

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DO CURSO
DE MESTRADO EM LETRAS - LINGÜÍSTICA

**Leitura e gêneros textuais em livros didáticos
de língua inglesa do Ensino Médio**

MARCUS DE SOUZA ARAÚJO

Belém
2006

Marcus de Souza Araújo

**Leitura e gêneros textuais em livros didáticos
de língua inglesa do Ensino Médio**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Área de concentração: Lingüística.

Orientadora: Profa. Dra. Walkyria Magno e Silva.

Belém
2006

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE LETRAS
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS - LINGÜÍSTICA

Dissertação intitulada **Leitura e Gêneros Textuais em Livros Didáticos de Língua Inglesa do Ensino Médio**, de autoria de Marcus de Souza Araújo, aprovada em 25 de agosto de 2006 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Walkyria Magno e Silva - UFPA
Orientadora

Profa. Dra. Reinildes Dias – UFMG

Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes-Santos - UFPA

Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha - UFPA
Suplente

Belém - Pará

2006

Aos meus queridos pais, Rosane Jucá e Nivaldo Araújo, cujas ações cotidianas, revelam-se a dimensão de seu amor.

À amiga e eterna Mestra Gilda Chaves, com todo meu carinho, admiração e gratidão, por nos mostrar a cada dia a simplicidade e a beleza da vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, nosso Pai Maior, que está me sustentando em todos os momentos;

À minha orientadora, Professora Dra. Walkyria Magno e Silva, pela valiosa orientação e pela sabedoria e palavras de conforto durante nossos encontros. Muito obrigado pela dedicação, paciência, prontidão, pelo respeito às minhas idéias e pelo meu trabalho;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Lingüística da UFPA em especial às professoras Dra. Walkyria Magno e Silva, Dra. Célia Macedo, Dra. Myriam Cunha, Dra. Eulália Toscano e ao professor Dr. Sandoval Gomes Santos por todos os momentos de conflitos e (re)construção de significados ao longo de nossas aulas;

À professora Dra. Reinildes Dias que me recebeu em seu gabinete na UFMG muito gentilmente para conversarmos sobre algumas idéias para a realização deste trabalho e pela leitura crítica e sugestões valiosas por ocasião como membro da Banca Examinadora desta dissertação;

Ao professor Dr. Sandoval Gomes Santos por me fazer aprender e gostar de Bakhtin e pela leitura de meu trabalho e pelas valiosas contribuições por ocasião como membro da Banca Examinadora desta dissertação;

Ao meu irmão Josivaldo Araújo, pela disposição em me ajudar e sempre me apoiar nos momentos difíceis, sem palavras para dizer o quanto devo a você este trabalho;

À minha irmã Marivalda Araújo e meu querido sobrinho Rafael Tenório, pelo amor;

À Querida Amiga Edwiges Fernandes, pelas conversas, pelos incentivos e palavras de otimismo;

À Helena Magalhães, minha amiga muito querida, pela generosidade em partilhar sua sabedoria e por sua imensa generosidade;

À amiga e eterna Mestra Isabel Maria Silva, pelo carinho, por acreditar em meu trabalho e sempre pelos valiosos conselhos;

À Rita Amaral e à Mônica Montenegro, pelo carinho e por sempre me apoiarem nos momentos de êxito e de crise;

À amiga Sheila Macambira, que me mostrou os caminhos do ESP e por acreditar em mim;

A todos os colegas e amigos que cultivei nos Seminários de Inglês Instrumental. Obrigado pela troca de informações que tivemos ao longo desses anos;

Às amigas Rosinda Ramos e Miriam Nunes pela amizade e pelos ensinamentos sobre aprendizagem de ESP;

À Tatiana Macêdo e à Rosamaria Pereira, pelo apoio e pelo amor. Obrigado por acreditarem e torcerem por mim;

Ao Denílson, à Aloma Chaves, à Claudinha Soares, à Margô, à Ida, à Valéria Fernandes, ao Koki Ono, à Giselle Castro, à Lourdinha Cabral, à Martinha Monteiro (AM) e à Ciléia Menezes pelo carinho e pela confiança em meu trabalho;

À Ângela Santos, pela paciência em tirar minhas dúvidas sobre normatização.

Às editoras, que gentilmente cederam um exemplar de cada livro para nossa pesquisa;

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

Toda pesquisa só tem começo depois do fim. Dizendo melhor, é impossível saber quando e onde começa um processo de reflexão. Porém, uma vez terminado, é possível ressignificar o que veio antes e tentar ver indícios no que ainda não era e que passou a ser.

(Marília Amorim)

RESUMO

Esta pesquisa, apoiada em uma abordagem de gêneros textuais, teve como objetivo analisar a questão das atividades de compreensão escrita nos livros didáticos de Língua Inglesa do Ensino Médio. Para tanto, buscou verificar se as atividades de leitura procuram trabalhar o gênero de uma maneira comunicativa. Para isso, examinamos os gêneros, os tipos de atividades e os tipos de perguntas de compreensão escrita presentes em dois livros didáticos. Além disso, o presente estudo objetivou investigar em que medida as estratégias de leitura foram trabalhadas, explícita ou implicitamente, como um instrumento que facilita a construção de sentidos dos textos. A metodologia de pesquisa adotada foi a descrição focalizada (Larsen-Freeman e Long, 1991) que buscou selecionar dois livros didáticos constituídos em volume único, publicados em 2004 e trabalhados em escolas particulares na cidade de Belém. Este estudo fundamentou-se nos construtos teóricos sobre gênero textual (Bakhtin [1952-53] 2003; Swales, 1990, 1992 e 1998; Marcuschi, 2002, 2003, 2004 e 2005; Ramos, 2004 e outros), sobre o ensino de leitura em língua inglesa (Dias, 2002, 2005; Grabe e Stoller, 2001, 2002; Koda, 2005 e outros) e sobre o livro didático de língua inglesa (Day e Park, 2005; Garinger, 2001; Souza, 1999 e outros). Além disso, retomamos as orientações relacionadas ao ensino de leitura em língua inglesa provenientes dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio para a Língua Estrangeira (PCNEM-LE, 2000, 2002 e 2004). Os resultados mostraram que os livros didáticos não favorecem as atividades para a construção de sentidos na compreensão escrita de uma forma comunicativa, além de não tomar os gêneros como objetos de ensino. A construção dos sentidos é de fato escamoteada pela tradução (ou cópia) de informações do texto. Os resultados da análise evidenciam, ainda, o uso implícito das estratégias de leitura, sem uma conscientização que favoreça a busca de informação de forma mais crítica e significativa para a aprendizagem do aluno. Esses resultados têm implicações pedagógicas, principalmente porque urge a criação de espaço no cenário educacional brasileiro para que se repense e se reflita sobre o uso do livro didático no contexto de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa como língua estrangeira.

ABSTRACT

This study is aimed at analyzing the question of written comprehension activities from the perspective of the approach of genre on English textbooks on High School level. Therefore, it intends to discuss the ways in which reading activities work genre in a communicative way. For this, we examine genres, the types of activities and types of written comprehension questions present in two textbooks. Furthermore, it is focused on investigating to what extent the reading strategies have been worked, explicit or implicitly, as a tool that facilitates the construction of meanings from the texts. The research methodology underlying this study was based on a focused description (Larsen-Freeman & Long, 1991) that selected two textbooks in a single volume. These English books were published in 2004 and used in private schools in Belem. This research was based on the theoretical framework of genre (Bakhtin [1952-53] 2003; Swales, 1990, 1992 and 1998; Marcuschi, 2002, 2003, 2004 and 2005; Ramos, 2004 and others); on the teaching of English reading (Dias, 2002, 2005; Grabe & Stoller, 2001, 2002; Koda, 2005 among others) and on the use of the English textbooks (Day & Park, 2005; Garinger, 2001; Souza, 1999 and others). In addition, this study has its basis on the National Curriculum Parameters for the teaching of reading in a foreign language on High School level (PCNEM-LE, 2000, 2002, 2004). It is also verified that textbooks do not favor the activities in a communicative way for the construction of meaning in written comprehension, and besides the textbooks do not take genres as teaching tools. This construction is conjured by translation (or copy) of information of the text. The data analysis results still show the implicit use of reading strategies, without an awareness that favors the search of more critical and significant ways to help student's learning. These results have pedagogical implications especially because it urges the opening for new spaces in the Brazilian educational scenario. This way, the use of these textbooks can be redefined and reflected in the teaching and learning of English as a foreign language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Competências e habilidades de LE	29
Quadro 2 – Itens gramaticais da Língua Inglesa	31
Quadro 3 – Modelo CARS proposto por Swales	43
Quadro 4 – Diferenças entre gênero textual e tipo textual	47
Quadro 5 – Aspectos tipológicos	48
Quadro 6 – Estratégias de leitura	68
Quadro 7 – Tipologias das perguntas de compreensão	80
Quadro 8 – Organização do livro didático ‘ <i>Insight</i> ’	91
Quadro 9 – Organização do livro didático ‘ <i>Inglês Doorway</i> ’	112
Figura 1 – A coesão e a coerência em textos	65
Figura 2 – Visão do processo de leitura	70
Figura 3 – Contínuo qualitativo-quantitativo das metodologias de pesquisa	84

Gráfico 1 – Freqüência do contexto de produção dos textos de <i>Insight</i>	92
Gráfico 2 – Freqüência dos gêneros textuais	93
Gráfico 3 – Freqüência dos tipos de atividades de compreensão textual de ' <i>Insight</i> '	95
Gráfico 4 – Freqüência dos tipos de perguntas de compreensão	97
Gráfico 5 – Freqüência das estratégias de leitura	104
Gráfico 6 – Freqüência do contexto de produção dos textos de ' <i>Inglês Doorway</i> '	114
Gráfico 7 – Freqüência dos gêneros textuais.....	115
Gráfico 8 – Freqüência dos tipos de atividades de compreensão textual de ' <i>Inglês Doorway</i> '.....	117
Gráfico 9 – Freqüência dos tipos de perguntas de compreensão	119
Gráfico 10 – Freqüência das estratégias de leitura	126

LISTA DE SIGLAS E DE ABREVIATURAS

CARS – Create a Research Space

CEFET-PB – Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba

ESP – English for Specific Purposes

LD – Livro didático

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDBEN – Leis de Diretrizes e Bases para o Ensino Nacional

LEM – Língua Estrangeira Moderna

LM – Língua Materna

MEC – Ministério da Educação

MG – Minas Gerais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPA – Universidade Federal do Pará

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

RESUMO	09
ABSTRACT	10
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	11
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	13
INTRODUÇÃO	16
Capítulo 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
1.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais de LE	22
1.1.1 Linguagens, códigos e suas tecnologias	25
1.1.2 PCNEM de LE: proposta de 2000	28
1.1.3 PCNEM+ de LE: proposta de 2002	29
1.1.4 Orientações Curriculares do Ensino Médio: proposta de 2004	33
1.2 A noção de gênero textual	37
1.2.1 Gênero na perspectiva de Bakhtin	38
1.2.2 Gênero com base em Swales	41
1.2.3 Gênero sob a ótica de Marcuschi	45
1.2.4 A proposta pedagógica de Ramos	49
1.3 O ensino de leitura em língua estrangeira	53
1.3.1 As interfaces da leitura	54
1.3.2 Os modelos de leitura	58
1.3.3 Tipos de conhecimentos	60
1.3.3.1 O conhecimento de mundo	61
1.3.3.2 O conhecimento lingüístico	62
1.3.3.3 O conhecimento textual	63
1.3.3.4 Interação dos tipos de conhecimentos	64
1.3.4 As estratégias de leitura	66

1.4 O livro didático de língua inglesa	71
1.4.1 O perfil do livro didático de língua inglesa no Brasil	73
1.4.2 Tipologias dos exercícios de compreensão de textos	77
1.4.2.1 Tipologia de Souza	78
1.4.2.2 Tipologia de Marcuschi	79
1.4.2.3 Tipologia de Day e Park	81
Capítulo 2: A METODOLOGIA DE PESQUISA	84
2.1 A escolha metodológica	84
2.2 Os procedimentos de seleção do <i>corpus</i>	85
2.3 Os objetivos da pesquisa	86
2.4 Os instrumentos de pesquisa	87
Capítulo 3: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	89
3.1 O livro didático <i>'Insight'</i>	89
3.1.1 Características gerais do livro	89
3.1.2 A seleção dos gêneros textuais	93
3.1.3 Tipos de atividades e tipos de perguntas de compreensão	94
3.1.4 Descrição das estratégias de leitura	103
3.2 O livro didático <i>'Inglês Doorway'</i>	110
3.2.1 Características gerais do livro	110
3.2.2 A seleção dos gêneros textuais	115
3.2.3 Tipos de atividades e tipos de perguntas de compreensão	117
3.2.4 Descrição das estratégias de leitura	125
3.3 Conclusões parciais baseadas nos dois livros didáticos analisados	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS	144
ANEXOS	154

Introdução

Este trabalho teve como objetivo analisar dois livros didáticos de língua inglesa, como língua estrangeira, do Ensino Médio produzidos no Brasil, para o ensino e aprendizagem da compreensão escrita. Nosso foco de interesse voltou-se para uma abordagem de ensino baseada em gênero textual apoiada nas atividades de compreensão de leitura. Além disso, nosso estudo também observou de que maneira os livros didáticos apresentam o ensino das estratégias de leitura como ferramenta de aprendizagem.

O livro didático de língua inglesa tem ocupado, nas práticas educativas escolares brasileiras, um importante espaço de referência para professores e alunos do Ensino Médio. A tese subjacente é a de que a prática docente se organiza a partir do conteúdo apresentado pelo livro. Esse material assume um papel de sujeito ‘ativo’ que conduz o professor a selecionar o conteúdo de forma linear e seqüencial, definindo, também, a maneira de o professor desenvolver as atividades didáticas e a metodologia de ensino. O livro didático, então, assume por vezes o lugar do professor, constituindo-se referência organizadora do currículo escolar, além de anular a ‘voz’ do professor.

Encontramos também nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) de Língua Estrangeira Moderna, orientações para que as práticas de ensino-aprendizagem tomem como conteúdos ou objeto de ensino a leitura “*bem como diferenças entre os diversos gêneros textuais*” (PCNEM+, 2002:97). Como podemos observar, esse documento aponta para a competência de aquisição de uma língua estrangeira por meio da leitura e interpretação de textos variados, ou seja, a partir de uma variedade de gêneros, contribuindo para o aluno melhor compreender sua realidade:

ler e compreender uma língua estrangeira deve ser um meio de acesso à cultura, à tecnologia e de abertura para o mundo. (...) aprender a ler (...) é aprender a comunicar-se, é valer-se do texto em língua estrangeira para conhecer a realidade e também para aprender a língua que,

em última instância, estrutura simbolicamente essa realidade, conformando visões de mundo.
(BRASIL / PCNEM+, 2002:107)

Assim, a leitura torna-se uma atividade freqüente no livro didático do Ensino Médio em que as atividades de compreensão textual são elos para a aprendizagem e aquisição de uma língua estrangeira. Não obstante, Cristóvão (2001:3) menciona pesquisas que apontam para aspectos negativos no ensino de leitura, a saber, *“leitura como mero reconhecimento de sentidos, texto como pretexto para o ensino de vocabulário e/ou gramática etc.”*

As considerações de Cristóvão (2001) remeteram-nos a alguns questionamentos: sendo o livro didático um material importante usado na aprendizagem de língua estrangeira, como se dá o trabalho com a leitura? Houve alguma mudança significativa do livro didático após a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio de Língua Estrangeira? Como o livro didático poderia contribuir para a formação de alunos-leitores críticos para a sua realidade? Ao fazer esses questionamentos, tentávamos, ao mesmo tempo, buscar respostas plausíveis na literatura especializada que fossem convincentes e pudessem dar conta de uma série de outras dúvidas.

Nosso interesse em investigar o processo de leitura em língua inglesa teve início em 1998. Nesse ano, trabalhamos como bolsista em um projeto de ensino de leitura de abordagem instrumental na Universidade Federal do Para sob a orientação da Professora Sheila Fecury Macambira. Para melhor nos familiarizarmos com essa abordagem, realizamos, também, dois módulos do curso “Buscando Novos Caminhos: Inglês Instrumental I e II” na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em julho de 1998 e julho de 1999, respectivamente. A partir de então, temos participado anualmente dos Seminários Nacionais de Inglês Instrumental que muito contribuem para nossa formação, principalmente, em leitura, e para a integração com pesquisadores de todo o país que desenvolvem estudos nessa área.

A construção, ao longo dos anos, de nossa experiência com leitura, levou-nos a buscar novos conhecimentos e, embasados em publicações e conversas com colegas-professores mais experientes, a outros questionamentos: como melhor

ensinar leitura? Quais os aspectos que devem ser privilegiados para alunos iniciantes? Que material usar? Qual a importância do trabalho com gêneros textuais no processo de leitura? O tema do último questionamento, no entanto, passou a ser foco de interesse de estudo, a partir de um *workshop*, ministrado pela professora Rosinda Guerra Ramos, da PUC-SP, no Seminário Nacional de Inglês Instrumental, em Juiz de Fora – MG, no ano de 2000. Passamos a perceber que o trabalho de leitura a partir de gêneros textuais possibilitaria uma pesquisa mais criteriosa e mais eficiente para a construção de saberes de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Como aponta mais uma vez Cristóvão (2001:2):

o domínio dos gêneros se constitui como instrumento que possibilita aos agentes produtores e leitores uma melhor relação com os textos, pois, ao compreender como utilizar um texto pertencente a um determinado gênero, pressupõe-se que esses agentes poderão transferir conhecimentos e agir com a linguagem de forma mais eficaz, mesmo diante de textos pertencentes a gêneros até então desconhecidos.

Dentro dessa perspectiva, constatamos a importância do trabalho de leitura e compreensão textual a partir de gêneros textuais, pois percebemos, através de nossa experiência com nossos alunos de leitura, que há uma integração mais eficiente do gênero com os demais aspectos que compõem o processo de leitura em língua inglesa (estratégias de leitura, estruturas lingüísticas, aquisição do léxico, entre outros). Ou seja, o trabalho de um ou vários gêneros, provenientes de diferentes contextos sociais, permite ao aluno a prática social de leitura. Como afirma Bonini (2002:188), “os gêneros textuais são organizados de acordo com a ocorrência no cotidiano dos indivíduos”.

Nesse contexto de estudos sobre leitura e gêneros textuais, tomados como objetos de ensino-aprendizagem, há necessidade emergente de se fomentarem pesquisas que visem a compreensão escrita em livros didáticos de língua inglesa do Ensino Médio, para que possamos estimular novas reflexões e discussões em nossa prática pedagógica. Essa seria uma crescente tendência de aumentar o número de estudos sobre o livro didático, já que podemos constatar a existência de poucas pesquisas relacionadas com esse material. Dessa forma, na tentativa de contribuir para o desenvolvimento de pesquisa nessa área e inspirar o leitor em suas

reflexões, decidimos enveredar nosso trabalho para este foco de descrição de 'estado da arte' de leitura e gêneros textuais nos livros didáticos de língua inglesa do Ensino Médio.

Tendo em vista as considerações realizadas até o momento e no sentido de promover novos espaços para a conscientização e reflexão sobre ensino-aprendizagem de leitura, o objetivo principal deste trabalho é investigar dois livros didáticos de língua inglesa para:

- Arrolar os gêneros textuais utilizados para a leitura;
- Averiguar os tipos de atividades de leitura usadas na compreensão escrita;
- Investigar se as estratégias de leitura são mencionadas e desenvolvidas de maneira explícita e sistemática pelos livros didáticos selecionados;
- Verificar até que ponto as atividades de leitura presentes nos livros didáticos familiarizam o aluno e exploram o texto tendo em vista um trabalho com gênero textual.

Em seguida, por acreditarmos na reflexão e na importância do livro didático no Ensino Médio, elaboramos as seguintes questões de pesquisa que buscaremos responder com nossa investigação e análise de dados:

- (1) Quais os gêneros textuais selecionados para o ensino de leitura em língua inglesa?
- (2) Quais os tipos de atividades de leitura propostas pelo livro didático?
- (3) As estratégias de leitura são mencionadas para a realização de atividades de leitura?
- (4) Em que medida, as atividades de leitura são apropriadas para a familiarização e a exploração do gênero textual?

Assim, tendo em vista o contexto em que se inscreve nossa pesquisa, pretendemos introduzir e inspirar nosso leitor para reflexões sobre o diálogo com o

livro didático, abarcando dois livros utilizados no Ensino Médio; cada um composto de um só volume. Pretendemos, também, verificar a situação atual de circulação dos gêneros textuais e a concepção de leitura presente nesses livros. Nosso olhar volta-se para o livro didático como um instrumento de aprendizagem de línguas na escola, contribuindo para a formação de nossos alunos. Nas palavras de Celani (1997: 159):

os objetivos realistas devem decorrer, necessariamente, da função social da língua estrangeira em relação aos alunos em questão, do papel da língua estrangeira na construção da cidadania, do papel da língua estrangeira como parte integrante da formação global do indivíduo.

Por último, delineamos, a seguir, a exposição dessa pesquisa que se divide em três capítulos.

No primeiro capítulo, apresentamos uma sucinta revisão teórica. Discutimos a importância dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio para o ensino de língua estrangeira e suas orientações e reflexões para o trabalho com a leitura. Além disso, discorreremos sobre a noção de gênero textual sob diferentes perspectivas que contribuem para nossa pesquisa. Ainda, discutimos o processo e a importância da compreensão escrita no ensino-aprendizagem de língua inglesa. Finalizamos este capítulo com uma breve explanação sobre o perfil do livro didático no Brasil e as tipologias de exercícios de compreensão de textos já descritas por outros autores.

No segundo capítulo, apresentamos os livros didáticos que fizeram parte de nossa análise, os procedimentos metodológicos que auxiliaram na categorização, os objetivos e os instrumentos de pesquisa.

No terceiro capítulo, apresentamos os dados referentes aos resultados das análises dos livros didáticos selecionados, visando responder às questões de pesquisa. Além disso, comentamos e avaliamos a coerência entre as atividades de compreensão e o trabalho com as estratégias de leitura e do gênero textual, tendo como critérios os princípios de leitura apresentados no capítulo 1.

Finalmente, apresentamos, nas considerações finais, os comentários gerais sobre a pesquisa e nossas reflexões sobre os livros didáticos estudados em relação à aprendizagem de leitura em língua inglesa no Ensino Médio. Discorreremos também

sobre as limitações do trabalho e sugestões para futuras linhas de pesquisas na área.

Capítulo 1

Fundamentação teórica

O objetivo deste capítulo é apresentar os construtos teóricos que fundamentam esta pesquisa.

Em primeiro lugar, comentamos e discutimos os aspectos relativos aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira do Ensino Médio (BRASIL/2000, 2002, 2004), destacando suas orientações curriculares para o ensino de línguas estrangeiras no contexto brasileiro.

Em seguida, discorremos a respeito da teoria de gênero do discurso de Bakhtin (1952-53/2003) e o de gênero como instrumento para o ensino (Swales, 1990, 1992, 1998; Marcuschi, 2002, 2003, 2004, 2005; e Ramos, 2004). Apresentamos, também, um breve comentário do trabalho didático-prático sobre o gênero de Schneuwly et al (2004).

Posteriormente, direcionamos a atenção para uma revisão das teorias e dos modelos que fundamentam o processo de leitura em língua estrangeira.

Finalizamos o capítulo com considerações sobre o livro didático de língua inglesa no Brasil, com destaque para as atividades de compreensão de leitura.

1.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais de LE

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), documentos elaborados em parceria com educadores de todo o Brasil e publicados pelo Ministério da Educação (BRASIL/MEC, 2000), apontam diretrizes curriculares e de orientação para o professor visando um ensino mais eficaz e formador de cidadãos críticos. Pela perspectiva da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.334/96), o Ensino Médio assegura uma educação escolar ao educando “*como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como ‘sujeito em situação’ – cidadão*” (PCNEM, 2000: 10).

Assim, o Ensino Médio orientado e apresentado pela LDB propõe a formação do indivíduo (para a vida pessoal e cultural) promovendo o “*desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; capacidade¹ de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização*” (PCNEM, 2000:5). Busca-se, então, um aluno ativo que desenvolva competências² básicas para continuar aprendendo em um contexto de globalização.

Dentro dessa perspectiva, a escola insere o aluno em uma prática de interação social para o exercício de sua cidadania. Na construção de identidade do aluno e para lhe oferecer uma educação mais motivadora, a Lei no. 9.394/96 (PCNEM, 2000:10) apresenta finalidades a serem alcançadas ao final da educação escolar de nível médio, com duração mínima de três anos, que inclui:

- (a) a formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;
- (b) o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- (c) a preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo; e
- (d) o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos.

Há, portanto, um rompimento com práticas educacionais do antigo Ensino Médio que estava organizado a partir de dois princípios básicos tradicionais: um ensino preparatório para o ensino superior ou um ensino profissionalizante (BRASIL/PCNEM+, 2002).

A revisão e reforma nos conteúdos curriculares organizam o Ensino Médio em três grandes áreas disciplinares: (a) representação e comunicação - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; (b) investigação e compreensão - Ciências da

¹ Cristóvão (2005:19) considera capacidade “um conjunto de operações que permitem a realização de uma determinada ação de linguagem como instrumento para mobilizar os conhecimentos que temos e operacionalizar a aprendizagem de conceitos científicos”.

² “Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (Perrenoud *apud* PCNEM+, 2002:30).

Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e (c) contextualização sociocultural - Ciências Humanas e suas Tecnologias. Essas áreas de conhecimento objetivam-se a tornar a aprendizagem mais significativa, motivadora e criativa para os alunos, como podemos observar no seguinte trecho dos PCNEM (2000:19):

a estruturação por área de conhecimento justifica-se por assegurar uma educação de base científica e tecnológica, na qual conceito, aplicação e solução de problemas concretos são combinados com uma revisão dos componentes socioculturais orientados por uma visão epistemológica que concilie humanismo e tecnologia ou humanismo numa sociedade tecnológica.

Essas áreas agrupam o conhecimento no campo técnico-científico e no âmbito do cotidiano da vida social, além de apresentar um diálogo entre seus objetos de estudo para o desenvolvimento de uma prática escolar sob uma perspectiva de interdisciplinariedade enquanto função instrumental (BRASIL/PCNEM, 2000). Trata-se de estabelecer interconexões com os conhecimentos de várias disciplinas como forma de melhor complementar e desenvolver o ensino para “as questões e os problemas sociais contemporâneos” (BRASIL/PCNEM, 2000:21).

A partir das concepções expostas, a organização curricular por áreas disciplinares supera o conhecimento estanque e compartimentalizado já que todo conhecimento é socialmente comprometido (BRASIL/PCNEM 2000). Ou seja, os conhecimentos estão cada vez mais interligados no mundo contemporâneo, cabendo, então, à escola selecionar os conteúdos programáticos que estejam relacionados a assuntos ou problemas (regionais, sociais, culturais, por exemplo) do aluno. Diante disso, na nova proposta de reforma curricular do Ensino Médio, os projetos interdisciplinares e contextualizados passam a ter uma função instrumental para a integração das áreas de conhecimento.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais estimulam uma organização curricular mais comprometida com o mundo do trabalho e com a prática social do aluno a partir do conhecimento escolar em áreas disciplinares.

Além disso, consideram que:

uma base curricular nacional organizada por áreas de conhecimento não implica a desconsideração ou o esvaziamento dos conteúdos, mas a seleção e integração dos que são válidos para o desenvolvimento pessoal e para o incremento da participação social. Essa concepção curricular não elimina o ensino de conteúdos específicos, mas considera que os mesmos devem fazer parte de um processo global com várias dimensões articuladas. (BRASIL/PCNEM, 2000:18)

Esse novo contexto de organização curricular, envolve as quatro premissas básicas de aprendizagem propostas pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) como pilares estruturais da educação na sociedade contemporânea: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.

Assim, os PCNEM propõem um currículo orientado pela seleção de conteúdos significativos a partir desses pilares básicos, agrupando as competências e habilidades que o aluno deve desenvolver durante o Ensino Médio.

Uma vez apresentado esse breve panorama teórico sobre as bases legais e filosóficas que sustentam o Ensino Médio, prosseguiremos apresentando a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e, mais especificadamente, as orientações para a Língua Estrangeira Moderna (doravante LEM).

1.1.1 Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

As novas propostas para o Ensino Médio integram Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física e Informática à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Essas disciplinas ou campos do conhecimento (BRASIL/PCNEM, 2000) apresentam características similares possibilitando uma articulação comum dos procedimentos didático-pedagógicos das disciplinas para *“saber usar as linguagens em diferentes situações ou contextos, considerando inclusive os interlocutores ou públicos”* (BRASIL/PCNEM, 2000: 105).

Entre as disciplinas da área supracitada, encontra-se a Língua Estrangeira Moderna, objeto de interesse para este trabalho. A LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino Nacional) na seção IV/art. 36, inciso III, propõe que *“será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela*

comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (BRASIL/PCNEM, 2000:33). Complementando esse princípio da LDBEN, está o princípio configurado pelas DCNEM (Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio) que é de “conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais” (Brasil/Orientações Curriculares do Ensino Médio, 2004: 17).

A LDB recupera a importância da LEM para o ensino-aprendizagem como uma disciplina que contribui para a formação pessoal, acadêmica e profissional do aluno na sociedade contemporânea, além de aproximar o indivíduo de várias culturas. O documento ainda enfatiza a valorização de conteúdos que sejam relevantes para a formação geral e educacional do aluno, tornando a LEM uma disciplina significativa e importante no currículo, assim como qualquer disciplina do Ensino Médio.

Outro fator proposto pela LDB é a exclusão de um ensino prescritivo da gramática normativa, metalingüístico, de maneira descontextualizada para uma *prática significativa-discursiva* (Moita Lopes, 2003) de compreensão e produção de enunciados na língua-alvo, propiciando ao aluno acesso a conhecimentos de vários tipos que contribuam para seu desenvolvimento enquanto cidadão crítico de um mundo globalizado:

*... como qualquer linguagem, elas (**as Línguas Estrangeiras Modernas**) funcionam como meios para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais sólida” (BRASIL/PCNEM, 2000:26) (grifo nosso)*

Assim, a concepção de língua é apresentada como veículo de comunicação que transmite a cultura, tradições e conhecimentos de um povo, a partir da função social da LE (Moita Lopes, 1996).

A nosso ver, o Ensino Médio necessita recuperar a responsabilidade de seu caráter formador para o ensino de LEM, função esta atribuída, ao longo do tempo, aos cursos regulares de idiomas. Os alunos se sentem cada vez mais desmotivados ao memorizar regras de gramática tornando o ensino de línguas não significativo e

inadequado para as diferentes situações comunicativas de suas vidas cotidianas e profissionais³.

Diante dessa tarefa, os PCNEM não propõem uma unificação do ensino para a aprendizagem de apenas uma LEM de norte a sul do país. Advogam levar em consideração os interesses dos alunos e as necessidades regionais e locais para melhor definir a escolha da LEM a ser ensinada nas escolas brasileiras. Logo, “*é preciso, agora, não mais adequar o aluno às características da escola mas sim, a escola às necessidades da comunidade.*” (BRASIL/PCNEM, 2000:27)

Como vimos, os PCNEM, como orientações didáticas e parâmetros educacionais, apontam para mudanças curriculares (transformação dos objetivos, conteúdos e didática) do Ensino Médio em que tentam recuperar a importância do ensino-aprendizagem de LEM nas escolas brasileiras e a formação de um aluno-cidadão mais crítico. Entretanto, o documento supracitado tem recebido críticas em função de não esclarecer “*o que são parâmetros para o ensino*” (Cristóvão, 2001:96), além de não apresentar uma fundamentação teórica sustentável e clara para o professor de uma transposição didática⁴ de habilidades de LEM a serem ensinadas nas escolas de Ensino Médio do Brasil. Considerando a leitura que realizamos, acreditamos ser um documento confuso e de difícil leitura e compreensão, não definindo propósitos indicativos para o ensino e tampouco reflexivos para o professor e para sua prática de sala de aula.

Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais não levaram em consideração o público-alvo formado, principalmente, de professores espalhados pelo Brasil todo. Entre os principais problemas à inovação pedagógica estão o excesso de trabalho (muitas das vezes o professor necessita trabalhar nos três turnos letivos), não tendo tempo para preparar suas aulas nem para se envolver em projetos de ensino interdisciplinares e contextualizados. Além disso, esses professores, em geral, possuem uma incipiente formação pedagógica que não lhes

³ “(...) é fundamental atentar para a realidade: o Ensino Médio possui, entre suas funções, um compromisso com a educação para o trabalho” (PCNEM, 2000:27).

⁴ “ (...) entendida como o processo de transformação que naturalmente acontece na passagem de conhecimento e saberes científicos de um nível para o outro (...) quando as instruções oficiais são transferidas para o sistema de ensino e depois para o plano didático” (Cristóvão, 1999:45).

permite se posicionar, compreender e adaptar os conteúdos escolares às necessidades regionais sem antes receber uma formação mais adequada.

É nesse cenário que a Secretaria do Ensino Médio apresenta dois documentos para complementar os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000) como forma de sustentar a reforma inicial do ensino no nível médio: os PCNEM+ (2002) e as Orientações Curriculares do Ensino Médio (2004).

A seguir, vejamos como cada documento focaliza a LE no contexto educacional e de que maneira as habilidades e competências são justificadas e apresentadas em cada proposta pedagógica para superar a atual crise do ensino e aprendizagem de LEM no Ensino Médio no Brasil.

1.1.2 PCNEM de LE: proposta de 2000

O documento critica o ensino de pelo menos duas habilidades lingüísticas: a compreensão e a produção orais, pois de acordo com o PCNEM (2000:28), *“são raras as oportunidades que o aluno tem para ouvir ou falar a língua estrangeira.”* Não obstante, o mesmo documento advoga um ensino centrado na compreensão e produção de enunciados corretos no novo idioma.

Com essas representações, os PCNEM não esclarecem, então, a habilidade a ser ensinada, mas advogam que se deve incluir também competências a serem ensinadas e alcançadas no período de três anos do Ensino Médio. O documento apresenta basicamente três tipos de competências: sociolingüística, discursiva e estratégica, além de acrescentar a competência gramatical.

Cabe aqui ressaltar que o documento não explicita detalhadamente cada uma das competências supracitadas nem apresenta sugestões de práticas educativas para o professor levar os alunos a alcançar essas competências. O texto menciona apenas alguns componentes para o desenvolvimento das mesmas. No quadro 1, apresentamos as competências e habilidades propostas pelos PCNEM (2000:22) a serem desenvolvidas em Línguas Estrangeiras Modernas.

Quadro 1: Competências e habilidades de LE

REPRESENTAÇÃO E COMUNICAÇÃO	INVESTIGAÇÃO E COMPREENSÃO	CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-CULTURAL
<ul style="list-style-type: none"> - Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação e o vocábulo que melhor reflita a idéia que pretende comunicar; - Utilizar os mecanismos de coerências e coesão na produção oral e/ou escrita; - Utilizar as estratégias verbais e não-verbais para compensar as falhas, favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido em situações de produção e leitura; - Conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações a outras culturas e grupos sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais; - Analisar a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis). 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber distinguir as variantes lingüísticas; - Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.

Como podemos verificar no quadro, a falta de uma proposta curricular concreta para as habilidades e competências a serem trabalhadas pelo professor torna o documento de cunho muito teórico e não apresenta, de maneira objetiva, propostas práticas de transposição didática desses princípios para a sala de aula.

1.1.3 PCNEM+ de LE: Proposta de 2002

Neste documento complementar, a seleção de conteúdos se estabelece a partir de três eixos de trabalho: a estrutura lingüística, a aquisição de repertório vocabular e a leitura e a interpretação de textos. Entretanto, o documento enfatiza que o último item é o ponto de partida para o trabalho com os dois primeiros.

A leitura é apresentada como a habilidade a ser ensinada e trabalhada ao longo do Ensino Médio para a aquisição e aprendizagem de uma LE, pois

é pela leitura que o aluno será capaz de interpretar estatutos de interlocutores, observar a norma e a transgressão, as variantes dialetais, as estratégias verbais e não-verbais, as escolhas de vocabulário, observando assim registros diferenciados e aspectos socioculturais que se podem depreender a partir dos enunciados e de seus produtores (BRASIL/PCNEM+, 2002:107).

Assim, as competências passam a estar diretamente relacionadas com a prática da leitura.

É de se salientar que o documento sugere técnicas de leitura a serem desenvolvidas na preparação do ato de ler e que reforçam o aprendizado autônomo e significativo; o manejo do uso do dicionário, dentro e fora da sala de aula, como um instrumento para o desenvolvimento do repertório vocabular e sugestões de variedades de textos de vários níveis de leitura a serem trabalhados em sala de aula (BRASIL/PCNEM+, 2002).

Dentro dessa perspectiva, os PCNEM+ de LE poderiam representar um documento de mediação sistemática com orientações coerentes e definidas de ensino para o professor. No entanto, a partir de uma leitura mais acurada, percebemos as incoerências do documento quanto às orientações didáticas. Ocorre uma preocupação de *o quê, por quê e para quê* ensinar, não se apresentando o *como* ensinar. A definição de uma proposta político-pedagógica sustentável para as escolas torna, a nosso ver, o documento confuso e com pouca prática comunicativa para o professor. Novamente o público leitor foi ignorado, como já havia ocorrido no documento de 2000.

Uma outra questão a ser discutida é a relação de itens gramaticais a serem trabalhados ao longo das três séries do Ensino Médio de acordo com “*o grau progressivo de dificuldade dos textos*” (BRASIL/PCNEM+, 2002: 104). Com a falta de uma proposta pedagógica que crie orientações e informações para o professor, essa lista pode se tornar uma ameaça, pois dá margem a um ensino descontextualizado. Apresentamos os itens gramaticais (ver quadro 2) sugeridos, com relação a língua inglesa, pelos PCNEM+ (2002: 104).

Quadro 2: Itens gramaticais da Língua Inglesa

- pronomes pessoais (sujeito e objeto);
- adjetivos e pronomes possessivos;
- artigos;
- preposições;
- adjetivos, advérbios e suas posições na frase (*word order*);
- caso genitivo ('s);
- plurais regulares e irregulares;
- substantivos contáveis e incontáveis (*mass and count nouns*);
- *quantifiers: much, many, few, little, a lot of, lots of, a few, a little*;
- conjunções (*linkers*);
- falsos cognatos;
- principais prefixos e sufixos;
- verbos regulares e irregulares;
- graus dos adjetivos;
- pronomes indefinidos e seus compostos;
- pronomes reflexivos;
- pronomes relativos;
- pronomes interrogativos;
- uso enfático de *do*;
- orações condicionais;
- *tag questions*;
- *additions to remarks*;
- discurso direto e indireto;
- verbos seguidos de infinitivo e gerúndio;
- verbos seguidos de preposição;
- voz passiva simples e dupla;
- orações temporais com o verbo *to take*;
- forma causativa de *have and get*;
- *also, too, either, or, neither, nor*;
- *phrasal verbs*

A nosso ver, pela falta de esclarecimento de uma proposta pedagógica significativa, o professor sem muita familiaridade com o documento e com os princípios nele contidos, pode usar essa lista como uma forma de memorização de regras ou como pretexto para o ensino da leitura. Ocorre que essas práticas são ineficientes para o aprendizado significativo, sendo criticadas até mesmo pelos próprios documentos.

A propósito dos textos sugeridos no documento, percebemos que há uma confusão entre tipos textuais e gêneros textuais. O documento sugere a exposição do aluno a textos “*publicitários, jornalísticos, narrativo, dissertativo, poético, literário, científico*” (BRASIL/PCNEM+, 2002:106). Apesar dos PCNEM+ enfatizarem “o ensino da língua estrangeira por meio da leitura e interpretação de textos variados” (Ibidem:108), o documento não aponta referências teóricas que possam auxiliar o professor a compreender o que sejam tipos textuais e gêneros textuais. Dessa forma, o texto é trabalhado de forma incoerente e muitas vezes com o enfoque prescritivo da gramática normativa, sem considerar o contexto de produção e o momento de produção do texto.

Isso nos leva a Cristóvão (2001: 33), quando aponta para a necessidade de trabalhar com gêneros textuais no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras como instrumento de comunicação:

a pluralidade de gêneros textuais é fundamental para a formação de um sujeito que possa dominar o funcionamento da linguagem como um instrumento de mediação nas diferentes interações em que se envolve. Esse domínio pode contribuir para a conscientização do sujeito sobre as escolhas que venha a fazer, seja para a manutenção, seja para a transformação da situação.

Cabe ressaltar um outro aspecto do documento quanto à inclusão de outras habilidades no ensino-aprendizagem de LEM. Apesar de advogar pela leitura, há uma proposta para o ensino das habilidades de produção oral e produção escrita. O documento apenas menciona, em tópicos e de forma evasiva, as funções comunicativas que o aluno precisa ser capaz de fazer, não apresentando uma seção específica de como cada LEM poderia colocar em prática essas funções.

Em síntese, em nossa exposição sobre os PCNEM+ de LEM, abordamos os três eixos de trabalho e a habilidade de leitura como proposta principal do documento enquanto prática comunicativa e significativa para o ensino da língua estrangeira. Ressaltamos ainda alguns itens mencionados pelo documento para auxiliar no desenvolvimento da leitura e interpretação de textos, como as estratégias de leitura, o uso do dicionário, além dos itens gramaticais, que também são recursos que ajudam no processo de ler. Apontamos ainda algumas incoerências que podem atenuar o trabalho do professor para a aplicação de uma proposta pedagógica mais coerente, antecedida por uma fundamentação teórica sólida que apresente uma leitura de fácil compreensão para o docente. Esses traços foram questionados e criticados pelos professores do Ensino Médio. Dessa forma, a partir desses questionamentos, um outro documento foi apresentado pelo Ministério da Educação na tentativa de complementar os anteriores.

1.1.4 Orientações Curriculares do Ensino Médio: Proposta de 2004

Com o intuito de discutir os princípios que regem o Ensino Médio e esclarecer os PCNEM (2000) e PCNEM+ (2002) de língua estrangeira, um novo documento (2004) foi apresentado por um renomado especialista na área da linguagem, o professor Luiz Paulo da Moita Lopes. A insatisfação e as críticas com os documentos anteriores são notórias no início do novo documento, pois, segundo o autor, as versões anteriores “*não chegam a referenciar, de maneira satisfatória, às mudanças de estrutura, organização, gestão e práticas didáticas que seriam necessárias para a realização dos princípios e diretrizes expostos nos documentos legais*” (BRASIL/Orientações Curriculares do Ensino Médio 2004:14).

Também aponta para uma dificuldade de compreensão da parte de seus leitores-professores de LE dos Ensinos Fundamental e Médio e a ausência de uma fundamentação teórica mais abrangente e articulada como forma de construção do conhecimento do uso da LE na sociedade contemporânea. Além disso, o documento em pauta ressenete-se da falta de uma proposta pedagógica “*de ensino de LE que permita preparar a escola, alunos e professores para enfrentar as vicissitudes com as quais defrontamos no cotidiano*” (BRASIL/Orientações Curriculares do Ensino

Médio, 2004: 43). Com o objetivo de direcionar a aprendizagem de LE para uma prática de envolvimento, de construção de sentido e de agir no mundo social, o autor critica o ensino pautado unicamente na competência gramatical. Assim, “*não se aprende uma LE para preencher uma lacuna em um exercício gramatical, nem para resolver uma charada na qual se focaliza o conhecimento do vocabulário*” (Ibidem: 47).

Para colocar em prática essa construção de aprendizagem significativa para o aluno, Moita Lopes advoga um ensino direcionado para a compreensão e produção escrita e oral mais especificadamente na habilidade de leitura. Assim, para o autor “*o texto escrito em LE e a conversa sobre ele em Língua Materna (LM) devem ser o foco das práticas escolares de letramento com o objetivo de fornecer aos alunos uma experiência significativa de engajamento na construção do significado*”. (Ibidem: 48). O predomínio dessa habilidade no Ensino Médio, de acordo com o referido autor, deve-se ao fato de atender à necessidade do aluno em usá-la em contextos educacionais e sociais, como no trabalho, na universidade (para acompanhar as inovações científicas e tecnológicas) e na navegação pela *Internet*.

O pesquisador aponta procedimentos para se trabalhar a leitura com o objetivo de aprender a usar a linguagem em situações mais comunicativas. Segundo Moita-Lopes, é necessário considerar os conhecimentos – nos níveis sistêmico, de gênero discursivo, de mundo e de outros meios semióticos - que o aluno já traz do Ensino Fundamental. Esses conhecimentos seriam expandidos para que o aluno esteja mais apto a discutir ou conversar sobre os textos e hipertextos focalizados e se engajar na construção do significado. O autor também é favorável aos “múltiplos letramentos” como prática social de LE centrada no trabalho da sala de aula em contexto multisemiótico⁵ para a compreensão e construção de significados a partir do texto escrito.

O documento ainda aponta para o ensino de inglês (a língua da globalização e da *Internet*) e do espanhol⁶ (uma das línguas estrangeiras mais hegemônicas na

⁵ “(...) para além da letra, ou seja, um mundo de cores, sons e imagens e *design* que contróem significados em textos orais/escritos e hipertextos” (BRASIL/Orientações Curriculares do Ensino Médio, 2004:43-44).

⁶ “sancionada no dia 05/08 uma nova lei que torna obrigatórias as aulas de espanhol nas escolas públicas e particulares. As escolas terão prazo máximo de cinco anos para se adaptarem às novas normas” (Revista New Routes. Outubro/2005:8).

América Latina) como as línguas estrangeiras a serem incluídas nas escolas de Ensino Médio no Brasil por serem *“línguas com grande apelo internacional e também relacionadas ao mundo do trabalho”* (BRASIL/Orientações Curriculares do Ensino Médio, 2004:50). O autor reforça que esses fatores são relevantes para a escolha e inclusão dessas LEs no currículo de nível médio para os alunos brasileiros no mundo contemporâneo.

Diante dessas propostas feitas pelo professor Luiz Paulo da Moita Lopes nesse novo documento, percebemos alguns pontos que merecem ser comentados.

O documento é bem escrito e argumentado do ponto de vista teórico. Apresenta razões plausíveis para a verdadeira inclusão da língua estrangeira no currículo do Ensino Médio brasileiro e as contribuições de sua aprendizagem significativa no mundo contemporâneo para a formação de um aluno-cidadão mais crítico. Não obstante, do ponto de vista prático, o autor não apresenta uma proposta pedagógica de transposição didática que facilite a prática do professor no contexto de sala de aula, a saber, a transferência do conhecimento científico em conhecimento escolar.

Ainda com relação à aprendizagem de LE, o autor advoga a inclusão apenas do inglês e do espanhol no nível médio. As necessidades do aluno e o contexto sócio-histórico da região não são levados em consideração. Sabemos da importância dessas duas línguas em nossos dias, mas reconhecemos que seria um retrocesso em relação aos documentos anteriores que mencionam os interesses da comunidade como fator decisório para a escolha da LE. A dimensão territorial do Brasil nos mostra que cada região apresenta sua realidade, sua história e seus interesses. Logo, a inclusão de apenas duas línguas estrangeiras no Ensino Médio seria considerar uma unificação no ensino sem o atendimento às diversidades e aos interesses culturais e geográficos brasileiros. Dessa forma, lembramos o primeiro documento (BRASIL/PCNEM, 2000:27) ao afirmar que *“muitos são os fatores que devem ser levados em consideração no momento de escolher a(s) Língua(s) Estrangeira(s) que a escola ofertará aos estudantes, como podem ser as características sociais, culturais e históricas da região onde se dará esse estudo.”*

Podemos perceber a inclusão de novos termos no documento como “múltiplos letramentos”, “mundo semiótico”, “testagem”, “hipertextos”, “gêneros discursivos”

sem um suporte teórico claro e de orientação para o professor, tornando-o muitas das vezes inacessível para o docente. O autor presume que o professor, ao ler o documento, já conheça e esteja familiarizado com esses termos teóricos.

Diante disso, advogamos a necessidade de mais uma revisão do documento referente à língua estrangeira para torná-lo mais objetivo e colocá-lo em ação de forma coerente e eficaz, como um instrumento de orientação pedagógica que contribua para as práticas educativas do professor em sala de aula.

Em síntese, os três documentos (2000, 2002 e 2004) apresentam propostas teóricas – de natureza indicativa e interpretativa – para a consolidação de uma educação instrumental para o aluno e de novas alternativas de organização curricular para o Ensino Médio brasileiro. Não obstante, uma transposição didática, prática e coerente com o ensino atual, deveria ser levada em consideração pelos documentos como forma de organizar e elaborar um currículo de LEM nos usos sociais da língua. Como mencionamos, não há um esclarecimento pragmático do conteúdo e habilidade(s) (ouvir, falar, ler e/ou escrever) a serem ensinados. Além disso, não houve uma preocupação dos autores dos documentos no tocante à transposição didática, como percebemos com clareza nos PCNs de 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental. *“Talvez os autores dos parâmetros entendam que os documentos sejam complementares, mas não explicitam isso e nem em que sentido se deve entender esta complementariedade.”* (Bonini, 2003:82)

Acreditamos que deveria haver uma maior integração entre os documentos, principalmente os de línguas estrangeiras, para que justificassem a verdadeira importância da LE no contexto de ensino e aprendizagem na comunidade educacional. Nessa perspectiva, os professores deveriam passar por um processo de formação contínua para terem oportunidade de debater, melhor compreender e se posicionar diante das orientações educacionais propostas pelo MEC para que possam refletir e sugerir mudanças de acordo com suas realidades sociais, culturais e históricas.

Essa falta de coerência e de informações explícitas sobre as habilidades a serem alcançadas se refletem nos livros didáticos, como veremos mais adiante.

Uma vez considerados os parâmetros propostos pelos documentos elaborados pelo MEC – PCNEM – na tentativa de adequar e aperfeiçoar o ensino e a aprendizagem de LE no Ensino Médio brasileiro, apresentamos, a seguir, a noção de gênero textual.

1.2 A noção de gênero textual

Os estudos no campo da Lingüística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras e materna têm desencadeado avanços significativos e pesquisas crescentes no que diz respeito as noções de gênero textual⁷/do discurso. Esses estudos discutem o fenômeno da linguagem em associação às condições de uso dessa última em determinadas situações sociais de interação. Todo usuário de uma língua molda sua fala e sua escrita em gêneros e reconhece gêneros que ouve e lê e que foram produzidos pelo outro. Nessa direção, o gênero textual seria um megainstrumento, como sugerem Schneuwly e Dolz (2004), que permite nossa comunicação verbal em uma interação social, considerando que todo texto (escrito ou oral) pertence a um determinado gênero.

Nessa mesma linha de pensamento, os gêneros são produzidos e desenvolvidos em diferentes tipos de atividades sociais de nosso dia-a-dia por uma comunidade que tem propósitos comunicativos bem definidos e específicos. Assim, muitos pesquisadores definem o gênero como forma de prática social já que “*são formas comunicativas que não são adquiridas em manuais, mas sim nos processos interativos.*” (Machado, 2005:157). Para compreendermos melhor as noções de gênero textual, apresentaremos algumas contribuições teóricas e práticas de Bakhtin. Tomamos, ainda, os princípios de gêneros textuais em relação aos trabalhos de Swales, Marcuschi e Ramos.

⁷ MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (2005) afirmam que o termo “gênero textual” (e de texto) é o mais corrente, mas que um grupo de estudiosos prefere o termo “gênero discursivo” (e do discurso). Os referidos autores também apresentam outras terminologias que, segundo eles, são “relativamente” equivalentes (mas em disputa): (a) seqüência textual, tipo textual e modalidade discursiva (entre outros); e (b) esfera social, comunidade discursiva e ambiente discursivo (entre outros). Neste estudo, utilizar-se-á o termo gênero textual.

1.2.1 Gênero na perspectiva de Bakhtin

A base teórica que assumimos em relação a gênero é tributária da concepção enunciativo-discursiva do filósofo russo da linguagem Mikhail Bakhtin. Este autor ([1952-53] 2003:262) define gênero como “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” e, neste sentido, a natureza verbal dos gêneros refere-se à forma padrão de estruturar a comunicação no processo de interação verbal em uma determinada comunidade. Nas palavras de Bakhtin:

o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (Ibidem: 261)

Assim, os gêneros do discurso⁸ são caracterizados pelo conteúdo temático (tema), estilo (marca lingüística) e construção composicional (organização textual) que “*estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado*” (Ibidem: 262) e possibilitam a comunicação verbal.

Os diferentes gêneros admitem uma série de oscilações, de maneira que não são totalmente fixos. A partir dessa perspectiva, Bakhtin (2003) afirma que os gêneros não se constituem em uma instabilidade absoluta, já que, se assim fosse, isso impediria o acesso a eles pelo interlocutor, obstaculizando a sua compreensão, além de impossibilitar a comunicação e a interação dentro de determinada esfera social. Dessa forma, teríamos que criar um novo gênero para cada ato de fala. Sob o mesmo ponto de vista, Rodrigues (2005:164) sustenta que o gênero é “*uma tipificação social dos enunciados que apresentam certos traços (regularidades) comuns, que se constituíram historicamente nas atividades humanas, em uma situação de interação relativamente estável, e que é reconhecida pelos falantes*”.

⁸ Rojo (2005) constata que o termo gênero discursivo/do discurso é utilizado por pesquisadores que adotam as idéias do pensador russo Bakhtin ou mencionam estudos de autores bakhtinianos.

É de se salientar ainda que os gêneros estão relacionados a uma situação social de interação discursiva correlacionados a uma determinada esfera da atividade e comunicação humanas, pois ao estabilizar essa interação, dentro de uma esfera social, locutor e interlocutor compreendem o processo de formação e funcionamento de um gênero com uma finalidade discursiva estabilizada. A importância que Bakhtin (Ibidem.: 282-283) dá à situação social de interação para a constituição e apreensão do gênero no processo interativo dentro do contexto comunicativo fica clara quando o autor afirma que:

a língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam.

Dentro dessa perspectiva, o enunciado passa a adquirir sentido em um contexto de interação social em que o locutor busca compreendê-lo a partir da relação com outros enunciados já constituídos por outros locutores, tornando o enunciado *“real unidade da comunicação discursiva”* (Ibidem.: 274).

De acordo com Brait (2005:95), *“o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos.”* Assim, o enunciado é dialógico no sentido de que nenhuma palavra que o locutor utiliza é neutra⁹, já que o interlocutor não procura as palavras em um dicionário, mas essas são marcadas pelo discurso do outro em uma interação verbal. Todo dizer está fundado em algum lugar além de apresentar uma reação de caráter responsivo em relação a enunciados anteriores. *“Cada enunciado é pleno de ecos e ressonância de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva.”* (Bakhtin, Ibidem.: 297)

Bakhtin estabelece uma distinção entre dois grupos de gêneros que existem em uma sociedade: gêneros primários (simples) e secundários (complexos). Os

⁹ “Há um conjunto de vozes do outro que provam o discurso do ‘um’. Porém essas vozes ao serem incorporadas a determinado discurso apagam a ordem do real e criam a ilusão de sentido único e o sujeito toma esse dizer como sendo seu.” (Guimarães, 2005:151)

primários se constituem nas situações de comunicação discursiva da vida cotidiana imediata (espontânea, não formalizada), como, por exemplo, as conversas informais, bilhetes, cartas, entre outros, apresentando uma situação de comunicação discursiva mais livre e criativa, normalmente caracterizados por um estilo mais familiar. Os gêneros secundários surgem de situações de comunicação mais complexas (da vida da ciência e da vida da arte) de maneira mais formalizada e especializada, como o gênero romance, livro didático, palestra, artigo acadêmico, entre outros. Estes gêneros são mais estáveis e normativos e requerem um estilo mais formal.

Na concepção de Bakhtin, a distinção entre os gêneros primários e secundários não está assentada na diferença funcional do gênero, mas na dinamicidade que marca seus modos de constituição, a saber, *“nos secundários haveria formas de dizer mais padronizadas, mais ou menos cristalizadas, enquanto nos primários a estabilização estaria mais sujeita ao movimento de mudança.”* (Gomes-Santos, 2003:33). Além disso,

a relação que os gêneros do discurso mantêm entre si é constitutivamente dialética – há um movimento de estabilização – instabilização constante. Assim, quando um gênero primário começa a alçar-se a uma maior estabilização, esse movimento mesmo produz já instabilização em gêneros secundários supostamente mais estáveis que mantêm relação com aquele.” (Ibidem.: 33)

Vale ressaltar ainda que os gêneros são muito heterogêneos e variam segundo as circunstâncias, a posição social e o relacionamento dos parceiros em uma dada esfera de comunicação discursiva.

Bakhtin (*apud* Souza, 1999:102) aponta algumas características relevantes para o funcionamento do gênero nos diferentes tipos de atividades sociais que são constituídas por um número variável de gêneros:

- a) ao nascer, um novo gênero nunca suprime nem substitui quaisquer gêneros já existentes;
- b) qualquer gênero novo nada mais faz que completar os velhos, ampliando o círculo de gêneros já existentes;
- c) cada gênero tem seu campo predominante de existência em relação ao qual é insubstituível;

d) a influência dos novos gêneros sobre os velhos contribui, na maioria dos casos, para a renovação e o enriquecimento destes.

Em síntese, o conceito de gênero em Bakhtin encontra-se no entremeio entre repetição e mudança, já que, por meio do gênero, o interlocutor expressa sua subjetividade (o gênero a escolher, escolhas léxico-gramaticais), porém sempre dentro dos limites que lhe são determinados, e dos quais não pode fugir sem provocar deslocamentos de sentido/*reacentuações* na comunicação de natureza social.

1.2.2 Gênero com base em Swales

A segunda perspectiva teórica em que nos baseamos tem sua origem na abordagem sócio-retórica¹⁰ de John M. Swales. O autor apresenta preocupações pedagógicas de ensino com a aplicação dos princípios teórico-metodológicos centrados em gêneros textuais em contextos de inglês para fins acadêmicos (Swales, 1990, 1992 e 1998).

O autor define e analisa gênero textual como uma categoria do discurso escrito ou falado a partir da contribuição de quatro perspectivas diferentes sobre gêneros: estudos de folclore, estudos literários, estudos lingüísticos e estudos da retórica.

Swales (1990: 45-47) aponta cinco critérios que melhor caracterizam gênero textual:

- a) um gênero é uma classe de eventos comunicativos em que a linguagem apresenta um papel significativo e indispensável;
- b) a principal característica que transforma um conjunto de eventos comunicativos em um gênero é um conjunto compartilhado de propósitos comunicativos;
- c) exemplares de gêneros variam em sua prototipicidade;
- d) a razão subjacente (a lógica) do gênero estabelece limites quanto à probabilidade em termos de seu conteúdo, posicionamento e forma. Os membros da comunidade usam o

¹⁰ Bonini (2004: 49) esclarece o termo ‘sócio-retórico’ proposto por Swales (1990) afirmando que “ ‘retórico’ diz respeito ao modo como alguém age para produzir um texto investido de determinado gênero (o que procura fazer primeiro e assim por diante). Já o termo ‘sócio’ está embasado na idéia de que todo esse conhecimento é compartilhado socialmente (ou seja, é produzido em uma comunidade discursiva).”

gênero de uma maneira lógica a partir de convenções protótípicas do gênero com um propósito definido;

e) a nomenclatura de uma comunidade discursiva dos gêneros é uma importante fonte de intuições para que o pesquisador analise a evolução e a função do gênero.

Diante desses critérios, apresentamos a definição com que Swales (Ibidem.: 58) sustenta que:

um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Estes propósitos são reconhecidos pelos membros especialistas da comunidade discursiva de origem e, portanto, constituem o conjunto de razões para o gênero. Estas razões moldam a estrutura esquemática do discurso e influenciam e limitam a escolha de conteúdo e de estilo.

Os gêneros, sendo tipos recorrentes de eventos sociais, resultantes da longa experiência e uso dentro da comunidade discursiva, passam a adquirir existência própria e, portanto, são convencionalizados pelas suas formas e significados sociais.

Para determinar um grupo de indivíduos como uma comunidade discursiva, o autor (Ibidem: 24-27) enumera seis características que podem melhor determiná-la. Para ele, uma comunidade discursiva:

- a) possui um conjunto perceptível de objetivos que podem ser formulados publicamente e explicitamente e também ser no todo ou em parte estabelecidos pelos membros;
- b) possui mecanismos de intercomunicação entre seus membros;
- c) usa mecanismos de participação com uma série de propósitos para prover o incremento da informação e de estimular o retorno da comunicação (*feedback*); para canalizar a inovação; para manter os sistemas de crenças e de valores da comunidade; e para aumentar seu espaço profissional;
- d) utiliza uma seleção crescente de gêneros no alcance de seu conjunto de objetivos e na prática de seus mecanismos participativos;
- e) já adquiriu e ainda continua buscando uma terminologia específica; e
- f) possui uma estrutura hierárquica explícita ou implícita que orienta os processos de admissão e de progresso dentro dela, sendo constituída por membros iniciantes e membros experientes.

Assim, de acordo com o autor, comunidade discursiva é uma rede sócio-retórica que se forma através de um conjunto de objetivos comuns (Swales, 1990), a saber, os membros de uma comunidade discursiva estão familiarizados com um gênero textual em particular que é usado para alcançar um objetivo comunicativo. Dessa forma, os gêneros são estabelecidos pelo grupo e não individualmente.

A partir dos conceitos de gênero e de comunidade discursiva, Swales elabora o modelo analítico de pesquisa denominado CARS (*Create a Research Space* ou Criar um Espaço de Pesquisa) com base em uma análise de introduções de artigos de pesquisa em inglês, conforme pode ser visualizado no quadro a seguir:

Quadro 3: Modelo CARS proposto por Swales (1990:141)

<p>Movimento 1: Estabelecimento do Território</p> <ul style="list-style-type: none"> • Passo 1 – Estabelecer a importância do estudo e/ou • Passo 2 – Fazer generalização(ões) quanto ao tema pesquisado e/ou • Passo 3 – Revisar a literatura pertinente <p>Movimento 2: Estabelecimento do Nicho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Passo 1A – Contra-argumentar e/ou • Passo 1B – Indicar lacuna ou • Passo 1C – Provocar questionamento ou • Passo 1D – Continuar a tradição <p>Movimento 3: Ocupação do Nicho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Passo 1A – Delinear objetivos ou • Passo 1B – Apresentar a pesquisa • Passo 2 – Apresentar os principais resultados • Passo 3 – Indicar a estrutura do artigo

Nesse modelo, Swales esclarece melhor sua proposta para o estudo de gênero textual. Como podemos observar no quadro acima, as categorias organizacionais do modelo de Swales estão distribuídas em blocos retóricos funcionais chamados de movimentos e passos. Os primeiros são categorias genéricas obrigatórias realizadas no texto e os segundos são subcategorias dos movimentos que podem ser opcionais e se apresentam em ordem mais ou menos canônica, dependendo do gênero a ser considerado. Essas categorias, de acordo com o propósito comunicativo, são como

estratégias que o autor/escritor utiliza para produzir o seu texto (Bonini, 2004), além de formar “*blocos que vão caracterizar a estrutura interna de um dado gênero.*” (Kindermann, 2005:123)

Swales (1998) rediscute a idéia de comunidade discursiva, passando a chamá-la de *teoria da comunidade discursiva* (Ibidem.: 197). O autor reelabora o conceito de comunidade discursiva a partir de estudos do contexto da Universidade de Michigan. Nesse estudo, Swales apresenta a comunidade discursiva como uma comunidade instável e passível de conflitos já que em suas obras anteriores, essas comunidades pareciam utópicas e idealistas, sem as tensões presentes em todas as comunidades.

Adotando o pensamento de Killingsworth e Gilberton (*apud* Swales, 1998:201), Swales apresenta a diferença entre comunidade local¹¹, onde os membros trabalham juntos, e uma comunidade global, onde os membros têm um compromisso com diversos tipos de ação e discursos, independentemente de onde e com quem trabalham.

Assim, a partir desta distinção, Swales (Ibidem.: 204) propõe o conceito de comunidade discursiva de lugar. Ele afirma que:

uma comunidade discursiva de lugar é um grupo de pessoas que regularmente trabalham juntas, e que normalmente tem um nome. Os membros do grupo têm uma noção fixa, embora em evolução, dos papéis propostos de seu grupo. Essas noções podem ser relacionadas a tomadas de decisão do grupo, projetos do grupo, assuntos rotineiros ou até iniciativas individuais endossadas pela maior parte dos membros.

Swales também preocupou-se com o conceito de propósito comunicativo proposto em sua obra *Genre Analysis* (1990). A noção de propósito comunicativo é empregada como sendo o critério que prioriza os participantes da situação que produzem o texto. Além do propósito, os exemplares do gênero demonstram padrões semelhantes, mas com variações limitadas em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo.

¹¹ Bazerman (2005:32) propõe o conceito de *sistema de gêneros* para os “diversos conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas de uma forma organizada, e também as relações padronizadas que se estabelecem na produção, circulação e uso desses documentos.”

Em 2001, em co-autoria com Inger Askehave, Swales escreve um artigo em que revisa o conceito de propósito comunicativo. Nesse artigo, os autores afirmam que o propósito comunicativo ainda é um critério privilegiado já que o propósito é descoberto através do estudo sobre o gênero no contexto social a partir de um evento comunicativo.

Askehave e Swales vêem o propósito comunicativo como um processo dinâmico, a saber, o propósito está estritamente relacionado com o gênero. Qualquer modificação apresentada no propósito, acarreta alterações também no gênero. Nessa perspectiva, os autores apresentam o conceito de *redirecionamento* em que explicam as instabilidades sofridas pelos gêneros em uma comunidade discursiva, além das alterações decorrentes sofridas pelos gêneros com o surgimento de novos suportes físicos em contexto sócio-cultural.

1.2.3 Gênero sob a ótica de Marcuschi

O terceiro conjunto de pressupostos teóricos tem sua fonte nas pesquisas de Marcuschi (2002, 2003a, 2003b, 2004, 2005) que define o gênero textual¹² como um instrumento dinâmico em nossas práticas de comunicação sociais e culturais do dia-a-dia.

Nessa perspectiva, o autor também enfatiza o gênero como um evento textual flexível e variável que se manifesta na esfera de nossa atividade verbal, tanto na oralidade como na escrita, de maneira multimodal¹³ já que nossa comunicação se efetua através de algum gênero¹⁴.

Marcuschi (2005) discute as restrições e padronizações impostas pelos gêneros nas relações humanas, além das escolhas, estilos, criatividade e variação que realizamos para moldar nossa fala ou escrita em uma situação comunicativa,

¹² Marcuschi chama a atenção para o suporte de gêneros textuais. Todo gênero necessita de um suporte para circular na sociedade. Assim, “suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto.” (Marcuschi, 2003a: 7). Como exemplo, o autor menciona o livro didático; revista (semanal/mensal); revista científica (boletins e anais); rádio; televisão; telefone; quadro de avisos; *outdoor*; encarte; *folder*; luminosos, dentre outros.

¹³ Jurado & Rojo (2006: 41) definem gêneros discursivos multimodais como os gêneros “que fazem recurso a diferentes linguagens (verbal, imagem estática, imagem em movimento, diagramação, som etc.).”

¹⁴ Bazerman (2005: 31) concorda com Marcuschi ao mostrar que os “gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos.”

pois “falar não é, portanto, apenas atualizar um código gramatical num vazio, mas moldar o nosso dizer às formas de um gênero no interior de uma atividade.” (Faraco apud Marcuschi, 2005: 23)

Ainda segundo Marcuschi (2002:21) “os gêneros textuais não se caracterizam nem se definem por aspectos formais¹⁵, sejam eles estruturais ou lingüísticos, e sim por aspectos sócio-comunicativos e funcionais.” Assim sendo, o autor prioriza a organização e as ações sociais preconizadas pelos gêneros assim como seus atos retóricos praticados.

De acordo com o autor (2005), não há a preocupação em classificar os gêneros textuais como formas puras nem catalogá-los de maneira rígida, principalmente em *superestruturas canônicas e deterministas* (Ibidem: 19). Esse aspecto deve-se ao fato de que existe uma variedade significativa de gêneros circulando entre nós. Assim, Marcuschi (Ibidem: 21) afirma que:

as dimensões geralmente adotadas para a identificação e análise dos gêneros são sócio-comunicativas e referem-se à função e organização, ao conteúdo e meio de circulação, aos atores sociais envolvidos e atividades discursivas implicadas, ao enquadre sócio-histórico e atos retóricos praticados.

Marcuschi (2002) ainda aponta os gêneros textuais como fenômenos históricos¹⁶, como uma família de textos com características bem semelhantes e como *artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano*. (Ibidem.: 30)

A partir das concepções expostas, o autor também aponta a diferença entre gênero textual e tipo textual afirmando haver uma confusão, inclusive em alguns livros didáticos, em que os conceitos e a distinção nem sempre são claros. Para discutirmos mais detalhadamente a questão de distinção entre as duas noções, apresentaremos um quadro (ver quadro 4) proposto por Marcuschi (2002:23) para melhor visualizar a diferença entre ambos.

¹⁵ Para complementar a visão de Marcuschi, mencionamos Bazerman (2005:31) ao afirmar que “a definição de gêneros como apenas um conjunto de traços textuais ignora o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos. Ignora as diferenças de percepção e compreensão, o uso criativo da comunicação para satisfazer novas necessidades percebidas em novas circunstâncias e a mudança no modo de compreender o gênero com o decorrer do tempo.”

¹⁶ “Dizer que os gêneros são históricos equivale a admitir que eles surgem em determinados momentos na História da Humanidade.” (Marcuschi, 2004:15)

Quadro 4: Diferença entre gênero textual e tipo textual

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. constructos teóricos definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas;	1. realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. constituem seqüências lingüísticas ou seqüências de enunciados e não são textos empíricos;	2. constituem textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4. exemplos de gêneros: telefonemas, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais, etc.

Marcuschi afirma que a expressão *tipo de texto* é usada equivocadamente no nosso dia-a-dia. Assim, quando elencamos textos como bula de remédio, carta pessoal, horóscopo, resumo de artigo, resenha de livro, dentre outros, estamos nos referindo a gêneros textuais e não a tipos de texto, pois estes “*constituem modos discursivos organizados no formato de seqüências estruturais sistemáticas que entram na composição de um gênero textual.*” (Marcuschi, 2003b: 4). Cabe ressaltar que o gênero textual pode se constituir de uma variação tipológica. A título de ilustração, Marcuschi (2002: 25-27) analisa o gênero textual carta pessoal entre amigos em que se observa as seqüências tipológicas predominantes de descrição e exposição, comuns nesse gênero. Com isso, Marcuschi (Ibidem.: 27) nos mostra a *heterogeneidade tipológica nos gêneros textuais*.

A fim de melhor exemplificarmos e de complementarmos a visão proposta por Marcuschi entre gênero textual e tipo textual, apresentaremos mais um quadro sinótico (ver quadro 5) que faz a distinção entre as duas noções, apresentando os aspectos tipológicos exemplificados com um pequeno agrupamento de gêneros (Schneuwly et al, 2004:121). Os autores salientam que os agrupamentos propostos não são formas estanques de classificação absoluta entre os gêneros. “*Trata-se, mais simplesmente, de dispor de um instrumento suficientemente fundado*

teoricamente para resolver, provisoriamente, problemas práticos como a escolha dos gêneros e sua organização numa progressão.” (Ibidem.: 122). Os autores advogam um ensino diferenciado de cada gênero já que cada um apresenta características distintas, e da necessidade da exposição a uma variedade de gêneros necessários na escola, como preconizam os PCN. Não obstante, Schneuwly et al (2004) afirmam que os gêneros podem ser agrupados em razão de um certo número de regularidades lingüísticas.

Quadro 5: Aspectos tipológicos

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	NARRAR <i>Mimeses da ação através da criação de intriga</i>	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiência vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho <i>Curriculum vitae</i> Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa Discurso de acusação
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos “expositivos” ou explicativos Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

É de se salientar que esse quadro foi proposto a partir de três critérios que permitiram o agrupamento por categoria (Ibidem.: 120):

(a) correspondam às grandes finalidades sociais atribuídas ao ensino, cobrindo os domínios essenciais de comunicação escrita e oral em nossa sociedade;

(b) retomem, de maneira flexível, certas distinções tipológicas, da maneira como já funcionam em vários manuais, planejamento e currículos; e

(c) sejam relativamente homogêneas quanto às capacidades de linguagem implicadas no domínio dos gêneros agrupados.

O agrupamento mostra, assim, a preocupação dos autores para um trabalho didático-prático em sala de aula.

Assim, a proposta de Marcuschi (2002, 2003a, 2003b, 2004, 2005) e o agrupamento apresentado por Schneuwly et al. (2004) mostram a heterogenidade dos gêneros textuais, além da existência de uma variedade significativa deles circulando na sociedade. Daí a necessidade de um trabalho com uma variedade de gêneros textuais na escola.

1.2.4 A proposta pedagógica de Ramos

Coerentemente com o quadro teórico que assumimos e complementando de forma prática a concepção de gênero textual, a quarta e última perspectiva se consolida na *proposta pedagógica de Ramos (2004)*. Essa proposta integra a gradação e a progressão de conteúdo, mostrando preocupações em *“apresentar o gênero, ensinar os alunos a reconhecer seus componentes e ao mesmo tempo fazer com que se apropriem desse conhecimento para seu uso prático.”* (Ibidem.: 110)

A partir das premissas básicas do pensamento de Swales (1990, 1992, 2002), Ramos (2004) propõe uma definição de gênero. Em suas conclusões, a autora (Ibidem.: 115) afirma que o gênero é:

um processo social dinâmico, com um ou mais propósitos comunicativos, altamente estruturado e convencionalizado, reconhecido e mutuamente compreendido pelos membros

da comunidade em que ele rotineiramente ocorre. Além disso, entende-se que ele opera não só dentro de um espaço textual, mas também discursivo, tático (estratégico) e sócio-cultural.

A autora reconhece que tanto o propósito comunicativo quanto a comunidade discursiva são elementos importantes para a identificação do gênero, assim como são fatores que influenciam também na estrutura e nas escolhas léxico-gramaticais do gênero.

Por isso, Ramos (Ibidem.: 116) compreende que o trabalho de aplicação de gênero textual em sala de aula está diretamente relacionado ao texto, uma vez que *“propicia ao professor desenvolver um trabalho em que o uso de textos e questões de conhecimento sistêmico são trabalhados não mais de forma estanque, mas observando-se suas condições e situação de produção.”*

Dentro dessa perspectiva, a autora considera o gênero textual como *um recurso pedagógico poderoso* (Ibidem.: 116) que deveria ser incluído nos conteúdos programáticos de ensino-aprendizagem de línguas. Dessa forma, Ramos (Ibidem.: 116-117) aponta os seguintes objetivos para implementar uma proposta de gêneros no planejamento de cursos:

- a) conscientizar o aluno do propósito e da estrutura textual dos diferentes gêneros, bem como de suas características lingüísticas, contextuais e sócio-culturais significativas e representativas;
- b) criar condições para que o aluno não só entenda textos como construção lingüística, social e significativa, mas também desenvolva habilidades de compreensão crítica do uso desses gêneros no mundo em que vive;
- c) propiciar o conhecimento de formas textuais e de conteúdos bem como dos processos pelos quais os gêneros são construídos;
- d) fazer com que o aluno use estratégias necessárias para usar essas características na sua própria produção.

Com os objetivos delineados no planejamento, a autora sugere que sejam elaboradas atividades para garantir a concretização de quatro aspectos, que considera relevantes, descritos a seguir.

Em primeiro lugar, segundo a autora, deve-se considerar a contextualização do texto, pois é fundamental que se discuta seu propósito, audiência, crenças e

valores institucionais. Além disso, Ramos (Ibidem.: 117) insiste que “*a discussão de traços lingüísticos possa sempre ser feita dentro do contexto de suas funções do texto*”. Assim, a partir da discussão e reflexão desses pontos, o aluno possa conhecer e/ou reconhecer o gênero criticamente, já que suas reais “*intenções nem sempre são explícitas.*” (Ramos, Ibidem.: 117)

O segundo aspecto refere-se às estruturas do gênero. Para isso, Ramos sugere atividades que levem o aluno a perceber as variações genéricas oriundas de fatores culturais e mesmo individuais. Esse aspecto conduz ao caráter não-prescritivo do gênero em sala de aula, a saber, evita apresentar fôrmas genéricas para o aluno. Dessa forma, Ramos (Ibidem.: 117) aponta a importância desses fatores, pois “*possibilita em primeira instância capacitar o aluno a ser um produtor competente, a apropriar-se do gênero e explorá-lo criativamente.*”

O terceiro aspecto focaliza a autenticidade e adequação do gênero, a fim de “*assegurar que o aluno se familiarize e vivencie o que circula no mundo real.*” (Ibidem.: 118)

Finalmente, a autora (Ibidem.: 118) enfatiza que “*as atividades precisam garantir a adoção de procedimentos que facilitem e promovam a interação*”.

A partir desses aspectos, Ramos apresenta três fases que dão continuidade a sua proposta pedagógica de aplicação de gênero em sala de aula: apresentação, detalhamento e aplicação. A autora propõe uma progressão de conteúdo de forma espiralada, a saber, uma abordagem que parte da exposição geral do conteúdo para a específica. Dessa maneira, Ramos sugere que se faça a apresentação de itens novos com a retomada dos pontos já apresentados. A seguir, apresentamos as três fases da proposta pedagógica de Ramos.

Na fase *apresentação*, Ramos (Ibidem.: 118-119) sugere que o gênero seja observado sob uma perspectiva ampla (*contextualização*), a saber, visando o contexto de situação e de cultura. Para isso, a autora propõe que se sensibilize o aluno (*conscientização*) para aspectos do contexto de situação e cultura, enfocando onde o gênero circula, quem são seus usuários (seu produtor e sua audiência), os porquês da circulação do gênero, a que propósitos, grupos e interesses ele serve. Também é necessário identificar o conhecimento que o aluno já tem sobre o gênero estudado (*familiarização*) e, se necessário, “*a disponibilização de acesso às*

informações necessárias que ele ainda não possui sobre determinado gênero.” (Ibidem.: 118)

Na segunda fase, *detalhamento*, Ramos (Ibidem.: 121) propõe que se aborde aspectos mais específicos do gênero, a saber, sua organização retórica e suas características léxico-gramaticais, na tentativa de conduzir o aluno a usar e vivenciar na prática esses componentes. A autora visa os seguintes objetivos dessa fase: (a) fornecer condições satisfatórias para a compreensão/produção geral e detalhada dos textos, bem como explorar a função discursiva e os componentes léxico-gramaticais particulares ao gênero em pauta; e (b) compreender os significados e a relação entre um texto e seu contexto de situação.

Na terceira e última fase, *aplicação*, a autora (Ibidem.: 124) propõe a consolidação do gênero através de atividades diversas. A idéia é expor o aluno a muitos exemplos do gênero anteriormente estudado. Dessa forma, o aluno será exposto às várias situações da vida real em que o gênero circula na sociedade para que esse aluno possa ser um usuário mais competente do gênero trabalhado. Nessa fase, articula-se o trabalho feito nas duas fases anteriores. Assim, o objetivo dessa última fase é *“fazer o aluno trabalhar com o gênero como um todo, reintegrando os vários conhecimentos que veio adquirindo.”* (Ibidem, *loc. cit.*)

A proposta pedagógica de Ramos, portanto, concebe novos subsídios alternativos para o professor trabalhar o gênero textual em sala de aula. Além disso, a autora considera que:

esta proposta deixa evidente minha preocupação em explorar, no decorrer das três fases de implementação, a função social, o propósito comunicativo e a relação texto-contexto, visando a desenvolver um trabalho, que, partindo das necessidades dos alunos, propicie a realização de atividades socialmente relevantes, utilizando a língua-alvo em uma situação real na qual conhecimento lingüístico, genérico e social são construídos. Em suma, que propicie ao aluno fazer uso da linguagem como prática social. (Ibidem.: 126)

Em síntese, o que Bakhtin, Swales, Mascuschi e Ramos postulam sobre gênero, nos servirá de guia para a análise de nossa pesquisa a respeito das capacidades envolvidas na leitura de gêneros textuais nos livros didáticos em língua inglesa. Uma vez considerados os aspectos de gêneros à luz dos referidos pesquisadores, apresentamos, a seguir, uma revisão teórica para a (re)construção de significados no ensino e aprendizagem de leitura em língua estrangeira.

1.3 O Ensino de leitura em língua estrangeira

O ensino de línguas tem focalizado, nos últimos anos, com especial atenção, no campo de ensino e aprendizagem de leitura. Nossa realidade, no entanto, aponta para um contexto problemático, tanto para professores quanto para alunos, principalmente ao tornar as aulas de leitura como tradução da mensagem, e ao visar extrair, apenas, o sentido literal (denotativo/objetivo) do texto. Sob esse aspecto, a leitura torna-se uma tarefa difícil para se ensinar e aprender, não sendo prazerosa e motivadora enquanto instrumento de comunicação das sociedades letradas.

Observa-se que muitos professores de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras apresentam uma certa resistência para a prática de leitura a ser desenvolvida em sala de aula. Há, infelizmente, um conformismo e uma maior tendência para o ensino da gramática normativa, vista, ainda, como o eixo principal na formação profissional e social do aluno. Além disso, há uma descrença dos professores no que concerne ao ensino de leitura, ao se queixarem que os alunos não gostam de ler e muito menos não sabem ler. Comentários como esses também se estendem às outras disciplinas curriculares, tornando, assim, a prática de leitura na escola cada vez menos recorrente, impossibilitando ao aluno torná-la útil para sua formação crítica.

Muitos pesquisadores referem-se ao processo de leitura como um fenômeno complexo e multidimensional (Koda, 2005). É necessário que se conheça e se entenda esse processo para que se tenha uma visão crítica, reflexiva e transformadora que facilite a aprendizagem de leitura nas escolas brasileiras.

Nesse contexto, discutiremos algumas questões teóricas e práticas centradas no aspecto de leitura em língua estrangeira para que possamos refletir e buscar

mudanças em nossas salas de aula, em especial na aula de leitura de textos em língua inglesa.

1.3.1 As interfaces da leitura

Conforme vimos anteriormente, a questão da leitura convoca um sistema complexo que envolve várias teorias e diversas áreas do conhecimento e, por isso, torna-se quase impossível definir uma política geral de ensino que leve em consideração todas ou uma boa parte das concepções de leitura (Kato, 2004). Para isso, buscaremos aqui alguns fundamentos pedagógicos centrados na leitura em língua estrangeira que iluminarão o desenvolvimento deste trabalho.

A leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto para a construção de sentido (Solé, 1998; Alderson, 2002; Grabe e Stoller, 2002; Koda, 2005). No ato de ler, o leitor assume um papel ativo em um processo sócio-cognitivo para a construção do significado do texto em que utiliza seu conhecimento prévio (socialmente adquirido) para a formulação de hipóteses. Se estas hipóteses forem confirmadas, interpreta-se o texto; caso contrário, formulam-se outras hipóteses, dependendo dos objetivos da leitura (Mascia, 2005).

Ora, muito do que lemos depende de um objetivo que traçamos e esse fator é decisivo no material didático e em uma aula de leitura, pois leitores com propósitos diferentes podem ler o mesmo texto e extraírem informações diferentes. Assim, os objetivos da leitura são elementos que devem ser levados em conta quando se trata de ensinar a ler e a compreender (Solé, 1998). Celce-Murcia e Olshtain (2000:123) concordam com Solé ao enfatizarem que *“a razão ou o propósito para leitura do texto guiará os leitores na intensidade com a qual eles querem ler o texto e na seleção das estratégias de leituras apropriadas.”*

Em relação aos objetivos de leitura, Solé (1998) propõe a existência de nove finalidades principais para a leitura: (a) a de obter informações precisas, (b) a de seguir instruções, (c) a de obter uma informação de caráter geral, (d) a de aprender, (e) a de revisar um escrito próprio, (f) a de prazer, (g) a de comunicar um texto a um auditório (ler um discurso, um sermão, uma aula magistral; ler poesia em uma

apresentação), (h) a de praticar a leitura em voz alta e (i) a de verificar o que compreendeu.

Koda (2005: 230), em seu trabalho, lembra que “*a compreensão não é um produto ou um processo do tudo ou nada.*” A autora apresenta três elementos essenciais que devem ser considerados no ensino e aprendizagem da leitura: (a) o leitor (alguns leitores lêem mais proficientemente que outros, a saber, conseguem extrair um maior número de informação), (b) o texto (alguns textos são mais fáceis de serem compreendidos que outros) e (c) o contexto (alguns contextos promovem melhor a compreensão que outros). Esses fatores não podem estar ausentes no processo de compreensão de leitura e devem receber atenção devida dos professores dessa habilidade comunicativa.

Grabe e Stoller (2001, 2002) afirmam que no processo de aquisição da habilidade de leitura em uma língua estrangeira, os alunos-leitores precisam ser auxiliados a atentar para aspectos que são diferentes em sua língua materna. Aspectos esses que são relevantes para a compreensão mais eficiente de textos. Um deles, segundo os autores, é o conhecimento lingüístico (conhecimento gramatical e lexical da língua alvo, por exemplo). Os alunos, ao começarem a ler em uma língua estrangeira, apresentam pouco ou quase nenhum conhecimento da habilidade lingüística, que precisa ser trabalhada e desenvolvida de forma contextualizada. Essas dificuldades, encontradas pelos alunos (principalmente os iniciantes), não podem ser ignoradas dentro do contexto de ensino e aprendizagem em leitura. Não estamos advogando um ensino prescritivo da gramática e do vocabulário de forma isolados, mas consideramos a instrução lingüística como sendo um elemento que somado a outros (como apresentados a seguir) ajudam o aluno a melhor construir o sentido do texto. Desconsiderar esses conhecimentos no contexto de leitura em língua estrangeira é o mesmo que abstrair a língua de seu contexto comunicativo, pois são instrumentos de compreensão “*cada vez mais reconhecidos como sendo fundamentais para um processamento estratégico e eficiente do texto.*” (Eiras, 2004: 27). A nosso ver, não existe ensino de língua sem o ensino e aprendizagem do conhecimento lingüístico.

Ainda segundo Grabe e Stoller (2001, 2002), é necessário auxiliar o aluno para utilizar outros recursos que podem tornar a compreensão textual mais eficiente,

como por exemplo, o uso do dicionário bilíngüe, o entendimento de grupos de palavras, a habilidade em reconhecer cognatos, entre outros. O uso de palavras cognatas é uma importante ferramenta para o desenvolvimento do processo de compreensão de leitura, principalmente para leitores brasileiros que aprendem a ler em inglês, pela similaridade (transparência) de ambas as línguas. Acreditamos, também, que a base léxico-sistêmica de uma língua estrangeira necessita ser levada em consideração no ensino e aprendizagem de leitura, pois ao se reconhecer a sua importância, ela será contextualmente inserida na prática pedagógica.

Além desse tipo de reflexão, outra preocupação dos estudiosos é com relação à leitura crítica no contexto escolar. Em aulas de leitura e pelo material adotado e/ou preparado pelo professor, a leitura crítica deveria tornar-se parte integrante do processo de ensino e aprendizagem e não um complemento (geralmente especificado na seção final do material ou do livro didático com título de *critical reading*) nas atividades de compreensão. Segundo Oliveira (2006:23), ler criticamente implica mais que decodificar o texto, mas interpretá-lo (ler conotativamente) e posicionar-se de maneira crítica sobre o quê se ler:

o leitor deve entender o significado implícito como também o explícito; deve avaliar a fonte de onde o texto provém; deve diferenciar fatos relevantes de irrelevantes, saber fazer previsão e antecipar os fatos, testar hipóteses acerca do que lê; deve ser capaz de diferenciar tratamentos marcados pela tendenciosidade e preconceito; e finalmente, deve julgar, em suas conclusões, se o autor privilegiou todos os fatos apresentados.

Ler criticamente é uma oportunidade do aluno-leitor tomar uma posição crítica perante o texto além de assumir “*uma postura maliciosa e atenta, com o intuito de identificar e interpretar as pistas deixadas pelo escritor.*” (Melo, 2005:79). Esse é um processo pouco freqüente nas aulas de leitura e nos materiais didáticos adotados ou preparados pelos professores. Faz-se necessário, então, torná-la uma prática constante na tentativa de conscientizar o aluno a construir e interpretar o texto “*como constituído a partir de práticas sociais específicas e, ao mesmo tempo, como constitutivo de tais práticas.*” (Ibidem.: 17)

Na busca de conscientizarmos e formamos nossos alunos-leitores mais críticos durante o processo de leitura como prática social, sugerimos as questões (com base em Wallace *apud* Motta- Roth, 1998: 27) a seguir:

- (1) Que gênero esse texto representa (reportagem política de jornal, carta pessoal, anúncio, etc.)?
- (2) Por que o texto foi escrito (com que objetivos o texto foi escrito)?
- (3) Em que campo semântico o texto se insere (esportes, saúde, relações familiares) e qual o tópico discutido (copa do mundo, descoberta da cura do câncer, declaração de amor)?
- (4) Quem escreve o texto (homem/mulher, classe, nacionalidade, traços pessoais)?
- (5) Para quem o texto foi escrito (audiência-alvo)?
- (6) Que informações são reveladas pelo texto (época, ponto de vista político)?
- (7) Que outra(s) maneira(s) existe(m) para se escrever sobre o mesmo assunto?

Assim, a inclusão da leitura crítica no processo de ensino e aprendizagem de leitura em língua estrangeira, tornará nossos alunos mais conscientes e críticos na construção do conhecimento.

Em relação ao processamento de informação, os pesquisadores da área de cognição apontam para duas perspectivas básicas para a de concepção de leitura: o modelo ascendente (*bottom-up*) e o modelo descendente (*top-down*). Não obstante, ao lermos, estamos no processo de (re)construção de sentido do texto através das marcas, pistas de situação de enunciação deixadas pelo autor ao longo do texto (Coracini, 2005). Segundo a autora, essa é uma forma de revelarmos o(s) sentido(s) da(s) intenção(ões) do autor, tornando, assim, a leitura um processo de inter-ação entre autor-texto-leitor. A leitura, então, não se realiza exclusivamente de um ou de outro tipo de perspectiva (*bottom-up* ou *top-down*), mas de ambas simultaneamente. Dessa forma, durante o ato de ler, o processamento de informação é visto como interativo.

Os pressupostos dos modelos de leitura, que exporemos a seguir, são procedimentos para o processamento simultâneo de informações adquiridas durante o processo sócio-cognitivo da leitura.

1.3.2 Os modelos de leitura

O modelo de processamento ascendente (*bottom-up*) configura um modelo linear em que o leitor processa os componentes do texto partindo do símbolo escrito (letra), continuando, seqüencialmente, com as palavras, frases, orações, parágrafos e textos completos para a compreensão do texto (Alderson, 2002; Anderson, 2003; Nunan, 2004). Ou seja, é um modelo, basicamente, centrado no texto cuja leitura passa a figurar como uma decodificação¹⁷ de elementos lingüísticos do texto.

Nessa perspectiva, o ato de ler se configura em um processo passivo e a compreensão ocorre do particular para o geral. Sendo assim, a compreensão envolve apenas a soma das partes de um texto e “*uma vez decodificados os seus elementos, tem-se o seu sentido, independentemente de qualquer expectativa ou de qualquer conhecimento prévio do leitor.*” (Melo, 2005:76)

Entretanto, várias pesquisas atestam que esse modelo é insuficiente para a compreensão e, conseqüentemente, como reação ao modelo de leitura *bottom-up* surge o modelo *top-down*.

O modelo de processamento descendente (*top-down*) é construído com base no conhecimento prévio e nos recursos cognitivos do leitor para estabelecer as expectativas, hipóteses e confirmações sobre o conteúdo do texto (Anderson, 2003). Nesse caso, o sentido do texto é processado não apenas nos elementos lingüísticos, mas pelas predições do leitor “*com base em seu conhecimento de mundo, seu conhecimento do conteúdo ou da área de saber do texto, bem como em seu conhecimento da estrutura retórica do mesmo*” (Carrell *apud* Racilan, 2005: 35). A compreensão ocorre, assim, do geral para o particular.

É de se salientar que esses dois modelos receberam severas críticas dos pesquisadores em leitura ao longo dos anos por não gerarem um processo de (re)construção de sentido entre autor-texto-leitor. Muitas abordagens relacionadas ao ensino de leitura apontam para o fracasso de leitores em língua estrangeira.

¹⁷ Bastos (2001:53) verifica que “a decodificação torna-se especialmente importante quando se trata de leitura em uma língua estrangeira e, ainda, devido ao pouco conhecimento da língua em questão, trata-se, muitas vezes, muito mais de *decifrar* do que de *decodificar*. A língua não é código e, por isso, parece até mais adequado, quando se trata de leitura, o uso de decifrar e não de decodificar. Decifrar é ler, explicar ou interpretar, é compreender, revelar e é também, atenção, adivinhar.”

Esses leitores adotam os modelos de leitura mecanicamente e separadamente, em que, muitas vezes praticam a leitura como mera decodificação do sistema lingüístico (leitura-tradução), fazem pouca leitura nas entrelinhas e aplicam seus conhecimentos de mundo de forma inapropriada (Alderson, 2002), obtendo, então, uma compreensão equivocada. Assim, a leitura em língua estrangeira torna-se uma atividade injustificável.

Compreendemos, no entanto, que os processos *bottom-up* e *top-down* não devem ser desprezados no ensino de leitura, principalmente, em língua estrangeira. É claro que não devem ser ensinados de forma isolada, já que o leitor não depende exclusivamente de um ou de outro tipo de processamento, mas de ambos simultaneamente.

Isso nos leva a Eskey e Grabe (2000) quando apontam esses modelos como metáforas dos complexos processos mentais envolvidos para a compreensão. Atentando para esse aspecto, os autores (2000: 224) apontam a necessidade de adoção de um modelo interativo na busca de integrarem ambos os processos na compreensão textual:

um modelo interativo da leitura pressupõe que as habilidades em todos os níveis encontram-se interativamente disponíveis ao processar e interpretar um texto. De forma simplificada, tal modelo inclui as estratégias 'top-down' e 'bottom-up'. Este modelo incorpora as implicações da leitura como um processo interativo, isto é, o uso do conhecimento anterior, as expectativas, o contexto, etc. Ao mesmo tempo, também incorpora noções de reconhecimento rápido e preciso de letras e palavras, ativação das formas lexicais e um conceito de automacidade neste processo, ou seja, o processamento não depende do contexto para um reconhecimento primário das unidades lingüísticas.

No modelo interativo de leitura, o leitor utiliza simultaneamente a decodificação dos menores itens lingüísticos do texto, dentro de uma perspectiva ascendente, e seu conhecimento de mundo para construir uma interpretação de sentido textual, a partir de uma perspectiva descendente. Desta maneira, a compreensão de textos é gerada pelo processo de interação entre o conhecimento de mundo do leitor e a informação contida no texto.

Nessa mesma linha de pensamento, de integração entre os modelos de leitura, Motta-Roth (1998) afirma que o modelo interativo de leitura é construído a partir de uma visão sócio-histórica. O texto é um elemento de negociação e de interação de relações sociais que se estabelecem entre autor e leitor para produzir significado em um processo contínuo de construção e recriação. De acordo com a autora, o texto passa a ser visto como linguagem materializada em uma unidade de significado, utilizada em um contexto ou situação (na escola, na universidade, em casa, no escritório), com um dado objetivo, materializando discursos¹⁸ e, assim, refletindo uma determinada visão do mundo.

Nessa perspectiva, Cristóvão (2001) também enfatiza a noção sócio-histórica da leitura em que há construção de sentidos em um determinado contexto. Concordamos com a visão da autora ao afirmar que a palavra precisa ser vista como polissêmica e plurivalente, pois os significados são dependentes dos contextos em que elas ocorrem e dos valores ideológicos que as permeiam.

Diante dessas considerações, buscamos elencar os modelos de processamento de leitura necessários para a busca de construção de significado do texto pelo leitor. A seguir, apresentaremos três tipos de conhecimento – o de mundo, o lingüístico e o textual – que complementam o processo de leitura.

1.3.3 Tipos de conhecimento

Durante o ato de ler, o aluno se apóia em conhecimentos que já possui de sua língua materna e os resgata para a construção de significado na língua estrangeira. Apresentaremos, então, esses conhecimentos que são importantes para o ensino e aprendizagem de leitura de textos, especificadamente textos em língua inglesa.

¹⁸ Motta-Roth (1998:7) entende como discurso “a visão de mundo que atravessa o texto (discurso racista, discurso feminista, etc.).”

1.3.3.1 O conhecimento de mundo

Esse conhecimento também é conhecido como conhecimento enciclopédico ou conhecimento prévio. De acordo com Dias (2005:7), é o conhecimento que apresenta uma visão de mundo e “*refere-se ao conhecimento que o aluno já incorporou às suas estruturas cognitivas no processo de participar de relações interacionais no mundo social (na família, na escola, na vizinhança, nas atividades de lazer, etc.)*.” Assim, esse conhecimento é adquirido sócio-historicamente pelo aluno a partir de experiência vivida ao longo de sua vida.

Ao lermos um texto, procuramos levantar hipóteses a partir do conhecimento armazenado em nossa memória. As inferências que realizamos permitem construir uma representação (percepção e compreensão) do mundo, no momento da construção de sentido do texto.

Os estudiosos da Ciência da Cognição denominam o conhecimento adquirido e armazenado em nossa memória de esquemas (*schema theory*). Como bem coloca Gasparini (2003: 225):

os esquemas se referem a estruturas de conhecimento abstrato supostamente armazenados na mente do leitor, estruturas essas que são como que ‘ativadas’ durante o ato de leitura, de forma que seja possível interpretar informação textual com base nas estruturas de conhecimento prévio do leitor.

Silva (2001: 58-59), baseada na proposta de Rumelhart, apresenta três fatores característicos, nas teorias de esquemas, que tentam explicar o motivo do aluno não compreender um texto:

- (a) o leitor pode não ter os esquemas apropriados e, portanto, não ser capaz de entender o conceito que está sendo veiculado;
- (b) o leitor pode ter os esquemas apropriados; no entanto, as pistas fornecidas pelo autor podem ser insuficientes para compreendê-lo. Neste caso, porém, com pistas adequadas, o leitor poderá entender o texto; e
- (c) o leitor pode encontrar uma interpretação consistente do texto, mas pode não encontrar a interpretação pretendida pelo autor. Aqui o leitor entenderá o texto, mas não entenderá o autor.

Nessa perspectiva, Melo (2005) também enfatiza que os esquemas não apenas guiam a interpretação, mas também as expectativas, inferências e a própria atenção dos leitores. Além disso, segundo a autora, esses esquemas são armazenados em nossa memória de forma ordenada (e não caótica) e são formas particulares que cada leitor adquire em seu dia-a-dia.

Assim, cabe ao professor conduzir o aluno a melhor explorar seu conhecimento de mundo pela ativação de esquemas em uma aula de leitura em língua estrangeira, além de propiciar espaços para ouvir a voz de seus alunos, possibilitando a projeção de suas visões. Por sua vez, o aluno integrará seus conhecimentos prévios a outros conhecimentos, construindo, dessa maneira, novos conhecimentos (Zygmantas, 2004).

1.3.3.2 O conhecimento lingüístico

Neste tipo de conhecimento, o aluno poderá perceber o funcionamento da língua, como por exemplo, conectivos e referentes, através de semelhanças e convergências (palavras cognatas e falsos cognatos, por exemplo) entre a língua estrangeira e a língua materna.

O conhecimento lingüístico está relacionado com a organização sistêmica do texto em nível léxico-semântico, sintático, morfológico e fonético-fonológico (Dias, 2005). Segundo a autora (Ibidem.: 10), o aluno apresenta uma capacidade de *“saber estabelecer relações de sentido entre os vários elementos gramaticais e lexicais presentes na superfície textual nos processos de recepção e produção de textos, levando também em consideração os contextos sociais de comunicação.”*

Dias (2005) mostra dois processos usados pelo leitor no processo de leitura e compreensão: a coesão e a coerência. Esses processos, segundo a autora, não estão relacionados, necessariamente, às características inerentes ao texto, porém tomadas pelo usuário (escritor/leitor) como unidades de construção de sentido em um processo de interação comunicativa, *“por meio de operações lingüístico-cognitivas dirigidas ao material textual.”* (Ibidem.: 10).

Ainda sobre os processos de coesão e coerência, Dias (2005) explica de que maneira elas podem ser realizadas e percebidas na leitura. O primeiro aponta para as relações (elos) que se criam no texto a partir das marcas lingüísticas (gramaticais e lexicais). No segundo, a autora (2005:10-11) afirma que *“é produzida por meio de operações de inferências fundamentadas nas relações estabelecidas pelo leitor/ouvinte entre texto/contexto e seus conhecimentos prévios (enciclopédicos ou partilhados) armazenados em suas estruturas cognitivas na memória de longo prazo.”*

Em relação aos elos coesivos de um texto, Dias (2005:11) aponta cinco mecanismos de coesão usados pelo aluno: *“(a) referência: pessoal, demonstrativo, comparativa; (b) substituição: nominal, verbal, frasal; (c) elipse: nominal, verbal, frasal; (d) conjunção: aditiva, adversativa, causal, temporal, continuativo; e (e) coesão lexical: repetição, sinonímia, hiperonímia, uso de nomes genéricos, colocação.”* A autora também reconhece que a coerência é construída com base nos conhecimentos lingüísticos, cognitivos, socioculturais e situacionais que são mobilizados para preencher os vazios e recuperar os implícitos, os pressupostos, os não ditos, os subentendidos que subjazem à superfície do texto.

É de se salientar que não se pode desconsiderar o conhecimento lingüístico no processo de compreensão textual, pois comprometeria o significado de todo o texto.

1.3.3.3 O conhecimento textual

Esse é o conhecimento referente aos padrões de organização textual (oral e/ou escrito) que circulam em nossa sociedade. Através de sua competência textual em língua materna o aluno é capaz de identificar os diferentes gêneros textuais e os vários tipos de textos em língua estrangeira. Assim, é relevante que professores e materiais didáticos explorem essa competência textual em aulas de leitura em língua estrangeira para mostrar como esses textos interagem e circulam em determinadas comunidades discursivas.

Para Dias (2005), as articulações textuais (causa-efeito, constraste-comparação, problema-solução, etc.) são tipos de conhecimentos importantes que

fazem parte da competência textual do aluno. A autora (2005:12) esclarece que esses conhecimentos “*podem ser utilizados para compor as seqüências lingüísticas existentes (a narrativa, a descritiva ou a argumentativa, por exemplo, tanto na língua materna quanto na língua estrangeira).*”

Em relação aos recursos não-verbais (não-lingüísticos) que formam a superfície textual, Dias (2005) chama a atenção para a relevância desses elementos como sinalizadores de sentido (tanto para o autor quanto para o leitor). Nesse sentido, a autora menciona os seguintes recursos não-verbais que devem ser abordados na leitura de textos em língua estrangeira: a diagramação da página impressa; os recursos visuais tais como ilustrações, boxes, quadros, diagramas, ícones, marcadores de itens em uma enumeração, as tipologias utilizadas e as várias combinações de tamanho do corpo e de estilo para as saliências gráficas.

É de se salientar ainda que:

*tanto os aspectos de **organização na superfície textual**, quanto os que se referem às **condições de produção e circulação**, como os aspectos **relacionados à informação não-verbal** devem ser explorados nas práticas de compreensão e produção de textos nas situações de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. (Dias, 2005:17) (grifos da autora)*

1.3.3.4 Integração dos tipos de conhecimentos

Articulamos aqui os três tipos de conhecimentos (o de mundo, o lingüístico e o textual) que precisam ser explorados na sala de aula de leitura de textos em língua estrangeira tanto por professores quanto pelo material didático adotado, como mostra a figura 1. Esses conhecimentos permitem que o aluno interaja de forma ativa e comunicativa no processo de (re)construção de sentido do texto.

Figura 1: A coesão e a coerência em textos (Dias, 2005:11)



Complementando o processo de leitura e coerente com o quadro teórico que estamos assumindo, abordaremos, a seguir, as estratégias de leitura empregadas pelos alunos para compreender de forma mais eficiente, neste caso, textos escritos.

1.3.4 As estratégias de leitura

O ensino de estratégias de leitura foi introduzido no Brasil a partir do final da década de 70 e início da década de 80, através do Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras. Esse projeto foi liderado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Antonieta Alba Celani.

De acordo com uma análise de necessidades realizada entre os alunos das 26 universidades brasileiras envolvidas no Projeto à época, identificou-se a importância da leitura de textos como uma prioridade a ser atendida. Logo, o Projeto foi focalizado para essa habilidade comunicativa através do ensino de estratégias e da leitura de textos autênticos. Ramos (2005: 115) lembra que *“nessa década, a visão de ensino-aprendizagem era construtivista e portanto o ensino-aprendizagem de estratégias tinha seu lugar estabelecido.”*

A nosso ver, a abordagem instrumental no Brasil trouxe contribuições significativas ao ensino-aprendizagem de leitura em línguas estrangeiras, pois além de introduzir a importância do uso de estratégias durante a leitura de textos que até então eram desconhecidas, tornou o ensino mais funcional e motivador para professores e alunos.

Estratégias de leitura são importantes ações empreendidas pelo leitor no processamento de um texto. Além disso, são procedimentos usados de forma consciente ou inconsciente pelos alunos para solucionar ‘problemas’ quando a construção de significado é interrompida. Muitos pesquisadores propõem a inclusão de estratégias de leitura no ensino e aprendizagem dessa habilidade. Ramos (1992:153), entre outros, declara que as estratégias *“são igualmente de valia para o ensino de línguas em geral, uma vez que podem fornecer contribuições não só para a prática do ensino da leitura, mas também para o próprio aluno que se defronta com um texto em língua estrangeira.”*

No processo sócio-cognitivo de leitura, acreditamos que as estratégias de leitura devem ser ensinadas e tornadas conscientes pelos professores em sala de aula e exploradas pelos materiais didáticos que estão comprometidos com um ensino comunicativo de línguas estrangeiras. Seu ensino explícito torna os leitores

mais proficientes e conscientes do uso dessas estratégias durante a leitura em sala de aula. A nosso ver, essa conscientização promove uma reflexão sobre o ensino comunicativo de leitura, principalmente, em língua inglesa, que possibilita ao aluno compreender a realidade que o cerca tornando-se um leitor estratégico (Grabe e Stoller, 2001, 2002). Segundo esses autores (2001, 2002), os leitores estratégicos são aqueles que apresentam um amplo repertório de estratégias que são aplicadas para monitorarem a compreensão de uma maneira mais eficiente, além de serem competentes para sanarem algum tipo de problema encontrado durante a leitura. Trata-se de uma forma de professores e alunos discutirem sobre a compreensão do texto, de que maneira ele foi compreendido e quais estratégias de leitura os alunos usaram para obter a informação (Grabe e Stoller, 2001, 2002). Assim, os autores (2001: 195) afirmam que:

o objetivo é desenvolver (a) rotinas razoavelmente automáticas que trabalhem para resolver dificuldades de compreensão de leitura mais gerais e (b) um conjunto mais elaborado de estratégias voltadas para a solução de problemas que possam ser usadas quando as estratégias rotineiras não funcionarem bem.

Os autores são favoráveis, então, a um trabalho de forma consciente pelos professores em sala de aula das estratégias de leitura para se formar leitores estratégicos.

Dias (2005: 15) apresenta uma listagem das principais estratégias de leitura (ver quadro 6) que podem ser selecionadas e ensinadas pelo professor, mencionadas e exploradas pelos materiais didáticos, como forma de conduzir o leitor a sanar suas dificuldades no processo de leitura.

Quadro 6 – Estratégias de leitura

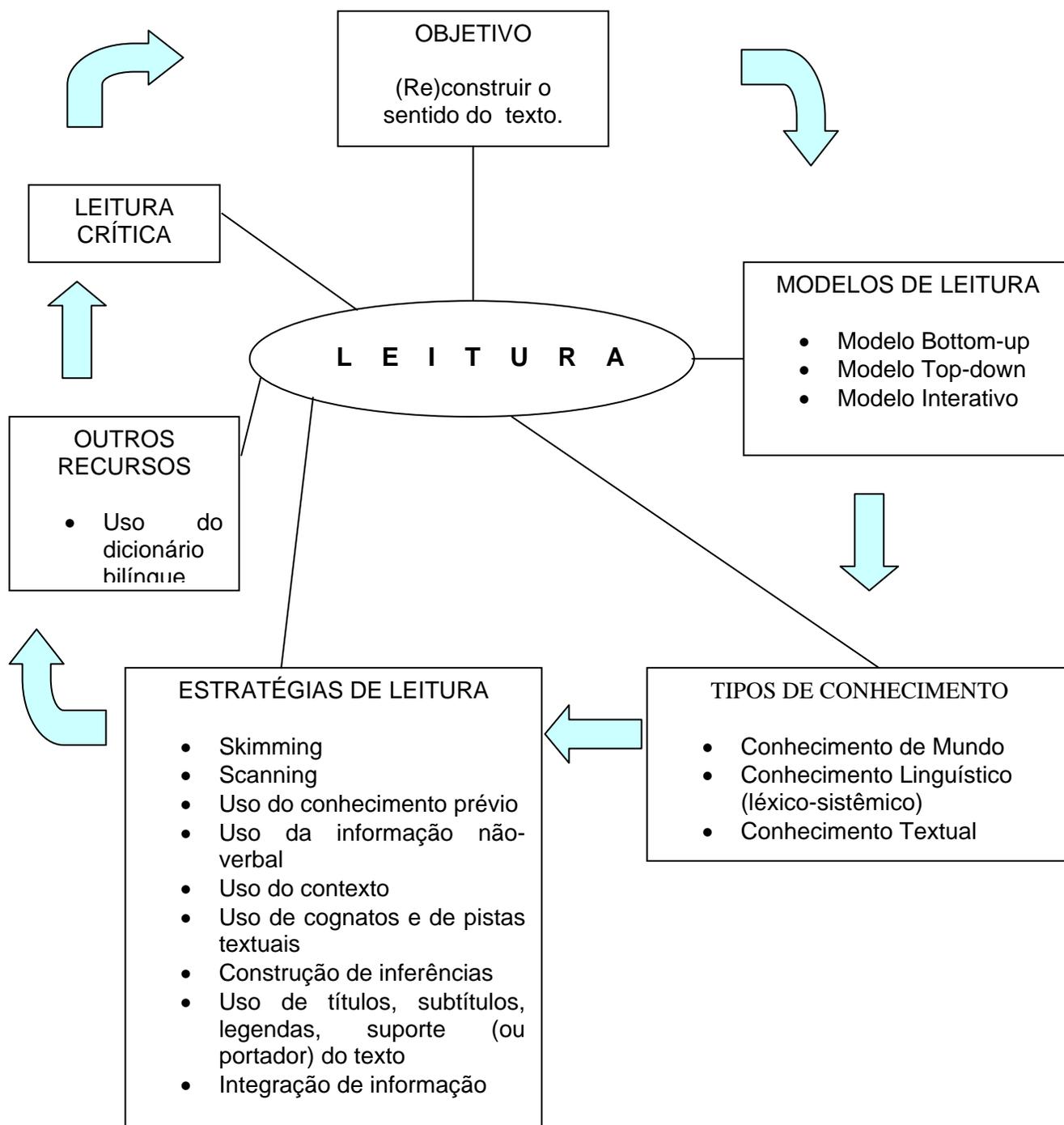
- *Skimming* – olhada rápida (um passar de olhos) pelo texto para ter uma idéia geral do assunto tratado.
- *Scanning* - localização rápida de informação no texto.
- Identificação do padrão geral de organização (gênero textual).
- Uso de pistas não-verbais (ilustrações, diagramas, tabelas, saliências gráficas, etc.)
- Uso de títulos, subtítulos, legendas, suporte (ou portador) do texto.
- Antecipações do que vem em seguida ao que está sendo lido.
- Uso do contexto e cognatos.
- Uso de pistas textuais (pronomes, conectivos, articuladores, etc.).
- Construção dos elos coesivos (lexicais e gramaticais).
- Identificação do tipo do texto e das articulações na superfície textual.
- Uso de palavras-chave para construir a progressão temática.
- Construção de inferências.
- Transferência de informação do verbal para o não-verbal (resumos do que foi lido na forma de tabelas, esquemas ou mapas conceituais).

Como vemos, a inclusão das estratégias de leitura torna o processo de compreensão mais dinâmico, o que pode tornar nossos alunos mais proficientes. É óbvio que o ensino das estratégias não deve ser tomado de forma isolada e passiva, mas de maneira integrada com os modelos de processamento de leitura e os três tipos de conhecimentos (o de mundo, o lingüístico e o textual). Dessa forma, o processo de leitura pode tornar nossos alunos-leitores mais competentes, conscientes e críticos para a compreensão de textos em língua inglesa. Caso não haja essa conexão entre esses elementos (estratégias + modelos de processamentos + tipos de conhecimentos), a compreensão será afetada e não formaremos leitores proficientes (Koda, 2005).

Em síntese, em nossa exposição sobre a literatura especializada em leitura em língua estrangeira, abordamos sua definição, seus objetivos e características mais evidentes. Nossa intenção não foi apresentar uma visão completa a respeito do processo de leitura (considerando a gama de teorias e abordagens sobre o assunto), mas de tecer alguns comentários suficientes e relevantes para nossa análise e também contribuir para um melhor desenvolvimento dessa habilidade no contexto escolar brasileiro.

A figura 2 resume o que apresentamos nesta seção sobre a natureza complexa e multidimensional de leitura. É fato que o ato de ler envolve simultaneamente cada parte da figura. Por essa razão, o leitor precisa ser conscientizado da existência do processo como um todo na tentativa de melhor refletir sobre sua aprendizagem. Afinal, a leitura é uma construção de significados em que *“o texto não é produto acabado, mas é (re)criado a cada nova leitura.”* (Dias, 2005:15)

Figura 2: Visão do processo de leitura
(Fundamentado e Adaptado de Dias, 2002: 24)



Finalizamos esta seção de pressupostos teóricos, apresentando, a seguir, uma breve exposição sobre o livro didático e seu papel no ensino de leitura de textos em língua inglesa.

1.4 O livro didático de língua inglesa

O livro didático (doravante LD) se apresenta, no contexto educacional brasileiro de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, especificadamente a língua inglesa¹⁹, como um instrumento didático-pedagógico para professores e alunos. Esse material didático é usado também, na maioria das vezes, como única fonte de conhecimento em sala aula e no planejamento de cursos e currículos escolares para o ensino de línguas. Além disso, a ordem do conteúdo é usualmente seguida linearmente sem muitas vezes nenhum questionamento nem por professores nem por alunos (Consolo, 1990; Souza, 1999).

Como o LD assume o papel de fonte da maior parte da informação sistemática sobre a língua-alvo à qual o aluno terá acesso (Consolo, 1990), muitos estudiosos (Garinger, 2001, 2002; Miekley, 2005, por exemplo) sugerem o uso de listas de checagem em forma de tópicos e perguntas que são usadas como critérios de análise para a avaliação e seleção de livros didáticos. Segundo Miekley (2005), as listas de checagem contribuiriam para um processo de seleção mais eficiente e apropriado do LD a ser adotado pelo professor.

Garinger (2001) sugere o LD como um material de pesquisa e como fonte de idéias e atividades para professores melhor elaborarem suas aulas, tornando-as mais criativas e motivadoras. Assim, segundo o autor, o LD deixaria de ser visto como material obrigatório de caráter institucional.

Cunningsworth (1995: 10), que também aborda o uso do LD escolhido pelo professor, afirma que *“o livro principal do curso (...) serve como uma estrutura útil para a seqüência e o conteúdo de linguagem, mas ele deve ser usado seletivamente, e suplementado por outro material, sempre que se considerar*

¹⁹ O MEC, em 1996, criou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) com a finalidade de avaliar os livros didáticos de português, matemática, história e geografia do Ensino Fundamental público brasileiro. Infelizmente, a língua estrangeira não foi contemplada pelo Programa.

justificável.” Para isso, o papel do professor enquanto agente condutor do LD torna-se primordial. Um professor com uma adequada formação educacional é capaz de usar o LD de uma maneira mais crítica, reflexiva e criativa, e como fonte de material suplementar (Garinger, 2002), substituindo ou adaptando o que julgar necessário, de acordo com os objetivos do conteúdo do curso e de interesse/necessidade de seu público-alvo.

Grigoletto (1999) chama a atenção para três aspectos relevantes quanto ao modo de funcionamento do livro didático de LE como um discurso de verdade: (a) o caráter homogeneizante (os alunos são conduzidos a realizar uma mesma leitura e a chegarem às mesmas conclusões propostas pelo LD); (b) repetição (as unidades do livro são uniformes, não havendo quaisquer alterações ao longo do livro quanto à estrutura dos tipos de atividades e quanto aos tipos de seções). Esse fator não causa novidade e surpresa para o aluno na realização das tarefas; e (c) apresentação das formas e dos conteúdos como naturais, criando-se o efeito de um discurso cuja a verdade “já está lá”, na sua concepção. Por essa razão, segundo a autora (Ibidem: 68) :

o LD é concebido como um espaço fechado de sentidos, e é dessa forma que ele se impõe, e é normalmente acatado, pelo professor. Assim, o seu autor não precisa justificar os conteúdos, a seqüência ou a abordagem metodológica adotadas; não precisa lutar pelo reconhecimento do seu livro como um discurso de verdade; esta caracterização já é dada.

Assim, o livro didático de LE apresenta-se como um instrumento de ensino e aprendizagem fechado à interpretação em que se encontra uma hierarquização e uniformização na seleção e organização do conteúdo.

Garinger (2001), por sua vez, apresenta pelo menos três razões que levam professores a usarem o LD e o tornarem o centro principal na sala de aula de língua estrangeira. Primeiro, a apresentação do próprio material torna-se um processo extremamente difícil para o professor devido a sua pouca experiência como *designer* de material didático e sua grande sobrecarga de trabalho. Segundo, os professores não apresentam disponibilidade de tempo para a confecção de novos materiais. Terceiro, as pressões externas (a instituição, editoras, por exemplo) limitam muito os professores.

O LD precisa estar a serviço do professor enquanto material passível de adaptações e promotor de interação comunicativa na língua-alvo e não uma camisa de força que anula as vozes do professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Caso contrário, *“os autores de livros didáticos e os editores passam, portanto, a ser atores decisivos na didatização dos objetos de ensino e, logo, na construção dos conceitos e capacidades a serem ensinados.”* (Bunzen e Rojo, 2005:80)

A partir desse olhar rápido, mas nem por isso superficial, sobre o livro didático, passemos a algumas breves considerações sobre desse material especificadamente no contexto brasileiro.

1.4.1 O perfil do livro didático de inglês no Brasil

As pesquisas em Lingüística Aplicada apontam uma falta de interesse e uma escassez da produção acadêmico-científica brasileira (publicações científicas, dissertações de mestrado e teses de doutorado) a respeito do livro didático de línguas estrangeiras²⁰, principalmente para o ensino e aprendizagem da língua inglesa, embora mudanças já possam ser percebidas neste contexto.

Uma vez que o estado de investigação atual sobre o LD de LE brasileiro requer um estudo mais acurado, vale lembrar que esse LD tem assumido um papel de destaque em nossas escolas. Seria relevante, então, repensar, enquanto educadores e professores-agentes de LE, sobre a verdadeira função do LD em nossas salas de aula. Pensando nesse contexto, apresentamos três pesquisas recentes (duas dissertações de mestrado defendidas na UFMG e um livro publicado pelo CEFET-PB – originado a partir de uma dissertação de mestrado, respectivamente) que apresentam como objeto de pesquisa o LD de inglês como língua estrangeira no contexto brasileiro. A escolha desses trabalhos deve-se ao fato de estarem relacionados ao estudo de leitura em inglês – foco de interesse deste trabalho.

²⁰ Pesquisas recentes apontam um volume acentuado na circulação nacional de trabalhos (instrumentos e relatórios de pesquisa; teses e dissertações; documentos públicos; produções científicas e comunicações) destinados ao livro didático de língua portuguesa no período de 1975 a 2003. (Batista e Rojo, 2005)

Eiras (2004) envereda sua pesquisa para a concepção de leitura que subjaz as atividades de compreensão nos LDs nacionais de Inglês Instrumental. A pesquisa aponta que as atividades de leitura estão relacionadas à localização de informação explícita no texto, inferência lexical e inferência de informações implícitas no texto. Além disso, percebeu-se que o conhecimento gramatical está descontextualizado em relação aos textos de leitura. A autora conclui que os livros didáticos analisados ainda refletem uma concepção de leitura muito próxima daquela das décadas de 1960 e 1970, quando a abordagem de ensino de línguas ainda era estruturalista, com enfoque em escolhas gramaticais descontextualizadas, a partir de um sistema ideal de língua.

A pesquisa de Racilan (2005) também assinala a importância dos LDs de Inglês Instrumental produzidos no Brasil, mas com o enfoque na abordagem comunicativa. O autor aponta como resultado que os LDs analisados seguem os princípios da abordagem comunicativa de forma parcial na elaboração das atividades de aprendizagem que neles constam. Em sua proposta de pesquisa, Racilan (2005: 122) esclarece que o resultado “*de forma alguma diminui a importância desses livros como exemplares de material didático para ESP, como também não constitui indício de ineficiência no desenvolvimento das habilidades de leitura em LE, (...)*”. É uma pesquisa que convida o leitor a uma reflexão sobre as teorias de língua e aprendizagem de línguas que orientam a prática de ensino de leitura instrumental mediada pelo LD.

Edmundson (2004) examina as seções das atividades de leitura dos LDs de língua inglesa do Ensino Médio. A autora analisa-os a partir de seus objetivos, adequação das unidades aos aspectos cognitivos e afetivos de alunos e professores, linguagem, textos e produção de sentido. A pesquisa concluiu que a maioria das atividades pouco contribuíram para o desenvolvimento da habilidade de leitura, pois os alunos apenas transcrevem as palavras do texto como respostas às questões formuladas.

No que tange as pesquisas relacionados ao LD sob outra perspectiva, Consolo (1990) investigou a construção do insumo nas aulas de inglês do Ensino Fundamental na escola pública a partir do livro didático brasileiro, enquanto Silva

(1998) abordou o uso do texto literário no LD estrangeiro²¹ de inglês sob a perspectiva da abordagem comunicativa para o desenvolvimento das quatro habilidades lingüísticas, do vocabulário e gramática. Macedo (2003) examinou a escrita acadêmica nos livros didáticos estrangeiros de inglês com a emergência do gênero discursivo e Ticks (2005) investiga as concepções de linguagem subjacentes às atividades nos LDs estrangeiros em língua inglesa.

Além desses pesquisadores também lembramos os trabalhos de Pinto et al (2003, 2004), Grigoletto (1999), Souza (1999), Nascimento (2000), Araújo et al (2003, 2004a, 2004b) e Dourado (2004) que também desenvolvem estudos relacionados ao LD para o ensino de língua inglesa.

A nosso ver, as pesquisas sobre o LD de inglês no contexto educacional brasileiro têm se mostrado mais significativas, contribuindo para o volume de produção acadêmica e, conseqüentemente, para a expansão de seus temas e subtemas. O interesse por esse objeto de estudo (LD) nos faz melhor compreender o seu funcionamento e analisar suas condições pedagógicas necessárias enquanto recurso didático no ensino-aprendizagem. Deve-se ressaltar que o livro didático é ainda *“um dos poucos materiais didáticos presentes cotidianamente na sala de aula, constituindo o conjunto de possibilidades a partir do qual a escola seleciona seus saberes, organiza-os, aborda-os.”* (Batista et al, 2005: 47)

Por outro lado, muitas escolas de Ensino Médio (públicas ou particulares) preferem não adotar um LD em seu programa curricular para o ensino de inglês como língua estrangeira. Ou seja, os professores, na maioria das vezes, preparam seus próprios materiais (textos e atividades) em forma de apostila.

Entretanto, alguns pesquisadores (Coracini, 1999; Edmundson, 2004; por exemplo) mostram uma certa inquietação e preocupação com os materiais didáticos preparados pelos professores de inglês do Ensino Médio. Segundo as autoras, os materiais não passam de uma coletânea de textos, atividades e exemplos selecionados pelos professores (sem muitas vezes levar em consideração as necessidades de seus alunos) de vários livros didáticos, tornando, então, o material um verdadeiro mosaico didático-pedagógico de exercícios. Podemos observar ainda

²¹ Neste trabalho, iremos denominar livro didático estrangeiro aquele publicado fora do Brasil, destinado a um público internacional.

materiais de inglês (apostilas) preparados pelos professores, em substituição do LD, com uma variedade de gêneros e temáticas retirados de fontes diversificadas (jornais, revistas, sites) com temas atuais e, na maioria das vezes, adequados a seu público-alvo. Não obstante, os modelos de atividades são, ainda, reflexos das atividades do LD, a saber, há uma repetição de procedimentos inerentes ao LD que não apresenta, na verdade, inovação alguma no “novo material”. Esses pontos nos mostram que “o LD já se encontra, de certo modo, ‘internalizado’ no professor.” (Coracini, 1999:24)

Do ponto de vista do professor, a elaboração de um material didático para o ensino de inglês deve-se ao fato do LD ser, muitas das vezes, inadequado ou não corresponder às expectativas do ensino-aprendizado desejado. Além disso, o fator preço também é decisório para o professor “coletar” seu material, pois o LD é muitas vezes um material de aquisição caro para muitos alunos de maneira geral.

Todavia, enquanto professores, precisamos lançar um olhar mais crítico para o conteúdo e a metodologia propostos pelo LD para torná-lo mais acessível e mais prático a nossos alunos. Certamente, esses fatores ficarão mais evidentes a partir do momento em que justificarmos perante os discentes o propósito comunicativo da língua inglesa nos contextos nacional e internacional, e criarmos condições para que eles se motivem para sua aprendizagem de forma mais contextualizada e comunicativa.

Assim sendo, acreditamos que o LD não é o vilão do ensino e aprendizagem de língua inglesa e muito menos, um inimigo que precise ser abolido do contexto escolar. É um instrumento didático-pedagógico que necessita estar adequado de acordo com as perspectivas de nossos alunos para torná-los mais críticos e reflexivos em uma esfera de situação imediata de comunicação (Bakhtin, [1952-53] 2003).

Nesse contexto, a leitura torna-se o foco principal para a maioria dos LDs de língua inglesa no contexto de Ensino Médio cuja interpretação do texto é verificada por vários tipos de atividades. Assim, são os tipos de atividades de compreensão o tema da próxima seção.

1.4.2 Tipologia dos exercícios de compreensão de textos

As atividades de compreensão de leitura do LD de inglês tornaram-se mecanismos pedagógicos para os professores verificarem a aprendizagem de seus alunos. Na abordagem tradicional, o aluno é ‘convidado’ a ler o texto para, em seguida, responder questões de compreensão. Não obstante, essas atividades, às vezes, não são bem elaboradas e não conduzem a um ensino comunicativo da língua, pois, em sua maioria, são exercícios que verificam, apenas, o conteúdo factual (informações explícitas do texto) ou são exercícios que conduzem à tradução (do inglês para o português, por exemplo) de enunciados do texto. De acordo com Nuttal (1996: 182), *“uma resposta perfeita ensina muito pouco, porém cada resposta imperfeita é uma oportunidade para a aprendizagem – não apenas para quem respondeu mas para a turma toda.”*

Para avaliar os exercícios ou atividades do LD, Garinger (2002) sugere quatro perguntas que considera relevantes:

- (a) os exercícios e atividades contribuem para a aquisição da língua-alvo?
- (b) os exercícios são equilibrados, a saber, apresentam exercícios controlados (perguntas de compreensão – gramatical ou lexical – geralmente óbvias que conduzem a uma única resposta, por exemplo) e exercícios livres/*free practice* (exercícios que envolvem o conhecimento e a criatividade do aluno)?

Aqui, o autor sugere o equilíbrio de atividades de práticas lingüísticas (*controlled exercises*) e oportunidade para o aluno ampliar sua experiência com a língua-alvo (*free exercises*).

- (c) os exercícios são variados e desafiadores para os alunos?
- (d) os exercícios apresentam uma progressão gradativa de dificuldade ao longo do livro?

Assim, com o intuito de analisar as atividades para o ensino de leitura dos LDs de inglês, apresentaremos algumas tipologias de compreensão textual que julgamos relevantes para a realização de nossa pesquisa.

1.4.2.1 Tipologia de Souza

Souza (1999: 96-98) sugere uma tipologia de atividades de leitura a partir de uma pesquisa realizada com LDs de inglês, a saber:

(a) *information gap* ou *jigsaw reading* – é um tipo de atividade em que os alunos devem, geralmente, trabalhar em pares ou em grupos, ler textos diferentes ou diferentes trechos de um mesmo texto, para, em seguida, trocarem informações entre si sobre o que leram.

(b) *scanning* – é um tipo de estratégia de leitura para fins específicos. Seu principal objetivo reside em simplesmente localizar no texto a informação desejada. A partir dessa estratégia de leitura, várias atividades são elaboradas.

- Atividades centradas no vocabulário
 - (1) vocabulário explorado a partir de uma lista de itens lexicais retirados dos textos: os alunos devem preencher lacunas em diferentes sentenças.
 - (2) uso do dicionário para:
 - checar a pronúncia e significado de palavras isoladas;
 - dar sinônimos a expressões ou palavras equivalentes retiradas do texto; e
 - derivar palavras por analogia, prefixação e sufixação.

(c) *Question-types* – são atividades que envolvem perguntas do tipo:

(1) múltipla escolha – Souza (Ibidem.: 98) critica esses tipos de atividades, pois não levam o aluno a pensar sobre o conteúdo do texto, “já que as respostas às perguntas já foram previamente elaboradas pelos autores dos livros didáticos. O aluno simplesmente ‘escolhe’ a resposta considerada correta.”

(2) *wh-questions* – são perguntas para compreensão do texto, iniciadas por: ‘*what, which, when, why, how*’, cujas respostas podem ser localizadas no texto.

(d) identificar as idéias principais do texto – tais atividades incluem:

- preencher quadros, diagramas com informações retiradas dos textos;
- preencher lacunas em um texto com sentenças predeterminadas.

As tarefas que utilizam a estratégia de leitura *scanning* são normalmente utilizadas quando o professor pretende que o aluno localize informações específicas em um texto: um número de telefone na lista, uma palavra no dicionário, horários em tabelas, e assim por diante. Essas tarefas, segundo a autora (Ibidem.: 98), limitam “o

trabalho de leitura do aluno a aspectos superficiais de questões discutidas e exige pouco em termos de operações cognitivas.”

Souza (Ibidem.: 99) comenta que nos tipos de atividades para preenchimento de quadro e de lacunas, o ideal é que o aluno possa perceber as idéias principais do texto “*preenchendo lacunas através da escolha de sentenças apropriadas, mas a partir de uma lista previamente elaborada pelos autores do livro didático.*”

1.4.2.2 Tipologia de Marcuschi

Marcuschi (2003) apresenta uma tipologia de perguntas padronizadas que geralmente são encontradas nos exercícios de compreensão de leitura nos livros didáticos de Língua Portuguesa (ver o quadro 7). Essa tipologia mostra as variedades de perguntas textuais que, segundo o autor (Ibidem.: 53), “*servem para indicar alguns aspectos interessantes da prática escolar quanto ao fenômeno da compreensão.*”

O autor considera que os exercícios de compreensão do LD são, às vezes, em grande quantidade comprometendo a natureza dos mesmos. Assim, Marcuschi (Ibidem.: 51) identifica, pelo menos, quatro problemas básicos detectados nesses exercícios:

- (a) a compreensão é considerada, na maioria dos casos, como uma simples e natural atividade de ‘decodificação’ de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou uma atividade de cópia. Compreender texto, resume-se, no geral, a uma atividade de extração de conteúdos;
- (b) as questões típicas de compreensão vêm misturadas com uma série de outras que nada têm a ver com o assunto. Esta simples mistura já atesta a falta de noção do tipo de atividade;
- (c) é comum os exercícios de compreensão nada terem a ver com o texto ao qual se referem, sendo apenas indagações genéricas que podem ser respondidas com qualquer dado; e
- (d) os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que sugere a noção de que compreender é identificar conteúdos. Esquece-se a ironia, a análise de intenções, a metáfora e outros aspectos relevantes nos processos de compreensão.

Quadro 7: Tipologias das perguntas de compreensão (Marcuschi, 2003: 54-55)

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?"	Ligue: Lilian - <i>Não preciso falar sobre o que aconteceu.</i> Mamãe - <i>Mamãe, desculpe, eu menti para você.</i>
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>	Copie a fala do trabalhador. Retire do texto a frase que Copie a frase corrigindo-a de acordo com o texto. Transcreva do texto a frase que fala sobre ...
3. Objetivas	São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (<i>o que, quem, quando, como, onde, ...</i>) numa atividade de pura <i>decodificação</i> . A resposta acha-se centrada exclusivamente no texto.	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 correta.
4. Inferenciais	Estas P são as mais complexas; exigem conhecimentos textuais e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.	Há uma contradição quanto ao uso da 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.	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 resposta fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade.	Qual 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 as P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta.	De que passagem do texto você mais gostou? Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento de seu corpo, que órgão você operaria? Justifique sua resposta. Você concorda com 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.	Dê um exemplo de pleonasma vicioso (Não havia pleonasma no texto e isso não fora explicitado na lição) Caxambu fica onde? (O texto não falava de Caxambu)
9. Meta-lingüísticas	São as P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais.	Quantos parágrafos tem o texto? Qual o título do texto? Quantos versos tem o poema? Numere os parágrafos do texto.

Esses tipos de exercícios, segundo o autor, não são significativos para o aluno, pois não criam oportunidades para treinar o raciocínio, o pensamento crítico,

as habilidades argumentativas e incentivar a formação de opinião. Logo, tais exercícios “constituem (...) a evidência mais clara da perspectiva impositiva da escola. Ali os textos dão a impressão de serem monossemânticos e os sentidos únicos.” (Marcuschi, *Ibidem.*: 52)

1.4.2.3 Tipologia de Day e Park

Day e Park (2005) propõem uma tipologia para a abordagem do ensino de leitura em inglês como língua estrangeira. Essa tipologia foi baseada em suas experiências no ensino de leitura e como produtores de material didático. Segundo os autores, a leitura é um processo interativo entre o leitor e o texto. Por isso, acreditam que as atividades de compreensão devem ser bem elaboradas na tentativa de “ajudar os alunos a interagirem melhor com o texto como forma de criar ou construir sentidos, além de ajudá-los a pensar criticamente e de treinar o raciocínio lógico.” (Day e Park, 2005: 2)

A taxonomia proposta pelos autores divide-se em dois grupos: os tipos de perguntas e as formas das perguntas. Esses grupos, segundo os autores (*Ibidem.*:2) “ajudam os alunos a tornarem-se leitores mais interativos.”

Day e Park classificam os tipos de perguntas de compreensão da seguinte maneira:

- (a) Compreensão literal – perguntas que sugerem respostas diretas e explícitas do próprio texto, geralmente, com questões relacionadas a fatos, vocabulário, datas, período de tempo e localização de alguma outra informação.
- (b) Reorganização – é baseada no entendimento literal do texto, a saber, o aluno precisa ‘combinar’ as informações encontradas no texto para obter uma compreensão desejada. Por exemplo, um texto sobre a vida de Mahatma Gandhi informa logo no primeiro parágrafo que ele nasceu em 1869; no último parágrafo, menciona que Gandhi foi assassinado em 1948. Uma das perguntas de atividades do texto é a seguinte: “*Quantos*

anos Gandhi tinha quando morreu?”. Neste caso, o aluno necessita juntar as informações no texto para responder a esta pergunta. Assim, este tipo de pergunta ajuda o aluno a “mover-se” pelo texto obtendo uma visão mais geral sobre o mesmo.

- (c) Inferência – são perguntas que levam os alunos a combinarem o conhecimento adquirido no texto com seu conhecimento de mundo para fornecer a resposta.
- (d) Predição – o aluno vai confirmando suas hipóteses sobre o texto lido no decorrer da leitura.
- (e) Avaliação – requer do aluno um julgamento global a respeito de aspectos do texto. Por exemplo, um tipo de compreensão deste tipo seriam as seguintes perguntas: “de que maneira, a informação do texto será útil para você?” ou ainda “o texto está bem escrito?”. Assim, para responder a estas perguntas, “o aluno precisa usar o entendimento literal do texto e seu conhecimento sobre o assunto do texto.” (Day e Park, 2005: 5)
- (f) Resumo – solicitar do aluno resumir um tema de algum texto lido em sala de aula.

Referindo-se às formas das perguntas de compreensão, os autores apresentam cinco formas, dentre as quais podemos mencionar:

- (a) *yes/no questions* – são perguntas fechadas em que o aluno tem apenas 50% de chance para acertar a resposta correta.
- (b) Perguntas alternativas – duas ou mais perguntas interligadas pela conjunção “ou”. São perguntas muito similares a *yes/no question*. A título de ilustração, podemos ter perguntas como: “Gandhi nasceu na Índia ou na Inglaterra?”.
- (c) Verdadeiro ou falso – atividades que não levam à compreensão de fato e que precisam ser cuidadosamente elaboradas.
- (d) *Wh-questions* – perguntas introduzidas por pronomes interrogativos (onde, o que, quando, quem, como, por que, ...)

(e) Múltipla-escolha – geralmente a atividade solicita identificar a resposta correta.

Day e Park também chamam a atenção para as questões consideradas como ‘pegadinhas’ (*trick questions*) nas atividades de leitura. São questões que tendem a desviar a atenção do leitor e não apresentam nenhuma implicação comunicativa para o processo de compreensão de textos e, por isso, precisam ser evitadas.

Em suma, como explicitado anteriormente, o livro didático assume um papel de mediador no Ensino Médio das escolas brasileiras, tornando-se, na maioria das vezes, o único material didático adotado pelos professores. Mencionamos que a pesquisa sobre o LD de inglês está aumentando no campo da Linguística Aplicada com enfoques diversificados. Apresentamos, ainda, algumas pesquisas realizadas com o LD de inglês como língua estrangeira sob a ótica da leitura. Então, apresentamos tipologias de atividades de compreensão textual (cf. anexos 2 e 3 um *checklist* proposto a partir da integração das tipologias de Souza, Marcuschi e Day e Park) que são abordadas nos LDs de inglês. Assim, através dessa breve descrição a respeito do LD no contexto brasileiro, concluímos este primeiro capítulo de nossa pesquisa. Esperamos que esta fundamentação teórica nos ajude a responder as perguntas propostas desse estudo.

No próximo capítulo, serão apresentadas as questões metodológicas que embasam a coleta e a análise dos dados desta dissertação.

Capítulo 2

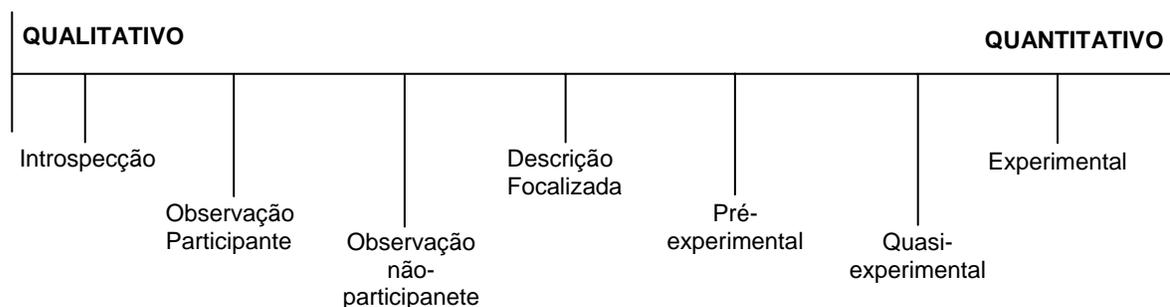
A metodologia de pesquisa

Neste capítulo, apresentamos a metodologia adotada para a realização desta pesquisa. Sendo assim, este capítulo está organizado nas seguintes seções: a escolha metodológica, os procedimentos de seleção do *corpus*, os objetivos da pesquisa e os instrumentos de pesquisa.

2.1 A Escolha Metodológica

Este trabalho insere-se no contexto metodológico de uma pesquisa qualitativa e quantitativa, segundo os pressupostos teóricos postulados por Larsen-Freeman e Long (1991). Na proposta de método de pesquisa desses autores, é apresentado um contínuo que varia de um pólo qualitativo a um pólo quantitativo (ver a figura 3).

Figura 3: Contínuo qualitativo-quantitativo das metodologias de pesquisa (Larsen-Freeman e Long, 1991:15)



É interessante observar que na posição central entre os dois pólos está o método da descrição focalizada que possui características tanto da pesquisa qualitativa quanto da quantitativa. É nesse ponto que situamos nossa pesquisa: uma descrição focalizada de dois livros de inglês. Segundo os autores, o método descritivo

focalizado é adotado por um pesquisador na tentativa de estreitar o escopo de seu estudo para um conjunto de variáveis, um sistema particular da língua ou explorar uma questão em particular. Estes procedimentos caracterizam os dados usados pelos pesquisadores para focalizar e registrar suas observações a partir de categorizações pré-estabelecidas (Larsen-Freeman e Long, 1991).

As teorias estudadas para a realização desta pesquisa nos orientam em direção de uma previsão sobre os fenômenos posteriormente observados, transformando nossa maneira de pensar sobre os fenômenos e permitindo a utilização de dados empíricos para a elaboração de conclusões a respeito dos materiais analisados.

Gostaríamos de ressaltar ainda que o pesquisador encontra-se inserido em uma posição política, uma vez que nossa proposta em analisar o LD em língua inglesa do Ensino Médio brasileiro atual torna-nos mais conscientes para lançar um olhar crítico e interpretativo ao cenário de material didático de ensino-aprendizagem de leitura em inglês.

2.2 Os Procedimentos de Seleção do *Corpus*

Conforme mencionamos no primeiro capítulo desta dissertação, o livro didático constitui, no contexto educacional e social brasileiro atual, um importante instrumento didático-pedagógico para a maioria dos professores no cenário do ensino de língua inglesa. Nesta perspectiva, decidimos trabalhar com dois livros didáticos de volume único direcionados ao ensino da habilidade de leitura em língua inglesa no Ensino Médio brasileiro. Esses livros são produzidos no Brasil e foram coletados nas próprias editoras a partir de consulta realizada em livrarias em Belém. A seleção desse material baseou-se também no critério de serem as obras utilizadas em, pelo menos, três escolas particulares da cidade de Belém.

Os livros didáticos que fazem parte do *corpus* são os seguintes:

(a) Insight

Maria Alice Antunes et al. São Paulo: Richmond Publishing, 2004.

(b) **Inglês Doorway**

Wilson Liberato. São Paulo: FTD, 2004.

A justificativa para a escolha do livro didático do Ensino Médio é a de ser uma referência organizadora do currículo escolar e didático-pedagógico para muitos professores o que nos possibilita um olhar mais investigativo e questionador sobre a apresentação desse material enquanto recurso pedagógico. Logo, nossa análise vai privilegiar os livros didáticos que, potencialmente, estão servindo de material didático para o ensino e aprendizagem de leitura em língua inglesa em três escolas de Belém do Ensino Médio.

2.3 Objetivos da pesquisa

Conforme mencionamos no primeiro capítulo desta dissertação, nosso objetivo é de nos servir dos livros didáticos em língua inglesa do Ensino Médio para mapear os gêneros textuais e avaliar as atividades de leitura que subjazem o processo de ensino e aprendizagem de leitura em inglês. Convém observar que nossa preocupação básica, neste trabalho, é não apenas verificar o resultado que o LD possa apresentar em termos do tratamento de práticas educativas de leitura da Língua Inglesa, mas também contribuir para o professor de LE melhor compreender as concepções de linguagem subjacentes às várias propostas dos livros didáticos de inglês. Desta forma, cremos estar colaborando para uma reflexão significativa para o uso e para a pesquisa sobre o LD no sentido de torná-lo um instrumento didático-pedagógico mais eficiente.

Sendo assim, nosso trabalho teve por objetivo responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- (1) Quais os gêneros textuais selecionados para o ensino de leitura em língua inglesa nos livros didáticos analisados?
- (2) Quais os tipos de atividades de leitura propostas pelos LDs analisados?
- (3) As estratégias de leitura são mencionadas para a realização de atividades de leitura no referido *corpus*?

- (4) Em que medida as atividades de leitura são apropriadas para a familiarização e a exploração do gênero textual nos livros didáticos analisados?

A seguir, discorreremos sobre os instrumentos de pesquisa deste trabalho.

2.4 Os instrumentos de pesquisa

A partir dos livros selecionados, compusemos uma base para coletarmos nossos dados que serviram para registrar as informações que nos propusemos averiguar. Em um primeiro momento, realizamos uma contagem de todos os textos para obtermos o número exato dos mesmos. A seguir, classificamos os textos em diferentes gêneros textuais presentes e trabalhados em cada livro. O quadro usado para classificar os gêneros (ver anexo 1) foi baseado a partir da idéias de Marcuschi (2002) e Schneuwly et al (2004) para o trabalho de exposição de gêneros textuais necessários na escola (cf. a seção 1.2 do primeiro capítulo em que tratamos dos gêneros textuais). Esse levantamento de caráter quantitativo nos possibilitou obter uma visão geral da presença de todos os gêneros selecionados e destinados aos alunos do Ensino Médio.

Já os tipos de atividades, conjuntamente com os tipos de perguntas de compreensão, e as estratégias de leitura foram verificadas através de um quadro (ver anexos) onde inserimos os dados pertinentes. Esse foi um modelo que nos orientou para aspectos explícitos e implícitos presentes nos livros didáticos selecionados para esta pesquisa. Além disso, esse quadro é um instrumento que pode ser utilizado pelos professores na tentativa de auxiliá-los também na seleção e escolha de livros didáticos com uma abordagem de leitura que possa contribuir para a construção de sentido dos alunos do Ensino Médio.

Com o objetivo de verificar e melhor abrigar a natureza dos dados sobre como os livros didáticos organizam as atividades para o trabalho de leitura e de gêneros textuais, elaboramos um outro quadro baseado e adaptado nas propostas de ensino de Souza (1999), Marcuschi (2003) e Day e Park (2005), (ver anexos 2 e 3). As

escolhas desses pesquisadores deve-se pelo fato de terem uma vasta experiência com leitura e por apresentarem um trabalho direcionado e mais específico para atividades de compreensão textual tanto em língua materna, como Marcuschi, quanto em língua estrangeira, como Souza e Day e Park.

Diante desses quadros, teremos uma visão prática e objetiva dos tipos de atividades e os tipos de perguntas de compreensão que serão encontradas, possivelmente, e que nortearão as atividades de compreensão escrita nos livros didáticos que nos propusemos analisar. Essas tipologias nos mostram também uma possibilidade para levantarmos informações a respeito da concepção de leitura subjacente nos LDs analisados e verificar se há um comprometimento das atividades de compreensão para o desenvolvimento das capacidades necessárias da habilidade de leitura.

Um outro passo para verificarmos a percepção de estratégias de leitura foi elaborar também um quadro (ver anexo 4) baseado e adaptado em Dias (2005), também por apresentar uma vasta experiência no estudo da leitura em LE, além de propor de maneira sistemática um trabalho com estratégias de leitura.

A partir desse quadro, poderemos obter informações mais detalhadas das estratégias de leitura abordadas pelos LDs, seja de forma explícita ou implícita, já que *“as estratégias devem ajudar o leitor a escolher outros caminhos quando se deparar com problemas na leitura.”* (Solé, 1998:74)

No próximo capítulo, apresentaremos os dados encontrados e os resultados após a análise dos dados.

Capítulo 3

Apresentação e discussão dos resultados

Apresentaremos, neste capítulo, os resultados de nossa análise a respeito das atividades de leitura propostas nos livros didáticos de nosso *corpus*. Descreveremos, a seguir, cada um dos LDs analisados desta pesquisa.

3.1 O livro didático *Insight*

O primeiro LD analisado chama-se *Insight*, cujas informações encontram-se abaixo.

Livro 1

Título: *Insight*.

Autores: Nelson Mitrano-Neto, Marise Loureiro e Maria Alice Antunes.

Local de Publicação: São Paulo.

Editora: Richmond Publishing.

Data de Publicação: 2004.

3.1.1 Características gerais do livro

O livro didático *Insight* constitui-se em um volume único para ser utilizado nas três séries do Ensino Médio do sistema educacional brasileiro. Segundo os autores, o fato de ele se constituir de um só volume reflete questões de ordem prática:

primeiramente, o volume único permitirá que os alunos que desejarem tenham à sua disposição, para revisão, todo o conteúdo estudado durante o ensino médio. Em segundo lugar, essa escolha reflete nosso desejo de oferecer ao professor um material flexível, que possa facilmente ser adaptado às suas condições de carga horária e calendário letivo. (Insight, 2004:3. Manual do professor)

O livro está organizado em vinte e quatro unidades com questões de concursos vestibulares de todo o Brasil, reproduzindo exercícios e atividades de diversos exames de anos anteriores. Esses exercícios e atividades estão intercalados a cada três unidades do livro, totalizando oito seções.

Cada unidade inicia-se com um texto que é antecedido por perguntas que conduzem à discussão e à ativação de esquemas do aluno sobre o tema em questão. Acreditamos ser este um momento apropriado para o discente inferir e antecipar sua opinião sobre o texto como uma das tentativas de buscar o processo interativo inerente ao contexto de leitura (cf. a seção 1.3 do primeiro capítulo quando discutiremos sobre o processo de leitura em língua estrangeira). Em outras palavras, o LD valoriza o conhecimento prévio e o conhecimento de mundo do aluno, como forma de interpretar e de pensar sobre a sua realidade. O texto também é acompanhado de ilustração e de um glossário, em português, com palavras selecionadas pelos próprios autores do livro, julgando serem essas as palavras difíceis para os alunos. Em seguida, o livro propõe atividades de compreensão textual. Na parte final do livro, existe uma lista de verbos irregulares, e acompanha o livro um *CD-Rom* com exercícios de múltipla- escolha de gramática.

No que se refere à visão de ensino e aprendizagem de leitura, há inspiração clara nas versões dos PCN de LE. Fizemos essa constatação no próprio manual do professor ao trazer informações sobre a diversidade de gêneros com o que o livro pretende trabalhar, com os temas transversais (ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, etc.). Esses temas podem ser verificados pelos tópicos no sumário do livro. O manual ainda menciona uma proposta de trabalho interdisciplinar. Entretanto, como percebemos pela análise realizada, o livro não cria condições para a interdisciplinariedade a partir dos temas transversais propostos pelo manual do professor. Com isso, acreditamos haver um descompasso entre a exposição teórica e as atividades e exercícios didático-pedagógicos constantes no livro do aluno para a busca de construção de conhecimento visando a formação acadêmico-profissional do aluno, como proposto pelos PCN de LE (cf. a seção 1.1 do primeiro capítulo desta dissertação).

Todas as unidades desse LD mantêm sempre a mesma organização e uma seqüência fixa em termos de formato de apresentação de conteúdo, como mostra o Quadro 8.

Quadro 8: Organização do livro didático *Insight*

Organização	Atividades Propostas
<i>Reading Comprehension 1</i>	Perguntas de compreensão para facilitar a leitura visando o desenvolvimento de estratégias de leitura apropriadas.
<i>Exam Practice</i>	Questões baseadas em vestibulares com o objetivo não só de consolidar as estratégias de leitura, mas também de desenvolver técnicas de exame.
<i>Vocabulary 1</i>	Seção dedicada ao estudo do vocabulário do primeiro texto de cada unidade.
<i>Vocabulary 2</i>	Breve explicação lexical e exercícios sobre palavras que desempenhem algum tipo de função gramatical ou que tenham reflexo mais direto na estruturação da língua.
<i>Reading Comprehension 2</i>	Texto cujo objetivo principal é apresentar, de forma contextualizada, os pontos gramaticais da unidade. Também é seguido de exercícios de compreensão textual como o primeiro texto.
<i>Vocabulary 3</i>	Breve explicação lexical que parte de um trecho retirado do texto e exercícios que praticam os pontos levantados na explicação.
<i>Understand Grammar</i>	Explicação de um ou mais pontos gramaticais, partindo também de um trecho retirado do texto.
<i>Practice Grammar</i>	Exercícios de gramática que trabalham os pontos abordados na explicação.
<i>Writing</i>	Exercícios de produção de textos escritos relacionados ao dia-a-dia dos alunos, tais como <i>e-mail</i> e pequenos resumos.

As propostas de atividades mencionadas no quadro acima estão explicitadas e justificadas no manual do professor de forma coesa e objetiva, como forma de orientar melhor o professor para uma ação prática didático-pedagógica que sustente uma concepção de leitura e interpretação enquanto processo de construção de sentido. Não obstante, o que observamos no livro do aluno é a solicitação de uma compreensão escrita avaliada de sentido único e legitimado pelo próprio LD.

O Manual do Professor, por sua vez, contém duas páginas e meia introdutórias nas quais são apresentados os objetivos gerais de *Insight*, a estrutura das unidades e suas partes, com os respectivos objetivos específicos de cada uma. Além disso, apresenta, ao professor, incipientemente, pressupostos teóricos quanto à utilização do LD em sala de aula. Termos como “insumo lingüístico”, “gênero textual”, “tipos de textos”, “estilos de aprendizagem”, entre outros, são muitas vezes introduzidos de forma assistemática e sem o necessário aprofundamento e

explicitação. Desse modo, os procedimentos metodológicos equivalem às instruções fornecidas para as atividades e exercícios propostos em cada unidade, contribuindo muito pouco para a formação dos professores que vierem a adotar esse livro didático.

Ressalta-se, entretanto, que não há uma preocupação sistemática em contextualizar a grande maioria dos textos. Trata-se de indicações dispersas que impedem o aluno de identificar quem escreveu o texto, onde e quando o texto foi publicado; informações incompletas ou inexistentes sobre o suporte de onde foi extraído o texto, situando-o em relação às condições de produção; e informações sobre o contexto social em que o texto foi produzido.

No Gráfico 1, apresentamos a freqüência das informações contextualizadoras sobre o momento de produção, o lugar de produção e o(s) autor(es) do(s) texto(s) apresentados e trabalhados no LD analisado.

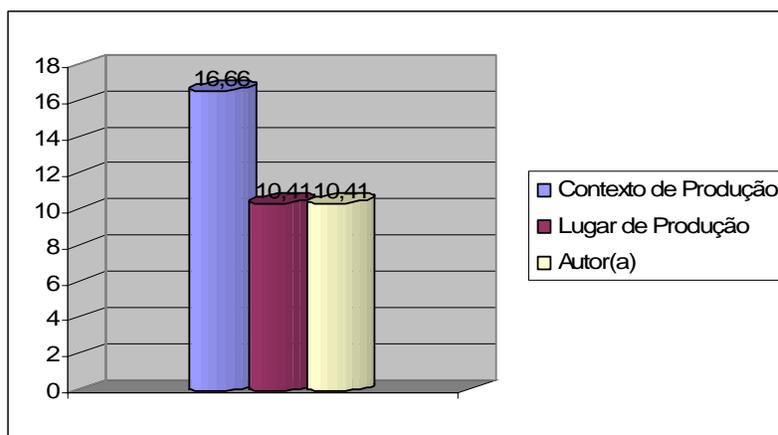


Gráfico 1: Freqüência do contexto de produção dos textos de *Insight*.

Como vemos, o livro *Insight* não apresenta uma sistematização de contextualização do texto, apenas 16,66% dos textos marcam o contexto de produção, o lugar de produção aparece em 10,41% dos textos e o(s) autor(es) também em 10,41%. Ao leitor, não é garantido o papel sócio-histórico da maioria dos textos apresentados, sendo forçadamente incluídos na unidade sem qualquer objetivo. Assim, a falta de uma instrumentalização para compreender as condições de produção do texto no processo de leitura é absorvido pelo LD, além de não contribuir para o desenvolvimento de um aluno ativo e crítico. Além disso, a falta de

contextualização do texto dificulta o reconhecimento do gênero textual e não conduz o aluno a um trabalho nesse sentido.

3.1.2 A seleção dos gêneros textuais

No que se refere ao gênero textual, cada unidade é composta por dois textos, totalizando 48 textos, que dão suporte ao ensino de compreensão da linguagem escrita. A seleção de textos é variada e representativa com diferentes gêneros. São apresentados poema, cartum, resenha de filme, narrativa de aventura, anúncio, história em quadrinho, ensaio acadêmico, parlenda, página da internet, *e-mail*, biografia, entrevista, carta, reportagem e artigo.

Para visualizarmos mais detalhadamente os gêneros textuais, apresentamos, no Gráfico 2, um levantamento da freqüência dos gêneros textuais presentes no LD analisado.

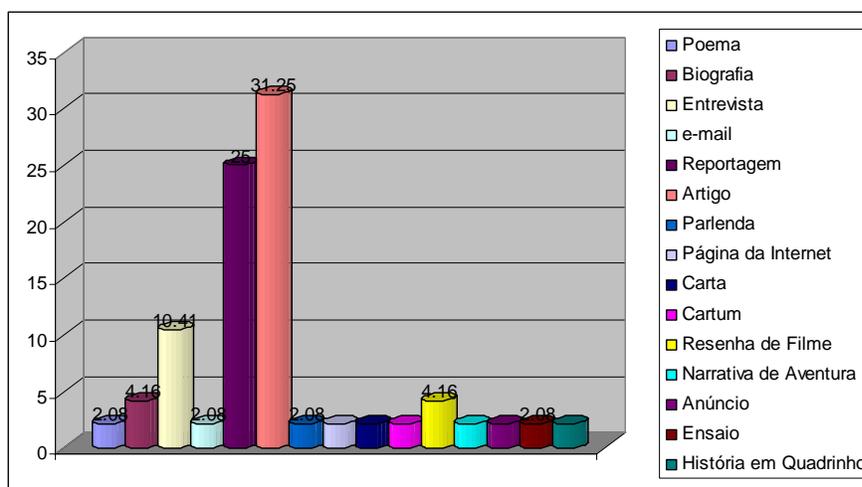


Gráfico 2: Freqüência dos gêneros textuais

Como pode ser observado, no gráfico acima, dos 15 gêneros selecionados pelo LD, os gêneros reportagem e artigo apresentam as maiores ocorrências com 25% e 31,25%, respectivamente, seguido de 10,41% do gênero entrevista. É de se notar, também, a ocorrência de 4,16% cada um dos gêneros biografia e resenha de filme e os demais gêneros em ocorrência média de 2,08%. No Manual do Professor,

aponta-se para essa diversidade textual. Portanto, acreditamos que houve uma certa preocupação do LD em apresentar uma variedade de gênero para prática pedagógica discursiva e comunicativa na compreensão da linguagem escrita, além de contribuir para uma aprendizagem mais eficiente e reflexiva de língua inglesa no Ensino Médio.

Além disso, os gêneros e os assuntos selecionados são próprios da cultura juvenil e estão também associados diretamente a temas do Vestibular, como por exemplo, “esquecer um amor difícil”, “preservação ambiental”, “clonagem”, “carreiras profissionais”, dentre outros. Assim, acreditamos que os gêneros são representativos para a cultura dos jovens brasileiros de escolaridade média em termos de experiência de leitura..

A preocupação central com o Vestibular é uma constante no LD, razão pela qual *Insight* está direcionado para o ensino da compreensão escrita. Por essa razão, todas as atividades didático-pedagógicas de *Insight* partem do desenvolvimento para a proficiência em leitura e da interpretação de textos, dos mais variados gêneros, como elencamos anteriormente.

3.1.3 Tipos de atividades e tipos de perguntas de compreensão

Com relação aos tipos de atividades de compreensão de texto, podemos observar que há uma variedade de exercícios propostos que impedem a reflexão do aluno no processo de construção de sentido. As atividades apresentadas pelo LD são de verdadeiro ou falso, múltipla escolha, associativa, preenchimento de lacuna, preenchimento de quadro/diagrama, *wh-questions* (perguntas factuais) e a busca de informação no dicionário. Essas atividades, então, opõem-se à construção ativa do conhecimento (cf. a seção 1.4.2 do primeiro capítulo em que tratamos das tipologias de exercícios de compreensão de textos).

No Gráfico 3, apresentamos os resultados da frequência da análise do tipo de atividades de compreensão textual evidenciadas no LD *Insight*.

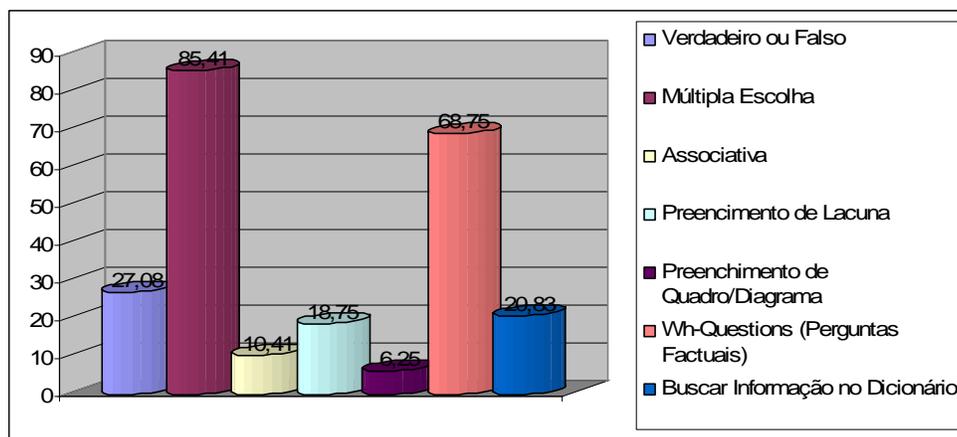


Gráfico 3: Frequência dos tipos de atividades de compreensão textual de *Insight*

Como foi observado na identificação do tipo de atividades predominantes nesse livro didático, atividades de múltipla escolha e *wh-question* (perguntas factuais) são significativamente elevadas com 85,41% e 68,75%, respectivamente. Essas atividades não desenvolvem a capacidade de ação crítica dos alunos-leitores, pois, na maioria das vezes, a interpretação é de sentido único. Além disso, acreditamos que essas atividades são as mais privilegiadas pelo LD por constarem com maior frequência em exames de Vestibular, já que esse é o foco de interesse de *Insight* – preparar seu aluno “*para testes de língua inglesa no vestibular.*” (*Insight*, 2004:3, Manual do professor). Ressaltamos, ainda, que a maioria das atividades de compreensão textual do livro é elaborada em português e o aluno as realizará também em português. Em menor escala, podemos encontrar atividades com comandos em inglês para serem realizadas em português.

Vejamos alguns tipos de atividades para a compreensão escrita desse LD, conforme os exemplos abaixo:

2. Choose the best alternative according to the passage:

Artificial lights can be a problem because...

- () sea turtles can only lay eggs in the dark.
- () they cause new-born turtles to get lost on their way to the sea.
- () they can attract birds of prey to the beach.

(*Insight*, 2004:47)

2. Responda às perguntas abaixo.

- a) Por que o autor menciona o que aconteceu com o Tâmisia no Reino Unido?
- b) Que três causas o autor atribui à deterioração das condições da Baía de Guanabara?
- c) Por que a atividade industrial e a explosão populacional têm sido um problema?

(Insight, 2004: 85)

1. Mark T (true) or F (false) according to the passage.

- a) () Modern life has in general improved our health standards.
- b) () Greasy foods are never delicious.
- c) () We lie to ourselves so as not to feel guilty about overeating.
- d) () Nobody in Brazil likes doing physical exercises.

(Insight, 2004: 165)

Os tipos de atividades mencionadas, nos exemplos acima, ilustram as propostas de atividades de compreensão textual sinalizadas pelo LD analisado, sendo praticamente recorrentes a cada unidade e não estabelecendo expectativas para o aluno para 'novas' atividades.

É importante salientar que essas atividades são regidas basicamente por dois tipos de perguntas de compreensão: as atividades do tipo cópia e objetiva (cf. a seção 1.4.2 do primeiro capítulo). Neste caso, as atividades de compreensão são mecânicas e extremamente limitadas, pois não conduzem o aluno a um raciocínio crítico e inferencial no processo de leitura em língua inglesa. É de salientar que as atividades, então, são tradicionais opondo-se a atividades que possibilitem a familiarização e exploração de um ou mais gênero(s) (Ramos, 2004). Concordamos com Schneuwly et al (2004: 74) ao afirmarem que “*é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes.*”

O gráfico 4, a seguir, apresenta a relação e a frequência dos tipos de perguntas de compreensão textual de maior ocorrência no livro didático analisado.

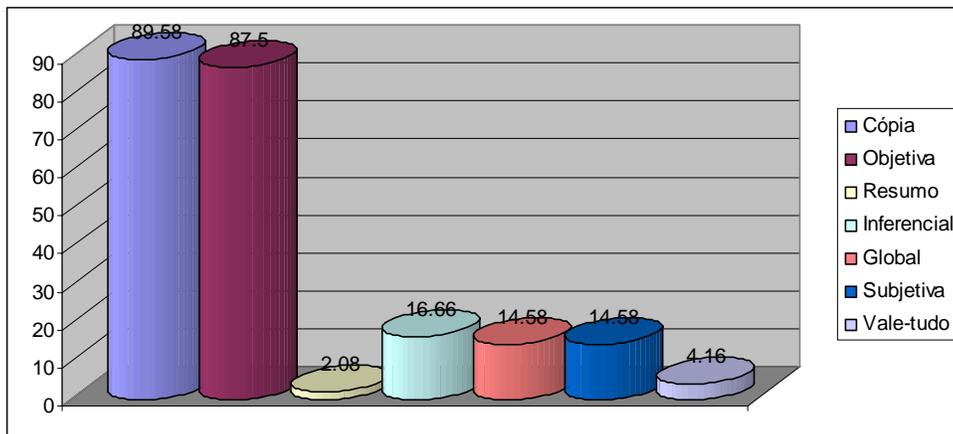


Gráfico 4: Frequência dos tipos de perguntas de compreensão

Esses resultados mostram que os tipos de perguntas de compreensão favorecem uma leitura unívoca do texto, tornando o ato de ler uma mera decodificação de palavras. Nesse quadro, o LD mostra uma acentuada tendência de colocar a compreensão textual como compreensão de significado de palavras. Deste modo, os tipos de perguntas textuais não levam o aluno a reflexões para a construção de novos conhecimentos e não ampliam sua visão de mundo através da leitura de textos em língua inglesa.

A título de exemplificação, podemos destacar alguns exercícios do LD analisado que refletem essa representação de prática “artificial” para o ensino da leitura.

1. Leia o texto e escolha a resposta mais apropriada.
 - a) De acordo com o texto, a Baía de Guanabara no Rio de Janeiro está:
 - () totalmente limpa e recuperada.
 - () em sua pior fase de conservação.
 - (x) em processo de limpeza e recuperação.
 - b) O Tamisa na Grã-Bretanha está:
 - (x) totalmente limpo e recuperado.
 - () em sua pior fase de conservação.
 - () em processo de limpeza e recuperação.
 - c) O autor do texto pretende falar especificadamente a respeito:
 - () do Tâmis.
 - (x) da Baía de Guanabara.

(Insight, 2004:85)

1. Responda de acordo com o texto:

a) Qual o relacionamento entre os personagens? *Mãe e filho.*

b) Por que ela pediu ao menino para tirar a “capa”? *Para ele não a sujar.*

c) Quais fantasias a mulher criava com suas bonecas?

Brincar de escola com as bonecas, fingindo que as bonecas eram alunos; fingir que uma boneca era seu bebê e que ela levava-o ao médico quando doente.

d) Quais fantasias a mulher criava com um triciclo velocípede?

Fingir que era uma motocicleta de policial ou um veículo lunar.

e) A mãe da mulher participava de suas fantasias. Naquela época, por que ela achava que isso acontecia?

Porque era conveniente nas suas brincadeiras.

(Insight, 2004:143)

A análise também mostra que o LD incorpora tipos de perguntas de compreensão, como, por exemplo, global, vale-tudo e subjetiva, que não promovem a construção de um leitor ativo ao ler textos em língua inglesa (cf. seção 1.4.2.2 a respeito da tipologia proposta por Marcuschi no primeiro capítulo). De alguma forma, esses tipos de perguntas manipulam o aluno à uma ‘leitura’ de reconhecimento de sentidos em seu processo de aquisição de conhecimento, em que, na maioria das vezes, são respondidas apenas a partir do conhecimento prévio do aluno sobre o tema do texto. O LD não cria, assim, condições em suas atividades de compreensão de texto para o aluno refletir sobre os novos conhecimentos adquiridos e integrá-los a seus conhecimentos prévios para a construção de novos conhecimentos.

Os excertos, a seguir, exemplificam as informações que estamos apresentando e discutindo.

- **Global**

3. Você considera as atividades no texto ofensivas? Por quê?

(Insight, 2004:219)

1.c. Comente a afirmação abaixo de acordo com o que você entendeu ao ler as FAQ's:
O texto defende o celibato como solução para o problema da propagação do HIV/AIDS.

(Insight, 2004:161)

▪ Vale-tudo

1. Você diria que a Júlia é uma adolescente como a maioria das que você conhece? Por quê? No lugar dela, você teria feito a mesma coisa? Por quê?

(Insight, 2004:31)

1. A quem o autor se refere quando diz "you say"?
(o livro sugere resposta livre para essa pergunta)

(Insight, 2004: 110)

▪ Subjetiva

1. A mulher do cartum é realmente nigeriana? Se você acha que não, por que ela estaria tentando passar-se por nigeriana?

(Insight, 2004: 07)

4. Você acha que o pai de Phil deveria mesmo ter inspecionado o quarto do filho, telefonado para professores, conhecido os amigos de Phil? Em um parágrafo de no máximo cinco linhas escreva sua opinião.

(Insight, 2004:297)

Como pode ser observado, os exemplos mencionados acima refletem os tipos de atividades de compreensão encontrados em *Insight* em que o aluno não é estimulado para um raciocínio crítico de sentidos possíveis e o texto é usado como um acessório no processo de ensino e aprendizagem de leitura em língua inglesa. Observamos também que essas atividades encontradas em nossa análise e propostas por Marcuschi (2003) estão em um nível muito próximo de ‘compreensão’ à medida que não exigem do aluno uma leitura do texto para serem respondidas. São perguntas que remetem para respostas pessoais em que o aluno emite sua opinião sobre uma determinada situação. Perguntas como essas fazem parte da seção de interpretação do texto no LD. Logo, podemos perceber que pouco contribuem para a reflexão e aprimoramento de conhecimento e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, como preconizam os PCN de língua estrangeira.

Nessa mesma perspectiva, a análise também constatou duas ocorrências em todo o livro de perguntas do tipo ‘impossível’ (cf. a seção 1.4.2.2 do primeiro capítulo). Esse fato pode ser comprovado através dos exemplos a seguir:

2. If Gandhi were alive today, what would he say to Americans who are in favor of sentencing the terrorists to death?

(Insight, 2004:57)

4. Você sabe a que o título do texto – *To commit or not to commit* – faz alusão?

() ao compromisso do casamento e ao sacrifício que fazemos ao nos casarmos.

(x) à famosa frase de William Shakespeare: *To be or not to be, that's the question*.

(Insight, 2004:203)

Como observamos, essas perguntas não exigem esforço do aluno para ler o texto e respondê-las, já que a resposta não se encontra no texto. O aluno apenas utiliza seu conhecimento de mundo sobre o tema para emitir algum tipo de opinião ou até mesmo para assinalar uma resposta. Logo, a prática da leitura no LD é novamente descaracterizada sob o âmbito de uma concepção abstrata de gênero e

texto (Carvalho, 2006), não proporcionando de fato uma interpretação do texto para o aluno enquanto leitor-ativo. Nessa perspectiva, Jurado e Rojo (2006:40), ao tratarem a leitura como dialógica e dialética a partir da perspectiva de Bakhtin, dizem:

ler é dialogar com a consciência do autor, com outros enunciados e vozes, não decifrando, mas produzindo sentidos com os conhecimentos que se tem de outros textos / enunciados e com os que traz o autor. Compreender um texto é indicar o que se tem a dizer em relação a ele e para ele (Gerald, 1991b); é, em certa medida, produzir um outro texto em resposta ao texto lido; é entrecruzar fios seus com os que traz o texto, tramando um outro – que é, ao mesmo tempo, o mesmo, porque tem um autor, e outro, porque tem um leitor responsivo.

Por outro lado, os dados também mostram que há uma inclusão expressiva de tipos de perguntas de compreensão – resumos e inferenciais – que levam o aluno à reflexão. Essas contribuem para a aquisição de novos conhecimentos, além de possibilitar a interpretação de sentidos a partir do texto.

- 1.a. Antes da leitura, discutimos as vantagens e desvantagens da informática nos dias de hoje. O cartum apresenta alguns dos pontos discutidos. Quais?
- 1.b. Por que achamos esse cartum engraçado?

(Insight, 2004: 06)

- 1.e. Qual é a idéia principal do texto?
- 2.c. Por que o autor faz a seguinte afirmação no último parágrafo: *“today it (The Internet) is so important that our lives would not be the same without it.”*

(Insight, 2004: 123)

Assim, podemos observar que esses tipos de perguntas guiam, de fato, o aluno-leitor para uma prática de leitura mais interativa com o texto, transcendendo a uma simples decodificação de palavras. Acreditamos que, nesse aspecto, houve um avanço no LD, tornando a compreensão do texto um meio (processo) e não um

produto, para o aluno ampliar sua visão de mundo através da leitura enquanto uma atividade social.

A análise ainda nos mostra que o LD inclui, na seção de atividades de compreensão, exercícios que exploram os elementos lingüístico-discursivos, como sendo tarefas específicas de leitura. Consideramos o conhecimento sistêmico como parte integrante para a compreensão escrita em língua inglesa, mas a leitura deve ser trabalhada para a construção de sentidos e não para o ensino de elementos estruturais isolados. Observamos, em muitas unidades do livro, que o texto servia de pretexto para a introdução de elementos gramaticais a serem explorados pelo LD. Portanto, os elementos lingüístico-discursivos são trabalhados de forma isolada, sem nenhuma conexão com o texto e pouco contribuindo para a compreensão textual durante a leitura. Vejamos alguns exemplos:

2. The word “however” (line 15) introduces:

- a) reason b) a contrast c) an addition d) time

3. The word “shouldn’t” (line 1) suggests:

- a) permission b) advice c) prohibition d) possibility

(Insight, 2004:175)

1. Complete the sentences according to the text. Use these words:

disappear without privacyeffort born celebrities

The author lists three types of _____: the one who _____ after the first hit, the ones who were _____ famous and the ones who make an _____ to be the media all the time.

- a) Celebrities say they want more _____ but cannot live _____ their fans and the media.

▪ The word ‘which’ (line 16) refers to:

- a) the news b) pop divas c) the song they sing d) people

(Insight, 2004:259)

3. Nas frases abaixo, marque (V), se a palavra destacada for um cognato verdadeiro, e (F) se for falso. Lembre-se: leia a frase completa antes de se decidir.

- a) () After a long discussion, we came to a **logical** conclusion.
- b) () I've known my boyfriend for years. Since we were babies, **actually**.
- c) () A bad cold can make you feel really **miserable**.
- d) () He sometimes writes articles for the British Medical **Journal**.
- e) () There are differences between the Israelis and the Palestinians that seem completely **irreconcilable**.

(Insight,2004:22)

Como bem ilustram os exemplos acima, as atividades trabalham apenas o léxico isoladamente sem, ao menos, contextualizá-lo com a unidade em foco do LD. Assim, o livro não apresenta condições de instrumentalização para o aluno buscar a construção do conhecimento pela leitura do texto através das estratégias de leitura. Além disso, não possibilita o aluno a tornar-se um leitor estratégico (Grabe e Stoller, 2001, 2002).

A análise feita nos mostra que basicamente o LD, entretanto, seleciona, implicitamente, algumas estratégias de leitura para as atividades de compreensão textual. O Gráfico 5 sintetiza esses dados:

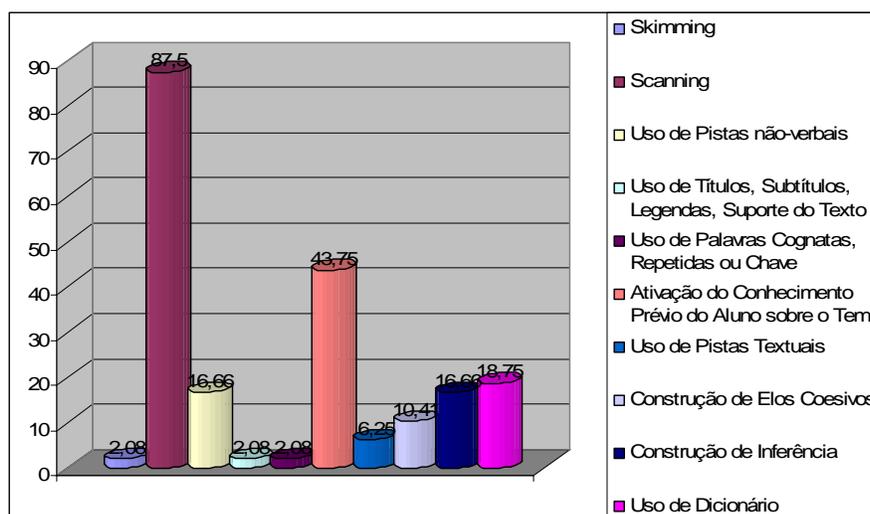


Gráfico 5: Frequência das estratégias de leitura

Nos dados do gráfico 5, podemos observar que a incidência da estratégia de leitura ‘*scanning*’ é grande, contribuindo em quase 90% das atividades do LD. Essa porcentagem parece-nos apontar para o fato de que, neste nível de ensino, o aluno é convocado a localizar a informação no texto para desenvolver as atividades de leitura. Assim, o aluno está pouco exposto a atividades que possam desenvolver e fortalecer seu senso crítico. Observemos algumas atividades que bem ilustram essa situação:

1. Complete o quadro abaixo com os fatos que marcaram estes anos na vida de Gandhi.

1869	Gandhi nasceu.
1888	Gandhi foi para a Inglaterra estudar direito.
1893	Gandhi foi trabalhar na África do Sul.
1914	Gandhi deixou a África do Sul para retornar à Índia.
1947	A Índia conseguiu a independência.

(*Insight*, 2004:53)

1. Em que linha(s) encontram-se as informações abaixo?

- a) O nome da equipe que convidou Sandy para um novo desafio.
- b) As deficiências físicas que Sandy apresenta.
- c) O recorde mundial quebrado por Sandy Pollony.
- d) As expectativas do autor do artigo em relação ao próximo ano de Sandy.

(*Insight*, 2004:175)

Estes tipos de atividade empregando a estratégia de leitura ‘*scanning*’ são recorrentes na maioria das unidades do livro em questão. A intenção do LD em adotar essa estratégia talvez seja em explorar a ‘interpretação’ do texto para que o aluno, de fato, possa desempenhar um papel ativo no processo. Não obstante, como podemos observar, não há qualquer preocupação com a leitura e compreensão textual. O aluno é convidado a localizar a informação no texto, executando, muitas vezes, uma atividade de “copiação”, como bem lembra Marcuschi (2003). Acreditamos que atividades de interpretação não encontraram ainda seu lugar no LD ‘*Insight*’, ou talvez, os autores deste livro ainda não se preocuparam em propor

atividades efetivas e produtivas para a compreensão escrita. Acreditamos que o uso da estratégia de leitura 'scanning' é relevante no processo de ensino e aprendizagem de leitura em qualquer língua estrangeira, principalmente na fase inicial, em que o aluno está se familiarizando com o processo. O aluno é conduzido a apenas a localizar a informação solicitada, mas, ao mesmo tempo, não saberá aplicar essa informação de uma maneira efetiva que muito contribuirá para uma reflexão sistemática de construção de sentido do texto.

O que temos presenciado nas atividades que aplicam (apesar de indiretamente) essa estratégia em 'Insight' são questões que resultam apenas na paráfrase do texto lido. Além disso, o LD não orienta o aluno para o uso de outras estratégias de leitura ao longo das unidades, possibilitando uma progressão de atividades para o ensino e aprendizagem de forma coerente e organizada de leitura em língua inglesa.

Os resultados, no gráfico 5, também evidenciam que o LD privilegia o conhecimento prévio do aluno sobre o tema a ser discutido pela unidade, constituindo 43,75% dos textos analisados. Esta estratégia de leitura é abordada pelo livro através de perguntas que antecipam o texto como forma de instrumentalizar o aluno, enquanto sujeito ativo, no processo de aprendizagem da língua. Observemos alguns exemplos:

Você já ouviu falar da ovelha Dolly, o primeiro clone?
O que você sabe sobre clonagem?
Quais são as vantagens e as desvantagens da clonagem?
Você acha que seres vivos devem ser clonados?

(*Insight*, 2004:94)

O que você sabe sobre o vírus HIV e a AIDS?
Sendo jovem, como você se posiciona diante dessa ameaça dos tempos modernos?
O que deveria ser feito para combater sua propagação entre jovens e adolescentes?

(*Insight*, 2004:160)

Você sabia que a Nova Zelândia é um dos países mais procurados pelos praticantes de esportes radicais?

Sabia que é um país com muitas belezas naturais?

Que esportes radicais você acha que são praticados lá?

Que tipo de belezas naturais você poderia listar?

O que mais você sabe sobre a Nova Zelândia?

(*Insight*, 2004:214)

As questões acima puderam exemplificar um procedimento nas unidades bastante comum no LD: as questões procuram despertar o foco de atenção do aluno para o tema permitindo uma contextualização do texto com a realidade do aluno. Na verdade, esse procedimento possibilita a ativação de esquemas do aluno ao estabelecer um vínculo com os conhecimentos supostamente armazenados na mente do leitor com as informações a serem trabalhadas no texto, o que é louvável; há uma tentativa, portanto, de enfatizar as expectativas, inferências e a própria atenção do aluno-leitor para o ensino de leitura. Sobre este aspecto, os PCNEM+ (2002: 109) também nos são esclarecedores:

é essencial o desenvolvimento de técnicas de leitura que obrigatoriamente envolvam atividades de pré-leitura e de preparação para a compreensão propriamente dita: *guessing*, exploração oral prévia do assunto e dos temas, levando sempre em conta o conhecimento anterior do aluno. Técnicas como *skimming* e *scanning* do texto, levantamento de palavras-chave e pesquisa de vocabulário reforçam o aprendizado autônomo e significativo.

A próxima estratégia de leitura, abordada indiretamente, de maior incidência apontada na análise refere-se ao uso do dicionário, em 18,75% das atividades do LD. Este é um material didático que pode ser usado pelo aluno, caso sinta necessidade e seu uso deveria ser estimulado tanto pelo livro didático quanto pelo professor, já que “*a familiaridade no manejo do dicionário, dentro e fora da sala de aula, é importante subproduto do desenvolvimento do repertório vocabular.*” (PCNEM+, 2002:105)

É de se notar, entretanto, que o LD não oferece ao aluno atividades que possam propiciar seu desenvolvimento lexical em busca de construção de sentido, nem mesmo atividades que possam familiarizar o aluno com o uso do dicionário em sala de aula. As atividades propostas são mecânicas e focalizam, simplesmente, a tradução de palavras ou expressões isoladas sem qualquer propósito comunicativo para a leitura. Em vista disso, vejamos alguns exemplos que focalizam o uso automático do dicionário em *'Insight'*:

2. What's the most appropriate definition for the word *handle* in line 15?
- a) Fight.
 - b) Control by using your hands.
 - xc) Deal with, cope with.
 - d) Manipulate.

(*Insight*, 2004:66)

3. Na linha 7, ache uma palavra que seja o antônimo de *carelessly*:safely.....
4. Na linha 22, ache o antônimo de *against*:in favor of.....

(*Insight*, 2004:95)

1. *Got bottled* (line 04), *got stabbed* (line 10) and *got crushed* (line 12), can be respectively translated as:

- a) ficou bêbado, foi ferido e foi amassado.
- b) ficou preso num engarramento, foi assassinado e ficou machucado.
- c) foi atingido por uma garrafa, foi assassinado, foi pisoteado.
- xd) foi atingido por uma garrafa, foi esfaqueado, foi pisoteado.
- e) ficou bêbado, foi esfaqueado, foi pisoteado.

2. Find in the text a word or an expression that means:

- a) xingou: ...sware.....
- b) destruiu: ...smashed up....
- c) campo de futebol: ...football field.....

(*Insight*, 2004:148)

Como podemos observar nos exemplos acima, as atividades não estimulam o aluno para o uso eficiente do dicionário para que, de fato, possa facilitar a compreensão do texto. Os PCNEM+ (2002: 105) assinalam um trabalho sistemático com o dicionário que destaca:

- a busca de palavras no dicionário e a escolha do sentido mais adequado a cada contexto entre as diferentes acepções;
- a busca, a partir de uma palavra em português, de seu significado mais adequado, em língua estrangeira;
- o desenvolvimento de técnicas de tradução e versão, partindo de palavras-chave e de palavras-ferramenta (verbos, substantivos, conjunções);
- os diversos modos de, no dicionário bilíngüe, acessar *phrasal verbs*, expressões idiomáticas, gírias, entre outros;
- a mobilização da competência de decodificação dos verbetes – abreviações, símbolos fonéticos, palavras de uso específico, distribuição das palavras e expressões por ordem alfabética das acepções;
- outras informações culturais ligadas à língua estrangeira que o dicionário pode trazer.

Apesar de haver uma referência explícita nos PCN para o uso do dicionário, infelizmente, não há uma sinalização pelo LD que conduza o aluno a realizar as atividades de forma consciente e prática com seu auxílio. Acreditamos que o uso de tal material didático, caso existisse, contribuiria de forma mais estratégica para o ensino de leitura instrumental para que o aluno-leitor pudesse melhor privilegiar a construção de sentido do texto.

Já entre as demais estratégias, a construção de inferência é privilegiada com uma incidência de 16,66%. O uso de pistas não-verbais aparece no livro com uma média de 16,66%. É de se notar, também, que há uma preocupação significativa com a ocorrência de construção de elos coesivos (lexicais e gramaticais) que se situa na média de 10,41%. O uso de pistas textuais (pronomes, conectivos, articuladores, etc.) constitui 6,25% das atividades do LD. Em relação às outras estratégias de leitura – *skimming*; uso de títulos, subtítulos, legendas, suporte do texto; uso de palavras cognatas, palavras repetidas e palavras-chave – podemos verificar que apenas 2,08% delas são em relação ao total de atividades que conduzem a compreensão escrita de *'Insight'*, ou seja, quase irrelevantes.

Compreendemos que estes dados de incidência revelam que as estratégias de leitura estão presentes de forma muito contundente no LD *'Insight'*. Entretanto, a análise realizada nos mostra que essas estratégias não foram trabalhadas de forma explícita na tentativa de ajudar e preparar melhor o aluno para o processo de leitura em língua inglesa. Acreditamos, portanto, que um trabalho de sensibilização das estratégias de leitura (cf. o quadro de Dias (2005) sobre estratégias de leitura no primeiro capítulo), de maneira mais explícita pelo LD, estimularia melhor o aluno a usá-las conscientemente, buscando a informação de forma mais crítica e significativa para sua aprendizagem e, por conseguinte, contribuindo para a formação de melhores leitores.

Prosseguimos, na próxima seção, com a análise de outro LD utilizado para a proposta de leitura no Ensino Médio brasileiro.

3.2 O livro didático 'Inglês *Doorway*'

O segundo LD por nós analisado chama-se "Inglês *Doorway*", cujas informações encontram-se abaixo.

Livro 2

Título: Inglês *Doorway*..

Autores: Wilson Liberato.

Local de Publicação: São Paulo.

Editora: FTD.

Data de Publicação: 2004.

3.2.1 Características gerais do livro

O livro didático "Inglês *Doorway*" é constituído também de um volume único a ser utilizado nas três séries do ensino.

O conteúdo do LD está organizado em 21 unidades, com uma proposta de sete unidades para cada série, cujo formato de apresentação de amostras da língua inglesa e de exercícios propostos segue praticamente o mesmo padrão, da primeira à última unidade. Cada unidade inicia-se com um texto seguido por atividades que tentam conduzir à interpretação. No decorrer de cada unidade, encontramos explicações e exercícios que focalizam um ou mais pontos gramaticais totalmente descontextualizados em relação ao texto proposto pela unidade, com exemplos traduzidos das estruturas apresentadas. Nota-se também explicações fonéticas em cada unidade sem nenhum propósito comunicativo. Observamos que o LD não estimula o aluno para a prática de produção e compreensão orais. Assim, a inclusão de um trabalho com pronúncia e sons de consoantes e vogais da língua inglesa deveria apresentar atividades que possibilitassem ao aluno desenvolver a habilidade oral de maneira mais comunicativa.

Para conhecermos melhor a apresentação do conteúdo programático exposto no LD 'Inglês *Doorway*', vejamos a organização de suas seções, recorrentes, sempre em todas as unidades do livro (ver o quadro 9).

Vê-se que há uma preocupação clara com a compreensão escrita e com atividades de leitura e compreensão de textos. Há, também, uma preocupação com o vestibular, razão pela qual o LD apresenta questões extraídas dos principais vestibulares de universidades federais, estaduais e particulares de diversas regiões do país. Essas questões são apresentadas sempre ao final de um grupo de sete unidades. Observemos, a seguir, a justificativa do autor do LD ao propor um livro para o desenvolvimento da habilidade de leitura e sua justificativa para incluir questões de vestibulares: "*a maioria dos vestibulares e concursos atuais tem seu foco na leitura. Mas essa leitura não pode ser superficial; é preciso saber ler com certa profundidade, com competência, para que consiga responder às perguntas formuladas*". (Inglês *Doorway*, 2004:12, Manual do Professor)

Quadro 9: Organização do livro didático ‘Inglês Doorway’

Organização	Atividades Propostas
<i>Text</i>	A abertura da unidade traz um texto autêntico, de temática atual, que permite o trabalho para a discussão de assuntos sociais, culturais e pessoais.
<i>Vocabulary</i>	Junto aos textos, há um quadro com palavras retiradas daquela passagem, para as quais são apresentados sinônimos, explicações ou imagens, com o objetivo de auxiliar a compreensão.
<i>Check you reading</i>	Logo após o texto de ‘abertura’ são apresentadas as questões de compreensão, geralmente em forma de múltipla escolha. Nos dois terços iniciais (unidades 1 a 14), essas questões estão em português e no último terço (unidades 15 a 21) predominam as questões em inglês.
<i>Grammar in Use</i>	As estruturas gramaticais são apresentadas de forma prescritiva.
<i>Practice</i>	O conteúdo apresentado em ‘ <i>Grammar in Use</i> ’ é trabalhado nesta seção com sentenças isoladas dos textos já estudados. Como sugestão para trabalhar os assuntos que estão sendo apresentados, são indicados para o professor mais de duzentos títulos de músicas <i>pop</i> conhecidas, relacionando-as aos conteúdos gramaticais estudados.
<i>Comics</i>	Cartuns, charges e tiras com diálogos nos quais podem ser encontrados aspectos gramaticais ou lexicais estudados na unidade.
<i>Vocabulary Expansion</i>	Apresenta vocabulários ou expressões com ilustrações e questões.
<i>Interactive Work</i>	A proposta dessa seção é oferecer uma atividade de escrita relacionada ao tema da unidade.
<i>Back to the Past</i>	Um segundo texto é apresentado com temática variada e atual.
<i>Activities</i>	Com base no segundo texto, são formuladas questões discursivas, criadas à semelhança das existentes nos exames vestibulares.
<i>Test your general knowledge</i>	Nesta seção, é apresentado um texto – o assunto varia a cada questão – a partir do qual é proposta uma pergunta e fornecidas duas alternativas para a escolha da resposta correta.
<i>Speech Tip</i>	Esta seção traz curiosidades lingüísticas, figuras de linguagem e peculiaridades do idioma.
<i>Pronunciation</i>	A seção trata de pronúncias e aspectos fonéticos da língua inglesa, e introduzindo alguns dos símbolos fonéticos do IPA (International Phonetic Alphabet).
<i>Proverb</i>	Esta seção, constituída de um provérbio, ditame ou adágio popular, sempre com uma ilustração, ‘encerra’ a unidade.

Parece-nos que a preocupação primordial do livro não está em formar leitores que possam construir sentido com consciência em uma situação de comunicação, mas como o próprio trecho mostra, o vestibular e os concursos constituem a proposta central, em que os alunos são ‘treinados’ a trabalhar com atividades bastante artificiais e mecânicas para apenas conseguir a aprovação nesses exames.

Em relação ao Manual do Professor, podemos dizer que há uma apresentação que esclarece a proposta do livro e as seções que figuram com suas denominações e características. Também é apresentado um quadro-síntese de sugestão de planejamento e distribuição do conteúdo a ser ministrado ao longo de

cada série do Ensino Médio. Não são apresentados pressupostos teóricos que possam melhor subsidiar o trabalho do professor em sala de aula. Há, contudo, uma menção, de maneira muito superficial, das técnicas da abordagem instrumental que pouco contribui para o ensino e aprendizagem da língua-alvo. Diante disso, um professor que desconheça por completo as teorias discursivas e textuais adotadas na proposta de compreensão escrita terá, possivelmente, dificuldades em desenvolver adequadamente seu trabalho. O Manual fornece, ainda, as traduções (em português) de todos os textos presentes no livro. Por outro lado, observamos orientações na margem direita do livro que fornecem ao professor explicações extras sobre um determinado tópico ao longo de todas as unidades, com sugestões de procedimentos metodológicos para o professor e de *sítes* para o aluno aperfeiçoar e saber mais detalhes sobre o assunto tratado na unidade.

O livro opta, ainda, em “*oferecer oportunidades para a reflexão sobre temas transversais, como preconizam os PCNs*” (Inglês *Doorway*, 2004:4, Manual do Professor). Acreditamos que tal reflexão não é propiciada pelo LD para uma prática inovadora da sala de aula e não forma um aluno-cidadão crítico, como prevê o documento, em função dos tipos de atividades propostas pelo livro. Assim, o discurso teórico preconizado pelo Manual do Professor não corresponde à elaboração de atividades ou propostas didáticas para a realização de projetos a partir dos temas transversais.

Um aspecto positivo a ser destacado é a orientação que o livro propicia ao leitor quanto ao contexto de produção dos textos a serem trabalhados na unidade. A ênfase recai, neste caso, em contextualizar o texto a partir de uma perspectiva histórica buscando identificar aspectos relevantes em uma interação comunicativa tais como o lugar de produção, o momento de produção e o autor do texto. Esses aspectos são sugeridos por Ramos (2004) em sua proposta pedagógica na fase de apresentação do gênero (cf. seção 1.2.4 a respeito da proposta pedagógica de Ramos). O trabalho da autora, entretanto, é mais amplo, detalhado e sistemático em relação o trabalho do texto sugerido pelo LD ‘Inglês *Doorway*’.

Vejamos no Gráfico 6, a frequência do contexto de produção dos textos propostos no LD de nossa pesquisa.

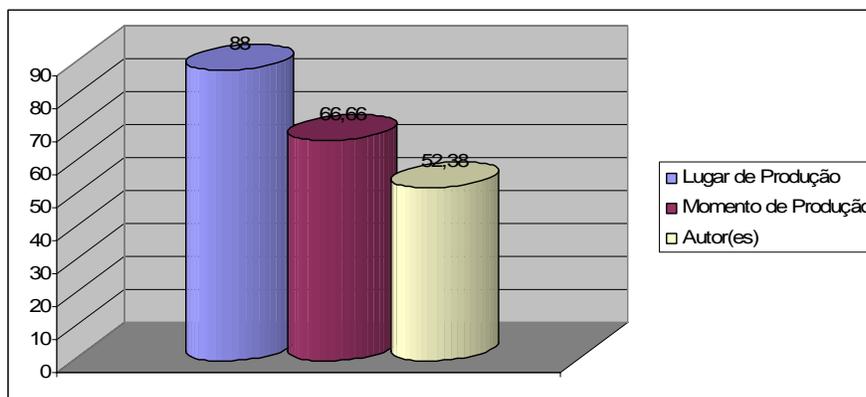


Gráfico 6: Frequência do contexto de produção dos textos de 'Inglês Doorway'

Como verificamos no gráfico acima, o lugar de produção (onde o texto foi publicado – *site*, revista, jornal, etc.) tende a ser mais comum, com 88%. Segue-se o momento de produção (quando o texto foi publicado) com percentuais em torno de 66,66%. Em relação a autoria dos textos, podemos verificar que 52,38% dos textos apresentam seu(s) autor(es) discriminado(s).

Em vista desses resultados, podemos interpretar que identificar o contexto de produção dos textos é orientar o aluno para o contexto original no qual os textos foram produzidos, além de apontar para a organização textual. Lembremos aqui Cristóvão (1999:49), que assinala um trabalho de leitura de maneira mais crítica através de:

atividade de explicitação da situação de produção do texto, além de ratificar a condição imprescindível de se trabalhar um texto a partir das perguntas quem fez o texto, para quem, quando, de que forma fez, do que trata, onde foi publicado e para que, também responde ao objetivo de se 'usar' uma LE para entender o mundo e a si próprio.

Esse aspecto é bastante relevante no processo de leitura, pois estabelece parâmetros de dinamicidade na interação leitor-autor-texto para a construção de uma interpretação textual mais significativa em uma perspectiva interativa de leitura (ver por exemplo Motta-Rotth, 1998; Eskey e Grabe, 2000; Alderson, 2000). Sob esse aspecto, a compreensão de textos é construída a partir de uma visão sócio-

histórica em que o enunciado/texto passa a adquirir sentido em um contexto de interação social – em uma esfera dialógica e dialética (Bakhtin [1952-53], 2003).

3.2.2 A seleção dos gêneros textuais

Cada unidade do LD é composta por dois textos, totalizando 42 textos. No que concerne aos gêneros textuais, o LD não apresenta uma grande diversidade, o que, a nosso ver, não propicia uma boa experiência para a prática de leitura em LE. São apresentados apenas poema, biografia, entrevista, reportagem, artigo, carta pessoal, anedota, relato de experiência de vida/pessoal, receita culinária e resenha de filme. Contudo, apesar da pouca variedade de gêneros textuais o livro apresenta uma variedade de assuntos significativos de interesse próprio das culturas juvenis. No caso dos gêneros, predominam os textos integrais e mesmo os fragmentos de textos mantêm uma unidade de sentido coerente.

Observemos no gráfico 7, que compara os dados em relação à incidência dos gêneros textuais no livro didático em estudo.

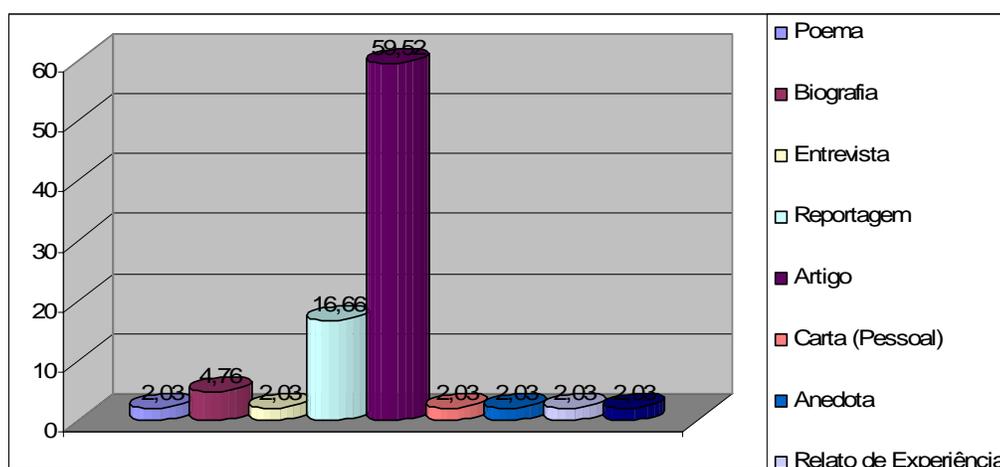


Gráfico 7: Frequência dos gêneros textuais

Nos dados do Gráfico 7, podemos observar que o gênero textual artigo teórico é o mais privilegiado, com uma incidência de 59,52%, constituindo a grande parte dos textos escolhidos pelo autor do livro. Já o gênero reportagem constitui 16,66%

dos textos. Essas porcentagens parecem-nos apontar para o fato de que, neste nível de ensino, o aluno é mais exposto a textos do domínio jornalístico. A ênfase recai, neste caso, na leitura de relatos que estão articulados com a informação e a opinião. Intuitivamente, compreendemos que esses dados de incidência revelam que a tradição jornalística está presente de forma muito contundente no processo de leitura de língua inglesa, como uma forma de expor o aluno a notícias dos fatos e atualizá-los para assuntos gerais recorrentes, além de serem os gêneros mais recorrentes em exames de vestibulares.

A biografia aparece também com uma presença de 4,76% em relação ao total dos textos selecionados pelo LD. Os demais gêneros (poema, entrevista, carta pessoal, anedota, relato de experiência vivida/pessoal e resenha de filme) são a minoria dos textos com uma incidência de apenas 2,03%.

Em vista desses resultados, podemos interpretar que falta uma distribuição uniforme dos gêneros textuais no LD “Inglês *Doorway*”, ocorrendo um maior número de textos em gêneros do discurso jornalístico (artigo e reportagem). Esse fator expressa, assim, um desequilíbrio acentuado na disponibilização de um trabalho sistemático com gêneros. Dessa forma, uma maior variedade de gêneros textuais conduziria o olhar do professor e do aluno para um trabalho com a significação do texto de forma mais progressiva para o ensino e aprendizagem de leitura em LE. Como assinala Lopes-Rossi (2001:7) que “*por suas características lingüístico-textuais e discursivas típicas, cada gênero tem de ser conhecido e praticado em experiências sociais ou escolares significativas para que a pessoa passe a dominá-los.*”

De qualquer forma, a falta de um planejamento da distribuição de textos em gêneros variados parece estar associada à falta de um planejamento pedagógico dos LDs que guie conscientemente o processo de ensino de leitura em gêneros textuais, o que expressa uma desconsideração por uma formação mais organizada e consciente do aluno-leitor do ensino médio, como advogam, inclusive os PCN.

Certamente o trabalho com gêneros textuais pode tornar nossos alunos mais motivados e nossas aulas mais significativas. É uma maneira do aluno se familiarizar e conhecer outros gêneros que circulam em situações da vida real (Ramos, 2004).

Retomando a importância com o trabalho com gênero textual em uma esfera comunicativa, Bazerman (2006:31) afirma:

o gênero é uma ferramenta para descobrir os recursos que os alunos trazem consigo, ou seja, os gêneros que trazem de sua formação e de sua experiência na sociedade. É também uma ferramenta para definir os desafios que levarão os alunos a novos domínios até então não explorados por eles, mas não tão diferentes dos domínios que conhecem a ponto de serem ininteligíveis.

3.2.3 Tipos de atividades e tipos de perguntas de compreensão

Dando prosseguimento à análise, apresentamos a seguir as informações com relação aos tipos de atividades. O LD opta por questões de múltipla escolha, em sua maioria, e por perguntas factuais, tipos de atividades essas bem características de exames vestibulares, preocupação central do livro. Analisando a distribuição dos tipos de atividades no livro 'Inglês *Doorway*', podemos observar a seguinte frequência de ocorrência, expressa pelo Gráfico 8 abaixo:

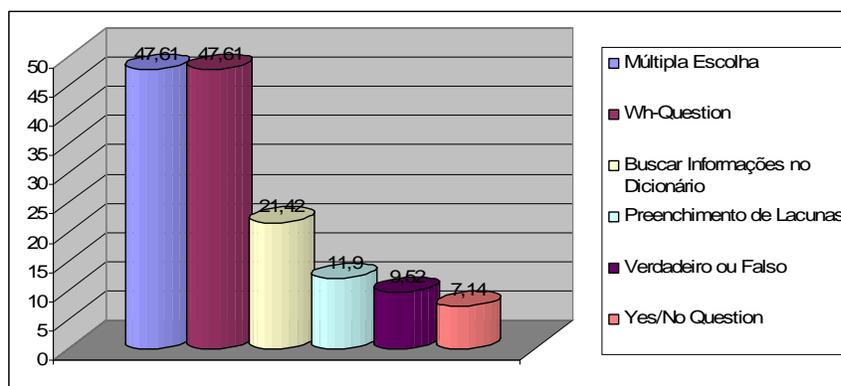


Gráfico 8: Frequência dos tipos de atividades de compreensão textual de 'Inglês *Doorway*'.

Como podemos verificar, há uma variação quanto aos tipos de atividades propostas para a 'compreensão' de textos. Entretanto, o livro apresenta uma maior incidência de atividades de múltipla escolha e *wh-questions*, cuja porcentagem é de 47,61% para cada uma dessas atividades. Esses tipos de atividades são as mais

privilegiadas por se tratar de tipos de atividades mais recorrentes no Vestibular. Parece-nos, então, que o livro está mais preocupado em preparar o aluno para conseguir sua aprovação no Vestibular que expor o aluno a atividades significativas que o conduzam a uma aprendizagem reflexiva para a leitura e compreensão textual e sua exposição aos gêneros textuais escritos em LE, em nosso caso, a língua inglesa.

Vejamos exemplos de atividades presentes no livro didático, neste sentido, em que as questões não promovem a compreensão de sentidos:

1. Segundo o texto, quando e como surgiu o primeiro cartão de São Valentino?
2. Por que São Francisco de Sales fez sermões contra os cartões de São Valentino?
3. Que modificações surgiram nos cartões de São Valentino no final do século XVIII?
4. Os cartões apresentaram mais modificações um século depois?
5. Em que as novas tecnologias influenciaram o envio de mensagem de amor?

(Inglês *Doorway*, 2004:106)

1. Segundo o texto, que situação embaraçosa é enfrentada por pessoas que visitam alguns países europeus?
 - a. Não sabem se devem ou não beijar a mão do(a) amigo(a).
 - b. Não sabem quantos beijos devem dar no rosto do(a) amigo(a).
 - c. Não se lembram em que lugar do rosto do(a) amigo(a) devem beijar.
 - d. Não sabem se devem ou não encostar os lábios no rosto do(a) amigo(a).

2. Nos EUA, beijar alguém no rosto em sinal de cumprimento:
 - a. Não é um costume generalizado.
 - b. É um costume muito difundido nas grandes cidades.
 - c. É algo comum entre pessoas solteiras, mas apenas nas grandes cidades.
 - d. Não é incomum, mas não pode passar de um.

3. Segundo o texto, um beijinho nos lábios é normal entre homens que se cumprimentam:

a. No Extremo Oriente.	c. No Meio-Oeste.
b. Na Líbia e na Bélgica.	d. No Oriente Médio.

(Inglês *Doorway*, 2004:158)

Os tipos de questões acima puderam exemplificar um procedimento bastante comum no LD de nossa pesquisa: há uma falta de reflexão eficaz quanto aos tipos de atividades para qualquer apreensão de sentido do texto. Acreditamos que tais atividades atingem ineficazmente, para este nível de escolaridade, a potencialidade de interpretação dos textos a partir de gêneros textuais. Os tipos de atividades parecem treinar os alunos apenas para a resposta correta ou para a reprodução de informação sem nenhum propósito discursivo. A prática de leitura foi negada ao aluno a tornar-se sujeito passivo na construção de sua própria aprendizagem para atividades de transcrição de informação nas atividades de ‘compreensão’ textual, uma vez que o trabalho com o gênero enquanto evento comunicativo (Swales, 1990) também foi deixado à margem pelo LD. O aluno é ‘convidado’ apenas a localizar a informação no texto. Sobre este aspecto, Souza também nos é esclarecedora:

“(...) ele (o aluno) não precisa ‘pensar’ sobre o texto, já que as respostas às perguntas já foram previamente elaboradas pelos autores dos livros didáticos. (...) As atividades do tipo wh-questions se assemelham às atividades do tipo múltipla escolha, na medida em que ‘guiam’ a interpretação do aluno, controlando-a.” (Souza, 1999:98) (grifo nosso)

Em relação, aos tipos de perguntas de compreensão, verificamos que o LD não apresenta novidade para as atividades de leitura. O aluno é convidado a realizar atividades totalmente mecânicas em que ele apenas localiza e copia a informação solicitada pelo livro.

Os dados do Gráfico 9, a seguir, sintetizam a porcentagem de incidência dos tipos de perguntas de compreensão de leitura mais recorrentes no LD:

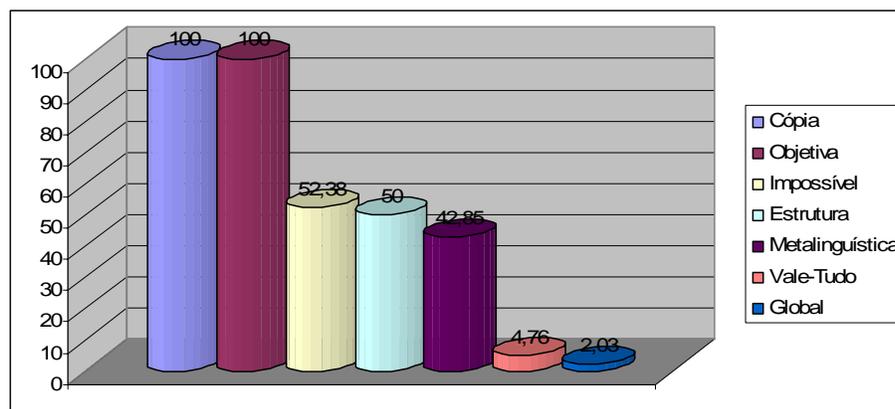


Gráfico 9: Frequência dos tipos de perguntas de compreensão

Lendo e analisando o Gráfico 9, ressaltamos algumas questões. Podemos observar que os tipos de perguntas de compreensão cópia e objetiva são predominantes em todo o livro, totalizando 100% das atividades, o que indica que estes dois tipos estão presentes em todas as unidades. Temos, assim, um percentual muito alto de tipos de atividades que não exploram quaisquer características de leitura (da organização interna do texto, seus aspectos discursivos e lingüísticos-discursivos) e compreensão em seções reservadas especialmente para a investigação dos efeitos de sentido do texto. São atividades de leitura em que o aluno apenas localiza e copia as informações do texto (cf. a seção 1.4.2 do primeiro capítulo quando apresentamos as tipologias de Souza, Marcuschi e Day e Park).

Vejamos alguns tipos de atividades propostas pelo livro:

1. O texto fala de um dos livros mais lidos no mundo. Em que década ele foi escrito?

Na década de 1940.

2. Anne não podia ser matriculada numa escola de sua preferência. Por quê?

Porque ela era judia e os judeus eram obrigados a estudar em escolas separadas.

3. De que forma a família de Anne Frank recebia suprimentos em seu esconderijo?

Através de ajuda dos empregados de Otto Frank.

(Inglês *Doorway*, 2004:57)

2. Pôncio Pilatos exercia a função de procurador, representante, governador. Quem ele representava?

César, o imperador romano.

3. Segundo o texto, por qual motivo Jesus foi condenado?

Por apresentar como uma ameaça para as atividades romanas e judaicas devido as suas idéias, tidas como subversivas.

4. O texto menciona documentos históricos que confirmam que Pilatos ordenou a execução de Jesus. Quem são os autores desses documentos?

Tacitus e Josephus.

(Inglês *Doorway*, 2004:373)

Como se vê, as atividades não constroem dimensões reflexivas para uma compreensão mais significativa do texto, não permitindo ao aluno desenvolver sua competência em leitura. Nesse contexto, o LD proporciona uma pseudoleitura – o aluno faz de conta que busca uma significação no texto depois de traduzir do inglês para o português a informação do texto em exercícios de *wh-questions* ou de identificar a resposta correta em testes de múltipla escolha.

Oxford (*apud* Silva 2001:177), também, ao discorrer sobre as questões tipo ‘cópia’, nos esclarece melhor a questão:

(...) esta (**a tradução**) é uma estratégia que pode ser útil, especialmente entre alunos iniciantes, mas que exige certo cuidado, pois, ao mesmo tempo em que fornece uma base para a compreensão na nova língua, também pode se tornar uma espécie de ‘muleta’ sem a qual o aluno julga não conseguir viver ou pode ainda fornecer uma interpretação errônea do material a ser lido, especialmente a tradução palavra por palavra. Um outro problema apontado por Oxford no emprego constante da tradução é que ela pode retardar a atividade, forçando o aluno a voltar constantemente à palavra ou passagem que acredita não ter entendido. (grifo nosso)

Disso podemos concluir que esses tipos de exercícios de compreensão escrita, também propostos por este segundo livro analisado, não colaboram para a formação de um leitor crítico e consciente da realidade que o cerca, como apontam os PCN do Ensino Médio, além de não orientá-lo para a (re)construção sistemática dos sentidos do texto.

Os dados nos apontam ainda para um tipo de pergunta de compreensão bastante recorrente em ‘Inglês *Doorway*’: as perguntas tipo ‘impossível’, com 52,38% de ocorrência. São perguntas que não exigem do aluno recorrer ao texto para respondê-las, pois basta usar seu conhecimento enciclopédico para fornecer a resposta solicitada.

Transcrevemos abaixo algumas questões como exemplo:

9. A lei que proibiu a fabricação, o transporte e a venda de bebidas alcoólicas nos E.U.A. em 1920 foi revogada cerca de catorze anos depois. Embora não mencionada no texto, com que nome essa lei ficou conhecida?

Lei seca.

(Inglês *Doorway*, 2004:403)

6. South Africa is a:

- a. continent.
- b. large city.
- c. large region which encompasses four countries.
- d. British colony which has English as its official language.
- e. country whose administrative capital is Pretoria.

8. People who believe that certain things (such as a number in special) are signs of bad luck are;

- a. free thinkers.
- b. suspicious.
- c. superstitious.
- d. unfortunates.
- e. atheists.

(Inglês *Doorway*, 2004: 263-264)

Como podemos observar, são tipos de atividades que não exploram o texto de forma mais sistemática e comunicativa, pois não conduzem para uma direção que possa fortalecer a formação de um leitor crítico. Acreditamos que esses tipos de atividades ocupam um espaço desnecessário nas seções destinadas à interpretação, pois apresentam uma preocupação superficial com a leitura.

Outro movimento do LD relativo, ainda, aos tipos de perguntas de compreensão, é o de trazer agrupadas na seção dedicada à interpretação, atividades do tipo estrutural e metalingüística, com uma ocorrência de 50% e 42,85%, respectivamente. A primeira aborda atividades totalmente prescritivas sem nenhuma relação com o texto. Não há uma preocupação do LD em contextualizar as

estruturas lingüísticas como forma de instrumentalizar o aluno para uma prática de leitura mais eficiente.

Vejamos algumas atividades apresentadas.

7. Como podem ser classificados os termos usados no texto como *wanna*, *'cause*, *ain't*, e *gonna*?

- a. Gírias.
- b. Erros de gramática.
- c. Linguagem informal.
- d. Falta de padrão lingüístico.
- e. Normas populares.

(Inglês *Doorway*, 2004: 63)

8. Os termos *mwah*, *mwah* correspondem a uma marca de oralidade que pode ser caracterizada como:

- a. eufemismo.
- b. onomatopéia.
- c. imitação.
- d. brincadeira.

9. Na frase "*Germans rarely greet with a kiss*", a palavra *rarely* poderia ser substituída por:

- a. never.
- b. seldom.
- c. often.
- d. randomly.

(Inglês *Doorway*, 2004:159)

Já o segundo tipo de atividade de compreensão, trabalha partes do texto ou o léxico de maneira isolada e totalmente desvinculada do texto, como mostram os exemplos a seguir:

7. A palavra *dad* equivale a:

- a. father.
- b. grandpa.
- c. dead.
- d. pappy
- e. papa.
- f. daddy.

(Inglês *Doorway*, 2004:96)

7. Quais seriam os opostos dos termos abaixo?

a. normal -

b. easy -

c. often -

d. random -

8. Como as definições abaixo poderiam ser completadas?

a. A is a restaurant that serves light meals and coffee.

(Inglês *Doorway*, 2004:90)

Logo, não presenciamos, no LD em estudo, um planejamento das atividades para o estudo de organização do texto/gênero e do léxico de forma sistemática e contextualizada, como sugere a proposta pedagógica de Ramos (2004) para o trabalho com o gênero. Dessa forma, segundo a autora, o trabalho com o gênero propicia o aluno a usar e a vivenciar na prática esses componentes. O texto/gênero, então, é tomado como pretexto para o estudo gramatical e do vocabulário sem qualquer relação aos seus usos para compreender a produção de sentidos constituídos pelo texto. Dessa forma, o LD deixa à margem os aspectos sócio-comunicativo e funcional do gênero (Marcuschi, 2002) como ferramenta interpretativa e construtiva (Bazerman, 2006) para a construção de significado nas atividades de leitura.

O tipo de pergunta de compreensão que o LD propõe para a ampliação do léxico, por exemplo, recai em mero exercício de substituição de termos sinônimos, sem nenhum propósito que possa conduzir o aluno-leitor a uma reflexão a respeito dos usos de um termo e não de outro e que efeitos de sentido isso possa provocar no texto. Lembremos aqui, com Bakhtin ([1952-1953] 2003: 291-292), que é preciso considerar a escolha de uma palavra pelo todo no enunciado, e não pelo ‘tom emocional próprio de uma palavra isolada’:

quando construímos o nosso discurso, sempre trazemos de antemão o todo da nossa enunciação, na forma tanto de um determinado esquema de gênero quanto de projeto individual de discurso. (...) É ele (**o enunciado**) que irradia a sua expressão (ou melhor, a

nossa expressão) a cada palavra que escolhemos; por assim dizer, contagia essa palavra com a expressão do conjunto.” (Grifo nosso)

Ainda encontramos no LD tipos de perguntas em que o aluno não necessita ler o texto ou apenas realizar uma leitura superficial para realizar as atividades propostas. São as atividades do tipo ‘vale-tudo’ e ‘global’, com 4,76% e 2,03%, respectivamente. Vejamos alguns exemplos:

2. What is your opinion about the tradition among the white Moors in Mauritânia described in the text?

(Inglês *Doorway*, 2004:335)

3. O primeiro parágrafo do texto define o que é desmatamento. Os outros parágrafos determinam as causas do desmatamento. Usando a palavra ‘*what*’ e ‘*why*’, que títulos você daria (em inglês) para os dois primeiros parágrafos?

(Inglês *Doorway*, 2004:354)

3.2.4 Descrição das estratégias de leitura

Por fim, cabe observar que o LD “Inglês *Doorway*” não trabalha explicitamente estratégias de leitura a serem trabalhadas em cada atividade de leitura. A evidência para o trabalho de conscientização para o uso dessas estratégias foi mencionada no Manual do Professor do LD como um instrumento que facilitaria a aprendizagem:

técnicas da abordagem instrumental (*ESP – English for Specific Purposes*) podem ser usadas tanto com os textos das unidades quanto com os extras, como forma de derrubar mitos de leitura e sensações de incapacidade ou desinteresse (*prediction; layout; skimming; scanning; top down; bottom up; etc.*)

(Inglês *Doorway*, 2004:12, Manual do Professor)

Não obstante, o LD não consegue ‘derrubar’ mitos de leitura, pois não facilita o trabalho do aluno ao conscientizá-lo de forma sistemática para o uso de estratégias de leitura. Acreditamos que as dificuldades para a realização das atividades de leitura são constantes pelo tipo de atividades que o livro apresenta: localizar e traduzir a informação do texto.

Ainda como podemos verificar, o autor do livro didático apresenta uma confusão terminológica, incluindo os modelos de leitura *bottom-up* e *top-down* como estratégias de leitura. Como mencionamos no primeiro capítulo deste trabalho, esses são modelos de leitura ‘acionados’ pelo leitor para a (re)construção de sentido do texto durante o processo cognitivo da leitura (cf. a seção 1.3.2 do primeiro capítulo).

A nosso ver, as estratégias de leitura estão presentes no LD de forma implícita e podemos arrolar a frequência, no Gráfico 10, das seguintes estratégias identificadas no livro didático analisado:

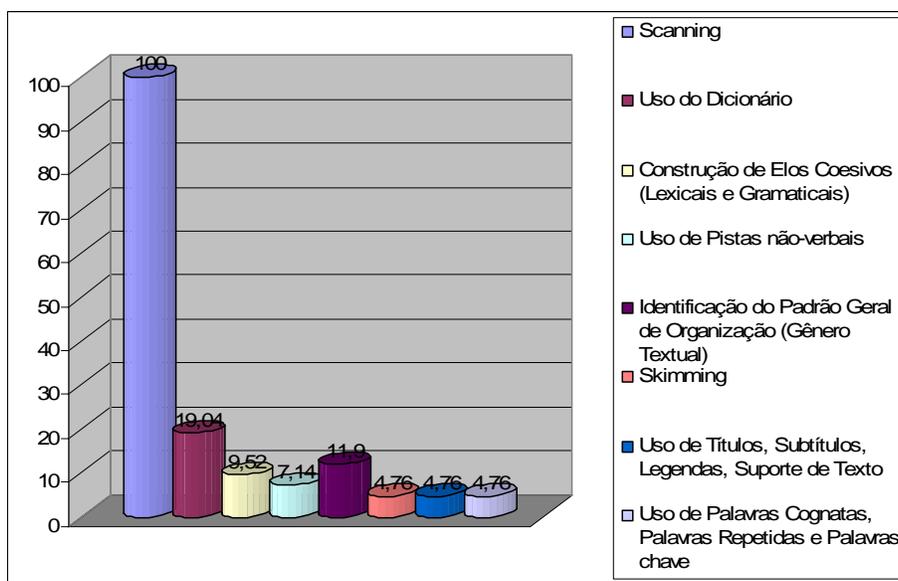


Gráfico 10: Frequência das estratégias de leitura

Notemos que o livro didático privilegia o uso da estratégia ‘*scanning*’ com uma frequência total de 100%. O aluno é ‘convidado’, apenas, a localizar a informação e passá-la para o português, não produzindo qualquer significação específica ao contexto no qual ou para o qual a atividade de leitura se realiza.

Vejam os alguns exemplos que ilustram o que afirmamos anteriormente:

2. Uma das atribuições da *European Commission* seria a de:
- a. combater a preferência atual dos jovens por tatuagens e *piercings*.
 - b. denunciar as indústrias químicas cujos produtos são nocivos aos interessados em arte corporal.
 - xc. advertir sobre os perigos que alguns produtos químicos podem causar às pessoas que se submetem a tatuagens e também sobre as eventuais infecções causadas por *piercings*.
 - d. supervisionar os elementos químicos usados no continente em tatuagens e *piercings*.
 - e. controlar produtos tóxicos usados em tatuagens e *piercings* nos países europeus.
3. Pode-se afirmar que a:
- a. Comunidade Européia está estudando formas para controlar melhor os produtos químicos usados em tatuagens.
 - b. Comunidade Européia possui estudos que sugerem maiores cuidados na elaboração de produtos químicos e materiais usados em tatuagens.
 - xc. Comissão Européia não se posiciona contra as pessoas que desejam ter *piercings* ou fazer tatuagens no corpo.
 - d. Comunidade Européia se sente na obrigação de alertar as pessoas para tomarem cuidado com as reações químicas que podem advir de uma tatuagem malfeita.
 - e. Comunidade Européia afirma que tintas automotivas estão sendo usadas em *piercings*, e que não há dados seguros sobre sua utilização na pele humana.

(Inglês *Doorway*, 2004: 113)

3. No fragmento "*Had Freud lived, he might even have welcomed this turn of events*" (último parágrafo), qual a tradução adequada para "*Had Freud lived*"?

Possíveis respostas.: *Se Freud estivesse vivo / Se Freud vivesse até hoje / Estivesse Freud vivo.*

4. O texto menciona alguns termos usados por Freud. Cite três deles.

ego – id – repressive desires (unconscious minds)

(Inglês *Doorway*, 2004:256)

Os exemplos acima apresentam atividades de forma totalmente mecanizada em que o leitor recorre à tradução e cópia de informação sem nenhum propósito

comunicativo para (re)construção de significados e aquisição de conhecimentos a partir do texto.

Os resultados ainda evidenciam atividades que requerem do aluno-leitor o uso do dicionário (19,04%). A construção de elos coesivos (lexical e gramatical) também é evidente com 9,52%. Aqui há uma referência positiva do LD ao incorporar atividades que ajudam o aluno a entender a relação coesiva, levando-se em conta as informações anteriores, bem como a presença de outras palavras na passagem antecedente. Nesse sentido, a interpretação passa a ser entendida como parte do processo de ler, juntamente com o uso de pistas não-verbais (7,14%) ; a estratégia ‘*skimming*’ (4,76%); o uso de títulos, subtítulos, legendas, suporte do texto (4,76%); o uso de palavras cognatas, palavras repetidas e palavras-chave (4,76%). Observemos mais exemplos:

7. As palavras-chave do texto são:
- a. control – safety – hazard.
 - b. body decoration – regulation – needles.
 - c. legislation – diseases – European Commission.
 - d. tattoo – piercing – chemicals.
 - e. warning – body – death.

(Inglês *Doorway*, 2004:114)

6. No fragmento “*This can take several forms*” (2º parágrafo), a palavra *this* refere-se:
- a. à melhoria das condições do meio ambiente.
 - b. à melhoria da saúde das pessoas.
 - c. a várias outras coisas.
 - d. ao controle das emissões de CO₂.
 - e. à diminuição das emissões de gases pelos escapamentos dos carros.

(Inglês *Doorway*, 2004:214)

2. Observing the pictures and the legends in *Group I*, we may state that the meaning(s) of the gesture which get (gets) closer to the Brazilian way of expression is the:

- a. Egyptian one.
- b. Italian one.
- c. Greek one.
- d. Italian and Greek ones.
- e. none of them.

(Inglês *Doorway*, 2004:263)

Além disso, verificamos em nossa análise, que há uma preocupação do LD em identificar o gênero textual (11,90%). Nesse sentido, o aluno é exposto a reconhecer textos que fazem parte de seu dia-a-dia enquanto atividade verbal (Marcuschi, 2002, 2003, 2004, 2005). Não obstante, o LD prioriza uma tradição escolar em reconhecer, apenas, o caráter tipológico do texto que pouco contribue para a compreensão do texto/gênero nas atividades de leitura. Ao solicitar ao aluno identificar apenas o gênero, o LD não prioriza o conteúdo temático (tema), estilo (marca lingüística) e construção composicional (organização textual) do gênero que possibilitam, na visão de Bakhtin ([1952-53] 2003), a comunicação verbal e que fazem parte do enunciado como um todo.

Nas sugestões de atividades de 'Inglês *Doorway*', encontramos os seguintes exemplos:

1. O texto é uma:

- a. fábula.
- b. anedota.
- c. paródia.
- d. crítica.
- e. parábola.

(Inglês *Doorway*, 2004:25)

1. O texto pertence ao gênero:

- a. jornalístico.
- b. científico.
- c. publicitário.
- d. político.
- e. informático.

(Inglês *Doorway*, 2004:113)

1. Como você classificaria o gênero do texto acima?

Resenha.

(Inglês *Doorway*, 2004:167)

O mais lamentável nessas atividades é que o aluno apenas identifica o gênero. Não há uma exploração orientada e paulatina, pelo menos, para o aluno se familiarizar com o gênero, como propõe Ramos (2004), através de atividades de leitura dirigida, especialmente, para o trabalho com o gênero em foco. De nada vale identificar o gênero, apenas nesse nível de ensino, pois pouco contribui à formação do leitor para que ele faça “*uso da linguagem como prática social*” (Ramos, 2004:126). Também temos a presença de um equívoco quanto ao uso da palavra “gênero”, é o caso do segundo exemplo acima. As alternativas referem-se na verdade ao campo discursivo do texto (cf. a seção 1.2 do primeiro capítulo onde discutimos a noção de gênero textual).

Tendo em vista os dados analisados a respeito das estratégias de leitura no livro ‘Inglês *Doorway*’, observamos que as estratégias de leitura, então, foram introduzidas de maneira indireta com poucas contribuições ao ensino comunicativo de leitura. As estratégias de leitura (ver o quadro proposto por Dias, 2005: 67) poderiam ser exploradas de maneira explícita pelo LD na tentativa de tornar o aluno mais consciente para o conhecimento e uso dessas estratégias, além de torná-lo mais proficiente na compreensão escrita em língua inglesa, tornando-se, portanto, um leitor mais estratégico.

Na próxima seção deste trabalho, estaremos fazendo uma retomada das principais constatações, ainda de maneira objetiva, que esta pesquisa nos proporcionou ao analisarmos os dois livros didáticos selecionados.

3.3 Conclusões parciais baseadas nos dois livros didáticos analisados

Na análise dos livros *'Insight'* (2004) e *'Inglês Doorway'* (2004), podemos identificar quatro movimentos recorrentes que podem ser sintetizados nos seguintes aspectos:

- (1) Uma abordagem de gênero textual orientada por uma tradição escolar de ensino de leitura;
- (2) Priorização de tipos de perguntas pautadas exclusivamente na tradução (cópia) de informações do texto;
- (3) A exploração de atividades de múltipla escolha e de perguntas factuais;
- (4) Um trabalho não sistemático das estratégias de leitura.

A abordagem de gênero textual foi constatada na terminologia utilizada nos livros com atividades para o aluno reconhecer, apenas, o gênero. Parece-nos que a nova terminologia utilizada pelos LDs pouco acrescentou ao ensino de leitura. Apesar de colocar o aluno em contato com uma variedade de textos que promoverão uma melhor oportunidade para a compreensão escrita, os LDs não apresentam proposta inovadora de atividades que possam melhor sensibilizar o aluno para a aprendizagem de compreensão textual, através de uma abordagem de gênero textual.

A frequência predominante nos dois livros foi do gênero artigo jornalístico. Acreditamos que este seja um gênero relevante para o conhecimento do aluno enquanto prática social, mas é preciso apresentar e familiarizar o aluno para outros gêneros textuais, de maneira equilibrada, que circulem em outras esferas da comunicação. Por exemplo, uma maneira de trabalhar o gênero de forma mais produtiva e comunicativa ao longo das três séries do Ensino Médio seria selecionar menos gêneros para cada série e trabalhá-los de maneira mais aprofundada, ao invés de selecionar vários gêneros e trabalhá-los de maneira superficial, segundo uma tradição escolar, como os dois livros didáticos selecionados nessa pesquisa. Como bem salientou Schneuwly et al (2004:75), “ *do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um ‘megainstrumento’ que*

fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes". De fato, organizar o ensino com uma alternância de gêneros textuais é assegurar novos caminhos e objetivos para aprendizagem de leitura em língua inglesa no Ensino Médio, pois *"os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos."* (Bazerman, 2006: 23)

Com relação aos tipos de atividades de compreensão, há a predominância de atividades que conduzem o aluno a apenas localizar e copiar de maneira mecanizada a informação factual explícita no texto. Os livros didáticos não proporcionam atividades de leitura em que o aluno possa interpretar e refletir sobre o conteúdo. Se assim fosse, o aluno poderia estar mais consciente para a (re)construção de significados tornando a leitura uma atividade social.

Obviamente, esses tipos de atividades pouco contribuem para uma negociação entre o aluno-leitor e o texto, que leve aquele a desenvolver novos conhecimentos.

Outro aspecto recorrente na análise, foi a predominância de tipos de atividades de múltipla escolha e *'wh-questions'*/perguntas factuais. As atividades são numerosas e longas, principalmente no LD *'Inglês Doorway'*, onde as atividades de múltipla escolha são mais freqüentes que no LD *'Insight'*. Acreditamos que essas atividades cansam o aluno pelo excesso de informações que o mesmo precisa ler para localizar a resposta correta. Além disso, os LDs não modificam suas atividades, não causando surpresa para o aluno no decorrer das unidades. Assim, tais atividades apresentam um caráter que não propicia uma reflexão sobre os conteúdos propostos pelos LDs.

O quarto e último aspecto observado como tendência geral do conjunto dos LDs analisados é o trabalho não sistemático com as estratégias de leitura. Observamos que as atividades são trabalhadas de maneira bastante mecanizada e forçando, na maioria das vezes, um trabalho mais voltado para a tradução que propriamente de leitura. Caso nos perguntemos se os LDs *'Insight'* e *'Inglês Doorway'* aqui analisados auxiliam a formar um leitor estratégico (Grabe e Stoller, 2001, 2002) e crítico, podemos afirmar certamente que não, pois suas atividades desenvolvem mais a tradução que a interpretação dos gêneros propostos em cada

unidade do livro, tornando o aluno passivo no processo de compreensão de textos em língua inglesa.

Solé (1998:71), refletindo sobre o ensino e aprendizagem das estratégias de leitura, afirma que *“estas estratégias são as responsáveis pela construção de uma interpretação para o texto e, pelo fato de o leitor ser consciente do que entende e do que não entende, para poder resolver o problema com o qual se depara.”*

Concordamos, ainda, com Solé (1998:73), que *“as estratégias (...) facilitarão a comprovação, a revisão, o controle do que se lê e a tomada de decisões adequadamente em função dos objetivos perseguidos”*.

Portanto, como conclusão deste capítulo, podemos afirmar que os dois livros didáticos selecionados para este estudo não apontam novos caminhos para melhorar as suas atividades de compreensão escrita e nem apresentam uma proposta diferenciada e adequada de instrumentalização dos gêneros textuais. Acreditamos que a proposta pedagógica de Ramos (2004) poderia ser um referencial para o trabalho mais produtivo de implementação de aplicação de gêneros no ensino e aprendizagem de leitura em língua inglesa.

No próximo e último capítulo deste trabalho, faremos uma retomada das perguntas de pesquisas, respondendo-as com as principais constatações que esta pesquisa identificou. Em seguida, mencionaremos algumas das limitações deste estudo e, ainda, possíveis caminhos a serem tomados a partir do estudo que levamos a termo.

Considerações finais

Nesta parte do trabalho, apresentaremos nossas conclusões, baseadas na análise, e possíveis contribuições para todos que estejam envolvidos no contexto de ensino e aprendizagem de leitura em LE.

Como mencionamos no primeiro capítulo deste trabalho, o LD é um instrumento didático-pedagógico de grande relevância no contexto escolar de LE no Ensino Médio brasileiro. Em conversas informais com alguns professores e pelo que observamos em nossa análise, o LD do Ensino Médio apresenta, na maioria das vezes, um estudo direcionado para a compreensão escrita. A nosso ver, essa condição é uma maneira de possibilitar que o aluno construa conhecimentos a partir da leitura enquanto processo de construção de sentidos. Além disso, a leitura, como prática social, promove uma ampliação da visão do aluno-leitor em situações de contexto real de comunicação como “*um meio de acesso à cultura, à tecnologia e de abertura para o mundo*”. (BRASIL/PCNEM+, 2002:107)

Consolo (1990), em sua pesquisa sobre o livro didático de língua inglesa, enfoca que o LD é usado como material didático por professores e alunos enquanto único fornecedor de insumo de língua inglesa durante as aulas para o desenvolvimento da compreensão escrita. Além disso, os estudos em Lingüística Aplicada apontam uma apreciação para o trabalho de leitura em LE a partir de gênero textual. Assinalamos neste trabalho que o gênero é uma ferramenta poderosa para a organização e planejamento de uma proposta curricular para o Ensino Médio e, principalmente, para a construção e reconstrução de sentidos a partir do texto. Não obstante, constatamos que as análises não corroboram o uso de gênero textual de maneira mais expressiva para o desenvolvimento da compreensão escrita nos LDs escolhidos. Tal constatação, orientou-nos para um olhar mais crítico para o LD de língua inglesa. Nossa intenção não foi, em nossa análise, apontar os erros ou as falhas encontradas, mas direcionar para uma situação de reflexão e contribuição que pudesse facilitar a aprendizagem de nossos alunos, tornando, assim, o LD um instrumento pedagógico mais produtivo no contexto escolar para aquisição de uma LE.

É preciso aqui retomar as questões que nortearam este trabalho e verificar se por meio dos resultados obtidos nesta pesquisa, foi possível obter respostas para as perguntas que nos propusemos responder.

No que tange aos gêneros textuais, a primeira questão abordada foi basicamente sobre sua diversidade no LD:

(1) Quais os gêneros textuais selecionados para o ensino de leitura em língua inglesa?

Pelos dados levantados neste trabalho, percebemos que os dois LDs que fizeram parte da pesquisa apresentam uma diversidade significativa de gêneros textuais, sendo mais expressiva essa variedade no livro didático '*Insight*' (ver gráfico 2). Os gêneros selecionados parecem ser coerentes com os contextos sociais de uso do aluno do Ensino Médio. Os livros trabalham os seguintes gêneros: poema, biografia, entrevista, *e-mail*, reportagem, artigo jornalístico, carta pessoal, cartum, resenha de filme, narrativa de aventura, anúncio, história em quadrinho, ensaio acadêmico, parlenda, página da *internet*, relato de experiência pessoal/vivida e receita culinária. Portanto, os LDs apresentam uma representatividade de gêneros das mais diversas esferas sociais – jornalística, científica, literária/artística, burocrática (Jurado e Rojo, 2006) - levando em consideração as culturas juvenis do aluno do Ensino Médio.

A nosso ver, a exposição do aluno a essa diversidade de gênero é um aspecto positivo na organização dos textos dos LDs analisados e para o ensino e aprendizagem da língua inglesa. Sob a perspectiva da leitura, o reconhecimento e a identificação do gênero, ao qual o texto pertence, é um dos fatores que contribui para o processo inicial de compreensão e leitura de um texto. Não obstante, reconhecer e identificar o gênero tornam-se apenas parte do processo de leitura deixando outros fatores, como propostos por Ramos (2004), em sua proposta pedagógica, também relevantes, à margem do processo de compreensão como por exemplo onde o gênero circula, quem são seus usuários (seu produtor e sua audiência), os porquês da circulação do gênero, a que propósitos, grupos e interesses ele serve. Assim, os dois LDs selecionam de forma múltipla uma

variedade de textos em gêneros textuais para a leitura, mas exclui um trabalho mais produtivo a partir das condições de produção do gênero, como proposto por Ramos (2004).

Observamos uma predominância do gênero artigo jornalístico nos dois livros (31% no livro didático *Insight* e 59,52% em “Inglês *Doorway*”), como mostra nossa análise. Tal fato não desvaloriza os demais gêneros, mas acreditamos que deveria haver um melhor equilíbrio na seleção dos gêneros de forma igualitária para possibilitar ao aluno um estudo de (re)conhecimento de diferentes gêneros que circulam na sociedade. Esse fato também se justificaria para o ensino de vários gêneros, tornando o trabalho com a leitura mais comunicativo e contribuindo para a constituição de leitores críticos. Acreditamos que um trabalho com o gênero de maneira mais sistemática seria selecionar poucos gêneros (considerando os interesses do aluno e da prática social e cultural do texto na sociedade) para cada série do Ensino Médio. Dessa forma, teríamos um trabalho mais organizado e aprofundado com cada gênero, em vez de apresentar uma diversidade de gêneros e um trabalho de compreensão textual pautado na tradição escolar, como apresentado nos LDs desta pesquisa. Logo, estaríamos inserindo nosso aluno-leitor em uma atividade verbal e trabalhando o gênero como um instrumento dinâmico em nossas práticas de comunicação sociais e culturais do dia-a-dia (Marcuschi, 2002, 2005).

A próxima questão abordada foi verificar quais os tipos de atividades que os LDs propõem para desenvolver a habilidade de leitura:

(2) Quais os tipos de atividades de leitura propostas pelos LDs?

Em relação aos tipos de atividades de leitura, percebemos que os dois LDs apresentam uma pequena variedade (ver os gráficos 3 e 8), predominando as atividades de múltipla escolha, principalmente no livro ‘Inglês *Doorway*’ (47,61%), e *wh-question*/perguntas factuais. Observamos que a inserção das *wh-questions* como prática de compreensão de leitura deve-se ao fato de serem tipos de atividades em que o aluno não constrói sentidos do texto, limitando-se apenas em decifrar (copiar) de maneira mecânica o sentido pronto inerente no texto, “cabendo ao leitor apenas o domínio de significados únicos, literais, monofônicos para chegar à interpretação

autorizada” (Jurado e Rojo, 2006:42). Esse tipo de atividade, portanto, não oportuniza ao aluno construir, compartilhar, criticar ou até mesmo dialogar com o texto, como as *wh-questions*, por exemplo, propostas por Motta-Roth (1998) em que busca formar alunos-leitores mais críticos durante o processo de leitura (cf. a seção interfaces da leitura). Como já afirmado em capítulo anterior, a predominância desses dois tipos de atividades de leitura deve-se à preocupação central dos dois livros em ‘preparar’ o aluno para o Vestibular, que privilegia esses tipos de questões. A compreensão escrita, então, assume um papel secundário no contexto escolar e para a formação social e acadêmica do aluno. Assim, desenvolver e estimular a leitura como um processo social e tentar desenvolver as capacidades de “*pesquisar, buscar informação, analisá-las e selecioná-las*”, como bem frisam os PCNEM (2000:5), tornam-se tarefas prioritárias que os LDs não procuram desenvolver no aluno de Ensino Médio.

Os LDs propõem ainda outros tipos de atividades como verdadeiro ou falso, questões associativas, preenchimento de lacunas/quadros/diagramas, *yes/no question* e buscar informação no dicionário. São atividades que muito pouco contribuem para a interpretação do texto e para a negociação de sentidos e construção de novos significados. Assim, evidenciamos que os livros ‘*Insight*’ e ‘*Inglês Doorway*’ não colaboram para a construção de leitores competentes e criativos situando o aluno do Ensino Médio como “*sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como ‘sujeito em situação’ – cidadão*”. (PCNEM, 2000:10)

Creemos que os dois livros didáticos analisados deveriam variar, de forma significativa, as atividades, para que houvesse, de fato, o desenvolvimento da habilidade da compreensão escrita. Além disso, seria uma oportunidade de estimular o aluno-leitor a desenvolver o senso crítico, pois as atividades dariam a esse aluno a oportunidade de buscar novos conhecimentos a partir da construção e negociação de sentidos com o texto. Na verdade, no modo de trabalhar as atividades desses LDs, o aluno permanece passivo, no papel de receptor da informação. O que deveria ser um verdadeiro cenário de aprendizagem, onde os diferentes sentidos de construção do texto (como por exemplo o desenvolvimento do conhecimento de mundo, conhecimento léxico-sistêmico e o conhecimento textual) poderiam produzir

novos conhecimentos, termina sendo exatamente o contrário – a impossibilidade da aprendizagem da língua inglesa.

Ainda tentamos nesta pesquisa, observar se as estratégias de leitura eram trabalhadas de forma explícita e sistemática, preocupação expressa na terceira pergunta:

(3) As estratégias de leitura são mencionadas para a realização de atividades de leitura?

Como já afirmado em capítulo anterior, os LDs não levam em consideração um trabalho sistemático e de sensibilização para as estratégias de leitura. Afinal, baseados em nossa experiência em leitura instrumental, observamos que o uso dessas estratégias revela-se um instrumento de aprendizagem eficiente, pois contribui para uma melhor ação do aluno a ler, compreender e solucionar ‘problemas’ no decorrer de sua leitura.

Os dados demonstram que, apesar dos LDs não apresentarem uma alusão explícita, as estratégias de leitura estão subjacentes, conforme pode ser visto nos gráficos 5 e 10. Neste trabalho, foi possível constatar uma variedade significativa de estratégias de leitura, que se trabalhadas de maneira coerente, proporcionariam ao aluno construir o significado a partir do texto. Acreditamos também que o conhecimento e o uso consciente das estratégias de leitura tornaria o aluno mais capaz a buscar o conhecimento por conta própria (mais autônomo para interpretar o que lê), tornado-se competente na habilidade de leitura em língua. Portanto, reconhecemos que instrumentalizar o aluno para sua formação como leitor crítico e estratégico, de fato, é conscientizá-lo para o uso das estratégias de leitura e, também, para com o trabalho com gêneros textuais, como práticas sociais reais de comunicação. O leitor estratégico será melhor orientado a trabalhar com gêneros de maneira mais comunicativa em que o ensino com a leitura não ficaria apenas na identificação da informação. No entanto, esse leitor teria oportunidade de trabalhar o texto/gênero como tipo recorrente de evento social (Swales, 1990) e a familiarizar-se com sua característica textual - composição e estilo, entre outras, como mencionadas por Bakhtin ([1952-53], 2003). Nesse contexto, o aluno-leitor

estratégico está mais exposto às várias situações da vida real em que o gênero circula na sociedade tornando-se um usuário mais competente com o gênero trabalhado (Ramos, 2004).

Concordamos com Nunes (2000) que permitir ao aluno compreender o como, o por quê e para quê usar o saber sobre a situação de leitura que é um caminho importante na construção de uma significação legítima para o texto. Essa construção seria, então, promovida pelas estratégias de leitura.

Creemos que os LDs podem desempenhar um papel fundamental nesse processo, de forma muito mais incisiva, organizada e adequada do que a apresentada nas obras analisadas e que temos hoje em nossas salas de aula.

Finalmente, a outra questão importante no processo de leitura em língua inglesa examinada neste trabalho foi o papel das atividades para um trabalho mais eficiente com o gênero:

- (4) Em que medida, as atividades de leitura são apropriadas para a familiarização e a exploração do gênero textual?

Observamos nos livros selecionados que em nenhum momento as atividades de leitura trabalham o gênero de maneira que o aluno possa se familiarizar com ele e explorá-lo, proporcionando, assim, a construção de um trabalho de configuração geral. É sabido que um trabalho com gênero já está incorporado e sugerido pelos PCN, embora não de maneira tão sistemática como a proposta pedagógica de Ramos (2004).

A autora apresenta uma proposta que integra a gradação e a progressão de conteúdo de forma espiralada, a saber, uma abordagem que parte da exposição geral do conteúdo para a específica. Dessa maneira, Ramos sugere que se faça a apresentação de itens novos com a retomada dos pontos já apresentados. Nesse contexto, Ramos (2004: 110) mostra preocupações em “*apresentar o gênero, ensinar o aluno a reconhecer seus componentes e ao mesmo tempo fazer com que se apropriem desse conhecimento para seu uso prático.*” Quer dizer, nessa perspectiva, o ensino de leitura se daria como um ato interlocutivo.

Acresce-se que, como salientamos na análise, não observamos, nos livros em questão, atividades comunicativas que pareçam otimizar o trabalho de leitura e interpretação possibilitando à construção / reconstrução de interpretações do texto pelo aluno a partir do gênero. No tocante a isso, o que observamos são atividades em que o aluno transcreve, ou melhor, traduz do inglês para o português as informações solicitadas pelas atividades ou apenas localiza a idéia, sem se preocupar com uma leitura que promova uma ampliação da visão do aluno sobre o gênero proposto pela unidade. Também foi constatado que a única atividade de trabalho com o gênero é de identificá-lo, classificando-o rigidamente de maneira simples e direta nos limites discursivos nos rótulos propaganda, biografia, artigo, e-mail, dentre outros. O aluno não consegue, portanto, perceber a plurissignificação do texto / gênero. Nesse sentido, identificar apenas o gênero não torna o ato de ler como prática social, mas outros fatores (léxico-sistêmico, textual, por exemplo) tornam-se necessários para a ampliação de possibilidades de interpretação do texto de maneira efetiva e comunicativa. Assim, a proposta pedagógica de Ramos (2004), como por exemplo a primeira fase (apresentação), poderia ser aplicada na tentativa de conscientizar o aluno para aspectos do contexto de cultura e de situação para construção de sentidos do texto a partir do gênero.

Tendo em vista o quadro aqui apresentado, defendemos um ensino de leitura minimamente planejado e organizado a partir da abordagem de gêneros textuais, pois podíamos apresentar uma melhor organização na proposta curricular do Ensino Médio no que tange ao ensino e aprendizagem de leitura em língua inglesa.

Assim, os LDs apresentam tipos de atividades de leitura totalmente tradicionais sem qualquer preocupação com um trabalho inovador de familiarização e exploração do gênero, de forma ampla, sem considerar seu tema, marca lingüística e organização textual (Bakhtin [1952-53] 2003). Logo, o aluno assume o papel passivo de apenas copiar e identificar a informação solicitada pelos livros. Nesse caso, constatamos que os LDs não se sustentam como uma ferramenta usada para o desenvolvimento de atividades que levem o aluno a orientar-se por gêneros no processo de compreensão escrita em língua inglesa, pois não consideram o fato, lembrado por Jurado e Rojo (2006: 52), de que:

os textos propostos para estudo são retirados de sua circulação social de origem, onde são enunciados vivos e dinâmicos, e postos em circulação numa nova situação social – a sala de aula - , onde lhes são cortados os fios que os ligam às suas esferas de produção. Não são exemplos de usos sociais da linguagem, são exercícios escolares que não favorecem o desenvolvimento de capacidades de leitura mais complexas.

No que tange às contribuições, acreditamos que este trabalho pôde contribuir para que refletíssemos, a partir de nosso referencial teórico e dos livros selecionados e analisados, sobre o LD brasileiro do Ensino Médio, como um instrumento de ação pedagógica para a construção de novos conhecimentos para o ensino e aprendizagem da compreensão escrita. No início da pesquisa, nossa grande preocupação não era apresentar uma imagem negativa ou apontar somente os aspectos negativos dos LDs, mas realizar um estudo que auxiliasse nossos colegas-professores a refletirem sobre a concepção de leitura nesses manuais didáticos através do trabalho das atividades de compreensão e do gênero textual. Observamos que a leitura é vista e trabalhada nos LDs como tradução da informação, sem nenhuma perspectiva comunicativa; no entanto, pensamos que o professor pode reverter essa situação, selecionando e adaptando as atividades para que a leitura seja de fato privilegiada e possa contribuir para a formação social, cultural e política de nossos alunos.

Outra contribuição deste trabalho, em nossa opinião, seria um olhar diferenciado para nossos colegas-professores que trabalham com leitura e necessitam preparar material considerando a abordagem instrumental ao ensino de LEs. Ao elaborarem as atividades de compreensão, devemos planejá-las para auxiliar nossos alunos a tomarem uma posição ativa na busca da informação, (re)construindo a produção e a situação do processo comunicativo de leitura. Afinal, estaremos possibilitando que o aluno passe a ser responsável por sua busca de conhecimento. Um olhar diferente seria também para o trabalho de conscientização com o professor para preparar material e melhor adaptar o LD para o seu contexto, já que as realidades escolares variam em cada situação. As necessidades locais e os interesses do aluno precisam ser levados em consideração pelo professor. Como lembram Celani *et al* (1988:6):

o envolvimento do professor é essencial na produção e uso contínuo de materiais de ESP na sala de aula. Não seria coerente com a filosofia do Projeto, produzir materiais e depois treinar os professores a usá-los. Ao invés disso, os professores deveriam ser ajudados a produzir seus próprios materiais, por mais irregulares que os produtos assim criados possam ser, e por mais 'reinvenção da roda' que possa existir.

Acreditamos que nossa pesquisa poderia ter sido enriquecida caso tivéssemos proposto questionários para serem aplicados com professores e alunos das escolas que utilizam os livros didáticos selecionados nesta pesquisa, além de realizar entrevistas individuais com os professores. Talvez um trabalho como este, sem dúvida, poderia contribuir para novos caminhos de estudos que apontassem para o esclarecimento de pontos significativos relativos à reconstrução do ensino e aprendizagem de leitura em LE.

Nossa pesquisa também aponta para encaminhamentos futuros. A seleção de outros livros poderia revelar um panorama mais completo sobre a concepção de leitura. Portanto, novos estudos, novas reflexões e questionamentos podem contribuir para a pesquisa do LD na tentativa de ampliar o trabalho desse relevante instrumento didático-pedagógico. Em trabalhos futuros, pretendemos expandir a amostragem para que possamos apresentar um panorama mais completo e amplo do processo de didatização da leitura em língua estrangeira.

A elaboração de atividades de compreensão textual baseada nas três fases (apresentação, detalhamento e aplicação) da proposta pedagógica de Ramos (2004), seria relevante no contexto de ensino de LE. Um estudo piloto de aplicação dessas atividades com alunos do Ensino Médio traria grandes contribuições para a construção de sentido do texto, pois apresentaria uma integração mais completa do uso de estratégias de leitura, dos itens lingüísticos e lexicais para uma melhor compreensão do texto e uma melhor familiarização e exploração do gênero, fatores esses ausentes nos LDs analisados. Ademais, essa seria, ainda, uma proposta inovadora que poderia facilitar o processo de ensino e aprendizagem de leitura em língua inglesa nas escolas brasileiras.

Temos a certeza que o LD é uma fonte muito rica de estudo e que ainda há muito o que se pesquisar. Apontamos também a necessidade de uma reformulação

urgente nas bases de produção do LD de língua inglesa que possam incorporar em suas unidades atividades mais significativas e comunicativas. Dessa forma, o aluno poderia melhor trabalhar a leitura em um contexto de aprendizagem que o ajudaria em sua formação como leitor ativo.

REFERÊNCIAS

- ALDERSON, J. C. *Assessing reading*. USA: Cambridge University Press, 2002.
- ANDERSON, N. Reading. In: NUNAN, D. (ed.). *Practical English Language Teaching*. New York: McGraw-Hill, 2003.
- ARAÚJO, M. de S.; MONTENEGRO, M. M. de O.; LUZ, R. de C. A. *Análise de material didático: o ato de ler/compreender e a formação do leitor crítico*. Uberlândia, MG: 2003. (comunicação apresentada no XVII Seminário Nacional de Inglês Instrumental).
- _____. *Avaliando atividades de compreensão de leitura: o papel do leitor crítico no material didático de inglês*. PUC-SP, 2004a. (comunicação apresentada no 14º INPLA – Intercâmbio de Pesquisa em Linguística Aplicada).
- _____. *The English textbook: evaluating reading comprehension activities*. Belém, Pará, 2004b. (Pôster apresentado no Terceiro Seminário para Professores de Inglês , CCBEU).
- ASKEHAVE, I.; SWALES, J. Genre identification and communicative purpose: a problem and a possible solution. *Applied Linguistics*, 22.2: 195-212, 2001.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BASTOS, L. K. X. *Anotações sobre leitura e nonsense*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BATISTA, A. A. G.; ROJO, R. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: COSTA-VAL, M da G.; MARCUSCHI, B. (orgs). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005.
- BATISTA, A. A. G.; ROJO, R.; ZÚÑIGA, N. C. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In: COSTA-VAL, M da G.; MARCUSCHI, B. (orgs). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*; DIONISIO, A. P.; HOFFNAGEL, J.C. (orgs.). Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Gênero, agência e escrita; HOFFNAGEL, J. C.; DIONISIO, A. P. (orgs.). Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

BONINI, A. *Gêneros textuais e cognição: um estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos*. Florianópolis: Insular, 2002.

_____. Gêneros textuais e currículos de Língua Portuguesa: propostas para o ensino médio na escola pública. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 42: 81-93, Jul./Dez., 2003.

_____. Os gêneros do jornal: um exemplo de aplicação de metodologias sócio-retórica. In: CRISTOVÃO, V.L.L.; NASCIMENTO, E. L. *Gêneros textuais: teoria e prática*. Londrina: Moriá, 2004.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: _____. (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Média e Tecnológica. *Orientações curriculares do Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMT, 2004

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ do Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMT, 2000.

BUNZEN, C.; ROJO, R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA-VAL, M da G.; MARCUSCHI, B. (orgs). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale/ Autêntica, 2005.

CARVALHO, M. E. F. de. Os gêneros textuais no livro didático: um estudo das propostas de leitura para as aulas de língua materna. Anais da XXI Jornada Nacional de Estudos Lingüísticos. João Pessoa/Paraíba, 2006. CD-Rom, ISBN 85-7539-286-7.

CELANI, M.A.A. et al (eds.). *The Brazilian ESP project: an evaluation*. São Paulo: EDUC, 1988.

CELANI, M.A.A. Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro. In: _____ (org.). *Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens*. São Paulo: EDUC, 1997.

CELCE-MURCIA, M.; OLSHTAIN, E. *Discourse and context in language teaching: a guide for language teachers*. USA: Cambridge University Press, 2000.

CONSOLO, D. A. *O livro didático como insumo na aula de Língua Estrangeira (Inglês) na escola pública*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), UNICAMP, Campinas, 1990.

CORACINI, M. J. R. F. O livro didático nos discursos da Lingüística Aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, M. J. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999.

_____. Concepções de leitura na (pós-)modernidade. In: CARVALHO, R. C. de; LIMA, P. (orgs.). *Leitura: múltiplos olhares*. São Paulo: Mercado de Letras, 2005.

CRISTOVÃO, V. L. L. Dos PCNs - LE à sala de aula: uma experiência de transposição didático. *Trabalho de Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 34: 39-51, Jul./Dez., 1999.

_____. *Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

_____. A implicação da constituição de objetivos para o ensino de línguas estrangeiras. In: GIMENEZ, K. M. P. (Org.) *Contribuições na Área de Línguas Estrangeiras*. Londrina: Moriá, 2005.

CUNNINGSWORTH, A. *Choosing your coursebook*. London: Heinemann, 1995.

DAY, R. R.; PARK, J.S. Developing reading comprehension questions. *Reading in a foreign language*. v. 17, n. 1, abril de 2005. Disponível em: <<http://nflrc.hawaii.edu/rfl>>. Acesso em: 3 de dezembro de 2005.

DIAS, R. *Reading critically in English*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

_____. *Proposta curricular de língua estrangeira – Educação Básica (Ensino Médio)*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2005.

DOURADO, M. R. Estratégias de leitura e gêneros textuais no livro didático de inglês. In: SOUZA, M. E. V. da; VILAR, S. de F. P. (orgs.). *Parâmetros curriculares em questão: o Ensino Médio*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004.

EDMUNDSON, M. V. A. da . S. *Leitura e compreensão de textos no livro didático de língua inglesa*. João Pessoa: CEFET-PB, 2004.

EIRAS, P. R. S. *A concepção de leitura em livros de inglês instrumental*. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

ESKEY, D. E.; GRABE, W. Interactive models for second language reading perspectives on instruction. In: CARRELL, P. L. et al (eds.). *Interactive approaches to second language reading*. USA: Cambridge University Press, 2000.

GARINGER, D. *Textbook evaluation*. TEFL Web Journal, set. 2001. Disponível em <<http://www.teflweb-j.org/v1n1/garinger.html>> . Acesso em: 3 de dezembro de 2005.

_____. *Textbook selection for the ESL classroom*. CAL Digests, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cal.org/resources/digest/0210garinger.html>> . Acesso em: 3 de dezembro de 2005.

GASPARINI, E. N. A interpretação de textos em língua estrangeira: entre a ideologia, a estrutura da linguagem e o desejo. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

GOMES-SANTOS, S. N. *Recontando histórias na escola: gêneros discursivos e produção da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GRABE, W.; STOLLER, F. L. Reading for academic purposes: guidelines for the ESL/EFL teacher. In: CELCE-MURCIA, M. (ed.). *Teaching English as a second or foreign language*. 3. ed. USA: Cambridge University Press, 2001. p.187-203.

_____. *Teaching and researching reading*. Harlow: Pearson Education, 2002.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo no livro didático. In: CORACINI, M. J. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999.

_____. Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação? In: CORACINI, M. J. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999.

GUIMARÃES, I. A. O dialogismo: uma perspectiva marxista da linguagem. In: ZANDWAIS, A (org.). *Mikhail Bakhtin: contribuições para a filosofia da linguagem e estudos discursivos*. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 2005.

JURADO, S.; ROJO, R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). *Português no ensino médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

KATO, M. A. Como a criança aprende a ler: uma questão de platoniana. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E.T. da. (orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 2004.

KINDERMANN, C. A. O jornal na sala de aula: a produção textual a partir do gênero reportagem. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. *Gêneros textuais: teoria e prática II*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

KODA, K. *Insights into second language reading: a cross-linguistic approach*. USA: Cambridge University Press, 2005.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. *An introduction to second language acquisition research*. New York: Addison Wesley Longman, 1991.

LOPES-ROSSI, M.A.G. *A produção de textos escritos com base em gêneros textuais*. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2001. (não publicado)

MACEDO, T. S. C. L. de. *Academic writing: estudo de livros didáticos para o ensino/aprendizagem de escrita acadêmica em inglês sob a perspectiva de gêneros do discurso*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceito-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. *A questão do suporte dos gêneros textuais*. Mimeo, 2003a.

_____. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003b.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A.C. (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

MASCIA, M. A. A. Leitura: uma proposta discursivo-desconstrutivista. In: CARVALHO, R. C. de & LIMA. P. (orgs.). *Leitura: múltiplos olhares*. São Paulo: Mercado de Letras, 2005.

MELO, M. H. de. Leitura crítica: uma abordagem em língua estrangeira. In: CARVALHO, R. C. de; LIMA. P. (orgs.). *Leitura: múltiplos olhares*. São Paulo: Mercado de Letras, 2005.

MEURER, J.L.; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. Prefácio. In: _____ (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MIEKLEY, J. ESL textbook evaluation checklist. *The reading matrix*, set. 2005. Disponível em: <<http://www.readingmatrix.com/reading-projects/miekley/project.pdf>>. Acesso em: 20 de novembro de 2005.

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.

_____. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. (orgs.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MOTTA-ROTH, D. *Leitura em língua estrangeira na escola: teoria e prática*. Santa Maria: UFMS, 1998.

NASCIMENTO, K. H. de. *O diálogo nos livros didáticos de língua inglesa: uma representação dos gêneros do discurso oral natural?* Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

New Routes. São Paulo: Disal, Outubro/2005.

NUNAN, D. *Designing tasks for the communicative classroom*. USA: Cambridge University Press, 2004.

NUNES, M. B. C. *O professor em sala de aula de leitura: desafios, opções, encontros e desencontros*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

NUTTAL, C. *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford: Heinemann, 1996.

OLIVEIRA, S. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 1, 2006, p. 15-39.

PINTO, A. P.; PESSOA, K. N. & MENDONÇA, K. de A. Gêneros textuais: professor, aluno e o livro didático de língua inglesa nas práticas sociais. *Investigações*: 16.2, 2003.

_____. Os gêneros textuais e o livro didático no ensino fundamental de língua inglesa. *Anais do II ECLAE (II Encontro Nacional de Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino)*. João Pessoa, Paraíba: UFPB, CD-Rom. ISBN 85-7539-156-9. Março 2004.

RACILAN, M. *Leitura comunicativa? A abordagem comunicativa nos livros didáticos de leitura instrumental em língua inglesa*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

RAMOS, R. C. G. Combinações de estratégias e seu efeito na leitura de textos acadêmicos. In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (eds.). *Lingüística Aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992. p. 153-163.

_____. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. *The ESPecialist*, 25.2:107-129, 2004.

_____. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (orgs.). *Lingüística Aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.L.; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, R.. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

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

SILVA, C. E. da. *O processo de compreensão na leitura em língua estrangeira: relato de uma experiência com alunos de 2º grau*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.

SILVA, R. C. da. *O uso do texto literário no livro didático de inglês elaborado a partir da abordagem comunicativa*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, D. M. de. Livro didático: arma pedagógica? In: CORACINI, M. J. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999.

SOUZA, G. T. *Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.

SWALES, J. M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. New York: Cambridge University Press, 1990.

_____. *Rethinking genre: another look at discourse community effects*. Careton University. Mimeo, 1992.

_____. *Others Floors, Other Voices: a textography of a small university building*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaun, 1998.

TICKS, L. K. O livro didático sob a ótica do gênero. *Linguagem & Ensino*, v. 8-1, 2005. p. 15-49.

ZYGMANTAS, J. *O ensino-aprendizagem de leitura em língua estrangeira (L.E.): foco na (re)construção de significados*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

Livros didáticos

MITRANO-NETO, N.; LOUREIRO, M.; ANTUNES, M. A. *Insight*. São Paulo: Richmond Publishing, 2004.

LIBERATO, W. *Inglês Doorway*. São Paulo: FTD, 2004.

ANEXOS

ANEXO 4 – ESTRATÉGIAS DE LEITURA

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Unit 1																
Unit 2																
Unit 3																
Unit 4																
.																
.																
.																

LEGENDAS:

- | | |
|--|--|
| <p>(1) Skimming</p> <p>(2) Scanning</p> <p>(3) Identificação do padrão geral de organização (gênero textual)</p> <p>(4) Uso de pistas não-verbais (ilustrações, tabelas, saliências gráficas, etc.)</p> <p>(5) Uso de títulos, subtítulos, legendas, suporte ao texto</p> <p>(6) Antecipação do que vem em seguida ao que está sendo lido</p> <p>(7) Uso do contexto para a construção do significado do texto</p> <p>(8) Uso de palavras cognatas, palavras repetidas e palavras-chave para construir a progressão temática</p> | <p>(9) Ativação do conhecimento prévio do aluno sobre o tema</p> <p>(10) Uso de pistas textuais (pronomes, conectivos, etc.)</p> <p>(11) Construção de elos coesivos (lexicais e gramaticais)</p> <p>(12) Identificação do tipo de texto e das articulações na superfície textual</p> <p>(13) Construção de inferências</p> <p>(14) Transferência de informação do verbal para o não-verbal (resumos do que foi lido na forma de tabelas, esquemas ou mapas conceituais)</p> <p>(15) Fazer notas.</p> <p>(16) Uso do dicionário.</p> |
|--|--|

