

**LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E
ATIVIDADES DE LEITURA: um olhar para os gêneros
discursivos**

Solimar Patriota Silva

RESUMO:

O presente artigo objetiva analisar que gêneros discursivos são propostos nas atividades de leitura de um livro didático de inglês destinado a alunos do último ano do ensino médio. Compartilho da visão bakhtiniana de que tudo o que comunicamos só se faz possível através de gêneros (BAKHTIN, [1979] 2000, p.281), bem como da orientação contida nos PCN de língua Portuguesa e de Língua Estrangeira de que o trabalho na sala de aula de línguas deva ser baseado nos gêneros, sejam eles orais ou escritos. Este estudo fundamentou-se na perspectiva da análise textual interpretativista. Os textos propostos nas atividades de leitura foram objeto de análise, sob a perspectiva de gêneros, e as interpretações sobre os dados têm como embasamento os fundamentos dos estudos de gêneros discursivos, principalmente no que se refere à perspectiva bakhtiniana e o contraste entre gêneros discursivos e tipos textuais (MARCUSCHI, 2002; MEURER, 2000).

Palavras-chave: livro didático, gêneros discursivos, leitura

ABSTRACT:

This article aims to examine genres that are proposed in the activities of reading in a textbook designed for EFL students on final year of high school. We share the Bakhtinian view that everything that makes it possible to communicate only through genres (BAKHTIN [1979] 2000, p.281) and the guidance contained in the PCN for Portuguese and foreign languages teaching that the work in a language classroom should be based on genre, whether oral or written. This study was based on the perspective of interpretive textual analysis. The texts proposed in reading activities have been considered from the perspective of genres, and interpretations on the figures are the bedrock foundations of studies of genres, especially in relation to Bakhtinian perspective and the contrast between genres and text types (MARCUSCHI, 2002; MEURER, 2000).

Keywords: textbook, genres, reading

Introdução

Segundo Meurer (2000, p. 149), o aprendizado de línguas deve ser feito visando o desenvolvimento contínuo da competência no uso de gêneros discursivosⁱ. Tal perspectiva é confirmada pelos PCN tanto de língua materna (LM) quanto de língua estrangeira (LE) e os PCN de língua portuguesa (MEC, 1997, p. 21) afirmam ainda que “todo texto se organiza dentro de um determinado gênero”. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado.

Desta forma, embora os gêneros discursivos existam em número infinito, quais sejam as situações e contextos sociais, ainda assim é possível resgatar seus traços, visto que eles possuem uma certa estabilidade, apesar do constante surgimento de novos gêneros acompanhando as necessidades e atividades sócio-culturais (MARCUSCHI, 2002; MILLER, 1984/1994).

A questão do ensino de LE baseado no ensino de gêneros discursivos é relevante, pois quando dominamos um gênero textual, na realidade não temos apenas o domínio da forma linguística, mas principalmente, sabemos como realizar objetivos específicos em nossas interações sociais através do uso da linguagem (MARCUSCHI, 2002). Desta forma, cabe ao professor refletir que gêneros discursivos impregnam sua prática docente, quais são importantes para o contexto sócio-cultural do aluno e, mesmo não sendo a sala de aula um lugar autêntico para o ensino de gêneros (FREEDMAN, 1994, *in* JOHNS, 2002, p. 9), é importante buscar apresentar aos alunos o maior número de gêneros possível, a fim de aumentar suas chances de acesso ao letramento e engajamento na comunidade discursiva de estudo.

O livro didático

Apesar de várias críticas feitas ao apego excessivo ao livro didático (LD), o qual muitas vezes passa a ditar o programa da disciplina e serve de “muleta” para uma formação claudicante do professor, não há como negar a importância de sua existência e uso no contexto de ensino aprendizagem de línguas. Afinal, ele tem sido considerado ferramenta básica no ensino de uma LE (OLSON 1989).

É fato que a maioria dos professores de LE recorre ao LD para organizar seu trabalho em sala de aula (TICKS, 2005, p. 16) e também usa o livro como principal recurso de ideias para o ensino (D’ELY & MOTA, 2004, p. 70).

O próprio aluno parece dar crédito à supremacia absoluta do LD no ensino. Não raro ouvimos frases como: “E a atividade X, professor? Não vai passar não?”, quando um professor decide descartar determinada tarefa em sala de aula. Ou, ainda: “Professor, não vai acabar o livro todo até o final do ano?”

Claro que é necessário haver um equilíbrio entre a postura dos que argumentam contra o livro didático e postulam sua total exclusão das salas de aula e o apego excessivo e do LD por parte dos professores. Saliente-se que não há LD perfeito e que este é apenas *uma* ferramenta na educação. Contudo, devido à realidade de muitas escolas de nosso país, sem muitos recursos, se não for através do livro didático muitos alunos não terão muitas oportunidades de serem expostos aos mais variados gêneros.

A figura 1, abaixo, mostra os contextos em que o livro didático está inserido e como os gêneros discursivos nele presentes estão relacionados a este contexto:

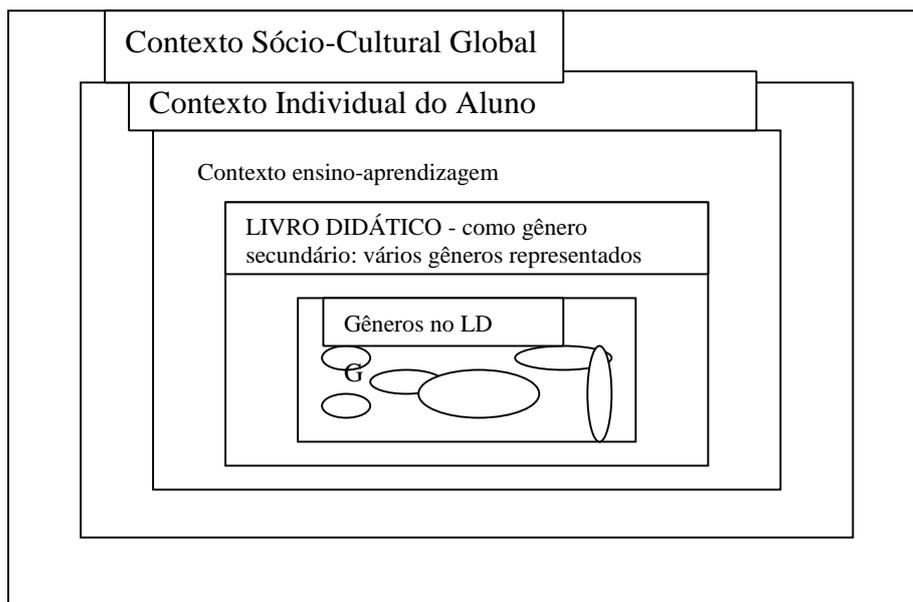


Figura 1: *Contextualização do livro didático e os gêneros nele inseridos* (SILVA, 2006, p. 43)

Em um trabalho anterior (SILVA, 2006, p.43) afirmo que:

“O livro didático está inserido em um contexto sócio-cultural global já que é utilizado em múltiplos contextos que variam de acordo com as condições sociais e culturais de diferentes grupos. Além disso, o LD também se relaciona com o contexto individual do aluno, no seu aspecto social, ou seja, com sua inserção no mundo como indivíduo que está envolvido em diferentes práticas sociais no seu dia-a-dia. O LD está ainda relacionado com o contexto de ensino-aprendizagem, ou seja, o ambiente formal de ensino, como cursos de línguas, escolas ou mesmo aulas particulares.”

Desta forma, cumpre investigarmos até que ponto o livro didático de língua estrangeira tem cumprido seu papel de representar os mais variados gêneros discursivos, objetivando o desenvolvimento da competência lingüística de seu público-alvo.

Metodologia

O livro analisado no presente artigo trata-se do volume 3 do *Inglês – Numa Nova Dimensão*, da Editora New Way. O ano de edição corrente é o de

2002, não havendo nenhuma atualização posterior a essa data. O livro apresenta um total de 16 unidades.

Foram observados os textos apresentados nas lições do livro, excluindo-se os textos da seção de *introdução à leitura, praticando* (seção que intercala cada quatro unidades) e *vestibular* (seção que apresenta questões de provas de vestibular de universidades públicas).

O objetivo foi investigar se há gêneros discursivos representados nessas lições e se há verossimilhança nessa representação com o uso desses gêneros em contextos reais. Ainda, busquei analisar de que maneira as atividades de leitura das lições que apresentam gêneros representados estão trabalhando com esses gêneros, ou seja, se o texto serve apenas como pretexto para o ensino de conteúdos gramaticais ou se o objetivo é o desenvolvimento da competência leitora em um número variado de gêneros do discurso.

O livro *Inglês – Numa Nova Dimensão 3* foi escolhido obedecendo aos seguintes critérios:

- a) livro comercializado por um valor bastante acessível e que, portanto, atendesse às classes populares, principalmente alunos oriundos das escolas públicas.
- b) indicação de professores de escolas públicas que utilizam (ou utilizaram) o livro, justamente devido ao preço que muitos alunos podem pagar.
- c) destinado a alunos do terceiro ano do ensino médio por se configurar o último ano de estudo da língua inglesa na educação básica, depois de cerca de sete anos em que o aluno é exposto a essa língua estrangeira.

Resultados

A Tabela 1, abaixo, mostra a divisão das dezesseis unidades do livro analisado:

Unidade	Tema	Gênero Discursivo (segundo a própria lição)	Conteúdo ensinado
1	Numbers of our planet	Quadro	Adjetivos terminados em <i>ing / ed</i>
2	Operating instructions	Manual de instruções	Once, twice, three times, etc.
3	Tattos	Texto	Pronomes relativos
4	Truth	Texto	Like, likely
5	Bad medicine	Texto	Modals
6	Cartoons	Cartoons	If clauses
7	Dengue	Texto	Conectivos
8	Petronas	Texto	Prefixos e sufixos
9	Secret code	Carta	Still, already, just, yet
10	Stress in Japan	Texto	Present perfect continuous
11	The brewing of beer	“9 passos” e esquema	Passive voice
12	Good news x bad news	Texto - seção da revista americana Time	Phrasal verbs
13	Quotations	Citações	Whatever, whoever, etc.
14	Capital punishment	Texto	As (tempo, causa, etc.)
15	The White House	Problema de lógica	Either / neither / so
16	Faith & healing	Texto	Adjetivos compostos

Tabela 1: Visão geral das unidades do livro *Inglês numa nova dimensão 3*

A primeira observação a ser feita é a comparação entre o texto presente na apresentação e a tabela acima. Na apresentação, lemos que:

“Devido às dificuldades encontradas no ensino de inglês junto a turmas numerosas, a metodologia atual não mais enfatiza a produção oral do aluno, mas sim sua capacidade de observar, refletir, analisar e tirar suas próprias conclusões.

O livro INGLÊS NUMA NOVA DIMENSÃO, voltado para o aluno do Ensino Médio, baseia-se na leitura e compreensão de textos modernos (anúncios, folhetos, etc.) e vários tipos de atividades que estimulam o aluno a vencer desafios utilizando seus conhecimentos e sua determinação” (p.3)

Embora afirme apresentar gêneros discursivos variados nas atividades de leitura propostas – e, aliás, estas são as únicas atividades presentes no livro, que não lida com aspectos da escrita, nem das habilidades de escuta e de fala – percebe-se que os enunciados não explicitam a que gênero pertence o texto de abertura de cada unidade, chamando-o simplesmente de *texto*, como pode ser observado em 9 das 16 unidades; ou nomeando-o de forma bastante genérica, sem se remeter a algum gênero específico, como acontece nas unidades 1 e 11, por exemplo. Isso corresponde a quase 70% (setenta por cento) dos textos apresentados.

Na primeira, a unidade um, após o título da lição, “*Numbers of our planet*”, o aluno é orientado a ler um *quadro* cujo título é “Numbers”, no qual há quinze itens desde o número de nascimentos por minuto ao percentual de professores americanos que se dizem confiantes em utilizar a Internet, sendo que três desses quinze itens tratam de assuntos não relacionados aos demais e, portanto, o aluno precisa descobrir quais são. Não há nenhuma indicação da fonte de onde a informação foi possivelmente retirada, nem data, para maior contextualização do leitor. Principalmente por se tratar de um livro publicado há oito anos, muitas informações contidas nesse “quadro” estão defasadas e os dados não confiáveis.

Em síntese, nessa proposta de leitura, temos o que os autores do livro chamam de “quadro”, com dados que não são contextualizados, sem remeter o aluno à fonte de onde tal quadro foi composto. Na realidade, não há um gênero discursivo específico sendo representado, o que não contribui significativamente no desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

A unidade 11 apresenta um texto intitulado “*The brewing of beer*”, o qual se constitui de nove passos da fabricação da cerveja. No próprio enunciado da questão posterior ao texto lemos: “Um aluno do curso técnico elaborou um esquema para ilustrar os 9 *steps* acima (...)”. Interessante notar que o enunciado está em português e a palavra „passos” foi traduzida para o inglês sem que isso fosse realmente relevante para a leitura proposta. Assim, mais uma vez, vemos a ausência de um gênero discursivo na atividade de leitura, o que a tornaria mais significativa.

Além disso, há unidades em que os textos não são meramente chamados de *textos*, mas não necessariamente trazem algum gênero à tona. É o caso das unidades 9 – carta, conforme podemos ver em detalhes a seguir.

A cartaⁱⁱ apresentada na unidade 9 contém o seguinte conteúdo e formato:

Cathy,

The great love I said I have for you is gone, and I find my dislike for you increases every day. When I see you, I do not even like the way you look; the one thing I want to do is to look the other way. I never wanted to marry you. I've already got a good job and I have special plans for next year.

I'm gonna marry the most charming girls I've ever met: Patricia. She's fantastic. She's more interesting than You. I'm sure I'll be the happiest man in the world.

I don't mean to let you down but the point is that I'm really in love, you see?

You haven't grown up yet, silly girl
You know that our last conversation was very dull and in no way has made me anxious to see you again.

You think only for yourself.

If we were married, I know that I would find life very difficult, and I would have no pleasure in living with you. I have a heart to give, but it is not a heart

I want to give to you. No one is more demanding or selfish than you, and less able to care for me and be of help to me.

I don't wanna see you anymore.

Goodbye, Cathy. Please believe me,

I don't care for you. Please don't think I still love you.

Mike

Ilustração 1: Unidade 9 – Secret Code – p. 40

No que se refere ao gênero carta, é óbvio que faltam elementos característicos, como local, data e a própria formatação do texto. Contudo, ao conhecermos o intuito dos enamorados lerem em código, lendo apenas as linhas ímpares, essas questões de formato tornam-se irrelevantes.

Entretanto, a atividade de leitura posterior a esta „carta”, pede ao aluno que a caracterize como: a) formal; b) informal ou c) comercial, o que deixa o aluno bastante confuso, visto que o gênero „carta” sequer foi trabalhado na lição.

Na página seguinte, há exercícios de vocabulário e gramática, reforçando o uso do texto como pretexto para o ensino de conteúdo gramatical, não para a apreensão do gênero apresentado.

Finalmente, apenas quatro unidades apresentam textos nos quais temos a presença de gêneros discursivos representados o mais próximo possível das situações de uso em contextos reais. Esse número corresponde a apenas 25 % (vinte e cinco por cento) dos textos apresentados em todas as dezesseis lições. Na unidade 2 – *operating instructions* – *instruções de operação*, embora com o nome “instruções”, o que não é exatamente um gênero, vemos na referida unidade a representação de „pequenos” manuais de instrução. Na unidade 6, há cinco *cartoons*; na unidade 13, são apresentadas quinze *citações* e, por fim, na unidade 15, um *problema de lógica*.

No que concerne o tipo de atividade de leitura para esses quatro textos, percebe-se que há, na maior parte dos exercícios, o objetivo de se trabalhar a compreensão da leitura e apreensão do gênero por parte do aluno.

Verificamos na unidade 2 as seguintes questões seguidas dos „trechos” do manual de instruções, conforme podemos ler na página 15:

- 1) Responda as perguntas de acordo com o texto da página anterior. a)
De onde você acha que foi extraído o texto?
b) Como você caracterizaria o texto?
() técnico e narrativo () literário e descritivo () técnico e informativo () literário e argumentativo
c) A afirmação abaixo está de acordo com o texto? Justifique.
Tanto na função SHUFFLE PLAY como na função PROGRAMME PLAY, a ordem em que as músicas são tocadas é determinada de forma aleatória.
d) O que acontece se você pressionar a tecla CONTINUE durante a função SHUFFLE PLAY?

Ilustração 2: Unidade 2 – Operating Instructions – exercícios, p. 15

Percebemos o mesmo tipo de pergunta nas questões dois e três, as quais também buscam detectar a compreensão da leitura feita pelo aluno, sem o apego

a regras gramaticais isoladas, mas sim observando a língua em situação de uso, no caso, na leitura de um manual de instruções.

No que concerne a unidade 15, temos a apresentação de um problema de lógica em que o aluno lê os fatos e tenta desvendar o problema simultaneamente. As atividades propostas após a leitura do texto se dividem em duas partes. As duas primeiras questões se referem ao problema lógico em si – o aluno é perguntado se conseguiu resolver o problema e que dificuldades teve, além de ser solicitado a marcar que frases são verdadeiras, de acordo com o resultado do problema. Na segunda parte, questões quatro a seis, há questões relacionadas a apreensão de vocabulário.

O fato de o aluno ser levado a ler e resolver o problema de lógica na língua estudada contribui significativamente para a construção de sentido em um contexto comunicativo mais próximo ao uso do gênero em situações reais, o que é bastante positivo para o ensino da língua estrangeira.

As unidades 6 e 13, que apresentam *cartoons* e citações, respectivamente, apresentam os referidos textos com lacunas para o aluno preencher a partir de um quadro com os trechos extraídos embaralhados. Os exercícios visam verificar a compreensão geral do leitor desses gêneros, como pode ser percebido nos exercícios da unidade 6, abaixo:

- 1) Em relação aos *cartoons* da página anterior, marque V ou F:
- () Os *cartoons* apresentam uma característica crítica.
 - () Todos os têm uma abordagem puramente crítica, sem qualquer intenção humorística.
 - () Há o predomínio de *cartoons* abordando assuntos políticos.
 - () Todos os *cartoons* têm caráter simplesmente humorístico, sem qualquer intenção crítica.
 - () O *cartoon* 3 trata com humor e ironia os recentes estudos do homem no campo da genética.
 - () O *cartoon* 2 crítica os altos salários pagos a atores e atrizes de Hollywood.
- 2) Escreva o objetivo de cada um dos *cartoons*:
- Cartoon* 1 –
 - Cartoon* 2 –
 - Cartoon* 3 –
 - Cartoon* 4 –
 - Cartoon* 5 –

Ilustração 3: Unidade 6 – *Cartoons* – exercícios, p. 29

Desta maneira, o objetivo parece ser a compreensão do conteúdo do gênero apresentado, sem a preocupação exclusiva com aspectos gramaticais.

Considerações Finais

Neste trabalho, analisei um livro didático de língua estrangeira para alunos do ensino médio, buscando verificar até que ponto há gêneros discursivos representados nas atividades de leitura, bem como a verossimilhança dessa representação e que tipo de tarefas são propostas para se trabalhar com o texto. Ou seja, se o gênero representado serve como pretexto para ensino de elementos meramente gramaticais ou se realmente cumprem o propósito de desenvolver a competência da leitura do aluno em um número cada vez maior de gêneros.

Ainda percebemos grande ausência de gêneros representados no livro didático e a predominância de textos genéricos como alavancadores do trabalho focado no tópico gramatical da lição.

O pequeno número de gêneros presentes no livro nem sempre têm sua representação similar ao uso desses gêneros em contextos comunicativos reais. Além disso, poucas são as atividades propostas que objetivam o desenvolvimento da leitura do aluno com base em gêneros discursivos.

O papel reflexivo-crítico do professor na escolha, uso e adequação do livro didático é de extrema relevância para que se conduza o trabalho em sala de aula de forma a proporcionar o preenchimento da lacuna existente nos livros didáticos no que se refere ao ensino que dê primazia à formação de um leitor competente em língua estrangeira, capaz de ler os mais variados gêneros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M., Os gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal*, São Paulo: Martins Fontes, [1979] 2000, pp. 278-326.

D'ELY, R.C.S.F. & MOTA, M.B. A teoria, o livro didático e o professor: uma análise da implementação de tarefas orais em LE. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, Vol. 7, nº 2, 2004, pp. 65-98.

JOHNS, A. M. *Genre in the classroom: multiple perspectives*. Mahwah, New Jersey: Laurence Erlbaum Associate Publishers, 2002.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais : definição e funcionalidade. In DIONÍSIO, A.P., MACHADO, A.R. & BEZERRA, M.A. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*, Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2002, pp.20-35.

MEURER, J. L. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In FORTKAMP, M.B. & TOMICH, L.M.B (orgs.) *Aspectos da lingüística aplicada*. São Paulo: Mercado das Letras, 2000, pp.1490-166.

OLSON, D., On the language authority of textbooks. In CASTELL, S. & LUKE, C. (eds.) *Language, authority and criticism: readings on the school textbook*. London: The Falmer Press, 1989, pp 233-242.

SILVA, S.P. *Os gêneros discursivos em livros didáticos de inglês como língua estrangeira: representações e implicações pedagógicas*. Rio de Janeiro : PUC, Departamento de Letras, 2006.

TICKS, L.K. O livro didático sob a ótica do gênero. *Linguagem & Ensino*, Vol. 8, nº 1, 2005, pp. 15-49.

NOTAS

ⁱ Diferentes autores usam o termo “gêneros textuais” (Meurer, 2000; Marcuschi, 2002), outros utilizam “gêneros discursivos” (Johns, 1997, 2002). A discussão dessa diferença terminológica foge ao escopo deste trabalho, no qual optamos pelo termo “gêneros discursivos”.

ⁱⁱ Embora o livro analisado não traga a autoria desse texto criativo, há uma versão bastante similar disponível em <http://www.mundovestibular.com.br/articles/658/1/THE-LOVE-LETTER--Compreensao-de-texto-em-ingles/Paacutegina1.html> - acessado em maio de 2010, onde se atribui a origem do texto ao livro „The Love Letter” by Collier-Macmillan English Readers.