

ANÁLISE DE ATIVIDADE DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA COM BASE EM GÊNEROS (BIOGRAFIA)

Analysis reading activity in English based on genre (biography)

Leila Maria G. FELIPINI; Alline RIOS – Universidade Sagrado Coração – São Paulo, Brasil.

Resumo: *O objetivo deste estudo foi analisar uma atividade de leitura de um livro didático baseado na abordagem de gêneros. Mais especificamente, foi verificar se os exercícios propostos nesta atividade estão de acordo com a perspectiva de ensino baseada na abordagem de gênero conforme descrito no guia do professor. As perguntas que direcionaram este estudo foram duas: Quais os exercícios propostos na atividade de leitura do gênero biografia? Estes exercícios estão de acordo com a perspectiva de ensino baseada na abordagem de gênero? A atividade do gênero biografia, nosso objeto de estudo, foi retirada de um livro didático de língua inglesa utilizado para o 9º ano do ensino fundamental. A análise teve como foco o conteúdo dos exercícios e se apoiou na concepção de linguagem de Bakhtin (1997) e na perspectiva do gênero discursivo de Schneuwly e Dolz (2010). Os resultados demonstraram que os exercícios propostos exploram apenas superficialmente a perspectiva de ensino baseada na abordagem de gênero.*

Palavras-chave: Inglês; gêneros textuais; leitura; livro didático.

Abstract: *This study aimed to analyze a reading comprehension activity from a textbook based on the genre approach. To be more specific, the purpose was to verify if the exercises that comprise this activity are in accordance with the teaching perspective based on the genre approach as described in the teacher's guide. Two questions lead this investigation: Which are the exercises that comprise the activity of reading comprehension of the genre biography? Are these exercises in accordance with the teaching perspective based on the genre approach? The activity of the genre biography, the object of this study, was taken from an English textbook used with the 9th grade. The analysis focused on the content of the exercises and supported by the language concept found in Bakhtin (1997) and by Schneuwly and Dolz (2010) discursive genre perspective. The results showed that the exercises explore the teaching perspective based on the genre approach superficially.*

Keywords: English; genre approach; reading comprehension; textbook.

1. Introdução

Atualmente, há uma ampla variedade de livros didáticos de língua inglesa sendo utilizados nos institutos de idiomas e nas escolas de ensino regular, tanto privadas como públicas. Na maioria das vezes, cabe ao professor escolher o livro didático a ser utilizado em sala de aula, ou seja, o professor é o responsável por analisar não só o conteúdo do livro, mas também os tipos de exercícios e como estes exercícios são propostos nas atividades.

Nem sempre as atividades propostas nas unidades didáticas estão de acordo com o que é descrito nos guias ou no material publicitário do livro didático sendo analisado, situação que deu início a este estudo por ter sido vivenciada por uma de nós, pesquisadoras responsáveis por este estudo. Desta forma, estudos que analisem livros didáticos são importantes para demonstrar esta divergência entre o que o guia descreve e o que o livro propõe, além de conscientizar os professores do papel deles como avaliadores de livros didáticos. Neste estudo, em específico, analisamos uma atividade de leitura retirada de um livro didático baseado na abordagem de gêneros.

Na sua missão de ensinar os alunos a ler, a escrever e a falar, a escola sempre trabalhou com gêneros, já que toda forma de comunicação se transforma em formas de linguagens específicas (SCHNEUWLY E DOLZ, 2010, p. 65). Questiona-se, porém, como o gênero pode favorecer o ensino das capacidades de linguagem.

O gênero pode ser utilizado como um instrumento de comunicação ou como um objeto de ensino e aprendizagem tanto na LM quanto na LE. Pode fundamentar uma prática de linguagem, em partes fictícia, para fins apenas de aprendizagem escolar; assim como pode trazer práticas de linguagem autênticas, tornando-se instrumento e objeto de ensino e aprendizagem, simultaneamente.

Os tipos de exercícios e a maneira com que estes são propostos definirão se o gênero sendo estudado atuará como instrumento e objeto de ensino, facilitando o processo de ensino aprendizagem da língua inglesa. Machado (2009) afirma ser quase que

consensual entre os teóricos de ensino aprendizagem, tanto de língua materna como de língua estrangeira, a tese de que o conhecimento sobre os gêneros é essencial para a construção da significação. Se conhecemos o gênero ao qual o texto a ser estudado pertence, seremos capazes de construir um conjunto de expectativas que guiam e facilitam a compreensão, mais ou menos prevendo o conteúdo do texto.

O gênero textual da atividade de leitura analisada neste estudo é a biografia e foi retirada de um livro didático, o qual propõe o ensino de LE (Língua Estrangeira) por meio da abordagem de gêneros, ancorado na teoria sociointeracionista e na formação do leitor crítico.

Este estudo é de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico, e teve como objetivo verificar se os exercícios propostos na atividade de leitura analisada estão de acordo com a perspectiva de ensino baseada na abordagem de gênero conforme descrito no guia do professor que acompanha o livro didático. As perguntas que direcionaram este estudo foram duas: Quais os exercícios propostos na atividade de leitura do gênero biografia? Estes exercícios estão de acordo com a perspectiva de ensino baseada na abordagem de gênero?

Para a análise, utilizamos como fundamentação teórica conceitos de gêneros do discurso de acordo com Bakhtin (1997), de gênero como instrumento e objeto para o ensino de língua de acordo com Schneuwly e Dolz (2010), além dos conceitos referentes às capacidades de linguagem de acordo com Cristóvão (2001).

2. Fundamentação teórica

Segundo Bakhtin (1997), a linguagem a qual usamos é determinada pela situação social imediata, pois cada contexto em que estamos inseridos nos oferece possibilidades limitadas de enunciados com os quais podemos alcançar nossos propósitos comunicativos. Bakhtin define como gêneros esses enunciados relativamente estáveis, os quais apresentam conteúdo temático, estilo e construção composicional próprios.

Segundo esta concepção, a língua é adquirida por meio de enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal com os outros. Os gêneros do discurso são assimilados e introduzidos em nossa experiência e consciência, ou seja, aprender a falar é aprender a estruturar enunciados:

Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações (BAKHTIN, 1997, p. 302).

Portanto, são os gêneros do discurso que possibilitam a comunicação verbal e promovem a compreensão entre locutor e interlocutor. A escolha dos gêneros utilizados para a comunicação não é arbitrária, ela está vinculada a esfera social na qual a situação de comunicação acontecerá e deve ser apropriada à tal esfera. Esta adequação do que e como falar indica maior probabilidade de se expressar e alcançar objetivos na sociedade, ou seja, o gênero possibilita ação sobre o objeto e é instrumento semiótico complexo o qual permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos (SCHNEUWLY, 2004, p. 26-27).

Machado (2009) afirma que o conhecimento sobre os gêneros é essencial para a construção da significação (apud FELIPINI, 2012, p. 6). Se conhecermos o gênero ao qual o texto a ser trabalhado pertence, somos capazes de construir um conjunto de expectativas as quais facilitarão a realização desta atividade, auxiliando, por exemplo, na previsão do conteúdo expresso pelo texto.

Bakhtin (2004, p. 94) discute a necessidade de que os métodos utilizados na escola para o ensino de uma língua estrangeira (LE) familiarizem o aluno com cada forma de língua inserida em um contexto e em uma situação concreta. Esta é a proposta da abordagem de gêneros, colocar o aprendiz em contato com diversas formas de texto,

geralmente já conhecidos por ele em sua língua materna (LM). Assim, os gêneros já apropriados na LM auxiliarão o aluno no aprendizado de LE já que, segundo Lousada (2010, p. 83), os gêneros têm características semelhantes no mundo ocidental.

Igualmente, conforme Lopes (2009, p. 14), é papel da escola fazer uso do conhecimento cotidiano do aluno sobre tipos de texto e utilizá-lo para o aprofundamento no assunto, desenvolvendo, assim, conhecimento científico. Outro papel da escola, ainda segundo o mesmo autor, é transmutar o conhecimento sobre os gêneros já apropriados e espontaneamente adquiridos, os quais já são produzidos naturalmente, para situações comunicativas mais complexas como, por exemplo, da LM para a LE. Se determinado gênero já foi absorvido e é produzido em LM, este conhecimento será utilizado para dominar o mesmo gênero em LE.

Os gêneros são instrumentos para a ação linguística, permitindo ao sujeito e ao interlocutor realizarem a ação em uma situação particular. Eles são utilizados como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares e é por meio deles que as práticas de linguagem se materializam nas atividades dos aprendizes, como teorizam os autores:

A aprendizagem da linguagem se dá, precisamente, no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem [...]. 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. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2010, p. 64)

Complementando, para o gênero ser definido como suporte de uma atividade de linguagem, este deve contemplar três dimensões essenciais:

- 1) os conteúdos e conhecimentos que se tornam dizíveis por meio desses;
- 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero;
- 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos

particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2010, p. 64)

De acordo com os autores citados, o uso de gêneros de texto na escola como objetos de ensino e aprendizagem cria condições para a construção de conhecimentos linguístico-discursivos necessários para as práticas de linguagem em sala de aula. Sob o mesmo ponto de vista, Rojo (2000, p. 34) sustenta que “[...] os gêneros discursivos ou textuais são tomados como objetos de ensino nos PCNs e são, portanto, responsáveis pela seleção dos textos a serem trabalhados como unidades de ensino”.

A leitura na abordagem de gêneros é considerada uma ação de linguagem, cuja noção “[...] reúne e integra os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, tais como um determinado agente os mobiliza, quando empreende uma intervenção verbal.” (BRONCKART, 1999, p. 99). De maneira mais concreta, Schneuwly e Dolz (1999, apud CRISTOVÃO, 2001) explicam o conceito de ação de linguagem como: produção, compreensão, interpretação e/ou memorização de um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos.

Considerando a concepção bakhtiniana (1997) sobre a natureza social da língua, o ensino e a aprendizagem da leitura, como uma ação de linguagem, seria mais relevante se organizado por gêneros, envolvendo o aluno na compreensão das capacidades de linguagem específicas para diferentes situações. Citamos capacidades de linguagem, não competência, pois enquanto está ligada a dimensões inatas e inerentes ao ser, as capacidades estariam relacionadas com a dimensão da aprendizagem, exigindo do sujeito sua participação prática no processo (BRONCKART e DOLZ 1999 apud CRISTOVÃO, 2001, p. 34).

O quadro 1, criado por Cristovão (2001, p.36), estabelece relações entre as capacidades de linguagem propostas por Schneuwly e Dolz (1998) e alguns critérios de avaliação sugeridos pelos PCNs-LE (Brasil 1998, conforme apresentadas no quadro 1).

Quadro 1: Critérios para avaliação da aprendizagem da leitura em língua estrangeira, segundo os PCN-LE e a correlação com as capacidades de linguagem.

Compreensão escrita	Capacidades de linguagem correspondentes
1. “Demonstrar compreensão geral de tipos de textos variados, apoiado em elementos icônicos (gravuras, tabelas, fotografias, desenhos) e/ou em palavras cognatas”;	1. Capacidade de ação, explorando a situação de produção do texto, a capacidade discursiva, usando inferência em relação às informações implicitamente mencionadas por meio dos elementos icônicos e a capacidade linguístico-discursiva para o reconhecimento dos cognatos.
2. “Selecionar informações específicas do texto”;	2. Capacidade discursiva, usando o plano textual global e capacidades linguístico-discursivas, usando conhecimento lexical e de estruturas linguísticas.
3. “Demonstrar conhecimento da organização textual por meio do reconhecimento de como a informação é apresentada no texto e dos conectores articuladores do discurso e de sua função enquanto tais”;	3. Capacidade discursiva, reconhecendo o plano textual global de cada tipo de texto e a capacidade linguístico-discursiva mobilizada para a compreensão da função dos conectivos no texto.
4. “Demonstrar consciência de que a leitura não é um processo linear que exige o entendimento de cada palavra”;	4. A interpretação do texto demanda que o aluno extrapole-o, integrando informações explicitamente mencionadas com seu conhecimento de mundo. Para isso, são combinadas as capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas.
5. “Demonstrar consciência crítica em relação aos objetivos do texto, em relação ao modo como escritores e leitores estão posicionados no mundo social”;	5. Capacidade de ação, primordialmente, em conjunto com as capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas.
6. “Demonstrar conhecimento sistêmico necessário para o nível de conhecimento fixado para o texto.”	6. Capacidade linguístico-discursiva

Fonte: Cristovão (2001, p.36)

Tendo concluído a discussão da teoria que dá suporte a este estudo, passamos a apresentar o livro didático analisado.

3. Metodologia

Este estudo é de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico. As questões de pesquisa propostas neste estudo surgiram de uma realidade vivenciada por uma das pesquisadoras que utilizava o livro didático em sala de aula.

O livro didático de onde a atividade de leitura, nosso objeto de estudo, foi retirada é o número 2 do volume 8 da coleção de língua inglesa da Rede Pitágoras, o qual é utilizado no segundo semestre do 9º ano do ensino fundamental. Este livro didático foi elaborado pelos autores Eusébio Bastos Cotta e Pollyanna Dias Fonseca e publicado pela Editora Educacional. De acordo com seus autores, ele explora tipos de textos variados, o que “[...] coloca os alunos em contato direto com situações autênticas do uso da língua inglesa, preparando-os para utilizá-la com naturalidade e eficiência no seu dia a dia” (COTTA e FONSECA, 2011, p. 3). Para tanto, os autores afirmam trabalhar com o ensino de língua estrangeira baseado na abordagem de gêneros e considerando que as esferas da atividade humana estão sempre ligadas à linguagem e à utilização da língua em condições e finalidades específicas.

Desta forma, para iniciarmos nosso estudo, fizemos uma revisão de literatura cujo foco foi o ensino de língua estrangeira por meio de gêneros, além da leitura dos PCN-LE. Em seguida, foi escolhida a atividade que explora o gênero textual biografia. A análise foi de conteúdo e buscou verificar se os tipos de exercícios e o modo como estes eram propostos estavam de acordo com os conceitos apresentados pelos autores do livro didático.

O livro é dividido em unidades temáticas, cada uma com três lições subdivididas nas seções dispostas no quadro 2:

Quadro 2: Seções do livro didático

<i>Activate it!</i>	Momento de ativar o conhecimento prévio sobre o assunto da lição.
<i>Chat time!</i>	Atividades orais em pares ou grupos.
<i>It's your turn!</i>	Completar quadros e/ou tabelas com as formas gramaticais corretas.
<i>Listen up!</i>	Compreensão oral.
<i>Make it work!</i>	Prática de conhecimentos gramaticais de forma escrita para depois utilizá-los oralmente.
<i>Reading time!</i>	Leitura e interpretação de textos.
<i>Time out!</i>	Jogos e músicas anexos.
<i>What did you say?</i>	Fonética e pronúncia.
<i>World of words!</i>	Exercícios sobre o vocabulário adquirido.
<i>Write it down!</i>	Prática da habilidade de escrita.
<i>You can do it!</i>	Atividades diversas para que o aluno analise o que conseguiu aprender da lição.
<i>Watch out!</i>	Alerta sobre algum ponto (geralmente estrutural ou fonético) que pode vir a causar confusão.
<i>Apêndice</i>	
<i>Communicative activities</i>	Atividades de comunicação para serem feitas em pares ou grupos referentes a algumas lições.
<i>Grammar bytes</i>	Resumo de todo o conteúdo gramatical de cada unidade e lição.
<i>List of irregular verbs</i>	Com os principais verbos irregulares utilizados no livro.

Fonte: Elaborada pelas autoras.

A coleção também conta com os CDs de áudio para as atividades de compreensão oral e com o guia do professor, o qual traz a apresentação e explicação das seções do livro de forma geral, além das competências e habilidades do componente curricular do ano que, neste caso, fecha a coleção para o Ensino Fundamental II.

Este livro estabelece um elo com o Ensino Médio, devendo, então, consolidar o conteúdo desenvolvido nos últimos anos, além de preparar o aluno para a etapa seguinte. O guia também apresenta as crenças dos autores sobre como a avaliação da aprendizagem deve ser realizada.

O guia do professor ainda conta com *Orientações didático-metodológicas* para cada seção presente nas lições, servindo como um passo a passo para o professor ministrar suas aulas. A última seção do guia traz as respostas e resoluções comentadas das atividades.

A abordagem proposta pelo livro é baseada em gêneros textuais e os seus autores afirmam que “ao trabalhar os textos neste livro, o aluno é convidado a opinar e a expressar suas ideias, interagindo e argumentando; ou seja, ele participa como leitor crítico” (COTTA e FONSECA, 2011, p. 3). O objetivo final do livro é, ainda de acordo com os autores, a formação de um aluno autônomo, preparado para lidar com a pluralidade de situações comunicativas. As habilidades linguísticas a serem desenvolvidas serão, portanto, intermediadas por situações sociointeracionais significativas.

Neste momento, passamos à análise da atividade de leitura escolhida como nosso objeto de estudo.

4. Análise da atividade de leitura

A atividade de leitura, conforme exposto anteriormente, é analisada com base na concepção de aprendizagem de língua inglesa por meio de gêneros, e também nas

propostas dos PCN-LE para a leitura, as quais sugerem o trabalho em três etapas, denominadas pré-leitura, leitura e pós-leitura.

A primeira etapa tem como principal objetivo ativar o conhecimento prévio do aluno; a segunda engloba a projeção de conhecimento de mundo, além do conhecimento de organização textual dos elementos sistêmicos do texto, o uso de inferências, a dedução de palavras e o uso de pistas contextuais, etc. Na última etapa, denominada pós-leitura, o objetivo é que o aluno pense sobre o conteúdo do texto, relacionando suas ideias às do autor, emitindo reações e utilizando o pensamento crítico.

O gênero abordado na atividade de leitura analisada neste estudo é a biografia, conforme descrito anteriormente. Este texto (quadro 3), assim como os outros trazidos no livro didático sendo analisado, é retirado da internet e reformulado, transformando-o, de acordo com Rojo e Cordeiro (2004, apud LOPES, 2009, p.10) em um “pretexto” para o ensino de estruturas gramaticais. Estas mudanças no texto tornam o gênero pura forma linguística, cujo domínio é o objetivo e causando desaparecimento quase total da comunicação (SCHNEUWLY e DOLZ, 2010, p. 65).

Schneuwly e Dolz (2010, p. 64) afirmam que as atividades baseadas em gêneros devem trabalhar de forma significativa com os elementos da estrutura comunicativa pertencente ao gênero, além das configurações específicas das unidades de linguagem. Para tanto, o uso de textos autênticos faz-se necessário para que o aluno estabeleça contato com linguagem real e possa, desta forma, tomar ciência das estruturas utilizadas em cada gênero.

Quadro 3 – Biografia

Robert Thomas Pattinson (born May 13, 1986) is an English actor, model, musician, and executive producer. Pattinson has been cited as the biggest British movie star in Hollywood and one of the sexiest movie stars in the world. He is Best known for playing Edward Cullen in the film adaptations of the Twilight novels by Stephenie Meyer, and for the role of Cedric Diggory in Harry Potter and the Goblet of fire [...]

Pattinson was named one of the “Sexiest Men Alive” in a poll conducted by Glamour. GQ and Glamour both named him the “Best Dressed Man” of 2012, with GQ

stating, “Extremely elegant and inspiring, the true essence of a contemporary man”. In 2010, People also listed Pattinson in their “world’s most beautiful” issue.

He was named one of Vanity Fair’s “Top Hollywood Earners of 2009” with earnings of \$ 18 million in 2009. [...] Time magazine named him as one of 2010’s “100 Most Influential People in the World”. Due to Pattinson’s rising name, a wax statue of him was added to Madame Tussaud’s collections in London and New York City.

In December 2009, Pattinson autographed a guitar that was auctioned off for charity. Pattinson also volunteered for the *Hope for Haiti Now: A Global Benefit for Earthquake Relief* in January 2010.

Fonte: Cotta e Fonseca (2011, p.35)

As palavras destacadas no texto são utilizadas em um exercício na etapa denominada pós-leitura.

O guia do professor sugere que a etapa de pré-leitura seja iniciada ativando o conhecimento dos alunos sobre ídolos atuais a partir de fotos, aumentando a curiosidade pelo tema da lição. De acordo com o guia, o professor deveria parar na imagem do ator em questão e aprofundar-se nas perguntas sobre ele; por exemplo: “*Onde nasceu? Por que é famoso? Que filmes já fez? É casado ou namora? Etc.*” (COTTA e FONSECA, 2011, p. 23). Estas perguntas podem provocar o interesse do aluno pelo tema, mas ativam apenas o conhecimento prévio do aluno sobre o ator em questão, não sobre o gênero biografia. Após focar naquilo que os alunos conhecem sobre o autor, acreditamos que o professor deveria solicitar ao aluno que, com base no layout do texto e por meio de uma leitura rápida, identificasse o gênero do texto.

Em vez disso, esta informação é dada aos alunos pelo cabeçalho do exercício seguinte. A pergunta inicial do *Reading Time* desta lição é: “*Read the following short biography of one of the most talented young actors in Hollywood. Besides being an actor, what does he do?*”. Esta formulação já apresenta o tipo de gênero que será trabalhado e pede informações pontuais sobre o ator em foco. Ao deixar claro o gênero do texto, não se promove oportunidade para que o aluno ative de fato o conhecimento prévio sobre o gênero, nem o faz pensar sobre os elementos pertencentes a tal gênero. A informação é

exposta de maneira direta, limitando a participação efetiva e a conscientização do aluno com relação ao gênero.

Diferente do que observamos na atividade do livro didático, a fase de pré-leitura sugerida pelos PCN-LE (BRASIL, 1998) é caracterizada pela sensibilização do aluno em relação aos possíveis significados a serem construídos na leitura com base na elaboração de hipóteses. Ela engloba: a ativação de conhecimento prévio de mundo, explorando título, figuras, gráficos, entre outros elementos; o acionamento de conhecimento prévio sobre elementos textuais e itens lexicais; além de situar o texto, identificando quem é o autor, o leitor virtual, quando e onde é publicado e com que propósito, evidenciando a leitura como uma prática sociointeracional.

Esta fase deve abranger a capacidade de linguagem discursiva, usando inferências em relação ao que está implicitamente mencionado por meio de elementos icônicos. A única imagem presente no texto, no entanto, é a foto do ator em questão. Além disso, as perguntas propostas pelo guia do professor não aproveitam tal figura para questionar sobre o tipo de texto, nem para que o aluno possa associar itens lexicais por meio de imagens, como sugerido por Cotta e Fonseca, (2011, p. 3) no guia do professor.

Para a atividade em análise, além das perguntas sugeridas pelo guia do professor, poderiam ser feitas outras perguntas, como: *Who is the person in the picture? Why is there a picture of a famous person beside the text? What kind of information can be found on it? Where can we find information about this actor? Who wrote this text? What is the purpose of it? Which type of text brings information about one's life?*

Após chegarem à conclusão de que se trata de uma biografia, mais perguntas sobre o gênero poderiam ser feitas, para que, ao ler, o aluno saiba que tipo de informação será exposta e a linguagem com que ele se deparará: *Have you ever read a biography? Which one? How do you like reading biographies? Where can a biography be published? Can a writer publish all the details of one's private life?*

Na etapa de leitura, o exercício que segue o texto é composto por quatro perguntas, nas quais o aluno deverá escolher a alternativa correta de acordo com o conteúdo do texto, conforme o quadro 4:

Quadro 4 - exercícios etapa de leitura

2. Check the correct answer.

a) Edward Cullen is:

_____ an actor. _____ the producer of Twilight.
 _____ a musician. _____ a movie character.

b) The author of Twilight is:

_____ Robert Pattinson. _____ Cedric Diggory.
 _____ Stephenie Meyer. _____ Madame Tussaud.

c) In which of the following magazines was Robert Pattinson not mentioned for the stated reason?

_____ Glamour: his sex appeal. _____ GQ: his charity work.
 _____ Vanity Fair: his money. _____ People: his good looks.

d) Time magazine in 2012 chose Robert Pattinson as one of the most _____ people in the world.

_____ elegant _____ influential beautiful _____ well dressed

3. Match the words from the biography with their corresponding meaning in Portuguese.

a. role () cera
 b. poll () crescente
 c. earnings () leilão
 d. rising () papel
 e. wax () pesquisa
 f. auctioned () vencimentos

Fonte: Cotta e Fonseca (2011, p.35)

Outra capacidade discursiva que deveria ser utilizada é o reconhecimento do plano textual global do texto, mas, nesta fase, nenhum elemento da biografia é trabalhado, apenas o tipo de texto é citado. Em vez disso, o livro propõe o uso de uma técnica de

leitura conhecida como *scanning*, a qual não necessita de inferências, nem mesmo de leituras mais detalhadas.

Há também um exercício que coloca o vocabulário em foco, no qual os alunos são convidados a realizar correspondências entre palavras, provavelmente ainda não conhecidas em inglês, com seus significados em português.

Tal atividade é um exercício para aquisição de vocabulário e, sobre isso, os autores Cotta e Fonseca (2011, p. 3) afirmam que “atividades para compreensão de vocabulário exigem do aluno capacidade de inferência e dedução, o que significa promover sua independência como leitor crítico e competente, capaz de reconhecer maior variedade de itens lexicais”. No exercício em questão, as palavras a serem traduzidas não são cognatas, levando o aluno a recorrer ao contexto para compreendê-las.

Para os PCN-LE (BRASIL, 1998), a etapa de leitura é aquela em que o aluno é convidado a projetar seu conhecimento de mundo e de organização textual, tendo em mente o contexto em que a atividade de leitura se insere. Para esta fase ser bem aproveitada, é necessário o aluno transpor as estratégias que usa para ler em língua materna para a leitura em língua estrangeira, além de ser capaz de inferir significados de palavras desconhecidas pelo contexto. O aluno deve, também, conseguir diferenciar as informações centrais dos detalhes.

Para tanto, deveriam ser trabalhadas nesta etapa as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas para o aluno extrapolar o texto em sua interpretação, unindo as informações explicitamente mencionadas com seu conhecimento de mundo.

Uma das dimensões ensináveis, de acordo com Schneuwly e Dolz (2010) é a organização interna do texto, ou seja, em quais partes e subpartes o texto está dividido, qual a sequência destas partes para que haja uma progressão temática clara e coerente a fim de facilitar a compreensão do texto por parte do interlocutor.

Esta etapa, portanto, deve propor exercícios que explorassem a organização interna da biografia, solicitando que o aluno, por exemplo, identifique os tipos de informação encontrados na biografia, propondo que o aluno marque em uma tabela se

determinada informação consta no texto, qual a sequência em que as informações aparecem e qual a linguagem utilizada para dar a informação. Vejamos um exemplo no quadro 5:

Quadro 5

<i>Type of information</i>		<i>Sequence</i>	<i>Language used</i>
<i>Date of birth</i>	<i>x</i>	<i>2</i>	<i>(born May 13, 1986)</i>
<i>Date of death</i>			
<i>Name</i>	<i>x</i>	<i>1</i>	<i>Robert Thomas Pattinson</i>
<i>Nationality</i>	<i>x</i>	<i>3</i>	<i>an English actor,</i>

Fonte: elaborada pelas autoras.

Esta mesma atividade pode ser feita com outros exemplos do gênero biografia para compararem os exemplos e identificarem o que é comum a todos, como, por exemplo, o nome completo.

Além disso, algumas perguntas podem ser feitas para conscientizar o aluno sobre o gênero biografia, como: *Is this a personal or professional biography? How do you know that? What other pieces of information would you include in this kind of biography? Justify your answer.* Respondendo a estas perguntas, o aluno poderia buscar em seu conhecimento prévio informações adicionais sobre o gênero biografia, explorando as similaridades e diferenças possíveis neste gênero. Além disso, estas perguntas criam uma oportunidade para os alunos compartilharem o que cada um sabe sobre o gênero, incentivando a participação em sala de aula.

Para o pós-leitura, os PCN-LE sugerem:

O professor poderá planejar atividades destinadas a levar os alunos a pensar sobre o texto, emitir suas reações e avaliar, criticamente, as ideias do autor. O foco essencial é no relacionamento do mundo do aluno com as ideias do autor. Esses aspectos mais críticos evidenciados nesta fase devem perpassar toda a atividade de leitura, embora pedagogicamente estejam concentrados aqui. (BRASIL, 1998, p. 92)

Nesta fase, a capacidade de demonstrar consciência crítica em relação aos objetivos do texto, em relação ao modo como escritores e leitores estão posicionados no mundo, poderiam ser trabalhadas, desde que o texto oferecesse subsídios para tanto, o que não acontece na atividade em análise por conta de sua adaptação.

O livro didático propõe, como pós-leitura, o único exercício que coloca o gênero em foco, pedindo a identificação das informações que compõem o gênero biográfico e é composto por cinco afirmações sobre biografias, que os alunos julgarão serem verdadeiras ou falsas (conforme quadro 5).

Quadro 6- atividades pós-leitura

4. Check the correct statements about a biography.

- a) It covers the life of a person.
- b) It has to be published in a book.
- c) People who are not artists cannot have a biography.
- d) It may include an analysis of the subject's personality.
- e) It is written by the subject of the biography itself.

5. Who are your favorite actors and actresses? Why?

Fonte: Cotta e Fonseca (2011, p.36)

O fato de a atividade solicitar apenas que o aluno verifique quais as afirmações corretas dificultam a discussão entre os alunos. Estes se sentirão confortáveis, pois a

atividade não exige discussão entre eles. Sugere-se, portanto, que tais afirmações venham em forma de perguntas para a reflexão dos alunos sobre os elementos presentes no gênero textual trabalhado e possam elaboração de respostas com argumentos sobre o tipo textual em questão. Perguntas abertas possibilitam que o aluno participe mais das aulas.

A seção é encerrada com a pergunta: “*Who are your favorite actors and actresses? Why?*”, que foge à análise de gênero, saindo do contexto em que deveria estar inserida, voltando ao conteúdo temático e pedindo a opinião dos alunos sem levá-los ao pensamento crítico sobre o conteúdo da leitura.

Estes exercícios seriam um fechamento para o conteúdo trabalhado na unidade. Entretanto, o estudo deste gênero específico não deveria se limitar a análise de um só texto. Outros exemplos de biografia deveriam ser trabalhados de forma a levar os alunos a compararem textos com o mesmo tipo de conteúdo temático. Tais textos deveriam vir de veículos de comunicação diferentes, abordando informações sobre outras personalidades e para o aluno adquirir repertório suficiente para enfatizar a capacidade discursiva, demonstrando conhecimento de organização textual por meio do reconhecimento de como a informação é apresentada no texto.

Percebe-se que, da forma exposta nas *Orientações didático-metodológicas*, o gênero é apenas instrumento de aprendizagem, ainda que de forma superficial, e não objeto de estudo. O texto é adaptado de forma a trazer diversos exemplos sobre o ponto gramatical a ser estudado (voz passiva) perdendo, assim, sua autenticidade, tornando a lição, supostamente sociointerativa e baseada em gêneros textuais, em apenas estrutural.

5. Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo discutir questões do ensino de leitura em língua estrangeira baseado em gêneros por meio da análise de uma atividade de leitura de um livro didático voltado para o 9º ano do Ensino Fundamental. Além da análise, foram propostas novas possibilidades para a atividade ter o gênero como objeto e instrumento

de ensino e seguir as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, BRASIL, 1998).

Sobre os gêneros, discutiu-se sua importância na aprendizagem de línguas, por meio da teoria de Bakhtin (1997), o qual afirma que aprender a falar é aprender a estruturar enunciados que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal ocorrida com os outros. Desta forma, os gêneros do discurso são assimilados e introduzidos em nossa experiência e consciência, tornando-nos falantes capazes de nos comunicar.

O papel dos gêneros no ambiente escolar, especialmente no ensino de leitura em LE, também foi abordado a partir dos trabalhos de Schneuwly e Dolz (2010), os quais sugerem que atividades ancoradas nos gêneros devem trabalhar de forma significativa com os elementos das estruturas comunicativas pertencentes ao gênero e as configurações específicas de unidades de linguagem por meio dos textos.

No quadro abaixo, pode-se analisar o que deveria ser trabalhado no ensino de leitura em LE por meio de gêneros e o que a atividade em análise trabalhou (quadro 6):

Quadro 7: Capacidades linguísticas a serem trabalhadas no ensino de leitura por meio de gêneros em comparação o que foi feito na atividade de leitura analisada

Capacidades a serem trabalhadas	Capacidades trabalhadas na atividade
Capacidade de ação, explorando a situação de produção do texto, a capacidade discursiva, usando inferência em relação às informações implicitamente mencionadas por meio dos elementos icônicos e a capacidade linguístico-discursiva para o reconhecimento dos cognatos.	Não há exercícios que incluam os elementos icônicos ou palavras cognatas.
Capacidade discursiva, usando o plano textual global e capacidades linguístico-discursivas, usando conhecimento lexical e de estruturas linguísticas - selecionar informações específicas do texto.	Na fase de leitura, há apenas exercícios que pedem informações específicas sobre o conteúdo do texto.

	Não há exercícios sobre o plano textual global do gênero, nem sobre o tipo de linguagem utilizada.
Capacidade discursiva e linguístico-discursiva: demonstrar conhecimento da organização textual por meio do reconhecimento de como a informação é apresentada no texto e dos conectores articuladores do discurso e de sua função enquanto tais.	Há apenas um exercício colocando a organização textual em foco na fase de pós-leitura. Ativar a consciência sobre o tipo de texto e sua organização poderia ser trabalhado de forma mais ativa. Não há exercícios que foquem nos conectores.
Demonstrar consciência de que a leitura não é um processo linear que exige o entendimento de cada palavra; a interpretação do texto demanda que o aluno extrapole-o, integrando informações explicitamente mencionadas com seu conhecimento de mundo. Para isso, são combinadas as capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas.	Os exercícios não exigem o entendimento palavra por palavra, mas do contexto. O aluno, porém, não é convidado a integrar informações com seu conhecimento de mundo.
Capacidade de ação, primordialmente, em conjunto com as capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas - demonstrar consciência crítica em relação aos objetivos do texto, em relação ao modo como escritores e leitores estão posicionados no mundo social.	A consciência crítica não é trabalhada nesta atividade.
Capacidade linguístico-discursiva - demonstrar conhecimento sistêmico necessário para o nível de conhecimento fixado para o texto.	A atividade de leitura analisada não privilegia o conhecimento sistêmico.

Na atividade de leitura analisada, o texto foi previamente escolhido pelos autores do livro didático, os quais poderiam ter levado em consideração a escolha de um texto autêntico e não adaptado para oportunizar propósito real de leitura.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, BRASIL, 1998, p. 91-94) indicam tipos de atividades pré-leitura, leitura e pós-leitura, os quais poderiam ter enriquecido as atividades propostas no livro didático.

Como pré-leitura, além da exploração do elementos icônicos e palavras cognatas, os autores poderiam considerar trabalhar com o conhecimento de mundo dos estudantes, levando-os a elaborarem hipóteses sobre o assunto e conteúdo do texto a ser trabalhado, bem como sua organização textual.

Na fase de leitura, o aluno deveria ser induzido a distinguir a informação central dos detalhes no texto. A comparação com a língua materna poderia ter sido explorada também, definindo palavras cognatas e buscando a compreensão das não cognatas.

Já na pós-leitura, os alunos poderiam ser levados a pensar criticamente sobre as intenções do autor ao escrever tal texto, para a tarefa não ser apenas compreensão de textos e memorização de palavras, mas também servir para o desenvolvimento de cidadãos com pensamento crítico e se constituir em um ser discursivo no uso de uma língua estrangeira (PCN, BRASIL, 1998, p. 28-29).

Devemos nos lembrar, no entanto, que o livro didático é uma ferramenta para desenvolver capacidades de linguagem, mas é na forma como o professor utiliza tal material que o estudo por meio de gêneros irá ou não ocorrer realmente.

Referências

BAKHTIN, M. 1997. *Estética da criação verbal*. 2. Ed. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes. 2ª ed.

_____. 2004. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. 1998. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*.

Brasília: MEC/SEF, 120p.

BRONCKART, J. P. 1999. *Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. São Paulo : Educ.

BRONCKART, Jean-Paul; DOLZ, Joaquim. 1999. La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières? *Raisons éducatives*. Paris: De Boeck Université.

COTTA, E. B.; FONSECA, P. D. 2011. *Inglês: ensino fundamental: livro 2: volume 8*. Belo Horizonte: Editora Educacional.

CRISTOVÃO, V. L. L. 2001. *Gênero e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gênero na construção e avaliação de material didático*. 2001. 248 p. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

FELIPINI, L. M. G. 2012. *O desenvolvimento da habilidade de compreensão oral em alunos intermediários de língua inglesa durante um curso baseado em gêneros*. 2012. 135 p. Tese. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

LOPES, R. F. S. 2009. *A elaboração de material didático: instrumento de (re)constituição do professor de inglês*. 2009. 150 p. Tese. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009.

LOUSADA, E. G. Elaboração de material didático para o ensino de francês. In: DIONISIO, A.P.; Machado, A.R.; BEZERRA, M.A. 2010. *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial.

MACHADO, A. R. 2009. *Linguagem e Educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado de Letras.

ROJO, R. H. R. 2000. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: _____ (Org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras.

_____.; CORDEIRO, G. S. 2004 Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. 2010. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras.

_____. 2004. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras.

Leila Maria G. Felipini has a bachelor Degree in Translation at Universidade do Sagrado Coração, Master Degree in Linguistics at Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor of Languages and Translation at Universidade do Sagrado Coração. Doctorate student at FOB-USP. E-mail: leilafelipini@yahoo.com.br

Alline Rios Holds a degree in English and Portuguese Languages and a Lato Sensu degree in Teaching English as a Foreign Language (USC – Bauru). Taught English through Genre-Based Approach to Middle and High School, currently teaches English to Elementary School, mostly through Content-Based instruction. E-mail: AlinneRios@hotmail.com