

ANÁLISE DE COMPREENSÃO DE TEXTO ESCRITO EM LÍNGUA INGLESA COM BASE EM GÊNEROS (BIOGRAFIA)

Analysis of Reading Comprehension Text in English Based on Genres (Biography)

Leila Maria G. FELIPINI – Universidade do Sagrado Coração - Bauru/São Paulo, Brasil

Alinne da Silva RIOS – Universidade do Sagrado Coração - Bauru /São Paulo, Brasil

Abstract

Teaching reading in foreign languages (FL) based in genres aims to develop language capabilities and build learning strategies. Considering Bakhtin's (1997) understanding of genres and the study of perspective by Schneuwly and Dolz (2010), this article intends to analyze a reading activity from a 9th grade instructional material. The material analyzed proposes in its methodological guide to teach English as a Foreign Language based on genres. This proposition is only partially fulfilled: the genre is a teaching instrument used more for the structure than for the reading. The students are engaged in verifying content and recognizing information, but are not building meaning.

Key-words: *EFL teaching; genre; reading; instructional material.*

Resumo

O ensino de leitura em língua estrangeira (LE) baseado em gêneros busca desenvolver capacidades de linguagem e construir estratégias de aprendizagem. Considerando a noção bakhtiniana (1997) de gêneros e a perspectiva dos estudos de Schneuwly e Dolz (2010), este artigo busca analisar uma atividade de leitura de um material didático para o 9º ano do Ensino Fundamental. Este se propõe, nas orientações metodológicas, a ensinar LE por meio dos gêneros. Esta proposta se cumpre parcialmente: utiliza-se o gênero como instrumento de ensino mais estrutural que de leitura. O aluno se envolve mais com verificação de conteúdos, reconhecendo informações e não construindo sentido.

Palavras-chave: *Ensino de LE; gêneros textuais; leitura; material didático.*

Análise de compreensão de texto escrito em língua inglesa com base em gêneros (Biografia)

1. Introdução

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 transforma-se em formas de linguagem específicas (SCHNEUWLY e DOLZ, 2010, p. 65). Questiona-se, porém, como os gêneros são inseridos no ensino das capacidades de linguagem. Eles podem apenas se desdobrar em instrumento de comunicação ou em objeto do ensino e aprendizagem tanto na língua materna (LM) quanto na língua estrangeira (LE). Podem também fundamentar uma prática de linguagem em parte fictícia, para fins apenas de aprendizagem escolar; assim como podem trazer práticas de linguagem autênticas, tornando-se instrumento e objeto de ensino e aprendizagem, simultaneamente.

O material didático analisado neste trabalho propõe o ensino de LE ancorado na abordagem de gêneros, na teoria sociointeracionista e na formação do leitor crítico. Para esta pesquisa, optou-se pela análise de uma atividade de leitura por meio dos gêneros.

Este trabalho se trata de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, cujo objetivo é trabalhar com as questões de ensino de leitura em LE, discutindo sobre tal prática em uma proposta de ensino com base em uma visão de ensino-aprendizagem e de linguagem como defendidos pela noção de gênero, destacando os conceitos de *gêneros de discurso* de Bakhtin (1997), de gênero como instrumento e objeto para o ensino (SCHNEUWLY, 2004), além das questões voltadas para o desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias para a compreensão do gênero sendo estudado.

2. Fundamentação teórica

Esta pesquisa é baseada na concepção bakhtiniana (1997) sobre aquisição de língua, na qual o autor discute a formação da linguagem como um processo social, cuja existência se justifica pelas necessidades de comunicação.

Segundo Bakhtin (1997), a linguagem que usamos é determinada pela situação social imediata, pois cada contexto em que estamos inseridos nos oferece possibilidades limitadas de enunciados, com conteúdo temático, estilo e construção composicional,

com os quais podemos alcançar nossos propósitos comunicativos. Bakhtin define esses enunciados relativamente estáveis como gêneros. Segundo sua concepção, adquire-se a língua por meio de enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal que ocorre com os outros. Assim, os gêneros do discurso são assimilados e introduzidos em nossa experiência e consciência, ou seja, aprender a falar é aprender a estruturar enunciados, pois:

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).

São os gêneros do discurso, portanto, que possibilitam a comunicação verbal, promovendo a compreensão entre locutor e interlocutor.

A escolha dos textos que utilizamos para comunicação não é arbitrária, ela está inserida na esfera social e deve ser apropriada para 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 que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos (SCHNEUWLY, 2004, p. 26-27).

O material em que a pesquisa foi realizada é ancorado por 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 do material didático afirmam trabalhar com o ensino de LE baseado na abordagem de gêneros, considerando que as esferas da atividade humana estão sempre ligadas à linguagem e à utilização da língua em condições específicas e para finalidades específicas.

Machado (2009) afirma que o conhecimento sobre os gêneros de texto é essencial para a construção da significação (apud FELIPINI, 2012, p. 6). Se conhecemos o gênero ao qual o texto a ser trabalhado pertence, somos capazes de construir um conjunto de expectativas que facilitam a realização do trabalho, auxiliando, por exemplo, na previsão do que o texto expressa.

Análise de compreensão de texto escrito em língua inglesa com base em gêneros (Biografia)

Além disso, Bakhtin (1929/2004, p. 94) discute sobre a necessidade de os métodos utilizados na escola para ensino de uma LE familiarizem o aluno com cada forma da língua inserida num contexto e numa situação concreta. Isso é o que a abordagem baseada em gêneros faz, ou seja, coloca o aprendiz em contato com diversas formas de texto, geralmente já conhecidas 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 aprofundar-se no assunto, desenvolvendo, assim, conhecimento científico. Outro papel da escola, segundo o mesmo autor, é transmutar o conhecimento sobre os gêneros já apropriados, espontaneamente adquiridos e que já são produzidos naturalmente, para situações comunicativas mais complexas como, por exemplo, de LM para LE. Se determinado gênero já foi absorvido e é produzido em LM, este conhecimento será bem utilizado para dominar o mesmo gênero em LE.

Pode-se dizer dos gêneros que estes são instrumentos para ação linguística que permitem ao sujeito e ao interlocutor realizarem uma ação em situação particular, sendo 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, pois 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 que o gênero seja definido como suporte de uma atividade de linguagem, 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 supracitados, o estudo 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”.

Cristovão (2001, p. 55), fundamentada em Dolz e Schneuwly (1998), afirma que a identificação dos gêneros apontará os elementos a serem ensinados, ou seja, os objetos de ensino e aprendizagem.

Nesta pesquisa, o foco do ensino da língua por meio de gêneros (como instrumento e objeto) será na leitura, tida aqui não como uma habilidade linguística, mas como 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 a ação de linguagem como: produção, compreensão, interpretação e/ou memorização de um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos.

Assumindo a concepção bakhtiniana (1997) sobre a natureza social da língua, o ensino e a aprendizagem da ação de linguagem da leitura seriam mais relevantes se organizados pelos gêneros, envolvendo o aluno na compreensão de capacidades de linguagem específicas para diferentes situações. Citamos capacidades de linguagem, e não competência, pois enquanto esta 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).

Para a análise da atividade de leitura deste trabalho, será utilizado o quadro criado por Cristovão (2001, p.36) estabelecendo relações entre as capacidades de

Análise de compreensão de texto escrito em língua inglesa com base em gêneros (Biografia)

linguagem propostas por Dolz e Schneuwly (1998) e alguns critérios de avaliação sugeridos pelos PCN-LE (BRASIL, 1998) conforme apresentadas no quadro 1.

Quadro 1: Critérios para avaliação da aprendizagem da compreensão escrita em língua estrangeira, segundo os PCN-LE (BRASIL, 1998) 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 esta pesquisa, passamos a apresentar o material didático analisado.

3. Apresentação do material didático

O material em análise é o livro 2 do volume 8 da coleção de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental da Rede Pitágoras, o qual é utilizado no segundo semestre do 9º ano. Foi elaborado pelos autores Eusébio Bastos Cotta e Pollyanna Dias Fonseca e publicado pela Editora Educacional em 2011. Ele é dividido em unidades temáticas, cada uma com três lições, que são subdivididas nas seções dispostas no quadro abaixo:

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.
Apêndice	
<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.

A coleção também conta com os CDs de áudio para as atividades de compreensão oral e com o manual do professor, que traz a apresentação do livro e do componente curricular do ano que, neste caso, fecha a coleção para o Ensino Fundamental II, fazendo 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 manual do professor também explica as seções do livro de forma geral, apresenta as competências e habilidades do componente curricular do ano além das crenças dos autores sobre como a avaliação da aprendizagem deve ser.

Análise de compreensão de texto escrito em língua inglesa com base em gêneros (Biografia)

A distribuição anual dos conteúdos e um planejamento semestral com sequências didáticas são sugeridos. Esta seção apresenta o tempo estimado para cada sequência, os objetivos e conteúdos trabalhados em cada uma e as estratégias de ensino.

O manual conta, também, com *Orientações didático-metodológicas* para cada seção presente nas lições que, apesar de serem orientações, são um guia passo a passo para o professor ministrar suas aulas. A última seção do manual são as respostas e resoluções comentadas das atividades.

A abordagem proposta pelo material é baseada em gêneros textuais e os autores afirmam que ao trabalhar os textos “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 objeto de estudo nesta pesquisa.

4. Análise da atividade de leitura

As atividades de leitura, conforme exposto anteriormente, serão analisadas com base na aprendizagem de língua inglesa por meio de gêneros e das propostas dos PCN-LE (BRASIL, 1998) para a compreensão escrita, as quais sugerem o trabalho em três fases denominadas: pré-leitura, leitura e pós-leitura. A primeira fase tem como principal objetivo ativar o conhecimento prévio do aluno. A segunda engloba a projeção de conhecimento de mundo e organização textual nos elementos sistêmicos do texto, com inferências, dedução de palavras e uso de pistas contextuais. Na última fase, pós-leitura, o aluno pensará sobre o texto, relacionando suas ideias às do autor, emitindo reações e pensamento crítico.

Schneuwly e Dolz (2010, p. 64) afirmam que as 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. Para tanto, o uso de textos autênticos faz-se necessário, para que o aluno estabeleça contato com linguagem real e possa, dessa forma, adquirir as estruturas gramaticais mais utilizadas para cada gênero.

O texto escolhido para a atividade em foco pertence ao gênero textual biografia conforme podemos ver no quadro 3. Ele é retirado da internet e reformulado, não preservando a autenticidade do texto, transformando-o, de acordo com Rojo e Cordeiro (2004, apud LOPES, 2009, p.10), em um *pretexto* para o ensino de estruturas gramaticais, tornando o gênero uma pura forma linguística, cujo domínio é o objetivo, causando desaparecimento quase total da comunicação (SCHNEUWLY e DOLZ, 2010, p. 65). Algumas palavras estão destacadas no texto pois serão utilizadas em um exercício na fase pós-leitura.

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 Globet 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)

O guia para o professor sugere que a fase de pré-leitura seja iniciada ativando o conhecimento dos alunos sobre ídolos atuais a partir de fotos, aumentando a curiosidade pela 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.

Análise de compreensão de texto escrito em língua inglesa com base em gêneros (Biografia)

23). Analisando estas perguntas para ativação do conhecimento prévio do aluno, pode-se dizer que elas ficam na superfície do texto, tratando apenas do conteúdo temático.

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 mostra que tipo de texto 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 ele, nem o faz pensar sobre os elementos pertencentes a tal gênero. A informação é exposta de maneira direta, limitando a participação efetiva do aluno.

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 pré-conhecimento 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 na apresentação do livro no manual do professor (COTTA e FONSECA, 2011, p. 3).

Outra capacidade discursiva a ser utilizada seria o reconhecimento do plano textual global de cada tipo de texto, mas, nesta fase, nenhum elemento da biografia é trabalhado, apenas cita-se o tipo de texto com o qual os alunos se depararão.

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?*

Análise de compreensão de texto escrito em língua inglesa com base em gêneros (Biografia)

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 seu significado em português. Tal atividade é um exercício para aquisição de vocabulário e, sobre isso, os autores Cotta e Fonseca (2011, p. 3) afirmam que as 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 cognatos, levando o aluno a recorrer ao contexto para compreendê-las.

Para os PCN-LE (BRASIL, 1998), a fase 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 que esta fase seja bem aproveitada, é necessário que o aluno transponha as estratégias que usa para ler em língua materna para a língua estrangeira, além de ser capaz de inferir significados de palavras que não conhece pelo contexto. O aluno deve, também, conseguir diferenciar as informações centrais dos detalhes.

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

Além das perguntas propostas, outros exercícios poderiam ser feitos como: *What other pieces of information would you include in the biography? Justify your answer.* Desta forma, o aluno poderia buscar em seu conhecimento prévio informações adicionais sobre o conteúdo temático e, principalmente, pensar sobre o gênero textual e suas características, refletindo sobre o que mais poderia estar contido em uma biografia.

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

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

Quadro 5 - 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, dificulta a discussão entre os alunos. Estes se sentirão confortáveis pois a atividade não exige discussão entre eles. Sugere-se, pois, que tais afirmações venham em forma de perguntas para que os alunos reflitam sobre os elementos presentes no gênero textual trabalhado e possam elaborar respostas com argumentos sobre o tipo textual em questão. Perguntas abertas possibilitam que o aluno participe mais das aulas.

Considerando as perguntas comumente utilizadas para o ensino de LE baseado em gêneros, sugerimos perguntas como: *What does it cover? Where can it be published? Who can have a biography? What does it include? Who can write a biography?* O objetivo destas perguntas é apresentar a situação de produção do gênero e pode influenciar também na interação entre os alunos e/ou professor.

A seção é encerrada com as perguntas: *Who are your favorite actors and actresses? Why?*, que fogem à análise de gênero, saindo do contexto em que deveriam

Análise de compreensão de texto escrito em língua inglesa com base em gêneros (Biografia)

estar inseridas, voltando ao conteúdo temático e pedindo a opinião dos alunos sem levá-los ao pensamento crítico sobre o que leram.

Estes exercícios seriam um fechamento para o conteúdo que foi trabalhado na unidade. Entretanto, o estudo deste gênero específico não deveria se limitar à 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 para que o aluno adquirisse 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 em um livro didático voltado para o 9º ano do Ensino Fundamental. Além da análise, foram propostas novas possibilidades para que a atividade tivesse o gênero como objeto e instrumento de ensino, assim como seguisse as recomendações dos PCN-LE (BRASIL, 1998).

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

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), que 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 6: Capacidades linguísticas a serem trabalhadas no ensino de leitura por meio de gêneros em comparação ao 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 exercícios que pedem informações específicas sobre o conteúdo do texto.
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	A consciência crítica não é trabalhada nesta atividade.

Análise de compreensão de texto escrito em língua inglesa com base em gêneros (Biografia)

mundo social.	
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.

Fonte: Schneuwly e Dolz (2010)

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

Os PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 91-94) indicam tipos de atividades pré-leitura, leitura e pós-leitura que poderiam ter enriquecido as atividades propostas no material didático.

Como pré-leitura, além da exploração dos 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 o 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 que a tarefa não seja apenas compreender textos e memorizar palavras, mas também sirva para o desenvolvimento de cidadãos com pensamento crítico e se constitua em um ser discursivo no uso de uma língua estrangeira (PCN, BRASIL, 1998, p. 28-29).

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

Recebido em 01/2014; Aceito em: 09/2014.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. 1997. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes. 2ª ed.
- _____. 2004. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- BRASIL. 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*. São Paulo: Educ.
- BRONCKART, J.P.; DOLZ, J.. 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*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.1998. *Pour un enseignement de l'oral*. Initiation aux genres formels à l'école. Paris: ESF Éditeur.
- FELIPINI, L. M. G. 2012. *O desenvolvimento da habilidade de compreensão oral em alunos intermediários de língua inglesa durante um curso baseado em gêneros*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- LOPES, R. F. S. 2009. *A elaboração de material didático: instrumento de (re)constituição do professor de inglês*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- 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: R. H. R. ROJO, (Org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras.
- ROJO, R.; 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*. Campinas: Mercado de Letras.
- SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. 2010. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.

**Análise de compreensão de texto escrito em língua inglesa com base em gêneros
(Biografia)**

SCHNEUWLY, B. 2004. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.

*Leila Felipini is an English and Translation professor in undergraduate and graduate courses at USC- Bauru/SP. She holds a Master of Foreign Language Teaching from PUC-SP. Nowadays, she is a doctorate student at FOP – USP/Bauru.
Email: leilafelipini@yahoo.com.br*

*Alinne da Silva Rios is an English teacher at Four C Bilingual Academy in Bauru/SP. She holds a Specialization in Foreign Language Teaching from USC – Bauru/SP.
Email: alinnerios@hotmail.com*