ - *extreme* /ɪk'stri:m/ - *exhaustion* /ɪgzɔ:stʃən/ - *discomfort* - *usual* /ju:ʒuəl/ - *moderate* /mɔ:dərat/ - *characteristic* /kə'ræktərɪstɪk/ - *severe* /sə'vɪr/ (severo; grave). A transcrição fonética é apenas para o conhecimento do professor. Leia e peça que repitam. Reforce a pronúncia de outras palavras, tais como: *rare* /re/ - *ache* /eɪk/ - *mild* /maɪld/ - *cough* /kɔ:ʃ, kɔ:ʃ/.

Explanations: *Last* (último); *to last* (durar); *up to* (até); *slight* (leve); *sore* (ferida, fermento); *sore throat* (dor de garganta).

FDA (*Food and Drug Administration*), órgão do governo americano que analisa, autoriza, controla, orienta e supervisiona a produção e distribuição de remédios e alimentos.

O quadro proporciona informações ao aluno e pode ser consultado sempre que necessário, mas não é algo a ser memorizado ou decorado.

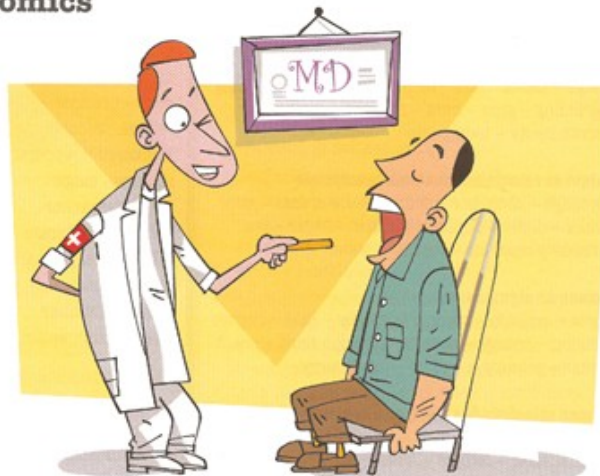
Gripes e resfriados são doenças infecciosas e muito comuns na população jovem, principalmente no inverno. Embora haja pessoas que raramente pegam gripe ou resfriado, as estatísticas informam que crianças até 7 anos têm de 6 a 12 resfriados por ano. Os jovens, de 4 a 8 por ano, enquanto os adultos, 2 a 3 ocorrências anuais. (*Family Medical Encyclopedia*, Hamlyn, London, 1989, p. 92.)

Interactive work

Ask a partner

- Pergunte a um colega.
- 1. Don't you wear glasses?
- 2. Doesn't your mother drive?
- 3. Don't you know the symptoms of the flu?
- 4. Doesn't your father play soccer?
- 5. Don't you have a cold once a year?

Comics



"Open up and say 'Aaaa - men!'"

Suggestions of sites

- Family Doctor
<http://familydoctor.org>
- Web MD Health
http://my.webmd.com/webmd_today/home/default
- Bupa
<http://www.bupa.co.uk/>
- Cold and Flu medicines
<http://www.sciencedaily.com>





Reading & writing

No sugar

No Cal is a no calorie sweetener that you can buy at your favorite market.

You can use it in your coffee, juice, fruit or cake.

What makes *No Cal* an ideal no calorie sweetener?



- No calories.
- Suitable for people with diabetes.
- Perfect for people on a diet.
- It tastes like sugar.
- Can be used with any food or beverage.

Available in packets and in small bottles.

Live well! Use No Cal!

Practice 9

Write the answers

- Responda em inglês, de acordo com o texto.

1. What is *No Cal*?

(It's) a sweetener.

2. Who is the product good for?

For people with diabetes or on a diet.

3. Where can you buy *No Cal*?

At a market (At my favorite market).

4. Is *No Cal* a natural or an artificial product?

Artificial.

5. How is the product available?

In packets and in small bottles.

Prediction: Informe que o texto a ser estudado refere-se a um adoçante artificial (*sweetener*), um produto que tem *gosto* (*taste*) de açúcar (*sugar*).

Pergunte para que serve. (Evitar consumo de *calorias* (*calories*), comum nos açúcares.) Quem são os principais consumidores desse produto? (Adequado (*suitable*) para diabéticos e pessoas que fazem dieta alimentar.) Alguém sabe o nome de alguma marca de tal produto? Quem já experimentou um adoçante artificial? Qual a impressão que teve?

Listening: Os alunos ouvem a gravação com os livros fechados. Em seguida, pergunte qual o nome do produto anunciado. Onde ele pode ser usado? Onde pode ser encontrado?

Reading: Os alunos abrem os livros e lêem o texto, ouvindo a gravação.

Speaking: Leia as frases ou toque o CD, pausando a cada frase completa para que repitam. Indique alguns alunos para lerem trechos em voz alta. Sugira que leiam como se estivessem interpretando o anúncio para o rádio ou para a TV.

Pronunciation: Escreva no quadro as seguintes palavras, sublinhando suas sílabas tônicas: *ideal - suitable - diabetes - perfect - available - bottle*.

Explanations: Embora todos já devam ter ouvido falar e até intuam o que vem a ser *caloria*, sua definição em termos físicos é complexa para o nível da 7ª série. Do ponto de vista alimentar, uma caloria é a quantidade de energia produzida por um alimento. Por exemplo, uma batata possui cerca de 90 calorias. Quando uma pessoa consome alimentos muito calóricos e não gasta a energia correspondente ao que consome, praticando atividades físicas, o acúmulo de calorias se converte em gordura e a pessoa pode iniciar um processo de obesidade. Os adoçantes artificiais surgiram como alternativa de substituição do açúcar nos alimentos. O texto oferece oportunidades transversais, tais como *saúde e consumo*.

Explique que a palavra *no* pode significar *não* e *nenhum*, *nenhuma*: *no sugar, no calorie*. A palavra *any* em sentenças afirmativas significa *qualquer*: *used in any food*. A palavra *like* pode significar *como*, *à semelhança de*: *It tastes like sugar* (Tem o gosto semelhante ao do açúcar).

Interactive work

Ask a partner

● Pergunte a um colega.

1. Do you use sugar or sweetener in your beverages?
2. What do you usually have for breakfast?
3. Do you mind what you eat?
4. Are there any diabetics in your family?
5. What do you understand by a self-service restaurant?

Comics



Bill Keane. Family Circus. 05.12.1995.
© 2006 King Features/Iprensa

"That's how Paul Harvery tells all the kids there's no school tomorrow."



Suggestions of sites

- Splenda
www.splenda.com/
- What's calorie?
www.nnc.da.gov.ph/nutmonth/1996/nm96-14.html
- Breakfasts around the World -
http://ravenclawgirl.veoc.net/HouseElves/he_breakfast.htm
- <http://familydoctor.org>
- http://www.mdadvice.com/ask/ask_form.htm
- <http://web4health.info/en/answers/project-experts.htm>



Reading & writing

What's your sign like? 🎧



Aries
Energetic
Impulsive



Leo
Generous
Proud



Sagittarius
Optimistic
Boastful



Taurus
Reliable
Stubborn



Virgo
Analytical
Meticulous



Capricorn
Rational
Pessimistic



Gemini
Witty
Restless



Libra
Artistic
Indecisive



Aquarius
Idealistic
Touchy



Cancer
Sensitive
Shy



Scorpio
Passionate
Secretive



Pisces
Romantic
Moody

(Source: www.isabelperez.com/star-signs.htm)

• Você pode continuar seguindo os procedimentos para a seção *Reading & writing*, sugeridos nos livros 5 e 6 desta coleção, tais como: *prediction; reading; speaking; pronunciation; explanations.*

Explique que a maioria das palavras apresentadas é de origem latina; portanto, se assemelham ao português na grafia e significado. Entretanto, apesar da semelhança, a sílaba tônica (*stress*) dessas palavras costuma ser diferente: *energetic – impulsive – sensitive – generous – meticulous – secretive – optimistic – rational – adjective – possessive – horoscope – zodiac* etc.

Para entenderem todos os termos desta seção, os alunos devem consultar o dicionário. É mais uma oportunidade para que você os instrua sobre a importância dos dicionários e como fazer bom uso deles. *Reliable (confiável); stubborn (teimoso); witty (esperto); restless (agitado); sensitive (sensível); shy (tímido); proud (orgulhoso); indecisive (indeciso); passionate (apaixonado); secretive (reservado); boastful (presunçoso); touchy (melindroso); moody (mal-humorado).* O texto apresenta uma característica positiva e outra negativa de cada signo.

Practice 10

Answer in English

• Responda às perguntas em inglês.

1. What are the good characteristics of Leo, Libra, Capricorn and Pisces, respectively?

Generous – artistic – rational – romantic.

2. What are the bad characteristics of Aries, Gemini, Sagittarius and Aquarius, respectively?

Impulsive – restless – boastful – touchy.

3. What are the characteristics of

Taurus – Reliable – stubborn

Scorpio – Passionate – secretive

4. Do the signs of Virgo and Libra have similar characteristics?

No. / No, they don't.

5. What sign do you think is ideal for you?

Personal answer:

Practice 8

Rewrite

- De que outra forma poderíamos escrever as sentenças abaixo usando um *possessive pronoun*?

1. Is this your table or our table?

Is this your table or ours?

2. Are you calling my number or her number?

Are you calling my number or hers?

3. Does she like your presence or his presence?

Does she like your presence or his?

4. He'll answer our letters, not their letters.

He'll answer our letters, not theirs.

5. Are you going to invite his friends and my friends?

Are you going to invite his friends and mine?

Reforce a explicação de que a letra **s** dos *possessive pronouns* não representa plural, pois são invariáveis. Os alunos geralmente pensam que *yours / hers / ours / theirs* são formas plurais de *your / her / our / their*. Outros exemplos: *I have my house and you have yours (your house). I have my books and you have yours (your books).*

Practice 9

Rewrite

- Reescreva as sentenças abaixo usando um *possessive pronoun* precedido por *of*.

1. She isn't one of my teachers.

She isn't a teacher of mine.

2. Ronald is one of our friends at school.

Ronald is a friend of ours at school.

3. You can invite one of your cousins to the party.

You can invite a cousin of yours to the party.

4. Why doesn't she travel with one of her relatives?

Why doesn't she travel with a relative of hers?

5. I'll talk to one of his students.

I'll talk to a student of his.

Algumas músicas que fazem uso de *possessive pronouns*: *If you leave me now* (Chicago); *Sweet child o' mine* (Guns n' Roses). Consulte o site www.absolutelyric.com

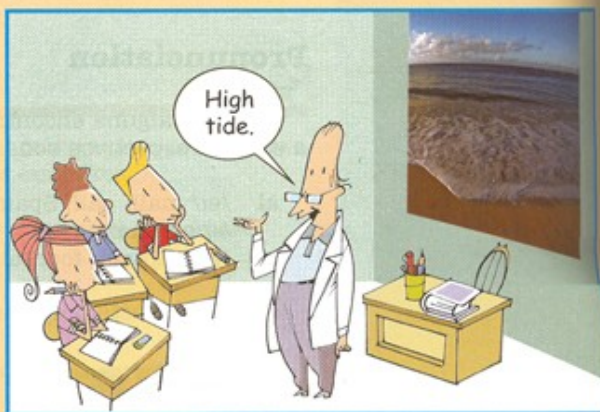
Reading & writing

Tides



The tides are a natural phenomenon involving the seas and the oceans. Waters rise or fall alternately. The cause of this movement is the gravitational attraction between the Moon and the Sun.

High or low tides can vary according to weather conditions.



Practice 12

Answer in English

● Responda às perguntas em inglês, de acordo com o texto.

1. What is a tide?

It is a natural phenomenon involving the seas and the oceans.

2. How do ocean waters rise and fall?

Alternately.

3. What causes the tides?

The gravitational attraction between the Moon and the Sun.

4. How many types of tides are there?

Two. (High and low tides.)

Interactive work

1. Write about the moon

● Aprendemos que a lua é o satélite da Terra, que influencia as marés e que, segundo alguns, influencia no plantio e nas colheitas. A lua também é muito citada em canções e poemas de todos os tempos.

Você seria capaz de escrever uma poesia, um poema ou uma declaração romântica sobre a lua? Ou conhece o trecho de uma canção que fale sobre ela? Escreva no espaço a seguir.

Prediction: Informe que o texto a ser estudado é uma informação sobre marés (tides). A maré é um fenômeno oceanográfico cíclico de elevação (rise) e abaixamento (fall) das águas do mar, por atração gravitacional do Sol e da Lua. A maré alta (high tide) é a elevação máxima do nível do mar (maré cheia, preamar). A maré baixa (low tide) é quando a maré atinge seu nível de altura mínima (baixamar, maré vazia). As marés podem variar de acordo com (according to) as condições do tempo (weather conditions). À medida que for citando as palavras, escreva-as no quadro. Em seguida, leia e peça que repitam.

A atração gravitacional é a atração mútua que os corpos, no caso, celestes, exercem uns sobre os outros.

Listening: Os alunos ouvem a gravação com os livros fechados.

Reading: Os alunos abrem os livros e leem o texto, ouvindo a gravação.

Speaking: Leia ou toque o CD, pausando a cada frase completa para que repitam. Solicite voluntários ou indique alunos para lerem o texto em voz alta.

O texto é informativo. Neste gênero textual não há opiniões e as perguntas só podem ser constataórias, com respostas diretas, sem margem para interpretações.



Algumas músicas que mencionam a lua: *Moon River* (Frank Sinatra); *Blue Moon of Kentucky* (Elvis Presley); *Bad Moon Rising* (Creedence Clearwater Revival).
 Consulte o site www.absolutelyric.com

2. Ask a partner

- Pergunte a um colega.

1. What moon phase are we in?
2. Which is your favorite sport, soccer or volleyball?
3. How many brothers and sisters do you have?
4. Do you know how much your parents pay for your school?
5. How much does a good cell phone cost?

Comics



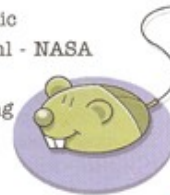
Jerry Marcus - Trudy. © 2006 King Features/Press

"How many pairs of shoes can I look at before I drive you up the wall?"

To drive someone up the wall.
 (Irritar alguém profundamente; deixar alguém louco de raiva.)

Suggestions of sites

- www.nationalgeographic.com - National Geographic
- www.nasa.gov/externalflash/nasa_gen/index.html - NASA
- www.sciam.com - Scientific American
- www.enchantedlearning.com - Enchanted Learning
- www.plantea.com/planting-moon-phases.htm



Reading & writing The Mummy



Deep in the Egyptian desert a few people searching for a long-lost treasure unearth a 3,000 year-old legacy of terror. Combining the thrills of an active adventure with the suspense of Universal's legendary 1932 horror classic, *The Mummy* is a real nonstop action epic, full of brilliant visual effects, top-notch talent and a superb story.

The Mummy, 1999, 124 minutes, USA
Actors: Brendan Fraser; Rachel Weisz
Director: Stephen Sommers / Universal

Help

deep – fundo; profundezia; remoto
search – procurar
legacy – legado, herança
full – cheio
top-notch – excelente
superb – soberbo, extraordinário
character – personagem
find (found – found) – encontrar

Questions on the text

● Responda às perguntas em inglês.

1. According to the text, there are two movies with the same name. One was filmed in 1932, and the other in 1999. What kind is each one of them, respectively?

Horror – Adventure.

2. What are the characters searching for and what did they find?

They were searching for a (long-lost) treasure and they found a mummy (a 3000 year-old legacy of terror).

O texto *The Mummy* pode ser lido pelos alunos em silêncio para que observem como é uma sinopse em inglês. Não se faz necessário seguir os procedimentos de *Prediction, Speaking* (repetição, role-play) apresentados com os textos das unidades anteriores. Comente com seus alunos que a sinopse é um gênero textual.

Pronunciation: Escreva no quadro as seguintes palavras e peça que repitam: *Egypt – Egyptian – unearth – legacy – thrill – active – visual*.

Explanations: *Big-Time* significa de alta qualidade: *big-time fun, diversão de alta qualidade*. Como gira, *big-time* designa a mudança de uma peça ou ator de um teatro inferior para outro de maior importância. Talvez seja uma ironia, pois o filme *A Múmia*, de 1932, estrelado por Boris Karloff, é considerado um clássico, enquanto a versão de 1999 não foi bem-vista pela crítica especializada. Trata-se de um filme infanto-juvenil, assim como sua sequência, *O Retorno da Múmia (The Mummy returns)*, de 2001. De qualquer forma, pode ser indicado aos alunos para que observem um ou outro aspecto da cultura egípcia antiga.

Caso os alunos se interessem por reconstruções cinematográficas das civilizações romanas e egípcias antigas, sugira filmes épicos como: *Os Dez Mandamentos (The Ten Commandments)*, 1956; 219 m); *Ben-Hur* (1959; 212 m); *Cleopatra (Cleopatra)*, 1963; 243 m); *Júlio César (Julius Caesar)*, 1970; 117 m); *O Gladiador (The Gladiator)*, 2000; 154 m); *Tróia (Troy)*, 2004; 163 m) etc. Os filmes estão disponíveis em vídeo e DVD. Os produtores desses filmes fazem inúmeras pesquisas em museus e bibliotecas para retratar a época e seus costumes da melhor forma possível. Porém, sempre há críticas e dúvidas em relação a fatos e



personagens históricos.

Explanations: *Deep in the desert* (na amplitude do deserto), *Deep in the sea* (nas profundezas do mar), *Nonstop* (ininterrupto; contínuo).

3. Find in the text a word that means “desenterrar” in Portuguese.

Unearth.

4. The 1999 movie has something that the one from 1932 certainly doesn't have. What is it?

Visual effects.

Interactive work

1. Write in English

● Suponha que você tenha recebido um presente de uma pessoa amiga e gostaria de escrever um bilhete ou um e-mail para agradecer. Como você se expressaria em inglês? Escreva seu agradecimento numa folha avulsa.

O agradecimento pode ser por uma visita, um telefonema, um convite para algum evento, uma ajuda ou um presente. Se for possível, peça que enviem o bilhete para o seu e-mail. Você corrigirá e enviará ao remetente.

2. Ask a partner

● Pergunte a um colega.

1. What do you consider unforgettable in your life?
2. What part of History do you like best?
3. Do you think that museums are important? Why?
4. What did you fear when you were a child?
5. What was the first movie you saw at the movie theater?

Comics

Even (de fato, mesmo). *Wipe* (limpar). *Greasy* (gorduroso, sujo).



Pat Brady - *Rose is Rose*. © 2006 United Media/Ipress

Suggestions of sites

- www.thebritishmuseum.ac.uk/
- www.filmsite.org/gone.html
- www.universalpictures.com/
- www.amnh.org/
- www.nhm.ac.uk/



Reading & writing



Help

issue – questão, tema
homeless – desabrigado
poverty – pobreza
rate – índice
nearly – quase
gathered – reunido, junto
desperation – desespero
dry – seco, árido
government – governo
report – relatório

Hurricane exposes issues of class and race

The people who weren't able to leave New Orleans after Hurricane Katrina are predominantly poor and black. Many of the poor didn't have cars, so they were unable to escape the city. The disaster occurred on August 29, 2005, and left hundreds of people dead and thousands homeless.

New Orleans' poverty rate is nearly double the national rate, and 40% of the city's children live in poverty.

Those are the people gathered in desperation and those are the faces behind the dry statistics in the government reports.



(Source: <http://www.keepmedia.com/pubs/USATODAY/2005/09/02/989722?extID=10026>)

Answer in Portuguese

- Responda às perguntas em português, de acordo com o texto.

1. Por que as pessoas de Nova Orleans não abandonaram a cidade antes da chegada do furacão Katrina?

Porque não tinham carros.

2. Quantas vítimas o furacão Katrina deixou?

Centenas de mortos e milhares de desabrigados.

Prediction: Livros fechados. Informe que o texto a ser estudado fala de um desastre natural que causou uma grande calamidade na cidade de Nova Orleans, no estado americano da Louisiana.

O furacão (*hurricane*) de nome *Katrina* atingiu a cidade em 2005, deixando centenas (*hundreds*) de mortos (*dead people*) e milhares (*thousands*) de desabrigados (*homeless*). O povo foi avisado da chegada do furacão, mas não pôde (*were unable*) escapar, pois a maioria era pobre (*poor*) e não tinha carros. O índice (*rate*) de pobreza (*poverty*) de Nova Orleans é o dobro (*double*) do índice nacional e 40% (*forty per cent*) das crianças vivem na pobreza. As pessoas se reuniram (*gathered*) em desespero (*despair*) e eram o rosto (*face*) que estava por trás (*behind*) das estatísticas (*statistics*) áridas, secas (*dry*), dos relatórios (*reports*) do governo (*government*).

Listening: Os alunos ouvem a gravação com os livros fechados. Em seguida, pergunte em que data aconteceu o desastre (29 de agosto) e qual a raça predominante na população de Nova Orleans (negros).

Reading: Os alunos abrem os livros e lêem o texto, ouvindo a gravação.

Speaking: Leia ou toque o CD, pausando a cada frase completa para que repitam. Solicite voluntários ou indique os alunos para lerem o texto em voz alta. Desafie-os a ler como se estivessem lendo no rádio ou na TV.

Pronunciation: Escreva no quadro as seguintes palavras e peça que repitam: *issue - race - predominantly - escape - disaster*.

Explanations: O texto pertence ao gênero notícia de jornal e talvez seja melhor apreciado como leitura. O tema desastre natural está periodicamente nas manchetes. Este texto sugere a oportunidade de explorar matérias jornalísticas. Se achar conveniente, peça que visitem *sites* de jornais americanos e ingleses (veja sugestões no final desta unidade). Sugira que façam trabalhos sobre as manchetes desses jornais, selecionando as que acharem mais interessantes.

Em países de língua inglesa, muitas pessoas da raça negra preferem ser chamadas de *Black*, ao invés de *Negro* ou *Colored*. Nos EUA, o termo *Colored* é considerado ofensivo; *African-American* ou *Afro-American* atualmente são termos preferidos e considerados politicamente corretos.

3. Qual a situação social da população de Nova Orleans?

De pobreza. / É uma população pobre.

4. Além do título, em qual dos três parágrafos o artigo deixa de ser notícia e passa a ser opinião?

No terceiro.

Interactive work

Este trabalho pode ser feito em duplas ou grupos. Se preferirem, os alunos poderão ilustrar a reportagem com foto, charge, figura, gráfico, mapa etc.

1. Write in English

- Suponha que você seja um repórter de jornal. Você seria capaz de redigir uma notícia curta em inglês sobre algum acontecimento local? (Pode ser uma notícia sobre sua escola, sua casa, seu bairro, sua cidade ou seu país.)

2. Ask a partner

Good / bad at geography; better / worse at biology. Grade (nota). How was the weather like? (Como estava o tempo?)

- Pergunte a um colega.
 1. What's your favorite kind of movie?
 2. Are you better at history or at mathematics?
 3. Are your grades in English better or worse than last year?
 4. How many meters are you able to swim?
 5. What was the weather like yesterday?

Comics

Gawd = God. I gotta go = I have to go. Catch you later. (Te vejo mais tarde). Bellybutton (umbigo).



Zits © 2008 King Features/Ipres

Suggestions of sites

- bbc.co.uk/weather
- temperatureworld.com
- earth.google.com
- usatoday.com
- nytimes.com
- timesonline.co.uk
- washingtonpost.com



Reading & writing

Nail fungus



Sometimes a fungal nail infection occurs and we don't even realize it. According to experts, we should periodically remove any polish and carefully inspect our fingers and toes. They say that this kind of infection isn't dangerous, but it can be ugly and in some cases painful. Moreover, fungus is contagious and can easily spread from one nail to another.

If your nail is thickening, disintegrating, yellowing or lifting from its bed, you should see a dermatologist because these are warning signs.

What causes nail infections? Basically humid places such as sweaty shoes and socks, fungus favorites. Athlete's foot when not treated, nail injuries or nails badly cut can also be causes of infection.

When the infection is settled under the nail, a successful treatment may last months or years. Doctors usually prescribe oral medication or, in mild cases, they suggest a topical medication.

What should we do to prevent fungus nail infection? We should keep our shoes on in public places, wash and dry our feet thoroughly and, if our feet sweat a lot, we should change our socks more often.

Help

even – mesmo
expert – especialista
polish – esmalte
carefully – cuidadosamente
toes – dedos do pé
painful – doloroso
moreover – além disso
spread – espalhar-se
thicken – engrossar

lift – levantar-se
bed – leito (ungueal)
warning – aviso
such as – tais como
sweaty – suado
socks – meias
athlete's foot – pé-de-atleta;
frieira
injuries – ferimentos
settle – instalar-se, estabelecer-se

successful – bem-sucedido
last – durar
mild – brando
topical – tópico, medicamento
não ingerível
keep on – manter; não tirar
dry – secar
thoroughly – completamente
sweat – suar

Practice 18

Answer the questions in Portuguese

- Leia o texto e responda às perguntas em português.

1. Como se caracterizam as infecções nas unhas?

Não são perigosas, mas podem ser dolorosas e feias.

2. Por que os fungos atacam mais as unhas dos pés?

Porque o suor dos pés deixa a meia e o sapato úmidos, e lugares úmidos são os preferidos pelos fungos.

3. Quanto tempo pode durar um tratamento de uma unha infeccionada?

Vários meses ou mais.

4. Que cuidados devemos tomar para evitar infecções nas unhas dos pés?

Lavar e secar os pés completamente, não tirar os sapatos em lugares públicos e trocar as meias

freqüentemente se os pés suarem muito.

Sugestões: brincar de cebra-cega (*blindman's buff*); jogar bolinha de gude (*play marbles*); brincar de esconde-esconde (*hide-and-seek*); soltar pipa (*fly a kite*); ouvir contos de fada (*listen to fairy tales*) etc. Esta atividade deve ser feita em casa. Não apresente sugestões. Deixe que se expressem livremente, e não ser que lhe peçam ajuda. Algumas respostas podem ser surpreendentes. A tarefa pode ser colocada de outra forma: *Write 3 things that you can do now, but that you couldn't do in the past.*

Prediction: Informe que o texto a ser estudado fala de unhas infeccionadas, um assunto que pode interessar a ambos os sexos. Pergunte aos alunos se têm ou já tiveram algum problema de infecção, principalmente nas unhas dos pés. O que causa tais infecções (fungos.) O que devemos fazer para evitar infecções? (Lavar e secar bem os pés, pois os fungos proliferam em ambientes fechados e úmidos.)

O texto talvez seja mais indicado como leitura, mas, se preferir, siga as orientações das unidades anteriores (*Listening, Speaking, Pronunciation*). Excepcionalmente, toque o CD e peça aos alunos que acompanhem a leitura. Em seguida, peça voluntários ou indique os alunos que lerão passagens do texto.

Explanations: O plural de *fungus* (*fungus*) é *fungi* (*fundzar, fundzi*). Pergunte a diferença entre fungo e bactéria (*bacterium / bacteria*). Fungos: organismos uni ou pluricelulares. São parasitas quando crescem em seres vivos ou saprófitos, quando se desenvolvem em matéria orgânica em decomposição. Exemplos: amanitas (tóxicas, alucinógenas) e parasitas. Têm formas e tamanhos variados. Algumas doenças causadas por fungos: micose; pé-de-atleta (frieira) etc. Há fungos comestíveis, como o cogumelo e a morela.

Bactérias: microorganismos unicelulares que vivem isolados ou agrupados em colônias. Exemplos: bacilos, estafilococos, estreptococos etc. Têm o formato de um bastão. Algumas doenças causadas por bactérias: pneumonia, meningite, tuberculose, tétano etc.

Seus alunos estudaram este assunto na 6ª série. Sugira que preparem uma explicação sobre as diferenças entre bactérias, fungos e vírus para uma apresentação oral, se possível, em inglês.

Explique que o médico que trata as doenças de pele, dos cabelos e das unhas é o dermatologista (*derme = pele*). O profissional que procura melhorar e tratar doenças nos pés, como calo (*corn*), joanete (*bunion*), unha encravada (*ingrowing toenail*) etc., é o podólogo (*podn = pé*). Os locais públicos a que o texto se refere são piscinas, vestiários, saunas, lojas de calçados etc.

O texto sugere oportunidades transversais: higiene, saúde, trabalho.

Interactive work

1. Answer in English

● Write three things that you could do or used to do in the past, but that you can't do or are not really interested doing now. *Personal answer.*

1. _____
2. _____
3. _____

2. Ask a partner

● Pergunte a um colega.

1. Would you like to change any part of your body? Which? Why?
2. What would you do if you alone won the lottery?
3. Did you do anything in the past that you would not have done if you could go back in time? What?
4. What's the most interesting movie you watched last year?
5. Do you consider yourself a lucky person? Why?

Comics

The human body has more than 200 different bones. This is the reason why dogs like us.



Suggestions of sites

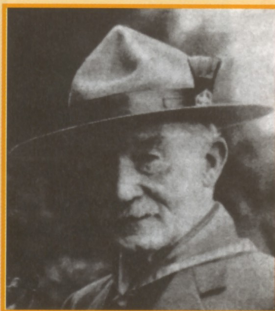
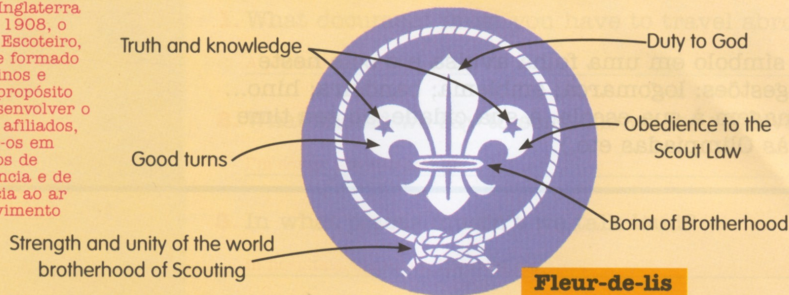
- <http://alternative-medicine-and-health.com/conditions/fingerprobs.htm>
- <http://kidshealth.org/kid/body/mybody.html>
- http://standards.nasa.gov/history_metric.pdf
- <http://tigerx.com/trivia/contents.htm>



Baden-Powell foi um soldado britânico que se tornou herói nacional devido à sua atuação na África do Sul no final do século XIX. Ao retornar à Inglaterra fundou, em 1908, o Movimento Escoteiro, inicialmente formado só por meninos e rapazes. O propósito era o de desenvolver o caráter dos afiliados, capacitando-os em treinamentos de auto-suficiência e de sobrevivência ao ar livre. O movimento

Reading & writing

World Scout Symbol



The ten points on the stars represent the points of the Scout Law:

- | | |
|--------------|-------------|
| 1. Honorable | 6. Kind |
| 2. Loyal | 7. Obedient |
| 3. Helpful | 8. Cheerful |
| 4. Friendly | 9. Thrifty |
| 5. Courteous | 10. Clean |

Baden-Powell was a British soldier and the founder of the World Scout Movement in 1908. He chose the colors white and royal purple for the World Scout symbol because, in heraldry, white stands for purity and purple for leadership and helping others.

se expandiu rapidamente por todo o mundo. Em 1910, Baden-Powell e sua irmã, Agnes, criaram uma instituição semelhante destinada às meninas e moças (*The Girl Guides*). A partir de 1990, as jovens passaram também a fazer parte do movimento escoteiro em igualdade de condições com os rapazes.

Explique ou reveja alguns dos sufixos apresentados no texto: 1. **th**: true - truth; strong - strength; deep - depth; long - length; grow - growth. 2. **hood**: brotherhood; sisterhood; motherhood; childhood; neighborhood. 3. **able**: honorable; lovable; comfortable; favorable. 4. **ful**: helpful; cheerful; fruitful; delightful. 5. **ty**: thrifty; sincerity; activity; reality. 6. **er**: soldier; founder; teacher; worker. 7. **ship**: leadership; relationship; friendship; dictatorship.

Heraldry (heráldica): ciência das figuras e cores do escudo de armas; emblemas e brasões.

Practice 12

Match the columns

● Assinale na 2ª coluna a tradução correspondente às palavras da 1ª coluna.

- | | | |
|----------------|--------|--------------|
| 1. truth | (8) | força |
| 2. knowledge | (6) | laço |
| 3. turns | (10) | amável |
| 4. duty | (9) | útil |
| 5. law | (13) | limpo |
| 6. bond | (11) | alegre |
| 7. brotherhood | (14) | heráldica |
| 8. strength | (4) | dever |
| 9. helpful | (12) | econômico |
| 10. kind | (7) | irmandade |
| 11. cheerful | (2) | conhecimento |
| 12. thrifty | (15) | roxo |
| 13. clean | (1) | verdade |
| 14. heraldry | (5) | lei |
| 15. purple | (3) | ações |

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)