

O LUGAR DA LEITURA NA SALA DE AULA DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: O LIVRO DIDÁTICO EM FOCO

Alvaro Monteiro Carvalho (UniFOA)

alvaroxxi@yahoo.com.br

Marcel Alvaro de Amorim (UFRJ)

marceldeamorim@yahoo.com.br

1. Introdução

O ensino de língua estrangeira (LE) no Brasil é visto como um processo ineficiente, resultado de uma série de fatores que causam tal repercussão: as salas de aula, em geral, são lotadas comportando em média 35 alunos; em grande parte das escolas, não há recursos disponíveis para o professor de línguas, a não ser quadro e giz; a carga horária da LE no currículo escolar é, em média, de 2 horas semanais; e, além disso, há muitos professores que não estão preparados para lecionar uma língua estrangeira, o inglês, por exemplo. Baseados na situação apresentada sobre a realidade do ensino dessa disciplina nas escolas brasileiras, os PCN (parâmetros curriculares nacionais) de língua estrangeira recomendam o foco no ensino da leitura. Habilidade essa que, segundo o documento, se aproxima mais da realidade do aluno e de suas necessidades.

Tendo em vista o foco na leitura proposto pelos PCN, a escolha de um livro didático deve ser feita com muita cautela, pois existem diferentes abordagens e métodos para o ensino de LE. Além disso, é muito comum encontrarmos materiais que, segundo seus autores, são formulados de acordo com os PCN, porém, ao analisarmos as atividades propostas, podemos perceber que as mesmas e os exercícios sugeridos, em sua grande maioria, são contraditórios às orientações apresentadas pelo documento elaborado pelo Ministério da Educação.

Com base no quadro apresentado acima, pretendemos, neste artigo, analisar dois livros didáticos, desenvolvidos por diferentes editoras, ambos destinados à mesma série: 1ª do ensino médio. Procuraremos identificar a metodologia e paradigmas de leitura por eles abordados e compará-los às propostas dos PCN, sobretudo no que

diz respeito à visão de linguagem, texto e leitura adotada por esse documento.

Para tanto, primeiramente apresentaremos alguns conceitos e diferentes crenças a respeito do que seja a linguagem e sua relação com o mundo real. Exporemos também apontamentos abarcando as noções de texto adotadas nas visões de linguagem elencadas. Em seguida, mostraremos os três principais paradigmas de leitura e seus respectivos focos durante o processo. Após essa seção, desenvolveremos a metodologia, etapas que deverão ser seguidas para a análise dos livros didáticos *Inglês numa nova dimensão* e *Triple Jump*. E, por último, traremos a análise propriamente dita dos materiais selecionados.

2. Linguagem, texto e gênero

Um dos grandes problemas do ensino de idiomas atualmente é que muitos livros didáticos publicados para o ensino de leitura – conforme proposto pelos PCN – se encontram numa espécie de vácuo teórico, não se baseando numa visão de linguagem, texto e gênero condizentes com a proposta didática do próprio material. Nesta seção, apresentaremos uma breve discussão sobre algumas visões de linguagem, texto e gênero para, em nossa análise, detectar o uso ou não de tais visões como embasamento da proposta dos livros.

Segundo Travaglia (1996), são 03 (três) as principais visões de linguagem: (1) linguagem como expressão do pensamento; (2) linguagem como instrumento de comunicação; e (3) linguagem como forma ou processo de interação.

A primeira visão, de linguagem como *representação do pensamento*, considera que as pessoas não se expressam bem porque não pensam bem. Construímos a expressão no interior do pensamento, a exteriorização seria, então, uma espécie de tradução das ideias contidas na mente. Essa visão de linguagem nos apresenta um sujeito asocial e individualizado, pois enunciar é considerado um ato monológico que não é afetado pela presença de outro nem pelas circunstâncias sociais.

Já a segunda concepção, a de linguagem como *instrumento de comunicação*, considera a linguagem como um conjunto de enunciados proferidos por um emissor que carregam uma mensagem a um receptor, tendo o segundo o objetivo de decodificar os enunciados para a extração do significado. Para que esse processo se realize, é importante o conhecimento do código linguístico por ambos os participantes do ato – emissor e receptor. A característica social do sujeito é sua participação no processo de interlocução. É importante ressaltar que os significados já estão prontos na mensagem codificada pelo emissor, restando ao receptor a decodificação das mesmas.

Por último, a visão de linguagem como *forma ou processo de interação*. Nesta concepção, o indivíduo, ao fazer uso da língua, não traduz e exterioriza pensamentos apenas, mas sim age e atua sobre o interlocutor. A linguagem é o espaço de “interação humana, de interação comunicativa através da produção de efeitos de sentido entre interlocutores em uma dada situação de comunicação e dentro de um contexto sócio-histórico e ideológico” (TRAVAGLIA, 1996, p. 110).

Essa visão de linguagem é fundamentada nos escritos do filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin¹ por meio do conceito de *dialogismo*. Segundo o autor, a língua em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Esta propriedade vai além do diálogo face a face e existe em todas as esferas da comunicação humana. Para o filósofo, todo discurso é, indiscutivelmente, ocupado e atravessado pelo discurso alheio, ou seja, o discurso de um está sempre atravessado pelo discurso de outrem (Cf. BAKHTIN, 2006). A linguagem passa, então, a ser vista como o ponto de tensão e interação entre as vozes sociais. Para Bakhtin a enunciação e prática social são conceitos intrínsecos, interligados, sendo que, desta maneira, o ato de enunciação é, na verdade, uma forma de agir no mundo.

As visões de linguagem aqui elencadas derivam-se em diferentes visões de texto. Para Koch (2006) são três os principais con-

¹ Alguns estudiosos como Carlos Alberto Faraco (2009) atribuem o pensamento sobre linguagem de Bakhtin ao chamado *Círculo de Bakhtin* por não ser possível afirmar a autoria das obras, dado que muitos livros atribuídos a Bakhtin poderiam ter sido escritos por outros membros do círculo e vice-versa. Este círculo era formado por Bakhtin juntamente com Valentin N. Voloshinov e Pavel N. Medvedev.

ceitos de texto: (1) o texto como representação mental do pensamento; (2) o texto como um simples produto de codificação de um emissor a ser decodificado por um leitor/ouvinte; e (3) o texto como lugar da interação.

Na concepção de linguagem como representação do pensamento, o texto é a *materialização da representação do conteúdo mental do autor*, restando ao receptor desse texto entender tal representação exercendo, pois, um papel passivo no processo de leitura. Na concepção de linguagem como código, o texto é apenas um *produto da codificação de um emissor que deve ser decodificado pelo leitor*. Para que isso ocorra é preciso que os participantes do processo de leitura conheçam o código. Nesta concepção o *decodificador* exerce um papel passivo. Já na concepção interacional ou dialógica da linguagem, o texto é enxergado como *o lugar da interação entre os interlocutores*, sujeitos ativos no processo da leitura e os significados se constroem e são construídos na interação autor, texto e leitor.

Novamente podemos evocar Bakhtin (2003, p. 307), que nos ensina que o “texto no sentido amplo é entendido como qualquer conjunto coerente de signos, assim como a ciência das artes (musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) opera com textos (obras de arte)...”

O texto deixa então de ser visto somente como um construto linguístico e passa a ser abordado como uma unidade de sentidos construídos por meio de linguagens verbais ou não verbais. Para este autor, a noção de texto deve estar intimamente ligada à noção de enunciação, esta entendida como um produto da relação social. Textos surgem em contextos sócio-históricos específicos e são construídos com certos propósitos comunicativos, estando seus significados além deles, nos discursos que os originam e compõem. Tais discursos são apresentados dialogicamente e o texto concretiza-se como um produto da interação entre diferentes vozes sociais.

Ainda segundo Bakhtin, os textos não são homogêneos, mas sim constituídos em “tipos relativamente estáveis de um enunciado” (2003, p. 279), ou seja, em diferentes gêneros do discurso. Os gêneros são, para o filósofo, “modelos tipológicos de construção da totalidade discursiva” (p. 334) e podem ser classificados como pertencendo a dois tipos: os gêneros primários e os gêneros secundários.

Os primários são os de alcance imediato, isto é, ligados a situações sociais cotidianas como a conversa face a face, cartas, diálogos etc. Os gêneros secundários são considerados mais complexos e referem-se a outras esferas de interação social, tais como o discurso científico, filosófico, literário etc. Os primeiros tipos são, normalmente, adquiridos na vida cotidiana, enquanto os gêneros secundários, geralmente dependem do processo de escolarização para serem alcançados e compreendidos. Ambos são padrões comunicativos usados socialmente, ou seja, utilizamos diferentes gêneros discursivos que, por sua vez, exercem uma função social entre os membros de nossa comunidade.

Deve fazer parte do trabalho com a educação o manejo de diferentes gêneros do discurso, pois é habituando-nos a utilizar diferentes gêneros que nos tornamos capazes de interagir no mundo nas mais diversas esferas sociais. Portanto, procuraremos identificar também nos livros elencados como *corpus* para nossa análise a pluralidade no trabalho de leitura com os gêneros e de que forma esse trabalho é realizado. Para tanto, apresentaremos em nossa próxima seção alguns paradigmas de leitura pertinentes à investigação proposta.

3. Autor, leitor e interação: paradigmas de leitura

Todas as concepções apresentadas acima sobre linguagem, texto e gêneros do discurso resultam em diferentes concepções de leitura. São elas: (1) foco no autor; (2) foco no texto; e (3) foco na interação (psicolinguística e social).

Na concepção de leitura com o *foco no autor*, segundo Koch (2008), o texto é visto como um produto da representação mental do pensamento do autor, isto significa dizer que o leitor não participa no processo de construção de sentidos do texto, pois sua função é captar a representação mental e intenções do autor, portanto o receptor exerce um papel totalmente passivo. Essa visão de leitura se baseia na concepção de linguagem como representação do pensamento e de texto como a tradução desse pensamento uma vez que cabe ao leitor o papel de extrair o conteúdo mental expresso no texto pelo autor.

Ainda de acordo com Koch, o segundo paradigma de leitura, *foco no texto*, por sua vez, baseia-se na concepção de linguagem como código, ou seja, instrumento de comunicação e da noção de texto como um produto da codificação de um emissor que deve ser decodificado pelo leitor. Logo, o processo de leitura é percebido como um ato passivo de codificação e decodificação de mensagens. Para tanto, é necessário que ambos os participantes, emissor e receptor, conheçam o código (instrumento) utilizado.

Já o terceiro paradigma de leitura, *foco na interação*, que se baseia na visão de linguagem como interação e do texto como o lugar da interação, é estudado por dois diferentes ângulos: a visão psicolinguística (autor-texto-leitor) e a visão sociointeracionista (autor-texto-leitor e contexto social).

Para Leffa (1999) a interação sob o enfoque psicolinguístico enxerga a leitura como um processo no qual o leitor transaciona com o autor através do texto, num contexto específico, com intenções específicas. Em outras palavras, o sentido do texto é construído pelo autor ao escrevê-lo e pelo leitor ao lê-lo. Durante esse processo, diversos tipos de conhecimento são necessários para o processamento da leitura, como: lexical, sintático, semântico, textual, enciclopédico etc. Quando, no ato de construção de significações, um desses tipos de conhecimento falha, outro é acionado para continuar o processo de leitura.

Por outro lado, a interação sob o enfoque social vê a leitura como um processo sócio-histórico no qual se dá ênfase às vozes de outros localizados na estrutura dialógica da linguagem. Para este enfoque, o significado não está nem no texto, nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que ocorre o ato da leitura. É a visão sociointeracional da linguagem e de leitura que embasa os parâmetros curriculares nacionais para o ensino de língua inglesa (1998).

Segundo esse documento, a visão sociointeracional da linguagem permite o desenvolvimento de temas tais como: cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de uma língua estrangeira (LE). Por meio de um ensino baseado nessa concepção, permitir-se-á ao aluno o engajamento discursivo em diferentes práticas sociais. Ainda segundo os PCN, estão envolvidos no processo de construção de significados

três tipos de conhecimentos essenciais: o conhecimento sistêmico (relacionado aos níveis de organização linguística das pessoas); o conhecimento de mundo (refere-se ao pré-conhecimento sobre as coisas do mundo); e conhecimento da organização social (rotinas interacionais que usamos para organizar as informações em textos escritos e/ou orais).

4. Metodologia da pesquisa

4.1. Tipo de pesquisa

Para a realização da análise aqui proposta, basear-nos-emos numa visão interpretativista da pesquisa qualitativa. Segundo Moita Lopes (1994), a visão interpretativista considera que os significados que caracterizam o mundo social são construídos pelo homem, que interpreta e (re)interpreta o mundo a sua volta, fazendo assim com que não haja uma realidade única, mas várias realidades. Ou seja, ignoram-se significados considerados corretos e padrões e dá-se margem a interpretação dos resultados.

Optamos por realizar essa interpretação por meio de uma análise documental, na qual se consideram como *corpus* vários tipos de documentos: cartas, diários, textos oficiais, livros didáticos, entre outros (Cf. LÜDKE; ANDRÉ, 2005). A análise de conteúdo (AC) proposta por Bauer (2008), nos servirá como enfoque analítico. Utiliza-se a AC como uma técnica para produzir inferências de um texto focal levando em conta o seu contexto social de maneira objetivada.

4.2. Descrição do corpus

Analisaremos dois livros didáticos em circulação no território nacional, a saber: *Triple Jump* (2008) e *Inglês numa Nova Dimensão* (s/d). Foram escolhidos esses livros por se tratar de obras destinadas ao uso didático em escolas regulares no primeiro ano do ensino médio. Além disso, levaremos em conta que o primeiro é publicado por uma editora internacional (Oxford) e o segundo é publicado por uma editora nacional (New Way).

O quadro abaixo sintetiza os livros didáticos escolhidos, ressaltando a variedade do inglês que o material se propõe a ensinar, destacando o nível, o objetivo e o público-alvo dos respectivos títulos, além da editora que os publica e a data de publicação.

Série	Título	Nível	Objetivo	Público-alvo	Editora	Data
1ª Série do ensino médio	Inglês numa nova dimensão	Pré-intermediário	Desenvolver a habilidade de leitura e compreensão de textos.	Alunos de inglês como língua estrangeira	New Way	s/d
1ª Série do ensino médio	Triple Jump	Pré-intermediário	Desenvolver a habilidade de compreensão e produção de textos, assim como a expansão de estruturas e vocabulário.	Alunos de inglês como língua estrangeira	Oxford	2008

4.3. Procedimentos de análise

Para realizarmos a análise aqui proposta seguiremos as seguintes etapas: (1) apresentação do material identificando a proposta metodológica adotada; (2) apresentação das unidades procurando localizar o espaço destinado à leitura; e (3) identificação do paradigma de leitura adotado pelo material.

5. Análise dos materiais didáticos

O livro *Triple Jump* (2008), publicado pela editora Oxford, é uma coleção desenvolvida para o ensino médio brasileiro dividida em três volumes, um para cada série do segmento. A obra aspira a desenvolver a habilidade de compreensão e produção de textos em inglês com uma ampla revisão, consolidação e expansão de estruturas e vocabulário.

Triple Jump 1 é dividido em doze unidades, sendo que cada uma delas é subdividida em duas lições, A e B. Estas são sempre iniciadas por atividades de leitura e compreensão de texto(s), ou por alguma atividade que busca desenvolver o vocabulário do aluno em relação ao tema tratado. Em seguida, há duas seções: uma de gramática

Cadernos do CNLF, Vol. XIV, Nº 4, t. 4

e outra que traz uma proposta de produção textual. Não existe uma ordem entre essas duas atividades, ora a seção de gramática é abordada na lição A e a produção de texto na B, ora a produção de texto é abordada na A e a gramática na B. É importante ressaltar que o conteúdo (gramatical e/ou lexical) de ambas as seções partem de sua ocorrência no texto anterior a tais atividades, proporcionando certa sequência e coerência à organização das unidades.

Esse material didático trabalha com a noção de gêneros textuais. Vários são os textos apresentados: cartas, bilhetes, cartões postais, textos informativos, mapas etc. A primeira lição busca a conscientização de que há diferentes textos, com diferentes estruturas e funções comunicativas. As lições seguintes abordam dois gêneros ou mais por unidade

Os textos não focam a realidade dos alunos, ou seja, há uma universalização dos temas trabalhados. Assuntos como relatos de viagens, cartões postais impessoais, descrições de lugares distantes não são próximos à realidade da maioria dos alunos das escolas brasileiras. Além disso, o livro não trabalha com os temas transversais propostos pelos PCN – ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, educação sexual, trabalho e consumo – em seus textos. Como consequência, não existem propostas de discussões que abordam questões ideológicas.

Os conteúdos gramaticais são, inicialmente, expostos no texto, porém são desenvolvidos separadamente, não havendo vínculo explícito entre tais conteúdos e a semântica textual. A gramática é apresentada em seções com descrições normativas, conjugações, colocações e uso. Em seguida, são propostos exercícios estruturais, mecânicos, como: “complete com o verbo...”, “passe para a negativa” e “dê as respostas curtas” etc.

Além dos exercícios de leitura e gramática, todas as unidades apresentam propostas a fim de desenvolver a habilidade escrita dos alunos. Essas atividades normalmente são relacionadas com o assunto e os conteúdos gramaticais expostos na unidade da qual fazem parte.

Para exemplificar, examinaremos o exercício de leitura contido na página 40 do manual didático (Cf. Anexo 1). Nessa atividade é proposto um texto informativo que disserta sobre a hipnose. São expostas no texto informações sobre essa técnica e alguns motivos que levam a população a procurar a ajuda de hipnotizadores. O vocabulário do texto é simples, com a predominância do verbo no presente. Porém, por se tratar de um texto informativo, possui uma estrutura mais formal.

Inicialmente, antes da leitura do texto, há uma proposta de exercício com foco no vocabulário. O aluno deverá procurar no seu dicionário o significado de quatro palavras relacionadas ao conteúdo do texto. Em seguida, ele deve ler o texto por um minuto cronometrado – segundo instruções do próprio material. Após essa leitura o educando deverá escolher uma das palavras pesquisadas que considera melhor servir como título para o texto.

A terceira atividade solicita que o aluno leia o texto novamente relacionando os tópicos frasais dados com os três parágrafos do mesmo, sendo um para cada parágrafo. No quarto exercício o aluno é questionado a ler o texto mais uma vez e encontrar o parágrafo que melhor responde às perguntas dadas. Em seguida, no mesmo exercício, os alunos devem transcrever as respostas das perguntas anteriores.

É perceptível nesse material a predominância da leitura com foco no texto e, conseqüentemente, uma visão comunicativa da linguagem e texto. Nessa perspectiva, não há a necessidade de interação entre autor-texto-leitor ou autor-texto-leitor e outros leitores. O aluno deverá, como no exercício apresentado acima, somente decodificar e localizar informações do texto. Este é, então, uma mensagem codificada pelo autor que deve ser decodificada pelo leitor no processo de leitura.

Embora seja o foco no texto predominante no livro, nada impede que o professor proponha atividades extras que permitam a interação verbal. Porém, é importante ressaltar que o manual do professor não apresenta indicações de tais atividades.

Já no segundo livro, *Inglês numa nova dimensão*, publicado pela Editora New Way, desenvolvido para o ensino médio da rede

pública brasileira é dividido em três volumes, como a coleção anterior, um para cada série do segmento. A obra tem por objetivo desenvolver a capacidade de observar, refletir, analisar e tirar conclusões a partir de textos.

Inglês numa nova dimensão 1 possui 88 páginas, é dividido em 24 unidades e, a cada quatro, há uma seção chamada *Praticando* em que conteúdos de revisão das unidades anteriores são propostos. O livro é introduzido por duas pré-unidades: a primeira, *Conscientização – a Língua Inglesa no Brasil*, contém exercícios que buscam uma reflexão sobre o impacto da língua inglesa em nosso país e, a segunda, *Introdução à Leitura*, traz estratégias facilitadoras da leitura. As 24 unidades que compõem o primeiro volume da coleção são iniciadas com textos de diferentes gêneros. Em seguida, há exercícios de interpretação do texto introdutório e uma seção que permite total interação entre professor e alunos, *Para discussão em grupo*. Após essas atividades, ocorre a abordagem gramatical a qual está diretamente ligada ao(s) texto(s) que inicia(m) a unidade.

Nas duas unidades introdutórias são trabalhadas questões como a conscientização referente ao objetivo do ensino de língua inglesa e estratégias metacognitivas de leitura. Entre essas estratégias, podemos destacar *scanning* (leitura atenciosa do texto), *skimming* (leitura superficial, buscando ideias centrais do texto), elementos visuais (que auxiliam no processo de construção de sentidos do texto), papel do conhecimento prévio (conhecimento acerca do assunto, experiências, expectativas e também conhecimento linguísticos) etc. Nas mesmas unidades, são encontrados exercícios para exemplificação dos conteúdos trabalhados.

Ao longo das outras unidades, é proposto o trabalho com diversos gêneros textuais, tais como propagandas, textos jornalísticos, folders, textos de opinião, técnicos, instrucionais, cartas, letras de músicas, sinopses, entre outros. Nessas lições, normalmente são enfatizadas as características centrais desses gêneros. Algumas questões são propostas somente para tornar os alunos conscientes da estrutura textual a ser trabalhada. O conhecimento relativo à tipologia textual – narração, descrição, exposição, argumentação e injunção – também é almejado. É importante ressaltar que os autores optam por apresentar os diferentes gêneros sem desconsiderar que os mesmos

também se enquadram em diferentes modos de organização do discurso – tipologia textual.

Os alunos são expostos a diferentes temas a cada unidade. Os assuntos são relacionados com os temas transversais propostos pelos PCN – ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, educação sexual, trabalho e consumo – sendo, na maioria das vezes, tópicos próximos a realidade vivida pelos alunos: cinema, televisão, doenças, moda, música, violência, entre outros. A abordagem de temas em voga na sociedade brasileira permite ao professor trabalhar predominantemente com uma visão sociointeracionista de linguagem e leitura.

Os exercícios gramaticais são trabalhados a partir dos textos, os quais geralmente são escolhidos em concordância com o conteúdo gramatical objetivado pela unidade. A intenção ao se trabalhar os itens léxico-gramaticais dessa maneira é abordar esses conteúdos de acordo com as relações de sentido estabelecidas nos próprios textos.

O material apresenta também exercícios do tipo “complete com os verbos dados”. Tais exercícios, apesar de serem considerados mecânicos por alguns teóricos, objetivam a fixação do conteúdo já trabalhado nos textos.

Para exemplificar analisamos abaixo os exercícios de leitura da página 36 do material (Cf. Anexo 2). Nessa página, os alunos têm acesso a um texto do gênero carta pessoal, escrito com vocabulário simples, informal, com predominância de substantivos, pronomes e verbos. A carta é escrita por uma jovem de 17 (dezessete) anos que a remete para uma revista comentando sobre a influência da moda na vida de garotas da mesma idade que ela. Ela disserta sobre o papel da mídia no vestuário da população e não se considera uma “vítima da moda”, pois afirma não comprar produtos só porque os viu na TV.

As atividades propostas abrangem uma grande gama de conteúdos. Logo na primeira pergunta os autores questionam sobre o tipo textual apresentado, ou seja, os alunos devem procurar em seu conhecimento prévio de organização textual o conteúdo necessário para dar a resposta adequada. Da segunda questão a quinta, o texto é colocado em foco. Para responder a indagações como “Qual a idade da jovem que escreveu a carta?” e “O que ela quis dizer com a ex-

pressão *fashion victim?*” o aluno deverá voltar ao texto e fazer as inferências necessárias para a construção da resposta. As duas últimas questões trabalham com a percepção social do aluno em relação ao tema tratado. Os autores questionam o gosto dos jovens por roupas de marcas famosas e a influência da mídia na linguagem e no comportamento dos mesmos.

Pode-se afirmar que o material se baseia, prioritariamente, numa visão interacional de linguagem, texto e leitura, seja ela psicolinguística ou sociointeracional. Em quase todas as unidades, conhecimentos prévios são ativados durante o processo de construção de significação que acontece na interação entre autor-texto-leitor, ou seja, é evidente a utilização do paradigma psicolinguístico de leitura. Porém, o livro também adota atividades que levantam questões ideológicas e sociais, promovendo discussões e o contato com o outro – seja o outro imediato como o professor e outros alunos, ou participantes não tão imediatos por meio de opiniões cristalizadas nas estruturas dialógicas da linguagem. Essas atividades, então, enquadram-se numa perspectiva sociointeracional de leitura.

6. Considerações finais

Tivemos a pretensão de demonstrar que a teoria e prática devem estar sempre associadas, já que um dos grandes problemas do ensino de língua estrangeira nas escolas brasileiras decorre da falta de preparação teórica do professor para o trabalho com a disciplina. Apesar da existência orientações como os PCN, na maioria das vezes o professor não se encontra capacitado para a adoção real das mesmas em sala de aula.

A falta de preparação já dá indícios na escolha equivocada de um livro didático que, muitas vezes, não é adequado à abordagem de ensino objetivada pelo professor. Além disso, muitos desses profissionais se apoiam no livro didático como único e exclusivo instrumento do processo de ensino e aprendizagem, enquanto, na verdade, este deveria ser apenas o material de apoio.

Ao propormos analisar os dois manuais selecionados, procuramos levantar a abordagem de ensino e de leitura adota pelos mes-

mos e se tais abordagens enquadravam-se na visão de linguagem e leitura proposta pelos PCN.

Pudemos verificar, então, que o primeiro material analisado, o livro *Triple Jump*, adota seções de leitura com foco no texto. Nessas seções o aluno deve apenas decodificar os enunciados da estrutura textual. Já o segundo material, *Inglês numa nova dimensão*, baseia-se numa visão interacional de linguagem e leitura. Nesse livro, são diversas as propostas que incentivam a interação entre autor-texto-leitor e autor-texto-leitor e contexto sócio-histórico.

Finalmente, pudemos concluir que somente o segundo material analisado, o livro *Inglês numa nova dimensão*, enquadra-se nas orientações dos PCN, fornecendo, assim, contexto para que o professor incentive a interação no processo de leitura bem como o engajamento social em diferentes atividades pelo ensino do inglês como língua estrangeira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação. *Parâmetros curriculares nacionais de língua estrangeira moderna*. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

GOULART, Alcides João Amado. SILVA, Maria Ângela da. *Inglês numa nova dimensão*. Rio de Janeiro: New Way, s/d.

KOCH, Ingedore Villaça Koch. *As tramas do texto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça Koch. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.

LEFFA, Vilson J. *Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social*. Pelotas: Educat, 1999.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 2005.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. In: *D.E.L.T.A.*, vol. 10, nº 02, 1994, p. 329-338.

STRANGE, Derek. MARIS, Amanda. *Triple Jump 1*. Oxford: Oxford University Press, 2008.


TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Ensino de gramática numa perspectiva textual interativa. In: AZAMBUJA, J. Q. (Org.). *O ensino de língua portuguesa para o 2º grau*. Uberlândia: EDUFU, 1996.


ANEXO 01

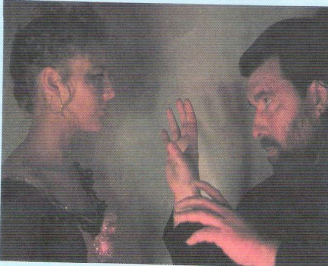
Unit 5

A

The power of the mind

- 1  Vocabulary work. Check these words in your dictionary.
a sleep b happiness c hypnosis d medicine

- 2  Read this text quickly. You have one minute only. Then choose one of the words from exercise 1 for the title of the text.



1

The word *hypnosis* comes from the Greek word for *sleep*: *hypnos* (*ὑπνος*).


2

People under hypnosis can often do extraordinary things. For example, sometimes they can forget their names, or they can think they are children again. Sometimes they can draw fantastic pictures, or they can see people who are not there.

3

"Sleep!"

People often ask "What can you use hypnosis for?" A famous American hypnotist answers: "You can make happiness. And hypnosis can help you – it can change your life. Every day you can do things that can help you to enjoy your work and your time with your family and friends more. Happiness is not a thing that some people have but other people don't have," he says. "It's all in the mind!"

- 3  Read the text again. Choose the right heading for each paragraph. Write the paragraph numbers in the boxes.

- Hypnosis and happiness
- Where the word *hypnosis* comes from
- The extraordinary power of hypnosis

- 4 Read the text again, carefully. Which paragraphs answer these questions? Write the paragraph numbers in the boxes.

- 1 What can people often do when they are under hypnosis?
- 2 What can you use hypnosis for?
- 3 What language does the word *hypnosis* come from?

Now write full answers for the three questions.

ANEXO 02

Você vive preocupado(a) em estar sempre na moda? Leia a carta que uma jovem escreveu para uma revista e faça uma reflexão sobre o assunto.

*I'm a seventeen-year-old girl. I'm a student 1
and I have a lot of friends who are different from me.
They're "fashion victims." They only think they look good
if they have exactly the clothes, make-up and hairstyle
which are fashionable right now. They look at models on 5
TV and in magazines and want to look like them. I think
fashion is not important at all. I wouldn't buy a blouse
just because a famous actress is wearing it on TV. I only
buy the clothes I really like. What do you think? Am I
right or wrong? 10*

K.H., Florida

10 Responda as perguntas.

- a) Como você classificaria o texto acima? descritivo, narrativo ou argumentativo?
- _____
- b) Qual é a idade da jovem que escreveu a carta?
- _____
- c) O que ela quer dizer com a expressão *fashion victim* (vítima da moda)?
- _____
- d) Ela procura seguir rigorosamente a moda atual? Retire do texto uma frase que indica isso.
- _____
- e) Que referencial é utilizado pela jovem ao escolher uma roupa para comprar?
- _____
- f) Como você vê o fato de muitos jovens somente desejarem adquirir roupas de marcas famosas?
- _____
- _____
- g) Até que ponto o jovem atual é influenciado pela moda, linguagem e atitudes mostradas na TV?
- _____
- _____