

## ANÁLISE DE GÊNERO DA SEÇÃO DE LEITURA DE UM LIVRO DIDÁTICO\*

Daiane Aline KUMMER  
(Universidade Federal de Santa Maria)  
daianekummer@hotmail.com

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho é identificar a organização retórica das seções de leitura de um livro didático de inglês (LDI). O *corpus* é composto pelas doze seções de leitura do LDI analisado. Sob o pano de fundo da análise contextual, uma análise textual foi realizada, que seguiu três passos: a) identificar as funções de cada parte das seções; b) nomear os movimentos; c) comparar a recorrência dos movimentos nos exemplares. Foram identificados quatro movimentos retóricos, dois obrigatórios e dois opcionais, e seis movimentos iterativos. Cada movimento cumpre uma função na seção de leitura contribuindo para a totalidade da organização retórica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Análise Crítica de Gênero; Livro didático de inglês; Seção de leitura; Organização retórica; Movimentos retóricos.

*ABSTRACT: The objective of this study is to identify the rhetorical organization of reading sections of an English language textbook (ELT). The corpus is composed by the twelve reading sections of the analyzed ELT. Based on the contextual analysis, a textual analysis was done. This analysis followed three steps: a) identify the functions of each part; b) name the moves; c) compare the recurrence of the moves in the exemplars. Four rhetorical moves were identified, two obligatory and two optional, and six iterative moves. Each move accomplishes one function in the reading section and contributes to the totality of the rhetorical organization.*

*KEYWORDS: critical genre analysis; English language textbook; Reading section; Rhetorical organization; Rhetorical moves.*

---

\* Agradeço à Nathalia Rodrigues Catto (UFSM) pela revisão do texto.

## 0. INTRODUÇÃO

Os livros didáticos (LD) desempenham “um papel central no contexto pedagógico” (SOUZA, 2011:15), ao corresponderem muitas vezes “à única fonte de consulta e de leitura dos professores e alunos” (PINTO; PESSOA, 2009:79). Além disso, assim como os diversos gêneros que nos rodeiam, o LD concebido como evento comunicativo que medeia as práticas sociais do contexto pedagógico também é ideologicamente construído (MOTTA-ROTH, 2006), o que sugere a necessidade de uma investigação crítica dessa importante ferramenta do contexto escolar.

A análise dos LDs representa uma estratégia para o desenvolvimento de uma maior criticidade e consciência no seu manuseio, principalmente por parte dos professores, que são os consumidores imediatos dessa ferramenta (GRAY, 2010). Ticks (2006), por exemplo, chama a atenção para a necessidade de uma “atitude investigativa” por parte dos professores a fim de “repensar/reavaliar os instrumentos que irá utilizar em seu trabalho” (2006:260).

Estudar o LD em termos de sua organização retórica indica um dos passos essenciais para compreender e reavaliar esse material didático. Hendges (2008) destaca que para o professor de linguagem é ainda mais importante analisar a organização retórica de determinado gênero uma vez que “a compreensão da estrutura de um gênero é indispensável para um ensino bem sucedido tanto na leitura quanto da produção textual desse gênero” (HENDGES, 2008:101). Neste sentido, este estudo tem como objetivo identificar a organização retórica das seções de leitura de um livro didático de língua inglesa (LDI). Intenta-se ainda verificar como o reconhecimento da organização retórica pode promover uma atitude mais crítica e consciente frente a esse recurso didático.

É importante lembrar que o “componente curricular Língua Estrangeira Moderna” foi recentemente incluído para o “segmento do ensino médio” (BRASIL, 2011a:7), por isso uma análise de um LDI oferecido pelo Programa Nacional do Livro Didático é relevante. Ademais, Tílio (2012) salienta uma tradição de documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que enfatizam a leitura como principal habilidade a ser trabalhada na aula de língua estrangeira, o que justifica a escolha da seção de leitura como foco deste trabalho.

Na próxima seção, alguns estudos relacionados aos conceitos e princípios adotados neste trabalho são discutidos.

## 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1.1 Conceitos gerais

Devitt (2004, p. 1) destaca que os “[g]êneros perpassam a vida humana” e é devido à presença constante deles na vida das pessoas, que diversos são os trabalhos sobre gêneros discursivos, como aponta Motta-Roth (2008a). Segundo a autora há um “crescente interesse pela análise de diferentes gêneros discursivos da vida social” (MOTTA-ROTH, 2008A:342). Pode-se destacar análises de gênero de base Sócioretórica como as de Swales (1990) e as de Bhatia (1993) que têm

como objetivo “identificar o objetivo comunicativo principal e revelar os componentes de construção, movimentos, e os padrões de organização de um gênero que são utilizados para articular esse processo social”<sup>1</sup> (AL-ALI, 2006:696). A proposta teórico-metodológica da Sócioretórica (SWALES, 1990; BHATIA, 1993) associada às propostas da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1992; 2003) e da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1989; HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) compõem a Análise Crítica de Gênero (ACG), enquanto campo teórico para contemplar análises sistematicamente abrangentes de gêneros discursivos. A ACG propõe uma análise “que é, ao mesmo tempo, detalhada, porque explica e localiza os elementos linguísticos no tempo e no espaço, e problematizadora, porque desnaturaliza os valores que estão postos” (MOTTA-ROTH, 2008a:370).

Motta-Roth (2008a) destaca que a ACG propõe uma análise “da léxico-gramática para o discurso [o que] indica a busca por um entendimento mais rico da conexão entre texto e contexto” (2008a:353). A relação entre texto e contexto é essencial uma vez que “[u]ma situação discursiva não pode ser livre ou acontecer em um vácuo, desconectada do tempo e do espaço” (MOTTA-ROTH, 2006:11), ou seja, ao interagir discursivamente assumimos diferentes papéis e dispomos de objetivos distintos de acordo com as/os situações/contextos em que nos encontramos. Nesse sentido, Motta-Roth (2006:147) salienta que “o conhecimento humano é construído através de gêneros – linguagem usada em contextos recorrentes da experiência humana – socialmente compartilhados”.

Para Swales (2006), os gêneros consistem em “uma classe de eventos comunicativos cujos membros compartilham um conjunto de propósitos comunicativos” (SWALES, 2006:58). Os propósitos comunicativos de cada gênero constituem a sua lógica, a qual “molda a estrutura esquemática do discurso e influencia e limita as escolhas de conteúdo e estilo” (SWALES, 2006:58). A materialização do propósito comunicativo do gênero é influenciada pelo “conjunto de componentes funcionais (...) que organizam as informações de um gênero em um todo coerente” (HENDGES, 2008:103), ou seja, pelos movimentos retóricos. Cada movimento é realizado por passos que são “estratégias constitutivas mais específicas que se combinam para formar a informação que perfaz um movimento” (HENDGES, 2001:11).

Segundo Hendges (2008), “o cálculo da frequência dos movimentos indicará quais os mais e os menos recorrentes bem como qual é a ordem em que costumam aparecer” (2008:112). Nesse sentido, tradicionalmente há uma preferência por apresentar os movimentos *convencionais*, que são os mais recorrentes (HENDGES, 2008). Todavia, Hendges (2008) ressalta que Hasan (1989) propõe três outros tipos de movimentos: *obrigatórios*, *opcionais* e *iterativos*. Os movimentos *obrigatórios* são aqueles que recorrem em todos os exemplares e seguem uma sequência, além de serem aqueles que definem o gênero (HASAN, 1989). Os movimentos *opcionais*, como o próprio nome diz, não ocorrem em todos os exemplares, mas quando aparecem, também seguem uma sequência. Já os movimentos *iterativos* são aqueles que podem ocorrer mais de uma vez no mesmo exemplar, mas não necessariamente seguem uma ordem (HASAN, 1989).

---

<sup>1</sup> Todas as traduções foram feitas pela autora deste trabalho.

Deste modo, visto que para alguns estudos, os movimentos *convencionais* necessitam de uma recorrência de 60% (HENDGES, 2008) e assim, os menos recorrentes não seriam explicitados, a categorização de Hasan (1989) parece abarcar detalhes que a identificação de movimentos *convencionais* não dá conta. Portanto, a classificação de Hasan (1989) é adotada neste trabalho.

Um último aspecto a ser explicitado sobre a identificação de movimentos retóricos é a dificuldade de estabelecer fronteiras textuais entre um movimento e outro (PALTRIDGE, 2009). Deste modo, Hendges (2008:115) determina três tipos de categorias empregadas na estrutura textual do corpus observado por ela, *categorias linguísticas*, *categorias intuitivas* e *categorias tipográficas*. Segundo Hendges (2008:115) “as categorias linguísticas correspondem a pistas observáveis na linguagem verbal, como *palavras-chave*, *lexemas explícitos* [...], *tempos verbais*, *verbos modais*”, as “categorias intuitivas estão relacionadas à percepção” do pesquisador, “seu conhecimento prévio enquanto [sic] [enquanto] membro do contexto social” e as categorias tipográficas “se referem a elementos da linguagem não-verbal, como espaçamento e divisões no texto” (HENDGES, 2008:115). Essas categorias também são adotadas neste estudo, pois são recursos úteis no reconhecimento dos estágios retóricos que fazem parte da seção de leitura.

A próxima parte da seção de Fundamentação Teórica apresenta trabalhos prévios relacionados a presente pesquisa.

## 1.2 O livro didático

Segundo Bunzen (2005), o LD se caracteriza “muito mais por uma incompletude e por uma heterogeneidade de saberes, de crenças e de valores sobre a língua e seu ensino/aprendizagem do que num saber-fazer homogêneo e sem conflitos” (BUNZEN, 2005:558) sendo necessário que este objeto seja analisado e discutido para um manuseio crítico e consciente. Nesse sentido, a análise da organização retórica de LD pode ser vista como uma estratégia de empoderar seus usuários, professores e alunos, e auxiliá-los no seu manuseio.

Inúmeros são os trabalhos que estudam LD, tanto de língua materna como de língua estrangeira, porém sob diferentes pontos de vista. Para citar alguns exemplos, pode-se mencionar Bunzen (2005; 2009) que discute os LDs de língua portuguesa como gêneros do discurso e seu uso em sala de aula; outros trabalhos tratam da multimodalidade em LDI como Hemais (2009), Souza (2011) e Kummer (2012); além de trabalhos sobre LD de língua estrangeira e os critérios de avaliação, como em Dias (2009). Todavia, análises da organização retórica de livros didáticos são escassas. Uma proposta de análise de seções de livros é o trabalho Kuhl (2008), por exemplo, que propõe uma análise da organização retórica de 21 prefácios de livros teóricos utilizados na disciplina de Linguística Aplicada na universidade na qual trabalha.

Em sua pesquisa, Kuhl (2008) propõe uma estrutura retórica de quatro movimentos para os prefácios dos livros analisados e chama a atenção para a ideia de que a “forma do gênero e sua estrutura interna é determinada pelo objetivo comunicativo ao qual ele vai servir” (KUH, 2008:74). Ademais, os diferentes participantes envolvidos na produção e leitura desse gênero, como o

autor, o professor, o aluno, os colegas e o produtor também influenciam a organização do LD (KUIHI, 2008). Nesse caso, o autor destaca que análises das seções que constituem os livros são necessárias a fim de contribuir para um melhor acesso e avaliação do conteúdo pedagogicamente mobilizado nos livros (KUIHI, 2008).

No presente trabalho a seção a ser analisada é a seção de leitura, sendo importante destacar o trabalho de Motta-Roth (2008b) sobre o ensino de leitura crítica em inglês como língua estrangeira. Podemos compreender a leitura crítica como “um processo situado, afetado pelos contextos pelos quais circulam leitores e produtores de textos” (MOTTA-ROTH, 2008b:243). Segundo Motta-Roth (2008b), é preciso “levar o aluno a refletir sobre questões como: sua própria condição humana, social e econômica (...) [e] o papel mediador da linguagem na vida social” (MOTTA-ROTH, 2008b:245). Para essa reflexão, Motta-Roth (2008b), assim como Wallace (1992), propõe três momentos para a aula de leitura: pré-leitura, leitura e pós-leitura. A pré-leitura, segundo Wallace (1992), “precede o texto” e tem como objetivo ativar o conhecimento prévio do leitor, “construção de mapas semânticos e a localização do texto no repertório de gêneros discursivos” (MOTTA-ROTH, 2008b:245). Já a fase da leitura

se caracteriza pela identificação de expressões-chave no texto, pelo reconhecimento dos significados produzidos por diferentes elementos léxico-gramaticais, pelo estabelecimento do campo semântico e de redes lexicais, o reconhecimento de estágios estruturais/funcionais (MOTTA-ROTH, 2008b:245).

A pós-leitura seria o terceiro passo de uma aula de leitura, sucedendo a etapa de leitura propriamente dita (WALLACE, 1992). Esse momento tem como objetivo analisar a “relação do texto com suas condições de produção e consumo” (MOTTA-ROTH, 2008b:245).

O estudo de Rossi (2012) pode ser destacado aqui uma vez que também analisa a seção de leitura “Reading Beyond the Words” do LDI *Prime* (DIAS; JUCÁ; FARIA, 2010). Entretanto, sua proposta é ampliada para os três livros da coleção e com um foco diferente, a recontextualização do discurso da ciência. A pesquisa de Rossi (2012) teve como objetivo “investigar em que medida um exemplar do gênero LD, [...], recontextualiza o discurso do campo da Ciência da Linguagem” (ROSSI, 2012:21). Segundo a autora (ROSSI, 2012), há uma recontextualização desse discurso nos LDI da coleção *Prime*, mas de maneira tímida. Assim como defendem Wallace (1992) e Motta-Roth (2008b), Rossi (2012) analisou a coleção de LDs a partir do enfoque trinocular sobre a aula de leitura: pré-leitura, leitura e pós-leitura, reiterando a necessidade do reconhecimento dessas diferentes etapas para uma análise mais consistente da seção de leitura especificamente.

Na seção 2, Metodologia, o *corpus* e os procedimentos de análise são descritos.

## 2. METODOLOGIA

Para cumprir o objetivo deste trabalho de identificar a organização retórica das seções de leitura do LDI *Prime* (DIAS; JUCÁ; FARIA, 2010), este trabalho seguiu principalmente duas etapas. A seguir, apresenta-se a descrição do *corpus* e das duas etapas analíticas.

### 2.1 Corpus

O *corpus* deste trabalho é composto por 12 seções de leitura de um LDI, da coleção *Prime* (DIAS; JUCÁ; FARIA, 2010). A coleção possui três volumes, dos quais o volume 1, destinado ao 1º ano do Ensino Médio foi selecionado para análise. O volume 1 é constituído de 210 páginas e 12 unidades, subdivididas em 14 seções (Quadro 1). Para dar conta do objetivo do presente trabalho, a seção de leitura de cada unidade, "Reading beyond the words", foi eleita para análise. Uma vez que são 12 Unidades que compõem o livro selecionado e em cada uma delas há uma seção de leitura, cada seção de leitura será identificada com o número da Unidade da qual faz parte, por exemplo, seção 9, corresponde à seção de leitura da Unidade 9.

---

Abertura	In other words
Haver your say	Going beyond
Practice makes perfect	Review
Self-assessment	Put it in writing
The way it sounds	Vocabulary
Talkative	Genre analysis
<b>Reading beyond the words</b>	Grammar

---

**Quadro 1. Relação de seções presentes nas unidades da coleção *Prime* (DIAS; JUCÁ; FARIA, 2010)**

A coleção *Prime*, oferecida pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o Ensino Médio, foi a melhor classificada dentre as sete coleções de livros de Língua Inglesa selecionadas pelo PNLD (BRASIL, 2011b). Cabe salientar que o volume analisado corresponde a um exemplar do *Manual do Professor*, o qual contém orientações teórico-metodológicas ao professor bem como sugestões de resposta para as atividades didáticas.

## 2.2. Etapas de análise:

A análise da organização retórica da seção de leitura do LDI selecionado seguiu duas etapas:

1) *Análise contextual*: essa etapa teve como objetivo obter informações extras sobre o LDI analisado em termos de produção, consumo e distribuição, a partir do website do Fundo Nacional de Educação (BRASIL, 2011b), e do Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (BRASIL, 2011a).

2) *Análise textual*: essa análise se baseou em três passos. O primeiro passo teve como objetivo identificar as funções de cada parte da seção de leitura, tendo como base categorias *linguísticas, tipográficas e intuitivas*; em seguida buscou-se nomear os movimentos retóricos de acordo com a função que exercem na seção; no terceiro passo, os movimentos identificados em cada seção foram comparados, verificando sua recorrência. Essa análise tem como base os trabalhos de Hendges (2008) e Motta-Roth (2008b).

A seguir, os resultados da análise são apresentados e discutidos.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como mencionado na Fundamentação Teórica, três tipos de categorias foram utilizadas para o reconhecimento dos movimentos retóricos na seção de leitura, categorias *tipográficas, linguísticas e intuitivas* (HENDGES, 2008). Assim, as *categorias tipográficas* contribuíram nesse reconhecimento em termos de cores e delimitação de partes da seção em caixas de texto. As *categorias linguísticas* foram observadas em títulos e subtítulos (“Reading”) e palavras-chave e lexemas explícitos (“Tip”, “read”, “discuss”). Além disso, *categorias intuitivas* também foram consideradas uma vez que o mesmo corpus já foi trabalhado em pesquisa prévia (KUMMER, 2012), havendo familiaridade com o gênero e a seção analisada.

A partir da análise da seção de leitura do LDI *Prime*, foram identificados quatro movimentos retóricos, dois obrigatórios (1. *Introdução da seção* e 3. *Leitura*) e dois opcionais (2. *Pré-leitura* e 4. *Pós-leitura*), e seis movimentos iterativos (A. *Apresentação de respostas às atividades*, B. *Orientação para o professor*, C. *Apresentação de dicas de leitura*, D. *Apresentação de definição*, E. *Proposta de discussão*, F. *Apresentação de curiosidades*) como mostra a Tabela 1.

Movimentos retóricos	Movimentos iterativos
<b>1. Introdução da seção</b> (obrigatório – 100%)	<b>A. Apresentação de respostas às atividades</b> (75%)
<b>2. Pré-leitura</b> (opcional - 58.3%) 2.1. Orientação da atividade 2.2. Apresentação do texto e/ou 2.3. Solicitação de informações sobre o conhecimento prévio	<b>B. Orientação para o professor</b> (66.6%) B.1. Orientação da atividade B.2. Justificativa da orientação <b>C. Apresentação de dicas de leitura</b> (50%) C.1. Apresentação de estratégias de leitura e/ou C.2. Explicação das estratégias de leitura
<b>3. Leitura</b> (obrigatório – 100%) 3.1. Orientação da atividade e/ou 3.2. Apresentação do texto e 3.3. Solicitação de informações específicas sobre o texto e/ou 3.4. Solicitação de identificação de estruturas léxico-gramaticais	<b>D. Apresentação de definição</b> (41.6%) D.1. Apresentação da palavra a ser definida e D.2. Apresentação de símbolos fonéticos e/ou D.3. Apresentação da definição
<b>4. Pós-leitura</b> (opcional - 58.3%) 4.1. Orientação da atividade 4.2. Solicitação de informações pessoais e/ou 4.3. Solicitação de informações contextuais	<b>E. Proposta de discussão</b> (33.3%) <b>F. Apresentação de curiosidades</b> (25%) F.1. Introdução ao tópico “curioso” F.2. Apresentação de detalhes sobre o tópico e/ou F.3. Apresentação de imagem

**TABELA 1. Organização retórica da seção de leitura “Reading beyond the words”**

Como mencionado na seção de Fundamentação Teórica, os movimentos retóricos seguem uma ordem recorrente nas seções analisadas. Por outro lado, os movimentos iterativos não seguem uma ordem de sucessão na organização retórica da seção de leitura, podendo aparecer entre um movimento retórico e outro, mas não necessariamente em todas as seções. É por essa característica que os movimentos iterativos são separados dos movimentos retóricos na Tabela 1.

Para ilustrar a análise, dois exemplares do corpus serão considerados, a seção 9, Figura 1 e a seção 1, Figura 2. Os movimentos retóricos e iterativos estão exemplificados nas figuras pelos seus respectivos números e letras da Tabela 1.



### 3.1 Movimentos retóricos obrigatórios e opcionais

O movimento retórico *1.Introdução da seção*, conforme a denominação já aponta, introduz a seção e ocorre no início dessa. As unidades do livro são divididas em seções e cada seção é sempre introduzida pelo seu título, além do mais, a seção de leitura aparece em todas as unidades, logo, pode-se dizer que esse movimento é obrigatório, ocorre em 100% das seções. O movimento *1* aparece em uma caixa de texto cor de laranja, assim como todos os títulos das diferentes seções do livro analisado.

A análise da organização retórica da seção de leitura do LDI *Prime* evidencia uma busca por contemplar os três momentos de uma aula de leitura, a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura (WALLACE, 1992; MOTTA-ROTH, 2008b), uma vez que os movimentos *2, 3 e 4* aparecem em mais de 50% das seções. Os movimentos *2 e 4* não são obrigatórios, pois podem ser contemplados antes ou depois da seção de leitura propriamente dita, segundo uma análise piloto nas seções anteriores e posteriores à seção de leitura. Dessa forma, os movimentos *2 e 4* têm uma frequência de 58,3% nas seções, entretanto não necessariamente ocorrem nas mesmas seções de leitura.

Ao preceder o texto e questionar o aluno sobre seu conhecimento prévio com relação ao assunto do texto (“Do you read newspapers?” e “When you read the newspaper, which part(s) attract(s) you most?”), o segundo movimento da seção *9* é chamado de *Pré-leitura*. Esse movimento é realizado por três passos (*2.1.Orientação da atividade, 2.2.Apresentação do texto, 2.3.Solicitação de informações sobre o conhecimento prévio*) conforme a Tabela 1.

The image shows a page from a textbook with several elements highlighted and labeled:

- 1**: A red header box containing the text "Reading beyond the words".
- 2**: A box containing two numbered questions:
  - 1 Do you read newspapers? If yes, which one(s)?
  - 2 When you read the newspaper, which part(s) attract(s) you most? Choose from the options below. Then tell a classmate why you prefer these parts. *Respostas pessoais.*
 Below the questions is a list of options with checkboxes:
 

<input type="checkbox"/> main headlines	<input type="checkbox"/> advice column
<input type="checkbox"/> opinion and letters	<input type="checkbox"/> entertainment
<input type="checkbox"/> business	<input type="checkbox"/> national
<input type="checkbox"/> classified	<input type="checkbox"/> horoscope
<input type="checkbox"/> sports	<input type="checkbox"/> comics
<input type="checkbox"/> editorial	<input type="checkbox"/> obituaries
<input type="checkbox"/> politics	<input type="checkbox"/> international
<input type="checkbox"/> weather	<input type="checkbox"/> teens
- 3**: A red box containing a tip: "Before you read look at the non-verbal information and make predictions." with a "TIP" icon.
- 4**: A box containing a question: "4 Think about editorial cartoons and try to answer the questions." followed by an illustration of a woman's face and two speech bubbles:
  - Speech bubble 1: "What are people who make cartoons called?" with the answer "cartoonists" written below it.
  - Speech bubble 2: "Where are editorial cartoons usually published?" with the answer "In newspapers and on the internet." written below it.
- A**: Two boxes labeled 'A' with lines pointing to the answers in the speech bubbles.
- B**: A box labeled 'B' with a line pointing to the text in the top right corner of the page.
- C**: A box labeled 'C' with a line pointing to the tip box.

Figura 1. Parte da seção de leitura da unidade 9 com os movimentos destacados

O passo 2.1 orienta o aluno sobre como agir diante da atividade, como por exemplo, na atividade 2 da seção 9, "Choose from the options below. Then tell a classmate why you prefer these parts". Dentre os quatro atos de fala básicos de qualquer texto: oferecer ou demandar informação, oferecer ou demandar serviço (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004:107), um deles, demandar serviço, realizado pelo modo imperativo, é utilizado pelo autor do livro a fim de que o aluno responda a atividade da maneira esperada pelo livro didático/autor. O passo 2.2 é responsável por apresentar o texto principal ao qual as atividades fazem referência, contudo, na seção 9, esse passo não se realiza. O passo 2.3 tem como

objetivo solicitar informações sobre o conhecimento prévio do aluno, o que este já sabe sobre o assunto tratado no texto. Esse passo pode ser exemplificado pela questão 1 da seção 9, “1. Do you read newspapers? If yes, which one(s)?”. Essa atividade “demanda informação” do aluno a partir do modo interrogativo, ou seja, espera-se que o aluno exponha o que já sabe sobre o assunto. É importante salientar que essa característica de demandar informações e/ou serviços em LDs parece ser típica do gênero como um todo e não apenas de uma seção específica, uma vez que o que se quer é que o aluno participe das atividades ali propostas.

O terceiro movimento da seção de leitura é chamado de *Leitura*, conforme exemplificado na Figura 1. Esse estágio ocorre em todas as seções (100%) visto que o objetivo principal da seção é de “interpretar textos de maneira crítica, visando compreender as inter-relações evidenciadas pelas pistas textuais e pelas inferências que vai construir ao longo da leitura do texto” (DIAS; JUCÁ; FARIA, 2010:5). Esse movimento pode ser realizado por quatro passos: 3.1. *Orientação da atividade*, 3.2. *Apresentação do texto*; 3.3. *Solicitação de informações específicas sobre o texto*; 3.4. *Solicitação de identificação de estruturas léxico-gramaticais*. O passo 3.1 tem o objetivo similar ao passo 2.1 do movimento de *Pré-leitura*, ou seja, ele orienta o aluno sobre como agir na atividade, como por exemplo, na atividade 3 da seção 9: “Read the following newspaper editorial cartoons”. No entanto, o passo 3.1 realiza o movimento 3, uma vez que apresenta o lexema explícito “Read”.

O passo 3.2 apresenta o texto a ser lido na seção. Como se pode notar, o texto principal da seção pode ser apresentado tanto no movimento de *Pré-leitura*, quanto no movimento de *Leitura*. No caso da unidade 9, o texto foi recortado do exemplo por uma questão de espaço. Os passos 3.3. *Solicitação de informações específicas sobre o texto* e 3.4. *Solicitação de identificação de estruturas léxico-gramaticais*, estão relacionados a uma das funções do momento de leitura, de identificar expressões-chave, reconhecer significados produzidos assim como estágios estruturais (MOTTA-ROTH, 2008b). Como exemplo do passo 3.3 tem-se as seguintes atividades “Who are the characters involved in editorial cartoon A?” e “What’s the main message in editorial cartoon B?”. Essas duas atividades também não aparecem na Figura 1, elas são desdobramentos da atividade 3. A atividade “What do the highlighted words refer to?” da seção 5, pode ser um exemplo do passo 3.4, na qual o aluno precisa identificar os referentes dos pronomes relacionados na atividade.

O quarto movimento retórico da seção é chamado de *Pós-leitura*. No caso da seção analisada, questões sobre a audiência do gênero, assim como seus produtores e objetivos são requisitadas, reforçando o objetivo do terceiro momento de uma aula de leitura, de realizar conexões entre o texto e seu contexto de produção e consumo (MOTTA-ROTH, 2008b). Esse movimento pode ser realizado por três passos, 4.1. *Orientação da atividade*, 4.2. *Solicitação de informações pessoais*, 4.3. *Solicitação de informações contextuais*. O primeiro passo, da mesma forma que os passos 2.1 e 3.1 dos outros movimentos, conduz o aluno a maneira como se portar diante da atividade. Na seção 9, o exemplo é o seguinte: “Think about editorial cartoons and try to answer the questions”. Os outros dois passos são diferenciados pelo tipo de informação que solicitam: o passo 4.2 tem como objetivo solicitar informações pessoais para as quais os alunos precisam

relacionar o texto com a sua vida, como por exemplo, “Do you think this means of communication will no longer exist in the future?”, na seção 12. Já o passo 4.3 solicita informações contextuais do texto, como na atividade 3, da seção 9 (Figura 1), no primeiro balão de fala: “What are people who make cartoons called?”.

Os movimentos retóricos iterativos são discutidos a seguir.

### 3.2 Os movimentos retóricos iterativos

Para explicar os movimentos iterativos é importante lembrar que o livro analisado é um exemplar do *Manual do Professor* e alguns itens presentes nas seções de leitura do *Manual do Professor* não aparecem no exemplar do livro do aluno. A razão para isto é que o *Manual do Professor* tem como objetivo exemplificar a organização do livro para o professor, mas também orientá-lo nas atividades presentes no livro. Essas orientações ocorrem em azul, com letra pequena e podem ocorrer em diferentes lugares da seção.

O movimento iterativo *A. Apresentação de respostas às atividades* é um movimento que só aparece no *Manual do Professor* e ocorre em 75% das seções. Esse movimento tem como objetivo apresentar sugestões de respostas às atividades da seção, orientando o professor para a resposta esperada para cada atividade. Na seção 9, esse movimento recorre três vezes, por exemplo, para a pergunta da atividade 4, primeiro balão de fala, “What are people who make cartoons called?”, a resposta sugerida é “Cartoonist” (Figura 1).

Com uma frequência de 66,6%, o movimento iterativo *B. Orientação para o professor* também aparece apenas no *Manual do Professor*, em letras menores azuis e não segue a sequência “típica” da seção, algumas vezes aparece no início da seção, como na seção 9 (Figura 1) outras no final, dependendo da orientação. Esse movimento tem como objetivo fornecer sugestões para o professor de como trabalhar com a atividade, passo *B.1. Orientação da atividade*, como em: “seria interessante trazer alguns exemplares para a sala de aula”, e ainda justificar a razão de realizar tal atividade em sala de aula *B.2. Justificativa da orientação*, por exemplo, “[d]essa forma, eles terão a oportunidade de manusear um jornal de verdade...”. Essa orientação se encontra em modo declarativo, “oferecendo informação” para o professor e não demandando, como as atividades para os alunos. Além disso, índices avaliativos<sup>2</sup> como “muito importante”, “interessante” e “oportunidade” sugerem uma avaliação positiva da informação que está sendo oferecida para o professor, para assim fazer com que o professor compartilhe da mesma opinião e siga tais orientações, legitimando dessa maneira o conhecimento científico da área de ensino de linguagem recontextualizado para o LDI.

O movimento iterativo *C. Apresentação de dicas de leitura* ocorre em 50% das seções. Esse movimento aparece em diferentes lugares nas seções e sempre delimitado por uma caixa de texto. Esse movimento recebe essa denominação tanto porque tem como palavra-chave a palavra “Tip”, “dica” em português, em

---

<sup>2</sup> A expressão “índices avaliativos” remete à Teoria da avaliatividade, que investiga a maneira como as pessoas se posicionam discursivamente; ver, por exemplo, Martin e White (2005). Reconhecemos a relevância dessa teoria, contudo não entramos em detalhes uma vez que não é o foco deste estudo.

letras maiúsculas e destacada na caixa de texto (Figura 1) quanto porque a dica da caixa está relacionada a estratégias de leitura. Desse modo, o passo *C.1. Apresentação de estratégias de leitura* tem como objetivo apresentar uma estratégia a qual pode algumas vezes ser explicada, por meio do passo *C.2. Explicação das estratégias de leitura*. Esse movimento, na seção 9, tem como exemplo a seguinte estratégia de leitura: “Before you read look at the non-verbal information and make predictions”. Dessa forma, Motta-Roth (2008b) explica que observar a informação não-verbal é uma estratégia de leitura que pode auxiliar o aluno na previsão do assunto do texto.

Com uma recorrência de 41%, o movimento *D. Apresentação de definição*, tem como objetivo apresentar definições de palavras que parecem ser significativas para cada seção. Esse movimento também se apresenta em uma caixa de texto, em diferentes espaços da seção de leitura. Ele é realizado por três passos, assim, inicialmente, há a *D.1. Apresentação da palavra a ser definida*, em negrito, na sequência os símbolos fonéticos da palavra definida são apresentados, por meio do passo *D.2. Apresentação de símbolos fonéticos*, e, por fim, a definição é exibida, com base no passo *D.3. Apresentação da definição*. Um exemplo a ser mencionado é da seção 1 e pode ser conferido na Figura 2.

The image shows a digital reading interface. At the top, an orange banner reads "Reading beyond the words". Below it, a box labeled "D" contains the definition of "quiz": "quiz¹ /kwiz/ noun [C] a competition in which you answer questions". The main content is a quiz titled "QUIZ HOW WELL DO YOU KNOW THE ENGLISH-SPEAKING COUNTRIES? ANSWER THIS QUIZ AND FIND OUT." It features three questions:

- 1. WHICH IS THE CURRENCY (MONETARY UNIT) IN SOUTH AFRICA?  
A. the African dollar, divided into 100 cents  
B. the rand, divided into 100 cents  
C. the cent, divided into 100 pesetas
- 2. WHICH IS THE ONLY ENGLISH-SPEAKING COUNTRY IN SOUTH AMERICA?  
A. Guyana  
B. Ecuador  
C. Guatemala
- 3. WHERE IS THE CITY CALLED AUCKLAND SITUATED?  
A. England  
B. Australia  
C. New Zealand

Question 7 asks: "AMONG THE COUNTRIES BELOW, WHICH DOESN'T BORDER BELIZE?" with options A. Nicaragua, B. Mexico, and C. Guatemala. The interface includes images of a 100 Euro banknote (labeled 'E') and a cricket player (labeled 'E').

Figura 2. Exemplo dos movimentos iterativos *D. Apresentação de definição* e *E. Proposta de discussão* na seção 1

O movimento *E. Proposta de discussão* é relativamente pouco recorrente, ocorre em apenas 33% das seções. Esse movimento se dá a partir de imagens que aparecem no desenvolvimento da seção, mas que não são referenciadas pelas atividades, elas apenas remetem ao tema de cada seção. Segundo a

resenha apresentada no Guia de Livros Didáticos sobre a coleção *Prime*, “[a] obra contém também várias imagens de lugares, eventos e pessoas relacionados aos tópicos das unidades, que favorecem a discussão com os alunos” (BRASIL, 2011a:59). Dessa forma, esse movimento tem como objetivo suscitar uma discussão por meio de imagens extras que não pertencem ao texto foco da seção, mas estão relacionadas ao seu tópico. Uma vez que essas imagens não são referidas explicitamente nas seções, fica a cargo do professor motivar tal discussão, como o próprio Guia propõe:

[o]s diversos textos não verbais, presentes em todas as doze unidades de cada volume da coleção, podem ser explorados com atividades elaboradas pelo professor, de forma a desenvolver o multiletramento dos alunos (BRASIL, 2011a:61).

O Movimento *E* está exemplificado na Figura 2.

Uma última função da seção de leitura e também a menos frequente é *F. Apresentação de curiosidades*, em apenas 25% das seções. Esse movimento é mais uma estratégia para uma melhor compreensão do texto ao introduzir uma informação extra sobre o tópico em questão. Esse movimento tem uma estrutura parecida com o Movimento *C*, pois aparece em uma caixa de texto, e em letras maiores um chamamento para identificar o tipo de informação a ser oferecida na caixa, no caso do movimento *C*, “TIP”, no caso do movimento *F*, “Did you know”. A expressão “Did you know” é característica para introduzir curiosidades, sendo essa uma das razões para o nome desse movimento. O movimento *F* é realizado por três passos a fim de realizar seu objetivo principal, ou seja, inicialmente esse movimento introduz o tópico a ser elaborado, *F.1. Introdução ao tópico “curioso”*, depois, apresenta detalhes sobre ele, *F.2. Apresentação de detalhes sobre o tópico*, e em alguns casos, apresenta uma imagem a fim de ilustrar tal curiosidade, *F.3. Apresentação de imagem*.

Finalmente, é necessário destacar que, a fim de cumprir o objetivo geral da seção de leitura, cada movimento individualmente desempenha um determinado papel na seção. No entanto, como o LDI analisado é um exemplar do *Manual do Professor*, essa seção também tem como objetivo exemplificar a organização da seção de leitura para o professor e, principalmente, os movimentos *A* e *B*, que aparecem apenas no *Manual do Professor*, orientam o professor na condução das atividades propostas nessa seção. Em vista dessa observação, verifica-se a importância de conhecer a organização retórica, não apenas da seção de leitura, mas de todo o LDI, como possibilidade de conscientização sobre “como a forma de um gênero reflete o contexto no qual o gênero funciona” (DEVITT, 2004:199), além de entender a “ideologia por trás da forma esperada” (DEVITT, 2004:199).

#### 4. CONCLUSÕES

Reconhecer a organização retórica do LD, ou das seções do livro, colabora para a desconstrução de ideologias e valores do material analisado, além de contribuir para um maior domínio/compreensão sobre esse material e sobre como o professor pode melhor empregar e adaptar o LD de acordo com seu contexto de ensino. Salientamos, portanto, o papel essencial do professor no manuseio do LD em sala de aula, uma vez que é ele quem medeia o contato dos alunos com esse material.

Neste sentido, a fim de corroborar para o trabalho do professor em sala de aula e para uma reflexão sobre o papel do LD, este estudo, pretendeu identificar a organização retórica da seção de leitura de um LDI. A análise evidenciou quatro movimentos retóricos, dois obrigatórios e dois opcionais, além de seis movimentos iterativos. Cada um dos movimentos tem uma função específica na seção de leitura, cada qual contribui para formar a unidade dessa seção. Na totalidade, os dez movimentos formam a organização retórica da seção de leitura do volume 1 da coleção *Prime*.

Finalmente, os resultados demonstram, que para atingir o objetivo geral da seção, há uma busca por contemplar os diferentes passos de uma aula de leitura (movimentos 2, 3 e 4), estratégias para uma melhor compreensão do texto por parte do aluno (movimentos C, D, E, F) e ainda orientações específicas para o professor (movimentos A e B). Apesar de todas essas estratégias para cumprir o objetivo da seção, cabe ao professor assumir uma atitude investigativa (TICKS, 2006) e conhecer o seu material de forma a conduzir a um ensino de línguas, no caso do material analisado, um ensino de leitura, que seja linguisticamente orientado, mas também situado sócio-historicamente (MOTTA-ROTH, 2008b). Sendo assim, o professor tem a possibilidade de repensar o material didático que utiliza, desconstruindo as ideologias e valores que perpassam esse recurso e ainda incentivar um ensino mais crítico e consciente.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AL-ALI, M. N. Religious affiliations and masculine power in Jordanian wedding invitation genre. *Discourse Society*, v.17, n.6. 2006. p. 691-714.
- BHATIA, V. *Analysing genre: language use in professional settings*. London: Longman, 1993.
- BRASIL. MEC/SEF. *Guia de Livros Didáticos PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna – Ensino Médio*. Brasília: FAE, 2011a.
- \_\_\_\_\_. MEC/SEF. *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: Livro didático – Funcionamento*. Brasília: MEC/SEF. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-pnld-e-pnlem>. Acesso em: 20 out. 2011b.
- BUNZEN, C. S. *Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso*. 2005, 168f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas: Campinas. 2005.

- \_\_\_\_\_. *Dinâmicas discursivas na aula de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais*. 2009, 168f. Tese de Doutorado (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas: Campinas. 2009.
- DEVITT, A. J. *Writing genres*. United States of America: Southern Illinois University Press, 2004.
- DIAS, R. Critérios para a avaliação do livro didático (LD) de língua estrangeira (LE). In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 199-234.
- DIAS, R.; JUCÁ, L.; FARIA, R. *Prime 1: Inglês para o Ensino Médio*. Manual do professor. 2.ed. São Paulo: Macmillan, 2010.
- GRAY, J. *The construction of English*. Great Britain: Palgrave Macmillan, 2010.
- FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London/New York: Routledge. 2003.
- HALLIDAY, M. A. K. Part A. In: M. A. K. HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989, p. 1-49
- \_\_\_\_\_. *An introduction to functional grammar*. London: Arnold, 1994.
- \_\_\_\_\_.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to functional grammar*. London: Arnold. 2004
- HASAN, R. The structure of a text. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford University Press. 1989. p. 52-69.
- HEMAIS, B. J. W. A visualidade nos livros didáticos de inglês-LE. In: *Anais do SILEL*. v.1. Uberlândia: EDUFU, 2009.
- HENDGES, G. R. *Novos contextos, novos gêneros: a revisão da literatura em artigos acadêmicos eletrônicos*. 2001, 126f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria. 2001.
- \_\_\_\_\_. Procedimentos e categorias para a análise da estrutura textual de gêneros. In: MOTTA-ROTH, D.; CABAÑAS, T.; HENDGES, G. R. (Orgs.). *Análises de textos e de discursos: relações entre teorias e práticas*. Santa Maria, RS: Editora do PPGL, 2008, p.101 -129.
- KUHI, D. An analysis of the Move Structure of Textbooks Prefaces. *The Asian ESP Journal*, v.4, n.2. 2008. p. 63-78.
- KUMMER, D. A. *O livro didático de língua inglesa: uma abordagem multimodal*. 2012, 53f. Trabalho final de pós-graduação (Especialização em Linguagem e Representação). Centro Universitário Franciscano: Santa Maria. 2012.
- MARTIN, J. R.; WHITE, P.R.R. *The language of evaluation: appraisal in English*. London: Palgrave Macmillan, 2005.
- MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: Reflexões e ensino*. 2.ed. Revista aumentada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 145-163.
- \_\_\_\_\_. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. *D.E.L.T.A*, v.24, n.2, 2008a. p. 341-383.



- \_\_\_\_\_. Para ligar a teoria à prática. In: MOTTA-ROTH, D.; CABAÑAS, T.; HENDGES, G. R. (Orgs.). *Análises de textos e de discursos: relações entre teorias e práticas*. Santa Maria, RS: Editora do PPGL, 2008b, p. 243-272.
- PALTRIDGE, B. Genre analysis and the identification of textual boundaries. *Applied Linguistics*, v.15, n.3, 1994. p. 288-299.
- PINTO, A. P.; PESSOA, K. N. Gêneros textuais: professor, aluno e o livro didático de língua inglesa nas práticas sociais. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 173-198.
- ROSSI, A. F. E. *Recontextualização do discurso da ciência da linguagem em livros didáticos de língua inglesa*. 2012, 137f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria. 2012.
- SOUZA, A. B. *A multimodalidade no livro didático de inglês como língua estrangeira: padrões de representação narrativa e de interação*. 2011. 108f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- SWALES, J. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, ed.1., 1990.
- \_\_\_\_\_. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, ed.11, 2006.
- TICKS, L. O livro didático de língua inglesa sob a perspectiva da análise de gênero. In: MOTTA-ROTH, D.; BARROS, N. C.; RICHTER, M. G. *Linguagem, Cultura e Sociedade*. Porto Alegre: Editora e Gráfica Eficiência Ltda, 2006. p. 169-189.
- TÍLIO, R. *Atividades de leitura em livros didáticos de inglês: PCN, letramento crítico e o panorama atual*. In: RBLA, Belo Horizonte, v.12, n.4, 2012. p. 997-1024.
- WALLACE, C. *Reading*. Oxford: Oxford University Press, 1992.