



**II CONEDU**  
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

## **LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA: ANALISANDO ATIVIDADES DE COMPREENSÃO DE LEITURA**

Mariana Ramos Pimentel

Universidade Federal de Campina Grande

ramospimentel@gmail.com

**Resumo:** O ato de ler proporciona ao leitor a liberdade de imaginar. Conforme nossas vivências, lemos um mesmo texto de forma diferente mediante a época e o momento. Além disso, temos que ter habilidades de leitura. Ensinar a ler numa língua estrangeira é uma tarefa árdua, o que torna essa modalidade de leitura uma mera atividade de reconhecimento das informações do texto ou tradução de palavras isoladas. Notabiliza-se que o livro didático de língua estrangeira foi inserido na escola pública brasileira no ano de 2012. Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propõem que haja nesses manuais uma abordagem comunicativa e sociointeracional para ensino de língua estrangeira. A partir dessa noção, nosso estudo faz um recorte da nossa pesquisa de conclusão de curso de Letras Língua Inglesa realizada em 2014 investigando os tipos de atividades de compreensão de leitura e as concepções de leitura que as subjazem em dois livros didáticos de língua inglesa, Freeway e Upgrade, utilizados no terceiro ano do ensino médio da escola pública de Campina Grande. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, com observação sistemática, desenvolvida sobre as atividades e textos dos dois livros didáticos escolhidos. Nosso referencial teórico resgata as teorias sobre concepções de leitura e tipos de atividade de compreensão textual de Leffa (1996), Kleiman (2002). Os resultados apontam para um cenário que precisa ser mudado pelo professor de línguas, os quais precisam refletir sobre suas práticas pedagógicas, o uso do livro didático e o ensino de língua estrangeira na escola pública.

**Palavras-chave:** Livro didático, Língua Inglesa, Concepções de leitura, Escola pública.

### **Introdução**

O documento sobre Língua Estrangeira Moderna proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do ensino médio orienta uma inter-relação com a área das linguagens, códigos e suas tecnologias. A perspectiva visa quebrar a linearidade do ensino de língua que antes se reduzia à feição monótona e repetitiva da prática em sala de aula, focando na gramática, memorização de regras e priorizando a língua escrita.



Alguns pontos nos PCNs descrevem as competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Estrangeira Moderna, envolvendo o saber distinguir as variantes linguísticas, a relação entre o conteúdo dos textos e as condições de produção, o uso das línguas estrangeiras modernas como forma de acesso a informações de outras culturas, bem como a escolha de vocabulário que melhor reflita a ideia que se pretende comunicar.

Contudo, na maioria das vezes as propostas não são executadas/aproveitadas e o livro didático (LD) torna-se um pacote acabado que o professor apenas reproduz, quando sua funcionalidade deveria se sustentar na reflexão e relação com situações reais e na compreensão dos aprendizes, a qual Paulo Freire se referia. Tal reprodução promove o desinteresse dos professores e dos alunos.

Evidentemente, o papel do LD é a construção do saber e da compreensão do educando sobre o mundo ao qual pertence, sendo o professor o mediador da relação entre o LD e o aluno. É necessário também o envolvimento de fatores como identidade cultural, conhecimento prévio, procedimentos interpretativos e discursivos, que resultem no processo de leitura e interpretação crítica, ou seja, um letramento crítico.

Esse letramento, configurado nos princípios educacionais que desenvolvem as práticas discursivas da construção de sentido a partir de uma análise crítica dos textos, engaja o leitor com o texto, implicando a constituição de estratégias para a crítica das representações dos discursos.

Cardoso (2011) considera que essa teoria do letramento crítico

defende um olhar crítico para as questões ideológicas, políticas, culturais, identitárias e para as relações desiguais de poder, dentre outras, que permeiam a linguagem e as práticas sociais, sem perder de vista os objetos educacionais de ensino e de aprendizagem de LE (CARDOSO, 2011, p. 14).

Ao ensinar a ler em uma Língua Estrangeira (LE), o professor deve considerar a abordagem cultural e social, não se limitando ao texto, mas permitindo outros percursos de sentidos. Observa-se que na maioria dos LD há o controle sobre a leitura do aluno em



questões que se limitam apenas aos elementos descritos no texto. A concepção homogênea de alunos e do ato de leitura pelos LD constrói uma ideologia de que a leitura seja a mesma para todos.

Verifica-se ainda o silenciamento do aluno provocado pelas tarefas limitadas do LD. As práticas de leitura em sala de aula remetem à leitura do professor, não havendo interação com os aprendizes que apenas leem para si. O interesse é ‘traduzir’ o texto e responder às questões.

Este artigo é resultado da nossa pesquisa de conclusão do curso de Letras Língua Inglesa da Universidade Federal de Campina Grande. Buscamos investigar a concepção de leitura explorada nas atividades de compreensão de leitura dos livros didáticos do ensino médio, bem como verificar os tipos de atividades de leitura proposta pelos LD escolhidos, além de analisar se estes LD estão em harmonia com as prescrições do PCNs.

Para este artigo fizemos um recorte da pesquisa e exploramos apenas a seguinte problemática: *Que concepções de leitura são exploradas nas atividades de compreensão de leitura?* A motivação para realizar este trabalho adveio da nossa curiosidade em investigar a abordagem de leitura nos livros didáticos de língua inglesa do ensino médio na escola pública, visto que ainda são um valioso instrumento de trabalho nas mãos de professores e aprendizes de Inglês como Língua Estrangeira.

Além disso, o que nos instigou à análise foi o fato de que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) implementou no LD de língua estrangeira na escola pública nas escolas públicas a partir de 2012. Porque só então? Antes o ensino de uma LE era irrelevante? Evidencia-se que há um reconhecimento hoje do papel da LE na formação do aluno, por causa do mercado de trabalho, programas de intercâmbio do governo, necessidade comunicativa, inter-relação de culturas, entre outros fatores.

## **Metodologia**



O desenvolvimento do nosso estudo envolve uma abordagem de **pesquisa qualitativa**, e utilizamos como procedimento técnico a **pesquisa bibliográfica**, analisando dois Livros Didáticos de Língua Inglesa referentes ao 3º ano do ensino médio adotado na escola pública em Campina Grande, o Freeway e o Upgrade. A pesquisa ocorreu no início do ano de 2014.

Durante nosso percurso de estudo verificamos as abordagens de ensino-aprendizagem presentes nas atividades de leitura observando os tipos de atividades sobre compreensão textual à luz dos estudos de Souza (1999) e Marcuschi (2001), identificando quais aspectos eram solicitados para que o aluno interpretasse os textos.

Analisamos também, a partir dos estudos de Leffa (1996; 1999), Kleiman (2002), Moita Lopes (1996) e Mascia (2005) sobre leitura, as concepções de leitura que permeiam essas atividades, avaliando que tipo de habilidade de leitura elas podem desenvolver no aluno.

## **Resultados e Discussão**

Iniciamos este tópico trazendo uma pequena amostra do nosso estudo sobre o livro *Freeway* no que concerne aos tipos de atividade de leitura e as concepções de leitura que subjazem tais atividades.

Embasada na classificação de Souza (1999), nossa pesquisa mostra que as atividades do *Freeway* trabalham principalmente com elementos linguísticos do texto. Conforme a autora, a atividade “limita o trabalho do aluno a aspectos superficiais de questões discutidas e exige pouco em termos e operações cognitivas” (op. cit. p. 98). Ao invés de desenvolver o senso crítico do aluno, relacionando as questões com elementos extra- textuais, as questões estão mais centradas em retirar informações do texto, como podemos observarem:

- (i) *“Complete the blanks in the text with words from the Box below”.* (p.69)



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

(i) *“Read the extracts below. Choose the correct verb tense to fill in the blanks. Check if the sentence emphasizes either the subject (active) or the fact (passive)”*. (p.109)

Também verificamos que embora o objetivo da atividade seja promover discussão entre os grupos em inglês, já que o LD está escrito nessa língua, as discussões acabam sendo em português, pois os alunos aparentemente não tem competência linguística suficiente para saber usar e falar uma LE.

Segundo Marcuschi (2001), registramos a presença de questões do tipo cópias do texto, estruturais, de conteúdo textual. Algumas questões configuram a ação de retirar informações que estão explícitas no texto, como podemos observar a seguir:

*“Answer the questions according to the text. 1) Where were the first slaves brought to Brazil from?(...)”*. (p.69)

*“The text uses linking words to connect the ideas presented. Underline them in the text. What do they express? Complete the table”*. (p.70)

Numa discussão anterior, vimos que questões desse tipo restringem o aluno a capturar apenas dados que estão no texto. Ele não faz relações dêiticas, nem comparações com outros textos, ou mesmo não cria senso crítico sobre o conteúdo.

Contudo, também percebemos atividades com questões subjetivas, proporcionando a livre construção de sentido pelo aluno. Mesmo sem profundidade de reflexão, essas questões permitem que o aluno amplie seu conhecimento para além do linguístico, pois há sintonia do texto com os conhecimentos de mundo e experiências do leitor.

*“Here are some examples of what Julia and Karla used in their e-mails (...) 1)What makes Karla’s question more polite? (...)”*. (p. 49)

*“Read the job ads below. Which one(s) would you like to apply for? What do you think it takes for one to work in such a position?”*. (p. 46)



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

As atividades estão balanceadas, já que as questões ponderam entre o desenvolvimento cognitivo/reflexivo do aluno e uma abordagem mecanicista/gramatical da leitura e estrutura textual. Isso implica que o *Freeway* embora explore aspectos que não desenvolvam com eficácia a habilidade de compreensão, possui momentos que levam o aluno a refletir.

No que diz respeito a concepção de leitura, as atividades presentes no livro sobre estrutura do texto, retirar informações do texto, identificar conteúdo textual, questões sobre vocabulário, múltipla escolha, *WH-questions* e significado de expressões, configuram uma concepção de leitura como extração de significado do texto Leffa (1996; 1999). O aluno não tem margem para reflexão, apenas encontrará todas as respostas que estão explícitas no texto. “O leitor está subordinado ao texto, que é o polo mais importante da leitura” (op. cit., p. 13).

Um segundo tipo de concepção de leitura que encontramos nas atividades se refere à leitura como atribuição de significado. As questões do *Freeway* que abordam esse aspecto são as que exploram a opinião do leitor/aluno. Para essa concepção de leitura não existe resposta absoluta. Assim, é importante o conhecimento prévio do aluno para que ele preencha as ‘lacunas’ deixadas no texto. A leitura é interpretada como um procedimento de levantamento de hipóteses. Para Leffa (1996), “o significado não está na mensagem do texto mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor” (p. 14).

Temos ainda uma terceira concepção de leitura presente nas atividades do *Freeway*, é a leitura enquanto interação com o texto. Nessa perspectiva a leitura é vista como pertencente a um contexto maior envolvendo intenções específicas. No LD em questão, as questões reflexivas e de trabalho em pares ou grupos representam essa categoria de leitura. Essas atividades desenvolvem o senso crítico do aluno.



# II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

- Figura 1 -

7

3 Read the following text. Can you find the answer to the question presented in the title?

**Are Cows the Cause of Global Warming?**

A cow on average releases between 70 and 120kg of methane per year. Methane is a greenhouse gas like carbon dioxide (CO<sub>2</sub>). But the negative effect of methane on the climate is 23 times greater than the effect of CO<sub>2</sub>. Therefore the release of about 100kg methane per year for each cow is equivalent to about 2,300kg CO<sub>2</sub> per year.

Let's compare this value of 2,300kg CO<sub>2</sub>: the same amount of carbon dioxide is generated by burning 1,000 liters of gas. With a car using eight liters of gas per 100km, you could drive 12,500km (7,800 miles) per year.

Worldwide, there are about 1.5 billion cows and bulls. All ruminants (animals which regurgitate food and re-chew it) in the world emit about 2 billion metric tons of CO<sub>2</sub>-equivalents per year. In addition, clearing of tropical rainforests to get more grazing and farm land is responsible for an extra 2.8 billion metric tons of CO<sub>2</sub> emission per year!

According to the United Nations' Food and Agriculture Organization (FAO), agriculture is responsible for 18% of the total release of greenhouse gases worldwide (this is more than the whole transportation sector's release). Cattle-breeding is a major factor in these greenhouse gas emissions, according to FAO. Says Henning Steinfeld, Chief of FAO's Livestock Information and Policy Branch and senior author of the report, 'Livestock are one of the most significant contributors to today's most serious environmental problems. Urgent action is required to remedy the situation.'

Start

Adapted from <http://timeforchange.org/are-cows-cause-of-global-warming-meat-methane-CO2>. Accessed on January 8<sup>th</sup>, 2010.

4 What conclusion can we draw from the text above?

- 1 We should not breed cattle and eat only vegetables. This would remedy the situation of greenhouse effect.
- 2 Cows do not produce the same amount of CO<sub>2</sub> as produced by burning 1,000 liters of gas.
- 3 We should eat much less meat and dairy products. This is one of the most effective ways to reduce our personal negative impact on the environment.

Diante dessa análise, podemos inferir que o *Freeway* embora aborde concepções de leitura e tipos de atividades de compreensão textual a partir de visões ultrapassadas de ensino, também traz a perspectiva interacionista. Contudo, ainda é mínimo o índice de ocorrência de tais atividades.



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A análise agora será sobre o livro *Upgrade*. Verificamos que o *Upgrade* possui maiores recorrências de questões ancoradas em significado de expressões e de múltipla escolha. Assim, o aluno recebe um pacote de questões com respostas prontas, pois não precisará pensar sobre elas para responder. Há limitação no trabalho de leitura, já que são explorados aspectos superficiais dos textos como o caso de identificar o significado de expressões.

*“Circle the words or phrases that do not belong in each group” (p. 122)*

*“Read the dictionary entry and do the activity (...) Leia novamente as fábulas nas página 16 e 17 e verifique qual animal melhor representa cada uma das características abaixo” (p. 18)*

Numa comparação com o *Freeway*, o *Upgrade* traz poucas questões que promovam discussões entre pares ou grupos. Além disso, as atividades que abordam discussões temáticas são exploradas apenas nos textos secundários, os que estão escritos em português. Nesse sentido, a concepção do *Upgrade* sobre a competência comunicativa se torna restrita, já que não promove diálogo entre os alunos. Além disso, a discussão sobre o texto é em português, não contribuindo para o desenvolvimento linguístico do aluno sobre a língua-alvo, conforme vemos a seguir:

- Figura 2 -



# II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

UNIT 4

4 Leia o extrato de texto abaixo e discuta-o com seus colegas.

### Jovens se organizam para estimular empreendedorismo

Ser empreendedor é uma ideia bastante nova, principalmente no Brasil, e ainda pouquíssimo abordada dentro das universidades públicas e privadas, geralmente orientadas para formar futuros profissionais assalariados.

Mas muitos jovens já estão entendendo que desenvolver o próprio espírito empreendedor pode ser uma alternativa mais interessante à busca, cada vez mais difícil, por vagas de emprego com carteira assinada. O assunto ganhou tanta importância que foi formada uma Confederação Nacional dos Jovens Empresários (Conaje) [...].

[...]

A Conaje tem origem nos grupos empresariais de jovens paulistas, gaúchos e mineiros, que se reuniram a partir de 1992 com o intuito de formar lideranças e discutir questões voltadas à construção de uma nova ordem social.

[...]

Extraído de <<http://www.hipermeias.com.br/spip.php?article36>>  
Acessado em 24 de fevereiro de 2010.

- a Você gostaria de ter o seu próprio negócio? Por quê? / Por que não?
- b Você conhece pessoas empreendedoras cujos negócios foram bem-sucedidos? Que tipo de negócio essas pessoas tiveram?
- c Você sabe quais os principais motivos pelos quais uma empresa abre falência?

O *Upgrade* também possui atividades do tipo cópias das informações do texto e metalinguísticas. Nesses dois aspectos, a contribuição de ensino-aprendizagem de língua inglesa é negativa, já que explora a decodificação, cópia de sentenças ou palavras e estrutura textual, como podemos observar respectivamente a seguir:

*“Correct the wrong information in the sentences below. Refer to the text on page 30” (p.31)*

*“(...)Volte aos textos das páginas 112 e 120 responda as questões abaixo. (...) b) No texto da página 120 há um parágrafo de conclusão? E no primeiro texto?(...)” (p. 122)*

À luz dos estudos de Leffa (1996; 1999), Kleiman (2002), Moita Lopes (1996) e Mascia (2005), observamos que algumas atividades consideram aspectos estruturais do texto com significado e função independentes do contexto. Há foco também no conteúdo gramatical, utilizando o texto como pretexto de ensino de regras sintáticas.

*“Volte ao texto da página 60, responda às perguntas abaixo e reconheça algumas das características do gênero textual notícia (...) e) Em qual parágrafo podemos encontrar informações fundamentais da notícia? f) É comum os jornalistas citarem o discurso de algumas pessoas. Isso acontece nessa notícia? Em qual parágrafo? (...)” (p. 62)*



Além disso, a concepção de leitura como decodificação é vista nas atividades de recorte das informações presentes no texto, identificar conteúdo textual, questões sobre vocabulário, múltipla escolha, *WH-questions* e significado de expressões. O texto, assim, é considerado um repositório de mensagens e informações (KLEIMAN, 2002).

Apesar de que várias questões foquem na retirada de informações do texto e de múltipla escolha, em comparação ao *Freeway*, o *Upgrade* possui predominância de exercícios opinativos e de interpretação, propondo uma concepção de leitura participativa e interacionista. Esse tipo de atividade envolve o princípio de que a leitura engloba diversas fontes de conhecimentos – enciclopédicos, lexical, semântico, etc – os quais interagindo contribuem para construção de sentido e compreensão textual (LEFFA, 1999), embora nesse LD as questões e o texto com abordagem opinativa e/ou reflexiva estejam escritos em português.

Já as questões que despertam a opinião do aluno são de caráter interacionista. O leitor negocia o significado do texto com o escritor (MOITA LOPES, 1996), por isso há o desenvolvimento da consciência crítica. Assim, observamos que o *Upgrade* também se apropria das três concepções de leitura, porém não contextualiza o texto tanto quanto o *Freeway*.

## **Conclusões**

Ler é árduo, pois por um longo tempo uma concepção foi imposta aos leitores devido a práticas desmotivadoras, ao ensino ineficiente de leitura, às atividades limitadas e incoerentes, às abordagens gramaticais, que deixam a leitura crítica e interativa de lado.

Os alunos não possuem hábito de leitura, o que pode ser um dos fatores que explicam a dificuldade para interpretação. Além disso, a leitura em língua inglesa é quase inexistente dentro ou fora do contexto escolar. Se o aluno não possui contato com diversas formas de



texto, ele não desenvolverá habilidades de leitura que poderiam ajudá-lo na compreensão. Ler para o aluno é sinônimo de algo enfadonho, muitas vezes difícil.

Quando pensamos que a partir dos PCNs de Língua Estrangeira para o Ensino Médio, uma nova abordagem de ensino-aprendizagem resignificaria os LDs, logo percebemos que pouca coisa mudou. As velhas práticas de ensino de língua ainda subjazem às atividades de leitura nos LDs. A partir da análise que fizemos dos LDs *Freeway* e *Upgrade*, notamos que este último falha no quesito leitura crítica e contextualizada. Além do foco na gramática a partir do texto, ele persiste em traduções quando opta por usar vocabulário ao final dos textos e por trazer textos em português para discussões.

Para ler e compreender é preciso entender a situação comunicativa na qual o texto foi construído, ou seja, a leitura do mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 1989). Segundo esse autor, a “linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e contexto” (FREIRE, 1989, p. 12).

Ambos os LDs contém em suas questões de interpretação as três concepções de leitura estudadas. Embora levem o aluno apenas ao resgate de informações textuais, ou a lançar hipóteses sobre o que trata o texto, vimos questões opinativas e de construção do senso crítico do aluno.

Embora os LDs ainda estejam evoluindo para um melhor ensino de língua estrangeira em consonância com os PCNs, cabe a nós, professores e formadores, transformar a educação desses jovens. Nossa pesquisa torna-se relevante na medida em que promove reflexão sobre suas práticas pedagógicas e o ensino de línguas nas escolas públicas principalmente, onde há, infelizmente, um índice negativo sobre o conhecimento e uso de uma LE.

Enquanto os LDs tentam renovar sua forma de trabalho com a compreensão de textos em LE, os professores precisam mudar e complementar a utilização desses livros na sala de aula,



# II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

não se detendo apenas a eles, mas trazendo conhecimentos sintonizados com o cotidiano do aluno, afirmando e evidenciando a importância de se aprender uma LE.

## Referências Bibliográficas

CARDOSO, Deize Costa. **Letramento Crítico e o Livro Didático de Inglês: Uma análise dos textos e das atividades de compreensão escrita.** 2011. 146f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/DAJR-8MLS45/1/1404m.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2013

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 23. e.d. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática.** 9. e.d. Campinas: Pontes, 2002

LEFFA, Vilson José. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística.** Porto Alegre: Sagra – DC Luzatto, 1996.

\_\_\_\_\_. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, Aracy E. (org.). **O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação.** Pelotas: Educat, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MASCIA, Márcia Ap. Amador. Leitura: uma proposta discursivo-desconstrutivista. In: LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal (org.). **Leitura: múltiplos olhares.** Campinas: Mercado das Letras: Unifeob, 2005.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

PIMENTEL, Mariana Ramos. **As atividades de compreensão de leitura nos livros didáticos de língua inglesa.** 2014. 54 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em



# II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Letras Língua Inglesa) – Unidade Acadêmica de Letras, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande.

SOUZA, Deusa Maria de. Livro didático: arma pedagógica? In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999

Obras analisadas:

AGA, Gisele (org.). **Upgrade**. São Paulo: Richmond Educação, 2010. Volume 3.

TEODOROV, Verônica (org.). **Freeway**. São Paulo: Richmond Educação, 2010. Volume 3.