

# UMA ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO<sup>1</sup>

Marcus de Souza ARAÚJO  
(Faculdade de Estudos Avançados do Pará – FEAPA)

## RESUMO

O objetivo deste artigo é investigar em que medida as estratégias de leitura são trabalhadas, explícitas ou implicitamente, como um instrumento que facilita a construção de sentidos nas atividades de leitura em dois livros didáticos de língua inglesa do Ensino Médio. Esses livros são constituídos de volume único, publicados em 2004 e trabalhados em escolas particulares na cidade de Belém. Os resultados da análise evidenciam o uso implícito das estratégias de leitura, sem uma conscientização que favoreça a busca de informação de forma mais crítica e significativa para a aprendizagem do aluno.

Palavras-chave: estratégias de leitura; leitura; livro didático.

## ABSTRACT

*This paper aims at investigating to what extent the reading strategies have been worked, explicit or implicitly, as a teaching-learning tool that facilitates the construction of meanings in reading activities from two English textbooks on High School level. These textbooks are in a single volume. They were published in 2004 and used in private schools in Belém. The data analysis results show the implicit use of reading strategies without an awareness that favors the search of more critical and significant ways to help student's learning.*

*Key-words: reading strategies; reading; textbook.*

## 1. Introdução

O livro didático (doravante LD) de língua inglesa tem ocupado, nas práticas educativas escolares brasileiras, um importante espaço de referência para professores e alunos do Ensino Médio. A tese subjacente é a de que a prática docente se organiza a partir do conteúdo apresentado pelo livro. Esse material didático assume um papel de sujeito 'ativo' que conduz o professor a selecionar o conteúdo de forma linear e seqüencial, definindo, também, a maneira de o professor desenvolver as atividades didáticas e a metodologia de ensino. O livro didático, então, assume por vezes o lugar do professor, constituindo-se referência organizadora do currículo escolar, além de, na maioria das vezes, anular a 'voz' do professor.

Garinger (2001) apresenta pelo menos três razões que levam professores a usarem o LD e o tornarem o centro principal na sala de aula de língua estrangeira. Primeiro, a apresentação do próprio material torna-se um processo extremamente difícil para o professor devido a sua pouca experiência como *designer* de material didático e sua grande sobrecarga de trabalho. Segundo, os professores não apresentam disponibilidades de tempo para a confecção de novos materiais. Terceiro, as pressões externas (a instituição, editoras, por exemplo) limitam muito os professores.

O interesse pelo LD nos faz melhor compreender o seu funcionamento e analisar suas condições pedagógicas necessárias enquanto recurso didático no processo de ensino-aprendizagem. Deve-se ressaltar que o livro didático é ainda "um dos poucos materiais didáticos presentes

---

<sup>1</sup> Este artigo é parte da Dissertação de Mestrado intitulada *Leitura e gêneros textuais em livros didáticos de língua inglesa do Ensino Médio*, desenvolvida no Programa de Mestrado em Lingüística da Universidade Federal do Pará, sob a orientação da Profª. Dra. Walkyria Magno e Silva.

cotidianamente na sala de aula, constituindo o conjunto de possibilidades a partir do qual a escola seleciona seus saberes, organiza-os, aborda-os” (Batista *et al*, 2005:47).

Assim sendo, apresentamos neste artigo uma pesquisa sobre o papel das estratégias de leitura como uma ferramenta de ensino e aprendizagem relevantes para a compreensão escrita no livro didático. Neste posicionamento, não podemos deixar de perceber como esses manuais apresentam as estratégias de leitura para a construção de sentidos, possibilitando a formar um leitor mais estratégico e crítico, além de aprimorar seu nível de letramento na aprendizagem da língua estrangeira.

O presente trabalho encontra-se, desta forma, dividido em três partes principais. Na primeira, discutiremos o conceito e a importância das estratégias de leitura na compreensão escrita em língua estrangeira; na segunda, especificaremos mais detalhadamente o contexto de pesquisa e, finalmente, passaremos à discussão dos dados decorrentes da análise dos livros didáticos selecionados para este estudo.

## **2. As estratégias de leitura**

O ensino de estratégias de leitura surgiu no Brasil a partir do início da década de 80 através do Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental em universidades brasileiras. O projeto foi conduzido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Antonieta Alba Celani.

De acordo com uma análise de necessidades realizada entre os alunos das 26 universidades brasileiras envolvidas no Projeto à época, identificou-se a importância da leitura de textos como uma prioridade a ser atendida. Logo, o Projeto foi focalizado para essa habilidade comunicativa através do ensino de estratégias e da leitura de textos autênticos. Ramos (2005: 115) lembra que “nessa década, a visão de ensino-aprendizagem era construtivista e portanto o ensino-aprendizagem de estratégias tinha seu lugar estabelecido.”

A nosso ver, a abordagem instrumental no Brasil trouxe contribuições significativas ao ensino-aprendizagem de leitura em línguas estrangeiras, pois além de introduzir a importância do uso de estratégias durante o processo de leitura de textos que até então eram desconhecidas, tornou o ensino mais funcional e motivador para professores e alunos.

Estratégias de leitura são importantes ações empreendidas pelo leitor no processamento de um texto. Além disso, são procedimentos usados de forma consciente ou inconsciente pelos alunos para solucionar ‘problemas’ quando a construção de significado é interrompida. Muitos pesquisadores propõem a inclusão de estratégias de leitura no ensino e aprendizagem dessa habilidade. Ramos (1992:153), entre outros, declara que as estratégias “são igualmente de valia para o ensino de línguas em geral, uma vez que podem fornecer contribuições não só para a prática do ensino da leitura, mas também para o próprio aluno que se defronta com um texto em língua estrangeira.”

No processo sócio-cognitivo de leitura, acreditamos que as estratégias de leitura devem ser ensinadas e tornadas conscientes pelos professores em sala de aula e exploradas pelos materiais didáticos que estão comprometidos com um ensino comunicativo de línguas estrangeiras. Seu ensino explícito torna os leitores mais proficientes e conscientes do uso dessas estratégias durante a leitura em sala de aula. A nosso ver, essa conscientização promove uma reflexão sobre o ensino comunicativo de leitura, principalmente, em língua inglesa, que possibilita ao aluno compreender a realidade que o cerca tornando-se um leitor estratégico (Grabe e Stoller, 2001, 2002). Segundo esses autores (2001, 2002), os leitores estratégicos são aqueles que apresentam um amplo repertório de estratégias que são aplicadas para monitorarem a compreensão de uma maneira mais eficiente, além de serem competentes para sanarem algum tipo de problema encontrado durante a leitura. Trata-se de uma forma de professores e alunos discutirem sobre a compreensão do texto, de que maneira ele foi compreendido e quais estratégias de leitura os alunos usaram para obter a informação (Grabe e Stoller, 2001, 2002). Assim, os autores (2001:195) afirmam que: “o objetivo é desenvolver (a) rotinas razoavelmente automáticas que trabalhem para resolver dificuldades de

compreensão de leitura mais gerais e (b) um conjunto mais elaborado de estratégias voltadas para a solução de problemas que possam ser usadas quando as estratégias rotineiras não funcionarem bem.”

Os autores são favoráveis, então, a um trabalho de forma consciente pelos professores em sala de aula das estratégias de leitura para se formar leitores estratégicos.

Dias (2005: 15) apresenta uma listagem das principais estratégias de leitura (ver quadro a seguir) que podem ser selecionadas e ensinadas pelo professor, mencionadas e exploradas pelos materiais didáticos, como forma de conduzir o leitor a sanar suas dificuldades no processo de leitura.

### Quadro – Estratégias de leitura

- *Skimming* – olhada rápida (um passar de olhos) pelo texto para ter uma idéia geral do assunto tratado.
- *Scanning* - localização rápida de informação no texto.
- Identificação do padrão geral de organização (gênero textual).
- Uso de pistas não-verbais (ilustrações, diagramas, tabelas, saliências gráficas, etc.)
- Uso de títulos, subtítulos, legendas, suporte (ou portador) do texto.
- Antecipações do que vem em seguida ao que está sendo lido.
- Uso do contexto e cognatos.
- Uso de pistas textuais (pronomes, conectivos, articuladores, etc.).
- Construção dos elos coesivos (lexicais e gramaticais).
- Identificação do tipo do texto e das articulações na superfície textual.
- Uso de palavras-chave para construir a progressão temática.
- Construção de inferências.
- Transferência de informação do verbal para o não-verbal (resumos do que foi lido na forma de tabelas, esquemas ou mapas conceituais).

Como vemos, a inclusão das estratégias de leitura torna o processo de compreensão escrita em língua estrangeira mais dinâmico, o que pode tornar nossos alunos mais proficientes.

### 3. Contexto de pesquisa

Como mencionamos na primeira parte deste artigo, o livro didático constitui, no contexto educacional brasileiro atual, um importante instrumento didático-pedagógico para a maioria dos professores no cenário de ensino da língua inglesa. Nessa perspectiva, decidimos trabalhar com dois livros didáticos de volume único direcionados ao ensino da habilidade de leitura em língua inglesa do Ensino Médio brasileiro. Esses livros são produzidos no Brasil e foram coletados nas próprias editoras a partir de consulta realizada em livrarias na cidade de Belém. A seleção desse material baseou-se também no critério de serem livros didáticos utilizados em, pelo menos, três escolas particulares da cidade.

Os livros didáticos<sup>2</sup> que fazem parte do *corpus* são os seguintes:

- *Insight*  
Maria Alice Antunes *et al.* São Paulo: Richmond Publishing, 2004.
- *Inglês Doorway*  
Wilson Liberato. São Paulo: FTD, 2004.

A justificativa para a escolha do livro didático do Ensino Médio é a de ser uma referência organizadora do currículo escolar e didático-pedagógico para muitos professores o que nos possibilita um olhar mais investigativo e questionador sobre a apresentação desse material enquanto recurso pedagógico. Logo, nossa análise vai privilegiar os livros didáticos que, potencialmente, estão servindo de material didático para o ensino e aprendizagem de leitura em língua inglesa em três escolas de Belém do Ensino Médio.

Sendo assim, nosso trabalho tem por objetivo verificar como as estratégias de leitura são mencionadas para a realização de atividades de leitura no referido *corpus*.

A partir dos livros selecionados e para coletarmos nossos dados que serviram para registrar as informações que nos propusemos averiguar, foi elaborado um quadro (ver anexo) baseado e adaptado em Dias (2005) que propõe de maneira sistemática um trabalho com estratégias de leitura.

A partir desse quadro, podemos obter informações mais detalhadas das estratégias de leitura abordadas pelos LDs selecionados, seja de forma explícita ou implícita, já que “as estratégias devem ajudar o leitor a escolher outros caminhos quando se deparar com problemas na leitura.” (Solé, 1998:74)

A seguir, apresentaremos os dados encontrados e os resultados dos dados.

## 4. Análise e discussão dos dados

### 4.1 Descrição das estratégias de leitura no livro didático *Insight*

O livro didático ‘*Insight*’ não apresentou uma sensibilização para um trabalho explícito de orientação para o uso de estratégias de leitura. Como já mencionado, essas estratégias são importantes no processo de compreensão escrita, pois possibilitam ao leitor tornar-se mais consciente para resolver algum tipo de ‘problema’ encontrado durante a leitura.

Em princípio, o livro menciona na unidade 2 uma breve explicação a respeito das palavras cognatas e falsos cognatos. No entanto, essa foi a única mobilização para uma proposta de ensino consciente pelo LD para o uso de estratégias de leitura. Por outro lado, o LD não procura contextualizar o uso das palavras cognatas a partir do texto proposto pela unidade, mas sim a uma breve teoria seguida de exercícios ‘mecânicos’ que pouco facilitam a compreensão textual e sem nenhum propósito para o processo cognitivo da leitura. Vejamos os exemplos a seguir:

1. Retire do texto um cognato verdadeiro.

2. Complete as frases com os cognatos verdadeiros listados abaixo.

<b>abandon</b>	<b>special</b>	<b>discipline</b>	<b>observe literature</b>	<b>veteran</b>
		<b>race</b>	<b>favorite</b>	

a) Jorge Amado is one of the most famous authors of Brazilian .....

b) Teachers must keep ..... in the classroom.

c) Parents should never ..... their children.

d) My grandfather is a ..... of the Second World War.

3. Nas frases abaixo, marque (V), se a palavra destacada for um cognato verdadeiro, e (F) se for falso. Lembre-se: leia a frase completa antes de se decidir.

a) ( ) After a long discussion, we came to a **logical** conclusion.

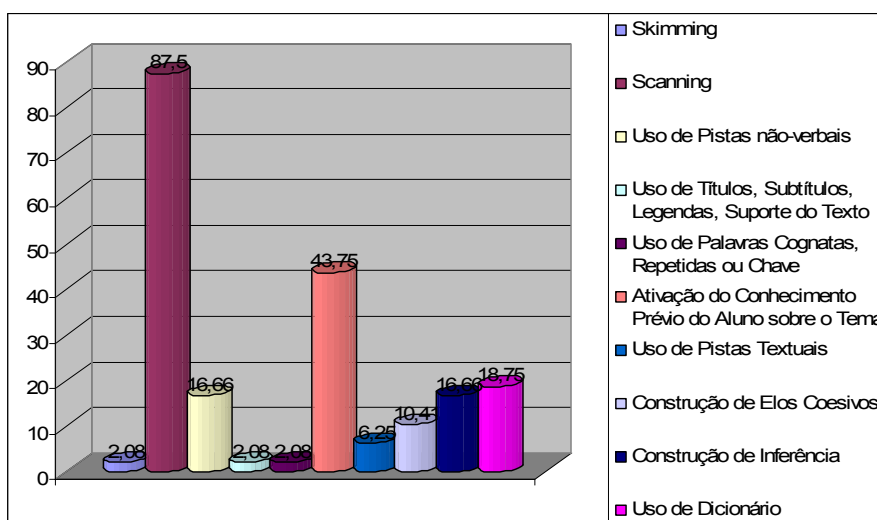
---

<sup>2</sup> Cada unidade dos livros selecionados para esta pesquisa é constituída de dois textos com suas respectivas atividades de compreensão.

- b) ( ) I've known my boyfriend for years. Since we were babies, **actually**.
- c) ( ) A bad cold can make you feel really **miserable**.
- d) ( ) He sometimes writes articles for the British Medical **Journal**.
- e) ( ) There are differences between the Israelis and the Palestinians that seem completely **irreconcilable**.  
(Insight,2004:22)

Como bem ilustram os exemplos acima, as atividades trabalham apenas o léxico isoladamente sem, ao menos, contextualizá-lo com a unidade em foco do LD. Assim, o livro não apresenta condições de instrumentalização para o aluno buscar a construção do conhecimento pela leitura do texto através das estratégias de leitura. Além disso, não possibilita o aluno a tornar-se um leitor estratégico (Grabe e Stoller, 2001, 2002).

A análise feita nos mostra que basicamente o LD, entretanto, seleciona, implicitamente, algumas estratégias de leitura para as atividades de compreensão textual (ver gráfico 1).



**Gráfico 1: Freqüência das estratégias de leitura**

Nos dados do gráfico 1, podemos observar que a incidência da estratégia de leitura 'scanning' é grande, contribuindo em quase 90% das atividades do LD. Essa porcentagem parece-nos apontar para o fato de que, neste nível de ensino, o aluno é convocado a localizar a informação no texto para desenvolver as atividades de leitura. Assim, o aluno está pouco exposto a atividades que possam desenvolver e fortalecer seu senso crítico. Observemos algumas atividades que bem ilustram essa situação:

1. Complete o quadro abaixo com os fatos que marcaram estes anos na vida de Gandhi.

1869	Gandhi nasceu.
1888	Gandhi foi para a Inglaterra estudar direito.
1893	Gandhi foi trabalhar na África do Sul.
1914	Gandhi deixou a África do Sul para retornar à Índia.
1947	A Índia conseguiu a independência.

(Insight, 2004:53)

1. Em que linha(s) encontram-se as informações abaixo?
- a) O nome da equipe que convidou Sandy para um novo desafio. ....
  - b) As deficiências físicas que Sandy apresenta. ....
  - c) O recorde mundial quebrado por Sandy Pollony. ....
  - d) As expectativas do autor do artigo em relação ao próximo ano de Sandy. ....

(*Insight*, 2004:175)

Estes tipos de atividade empregando a estratégia de leitura ‘*scanning*’ são recorrentes na maioria das unidades do livro em questão. A intenção do LD em adotar essa estratégia talvez seja em explorar a ‘interpretação’ do texto para que o aluno, de fato, possa desempenhar um papel ativo no processo. Não obstante, como podemos observar, não há qualquer preocupação com a leitura e compreensão textual. O aluno é convidado a localizar a informação no texto, executando, muitas vezes, uma atividade de “copiação”, como bem lembra Marcuschi (2003). Acreditamos que atividades de interpretação não encontraram ainda seu lugar no LD ‘*Insight*’, ou talvez, os autores desse livro ainda não se preocuparam em propor atividades efetivas e produtivas para a compreensão escrita. Acreditamos que o uso da estratégia de leitura ‘*scanning*’ é relevante no processo de ensino e aprendizagem de leitura em qualquer língua estrangeira, principalmente na fase inicial, em que o aluno está se familiarizando com o processo. O aluno é conduzido a apenas a localizar a informação solicitada, mas, ao mesmo tempo, não saberá aplicar essa informação de uma maneira efetiva que muito contribuirá para uma reflexão sistemática de construção de sentido do texto.

O que temos presenciado nas atividades que aplicam (apesar de indiretamente) essa estratégia em ‘*Insight*’ são questões que resultam apenas na paráfrase do texto lido. Além disso, o LD não orienta o aluno para o uso de outras estratégias de leitura ao longo das unidades, possibilitando uma progressão de atividades para o ensino e aprendizagem de forma coerente e organizada de leitura em língua inglesa.

Os resultados, no gráfico 1, também evidenciam que o LD privilegia o conhecimento prévio do aluno sobre o tema a ser discutido pela unidade, constituindo 43,75% dos textos analisados. Esta estratégia de leitura é abordada pelo livro através de perguntas que antecipam o texto como forma de instrumentalizar o aluno, enquanto sujeito ativo, no processo de aprendizagem da língua. Observemos alguns exemplos:

- Você já ouviu falar da ovelha Dolly, o primeiro clone?
- O que você sabe sobre clonagem?
- Quais são as vantagens e as desvantagens da clonagem?
- Você acha que seres vivos devem ser clonados?

(*Insight*, 2004:94)

- O que você sabe sobre o vírus HIV e a AIDS?
- Sendo jovem, como você se posiciona diante dessa ameaça dos tempos modernos?
- O que deveria ser feito para combater sua propagação entre jovens e adolescentes?

(*Insight*, 2004:160)

As questões acima puderam exemplificar um procedimento nas unidades bastante comum no LD: as questões procuram despertar o foco de atenção do aluno para o tema permitindo uma contextualização do texto com a realidade do aluno. Na verdade, esse procedimento possibilita a ativação de esquemas do aluno ao estabelecer um vínculo com os conhecimentos supostamente armazenados na mente do leitor com as informações a serem trabalhadas no texto, o que é louvável; há uma tentativa, portanto, de enfatizar as expectativas, inferências e a própria atenção do aluno-

leitor para o ensino de leitura. Sobre esse aspecto, os PCNEM+ (2002:109) também nos são esclarecedores:

*é essencial o desenvolvimento de técnicas de leitura que obrigatoriamente envolvam atividades de pré-leitura e de preparação para a compreensão propriamente dita: guessing, exploração oral prévia do assunto e dos temas, levando sempre em conta o conhecimento anterior do aluno. Técnicas como skimming e scanning do texto, levantamento de palavras-chave e pesquisa de vocabulário reforçam o aprendizado autônomo e significativo.*

A próxima estratégia de leitura, abordada indiretamente, de maior incidência apontada na análise refere-se ao uso do dicionário, em 18,75% das atividades do LD. Esse é um material didático que pode ser usado pelo aluno, caso sinta necessidade e seu uso deveria ser estimulado tanto pelo livro didático quanto pelo professor, já que “a familiaridade no manejo do dicionário, dentro e fora da sala de aula, é importante subproduto do desenvolvimento do repertório vocabular.” (PCNEM+, 2002:105)

É de se notar, entretanto, que o LD não oferece ao aluno atividades que possam propiciar seu desenvolvimento lexical em busca de construção de sentido, nem mesmo atividades que possam familiarizar o aluno com o uso do dicionário em sala de aula. As atividades propostas são mecânicas e focalizam, simplesmente, a tradução de palavras ou expressões isoladas sem qualquer propósito comunicativo para a leitura. Em vista disso, vejamos alguns exemplos que focalizam o uso automático do dicionário em ‘*Insight*’:

2. What’s the most appropriate definition for the word *handle* in line 15?
- a) Fight.
  - b) Control by using your hands.
  - xc) Deal with, cope with.
  - d) Manipulate.

(*Insight*, 2004:66)

1. *Got bottled* (line 04), *got stabbed* (line 10) and *got crushed* (line 12), can be respectively translated as:
- a) ficou bêbado, foi ferido e foi amassado.
  - b) ficou preso num engarramento, foi assassinado e ficou machucado.
  - c) foi atingido por uma garrafa, foi assassinado, foi pisoteado.
  - xd) foi atingido por uma garrafa, foi esfaqueado, foi pisoteado.
  - e) ficou bêbado, foi esfaqueado, foi pisoteado.

2. Find in the text a word or an expression that means:

- a) xingou: ...sware.....
- b) destruiu: ...smashed up....
- c) campo de futebol: ...football field.....

(*Insight*, 2004:148)

Como podemos observar nos exemplos acima, as atividades não estimulam o aluno para o uso eficiente do dicionário para que, de fato, possa facilitar a compreensão do texto. Os PCNEM+ (2002:105) assinalam um trabalho sistemático com o dicionário que destaca:

- a busca de palavras no dicionário e a escolha do sentido mais adequado a cada contexto entre as diferentes acepções;
- a busca, a partir de uma palavra em português, de seu significado mais adequado, em língua estrangeira;
- o desenvolvimento de técnicas de tradução e versão, partindo de palavras-chave e de palavras-ferramenta (verbos, substantivos, conjunções);

- os diversos modos de, no dicionário bilingüe, acessar phrasal verbs, expressões idiomáticas, gírias, entre outros;
- a mobilização da competência de decodificação dos verbetes – abreviações, símbolos fonéticos, palavras de uso específico, distribuição das palavras e expressões por ordem alfabética das acepções;
- outras informações culturais ligadas à língua estrangeira que o dicionário pode trazer.

Apesar de haver uma referência explícita nos PCN+ para o uso do dicionário, infelizmente, não há uma sinalização pelo LD que conduza o aluno a realizar as atividades de forma consciente e prática com seu auxílio. Acreditamos que o uso de tal material didático, caso existisse, contribuiria de forma mais estratégica para o ensino de leitura instrumental para que o aluno-leitor pudesse melhor privilegiar a construção de sentido do texto.

Já entre as demais estratégias, a construção de inferência é privilegiada com uma incidência de 16,66%. O uso de pistas não-verbais aparece no livro com uma média de 16,66%. É de se notar, também, que há uma preocupação significativa com a ocorrência de construção de elos coesivos (lexicais e gramaticais) que se situa na média de 10,41%. O uso de pistas textuais (pronomes, conectivos, articuladores, etc.) constitui 6,25% das atividades do LD. Em relação às outras estratégias de leitura – *skimming*; uso de títulos, subtítulos, legendas, suporte do texto; uso de palavras cognatas, palavras repetidas e palavras-chave – podemos verificar que apenas 2,08% delas são em relação ao total de atividades que conduzem a compreensão escrita de *'Insight'*, ou seja, quase irrelevantes.

Compreendemos que estes dados de incidência revelam que as estratégias de leitura estão presentes de forma muito contundente no LD *'Insight'*. Entretanto, a análise realizada nos mostra que essas estratégias não foram trabalhadas de forma explícita na tentativa de ajudar e preparar melhor o aluno para o processo de leitura em língua inglesa. Acreditamos, portanto, que um trabalho de sensibilização das estratégias de leitura (cf. o quadro de Dias (2005) sobre estratégias de leitura), de maneira mais explícita pelo LD, estimularia melhor o aluno a usá-las conscientemente, buscando a informação de forma mais crítica e significativa para sua aprendizagem e, por conseguinte, contribuindo para a formação de melhores leitores.

#### 4.2 Descrição das estratégias de leitura no livro didático Inglês *Doorway*

Por fim, cabe observar que o LD “Inglês *Doorway*” não trabalha explicitamente estratégias de leitura a serem trabalhadas em cada atividade de leitura. A evidência para o trabalho de conscientização para o uso dessas estratégias foi mencionada no Manual do Professor do LD como um instrumento que facilitaria a aprendizagem:

“técnicas da abordagem instrumental (*ESP – English for Specific Purposes*) podem ser usadas tanto com os textos das unidades quanto com os extras, como forma de derrubar mitos de leitura e sensações de incapacidade ou desinteresse (*prediction; layout; skimming; scanning; top down; bottom up; etc.*)” (Inglês *Doorway*, 2004:12, Manual do Professor)

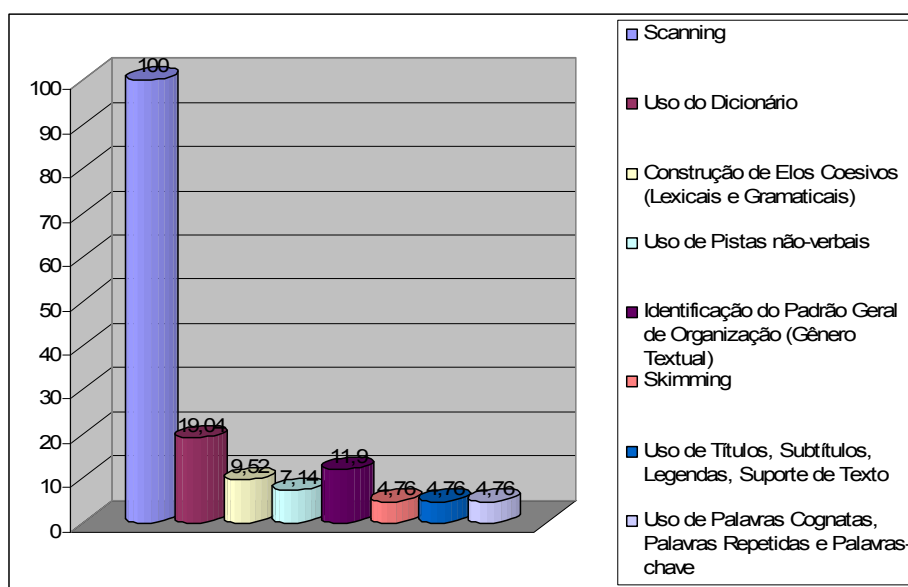
Não obstante, o LD não consegue ‘derrubar’ mitos de leitura, pois não facilita o trabalho do aluno ao conscientizá-lo de forma sistemática para o uso de estratégias de leitura. Acreditamos que as dificuldades para a realização das atividades de leitura são constantes pelo tipo de atividades que o livro apresenta: localizar e traduzir a informação do texto.

Ainda como podemos verificar, o autor do livro didático apresenta uma confusão terminológica, incluindo os modelos de leitura *bottom-up* e *top-down* como estratégias de leitura. Na realidade, esses são modelos de leitura ‘acionados’ pelo leitor para a (re)construção de sentido do texto durante o processo cognitivo da leitura.

A nosso ver, as estratégias de leitura estão presentes no LD de forma implícita e podemos arrolar a frequência das seguintes estratégias identificadas no livro didático analisado (ver Gráfico 2).



Notemos que o livro didático privilegia o uso da estratégia ‘*scanning*’ com uma frequência total de 100%. O aluno é ‘convidado’, apenas, a localizar a informação e passá-la para o português, não produzindo qualquer significação específica ao contexto no qual ou para o qual a atividade de leitura se realiza.



**Gráfico 2: Frequência das estratégias de leitura no LD Inglês Doorway**

Vejamos alguns exemplos que ilustram o que afirmamos anteriormente:

3. No fragmento “*Had Freud lived, he might even have welcomed this turn of events*” (último parágrafo), qual a tradução adequada para “*Had Freud lived*”?

Possíveis respostas.: *Se Freud estivesse vivo / Se Freud vivesse até hoje / Estivesse Freud vivo.*

4. O texto menciona alguns termos usados por Freud. Cite três deles.

*ego – id – repressive desires (unconscious minds)*

(Inglês Doorway, 2004:256)

2. Uma das atribuições da *European Commision* seria a de:

a. combater a preferência atual dos jovens por tatuagens e *piercings*.

b. denunciar as indústrias químicas cujos produtos são nocivos aos interessados em arte corporal.

xc. advertir sobre os perigos que alguns produtos químicos podem causar às pessoas que se submetem a tatuagens e também sobre as eventuais infecções causadas por *piercings*.

d. supervisionar os elementos químicos usados no continente em tatuagens e *piercings*.

e. controlar produtos tóxicos usados em tatuagens e *piercings* nos países europeus.

(Inglês Doorway, 2004: 113)

Os exemplos acima apresentam atividades de forma totalmente mecanizada em que o leitor recorre à tradução e cópia de informação sem nenhum propósito comunicativo para (re)construção de significados e aquisição de conhecimentos a partir do texto.

Os resultados ainda evidenciam atividades que requerem do aluno-leitor o uso do dicionário (19,04%). A construção de elos coesivos (lexical e gramatical) também é evidente com 9,52%. Aqui há uma referência positiva do LD ao incorporar atividades que ajudam o aluno a entender a relação coesiva, levando-se em conta as informações anteriores, bem como a presença de outras palavras na passagem antecedente. Nesse sentido, a interpretação passa a ser entendida como parte do processo de ler, juntamente com o uso de pistas não-verbais (7,14%); a estratégia ‘*skimming*’ (4,76%); o uso de títulos, subtítulos, legendas, suporte do texto (4,76%); o uso de palavras cognatas, palavras repetidas e palavras-chave (4,76%). Observemos mais exemplos:

7. As palavras-chave do texto são:
- control – safety – hazard.
  - body decoration – regulation – needles.
  - legislation – diseases – European Commission.
  - tattoo – piercing – chemicals.
  - warning – body – death.

(Inglês *Doorway*, 2004:114)

6. No fragmento “*This can take several forms*” (2º parágrafo), a palavra *this* refere-se:
- à melhoria das condições do meio ambiente.
  - à melhoria da saúde das pessoas.
  - a várias outras coisas.
  - ao controle das emissões de CO<sub>2</sub>.
  - à diminuição das emissões de gases pelos escapamentos dos carros.

(Inglês *Doorway*, 2004:214)

Além disso, verificamos em nossa análise, que há uma preocupação do LD em identificar o gênero textual (11,90%). Nesse sentido, o aluno é exposto a reconhecer textos que fazem parte de seu dia-a-dia enquanto atividade verbal (Marcuschi, 2002, 2003). Não obstante, o LD prioriza uma tradição escolar em reconhecer, apenas, o caráter tipológico do texto que pouco contribui para a compreensão do texto/gênero nas atividades de leitura. Ao solicitar ao aluno identificar apenas o gênero, o LD não prioriza o conteúdo temático (tema), estilo (marca lingüística) e construção composicional (organização textual) do gênero que possibilitam, na visão de Bakhtin ([1952-53] 2003), a comunicação verbal e que fazem parte do enunciado como um todo.

Nas sugestões de atividades de ‘Inglês *Doorway*’, encontramos os seguintes exemplos:

1. O texto é uma:
- |             |              |
|-------------|--------------|
| a. fábula.  | d. crítica.  |
| b. anedota. | e. parábola. |
| c. paródia. |              |

(Inglês *Doorway*, 2004:25)

1. O texto pertence ao gênero:
- |                  |               |                 |
|------------------|---------------|-----------------|
| a. jornalístico. | b. científico | c. publicitário |
| d. político.     |               |                 |
| e. informático.  |               |                 |

(Inglês *Doorway*, 2004:113)

1. Como você classificaria o gênero do texto acima?  
*Resenha.*

(Inglês *Doorway*, 2004:167)

O mais lamentável nessas atividades é que o aluno apenas identifica o gênero. Não há uma exploração orientada e paulatina, pelo menos, para o aluno se familiarizar com o gênero, como propõe Ramos<sup>3</sup> (2004), através de atividades de leitura dirigida, especialmente, para o trabalho com o gênero em foco. De nada vale identificar o gênero, apenas nesse nível de ensino, pois pouco

---

<sup>3</sup> Ramos (2004) propõe que o gênero seja observado sob uma perspectiva ampla (contextualização), a saber, visando o contexto de situação e de cultura. Para isso, a autora sugere que se sensibilize o aluno (conscientização) para aspectos desses contextos, enfocando onde o gênero circula, quem são seus usuários (seu produtor e sua audiência), os porquês da circulação do gênero, a que propósitos, grupos e interesses ele serve, por exemplo.

contribui à formação do leitor para que ele faça “uso da linguagem como prática social” (Ramos, 2004:126). Também temos a presença de um equívoco quanto ao uso da palavra “gênero”, é o caso do segundo exemplo acima. As alternativas referem-se na verdade ao campo discursivo do texto

Tendo em vista os dados analisados a respeito das estratégias de leitura no livro ‘*Inglês Doorway*’, observamos que as estratégias de leitura, então, foram introduzidas de maneira indireta com poucas contribuições ao ensino comunicativo de leitura. As estratégias de leitura poderiam ser exploradas de maneira explícita pelo LD na tentativa de tornar o aluno mais consciente para o conhecimento e uso dessas estratégias, além de torná-lo mais proficiente na compreensão escrita em língua inglesa, tornando-se, portanto, um leitor mais estratégico.

## 5. Considerações finais

Os LDs desta análise não levam em consideração um trabalho sistemático e de sensibilização para as estratégias de leitura. Afinal, baseados em nossa experiência em leitura instrumental, observamos que o uso dessas estratégias revela-se um instrumento de aprendizagem eficiente, pois contribui para uma melhor ação do aluno a ler, compreender e solucionar ‘problemas’ no decorrer de sua leitura (Araújo, 2006).

Os dados demonstram que, apesar dos LDs não apresentarem uma alusão explícita, as estratégias de leitura estão subjacentes, conforme pode ser visto nos gráficos 1 e 2. Neste trabalho, foi possível constatar uma variedade significativa de estratégias de leitura, que se trabalhadas de maneira coerente, proporcionariam ao aluno construir o significado a partir do texto. Acreditamos também que o conhecimento e o uso consciente das estratégias de leitura tornaria o aluno mais capaz a buscar o conhecimento por conta própria (mais autônomo para interpretar o que lê), tornado-se competente na habilidade de leitura na língua-alvo. Portanto, reconhecemos que instrumentalizar o aluno para sua formação como leitor crítico e estratégico, de fato, é conscientizá-lo para o uso das estratégias de leitura e, também, para com o trabalho com gêneros textuais, como práticas sociais reais de comunicação. O leitor estratégico será melhor orientado a trabalhar com gêneros de maneira mais comunicativa em que o ensino com a leitura não ficaria apenas na identificação da informação. No entanto, esse leitor teria oportunidade de trabalhar o texto/gênero como tipo recorrente de evento social (Swales, 1990) e a familiarizar-se com sua característica textual - composição e estilo, entre outras, Bakhtin ([1952-53], 2003). Nesse contexto, o aluno-leitor estratégico está mais exposto às várias situações da vida real em que o gênero circula na sociedade tornando-se um usuário mais competente com o gênero trabalhado (Ramos, 2004).

Concordamos com Nunes (2000) que permitir ao aluno compreender o como, o por quê e para quê usar o saber sobre a situação de leitura que é um caminho importante na construção de uma significação legítima para o texto. Essa construção seria, então, promovida pelas estratégias de leitura.

Creemos que os LDs podem desempenhar um papel fundamental nesse processo, de forma muito mais incisiva, organizada e adequada do que a apresentada nas obras analisadas e que temos hoje em nossas salas de aula.

## Referências

ARAÚJO, M. de S. *Leitura e gêneros textuais em livros didáticos de língua inglesa do Ensino Médio*. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BATISTA, A. A. G.; ROJO, R.; ZÚÑIGA, N. C. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In: COSTA-VAL, M da G.; MARCUSCHI, B. (orgs). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ do Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 2002.

DIAS, R. *Proposta curricular de língua estrangeira – Educação Básica (Ensino Médio)*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2005.

GARINGER, D. *Textbook evaluation*. TEFL Web Journal, set. 2001. Disponível em <<http://www.teflweb-j.org/v1n1/garinger.html>> . Acesso em: 3 de dezembro de 2005.

GRABE, W.; STOLLER, F. L. Reading for academic purposes: guidelines for the ESL/EFL teacher. In: CELCE-MURCIA, M. (ed.). *Teaching English as a second or foreign language*. 3. ed. USA: Cambridge University Press, 2001. p.187-203.

\_\_\_\_\_. *Teaching and researching reading*. Harlow: Pearson Education, 2002.

LIBERATO, W. *Inglês Doorway*. São Paulo: FTD, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

\_\_\_\_\_. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MITRANO-NETO, N.; LOUREIRO, M.; ANTUNES, M. A. *Insight*. São Paulo: Richmond Publishing, 2004.

NUNES, M. B. C. *O professor em sala de aula de leitura: desafios, opções, encontros e desencontros*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

RAMOS, R. C. G. Combinações de estratégias e seu efeito na leitura de textos acadêmicos. In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (eds.). *Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992. p. 153-163.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. *The ESpecialist*, 25.2:107-129, 2004.

\_\_\_\_\_. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (orgs.). *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005.

SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SWALES, J. M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. New York: Cambridge University Press, 1990.

## ANEXO

### ESTRATÉGIAS DE LEITURA

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Unit 1																
Unit 2																
Unit 3																
Unit 4																
.																
.																
.																

#### LEGENDAS:

- |   |  |
|---|--|
| (1) Skimming  | (9) Ativação do conhecimento prévio do aluno sobre o tema  |
| (2) Scanning  | (10) Uso de pistas textuais (pronomes, conectivos, etc.)   |
| (3) Identificação do padrão geral de organização (gênero textual)                             | (11) Construção de elos coesivos (lexicais e gramaticais)  |
| (4) Uso de pistas não-verbais (ilustrações, tabelas, saliências gráficas, etc.)               | (12) Identificação do tipo de texto e das articulações na superfície textual   |
| (5) Uso de títulos, subtítulos, legendas, suporte ao texto                                    | (13) Construção de inferências   |
| (6) Antecipação do que vem em seguida ao que está sendo lido                                  | (14) Transferência de informação do verbal para o não-verbal (resumos do que foi lido na forma de tabelas, esquemas ou mapas |
| (7) Uso do contexto para a construção do significado do texto                                 | (15) Fazer notas.  |
| (8) Uso de palavras cognatas, palavras repetidas e palavras-chave para construir a progressão | (16) Uso do dicionário.  |