

GÊNEROS TEXTUAIS E O ENSINO DA LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: INGLÊS PARA BRASILEIROS E PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS

Celio Pinto Sampaio
Mestrado/UFF

Orientadora: Lygia Maria Gonçalves Trouche

O ensino de língua estrangeira nas escolas regulares tem muitas vezes sido pautado, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio, “apenas no estudo de formas gramaticais, na memorização de regras e na prioridade da língua escrita e, em geral, tudo isso de forma descontextualizada e desvinculada da realidade”. Este fato contribui para que os alunos fiquem desmotivados para o aprendizado da língua estrangeira, muitos pensam até que este aprendizado é impossível dentro do ambiente escolar, ou seja, fora dos cursos privados de idioma.

Sendo assim, torna-se necessário buscar alternativas a este ensino tradicional de idiomas dentro da realidade escolar. Uma alternativa de ensino contextualizado de uma língua estrangeira envolveria a habilidade de leitura. O foco no ensino desta habilidade em língua estrangeira é justificado, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Estrangeira – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental, por dois motivos: a “... função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes” (1998: 10).

Ainda, pode-se afirmar que a leitura tanto em língua materna como em língua estrangeira (notadamente o inglês), tem alcançado um papel de destaque através das novas mídias eletrônicas. É notável, por exemplo, a participação dos brasileiros nas redes-sociais primeiramente com o Orkut e agora com o Facebook. Outros se dedicam a leitura em jogos eletrônicos (games) que não possuem versões em português, principalmente os jogos do tipo RPG onde os jogadores representam um papel e precisam desvendar pistas para poderem prosseguir no jogo.

Algumas dessas mídias vão além dos processos de leitura e escrita tradicionais, alcançando o que Marcuschi (2001: 18) chama de “comunicações escritas “síncronas”, ou seja, em tempo real pela *Internet*”. Aqui, refere-se aos programas de bate-papo, como o antigo MSN, por exemplo, e os *chats* presentes nas redes sociais nos quais os processos de leitura e escrita adquirem características da oralidade, sendo que o escrever é também designado *teclar*. Isto sem contar o gênero torpedo (mensagem via celular – SMS).

Em relação à língua portuguesa, nota-se que a realização de vários eventos de nível mundial (jogos pan-americanos de 2007, Copa do Mundo de futebol em 2014 e jogos olímpicos de 2016), bem como a projeção do Brasil no cenário econômico mundial tem atraído atenção para o nosso país. Assim, aumentando a procura pelo ensino do português como língua estrangeira ou segunda língua, no caso dos que têm fixado residência em terras brasileiras. Então, nota-se que tanto o ensino do inglês como língua estrangeira, quanto o do próprio português para estrangeiros, encontram-se em um momento de destaque no cenário nacional.

Como se pode perceber, grande parte da interação e do contato com estas línguas ocorre por meio escrito, o que, mais do que nunca, justifica o ensino da habilidade de leitura em língua estrangeira em nossa sociedade. Isto, compreendendo-se que leitura não é um processo passivo, mas “uma *atividade de interação entre sujeitos* e supõe muito mais que a simples decodificação de sinais gráficos” (ANTUNES, 2003: 67).

Objetivo e Metodologia

O objetivo deste trabalho é analisar as propostas de leitura de dois livros didáticos – *Keep in Mind*, publicado pela editora Scipione (inglês para estrangeiros) e *Terra Brasil* publicado pela editora da UFMG (português para estrangeiros) - e sua correlação com as propostas de produção textual dos mesmos. Nesse processo, reconhecemos a importância e o auxílio dos gêneros textuais e reconhecemos neles instrumentos essenciais e facilitadores do ensino de leitura e produção textual em uma língua estrangeira. Também, verificamos a presença ou ausência de estratégias de leitura relevantes para o nível em questão e que podem ser exploradas em cada um.

Também, vale ressaltar que serão empregados, para esta análise, vários autores. Dentre estes, diversos autores que tratam do ensino de leitura como processo interativo, como: Christine Nuttal, H. G Widdowson, Ingedore Koch, Irandé Antunes e Thomas S. C. Farrel, dentre outros. Também será considerada a teoria dos gêneros textuais segundo

Luiz Antônio Marcuschi e gêneros escolares de acordo com Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly. Por fim, será utilizada a teoria sobre estratégias de leitura segundo as autoras Ângela Kleiman e Isabel Solé.

Leitura

Se perguntarmos a algumas pessoas o que elas entendem por leitura, certamente, obteremos um número diverso de respostas. Nuttall (2005: 1), comentando este fato, afirma que muita confusão é causada pelo fato de diferentes pessoas usarem o termo leitura (*reading*) de diferentes maneiras.

No entanto, ela (*Ibidem*: 3) ressalta que, em seu livro, o termo leitura refere-se ao significado e, que, qualquer interpretação deste termo que não esteja ligado ao significado (*meaning*) será excluída. Ur (1996: 138) afirma, também, que um estudante de uma língua estrangeira que diz conseguir ler, mas não entender o significado das palavras, não estaria de fato lendo. Neste caso, o aluno estaria apenas decodificando, ou seja, identificando os sons correspondentes dos símbolos escritos sem, contudo entender de fato a mensagem do texto.

Farrel (2003: 2), cita uma definição de leitura transcrita a seguir e que nos traz outros elementos importantes para a compreensão do que é essa habilidade: “Leitura é o processo de construção de significado através da interação dinâmica entre o conhecimento existente do leitor, a informação sugerida pela linguagem escrita, e o contexto da situação de leitura (...)”.

É possível afirmar, então, que esta definição de leitura considera a importância tanto do contexto (ou co-texto), que pode ser identificado com “a informação sugerida pela linguagem escrita”, como da situação (contexto de situação). Para os autores, a leitura se dá quando existe a construção de significado, e esse significado surge da interação entre esses dois tipos de contexto e o conhecimento prévio do leitor que também é um tipo de contexto.

Assim, como afirmou Koch (2003: 30), “**o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele**, no curso de uma interação” e essa interação se dá entre estes três elementos aqui citados: o conhecimento prévio, o contexto (co-texto) e a situação (contexto de situação).

Ainda sobre a interatividade, Antunes (2003: 45) afirma que “uma atividade é interativa quando realizada conjuntamente, por duas ou mais pessoas cujas ações se interdependem na busca dos mesmos fins”. No caso da leitura, essas pessoas são o autor e o leitor e estes buscam o mesmo fim que é a compreensão da mensagem expressa no texto.

Assim sendo, ler é interatividade entre leitor e autor, sendo que este último pressupõe que o primeiro possui certos saberes partilhados com ele e, portanto, encontra-se apto a se envolver de maneira dialógica no processo de construção de significado, criando novos enunciados, ou seja,

(...) todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados (BAKHTIN, 2011: 271).

Considerando o fato de todo falante ser também respondente, percebe-se que a resposta identifica-se com a compreensão de fato da mensagem já que “toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (*Idem*). Essa afirmação corrobora a ideia de leitura como processo ativo e interativo onde existe a construção de significados e a geração de respostas. Torna-se difícil, então, aceitar uma visão de leitura como processo passivo ou receptivo em que o leitor como uma esponja absorveria a informação contida no texto.

Deduzimos assim que a leitura é um processo ativo de construção de conhecimento onde o leitor interage com o texto para que haja produção de significado (sentido) e qualquer aula de leitura precisa considerar isto para que seja eficaz. Geralmente, diz-se que a aula de leitura é uma aula de interpretação textual onde se busca a compreensão do texto. Sobre isto, afirma-se que

O que ocorre quando lemos com compreensão é que pensamos o que o discurso quer dizer à medida que a atividade prossegue, predizendo o que ainda virá através do que aconteceu antes. (...) a capacidade de ler e a capacidade de escrever são idênticas e neutras no que tange a produção ou recepção. Essencialmente essa capacidade nos possibilita criar ou recriar discursos partindo dos recursos disponíveis no sistema

linguístico (...). Denominaremos essa capacidade, comum tanto à escrita quanto à leitura tomadas como atividades comunicativas, *interpretação* (WIDDOWSON, 2005: 91).

Finalmente, compreende-se que o sentido do texto é construído (interpretado) na interação entre este e o leitor, preenchendo possíveis – e até desejáveis – lacunas de conhecimento, através do uso de inferências. Essa produção de sentido forçará a *schemata* do leitor a se modificar para acomodar as novas informações que este recebeu ao mesmo tempo em que influenciará a sua maneira de compreender o texto. Como afirma Nutall (2005: 8), a leitura tanto faz uso da *schemata* quanto a modifica.

Estratégias de Leitura

Kleiman (2012: 74) define as estratégias de leitura como “operações regulares para abordar o texto”, elas são utilizadas com este propósito quando um texto apresenta dificuldade ao leitor. Neste momento, o leitor busca o recurso das estratégias para tentar compreender o que está obscuro no texto, ou seja, o processamento da leitura deixa de ser automático e passa a ser consciente. Isto ocorre porque nós leitores, “colocamos em funcionamento algumas ações que podem contribuir para a consecução do propósito” (SOLÉ, 1998: 72).

Havendo definido as estratégias de leitura, surge outra questão importante. Quais estratégias são relevantes para os níveis em que se realiza este trabalho? Como se pode observar ambos os livros analisados têm como público alvo alunos com nível básico de conhecimento de uma língua estrangeira (inglês para alunos do Ensino Fundamental brasileiro e português para estrangeiros).

O guia ACTFL de proficiência (*ACTFL Proficiency Guidelines 2012- Reading*) menciona como habilidades concernentes ao nível básico (*novice*) entender palavras-chaves e cognatos, bem como frases prontas e palavras de alta frequência na língua alvo dentro de um contexto, o uso do conhecimento de mundo e fatores extralinguísticos como suporte para a compreensão do significado e a antecipação da informação no texto. Também é esperado que os leitores deste nível sejam capazes de encontrar uma quantidade de informações – ainda que limitada – no texto.

Tomando como ponto de partida estas habilidades, podem-se depreender como relevantes as seguintes estratégias que serão explicitadas posteriormente: *scanning*,

skimming, inferências a partir do contexto (num sentido amplo: co-texto, situação e conhecimento de mundo) e inferências lexicais.

De acordo com Nuttall (2005: 49), *scanning* consiste em olhar rapidamente um texto com o objetivo de se obter uma informação específica ou determinar se este texto é adequado aos propósitos do leitor. Para que esta técnica seja eficiente, a leitura deve ser feita rapidamente já que *scanning* não consiste em uma leitura cuidadosa do texto. Já a estratégia *skimming* consiste em uma leitura rápida do texto com objetivo de perceber a ideia geral do mesmo. Nuttall ressalta que esta técnica é útil principalmente para se lidar com textos difíceis. Para que uma tarefa seja considerada *skimming*, ela não pode conter perguntas subjetivas que não poderão ser respondidas através dessa técnica (*Ibidem*: 49-50).

Sabe-se que todo o texto possui lacunas de conhecimento que devem ser preenchidas pelo leitor e, como já mencionado, este se utiliza de inferências para realizar esta tarefa. Dell’Isola (2001: 44) ressalta que as inferências são operações realizadas na mente pelas quais o leitor constrói hipóteses a partir de outras já dadas. Neste trabalho é verificada a existência de atividades que permitam o uso de inferências sobre o contexto e inferências lexicais.

Sobre as inferências contextuais, nota-se o que diz Marcuschi “compreender é partir dos conhecimentos (informações) trazidos pelo texto e dos conhecimentos pessoais (chamados conhecimentos enciclopédicos) para produzir (inferir) um sentido como produto de nossa leitura” (MARCUSCHI, 2008: 239). Também, pode-se afirmar que inferências sobre o léxico são extremamente úteis para a fluência da leitura e uma ferramenta importante para a ampliação do vocabulário de um indivíduo tanto em língua materna quanto na língua alvo. Um curioso exemplo de inferências sobre o léxico foi a de um aluno de nove anos que ao ver a mãe tentar traduzir um manual de vídeo game com o uso de dicionário pediu que ao invés de utilizá-lo ela lesse o que vinha antes e depois da palavra desconhecida e “adivinhasse” o significado. Neste caso o aluno sabiamente referiu-se ao contexto para compreender o vocabulário desconhecido, ou seja, de maneira natural ele usou uma importante estratégia de compreensão textual.

Gêneros Textuais

É inegável o interesse atual no estudo dos gêneros textuais, Marcuschi (2008: 148), por exemplo, chega a afirmar que “o estudo dos gêneros textuais está na moda”. Estando o termo gênero em evidência na atualidade, ele acaba muitas vezes sendo mencionado como um lugar comum no discurso do ensino de idiomas, sendo que, nem sempre bem definido.

Faz-se, então, necessária uma definição de gênero textual dentro da perspectiva do ensino de línguas o que não é propriamente fácil, uma vez que, este vocábulo não se refere a algo concreto, mas a uma noção vaga para a classificação de textos. Em outras palavras, “*texto* é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual” (MARCUSCHI, 2003: 24), deste modo, compreende-se que os textos se realizam sempre através de um gênero, podendo até ocorrer de um mesmo texto abrigar em seu corpo mais de um gênero textual.

Também é importante lembrar que não é possível definir gênero por características puramente linguísticas, embora estas devam ser consideradas. De fato, “todo gênero possui uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo” (MARCUSCHI, 2008: 150), mas são os aspectos ligados ao seu objetivo discursivo, ou seja, o seu conteúdo que o definem mais precisamente.

Além disso, de acordo com Marcuschi (2003: 29), os gêneros formam famílias de textos que apresentam certas semelhanças, correspondem a uma atividade sócio-discursiva, representando a realização linguística de um objetivo comunicativo específico. O gênero propaganda, por exemplo, pode variar em sua forma e suporte, mas sempre terá o objetivo comunicativo de persuadir um sujeito (ou sujeitos) a adquirir um determinado produto ou serviço.

Embora se constituam em “formas padrão e relativamente estáveis de estruturação de um todo” (KOCH, 2006: 54), os gêneros não se constituem em entidades fechadas, mas possuem flexibilidade, transformando-se ao longo dos anos. Por isso outra característica dos gêneros é sua heterogeneidade, expressa na pluralidade de gêneros existentes.

Pensando, então, na questão do ensino, qual é o papel dos gêneros textuais na escola? Ao se considerar o ensino de leitura e produção de textos, tem-se o gênero como um instrumento ou como afirmam Schneuwly e um *megainstrumento* que fornece suporte para as atividades de linguagem e serve como uma referência para os alunos (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004: 64-65).

Além disso, faz-se necessário considerar que na escola, “o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem” (*Ibidem*: 65). Compreende-se assim, que ao se perceber o gênero desta maneira, ele assumirá certas características próprias, tornando-se, também, gênero a ser aprendido e, não apenas, para comunicar. Este fato leva os autores citados a afirmar que “o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem” (*Idem*).

Considerações Finais

Em *Keep in Mind*, os gêneros trabalhados relacionam-se com o universo adolescente do público alvo deste livro didático. Assim, encontram-se gêneros como *e-mails*, cartas pessoais, cartão colecionável, cartão de aniversário, convite para festa, mensagens eletrônicas entre outros que de alguma forma fazem parte do cotidiano dos alunos.

Em *Terra Brasil*, os gêneros são apresentados em nível progressivo de dificuldade, começando com gêneros do cotidiano como biografias curtas, jogo, e-mail, lista, bilhete e muitos textos expositivos em livro didático e passando a reportagens, manuais, propaganda entre outros. Nos últimos capítulos, porém, encontram-se gêneros de cunho literário como poesias e contos que são, certamente, bem mais complexos que os anteriores.

Ainda, no livro de inglês para brasileiros, encontra-se um trabalho articulado entre os gêneros das seções *Let's read* (leitura) e *Let's write* (produção textual). Em treze dos dezesseis capítulos do livro as referidas seções se articulam através do mesmo gênero, tema, ou estrutura gramatical. De fato, a articulação através do gênero é a mais comum, sendo que em dez dos dezesseis capítulos deste livro, o mesmo gênero é trabalhado na seção de leitura e na de produção.

A análise de *Terra Brasil*, porém, não é tão simples assim. Diferentemente de *Keep in Mind*, o livro de português para estrangeiros apresenta dentro de suas unidades um número variado de seções de leitura e produção textual. Assim, os capítulos 10 e 11 apresentam uma seção de leitura e uma de produção como no livro de inglês para brasileiros, mas o capítulo 5, por exemplo, chega a ter duas atividades de leitura e três de produção.

Ainda, em seis dos doze capítulos não se encontra nenhuma correlação entre as atividades de leitura e de produção e apenas no último capítulo elas estão todas correlacionadas através dos gêneros conto e lenda (que é uma narrativa semelhante ao conto). Além disso, na unidade 3 todas as atividades se relacionam através do tema família.

Nas unidades 4, 6, 8 e 9 algumas das atividades se relacionam através do tema. Mais especificamente, na unidade 4 as tarefas *Desafio: tarefa comunicativa 1* e *Leio, logo entendo* se correspondem através do tema “turismo”. Na unidade 6, existe correlação entre *Desafio: tarefa comunicativa 2* e *Desafio: tarefa comunicativa 3* através do tema “paquera”. A correspondência da unidade 8 se dá entre as seções *Desafio: tarefa comunicativa 1* e *Desafio: tarefa comunicativa 2* por meio do tema “futebol”. Finalmente, na unidade 9, a correlação vem entre *Desafio: tarefa comunicativa 1* e *Desafio: tarefa comunicativa 2* através do tema “trânsito”.

Assim, fica claro o porquê de as atividades analisadas em *Terra Brasil* terem uma variedade maior de gêneros trabalhados do que *Keep in Mind*. Como a correlação entre os gêneros é menor no livro de português para estrangeiros, surgem mais oportunidades para se trabalharem gêneros diversos, sendo que, algumas das seções de produção deste livro trazem dentro da atividade de produção um texto que serve como exemplo do gênero e motivador da atividade (ver, por exemplo, a figura 74).

Em relação às estratégias de compreensão, nota-se que a afirmação de Farrel quanto aos leitores de uma segunda língua ou língua estrangeira “confiarem mais no contexto e na previsão” (FARREL, 2003: 9) parece ser considerada pelas autoras. Isto porque as inferências sobre o contexto são decisivamente as estratégias mais utilizadas nas atividades. Chegam a dezesseis em *Keep in Mind* e a vinte e quatro em *Terra Brasil*. No primeiro livro o número de inferências sobre o contexto é o dobro da segunda atividade mais utilizada (*scanning*), enquanto que no livro de português para estrangeiros chega a ser mais que o dobro de todas as outras. Conclui-se então que em ambos os livros a estratégia “inferências sobre o contexto” (co-texto, situação e conhecimento de mundo) é amplamente explorada para compensar as deficiência linguística dos alunos em seu estágio inicial de aprendizagem.

Curiosamente, as inferências lexicais aparecem apenas em número de sete em *Keep in Mind* e apenas quatro em *Terra Brasil*. Isto se deve ao fato de o vocabulário ser

trabalhado, mais especificamente, em outras seções como “*Focus on Vocabulary*” de *Keep in Mind* e “Guarde bem” de *Terra Brasil*.

Isto parece um pouco contraditório em *Terra Brasil*, já que as autoras afirmam que em *Leio, logo entendo* “encontram-se textos para leitura cuidadosamente selecionados com a finalidade de ampliar o vocabulário dos alunos (...)”. Porém, como o livro já tem uma seção própria para o ensino vocabulário, percebe-se que o objetivo aqui é proporcionar ao aluno/leitor oportunidades para a aprendizagem incidental de vocabulário.

A segunda atividade mais explorada pelas autoras é *scanning*, que, aparece oito vezes em *Keep in Mind* e dez em *Terra Brasil*. Esta estratégia tem aplicações concretas no cotidiano dos alunos. Buscar um número de telefone na agenda do celular ou procurar uma informação no índice de um livro são exemplos que mostram o quanto o uso desta estratégia é presente nas leituras realizadas diariamente, bem como sua utilidade.

Em *Keep in Mind* o número de vezes em que aparecem as estratégias *scanning*, inferências lexicais e *skimming* é muito parecido – oito, sete e seis respectivamente. Tal fato mostra certo equilíbrio no uso de tais estratégias no livro de inglês para alunos do ensino fundamental. Em *Terra Brasil*, no entanto, nota-se que as duas últimas estratégias aparecem bem menos que a estratégia *scanning*, que é apresentada dez vezes nos exercícios observados.

Nesse livro aparece apenas quatro vezes o uso de inferências lexicais. Tal fato não chega a ser surpreendente, já que, como dito anteriormente, esta seção proporciona oportunidades para o aprendizado incidental de novas palavras.

Já a estratégia *skimming* é utilizada apenas três vezes nas atividades analisadas em *Terra Brasil*. Isto é de fato muito pouco em um livro que tem uma seção especializada em leitura. Além disso, considera-se a importância desta estratégia já que ela é usada para ajudar os alunos a lidarem com textos difíceis e, assim, aumentar sua confiança.

Deste modo, conclui-se que ambos os livros exploram diversos gêneros textuais o que deixa transparecer o lugar de destaque que as autoras dão aos mesmos. Mais do que um modismo, a exploração de diversos gêneros facilita a compreensão textual ao permitir que os alunos ativem seus conhecimentos de mundo sobre estes. Tal fato

facilita a leitura ao permitir que analogias sejam criadas entre os textos em língua estrangeira e língua materna.

Quanto às estratégias de compreensão leitora, nota-se a prevalência de inferências sobre o contexto. Isto porque esta estratégia permite aos alunos superarem, em parte, suas deficiências linguísticas, ajudando assim na compreensão leitora. Outras estratégias como inferências lexicais e *skimming*, tão importantes, não se acham muito presentes nos exercícios propostos. No caso das inferências lexicais, provavelmente, por serem trabalhadas em outras partes dos livros. Finalmente, a estratégia *scanning* aparece um número razoável de vezes nas atividades analisadas (cerca de metade do número de vezes em que aparecem inferências sobre o contexto).

Finalmente, percebe-se que ambos os livros possuem propostas consistentes de trabalho com leitura. Neste trabalho são apresentados vários gêneros textuais. Estes são não apenas lidos pelos alunos, mas também produzidos por estes. Ademais, as atividades permitem a exploração de estratégias de leitura relevantes aos níveis propostos, o que torna ambos os materiais importantes instrumentos de aprendizagem para as aulas de língua estrangeira.

Referências

ACTFL Proficiency Guidelines 2012. *American Council on the Teaching of Foreign Language*. (Disponível em: http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/ACTFLProficiencyGuidelines2012_FINAL.pdf). Acesso em 10/07/2013.

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

DELL'ISOLA, Regina L. Péret. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

FARREL, Thomas S. C. *Planejamento de Atividades de Leitura para Aulas de Idiomas*. São Paulo: Special Books Service Livraria, 2003.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura – teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

KOCK, Ingedore G. Villaça. *O texto e a Construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2003.

____. *Desvendando os Segredos do Texto*. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In DIONISIO, Ângela Paiva & MACHADO, Anna Rachel & BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

____. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NUTTALL, Christine. *Teaching Reading Skills in a foreign language*. Oxford: Macmillan Heinemann English Language teaching, 2005.

Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000.

Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SCHNEWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

UR, Penny. *A course in Language Teaching*. Cambridge: CUP, 1996.

WIDDOWSON, H. G. *O Ensino de Línguas para a Comunicação*. Campinas, SP: Pontes, 2005.

Livros Didáticos analisados:

CHIN, Elizabeth Young & ZAOROB, Maria Lúcia. *Keep in Mind*. São Paulo: Scipione, 2009.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret & ALMEIDA, Maria Aparecida de. *Terra Brasil: curso de língua e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.