

Juliana Esteves Arantes

**O LIVRO DIDÁTICO
DE LÍNGUA ESTRANGEIRA:
ATIVIDADES DE COMPREENSÃO E HABILIDADES
NO PROCESSAMENTO DE TEXTOS NA LEITURA.**

**BELO HORIZONTE
FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
2008**

Juliana Esteves Arantes

**O LIVRO DIDÁTICO
DE LÍNGUA ESTRANGEIRA:
ATIVIDADES DE COMPREENSÃO E HABILIDADES
NO PROCESSAMENTO DE TEXTOS NA LEITURA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada.

Área de Concentração: Lingüística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Linha F: Estudos em Línguas Estrangeiras: ensino/ aprendizagem, usos e culturas.

Orientadora: Professora Dr^a. Reinildes Dias.

**BELO HORIZONTE
FACULDADE DE LETRAS DA UFMG
2008**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

Dissertação intitulada “O Livro Didático de Língua Estrangeira: Atividades de Compreensão e Habilidades no Processamento de Textos na Leitura”, de autoria da mestranda Juliana Esteves Arantes, aprovada pela banca constituída pelos seguintes professores:

Professora Doutora Reinildes Dias – FALE/UFMG
Orientadora

Professora Doutora Walkyria Magno e Silva – UFPA

Professora Doutora Delaine Cafiero Bicalho – FALE/UFMG

Belo Horizonte, 14 de março de 2008.

À minha família,
pelo apoio e incentivo
incessantes.

AGRADECIMENTOS

À professora Reinildes Dias, pela orientação valiosa.

À minha mãe, pelo apoio emocional e financeiro que possibilitou a realização deste trabalho.

Ao Sérgio, que esteve sempre ao meu lado.

À minha irmã, pelas contribuições preciosas.

À professora Delaine Cafieiro, pela presença ao longo de todo o processo e por ter aceitado participar da banca examinadora deste trabalho.

Às professoras Walkyria e Carla por também fazerem parte da banca examinadora deste trabalho.

Às professoras Tércia Mendes e Raquel Faria por suas sugestões e comentários enriquecedores.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos, pela participação que tiveram em meu processo de formação acadêmica.

Aos colegas e amigos que compartilharam as angústias, decepções e alegrias também.

RESUMO

Acreditamos que as habilidades envolvidas no processo de leitura em língua estrangeira (LE) deveriam ser desenvolvidas nas atividades dos livros didáticos de ensino de Línguas estrangeiras com vistas à competência leitora do aluno do Ensino Fundamental. As habilidades consideradas como suporte teórico neste estudo são aquelas determinadas pelo documento oficial do Estado de Minas Gerais que apresenta uma proposta pedagógica para o ensino de inglês como língua estrangeira, PCSEE-MG (DIAS, 2005b). Este documento contém um currículo básico comum (CBC) que sistematiza as habilidades mínimas necessárias para o desenvolvimento básico da competência no uso do inglês como língua estrangeira em situações reais de interlocução pela leitura e que servem como parâmetro para o seu ensino no segundo ciclo do Ensino Fundamental. O presente estudo tem como objetivo analisar uma coleção de livros didáticos de inglês para o Ensino Fundamental com foco em suas atividades de compreensão escrita. Essa análise se baseia nos princípios teóricos atuais para o ensino de leitura em língua estrangeira (CELCE-MURCIA & OLSHTAIN, 2000; CARREL & EISTERHOLD, 1988; DIAS, 2005b; GRABE & STOLLER, 2001, 2002; RAMOS, 2004) e também considera a pesquisa recente em avaliação em livros didáticos (ANSARY & BABAIL, 2002; BYRD, 2001; EDMUNDSON, 2004; GRIGOLLETO, 2002; RACILAN, 2005, entre outros). Pretendemos verificar se as atividades de compreensão escrita dos livros didáticos se propõem ao desenvolvimento daquelas habilidades de leitura já referidas. A metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho se baseou em princípios qualitativos e consiste de uma descrição focalizada (LARSEN-FREEMAN & LONG, 1991) já que nosso interesse reside especificamente nas atividades de leitura dos livros didáticos analisados. O procedimento de análise usado foi basicamente a classificação das atividades de compreensão escrita de acordo com as habilidades de leitura sugeridas pelo CBC. Os resultados foram exibidos posteriormente em tabelas e gráficos para promover melhor visualização. Nossas constatações confirmaram a hipótese inicial de existência de lacunas no propósito de desenvolver competência em leitura pelos livros didáticos de LE já que suas atividades de leitura enfatizam prioritariamente habilidades de localização de informação explícita nos textos, integração de informação verbal e não verbal e, numa proporção menor, inferência de sentido baseada no contexto, e no conhecimento prévio. Além de negligenciar a maioria das habilidades necessárias envolvidas no processo de leitura em língua estrangeira, as atividades analisadas também não consideraram o conceito de gênero textual que permeia a tendência contemporânea no ensino de línguas estrangeiras. Reflexão sobre os resultados da pesquisa pode levar a uma melhor compreensão dos processos que levam à ineficiência das escolas em desenvolver leitores competentes, além de poder também promover a melhoria na implementação e produção de materiais didáticos de LE que visem um ensino mais efetivo.

ABSTRACT

The abilities involved in the process of reading in a foreign language (FL) should be developed in the activities of the English textbooks. The reading abilities considered as the theoretical framework in this study are those stated by the State of Minas Gerais official document which presents a pedagogical proposal for the teaching of English as a foreign language, PCSEE-MG (DIAS, 2005b). This document contains a common syllabus (CBC) that systematizes the necessary abilities to develop competence in English as a foreign language (EFL) and can serve as a parameter for the teaching of English. The present study aims at analyzing an English Textbook Collection for the second cycle of the Elementary School with focus on its written comprehension activities. This analysis is referred to the current theoretical principles for the teaching of reading in a foreign language (CELCE-MURCIA & OLSHTAIN, 2000; CARREL & EISTERHOLD, 1988; DIAS, 2005b; GRABE & STOLLER, 2001, 2002; RAMOS, 2004) and is also supported by the recent research on textbook evaluation (ANSARY & BABAIL, 2002; BYRD, 2001; EDMUNDSON, 2004; GRIGOLLETO, 2002; RACILAN, 2005, among others). Our study intends to verify if the written activities proposed in the textbooks are aimed to develop those referred specific reading abilities. The research methodology underlying this paper was based on qualitative principles and consists of a focused description (LARSEN-FREEMAN & LONG, 1991) as our interest resides specifically on the reading activities of the analyzed textbooks. The procedures of analyses used were the classification of the written comprehension activities according to the CBC stated reading abilities. The results were further displayed in tables and graphics to convey better visualization. Our findings confirmed the initial hypothesis of failure in the intent of developing reading fluency by the textbooks as they prioritarily emphasize the abilities of location of explicit information in the text, integration of verbal and non-verbal information, and to a lesser extent, inference of meaning based on the context and previous knowledge. Besides neglecting most of the necessary abilities involved in the process of reading in a FL, the activities analyzed also did not consider the concepts of textual genre that underlie the contemporary tendency in the teaching of reading in a FL. Reflection on this research data may lead to better comprehension of the processes underlying the current failure of schools in developing proficient readers, as well as may help improving the implementation and production of FL effective teaching materials.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Leitura: Modelo de recepção do texto escrito.....	29
Figura 2: Atividade 12	66
Figura 3: Atividade 9	69
Figura 4: Atividades 9 e 10	71
Figura 5: Atividade 8	73
Figura 6: Trecho do manual do professor	78
Figura 7: <i>Reading: Written Text Reception Framework</i>	91
Gráfico 1: Ocorrência das habilidades de CE nas atividades do livro 1 da coleção <i>Power English</i>	65
Gráfico 2: Ocorrência das habilidades de CE nas atividades do livro 2 da coleção <i>Power English</i>	67
Gráfico 3: Ocorrência das habilidades de CE nas atividades do livro 3 da coleção <i>Power English</i>	70
Gráfico 4: Ocorrência das habilidades de CE nas atividades do livro 4 da coleção <i>Power English</i>	72
Gráfico 5: Ocorrência das habilidades de CE nas atividades de CE da coleção <i>Power English</i>	74
Quadro 1: Estratégias de Leitura	27
Quadro 2: Conhecimento sobre textos	33
Quadro 3: Características do Leitor Fluente	34
Quadro 4: Quadro de habilidades / conteúdos básicos do eixo articulador de compreensão escrita do CBC – Ensino Fundamental	38
Quadro 5: SAEB – Matriz 2001: Temas ou Tópicos de Língua Portuguesa	40
Quadro 6: <i>Checklist</i> para Análise de Livros Didáticos	50

Quadro 7: Conjunto de Características Universais dos Livros Didáticos de Inglês como Língua Estrangeira ou Segunda Língua	51
Quadro 8: Ficha de Avaliação – Compreensão Escrita – LD de LE	52
Quadro 9: Tipologia-síntese para a classificação das atividades de compreensão	54
Quadro 10: Análise genérica da coleção <i>Power English</i>	61
Quadro 11: Classificação das atividades de Compreensão Escrita x Habilidades da Compreensão Escrita do CBC	63
Quadro 12: APÊNDICE A- Quadro de Habilidades / Conteúdos Básicos do Eixo Articulador de Compreensão Escrita do CBC - Ensino Fundamental	90
Quadro 13: ANEXO B – <i>Fluent Readers</i>	92
Quadro 14: ANEXO C – <i>Checklist for analysing course books</i>	93
Quadro 15: ANEXO D - <i>Set of universal features of EFL/ESL textbooks</i>	94
Quadro 16: ANEXO E – Relação de obras analisadas por Grigoletto	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CBC - Currículo Básico Comum

CD – *Compact Disc*

CE – Compreensão Escrita

DVD – *Digital Video Disc*

EF – Ensino Fundamental

EFL – *English as a Foreign Language*

ESL – *English as a Second Language*

LD – Livro Didático

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PC/SEE-MG – Proposta Curricular da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEE-PR – Secretaria de Estado da Educação do Paraná

SME-SP – Secretaria Municipal da Educação de São Paulo.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Contextualização da pesquisa	12
1.2 Pergunta de pesquisa	16
1.3 Objetivos	17
2 REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.1 Concepção de leitura e pressupostos teóricos	20
2.2 PC/SEE-MG, diretrizes e orientações pedagógicas	34
2.2.1 Referencial de análise: A matriz curricular de LE – O CBC	36
2.3 Avaliação de materiais didáticos	47
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	56
3.1 Natureza da pesquisa	56
3.2 Coleta de dados e seus instrumentos	56
3.3 Descrição do <i>corpus</i> e do contexto da pesquisa	57
3.4 Procedimentos para análise dos dados	60
4 ANÁLISE	61
4.1 Análise geral da coleção	61
4.2 Classificação das atividades e levantamento da ocorrência das habilidades de Compreensão Escrita	62
4.3 Análise dos resultados	75
4.4 Implicações	78
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	86
ANEXOS	90
APÊNDICE	96

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização da pesquisa

O interesse pela análise e produção de materiais didáticos de língua inglesa resultou da experiência, não só como professora dos ensinos Fundamental, Médio e Superior, mas também como orientadora pedagógica e formadora de professores em cursos de idiomas. Sabemos que ainda que a escolha do livro didático (LD) de Língua Estrangeira (LE) seja algumas vezes uma decisão administrativa, a responsabilidade pela sua adoção em nossa realidade quase sempre recai sobre os professores do conteúdo disciplinar.

Estamos cientes da dificuldade encontrada pelos professores de LE para fazer tal escolha e da escassez de estudos acadêmicos que possam orientá-los nesse sentido (EDMUNDSON, 2004; EIRAS, 2004; PINTO, PESSOA, MENDONÇA, 2004 a, 2004 b; RACILAN, 2005). E quando esses materiais existem, o professor do Ensino Fundamental não tem acesso a eles. Há quase uma década atrás, Coracini (1999) já constatara essa escassez de estudos que se propunham a analisar realmente o LD. A autora afirmava que os artigos sobre os LD discutidos e analisados em sua pesquisa pretendiam, ora criticá-lo, mostrando a sua inadequação ao público alvo, ora tentavam revelar sua pertinência como material comunicativo interessante.

Incontestável é a importância que o LD assume nos contextos de ensino–aprendizagem. O que podemos verificar, a partir da própria experiência e de depoimentos de diferentes autores (ARAÚJO, 2006; CORACINI, 1999; DIAS, 2005a; EDMUNDSON, 2004; GRIGOLETTO, 1999; MARCUSCHI, 2000, entre outros), é que os LD, tanto de LE quanto de língua materna,

constituem o principal, senão o único, recurso didático utilizado pelos professores e alunos em sala de aula.

Coracini (1999) enfatiza esta importância ao constatar que os LD, em geral, representam 33,5% do total de livros produzidos no Brasil, e 99% do mercado editorial brasileiro. Diante de tamanha representatividade, era de se esperar, segundo a autora, que se encontrassem muitos textos com análises de diferentes LD pelos lingüistas aplicados interessados na formação de professores. Estudos sobre o LD de língua materna, entretanto, existem em maior número (COSTA VAL e MARCUSCHI, 2005; DIONÍSIO e BEZERRA, 2002; SOUZA, 2005, entre outros). Além disso, os LD de Língua Portuguesa são avaliados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD¹) (BRASIL, 2007), que apresenta anualmente uma análise detalhada dos livros didáticos disponíveis no mercado editorial brasileiro e guias com essas análises são enviados a todas escolas públicas do Ensino Fundamental no Brasil. Os professores de outras disciplinas podem escolher seu LD com base nesses guias, mas o professor de LE fica sem essa avaliação criteriosa que pode lhe fornecer o suporte necessário no processo de escolha do elemento chave de suas interlocuções com os alunos.

Concordamos com Pinto, Pessoa e Mendonça (2004a) a propósito da importância do LD como um dos principais instrumentos no processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, principalmente na realidade de escolas onde outros recursos didáticos são menos disponíveis (computadores, Internet, revistas e jornais importados, DVDs e vídeos originais, etc). Portanto, sempre em busca de um ensino mais eficiente, torna-se imprescindível que se priorize a análise, seleção e implementação de materiais didáticos que sejam coerentes com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, os Parâmetros Curriculares

¹ Para informações sobre o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD acessar: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/pnldport07.pdf>

Nacionais/98 (PCN) (BRASIL, 1998) e, mais especificamente, a Proposta Curricular da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (PC/SEE-MG) (DIAS, 2005b), no contexto do sistema educacional estadual. Recentemente, muitas propostas têm sido produzidas para o ensino de LE em outras redes de educação estadual e municipal brasileiras (SEE-PR, 2006; SME-SP, 2006), o que comprova a necessidade de diretrizes para operacionalização do ensino de LE em sala de aula do nosso contexto. A proposta de Minas Gerais faz um detalhamento por meio de tópicos, habilidades e sugestões de gêneros para as quatro grandes habilidades: ler, escrever, falar e ouvir, levando em conta os conhecimentos léxico-sistêmicos relativos a cada gênero trabalhado.

Nossa hipótese neste trabalho baseia-se nas constatações sobre a realidade do LD de LE no Brasil, somadas às novas exigências criadas pelos princípios e diretrizes que norteiam os PCN (BRASIL, 1998, p.92) e um ensino que prioriza o desenvolvimento de competências e habilidades, fazendo uso de material autêntico.

Para o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita é necessário poder dispor de uma grande variedade de textos de diversos tipos, provenientes de jornais, revistas, instruções de jogos e de funcionamento de aparelhos, livros, da Internet etc. Será importante envolver os alunos nesse processo de coleta de textos para se assegurar, por um lado, o interesse dos alunos, e por outro lado, a conexão entre o que se faz na sala de aula de Língua Estrangeira e o mundo fora da escola onde a língua estrangeira é usada. Neste particular, os livros didáticos, em geral, não cumprem esse objetivo, pois os textos que neles se encontram são, na maioria das vezes, elaborados e/ou selecionados tendo em vista o ensino do componente sistêmico, que na proposta destes parâmetros não é fim, mas sim um dos tipos de conhecimento que possibilitam a aprendizagem de Língua Estrangeira pelo envolvimento no discurso. A visão de leitura adotada difere daquela tradicionalmente seguida em sala de aula e em material didático, centrada em aspectos de decodificação da palavra escrita, em que o único conhecimento utilizado pelo leitor-aluno é o sistêmico, baseando-se numa concepção de leitura em que o significado é inerente ao texto e não uma construção social (PCN, BRASIL, 1998, p. 92).

Esse contexto sinaliza a possível existência de lacunas nos LD de língua inglesa em circulação. Por exemplo, eles nem sempre apresentam atividades que contemplem as competências e habilidades sugeridas no eixo da compreensão escrita, foco deste trabalho, do Currículo Básico Comum (CBC) da Proposta Curricular da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais - PC/SEE-MG (DIAS, 2005b), documento oficial, baseado nos PCN, escolhido como parâmetro para a análise proposta neste estudo (QUADRO 4). Este documento enfatiza também o uso de textos autênticos de gêneros variados, retirados de diferentes suportes, para que a leitura cumpra a sua função social.

Considerando a realidade brasileira, especificamente a do Estado de Minas Gerais, onde inexistem documentos oficiais que orientem o professor na seleção do LD de LE e a escassez de estudos acadêmicos que possam ajudá-lo nesta tarefa, a dificuldade encontrada no processo de seleção do recurso chave das interações na sala de aula torna-se mais evidente e justifica o desenvolvimento de pesquisas que se proponham, como esta, a também fornecer subsídios para o processo de avaliação do LD de LE. Esperamos que estes subsídios possam auxiliar uma seleção alicerçada em teoria, coerente com a realidade educacional e, portanto, uma decisão mais acertada. Nossa tentativa é, pois, de estabelecer uma ponte entre o que os professores têm de seguir, uma vez que o CBC é obrigatório no Estado de Minas Gerais, e o seu recurso chave no seu envolvimento com o processo de ensino e aprendizagem. Como o CBC é um material conhecido e discutido entre os professores, achamos relevante utilizá-lo para verificar se as atividades do LD se propõem ao desenvolvimento das habilidades necessárias para a competência do aluno no uso da LE, neste caso a competência leitora dos alunos do EF.

Em consonância com Paiva (2000), que discute o lugar da leitura na aula de língua estrangeira e defende a integração das habilidades, assim como a PC/SEE-MG (DIAS, 2005b), interessamos aqui apenas o ensino de compreensão escrita, como uma das quatro habilidades comunicativas, integrada às outras três desenvolvidas no Ensino Fundamental. Por isso, optamos por uma coleção que se propõe ao ensino das quatro habilidades: ler, escrever, falar e ouvir, pois acreditamos que a leitura possa ser ensinada de maneira integrada às outras três habilidades. Nosso olhar estará, porém, voltado apenas para as atividades de compreensão escrita com o intuito de verificar se elas se propõem a desenvolver as habilidades de leitura conforme o CBC/MG, entretanto sem perder de vista esta dimensão integrada de ensino de LE.

Nossa escolha pela leitura consiste apenas em um recorte, artifício necessário devido às exigências de foco, próprias de uma dissertação de mestrado, embora estejamos cientes da importância da integração entre ler, escrever, falar e ouvir a LE.

1.2 Pergunta de Pesquisa

Mais especificamente, nosso foco se concentra nas atividades de leitura apresentadas ao longo do LD e necessárias para o uso significativo da língua na modalidade escrita em situações reais de comunicação. Estariam tais atividades voltadas para o desenvolvimento das habilidades² envolvidas no processo de leitura em língua estrangeira? A pergunta central que orienta esta investigação e determina seus objetivos é: As atividades de compreensão escrita

² O termo 'habilidade', no cenário de ensino de línguas estrangeiras, assume algumas vezes duplo sentido. Pode se referir às quatro grandes habilidades comunicativas, a saber, ler, escrever, falar e ouvir; e em outros momentos, carrega o sentido de capacidades, ou seja, 'dominar determinada habilidade' significa 'estar apto'. É com este último sentido que utilizamos o termo quando nos referimos às habilidades inerentes ao processo de leitura (mais ou menos equivalente aos descritores do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)).

propostas na coleção de LD aqui analisada contemplam as habilidades de leitura do Currículo Básico Comum de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental de Minas Gerais?

1.3 Objetivos

O objetivo central desta pesquisa é de apresentar uma análise da coleção de livros didáticos (LD) de língua inglesa para o Ensino Fundamental intitulada '*Power English*', enfocando especificamente as suas atividades de compreensão escrita e tomando como referencial os conteúdos/as habilidades indicados na matriz curricular da Proposta Curricular do Estado de Minas Gerais, ou seja, o Currículo Básico Comum (QUADRO 4) (DIAS, 2005b). Esta análise tem a intenção de verificar se as atividades de compreensão escrita da coleção contemplam as habilidades de leitura indicadas no CBC de modo a criar oportunidades para que o aluno leia com competência textos autênticos de vários gêneros em LE. Pretendemos também fornecer subsídios para seleção, implementação e produção de materiais didáticos que sejam coerentes com os pressupostos teórico-metodológicos atuais de ensino-aprendizagem de leitura e as orientações da PC/SEE-MG (DIAS, 2005b), principalmente no Estado de Minas Gerais. Para tanto, faz-se necessário:

- Fazer um levantamento das atividades de compreensão escrita a serem analisadas;
- Classificar tais atividades de acordo com as habilidades de leitura do CBC/ MG;
- Dispor os dados encontrados em forma de tabela de modo a permitir melhor visualização dos resultados encontrados;
- Verificar se há ocorrência ou não de atividades que contemplam as habilidades de leitura necessárias à leitura competente nos diversos níveis de compreensão;
- Verificar quais são as habilidades de leitura contempladas pelas atividades do LD em análise e a frequência de suas ocorrências;

- Analisar as implicações dos resultados encontrados para o contexto de ensino-aprendizagem de leitura em LE.

É acreditando que a escolha, a implementação e a capacitação de professores para utilizar os LD adotados possam influenciar positivamente o ensino e aprendizagem de língua inglesa que este estudo se delinea. Tendo em vista as lacunas existentes na área de formação de professores, espera-se também que este estudo possa contribuir positivamente para o aperfeiçoamento desses profissionais. Raros são ainda os cursos de formação que preparam os professores para a árdua tarefa de escolher o seu recurso básico no processo de ensino e aprendizagem.

A intenção deste trabalho é, pois, analisar a coleção de livros didáticos de língua inglesa para o Ensino Fundamental intitulada '*Power English*', tomando como referencial de análise a matriz de conteúdos do Currículo Básico Comum (CBC) da Proposta Curricular do Estado de Minas Gerais (DIAS, 2005b) no que se refere ao ensino da compreensão escrita (QUADRO 4).

Para a realização deste intento, esta análise sustentar-se-á em uma concepção sociointeracional de linguagem que vê leitura como práticas sociais que ocorrem em situações reais de interlocução e que envolvem o leitor, o texto e o contexto, fazendo uso de textos de gêneros variados (CELCE-MURCIA & OLSHTAIN, 2000; CARREL & EISTERHOLD, 1988; DIAS, 2005b; GRABE & STOLLER, 2001, 2002; PCN, BRASIL, 1998; RAMOS, 2004, entre outros). Tomará também por base a matriz de conteúdos do CBC de LE, referente à compreensão escrita, além de considerar os trabalhos recentes que focalizam a pesquisa em avaliação de materiais didáticos (ANSARY & BABAI, 2002;

ARAÚJO, 2006; BROWN & RODGERS, 2002; BYRD, 2001; DIAS, 2005a; EDMUNDSON, 2004; GRIGOLLETO, 2002; RACILAN, 2005, entre outros). Esses princípios compõem o referencial teórico desta pesquisa e serão tratados a seguir.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, apresentaremos, primeiramente, a concepção de leitura adotada neste trabalho, e os pressupostos teóricos que nortearam esta escolha. Em seguida, enfocaremos o CBC de LE, referencial de análise deste estudo, e, finalmente, trataremos da pesquisa atual em avaliação de materiais didáticos de LE, incluindo os LD.

2.1 Concepção de leitura e pressupostos teóricos

Para nós, interessados na análise de atividades que se proponham ao desenvolvimento da capacidade leitora em língua estrangeira do aluno do Ensino Fundamental, imprescindível se faz investigar no que este construto consiste. Para definir leitura acreditamos ser importante antes, discutir as concepções de linguagem, texto, gênero textual e leitor que dão sustentação a este estudo.

Como tomamos como referencial de análise, nesta pesquisa, a Matriz Curricular do Currículo Básico Comum - CBC (DIAS, 2005b) cujo eixo temático gira em torno da “recepção e produção de textos orais e escritos de gêneros textuais variados em Língua Estrangeira”, consideramos importante delimitar aqui as noções de texto e de gênero textual que nortearam esta análise.

Para nós, o texto é o elemento central em torno do qual as diversas atividades de aprendizagem relacionadas à compreensão escrita – foco de nossa análise – são organizadas e devem “garantir a oportunidade de utilização da língua estrangeira com propósitos reais de

comunicação e o desenvolvimento das habilidades necessárias para a transformação da sala de aula num espaço de prática social para interações significativas” (DIAS, 2005b, p.28).

Importante, ainda, lembrar que o processo de ler é um processo complexo que acontece em um contexto social, motivado por variados propósitos comunicativos e sua dimensão como prática social deve ser considerada na compreensão escrita. Nesta perspectiva, e de acordo com a PC/SEE-MG (DIAS, 2005 b), as condições de produção textual devem ser levadas em conta tendo em vista aspectos como: quem produziu o texto, sob que circunstâncias, com qual finalidade, para qual público leitor, que elementos foram usados para compor o *layout* do texto, sua organização textual, qual o panorama sócio-cultural e histórico existente no entorno de tal produção.

Imprescindível também se faz considerar as noções de gêneros textuais, já que eles contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia (MARCUSCHI, 2002).

Passamos, neste momento, a definir o sentido que o termo gênero textual assume neste trabalho, uma vez que estamos conscientes do crescente interesse por este tópico e do seu uso intensivo na realidade escolar brasileira atual, no que diz respeito ao ensino de língua materna (LM). Meurer, Bonini, Motta-Roth (2005) comentam que este tema, tanto no Brasil como no exterior, tem sido alvo de interesse de diferentes campos científicos e de profissionais tanto da área de ensino de línguas, assim como de outras áreas envolvendo publicitários, jornalistas, especialistas em comunicação empresarial, críticos literários, sociólogos, entre outros.

No contexto educacional brasileiro de ensino de língua portuguesa, no que diz respeito ao tratamento dado aos gêneros textuais, Costa Val (2007) chama a atenção para os modos de

apropriação conceitual e pedagógica que se efetivam nas salas de aula. A autora enfatiza a responsabilidade da universidade como formadora de professores e comprometida com a educação pública e atenta para o fato de que a escolarização não amparada teoricamente pode gerar algumas implicações para o ensino/aprendizagem do gênero textual. Costa Val (2007) chama a atenção para a possibilidade da perda da perspectiva discursiva em favor da modelização e de um tratamento formalista e classificatório em detrimento a uma abordagem funcional. Pontua ainda o problema da orientação insuficiente quanto às possibilidades de exploração dos elementos constituintes do gênero textual em função das condições de produção do discurso. Sabemos que esses problemas estão também presentes no tratamento dado ao gênero textual nos livros didáticos de ensino de língua estrangeira do Ensino Médio (ARAUJO, 2006).

Diante dessa realidade, interessa-nos aqui, entender e situar a importância da noção de gênero para a atividade da linguagem. Segundo Meurer (2000) trata-se de um fenômeno que se localiza entre a língua, o discurso e as estruturas sociais, cuja noção passa a ser central para a definição da própria linguagem. Julgamos que a delimitação das concepções de sujeito, de linguagem, de língua, de texto, contexto e de construção de sentido aqui adotados podem contribuir para a formação do conceito de gêneros textuais que queremos discutir.

Tomamos aqui a concepção interacional (dialógica) de língua (KOCH, 2002), em que os sujeitos são ativos, construtores sociais que se constroem e são construídos no texto. “É um sujeito social, histórica e ideologicamente situado, que se constitui na interação com o outro” (BRANDÃO, 2001, p.12, *apud* KOCH, 2002). O texto é então, visto como o próprio lugar da interação. Desta forma, a compreensão escrita é percebida como uma atividade interativa complexa de produção social de sentidos, que é realizada a partir do reconhecimento de

elementos lingüísticos presentes na superfície textual e a forma como eles se organizam e se associam ao conhecimento prévio dos interlocutores e ao contexto sócio-cognitivo em que a interação ocorre. O sentido de um texto é construído, portanto, na interação texto-sujeito-contexto e a coerência, anteriormente vista como propriedade do texto, se realiza pela forma como os elementos da superfície textual se articulam com os elementos do contexto sócio-cognitivo para constituir uma configuração veiculadora de sentidos. Em outras palavras, é uma visão de linguagem como atividade sociointeracional que envolve seu uso em situações reais de interlocução, indicando que

“... ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na construção social do significado. É determinante nesse processo o posicionamento das pessoas na instituição, na cultura e na história. Para que essa natureza sociointeracional seja possível, o aprendiz utiliza conhecimentos sistêmicos, de mundo e sobre a organização textual, além de ter de aprender como usá-los na construção social do significado via Língua Estrangeira. A consciência desses conhecimentos e a de seus usos são essenciais na aprendizagem, posto que focaliza aspectos metacognitivos e desenvolve a consciência crítica do aprendiz no que se refere a como a linguagem é usada no mundo social, como reflexo de crenças, valores e projetos políticos (BRASIL, 1998, p. 15).

Segundo Bakhtin (1979) a utilização da língua se realiza através de enunciados orais ou escritos produzidos pelos integrantes de uma esfera da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas através de seu conteúdo temático, estilo verbal (escolha de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais) e construção composicional. Esses elementos estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e possibilitam a comunicação verbal. Desta forma, ainda que cada enunciado, considerado isoladamente, seja individual, cada esfera de utilização da língua cria seus tipos relativamente estáveis de enunciados, ou seja, os gêneros do discurso (ou textuais).

Os gêneros textuais se caracterizam então, por sua temática, ou seja, os temas abordados e o tratamento dado a eles, por sua forma composicional (a estruturação global mais comum, a

organização em partes) e pelo estilo verbal (os recursos lingüísticos mais usuais, as escolhas sintáticas e lexicais).

Para Bakhtin (1979) *apud* Costa Val (2007) os gêneros são modelos onde a forma se conjuga a determinada função, que corresponde a uma prática social relacionada a um público determinado. Então, eles podem ser vistos como produtos resultantes de tendências dominantes no processo social e histórico de constituição da língua pelo trabalho dos falantes.

Bazerman (2005) chama a atenção para uma perspectiva teórica menos de caráter formal e lingüístico, mais de natureza retórica e histórico-cultural, que contemple também as marcas enunciativas da textualidade. Afirma que “a definição de gênero apenas como um conjunto de traços textuais ignora o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos” (BAZERMAN, 2005, p.31).

Schneuwly (1994) define gêneros textuais como mega-instrumentos para a ação em situações de linguagem e salienta a sua potencialidade inovadora e produtiva na condução do ensino-aprendizagem da escrita de textos na escola via construção de seqüências didáticas.

Em consonância com as noções acima discutidas, tomamos como parâmetro neste estudo a concepção de Ramos (2004, p.115), que entende o gênero como

um processo social dinâmico, com um ou mais propósitos comunicativos, altamente estruturado e convencionalizado, reconhecido e mutuamente compreendido pelos membros da comunidade em que ele rotineiramente ocorre, operando não só dentro de um espaço textual, mas também discursivo, tático (estratégico) e sócio-cultural.

Por tratar-se aqui de uma análise do LD de LE, no que tange seus textos e atividades de compreensão escrita visando o desenvolvimento da competência leitora de seus usuários, achamos importante salientar o aspecto dinâmico e social do gênero textual. Segundo Ramos (2004), por estar inserido num contexto sócio-cultural, a discussão sobre seu propósito, público-alvo, crenças, valores institucionais, e até de traços lingüísticos deve ser feita dentro do contexto de suas funções no texto, assegurando uma percepção crítica do texto e evitando que as estruturas genéricas sejam vistas como prescritivas. Para Bakhtin (1979), os gêneros não são padrões rígidos e inflexíveis, não devem ser vistos como fôrmas. As estruturas genéricas admitem variações advindas de fatores culturais e individuais, que possibilitam a capacitação do aluno a se tornar um leitor/produtor de textos competente, desde que ele se aproprie do gênero e o explore criativamente (RAMOS, 2004). Para tanto, segundo a autora, é importante que se garanta a exposição do aluno a diversos gêneros, autênticos e adequados, possibilitando a percepção das diferenças e similaridades entre eles, além da familiarização com o que circula no mundo real.

As considerações acerca dos gêneros textuais discutidas até aqui estão em consonância com a PCSEE-MG (DIAS, 2006b) e sustentarão a análise das atividades de leitura nos LD de língua estrangeira a que nos dedicamos neste estudo.

Sem perder de vista a noção de leitura como prática social, concordamos com Grabe e Stoller (2002), quando afirmam que a habilidade de ler pode ser entendida como a capacidade do leitor de construir o sentido ao combinar o que está sendo lido com informações prévias já conhecidas e com suas expectativas e objetivos de leitura.

A leitura é vista, então, como um processo dinâmico em que o leitor se envolve ativamente na recriação do sentido do texto, tomando por base não só o seu conhecimento anterior (prévio, textual e léxico-sistêmico), as condições de produção textual, mas também seus propósitos de leitura e suas escolhas no uso de estratégias de leitura (QUADRO 1).

QUADRO 1

Estratégias de leitura

<p><i>Skimming</i> – Olhada rápida pelo texto para ter uma idéia geral do assunto tratado.</p> <p><i>Scanning</i> – Localização rápida de informação no texto.</p> <p>Identificação do padrão geral de organização (gênero textual).</p> <p>Uso de pistas não-verbais (ilustrações, diagramas, tabelas, saliências gráficas, etc).</p> <p>Uso de títulos, subtítulos, legendas, suporte (ou portador) do texto.</p> <p>Antecipações do que vem em seguida ao que está sendo lido.</p> <p>Uso do contexto e cognatos.</p> <p>Uso de pistas textuais (pronomes, conectivos, articuladores, etc).</p> <p>Construção dos elos coesivos (lexicais e gramaticais).</p> <p>Identificação do tipo do texto e das articulações na superfície textual.</p> <p>Uso de palavras-chave para construir a progressão temática.</p> <p>Construção de inferências.</p> <p>Transferência de informação: do verbal para o não-verbal (resumos do que foi lido na forma de tabelas, esquemas ou mapas conceituais).</p> <p style="text-align: right;">Fundamentado em Nunan (1999, p. 256-266).</p>

Fonte: DIAS, 2005b, p.18.

Ainda segundo Grabe e Stoller (2002), uma abordagem interativa de leitura é aquela que considera as contribuições tanto das habilidades de processamento ascendente, *lower level* ou de identificação (uso de conhecimento lingüístico e estratégias de leitura), como também das habilidades de compreensão ou de interpretação, *higher level*, ou de processamento descendente que considera o contexto e os aspectos sócio-culturais.

Considerando, então, que os processamentos *top down* (descendente) e *bottom-up* (ascendente) ocorrem simultaneamente, o leitor faz uso de seu conhecimento prévio, de sua experiência em leitura, aplica o conhecimento de convenções escritas (noções de gênero, de ‘registro’ e conhecimento sócio-cultural e contextual) e considera os seus propósitos de leitura. Ao mesmo tempo, acessa o seu conhecimento léxico-sistêmico (semântico e sintático) e as estratégias de leitura (QUADRO 1) para construir o sentido do texto. A interpretação do texto se dá pela utilização complementar de ambos os tipos de processamentos, como mostra a FIG.1 (CELCE-MURCIA & OLSHTAIN, 2000, p. 120).

A leitura envolve, pois, o uso ativo de vários processos tais como reconhecer e armazenar informação de palavras, utilizar informação sintática, conectar referências pronominais, construir a estrutura discursiva do texto, integrar e reestruturar informação, acessar inferências e adaptar objetivos de leitura (GRABE & STOLLER, 2002). Celce-Murcia e Olshtain (2000) acrescentam que o leitor, na tentativa de compreender o texto, precisa realizar várias tarefas simultâneas que envolvem a decodificação da mensagem pelo reconhecimento dos sinais escritos, a sua interpretação conferindo significado às seqüências de palavras e a compreensão das intenções do autor. Neste processo estão envolvidos o autor, o texto e o leitor, caracterizando, assim, a natureza interativa do processo de leitura (FIG. 1).

Na figura 1, Celce-Murcia e Olshtain (2000) propõem uma representação gráfica de como a leitura ocorre, organizando os seus componentes essenciais de modo a possibilitar a percepção de como esses componentes se articulam e se relacionam para a construção de sentido. Figuras geométricas são usadas para representar cada componente desse complexo processo. Os componentes relacionados ao conhecimento estão dispostos dentro de formas ovais e incluem o conhecimento prévio e a experiência anterior de leitura (*content schemata*), o

conhecimento discursivo das convenções de escrita, gêneros e registros (*formal schemata*), e o conhecimento lingüístico. Os propósitos de leitura e as estratégias de leitura, componentes de processamento, são representados nos triângulos.

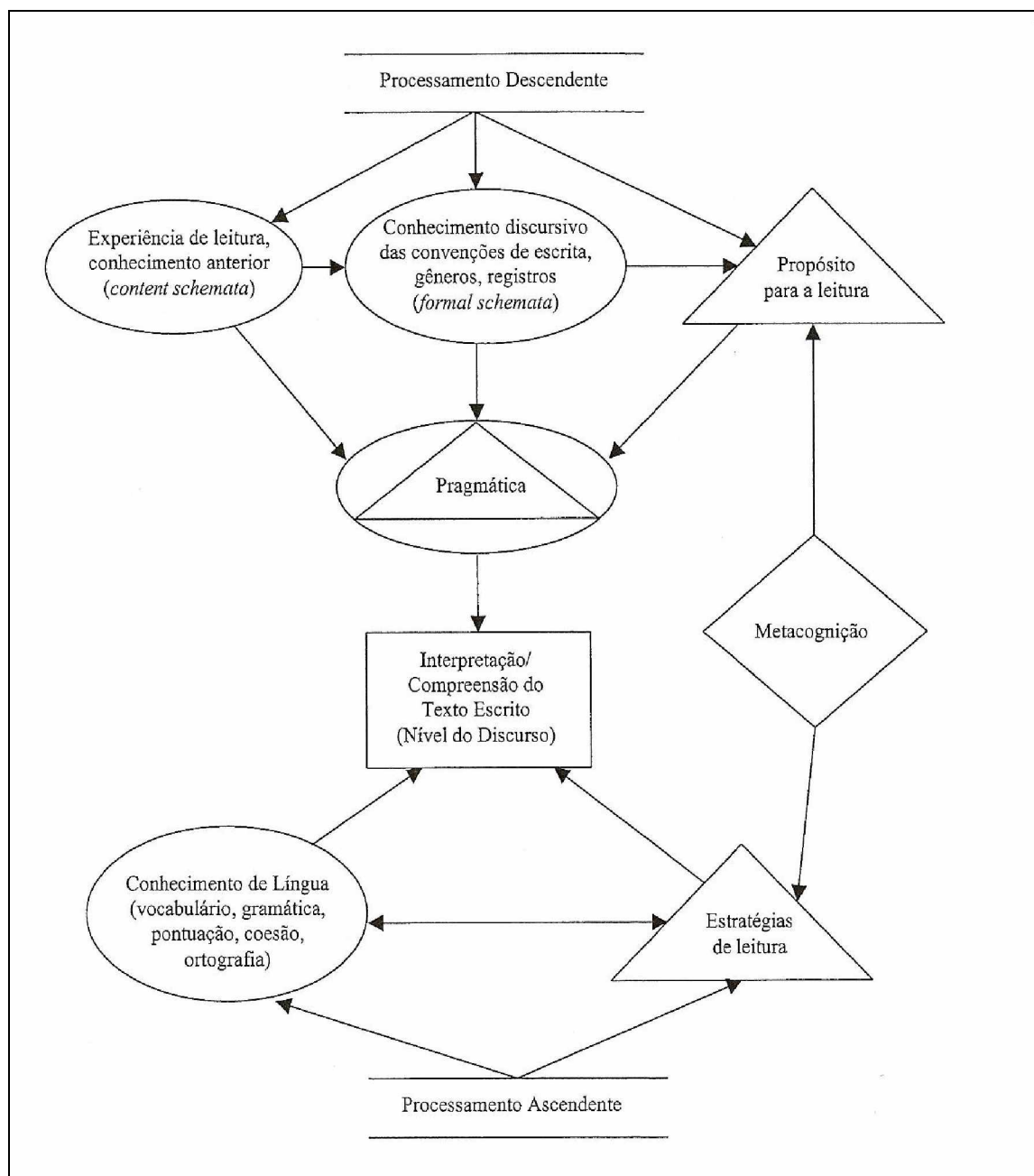


FIGURA 1: Leitura: Modelo de recepção do texto escrito (Tradução da autora – original disponível no ANEXO A).

Fonte: CELCE-MURCIA & OLSHTAIN, 2000, p.120.

Por tratar-se de um componente que pode ser acessado simultaneamente, além de refletir tanto um conhecimento quanto um processamento, a pragmática está representada dentro de um oval e um triângulo. No losango está a consciência metacognitiva que permite o monitoramento de todos os processos. Ao centro está um retângulo que representa o ponto de confluência de todos os outros componentes interagindo entre si para a construção do sentido do texto, ou seja, compreensão ou interpretação do discurso escrito. A disposição espacial desses componentes também demonstra a qual rede de processos ascendente ou descendente cada um pertence, revelando de que forma eles se relacionam entre si. Desta forma, fica visualmente representada a natureza interativa do ato de ler.

Para se definir a compreensão escrita, diante de sua complexidade, Grabe e Stoller (2002) evidenciam que é essencial considerar um conjunto de características presentes neste processo: é um processo rápido, eficiente, coordenado e automatizado. É interativo, uma vez que os vários processos envolvidos ocorrem simultaneamente numa interação entre a informação lingüística presente e a informação ativada na memória de longo-prazo. Nessa memória estão armazenados os conhecimentos prévios do leitor (o de mundo ou enciclopédico, o textual e o léxico-sistêmico). É um processo estratégico, flexível, avaliativo e está baseado em propósitos bem definidos de leitura. Esses autores, assim como Celce-Murcia e Olshtain (2000) adotam uma perspectiva discursiva de processamento da leitura preocupando-se com características do discurso escrito que podem facilitar ou dificultar a leitura e a interpretação de textos por serem familiares ou não ao leitor.

Também em consonância com Celce-Murcia e Olshtain (2000), já em 1991, Bernhardt considerava leitura como integração dos processos cognitivo e social, em que o texto não era mais caracterizado apenas por seus elementos lingüísticos (semântica e sintaxe), mas também

por sua estrutura textual (conhecimento discursivo), sua natureza pragmática, sua intencionalidade, seu conteúdo e seu assunto (FIG. 1).

O leitor já não era visto, então, como uma entidade estática, mas um indivíduo que muda e reage de acordo com diferentes situações de engajamento no ato de ler, toma decisões sobre o que é importante nos textos, ou seja, reconstrói o seu sentido de acordo com seus propósitos. A leitura é vista como uma situação efetiva de interlocução leitor/ autor/ contexto, o que situa a sua prática no universo de uso social (BERNHARDT, 1991). Nesse processo de reconstrução do sentido dos textos, o leitor mobiliza três tipos de conhecimento: o conhecimento de mundo (prévio ou enciclopédico), o conhecimento léxico-sistêmico e o conhecimento textual.

O conhecimento de mundo refere-se ao conhecimento já incorporado pelo leitor às suas estruturas cognitivas, resultante de interações sociais. É variável de pessoa para pessoa, refletindo suas vivências e experiências próprias. É útil na interpretação do mundo que os cerca e para a construção de inferências no processo de compreensão de textos escritos (DIAS, 2005b).

Tendo em mente que o texto não carrega um sentido em si, mas que este sentido é construído a partir da interação entre as informações fornecidas pelo texto e o conhecimento anterior do leitor, é importante, aqui, a definição de esquema (*schema*) vista em linhas gerais, como uma organização ativa de reações e experiências passadas. Leahey e Harris (1989, p. 202, tradução da autora³) definem *schema* informalmente como “unidades de conhecimento organizado

³ "a unit of organized knowledge about events, situations, or objects"

sobre eventos, situações ou objetos”. Segundo a teoria de esquemas, essas unidades de conhecimento ficam armazenadas em estruturas do cérebro, em uma parte da memória denominada memória de longo prazo e são acessadas na reconstrução do sentido dos textos. Tais unidades de representação são flexíveis, dinâmicas, continuamente atualizáveis, podendo ser complementadas e/ou reformuladas a qualquer tempo (DIAS, 2005b).

Como já mencionado anteriormente, em consonância com Celce-Murcia e Olshtain (2000), Carrel e Eisterhold (1988) também já distinguiam esquemas formais (*formal schema*) de esquemas de conteúdo (*content schema*). Os esquemas formais estão relacionados ao conhecimento discursivo das convenções da escrita, gêneros textuais variados, registros e às estruturas formais da língua, e os esquemas de conteúdo referem-se ao assunto do texto, acrescido do conhecimento cultural do leitor e de aspectos sócio-culturais do texto. A leitura já não era vista como passiva e o leitor como um simples receptor do texto lido.

Outro tipo de conhecimento acessado pelo leitor na reconstrução de sentido dos textos é o léxico-sistêmico, que abrange o conhecimento da organização lingüística nos níveis léxico-semântico, sintático, morfológico e fonético-fonológico (DIAS, 2005b). Com base nessa autora, podemos ainda dizer que o conhecimento sobre textos, ou seja, o conhecimento sobre a organização textual, é também um tipo de conhecimento ativado no processo de leitura. Tal conhecimento

envolve o conhecimento sobre os vários domínios discursivos, os gêneros textuais e os tipos de textos que os compõem, o conhecimento das articulações textuais (causa-efeito, contraste-comparação, problema-solução etc.) presentes nas seqüências lingüísticas existentes (a narrativa, a descritiva, ou argumentativa) além dos recursos não-verbais e não-lingüísticos sinalizadores de sentido no processo de recriação de significados (DIAS, 2005b, p.11).

O QUADRO 2 sintetiza e organiza os elementos que compõem a competência textual, ou seja, o conhecimento sobre a organização textual, importante componente no desenvolvimento da capacidade leitora.

QUADRO 2

Conhecimento sobre textos

Domínios discursivos	Práticas discursivas nas quais se podem identificar diferentes gêneros textuais (MARCUSCHI, 2002). Exemplos de domínios discursivos: Domínio ou discurso acadêmico, discurso jornalístico, discurso publicitário, discurso religioso, discurso jurídico, discurso literário, discurso epistolar etc.
Gêneros textuais	Realizações lingüísticas que cumprem certas funções em determinadas situações sócio-comunicativas. Podem conter um ou mais tipos de texto (MARCUSCHI, 2002). Exemplos de gêneros textuais: Tese, dissertação, artigo científico, resenha, artigo de opinião, editorial, anúncio publicitário, novena, sermão, conto, poema, carta, e-mail, receita, conversa telefônica, bula de remédio, guias turísticos, manual de instrução etc.
Tipos de texto	Seqüências lingüísticas que ocorrem no interior dos gêneros (MARCUSCHI, 2002, p.29). Exemplos de tipos de texto: Narração (predomínio de seqüências temporais), descrição (predomínio de seqüências de localização), exposição (predomínio de seqüências analíticas), argumentação (predomínio de seqüências contrastivas explícitas), injunção (predomínio de seqüências imperativas).
Articulações textuais	Articulações textuais na forma de comparação-contraste, ou na forma de enumeração, ou num processo de causa e conseqüência etc.

DIAS, 2006b, p.12

Algumas características do leitor competente (QUADRO 3) sugeridas por Grabe e Stoller (2001) também podem nos fornecer suporte na identificação das estratégias usadas pelo leitor e das habilidades por ele já desenvolvidas para ler com competência em LE.

QUADRO 3

Características do leitor fluente

Lê rapidamente para alcançar compreensão.
Reconhece as palavras rapidamente de forma automática.
Faz uso de um amplo vocabulário já internalizado.
Integra informação no texto com o seu próprio conhecimento.
Está ciente dos objetivos da leitura.
Compreende o texto como necessário.
Alterna estratégias de acordo com os objetivos de leitura.
Usa estratégias para monitorar a compreensão.
Reconhece e corrige interpretações equivocadas.
Lê de forma crítica e avalia a informação que está sendo lida.

Fonte: GRABE & STOLLER, 2001, p.188 (Tradução da autora – original disponível no ANEXO B).

Em síntese, no processo de construção de sentido dos textos, o aluno faz uso de mecanismos de processamento descendente e ascendente, mobilizando seu conhecimento prévio, textual, sistêmico e de seu repertório de estratégias de leitura. A combinação do assunto do texto com as pistas textuais e os recursos gramaticais e visuais usados permite a construção da coerência e coesão textual, uma vez que é o leitor que atribui significados ao texto e, portanto, participa ativamente do processo de compreensão (DIAS, 2005 b).

A seguir, apresentaremos, em linhas gerais, a Proposta Curricular da Secretaria de Estado da Educação (PC/SEE-MG) e sua matriz de conteúdos (CBC) de LE, nosso referencial de análise neste estudo.

2.2 PC/SEE-MG, diretrizes e orientações pedagógicas

Com a publicação dos PCN (BRASIL,1998) e a preocupação crescente com a melhoria da qualidade da educação no Brasil, a PC/SEE-MG⁴ de LE é mais uma iniciativa do governo do Estado de Minas Gerais que caminha no sentido de promover parâmetros oficiais que possam sistematizar o ensino e regular seus resultados em relação à LE. Tem a intenção de dar suporte aos profissionais da educação, principalmente aos professores, na tradução dos PCN em práticas educacionais adaptadas ao seu contexto de atuação e efetivas no que se refere à formação do cidadão para a vida em sociedade. A proposta para língua estrangeira oferece, então, orientações teórico-metodológicas com fins a estabelecer metas realistas para o processo da leitura, escrita, fala e compreensão oral em língua estrangeira, e que considerem os interesses, os objetivos, as necessidades e as características individuais dos alunos, assim como as condições de exequibilidade das ações pedagógicas no dado contexto educacional. É preciso um entendimento de suas proposições para a compreensão e uso do CBC, matriz proposta para viabilizar o ensino, a aprendizagem e o processo de avaliação.Sua ênfase está no ensino integrado das quatro habilidades básicas, ainda que neste estudo um recorte se faça necessário devido às limitações de escopo e tempo próprios de uma dissertação de mestrado.

Na perspectiva do ensino de leitura em LE, foco de nosso interesse, priorizamos a utilização de textos autênticos, a seleção diversificada de gêneros textuais retirados de suportes diversos, tendo em mente a capacitação do aluno para práticas de leitura que ultrapassem os limites da sala de aula. As atividades de compreensão escrita devem priorizar o desenvolvimento das habilidades de leitura integrantes tanto dos processos descendente como ascendente, e enfatizar o uso consciente de estratégias coerentes aos propósitos de leitura, tomando-a como

⁴ A Proposta Curricular da Secretaria de Estado da educação de Minas Gerais está disponível em sua versão integral no site: acessar http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/INDEX.HTM

prática social do cotidiano. Desta forma, esperamos “que o aluno exerça um maior domínio sobre o processamento da informação, para tornar-se um leitor mais competente e autônomo” (PC/SEE-MG, DIAS, 2005b, p.40), fazendo uso de textos autênticos.

Concordamos com Dias (2005b) ao afirmar que o trabalho com o texto escrito deva constituir-se das seguintes etapas: pré-leitura, compreensão geral, compreensão de pontos principais, compreensão detalhada e pós-leitura. Na fase da pré-leitura, as atividades propostas devem visar a ativação do conhecimento anterior sobre o tema do texto, possibilitando ao aluno a formulação de hipóteses que irão ou não se confirmar ao longo do processamento das informações do texto. É o momento de se estabelecer os objetivos de leitura, o nível de compreensão a ser alcançado, além do trabalho com os itens lexicais e gramaticais relevantes para o processamento do texto. Na fase da compreensão geral, ou seja, na primeira leitura do texto, as estratégias de *skimming e scanning* são as mais utilizadas e nesse momento é também importante a exploração da informação não-verbal presente na superfície do texto. É o momento de se observarem as condições de produção do texto escrito de gêneros textuais diferentes (o gênero a que pertence, função sócio-comunicativa, finalidade do texto, suporte, autor, público alvo, data e local de publicação). Nas fases seguintes, compreensão de pontos principais e compreensão detalhada, espera-se uma exploração mais intensa dos elementos que compõem a superfície textual garantindo a construção de sentido do texto em níveis de compreensão cada vez mais aprofundados, fazendo uso dos três tipos de conhecimento. Na última fase, a pós-leitura, é o momento para se expandir a leitura do texto ao criar-se um espaço para reflexão sobre o tema tratado, transpondo-o para a realidade do aluno e assim oportunizando o desenvolvimento de sua capacidade crítica. Essas reflexões também podem ser acerca de aspectos gramaticais (tempos verbais, afixos, flexões, etc.) que podem ser utilizados para o estabelecimento de relações de sentido no processo de compreensão. Podem-

se observar as relações existentes entre os termos gramaticais e o gênero lido. As características do texto e sua organização textual são também discutidas. Explora-se ainda a oportunidade de se promover a integração da habilidade de leitura às outras, de produção escrita ou oral, por exemplo. Essas orientações estão em consonância com os princípios teóricos resultantes de pesquisa atual em ensino de leitura em LE que sustentam este estudo.

2.2.1 Referencial de análise: A matriz curricular de LE - O CBC

Com o objetivo de criar os referenciais do ensino básico, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais reuniu especialistas por áreas de conteúdo e nível de ensino, que produziram o Currículo Básico Comum – CBC, conjunto dos temas e tópicos de conteúdo/habilidades mínimos (correlatos dos descritores do SAEB⁵ para Língua Materna) que os alunos devem aprender. É desejável também que esses conteúdos sejam contemplados nas tarefas propostas nos Livros Didáticos de Língua Estrangeira, nas atividades de sala de aula e, conseqüentemente, nos testes e avaliações escolares. Segundo Mattos (2005), o critério para esta seleção está fundamentado na análise do que é fundamental para desenvolver a capacidade crítica do cidadão e prepará-lo para a vida em sociedade. Importante salientar que o programa do ensino básico de todas as disciplinas abre espaço curricular para o acréscimo de conteúdos complementares definidos regionalmente pelas escolas, não se limitando, assim, aos conteúdos obrigatórios do CBC. Referenciais de ensino mais amplos também estão contidos no próprio CBC⁶, a matriz curricular.

O desenvolvimento da análise das atividades de CE dos LD proposta neste trabalho toma como parâmetro a matriz curricular do Ensino Fundamental, o Currículo Básico Comum

⁵ Para informações sobre Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, acessar <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/matrizes.htm>

⁶ Para a leitura do CBC completo acessar http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/INDEX.HTM

(CBC), composto de uma listagem de tópicos e habilidades a serem desenvolvidos no ensino de leitura em língua estrangeira (QUADRO 4).

QUADRO 4

Quadro de habilidades / conteúdos básicos do eixo articulador de compreensão escrita do CBC – Ensino Fundamental

CURRÍCULO BÁSICO COMUM (CBC) DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL DA 5ª A 8ª SÉRIES Eixo Temático	
Recepção e Produção de Textos Orais e Escritos de Gêneros Textuais Variados em Língua Estrangeira Tema 1 – Compreensão Escrita (leitura)	
Subtemas Reportagem. Perfil. Folder. Biografias. História em quadrinhos. Instruções. Letras de música. Poema. Diagramas e Gráficos. Notícia. Artigo. Anúncio publicitário. Resenhas. Manchetes (headlines). Charge. Piada. Horóscopo. Receita culinária. Convite. Jogo. Provérbio. Verbetes. Rótulo. Placa de aviso. Cartaz. Guia turístico. Classificado. Conto. Fábula. Crônica.	
TÓPICOS	HABILIDADES
1. Compreensão das condições de produção do texto escrito de gêneros textuais diferentes	1.1. Identificar (fazendo uso de skimming) o tema geral do texto e estabelecer alguns aspectos de suas condições de produção (o gênero a que pertence, função sócio-comunicativa, finalidade, suporte, autor, data e local de publicação). 1.2. Estabelecer relações entre gênero (finalidade do texto, público-alvo etc.) e os recursos lingüísticos e não-lingüísticos (saliências gráficas) utilizados pelo autor. 1.3. Integrar informação verbal e não-verbal na compreensão global do texto escrito de vários gêneros
2. Localização de informação específica no texto escrito de gêneros textuais diferentes.	2.1. Localizar informação específica (scanning), de acordo com os objetivos de leitura dos vários gêneros textuais. 2.2. Identificar as partes principais do texto, o assunto geral de cada parágrafo e as articulações de sentido entre eles. 2.3. Identificar e/ou localizar as características básicas de cada gênero textual, tendo em vista a compreensão global do texto. 2.4. Identificar e/ou localizar características lexicais e sintáticas de alguns dos tipos textuais (injunções, descrições, narrações), tendo em vista a compreensão global do texto. 2.5. Identificar e/ou localizar características lexicais e sintáticas de algumas das articulações textuais (enumeração, seqüência), tendo em vista a compreensão global do texto;
3. Coerência e coesão no processamento do texto escrito de gêneros diferentes;	3.1. Estabelecer relações entre termos, expressões e idéias que tenham o mesmo referente, de modo a construir os elos coesivos (lexicais e gramaticais) em gêneros textuais diferentes.
4. Coerência e construção de inferências no processamento do texto escrito de gêneros diferentes.	4.1. Inferir o significado de palavras e expressões desconhecidas com base na temática do texto, no uso do contexto e no conhecimento adquirido de regras gramaticais (flexões, posições das palavras nas frases, tempos verbais, preposições de tempo e lugar, advérbios de tempo, modo e lugar). 4.2. Construir as relações explícitas e/ou inferir sentido em textos de gêneros textuais diferentes. 4.3. Inferir sentido a partir das características lexicais e sintáticas próprias de alguns dos tipos textuais (injunções, descrições, narrações) em gêneros textuais diferentes. 4.4. Inferir sentidos no processo de interação leitor-texto, tendo por base os três tipos de conhecimento (o prévio ou enciclopédico, o textual e o léxico-sistêmico), em gêneros textuais diferentes.

Fonte: DIAS, 2005b. Disponível em http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/INDEX.HTM

Esta matriz é parte integrante da PCSEE-MG. Toma também por base pesquisas atuais em ensino de leitura e referências relativas à análise de materiais didáticos.

Tendo em mente que os PCN (BRASIL, 1998) e o CBC de Minas Gerais (DIAS, 2005b) enfatizam o desenvolvimento de competências, julgamos importante esclarecer o que o termo ‘competência’ significa e como as habilidades estão a ele relacionadas.

Segundo Alessandrini (2002), do latim, ‘competentia’ é a capacidade de compreensão de uma situação e de reação adequada diante dela. A competência relaciona-se ao ‘saber fazer algo’, o que envolve uma série de habilidades, ‘habilitas’, do latim, e que significa “aptidão, destreza, disposição para alguma coisa” (SARAIVA, 1993, p.539). Para Alessandrini (2002, p.164),

a competência implica uma certa concorrência entre diferentes elementos presentes em uma situação-problema, por exemplo, e pode manifestar-se por intermédio da aptidão para resolvê-la, ou seja, de habilidades que expressam a capacidade que o indivíduo possui para encontrar uma solução para a questão que se apresenta a ele.

A competência manifesta-se em um conjunto, por meio da articulação de diversas habilidades, ou seja, diferentes habilidades concorrem em uma determinada situação para que a competência possa ser construída.

Transpondo essas noções para o conceito de competência em leitura, foco deste estudo, podemos dizer que nos interessam aqui as habilidades necessárias para que a competência em leitura se expresse.

Levando em consideração o contexto de língua materna, segundo Souza (2005), as habilidades em leitura são abordadas sob a forma de descritores nos relatórios do Sistema de Avaliação da Educação Básica, o SAEB, em sua Matriz de Referência (2001) para língua portuguesa (QUADRO 5).

QUADRO 5

SAEB – Matriz 2001: Temas ou Tópicos de Língua Portuguesa:

- I. Procedimentos de leitura (D1, D3, D4, D6)
- II. Implicações do suporte do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto (D5, D12)
- III. Relação entre textos (D14, D20, D21)
- IV. Coerência e coesão no processamento do texto (D2, D10, D11, D15, D7, D8, D9)
- V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido (D16, D17, D18, D19)
- VI. Variação lingüística (D13)

SAEB 2001 – DESCRITORES DE LÍNGUA PORTUGUESA / LEITURA

- D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
- D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
- D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão..
- D4 – Inferir uma informação implícita em um texto
- D5 – Desenvolver interpretação, integrando o texto e o material gráfico.
- D6 – Identificar o tema de um texto.
- D7 – Identificar a tese de um texto.
- D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
- D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
- D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
- D11 – Estabelecer relação causa / consequência entre partes e elementos do texto.
- D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
- D13 – Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.
- D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
- D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
- D16 – Perceber efeitos de ironia ou humor em textos variados.
- D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
- D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
- D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos.
- D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos.
- D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

Fonte: www.inep.gov.br

A matriz de referência, subsídio para a construção dos itens do teste, indica que habilidades são medidas na avaliação sob a forma de um conjunto de descritores indicativos do que se espera de um leitor competente em cada série. Tal matriz de referência tem seu enfoque na leitura e, por isso, exige a competência de construir o sentido do texto nos diversos níveis de compreensão, análise, e interpretação. Em seu estudo, Souza (2005) adota a Matriz de

Referência (2001) para língua portuguesa (SAEB) como referencial para a análise dos LD de língua portuguesa que apresenta. Eiras (2004) também se baseia na matriz de referência do SAEB para analisar livros voltados para o ensino de inglês instrumental.

Como nosso interesse está no ensino de leitura como língua estrangeira (LE), especificamente nas habilidades envolvidas no processamento da leitura em LE, tomaremos como referência, neste estudo, outro documento oficial, a Proposta Curricular da Secretaria do Estado de Minas Gerais PC/SEE-MG (DIAS, 2005b), ou seja, sua matriz curricular de referência para língua estrangeira (CBC), no QUADRO 4, que também elenca, assim como os descritores do SAEB, QUADRO 5, as habilidades de leitura do leitor competente.

Diferentemente dos descritores do SAEB, as habilidades de CE sugeridas pelo CBC são de caráter mais objetivo, uma vez que propõem de maneira mais sistemática o desenvolvimento de destrezas específicas pertinentes ao processo de leitura. Essa sistematização leva em conta a gradação inerente ao processo natural de aprendizagem, partindo da proposição de habilidades menos complexas, como a identificação do tema geral do texto e localização de informações específicas, para gradativamente incluir habilidades mais elaboradas, que envolvem um processamento cognitivo mais intenso, como ocorre com o estabelecimento de relações textuais na construção de inferências.

Tendo em mente a matriz curricular de LE, o CBC (QUADRO 4), este trabalho tem por objetivo verificar se as atividades presentes nos livros didáticos, mais especificamente na coleção “*Power English*”, contemplam essas habilidades envolvidas no processo de leitura, necessárias a uma construção de sentido do texto que está sendo lido. Importante lembrar que tais habilidades devem ser desenvolvidas em relação a gêneros textuais autênticos e

diversificados, como propõe o documento.

No quadro de habilidades/conteúdos básicos do eixo articulador de compreensão escrita do CBC do Ensino Fundamental (QUADRO 4) as habilidades de leitura são agrupadas nos seguintes tópicos: compreensão das condições de produção do texto escrito de gêneros textuais diferentes, localização de informação específica no texto escrito de gêneros textuais diferentes; coerência e coesão no processamento do texto escrito de gêneros diferentes, coerência e construção de inferências no processamento do texto escrito de gêneros textuais diferentes. A esses tópicos estão associadas as habilidades necessárias para o desenvolvimento da competência leitora em LE. Essas habilidades são apresentadas em forma de itens (1.1, 1.2, 1.3, 2.1, etc.) que algumas vezes englobam mais de uma sub-habilidade envolvida no processamento de textos na leitura. A cada uma dessas sub-habilidades que compõem a habilidade sugerida no CBC chamamos, aqui, de micro-habilidade⁷. Desta forma, entendemos ser necessário o detalhamento de cada um desses itens que representam as habilidades de compreensão escrita do CBC (QUADRO 4). Esta subdivisão pode ser útil para um olhar mais minucioso daqueles interessados em analisar atividades de compreensão escrita deste elemento chave das interlocuções entre professor, aluno e seu contexto educacional, o LD de LE.

1.1 Identificar (fazendo uso de *skimming*) o tema geral do texto e estabelecer alguns aspectos de suas condições de produção (o gênero a que pertence, função sócio-comunicativa, finalidade, suporte, autor, data e local de publicação).

Este item pode ser subdividido em pelo menos duas micro-habilidades:

⁷ O termo micro-habilidade foi usado aqui para nomear cada sub-habilidade que compõe cada item (1.1, 1.2, 1.3, etc) de habilidade do CBC. Esta subdivisão tem fins práticos, uma vez que estamos cientes da indivisibilidade e muitas vezes da simultaneidade dos processos envolvidos na leitura.

- a- Identificar o tema geral do texto, ou seja, seu assunto global;
- b- Reconhecer as condições de produção do texto, ou seja, a que gênero o texto pertence, qual a sua função comunicativa e sua finalidade social, quem escreveu o texto, quando e onde está publicado, para qual público.

1.2 - Estabelecer relações entre gênero (finalidade do texto, público-alvo etc.) e os recursos lingüísticos e não-lingüísticos (saliências gráficas) utilizados pelo autor.

O estabelecimento destas relações possibilita a percepção do texto como pertencente a um determinado gênero textual e se revela um importante passo no processo de reconstrução de sentido nos textos. Está subentendido o conhecimento sobre gêneros e também a capacidade de reconhecimento dos recursos lingüísticos e não-lingüísticos presentes no texto escrito.

1.3 - Integrar informação verbal e não-verbal na compreensão global do texto escrito de vários gêneros.

A habilidade de integração de informação verbal e não-verbal presentes no texto permite a compreensão de textos de gêneros diversos. Trata-se de associar imagens, ilustrações, *layout*, etc. ao conteúdo do texto escrito, com base no conhecimento anterior do aluno.

2.1 - Localizar informação específica (*scanning*), de acordo com os objetivos de leitura dos vários gêneros textuais.

Esta habilidade envolve a identificação, no texto, de alguma informação específica explicitamente mencionada, considerando sempre os objetivos de leitura dos vários textos disponíveis para o processamento da informação.

2.2 - Identificar as partes principais do texto, o assunto geral de cada parágrafo e as articulações de sentido entre eles.

Aqui, novamente, temos o agrupamento das seguintes micro-habilidades:

- a- Identificar as partes principais do texto;
- b- Reconhecer o assunto geral de cada parágrafo;
- c- Reconhecer as articulações de sentido entre os parágrafos. Essas articulações podem se dar através de conectivos ou mesmo pela própria estruturação frasal.

2.3 - Identificar e/ou localizar as características básicas de cada gênero textual, tendo em vista a compreensão global do texto.

Esta habilidade está, de certa forma, subentendida na habilidade 1.1.b, considerando seus aspectos mais gerais. O estabelecimento das condições de produção do texto, engloba a identificação do gênero textual a que o texto pertence e conseqüentemente, o conhecimento das características básicas daquele gênero ou seus elementos textuais são fundamentais para o seu reconhecimento.

2.4 - Identificar e/ou localizar características lexicais e sintáticas de alguns dos tipos textuais (injunções, descrições, narrações), tendo em vista a compreensão global do texto.

Trata-se do estudo das características lexicais e sintáticas próprias das injunções (predomínio de seqüências imperativas), das descrições (predomínio de seqüências de localização), das narrações (predomínio de seqüências temporais), das exposições (predomínio de seqüências analíticas) e das argumentações (predomínio de seqüências contrastivas explícitas) sob o ponto de vista dos tipos textuais pode facilitar a construção de sentido pela sua identificação e/ou localização nos textos escritos.

2.5 - Identificar e/ou localizar características lexicais e sintáticas de algumas das articulações textuais (enumeração, seqüência), tendo em vista a compreensão global do texto.

Da mesma forma, o conhecimento das características lexicais e sintáticas próprias das articulações textuais (comparação e contraste, enumeração, seqüência, causa e efeito, etc.) também pode contribuir para a compreensão de textos escritos em LE.

3.1 - Estabelecer relações entre termos, expressões e idéias que tenham o mesmo referente, de modo a construir os elos coesivos (lexicais e gramaticais) em gêneros textuais diferentes.

Ser capaz de localizar a que se referem determinados termos, expressões e idéias é fundamental para a construção dos elos coesivos do texto, permitindo a construção de sentido.

Esses elos coesivos podem ser de ordem:

a- Lexical

b- Gramatical

4.1 - Inferir o significado de palavras e expressões desconhecidas com base na temática do texto, no uso do contexto e no conhecimento adquirido de regras gramaticais (flexões, posições das palavras nas frases, tempos verbais, preposições de tempo e lugar, advérbios de tempo, modo e lugar).

Aqui, novamente, faz-se necessário o desdobramento em micro-habilidades:

- a- inferir o significado de palavras e expressões com base na temática do texto;
- b- inferir o significado de palavras e expressões com base no contexto;
- c- inferir o significado de palavras e expressões com base no conhecimento adquirido de regras gramaticais.

4.2 - Construir as relações explícitas e/ou inferir sentido em textos de gêneros textuais diferentes.

A construção de sentido pode se dar por:

- a- Construção das relações explícitas presentes no texto escrito.
- b- Inferência de sentido quando as relações de sentido estiverem implícitas no texto escrito, exigindo o uso do conhecimento anterior do aluno.

4.3 - Inferir sentido a partir das características lexicais e sintáticas próprias de alguns dos tipos textuais (injunções, descrições, narrações) em gêneros textuais diferentes.

Trata-se do uso do conhecimento das características lexicais e sintáticas próprias dos tipos textuais para inferir sentido nos textos de diferentes gêneros textuais.

4.4 - Inferir sentidos no processo de interação leitor-texto, tendo por base os três tipos de conhecimento (o prévio ou enciclopédico, o textual e o léxico-sistêmico), em gêneros textuais diferentes.

Neste caso, considerando a leitura de textos de gêneros textuais diferentes, precisamos desdobrar esta habilidade em:

- a- Inferir sentidos no processo de interação leitor-texto, tendo por base o conhecimento prévio ou enciclopédico,
- b- Inferir sentidos no processo de interação leitor-texto, tendo por base o conhecimento textual,
- c- Inferir sentidos no processo de interação leitor-texto, tendo por base o conhecimento léxico-sistêmico.

O detalhamento e a explicitação das habilidades de leitura do CBC podem contribuir para o seu reconhecimento nas atividades de compreensão escrita presentes nos LD analisados neste estudo e também em outros estudos que optem pela utilização das habilidades do CBC como referencial de análise.

Cabe lembrar aqui que esta matriz de conteúdos, o CBC, ou seja, o quadro de habilidades (QUADRO 4) não pretende esgotar todas as habilidades envolvidas no complexo processo de compreensão escrita em língua estrangeira. A intenção é de apenas sistematizar, levando em conta critérios de relevância, as principais habilidades que, usadas muitas vezes simultaneamente, compõem a competência em leitura em LE.

Apresentaremos, em seguida, uma revisão dos estudos que tratam da pesquisa atual em avaliação de materiais didáticos.

2.3 Avaliação de materiais didáticos

Avaliar é, antes de tudo, um procedimento inerente ao ser humano, talvez aquele que o diferencie dos outros seres, uma vez que somente ele tem a capacidade de prever o produto de suas ações e de traçar os objetivos do que deseja ou do que é necessário. A avaliação tem, portanto, papel de regulação em nossa vida, em nossos projetos, ações, investimentos e em nossas aprendizagens (MATTOS, 2005).

Alderson (2002) diz que avaliar é um processo que procura estabelecer o valor de alguma coisa para algum propósito e inclui todas as práticas e instrumentos envolvidos em agrupar e compilar os dados necessários para fazer julgamentos sobre o valor do objeto em questão. Desta forma, o primeiro passo em qualquer avaliação é o de determinar o seu propósito e os aspectos envolvidos em atingir este propósito: o propósito principal desta investigação é o de verificar se as atividades de leitura propostas nos LD selecionados contemplam as habilidades de leitura indicadas pela matriz de conteúdos, CBC, da Proposta Curricular da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais - PC/SEE-MG. (DIAS, 2005b).

Trataremos a seguir das pesquisas recentes já desenvolvidas na área de avaliação de LD que também sustentam a análise proposta neste estudo.

Segundo Byrd (2001), tendo em vista a adequação do LD ao *curriculum*, ao aluno e ao professor, os seguintes aspectos devem ser levados em conta no processo de avaliação do LD de LE:

- Conteúdo/explicações;
- Exemplos, exercícios e tarefas;
- Aspecto gráfico (apresentação, formato)

Esta autora também estabelece uma distinção entre avaliação para seleção e análise para implementação. No caso da avaliação estão envolvidos julgamento e decisão. Já na análise, o interesse está em como fazer funcionar.

Brown e Rodgers (2002) sugerem um *checklist* de características genéricas (QUADRO 6) que devem ser examinadas no LD ao avaliá-lo. Este quadro será posteriormente usado para a análise geral da coleção *Power English* em estudo neste trabalho. Nele estão incluídas categorias básicas e algumas sugestões do que procurar no LD durante o processo de avaliação. Interessante notar que os autores deixam espaços em branco para que o avaliador acrescente as idéias que possam lhe ocorrer durante a avaliação. Isso os coloca em consonância com o que Byrd (2001, p.416) diz a respeito dos *checklists*: eles devem ser vistos como apenas “modelos que apresentam categorias importantes que deveriam ser consideradas no processo de seleção”. Mas, é importante, segundo a autora, que esses modelos sejam considerados cuidadosamente e adaptados para se adequarem à situação de ensino em que serão usados.

QUADRO 6

Checklist para Análise de Livros Didáticos

<p>A <i>Background</i> dos Materiais</p> <p>1 Qualificações do Autor</p> <p>2 Reputação do Editor</p> <p>3 _____</p>	<p>3 Qualidades Físicas</p> <p>a Capa</p> <p>b Papel</p> <p>c Encadernação</p> <p>d _____</p>
<p>B Adequação às Necessidades</p> <p>1 Necessidades do Aluno</p> <p>a Conteúdo</p> <p>b Estilo de Aprendizagem</p> <p>c _____</p> <p>2 Necessidade do Professor</p> <p>a Conteúdo</p> <p>b Estilo de Ensinar</p> <p>c _____</p>	<p>4 Qualidades Editoriais</p> <p>a Conteúdo correto e legível</p> <p>b Instruções claras e fáceis de seguir</p> <p>c Exemplos claros</p> <p>d _____</p>
<p>C Características Físicas</p> <p>1 Organização</p> <p>a Lógica de Organização</p> <p>b Quadro de conteúdos</p> <p>c Índice</p> <p>d Chaves de respostas</p> <p>e _____</p> <p>2 <i>Layout</i> físico</p> <p>a <i>Layout</i> do texto</p> <p>b Espaçamento</p> <p>c Destaques</p> <p>d _____</p>	<p>5 Escrita</p> <p>a Leitura agradável</p> <p>b Interesse</p> <p>c Lógica</p> <p>d Compreensão</p> <p>e _____</p>
	<p>D Características Logísticas</p> <p>1 Disponibilidade</p> <p>2 Preço</p> <p>3 _____</p>

Fonte: BROWN & RODGERS, 2002, p. 238 (Tradução da autora - original disponível no ANEXO C)

Ansary e Babaii (2002) desenvolveram uma pesquisa envolvendo dez revisões de LD de EFL/ESL e dez *checklists* de avaliação de LD, com o propósito de tentar uma sistematização das características universais dos LD de EFL/ESL (QUADRO 7). Segundo estes autores, aspectos relacionados à abordagem, apresentação do conteúdo, aspectos físicos e considerações administrativas devem ser observados nos LD de inglês como LE.

QUADRO 7

Conjunto de Características Universais dos Livros Didáticos de Inglês
como Língua Estrangeira ou Segunda Língua

Abordagem

- Disseminação de uma visão (teoria de abordagem) sobre
 - Natureza da linguagem
 - Natureza da aprendizagem
 - Uso aplicado da teoria

Apresentação do Conteúdo

- Propósitos e objetivos iniciais
 - Para o curso completo
 - Para unidades individuais
- Seleção e sua “Rationale”
 - Cobertura
 - Graduação
 - Organização
 - Seqüência / seqüenciamento
- Adequação ao Currículo
 - Para o Professor
 - § Provendo um manual
 - § Dando aconselhamento sobre a metodologia
 - § Dando orientações teóricas
 - § Respostas para os exercícios
 - § Oferecendo materiais suplementares
 - Para o Estudante
 - § Instrução em unidades
 - § Aspecto gráfico (relevante, livre de detalhes desnecessários, coloridos, etc.)
 - § Revisões periódicas
 - § Caderno de exercícios
 - § Exercícios e atividades
 - § Para a sala de aula
 - § Para casa
 - § Exemplos de exercícios com instruções claras
 - § Variados e diversificados
 - § Seções periódicas de teste
 - § Subsídio áudio-visual

Aspectos Físicos

- Tamanho e peso apropriado
- *Layout* atraente
- Durabilidade
- Alta qualidade de edição e publicação
- Título apropriado

Considerações Administrativas

- Macro políticas públicas
- Apropriado para a situação local
 - Cultura
 - Religião
 - Gênero
- Preço apropriado

Fonte: ANSARY & BABAIL, 2002 (Tradução da autora – original disponível no ANEXO D).

Tendo em mente esses critérios e incluindo outros específicos da área de compreensão escrita em LE, Dias (2005a) propõe sua Ficha de Avaliação do LD de LE (QUADRO 8), sustentada em pesquisa atual sobre ensino de línguas estrangeiras do ponto de vista teórico e prático. Ainda que a ficha completa englobe os eixos léxico-sistêmico, de produção oral e escrita e de compreensão oral e escrita, interessa-nos aqui somente os itens de avaliação do eixo da compreensão escrita. Pois, segundo Dias (2005 a, p. 1),

a ficha de avaliação tem o propósito de auxiliar o professor a julgar se seu livro didático incorpora princípios sólidos sobre leitura em LE e se traduz esses princípios em atividades significativas para o processo de desenvolver as habilidades dos alunos para ler de uma maneira competente em contextos reais de interações de modo a alcançar os seus propósitos de leitura em LE.

A avaliação proposta pela ficha é norteada pela análise de quatro aspectos principais: os princípios subjacentes ao processo de leitura; os textos e os aspectos textuais; as atividades de compreensão escrita e a autonomia dos leitores. Pode-se observar que, com sua forma clara e concisa, a Ficha de avaliação do LD de LE (DIAS, 2005a) está em consonância com o que Genesee e Upshur (1996) consideram ser os três componentes essenciais de uma avaliação: informação, interpretação e tomada de decisões.

QUADRO 8

Ficha de Avaliação – Compreensão Escrita – LD de LE

Part 1: Princípios subjacentes ao processo de leitura: Marque SIM/NÃO/PARC	SIM	NÃO	PARC*
Ler é um processo interativo (relações leitor-texto-contexto).			
Papel ativo do leitor no processo de negociação de sentidos.			
Uso de diferentes estratégias (metacognitivas, cognitivas, afetivas e sociais).			

Part 2: Textos e aspectos textuais: Marque SIM/ NÃO/ PARC em relação aos aspectos abaixo.

Diversidade de gêneros textuais com funções sociais variadas (artigos, biografias, perfis, anúncios, reportagens, folhetos, receitas, contos, etc.)			
Diversidade de contextos sociais (textos de diferentes suportes e funções sociais: Internet, livros, revistas, jornais etc.).			
Diversidade de temas (identidade, entretenimento, saúde, meio ambiente, tecnologia etc.).			
Adequação dos temas explorados ao público alvo.			
Diversidade de contextos culturais (textos refletem aspectos de diferentes culturas).			
Textos são autênticos (não foram construídos especificamente para a situação de aprendizagem).			
O layout original do texto é mantido.			
Créditos referentes à autoria, datas e números de páginas são fornecidos.			

Part 3: Atividades de compreensão: Marque SIM / NÃO / PARC em relação a estas características

O processo de compreensão envolve atividades de pré-leitura, de compreensão geral, de pontos principais e de compreensão detalhada e atividades de pós-leitura.			
Atividades de compreensão incentivam o uso do conhecimento anterior dos leitores.			
Diversidade de atividades de compreensão (ex.: questões globais, subjetivas etc.)			
Habilidades diferentes são desenvolvidas no processo de compreensão.			
Exploração dos aspectos das condições de produção do texto.			
Exploração de um tema específico sob diferentes perspectivas.			
Incentivo ao aluno para trocar e/ou compartilhar pontos de vistas em relação ao texto de leitura.			
Exploração de aspectos relacionados à organização interna do texto (ex.: número de parágrafos, marcadores do discurso para articular idéias, tipos de seqüências lingüísticas – descrição, narrativa, exposição, injunção etc.).			
Incentivo a resumos da informação lida em tabelas, esboços, mapas conceituais etc.			
Reflexão sobre as condições de produção do texto de leitura nas atividades de pós-leitura.			
Relacionamento das atividades de compreensão para outros aspectos da aprendizagem (escrita, fala, compreensão oral).			

Part 4: Autonomia: Marque SIM / NÃO / PARC em relação às características listadas abaixo.

O aluno-leitor é incentivado a assumir responsabilidade sobre o seu aprender (ex.: estabelecimento de objetivos e/ou propósitos para a leitura, incentivo a tomada de decisões, incentivo ao aprender a aprender etc.).			
O aluno-leitor é incentivado a se envolver ativa e independentemente no processo de compreensão de textos.			
O aluno-leitor é incentivado a fazer uso de estratégias de leitura.			
O aluno-leitor é incentivado a dar opiniões e/ou reagir a favor ou contra o que foi lido.			
O aluno-leitor tem a oportunidade de conversar e/ou escrever sobre o seu progresso em relação ao processo de compreender textos (auto-avaliações).			
O aluno-leitor é incentivado a ler mais fora dos limites da sala de aula (leitura extensiva). Sugestões de livros, revistas e sites são fornecidas para esse fim.			
O aluno-leitor é incentivado a desenvolver projetos e/ou aprender mais a partir de leituras feitas em sala.			

Fonte: DIAS, 2006 (posteriormente publicada). * Parcialmente

Em uma outra perspectiva, o estudo proposto por Edmundson (2004) enfoca as atividades de compreensão de textos nos LD de Língua Inglesa no Ensino Médio. Os LD são analisados a partir de seus objetivos, adequação aos aspectos cognitivos e afetivos dos alunos e professores, linguagem, textos e produção de sentido. A grande contribuição do estudo de Edmundson (2004, p. 91), se considerarmos os objetivos de sua pesquisa, está na apresentação de uma tipologia síntese para classificação das atividades de compreensão de textos (QUADRO 9). São definidos e bem exemplificados cada tipo de questão, o que facilita a utilização da mesma tipologia para a classificação de questões de compreensão de textos em outros LD de LE, e a metodologia apresentada pode iluminar o trabalho que pretendemos desenvolver, uma vez que o nosso foco também está na avaliação de atividades de compreensão escrita nos LD de LE, porém do Ensino Fundamental.

QUADRO 9

Tipologia-síntese para a classificação das atividades de compreensão.

Juízo de verdade	Juízo de Verdade (JV)	Widdowson
	Juízo de Verdade/Tradução (JV/Tr.)	
	Juízo de Verdade e Cópia (JV/Cp.)	Widdowson/Marcuschi
	Juízo de Verdade e Cópia/Tradução (JV/Tr.)	
Múltipla Escolha	Yes/No Questions (Y/N)	Madsen
	Múltipla Escolha (M.E.)	Widdowson
	Múltipla Escolha/Tradução (M.E./Tr)	
	Múltiplas Escolhas (M.Es.)	
	Múltiplas Escolhas/Tradução (M.Es./Tr.)	
Cópia	Cópia (Cp.)	Marcuschi
	Cópia/Tradução (Cp./Tr.)	
	Estrutural/Factual (Est./Fact.)	Coracini (<i>apud</i> Besse & Porquier)
	Estrutural/Tradução (Est./Tr.)	*
	Associativa (Ass.)	Madsen
	Associativa/Tradução (Ass./Tr.)	*
	Preenchimento de Lacunas (Pl.)	Heaton/Coracini (<i>apud</i> Besse & Porquier)
	Preenchimento de Lacunas/Tradução (Pl./Tr.)	*
Inferências	Inferencial (Inf.)	Marcuschi
Ordenação	Ordenação (Ord.)	*
Subjetivas	Subjetiva (Subj.)	Marcuschi
Globais	Global (Gl.)	Marcuschi
Referências	Referencial (Ref.)	*
Metalingüísticas	Metalingüística (Mt.)	Marcuschi
Impossíveis	Impossíveis (Imp.)	Marcuschi

Fonte: EDMUNDSON, 2004, p.91.

Grigoletto (1999, p.80) em sua avaliação de vinte LD de LE no Brasil constatou que esses livros⁸ apresentam:

- Ênfase na linearidade, na seqüência rígida, na repetição;
- Necessidade de se guiar o aluno muito de perto;
- Ênfase no conhecimento das palavras e da gramática para se compreender o texto;
- Ênfase na gramática em si, especificamente no Ensino Fundamental.

A autora afirma que, de maneira geral, poucos livros se propõem a trabalhar compreensão escrita. Aqueles que se propõem limitam-se a tarefas de verificação do conteúdo factual, ou seja, os exercícios resultam em mera cópia de frases do texto. São tarefas voltadas apenas ao reconhecimento de informações explícitas no texto e cópia. Ainda segundo Grigoletto (1999), a análise dos tipos de atividades de compreensão propostas nos leva a crer que o aluno não é capaz de refletir porque não sabe a língua estrangeira, ou seja, a capacidade de reflexão e de utilização do raciocínio lógico é dependente do conhecimento da língua.

Em síntese, com base em Racilan (2005) é consensual a importância dada pelos pesquisadores da área de avaliação de LD em se avaliar a concepção de língua/linguagem, os objetivos explicitados, os conteúdos e temas abordados, o desenvolvimento das habilidades comunicativas, as amostras de língua apresentadas, os tipos de atividades e tarefas propostas. Além desses, outros aspectos pode ser citados, a saber, os elementos gráficos usados, a adequação sócio-cultural e etária, os fatores afetivos e cognitivos, as informações no livro do professor, o nível de qualidade, os materiais de apoio oferecidos, a clareza da organização interna. Também achamos relevante considerar a presença de textos de gêneros variados e de atividades que se proponham ao desenvolvimento da autonomia do aluno.

⁸ A relação das obras analisadas está disponível no ANEXO E.

Essas constatações a propósito da realidade do livro didático de LE no Brasil vêm reforçar o nosso objetivo de investigar se a coleção analisada se propõe ao desenvolvimento das habilidades de leitura em suas atividades de compreensão escrita de modo a criar oportunidades para que o aluno leia de maneira competente em LE, justificando, pois, a realização desta pesquisa.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A nossa intenção aqui é apresentar as orientações metodológicas que guiaram o desenvolvimento deste trabalho.

3.1 Natureza da pesquisa

Levando-se em consideração a natureza do fenômeno investigado, a linha metodológica seguida está inserida nos moldes da pesquisa qualitativa. Pretende-se apresentar uma análise das atividades presentes nos LD de língua inglesa no sentido de verificar se estas atividades levam em conta as habilidades de compreensão escrita do Currículo Básico Comum (CBC) de Minas Gerais (DIAS, 2005b).

Por tratar-se de uma análise de cunho avaliativo, as decisões metodológicas aqui apresentadas estão alicerçadas nos moldes da pesquisa qualitativa, mas que, entretanto, pode combinar várias técnicas de pesquisa qualitativa e quantitativa, tirando proveito de seus aspectos complementares (ALLWRIGHT & BAILEY, 1991). As atividades e habilidades foram quantificadas e os resultados foram exibidos em tabelas e gráficos para promover melhor visualização. A análise apresentada foi baseada nos dados numéricos, resultantes da classificação das atividades de CE.

3.2 Coleta de dados e seus instrumentos

Este estudo utiliza a técnica de descrição focalizada nos moldes de Larsen-Freeman e Long (1991), que nos permite limitar a abrangência do material a ser investigado. Usaremos essa

técnica para investigar categorias pré-determinadas relacionadas ao assunto selecionado, já que tentaremos verificar se as atividades dos LD em análise contemplam as habilidades de compreensão escrita em LE, seguindo os parâmetros do CBC.

O procedimento básico para a coleta e posterior análise dos dados foi a classificação das atividades de leitura dos LD de acordo com o referencial de análise desta pesquisa, o CBC. Como instrumentos de subsídios para esta avaliação, foram utilizados as habilidades/conteúdos básicos (CBC), referentes ao eixo articulador ‘compreensão escrita’, da PC/SEE-MG, como mostra o QUADRO 4. Esta análise está fundamentada nas teorias atuais de ensino e aprendizagem de leitura em LE (CELCE-MURCIA & OLSHTAIN, 2000; DIAS, 2005a, 2005b; GRABE & STOLLER, 2001; 2002; RAMOS, 2004, entre outros) se sustentando nas concepções de linguagem como atividade sociointeracional, de avaliação como um continuum processual dinâmico e de leitura como um processo de interação entre leitor, texto e contexto.

3.3 Descrição do *corpus* e do contexto da pesquisa

O corpus da presente pesquisa consta dos LD de língua inglesa para as séries do Ensino Fundamental que compõem a coleção intitulada ‘*Power English*’, de autoria de Colin Granger e Mariza Riva de Almeida, publicada pela editora Macmillan no ano de 2005.

A escolha por esta coleção baseou-se na consulta das obras mais recentes e mais vendidas na região metropolitana de Belo Horizonte. Esta informação foi fornecida pela maior distribuidora de livros didáticos para as livrarias desta capital e de outras cidades do estado de Minas Gerais.

A coleção é composta de quatro volumes, um para cada série do Ensino Fundamental. Cada aluno tem disponível o *Student's Book* com uma seção intitulada *Practice Plus* no mesmo volume, um CD de áudio e um livreto de leitura extra que acompanha cada volume das séries escolares. Para o professor, o material se compõe de um *Teacher's Book* (que difere do livro do aluno apenas pelo fato de trazer as respostas das atividades propostas e algumas dicas de utilização do material escritas em azul em balões próximos às atividades, além da sugestão de consulta ao *Teacher's Guide* identificada com as letras TG), um *Teacher's Guide*, em exemplar à parte, o mesmo CD de áudio, e livreto de leitura que acompanha o material do aluno, para cada volume da coleção.

Cada volume é introduzido por um quadro de conteúdos que destaca o tema central de cada uma das doze unidades didáticas, o seu conteúdo lingüístico, a gramática e o vocabulário a ser trabalhado. A cada duas unidades há uma seção intitulada *Power English Quiz*, com o propósito de consolidação dos conteúdos desenvolvidos até então. Ao final do livro, há uma seção de atividades práticas denominada *Practice Plus*, um conjunto de referências gramaticais e um glossário.

Cada uma das unidades está organizada nas seguintes seções: *Warm up*, *Extra*, *Time for Practice*, *Time for Fun*, *Time for Reading*, *Time for vocabulary*, *Time for Listening*, *Grammar*, *Spelling*, *Reading*, *Language & Writing Tips*. Algumas destas seções estão sempre presentes (*Warm up*, *Time for Practice*) e as outras surgem de maneira alternada nas unidades. O guia do professor descreve e esclarece detalhadamente o propósito pedagógico de cada uma dessas seções do livro do aluno. Esses esclarecimentos compõem a seção 'Conhecendo a coleção *Power English*' do Guia do Professor que, além de descrever como o livro do aluno é organizado, destaca os objetivos do material, a quem se destina, o tempo provável estimado

em horas/ aula, a forma como os autores vêem a gramática, as habilidades comunicativas (*skills*) e a questão da avaliação.

Além disso, o guia do professor traz ainda na segunda parte, uma seção intitulada 'Falando de professor para professor – metodologia', que trata de aspectos teóricos relativos ao ensino de línguas estrangeiras de extrema valia para a formação do professor de línguas. A terceira parte do guia do professor traz notas complementares unidade por unidade, o *script* de áudio do CD, sugestões de testes e resposta dos testes. A quarta e última parte 'Participando de uma rede de ação e transformação' conscientiza o professor da importância da troca de experiências para o aprimoramento profissional, sugerindo a filiação às Associações de Professores e disponibilizando o *site* dessas organizações.

Levando-se em conta os propósitos deste trabalho, nosso olhar está atento às atividades de compreensão escrita presentes em todos os volumes da coleção selecionada, e, portanto, nos restringiremos à verificação das atividades intituladas *Time for Reading*, ainda que saibamos da ocorrência do desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita em outras seções do material. Esta decisão pela análise de todas as atividades de compreensão escrita, em todos os volumes da coleção, justifica-se em face da possibilidade da ocorrência ou não de determinadas habilidades nos diferentes volumes. Desta forma, desejamos abranger o material como um todo, evitando uma análise parcial e resultados não confiáveis. Na opção por uma amostragem de atividades, uma determinada habilidade poderia estar sendo contemplada justamente nas atividades não selecionadas, o que poderia prejudicar a análise que está sendo proposta.

3.4 Procedimentos para análise dos dados

A análise dos dados é de natureza basicamente qualitativa e pretende estabelecer relações entre os resultados da classificação obtida e os pressupostos atuais que norteiam o ensino-aprendizagem de leitura em língua estrangeira, e os sobre avaliação de materiais didáticos que compõem o referencial teórico desta pesquisa. De posse desses resultados, é possível tecer considerações relevantes para o cenário da pesquisa em avaliação de materiais didáticos atuais que venham dar sustentação ao processo de seleção do LD e sua implementação em sala de aula. Pretendemos também propor reflexões relativas à produção de materiais para o ensino-aprendizagem de leitura em LE, em um contexto mais amplo de aplicação, com base na análise feita neste trabalho.

4 ANÁLISE

4.1 Análise geral da coleção *Power English*

Tomando como parâmetro o *Checklist* para Análise de Livros Didáticos de Brown e Rodgers (2002, p. 238), QUADRO 6, apresentaremos a seguir uma análise, em linhas gerais, da coleção *Power English* com o intuito de propiciar uma visão mais ampla da coleção como um todo. Desse modo, acreditamos estar oferecendo subsídios para a contextualização da análise das atividades de compreensão escrita especificamente, foco do nosso interesse neste estudo. O QUADRO 10 apresenta esta análise.

QUADRO 10

Análise genérica da coleção *Power English*

Ensino Fundamental	
Coleção	<i>Power English</i> (volumes 1,2,3 e 4)
Crítérios	
Material Background 1 – Autor 2 – Editor	Colin Granger & Mariza Riva de Almeida Macmillan
Adequação às Necessidades 1 – Do Aluno a – Conteúdo b – Estilo de aprendizagem c – Faixa etária 2 – Do Professor a – Conteúdo b – Estilo de ensino	Conteúdo adequado à faixa etária apresentado de modo a respeitar em linhas gerais as habilidades a serem desenvolvidas neste período de aprendizagem: reconhecimento, identificação, desenvolvimento de interesse, explorando o uso de canções, fotos, desenhos, quadrinhos e jogos. Entretanto, esses recursos não estão presentes nas atividades específicas de compreensão escrita analisadas. A diversidade de atividades vai de encontro às necessidades do aluno e do professor, respeitando não só a faixa etária do aluno, como também os diferentes estilos de aprendizagem e de ensino. Tratamento de aspectos relativos à comunidade, à cidadania e à interdisciplinaridade, valorizando a diversidade cultural

<p>Características Físicas</p> <p>1 – Organização</p> <p>a – Lógica da organização</p> <p>b – Quadro de conteúdos</p> <p>c – Índice</p> <p>d – Chave de respostas</p>	<p>Os exemplares analisados são os livros do professor e são acompanhados de um manual do professor que esclarece quanto aos objetivos do curso e de cada seção do material. O manual do professor contém informações quanto à organização do conteúdo e com relação ao planejamento das aulas, sendo bastante esclarecedor e de utilidade prática, já que orienta a condução das atividades. Cada volume do aluno contém um quadro de conteúdos que engloba o índice, os temas tratados organizados em unidades didáticas e esclarece quanto ao uso da língua, o conteúdo gramatical e os itens de vocabulário presentes, fazendo, entretanto, uso de diálogos e textos artificiais (tais textos só ocorrem em LD de LE, não representando aspectos da língua como prática social). O material não apresenta chave de respostas para as atividades, mas o livro do professor traz as respostas para os exercícios. Há ainda um símbolo, TG, próximo a algumas atividades, no volume do professor, sugerindo a consulta ao manual do professor para a sua condução. Além disso, no livro do professor há também dicas metodológicas em quadros azuis próximos às atividades.</p>
<p>2 – Layout Físico</p> <p>a – Layout do texto</p> <p>b – Espaçamento</p> <p>c – Destaques</p>	<p>As atividades são bem distribuídas ao longo do material, garantindo espaço suficiente para que o aluno as realize. As ilustrações, feitas especialmente para o livro, são coloridas, interessantes, e apropriadas à faixa etária em questão.</p>
<p>3 – Qualidades Físicas</p> <p>a – Capa</p> <p>b – Papel</p> <p>c – Encadernação</p>	<p>A capa é atraente. O papel utilizado e a encadernação são de boa qualidade.</p>
<p>4 – Qualidades Editoriais</p>	<p>O conteúdo é pertinente e de boa legibilidade, embora deixe de contemplar muitas das orientações teórico-metodológicas do manual presentes no material do professor. As seções são bem demarcadas e a utilização de cores diversas ajuda na identificação.</p>
<p>5 – Material Complementar</p>	<p>Acompanha o livro do aluno em todos os volumes da coleção, um livreto de leitura, com texto de nível lingüístico apropriado ao volume a que se refere, revelando a ênfase dada à importância do desenvolvimento do interesse de ler desde os primeiros estágios de aprendizagem. Porém, há uma ênfase na gradação de aspectos lingüísticos. A leitura não é vista como construção social e os textos são artificialmente produzidos para a coleção. Um CD de áudio também acompanha o material.</p>
<p>6 – Características Logísticas</p> <p>a – Disponibilidade no mercado</p> <p>b – Preço</p> <p>c – Peso</p>	<p>Trata-se de uma editora reconhecida internacionalmente, que conta com a colaboração de professores inseridos na realidade das escolas brasileiras. Atividades extras, um glossário, uma seção de referência gramatical, e espaço para guardar o CD, condensados no volume do aluno garantem certa praticidade ao material, sem comprometer o peso, além de significar economia.</p>

Fonte: Critérios avaliativos com base em Brown & Rodgers, 2002, p.238 (Tradução e análise da autora).

4.2 Classificação das atividades de CE e levantamento da ocorrência das habilidades de Compreensão Escrita.

Foram analisadas todas as atividades de compreensão escrita dos quatro volumes da coleção ‘Power English’ para a sua classificação de acordo com o referencial de análise desta

pesquisa, o CBC, ou seja, tomamos como referência as habilidades/conteúdos básicos (CBC), do eixo articulador ‘compreensão escrita’(CE), da PC/SEE-MG (QUADRO 4).

O QUADRO 11, a seguir, e o QUADRO 12 (APÊNDICE A) sistematizam os resultados desta classificação de maneira complementar. O quadro 11 apresenta a classificação das habilidades a partir das atividades de cada livro da coleção, fornecendo uma visão mais geral da ocorrência dessas habilidades. Já o quadro 12, apresenta os mesmos resultados, porém, a partir das habilidades, que são descritas uma a uma, esclarecendo quantas e quais habilidades são contempladas em cada livro.

QUADRO 11

Classificação das atividades de Compreensão Escrita x Habilidades da CE do CBC

Livro 1			
Unid.	Ativ.	Pág.	Classificação
02	11	14	2.1
04	12	28	1.3 - 2.1
	13	28	1.3 -2.1
06	10	42	2.1
	11	42	2.1
08	11	56	1.3 - 2.1
09	12	64	1.3 - 2.1
	13	64	1.3 - 2.1
	14	64	2.1
Livro 2			
Unid.	Ativ.	Pág.	Classificação
01	10	08	1.3 - 2.1
02	09	14	1.2 - 2.1
03	08	22	1.1 - 1.3 - 2.1
04	08	28	2.1
05	09	36	1.3
06	09	42	1.3
07	08	50	2.1
08	09	56	1.3
	10	56	2.1
09	08	64	1.3 - 2.1
10	08	70	1.3 - 2.1
11	10	78	1.3

Livro 3			
Unid.	Ativ.	Pág.	Classificação
01	11	08	1.3
02	09	14	1.3
03	09	22	2.1
04	08	28	1.2 - 1.3
05	09	36	1.3 - 2.1
06	10	42	1.3
	11	42	1.3
07	10	50	1.3
08	10	56	1.3
09	09	64	1.3 - 2.1
10	09	70	1.3
11	08	78	1.3 - 2.1
12	03	84-5	1.3 - 2.1
Livro 4			
Unid.	Ativ.	Pág.	Classificação
01	08	08	1.3 - 2.1 - 4.1- 4.4
02	09	14	1.3 - 2.1
03	09	22	1.3 - 2.1
04	09	28	1.3
05	09	36	1.3 - 2.1
06	09	42	1.3 - 2.1 - 4.1- 4.4
07	09	50	1.3 - 2.1 - 4.1- 4.4
08	08	56	1.3 - 2.1 - 4.1- 4.4
09	09	64	1.3 - 2.1
10	09	70	1.3 - 2.1
11	07	78	1.3 - 4.4
12	06	84-5	1.3 - 2.1 - 4.1- 4.4

Fonte: Classificação da autora

Como podemos ver no QUADRO 11, no Livro 1, considerando as nove atividades de compreensão escrita propostas, todas se propõem ao desenvolvimento da habilidade 2.1, localização de informação específica (*scanning*), ainda que não levem em conta as noções de gêneros textuais subjacentes aos princípios atuais que norteiam o ensino de leitura. Além disso, os textos utilizados não são aqueles que circulam socialmente e que são familiares aos alunos em língua materna. Cinco atividades se preocupam também com o desenvolvimento da habilidade 1.3, integração de informação verbal e não-verbal na compreensão global do texto escrito, novamente sem considerar as noções de gêneros textuais atuais e a visão de leitura como prática social já mencionadas. O GRAF.1 sintetiza estes resultados.

Para exemplificar a ocorrência dessas habilidades de localização de informação específica

(2.1) e de integração de informação verbal e não-verbal (1.3), tomamos a atividade 12, página 28, do livro1 (FIG.2). O texto da forma como apresentado nesta atividade, é apenas um pretexto para o desenvolvimento do conhecimento das preposições de lugar e o vocabulário relacionado a objetos pessoais de adolescentes em geral. À propósito da habilidade de localização de informação específica, podemos percebê-la, nesta atividade, quando é solicitado ao aluno que identifique a figura que corresponda à descrição do quarto do Lucas.

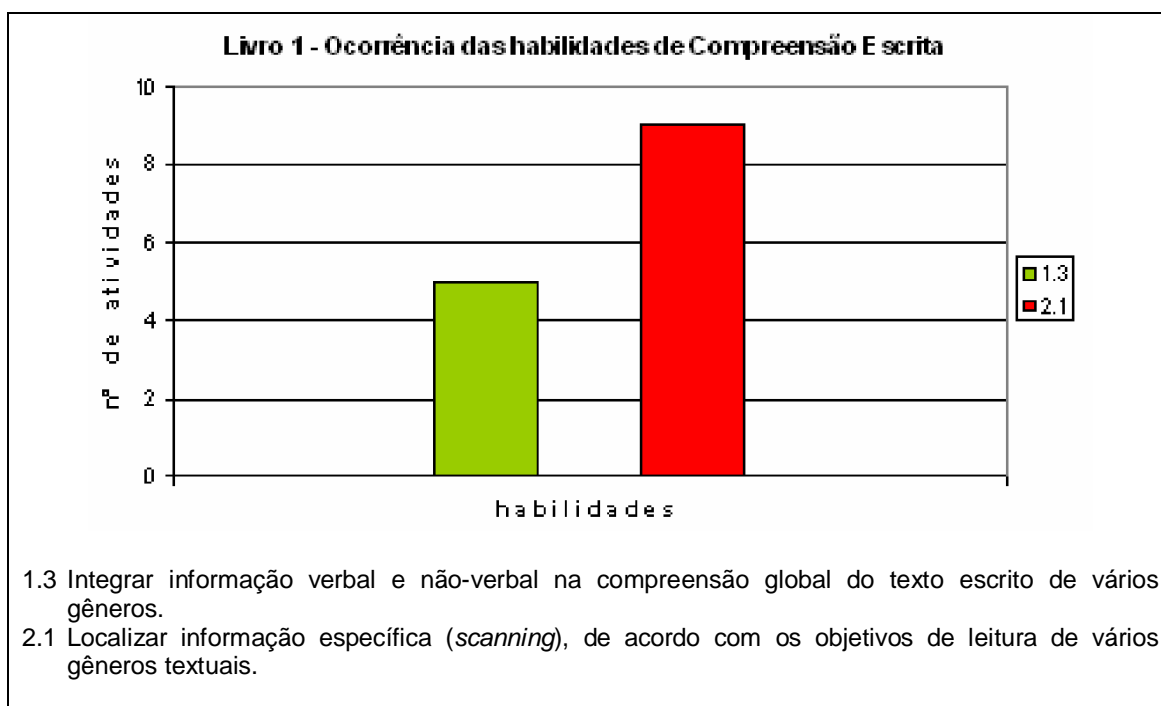


GRÁFICO 1 – Ocorrência das habilidades da CE nas atividades do livro 1 da coleção *Power English*
 Fonte: Resultados obtidos nesta pesquisa.

Importante pontuar que não são levadas em conta, nessa atividade, as noções de gêneros textuais que norteiam o ensino de leitura na concepção atual que dá suporte a este estudo. Se observarmos o trecho escrito, notamos que se trata de uma descrição com o propósito de exemplificar o uso de preposições de localização. Não podemos considerá-lo um texto no sentido adotado neste trabalho e nem mesmo um representante de um gênero, uma vez que não atende às condições de produção textual, não é autêntico, não podemos identificar para

quem foi escrito, não indica a fonte de publicação. Sua função é apenas didático-pedagógica, sendo apenas possível encontrá-lo em um LD de LE dirigido ao ensino de inglês.

Assim como nessa atividade, as características de organização textual não são levadas em conta em nenhuma outra atividade da coleção analisada, como podemos também constatar nos trechos das FIG. 3, 4 e 5, que não revelam as condições de produção textual, a função social do texto, a fonte, o público alvo, a autoria, etc. Parte-se da idéia de que o sentido está no texto, não sendo necessário um processamento mais elaborado, envolvendo os três tipos de conhecimento.

Time for reading

Chame a atenção dos alunos para o texto e as três fotos e certifique-se de que eles saibam o que têm a fazer.

12 READ ABOUT LUCAS'S ROOM. Then check [✓] the correct picture.

Look at my room. It's really neat. My pen and dictionary are on my desk. My T-shirt and backpack are on the chair. My keys and comb are in my backpack. My ruler and pencils are in the mug on my desk. My calculator and books are on the shelf. My socks are in my sneakers. My magazines are on the box and my sneakers are under my bed.

Lucas


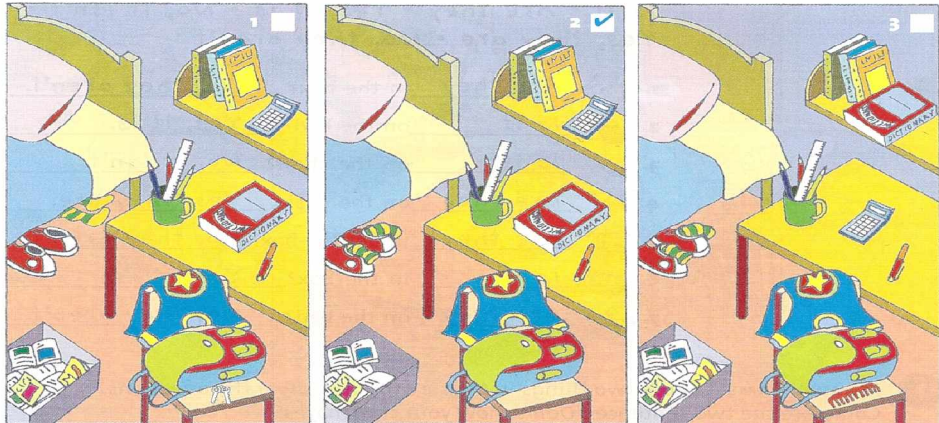



FIGURA 2 - Atividade 12.

Fonte: GRANGER, C. & ALMEIDA, M. R., 2005, vol. 1, p. 28.

Quanto à habilidade de integração de informação verbal e não-verbal na compreensão global de textos escritos (1.3), ela também pode ser observada na mesma atividade (FIG.2) quando é esperado do aluno que ele reconheça na figura do quarto, os objetos mencionados no texto. Desta forma, a imagem dos objetos (informação não-verbal), juntamente com a informação de localização (preposições de lugar) fornecida pelo texto escrito vão ajudar o aluno a fazer o reconhecimento solicitado pela tarefa proposta.

Como também nos mostra o QUADRO 11, a análise do livro 2 nos revela que, entre as doze atividades de CE propostas, apenas as habilidades de localização de informação específica (2.1) e de integração de informação verbal e não-verbal (1.3) ocorrem com mais frequência. A habilidade de identificação do tema geral (1.1) só ocorre parcialmente em uma atividade (atividade 8, página 22) e apenas a atividade 9 da página 14 (FIG.3) se propõe ao desenvolvimento da habilidade 1.2, estabelecimento de relações entre o gênero e os recursos não lingüísticos (GRAF. 2).

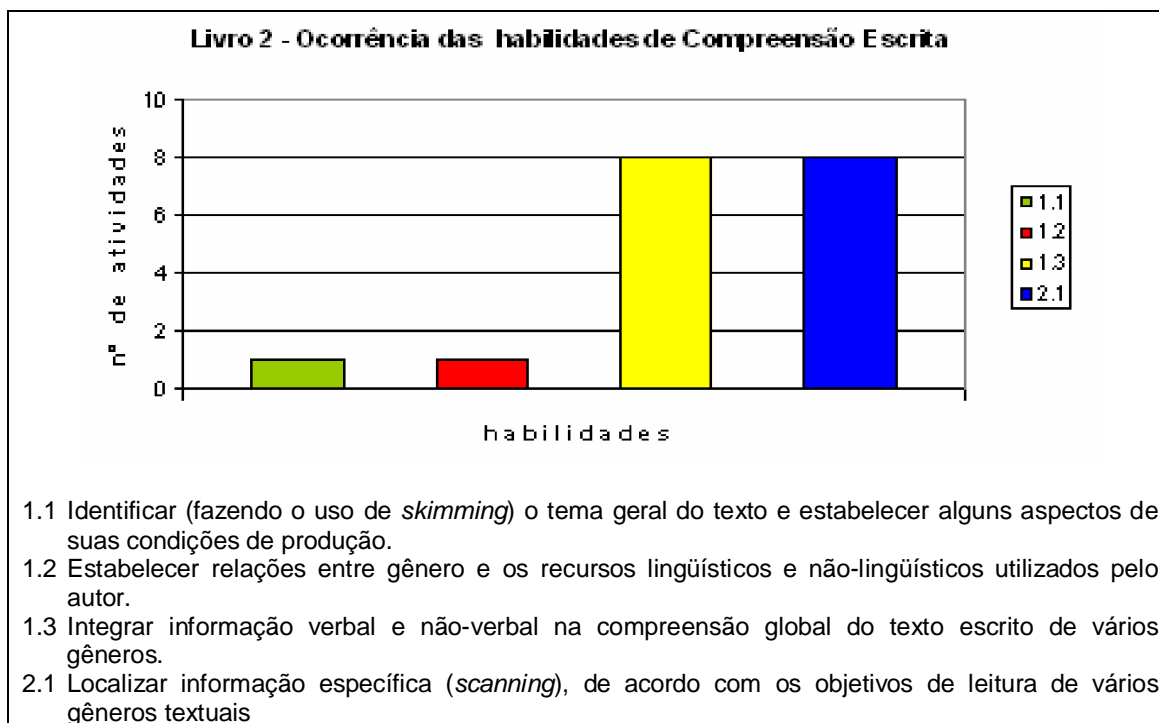



GRÁFICO 2 - Ocorrência das habilidades da CE nas atividades do livro 2 da coleção *Power English*
 Fonte: Resultados obtidos nesta pesquisa.

Na FIG.3, atividade 9, página 14, do livro 2, podemos perceber, mais uma vez, que os textos utilizados não são autênticos e refletem apenas parcialmente as características próprias do discurso oral de salas de bate-papo na Internet. É uma tentativa acanhada de abordar o gênero *profile* disponível nesses ambientes. A atividade, porém, acaba se propondo apenas a desenvolver a habilidade de localização de informações específicas, quando o aluno busca pelas respostas das quatro questões de compreensão escrita. Importante ressaltar que as informações fornecidas pelos textos não são suficientes para que o aluno responda a questão 4 proposta nesta atividade. A resposta correta depende de uma visão estereotipada do que meninos e meninas fazem, como mostram, principalmente, os textos “Deep Purple” e “OnLine Lennie”, pois, hoje em dia, as diferenças entre homens e mulheres estão cada vez menos acentuadas. Caso essas relações fossem mais pertinentes e pudessem ser estabelecidas pelo uso do conhecimento anterior do aluno, poderíamos dizer que a questão 4 da atividade 9, FIG.3, seria uma proposta de desenvolvimento da habilidade de inferência.

Cabe salientar que essa atividade chama a atenção do aluno para o uso dos pronomes objetivos através da seção *grammar tip*, mais uma vez revelando a intenção implícita de trabalhar aspectos lingüísticos através da leitura.

Time for reading 

9 READ THESE PROFILES FROM A CHATROOM WEBSITE. Find answers to these four questions.

1. What is the teenager's webname?
2. What is the teenager's main interest?
3. Where does the teenager come from?
4. Do you think the teenager is a boy or a girl?

Big Apple Tracey **A**

Hi, I'm from New York and am into sports such as field hockey and softball. I love music and know all the big names in pop, R&B and Latin. Are you into music? Let's chat online.

Brother Bill **B**

Howdy! I'm from sunny Queensland in Australia! I'm into playing music, hanging out with friends and talking on the phone. I love going to the movies and know all the hot films. Do you like movies? Contact me now.

Deep Purple **C**

Hi, I live in California – in Los Angeles – and I'm into singing and acting, listening to music and going shopping. I'm an expert on clothes and make-up and read all the cool magazines. Are you into fashion? Let's chat online.

Online Lennie **D**

Hey! I live in Vancouver, Canada, and it rains a lot up here! I'm into rollerblading, biking and surfing online! I'm an expert on the Web so contact me now with your questions about the best sites and best games.

Convém rever com os alunos os pronomes pessoais I, you, he, she, it, we, you, they. Você poderá desenhar uma tabela no quadro comparando os pronomes pessoais do caso reto e os do caso oblíquo.

NOW ANSWER THE FOUR QUESTIONS.
Read the profiles again and look at the example. Then write notes about the four teenagers.

A. Big Apple Tracey, music,
New York, a girl.

B. Brother Bill, movies,
Queensland, boy.

C. Deep Purple, clothes and
make-up, Los Angeles, girl.

D. Online Lennie, Web, Vancouver,
boy.

GRAMMAR TIP

OBJECT PRONOUNS

SINGULAR	PLURAL
me	us
you	you
him	them
her	
it	

SEE GRAMMAR REFERENCE 2, PAGE 103.

14

FIGURA 3 - Atividade 9

Fonte: GRANGER, C. & ALMEIDA, M. R., 2005, vol. 2, p. 14.

O QUADRO 11 nos mostra que no livro 3 a situação não é diferente. Das treze atividades de CE sugeridas, doze se dedicam ao desenvolvimento da habilidade de integração de informação verbal e não-verbal (1.3), outras cinco atividades se propõem ao trabalho com a habilidade de localização de informação específica no texto escrito (2.1) e apenas uma atividade se presta timidamente ao desenvolvimento da habilidade de estabelecer relações entre o gênero e os recursos lingüísticos e não-lingüísticos utilizados pelos autores do LD sob análise (1.2), como sintetiza o GRAF. 3.

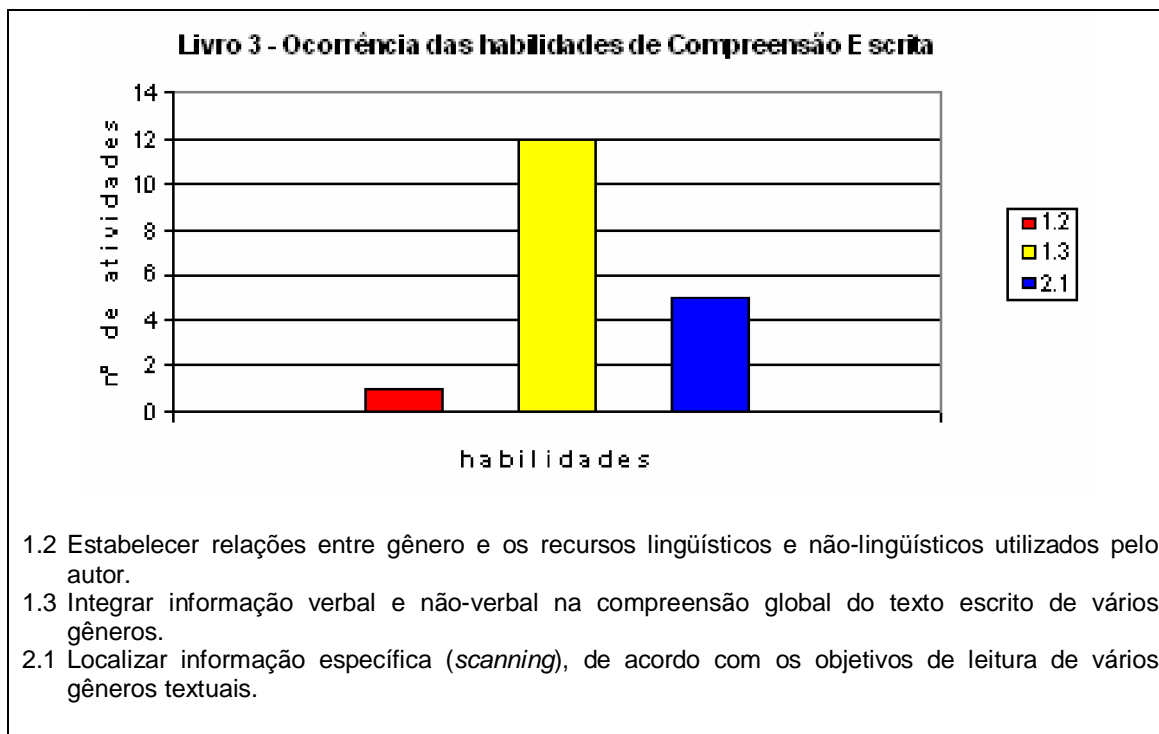


GRÁFICO 3 - Ocorrência das habilidades da CE nas atividades do livro 3 da coleção *Power English*.
 Fonte: Resultados obtidos nesta pesquisa.




A atividade 9 do livro 3, página 64, mostrada na FIG.4, não estabelece nenhum propósito claro para a leitura do ‘trecho’ escrito apresentado, que não consideramos texto por não ser autêntico, não apresentar fonte, e por isso, não cumprir uma função social. Já atividade 10 está relacionada ao texto escrito da atividade anterior (9) e solicita que o aluno responda a três perguntas sobre o texto. Para a realização desta tarefa, o aluno deve ser capaz apenas de localizar estas informações no texto escrito e transcrevê-las como respostas, sem fazer uso de nenhuma habilidade mais elaborada, que envolva um processamento cognitivo mais complexo. Trata-se simplesmente de uma cópia de informações presentes explicitamente no texto.

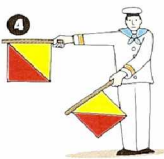
É interessante que você leia o primeiro parágrafo para todo o grupo. Procure solucionar eventuais problemas de compreensão e só então peça aos alunos que leiam o restante do texto para encontrar a resposta para a pergunta: But how did people communicate with each other before this technology was developed?

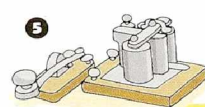
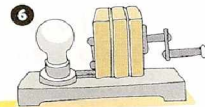
Time for reading

9 READ THIS TEXT ON COMMUNICATION. Use the pictures to help you understand the text.

Today people can communicate with each other over vast distances using modern technology such as cellphones, satellite phones, faxes and email. We can communicate with someone on a boat in the middle of the ocean and talk to astronauts thousands of kilometers away in space. But how did people communicate with each other before this technology was developed?

1  2  3 

4  For thousands of years people communicated over long distances using visual signals and sound. They lit fires on hilltops and sent smoke signals to warn other people of danger. They sent messages at night using torches. Some civilizations used the sound of drums and other musical instruments to send messages. In the 1600s sailors started to use flags to send messages to other ships.

5  6 

The first experiments with the electric telegraph took place in the early 1700s, but it was not until the inventions of the electric battery in 1800 and the electric motor and generator in the 1820s that the development of modern communication technology became possible.

10 READ THESE THREE QUESTIONS. Then read the text again and write ideas from the text to answer each question.



1. How do people communicate with each other today?

Using cellphones, satellite phones, emails, etc.

2. How did people communicate with each other before the development of modern technology?

People communicated with each other over long distances using visual signals and sound. They lit fires on hilltops and sent smoke signals to warn other people of danger. They sent messages at night using torches. Some civilizations used the sound of drums and other musical instruments to send messages. In the 1600s sailors started to use flags to send messages to other ships.

3. What important inventions made the development of modern communication technology possible?

The invention of the electric battery in 1800 and the electric motor and generator in the 1820s.

64

FIGURA 4 – Atividades 9 e 10.

Fonte: GRANGER, C. & ALMEIDA, M. R., 2005, vol. 3, p. 64.

O QUADRO 11 também nos mostra que, no livro 4, é notável uma tendência pela predominância de atividades que se prestem ao desenvolvimento das habilidades de

integração de informação verbal e não-verbal (1.3) e de localização de informação específica no texto escrito (2.1) que ocorrem em quase todas as doze atividades de CE presentes neste volume. Entretanto, percebe-se algum movimento em direção ao desenvolvimento das habilidades de inferência, já que seis atividades se propõem ao desenvolvimento de inferência com base no contexto, no conhecimento adquirido de regras gramaticais e no conhecimento prévio ou enciclopédico (4.1 e 4.4), GRAF.4. Os textos, entretanto, continuam como pretextos para ensinar itens gramaticais e de vocabulário.

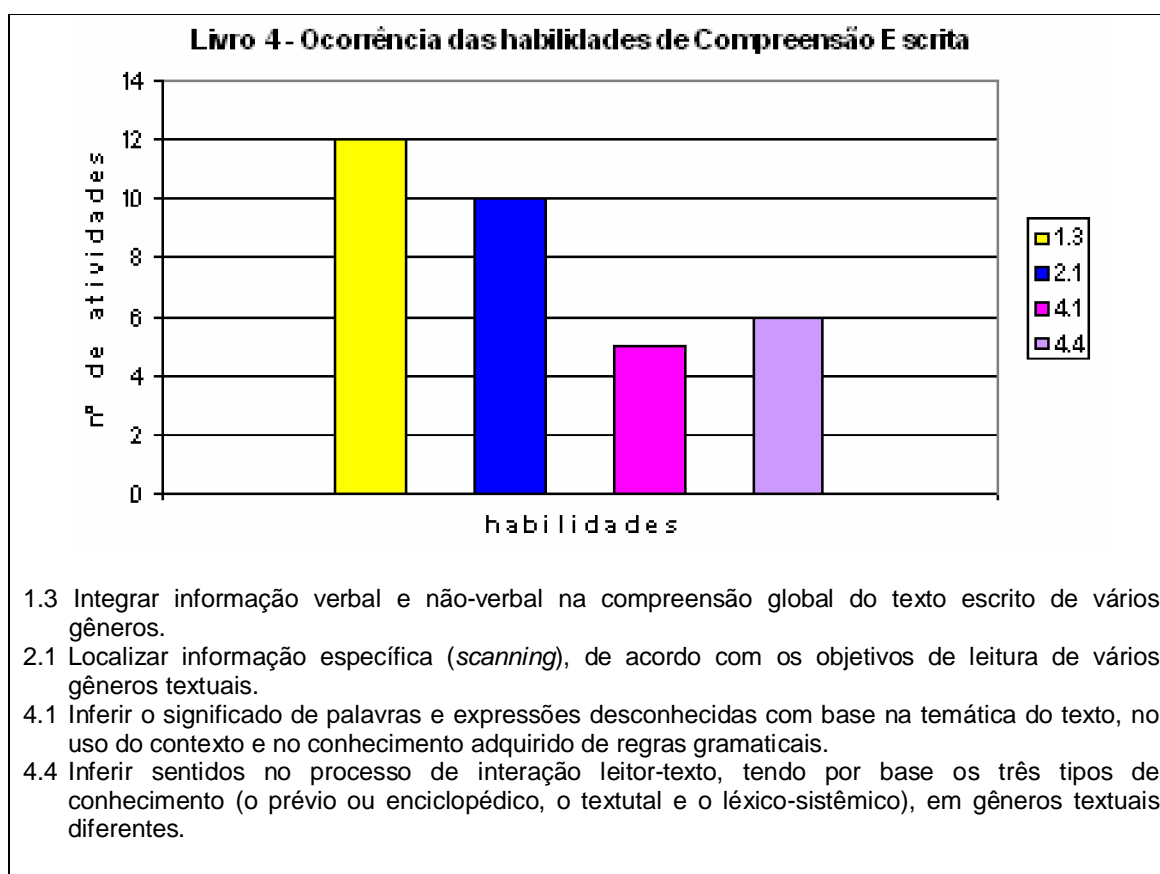


GRÁFICO 4 - Ocorrência das habilidades da CE nas atividades do livro 4 da coleção *Power English*.

Fonte: Resultados obtidos nesta pesquisa

A atividade 8, página 8, livro 4, FIG 5 revela esta tentativa de trabalho com a habilidade de inferir, neste caso, a partir do contexto e do conhecimento prévio, principalmente.

Time for reading



- 8** IN THIS TEXT KAYUM IS COMPARING LIFE IN HER VILLAGE IN THE CHIAPAS HILLS WITH LIFE IN THE CITY. Read the text and make sure you know the meaning of the words in blue. Discuss them with your teacher.



There are some bad things about life in my village. Our houses are very **simple** and there isn't any **running water**. But there are lots of good things, too. For example, it's **quiet** in the village and there isn't a lot of **noise** like in the city, where the streets are full of cars and buses.

All you hear in my village are the sounds of chickens and people talking. Also, the **air** is fresh and pure up here. There isn't any **pollution** or any **trash** lying around in the streets like in San Cristóbal.

There are only a few hundred people in the village and **everyone knows everyone**. We can leave our doors open here because there aren't any **criminals**. You can't do that in San Cristóbal.

One bad thing, however, is that there isn't a lot of **entertainment** for young people. And because we don't have **electricity** in our houses, we can't watch **TV** at home.

We only have one small **shop** here in the village so we have to go shopping in San Cristóbal. And that's difficult because there are only two **buses** a week, one on Wednesday and one on Saturday. But I still love life up here in the cool Chiapas hills and I'm happy I don't live in the city.

NOW READ THE TEXT AGAIN AND WRITE A LIST OF THE GOOD THINGS AND BAD THINGS ABOUT LIFE IN KAYUM'S VILLAGE.

GOOD THINGS (+)

It is quiet.

There isn't a lot of noise.

The air is fresh and pure.

There isn't any pollution.

There isn't any trash in the streets.

Everyone knows everyone.

There aren't any criminals.

BAD THINGS (-)

The houses are simple.

There isn't any running water.

There isn't a lot of entertainment.

There isn't electricity in the houses.

People can't watch TV at home.

There is only one small shop in the village.

There are only two buses a week.

8

FIGURA 5 – Atividade 8

Fonte: GRANGER, C. & ALMEIDA, M. R., 2005, vol. 4, p. 8.

Podemos perceber que este trabalho com a inferência fica prejudicado, uma vez que este texto também não leva em conta as condições de produção textual, não revela a fonte, a data de publicação e, portanto, não pode ser considerado um texto autêntico que circula socialmente.

O aluno fica impossibilitado de usar as características de organização textual dos vários gêneros (relato de experiência, reportagem, artigo etc.) para se apoiar durante o processo de compreensão. Cabe salientar que os alunos desta faixa etária já estão lendo textos de vários assuntos e gêneros diversificados em língua materna. Apesar dos problemas salientados, o texto da atividade 9 trata de um tema atual que revela a diversidade cultural, abrindo espaço para uma reflexão crítica do aluno à propósito da sua própria cultura.

Para melhor visualização da ocorrência das habilidades nos LD em análise, o GRAF. 5, a seguir, demonstra a ocorrência das habilidades em cada volume e na coleção como um todo.

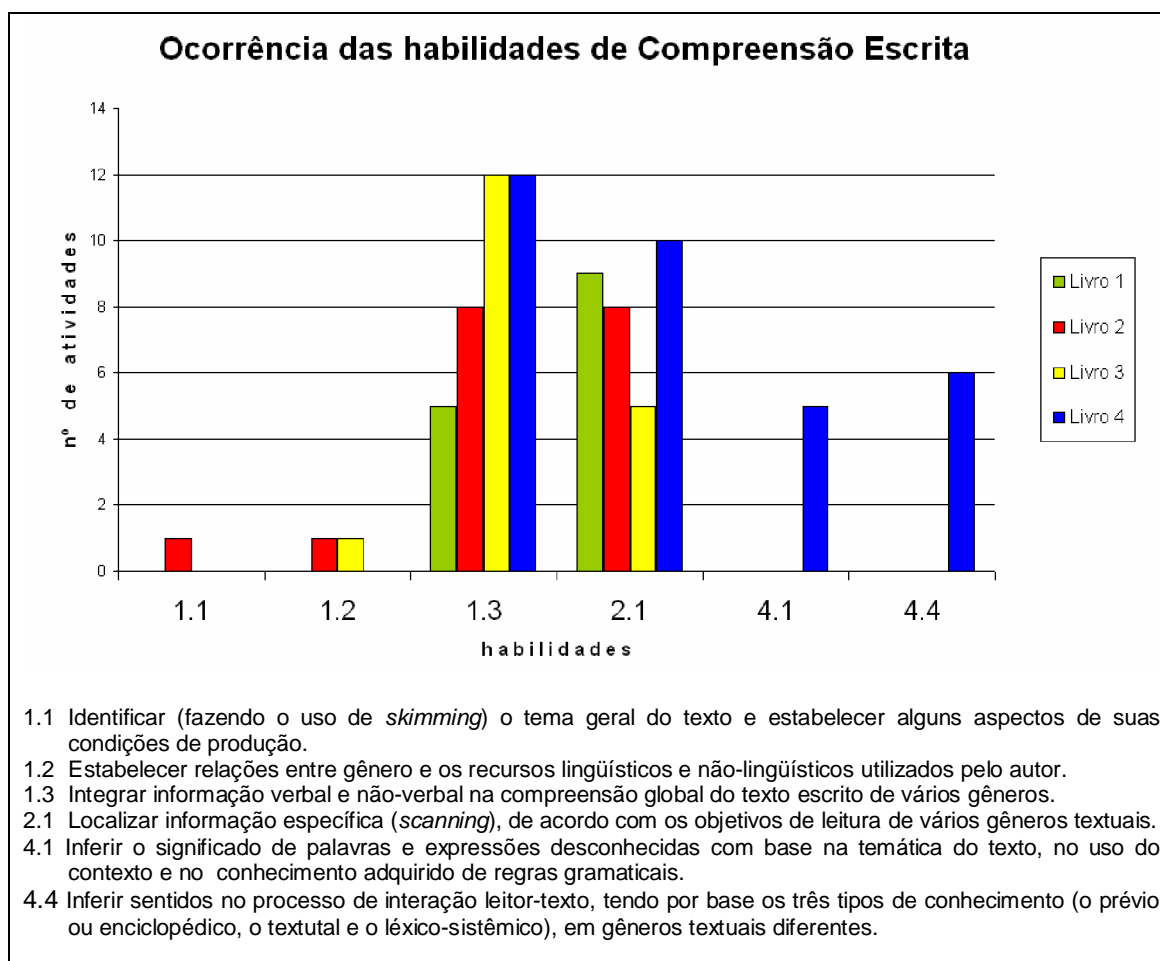


GRÁFICO 5 - Ocorrência das habilidades da CE nas atividades de CE da coleção *Power English*.

Fonte: Resultados obtidos nesta pesquisa.

4.3 Análise dos resultados

Tendo em vista os quatro volumes da coleção analisada, podemos perceber que a maioria das atividades se concentra em desenvolver as habilidades de localização de informação específica (2.1) e de integração de informação verbal e não-verbal na compreensão global do texto escrito (1.3). Podemos perceber alguma preocupação com o desenvolvimento da habilidade de inferir significado com base no contexto, no conhecimento adquirido de regras gramaticais e no conhecimento prévio ou enciclopédico (4.1 e 4.4), prioritariamente no último volume da coleção. Entretanto, é importante ressaltar a ausência de textos autênticos, como prevê os PCN e o CBC, ao longo de todos os volumes da coleção. Mantém-se ainda a tradição de uso de pretextos para desenvolver determinados tópicos gramaticais e vocabulário. O assunto tratado, entretanto, é muitas vezes interessante e está de acordo com a faixa etária à qual o material se destina.

A ênfase dada às habilidades de localização de informação pelas atividades dos LD analisados, como pode ser visto nas FIG. 2, 3, 4 e 5, revela a uma concepção de leitura como decodificação de sinais gráficos, sendo necessário apenas localizar as informações no texto para responder às perguntas. Mantém-se uma visão em que a leitura em LE é considerada como um processo passivo com pouca participação do leitor, diferente da adotada neste trabalho que vê leitura como prática social baseada em propósitos reais de comunicação. As tarefas se limitam ao reconhecimento de informações explícitas no texto e cópia, corroborando os resultados já evidenciados pela pesquisa de Grigoletto (1999) há quase uma década atrás. A maioria das atividades propostas corresponde ao que Edmundson (2004) classifica como atividades de cópia, como apresentado anteriormente no QUADRO 9.

É preciso ressaltar que, a ocorrência de atividades que visem à integração de informação verbal e não-verbal na compreensão global do texto escrito (atividade 9, página 64, livro 3, FIG. 4) e de atividades visando o desenvolvimento da habilidade de inferência no último volume (atividade 8, página 8, livro 4, FIG. 5) revela um movimento mesmo que tímido, em direção ao desenvolvimento da capacidade de reflexão e de utilização do raciocínio lógico. Estudos anteriores revelam que as habilidades de inferência são, na maioria das vezes, negligenciadas em favor de atividades de cópia, metaligüísticas e subjetivas, para usar a terminologia de Edmundson (2004, p.91).

Confirmando nossa hipótese inicial de que existem lacunas nos LD de LE no que diz respeito ao ensino da Compreensão escrita (CE), a partir da classificação e análise das atividades de CE presentes nos quatro volumes analisados da Coleção '*Power English*' para o Ensino Fundamental, pudemos constatar que grande parte das habilidades inerentes ao processo de leitura sugeridas pelo CBC, não é contemplada pelas atividades propostas no material em questão (QUADRO 12, APÊNDICE A). E quando as contempla, não faz uso de textos autênticos que têm uma função social e que circulam fora do ambiente pedagógico.

As atividades propostas nos quatro volumes da coleção não se prestam ao desenvolvimento das seguintes habilidades: 2.2, identificação das partes principais do texto, do assunto geral de cada parágrafo e das articulações de sentido entre eles; 2.3, localização das características básicas de cada gênero textual, tendo em vista a compreensão global do texto; 2.4, identificação e/ou localização das características lexicais e sintáticas de alguns dos tipos textuais (injunções, descrições, narrações), tendo em vista a compreensão global do texto; 2.5, identificação e/ou localização das características lexicais e sintáticas de algumas das articulações textuais (enumeração, seqüência), tendo em vista a compreensão global do texto;

3.1, estabelecimento de relações entre termos, expressões e idéias que tenham o mesmo referente, de modo a construir os elos coesivos (lexicais e gramaticais) em gêneros textuais diferentes; 4.2, construção das relações explícitas e/ou inferência de sentido em textos de gêneros textuais diferentes e 4.3, inferência de sentido a partir das características lexicais e sintáticas próprias de alguns dos tipos textuais (injunções, descrições, narrações) em gêneros textuais diferentes.

Assim como Souza (2005), acreditamos que essas habilidades sejam desejáveis num leitor proficiente por envolverem operações cognitivas mais elaboradas que lhe garantem a oportunidade de desenvolver o raciocínio, o pensamento crítico e as habilidades argumentativas. O não desenvolvimento dessas habilidades leva à formação de leitores pouco ativos, mantendo a leitura no nível da superfície do texto, já que o aluno não é capaz de agir sobre ele. A ausência dessas habilidades nos livros didáticos de LE transgride, assim, as orientações dos PCN, que prevêem um ensino de leitura voltado para a formação integral do aluno, que desenvolva a sua capacidade crítica e lhe garanta acesso à cidadania.

Além disso, apesar do manual do professor, na coleção analisada, fazer considerações pertinentes a propósito dos princípios que regem o ensino atual de leitura, as atividades propostas na coleção não consideram as noções de gênero textual e nem as orientações pedagógicas da PCSEE-MG (DIAS, 2005b) que postulam, entre outras coisas, que no trabalho com textos deva-se levar em consideração pelo menos três etapas: pré-leitura, leitura (nos níveis: global, de pontos específicos e detalhada) e pós-leitura. No trecho retirado do manual do professor (FIG.6), podemos verificar que os autores consideram a leitura de textos autênticos, que circulam socialmente, retirados de revistas e da Internet, como referência. O manual sugere a adoção das mesmas estratégias usadas na leitura em língua materna para ler em LE, mais ou menos semelhantes às apresentadas no QUADRO 1 deste trabalho. Apesar do

manual destacar a importância de se considerar na leitura em LE, a observação do título, a previsão do assunto do texto a partir das dicas textuais, habilidades que são usadas para ler em língua materna, as atividades de compreensão escrita presentes na coleção analisada não enfatizam, de maneira geral, o desenvolvimento dessas habilidades.

De modo geral, nossos alunos são bastante proficientes na leitura em sua própria língua, mas muitas vezes não estão conscientes das estratégias que usam. Assim, é importante voltar a atenção dos mesmos para a maneira como exploram um texto e os tipos de estratégias usadas nas leituras em L1. Por exemplo, quando pegam uma revista ou encontram textos na internet, antes de escolher o que vão ler, provavelmente olham os títulos e as ilustrações que acompanham os textos, buscando coletar algumas informações gerais e fazendo algumas suposições sobre o conteúdo deles, a fim de decidir qual texto os interessa. O mesmo tipo de exploração deve ser encorajado antes da leitura de um texto em língua estrangeira (L2): os alunos devem fazer uso de todo e qualquer recurso visual que acompanhe o texto, seja ele fotografia, figura, tabela ou gráfico, para buscar informações e fazer especulações sobre o conteúdo do que irão ler. Dessa forma, ao levantar esses dados, já terão em mente uma série de informações que facilitarão a leitura a ser feita, ao mesmo tempo que estarão ativando em suas mentes conhecimentos já adquiridos sobre o assunto. Esse tipo de estratégia, conhecido como **fazer previsões e ativar conhecimento prévio**, é extremamente útil porque

FIGURA 6 – Trecho do manual do professor.
Fonte: GRANGER, C. ALMEIDA, M. R. &
PARANÁ, J., 2005, p. 16, vol.1.

4.4 Implicações

Essas constatações nos levam a algumas reflexões importantes considerando o cenário de ensino de línguas estrangeiras, em especial, o ensino de compreensão escrita em LE em nossas escolas:

Como podemos esperar que se formem leitores fluentes em LE, se não são oferecidas aos aprendizes oportunidades práticas de uso socialmente relevante e desenvolvimento das habilidades mínimas necessárias ao desenvolvimento da competência leitora em LE?

É possível esperar que um aluno seja capaz de construir sentido em textos de gêneros textuais diferentes, se os textos a que ele é exposto não se enquadram nos perfis dos vários gêneros presentes numa sociedade letrada como a nossa? Se no trabalho com o texto, não lhe é solicitado que se identifiquem as partes principais do texto, nem o assunto geral de cada parágrafo e muito menos, que se estabeleçam as articulações de sentidos entre eles? Se não se trabalha a identificação das características lexicais e sintáticas próprias dos tipos textuais (injunções, descrições, narrações, etc.) e das articulações textuais (enumeração, seqüência, etc.) tendo em vista a compreensão global do texto escrito?

A ausência de atividades de CE que visem ao desenvolvimento das várias habilidades ignoradas e, em especial, da habilidade do aluno em estabelecer relações entre termos, expressões e idéias talvez justifique, de modo geral, a ineficiência dos LD de LE em seu propósito de formar leitores competentes. O que seria ler, senão a capacidade de estabelecer elos coesivos na construção de sentido de textos escritos?

Qual seria então, a função primordial do LD, senão a de criar oportunidades através de suas atividades para que os alunos possam entrar em contato com situações de uso social da língua que os levem a desenvolver a habilidade de estabelecer estes elos coesivos, inferir sentido, ou seja, ler textos escritos autênticos que circulam socialmente, sendo capaz de ter acesso a informação e de refletir criticamente sobre ela?

Os resultados encontrados neste trabalho estão em consonância com outros estudos sobre o LD no Brasil e em especial sobre o ensino de leitura (ARAÚJO, 2006; EIRAS, 2004; GRIGOLETTO, 1999; SOUZA, 2005). Esses estudos também apontam para a ênfase dada pelas coleções analisadas ao reconhecimento de informações explícitas no texto, revelando

uma concepção de leitura mais tradicional, associada à decodificação de sinais gráficos. Os manuais do professor, entretanto, apresentam uma concepção teórica mais atual, esclarecendo quanto aos objetivos do curso, à organização e com relação ao planejamento das aulas.

O levantamento dos dados neste estudo e as constatações a que pudemos chegar levam-nos a refletir sobre a produção e implementação dos LD de LE atuais e também sobre o papel do professor na utilização desses instrumentos pedagógicos.

Espera-se que os livros didáticos levem em consideração as propostas pedagógicas dos documentos oficiais que orientam o ensino no país (PCN-BR, PCSEE-MG, SEE-PR, SME-SP, entre outros). Estes documentos foram elaborados com propósito de fornecer subsídios para o ensino e suas propostas sistematizam os princípios teóricos das pesquisas atuais, ainda que os parâmetros estabelecidos correspondam apenas ao mínimo necessário para uma aprendizagem eficiente. Entretanto, o que podemos verificar nos livros didáticos de LE em geral e, em especial, nas atividades de compreensão escrita da coleção analisada, é que nem mesmo esses requisitos mínimos propostos pelos documentos oficiais são considerados. Parece-nos que as pesquisas atuais sobre avaliação do LD de LE não são levadas em conta no processo de seleção, implementação, produção de materiais didáticos direcionados ao ensino de LE (ANSARY & BABAIL, 2002; BYRD, 2001; EDMUNDSON, 2004; GRIGOLLETO, 2002; RACILAN, 2005, entre outros).

É impossível conceber materiais didáticos que desconheçam essas orientações e que não considerem em suas atividades o desenvolvimento das habilidades que possam levar à competência. Tratando-se das habilidades concernentes à linguagem, em especial, aquelas relativas ao desenvolvimento da capacidade leitora, é inadmissível que os LD as

desconsiderem, comprometendo desta forma, a formação de leitores competentes e, por conseguinte, cidadãos atuantes.

Importante também refletir sobre o papel do professor no processo de utilização dos LD de LE e de outros materiais didáticos disponíveis, tendo vista que não podemos esperar que os LD sejam auto-suficientes (mesmo que levem as considerações dos vários documentos legais brasileiros, estaduais e municipais) e nem que possam incorporar todas as exigências do contexto de uso, das características individuais do público a que se destinam. É papel do professor, selecionar, analisar, avaliar e implementar o material que dará suporte às suas aulas, coerentemente com as suas próprias convicções, mas sempre considerando a proposta pedagógica da escola e do município onde está inserido. Imprescindível, portanto, enfatizar a importância da formação teórico-metodológica deste profissional, tantas vezes negligenciada no cenário nacional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, apresentaremos uma síntese da pesquisa realizada e nossas considerações finais além de apontarmos algumas contribuições deste estudo para o cenário da pesquisa em avaliação de LD, considerando ainda as limitações que se revelaram ao longo do processo.

Propusemos-nos a realizar uma análise da coleção *Power English* de livros didáticos de Inglês para o Ensino Fundamental com foco nas atividades de compreensão escrita. Esta análise tomou como referencial o CBC de compreensão escrita da Proposta Curricular da Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais (PCSEE-MG), além de se sustentar nas pesquisas atuais de ensino de leitura e avaliação de materiais didáticos.

Os dados foram alcançados através da verificação da ocorrência de atividades que se proponham a desenvolver as habilidades de compreensão escrita sugeridas pelo CBC nos volumes analisados, respondendo à pergunta central que guiou esta pesquisa: Estariam as atividades de compreensão escrita propostas nos LD analisados voltadas para o desenvolvimento das habilidades de leitura do Currículo Básico Comum de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental de Minas Gerais?

Os resultados obtidos confirmam a hipótese inicial de existência de lacunas nos LD de LE no que diz respeito ao ensino da compreensão escrita (CE), já que se constatou que grande parte das habilidades inerentes ao processo de leitura sugerida pelo CBC, não é contemplada pelas atividades propostas pela coleção analisada (veja QUADRO 12 no APÊNDICE A). Além disso, a análise revela que a coleção dos LD em questão não leva em consideração as noções de gêneros textuais que norteiam este trabalho. Muitas vezes os textos são construídos para

servir a propósitos do desenvolvimento do conhecimento lingüístico e de vocabulário, não são autênticos, e a organização textual não se assemelha à de textos familiares aos alunos em língua materna. Tudo isto faz com que as atividades sejam, na maioria das vezes, realizadas de maneira mecânica, simplesmente como tarefas escolares. Por isso, essas atividades não servem ao propósito social da leitura que guia este estudo.

Ao longo do processo surgiram, alguns questionamentos relacionados basicamente com o instrumento de análise de dados, a matriz curricular de compreensão escrita, o CBC, que se revelou uma das limitações deste estudo. A dificuldade de compreensão dos termos utilizados para definir as habilidades, interferindo na identificação das habilidades nas atividades analisadas, constitui um problema. O uso desse instrumento de análise requer um estudo mais aprofundado das noções teórico-metodológicas que lhe dão sustentação. Acreditamos ter amenizado o problema, inclusive para pesquisas futuras, à medida que incluímos o detalhamento de cada uma das habilidades na seção destinada ao referencial de análise deste estudo, o CBC.

Embora com limitações, esse instrumento se revelou útil para uma análise mais criteriosa do LD de LE. Ao tomarmos como referencial de análise, por exemplo, os critérios presentes no *checklist* para análise de LD de Brown & Rodgers (2002, p.228), conforme mostrado no QUADRO 10, teremos resultados mais amplos que não revelam claramente as constatações sobre competência leitora em LE como as obtidas neste estudo.

Outra limitação que se revelou ao longo do processo de classificação foi o fato de tratar-se de uma análise de cunho altamente interpretativo, subjetiva, portanto. Isto significa que cada avaliador pode interpretar o instrumento de verificação, o CBC, e as habilidades por ele

sugeridas, de acordo com seu conhecimento prévio, embora a PCSEE-MG (DIAS, 2005b) como um todo e os aspectos teórico-metodológicos revistos nesta pesquisa possam facilitar o seu uso no contexto de análise e produção do LD de LE.

Este problema nos remete a outro, sempre abordado e diretamente relacionado à questão da seleção e implementação de materiais didáticos: a importância da formação do professor no contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. É importante que o professor esteja atualizado e consciente das teorias atuais que permeiam o ensino de línguas estrangeiras e que dão sustentação a este estudo, principalmente, no que diz respeito às noções de competência e habilidades em que se baseou a análise aqui proposta. Impossível conceber o nosso referencial de análise, o CBC, isolado, desvinculado de toda a teoria que lhe dá sustentação e compõe o conjunto de orientações pedagógicas da PC/SEE-MG (DIAS, 2005b). Por isso, é importante que os cursos de formação de professores voltem sua atenção para a questão da seleção, implementação e produção de material didáticos que sirvam ao propósito do ensino efetivo de LE, em especial, a formação da capacidade leitora dos cidadãos.

Além disso, este estudo não leva em consideração uma tendência atual das pesquisas em Lingüística Aplicada, uma vez que, pelo seu formato analítico-descritivo, não ouve as vozes do contexto de uso da coleção em questão. Estamos cientes da constatação de Coracini (2002) de que a pesquisa em Lingüística Aplicada, nos últimos cinco anos no Brasil e nos últimos dez no exterior, voltou-se basicamente para os sujeitos da sala de aula: professores, alunos, a relação entre eles e entre eles e o material didático. Acreditamos ser importante também que as impressões dos professores e alunos que utilizam o material possam revelar aspectos significativos da relação entre o professor, a sala de aula e o LD de LE. Entretanto, devido às

limitações de formato de pesquisa e de tempo, esses aspectos não foram aqui contemplados, abrindo assim espaço para estudos futuros.

Importante ressaltar que não se espera que os resultados aqui alcançados tenham caráter de denúncia ou que venham apenas apontar falhas ou uma imagem negativa da coleção analisada. Ao contrário, a grande contribuição deste estudo está na confirmação de resultados que revelam problemas já identificados em outros estudos (ARAUJO, 2006; EIRAS, 2004; GRIGOLETTO, 1999; SOUZA, 2005, entre outros). A existência de lacunas relacionadas às atividades de compreensão escrita nos LD de língua estrangeira, em especial de inglês, comprometendo o ensino de leitura e conseqüentemente o acesso dos estudantes à cidadania, previsto pelos PCN, já foi constatada anteriormente. Nossa voz vem apenas reforçar a discussão já iniciada a propósito da produção e implementação dos LD de LE, principalmente no que tange às atividades de compreensão escrita, que deveriam estar voltadas para o desenvolvimento das habilidades constituintes da tão desejada competência leitora de nossos alunos. É nosso propósito também promover a reflexão a propósito destas questões e de outras como a do papel do professor na análise, seleção e implementação do LD de LE, questões estas que vêm reforçar a urgência de implementação de políticas públicas e programas educacionais que viabilizem um ensino eficaz de línguas estrangeiras em nossas escolas de modo a ampliar o acesso de nossos alunos à cidadania.

REFERÊNCIAS

- ALDERSON, C. *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- ALESSANDRINI, C. D. O Desenvolvimento de Competências e a Participação Pessoal na Construção de um Novo Modelo Educacional. In: PERRENOUD, P.; THURLER, M. G.; MACEDO, L.; MACHADO, J. N.; ALESSANDRINI, C. D. *As Competências para Ensinar no Século XXI. A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação*. Porto Alegre: Artmed 2002, p.157-176.
- ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- ANSARY, H. & BABAIL, S. Universal Characteristics of EFL/ESL textbooks: a step towards systematic textbook evaluation. *The Internet TESL Journal*, v.8, n.2, fev. 2002. Disponível em: <<http://iteslj.org/Articles/Ansary-Textbooks/>> Acesso em: 30 de maio de 2005.
- ARAUJO, M. de S. Leitura e gêneros textuais em livros didáticos de língua inglesa do Ensino Médio. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Pará, Belém.
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Trad.: P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, [1979]. 1992, p.277-326.
- BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005. cap. 1 e 2.
- BERNHARDT, E. B. *Reading development in a second language: theoretical, empirical & classroom perspectives*. Norwood: Ablex, 1991.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: Guias de Livros Didáticos / PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) / 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/pnldport07.pdf>. Acesso em: 01 de dezembro de 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua Estrangeira — 5a. - 8a. séries. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BROWN, J.D.; RODGERS, T.S. Course evaluation: combining research types. In: BROWN, J.D.; RODGERS, T.S. *Doing Second Language Research*. Oxford: Oxford University Press, 2002, p. 227-56.
- BYRD, P. Textbooks: evaluation for selection and analysis for implementation. In: CELCE-MURCIA, M. *Teaching English as a second or foreign language*. 3. ed. Boston: Heinle & Heinle, 2001, p. 415-427.
- CARRELL, P.; EISTERHOLD, J. C. Schema theory and ESL reading pedagogy. In: CARRELL, P.; DEVINE, J.; ESKEY, D. (Eds.) *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988, p.73-92.

CELCE-MURCIA, M.; OLSHTAIN, E. *Discourse and context in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

CORACINI, M.J.R.F. (Org.) *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

CORACINI, M.J.R.F. O livro didático nos discursos da Lingüística Aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 1999, p.17-26.

COSTA VAL, M. G., *Apropriações do conceito de Gênero Textual no Ensino: Problematização*. Apresentação em Power Point FALE – UFMG, CEALE – FAE, UFMG, 2007.

COSTA VAL, M.G., MARCUSCHI, B. (Orgs.) *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2005.

DIAS, R. *Avaliando as atividades de compreensão de textos no livro didático (LD) de língua estrangeira (LE) no contexto da Educação Básica*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005a.18f. Mimeografado. Posteriormente publicado sob o título Um instrumento de avaliação para as atividades de leitura no livro didático (LD) de língua estrangeira (LE) no contexto da educação básica. *Moara*. Belém: UFPA, n.25, agos./dez., 2006. p.237-251.

DIAS, R. Proposta Curricular de Língua Estrangeira para a Rede Pública de Ensino do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2005 b. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/INDEX.HTM> Acesso em: 12 de Janeiro de 2006.

DIONÍSIO, A.P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) *O livro didático de português*. Múltiplos olhares. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

EDMUNDSON, V. S. *O Livro Didático de Língua Inglesa: Compreensão de Textos no Ensino Médio*. João Pessoa: CEFET-PB, 2004.

EIRAS, P. R. S., A concepção de leitura em livros de inglês instrumental. 2004. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

GENESEE, F. & UPSHUR, J. *Classroom-based evaluation in second language education*. New York: Cambridge University Press, 1996.

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

GRABE, W.; STOLLER, F.L. *Teaching and researching reading*. Harlow: Pearson Education, 2002.

GRIGOLETTO, M. Seções de leitura do livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação? In: CORACINI, M.J.R.F. (Org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, SP: Pontes, 1999, p.79-91.

KOCH, I. G. V. Concepções de língua, sujeito, texto e sentido. In: KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

LARSEN-FREEMAN, D., LONG, M. H. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman, 1991.

LEAHEY, T.H.; HARRIS, R.J. *Human Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1989.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSHI, L.A. *Gêneros Textuais: o que são e como se classificam*. Recife: UFPE, 2000. Mimeografado.

MATTOS, L. A.. Caderno de Avaliação. Estado de Minas Gerais, 2005.

MEC. Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional, 9394/96. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 10 de Janeiro de 2006.

MEURER, J.L. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORTKAMP, M. B.; TOMITCH, L. M. B. (orgs.). *Aspectos da lingüística aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000, p.149-166.

MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) *Gêneros: Teorias, Métodos, Debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

PAIVA, V.L.M.O. O lugar da leitura na aula de língua estrangeira. *Vertentes*, n. 16, p.24-9, 2000.

PINTO, A.P.; PESSOA, K.N.; MENDONÇA, K.A. *Gêneros textuais: professor, aluno e o livro didático de Língua Inglesa nas práticas sociais*. Recife: UFPE, 2004 a. Mimeografado.

PINTO, A.P.; PESSOA, K.N.; MENDONÇA, K.A. *Os Gêneros textuais e o livro didático no Ensino Fundamental de Língua Inglesa*. Recife: UFPE, 2004 b. Mimeografado.

RACILAN, M. Leitura comunicativa? A abordagem comunicativa nos livros didáticos de leitura instrumental em língua inglesa. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

RAMOS, R. C. G. Gêneros textuais; uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. *The ESPECIALIST* .V. 25. n.2, 2004, p. 107-129.

SAEB. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Relatório Saeb 2001, Brasília: MEC, 2003. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/matriz.htm>> Acesso em: 20 de maio de 2006.

SARAIVA, F.R. dos S. Novíssimo dicionário latino-português. Etimológico, prosódico, histórico, geográfico, mitológico, biográfico, etc. 10 ed. Rio de Janeiro/Belo Horizonte, Garnier, 1993.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (trad. e org.) *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

SEE-PR. *Diretrizes curriculares de língua estrangeira moderna para a Educação Básica*, Curitiba: PR, s.d. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em 26 de novembro de 2007.

SME-SP. *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental*, São Paulo: SP, 2006.

SOUZA, C. M. O que provam as provas: Habilidades de leitura em avaliações sistêmicas x Habilidades de leitura em livro didático. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Coleção Analisada

GRANGER, C. & ALMEIDA, M. R. *Power English*. Macmillan, 2005, Volumes 1, 2, 3, 4.

ANEXOS

ANEXO A

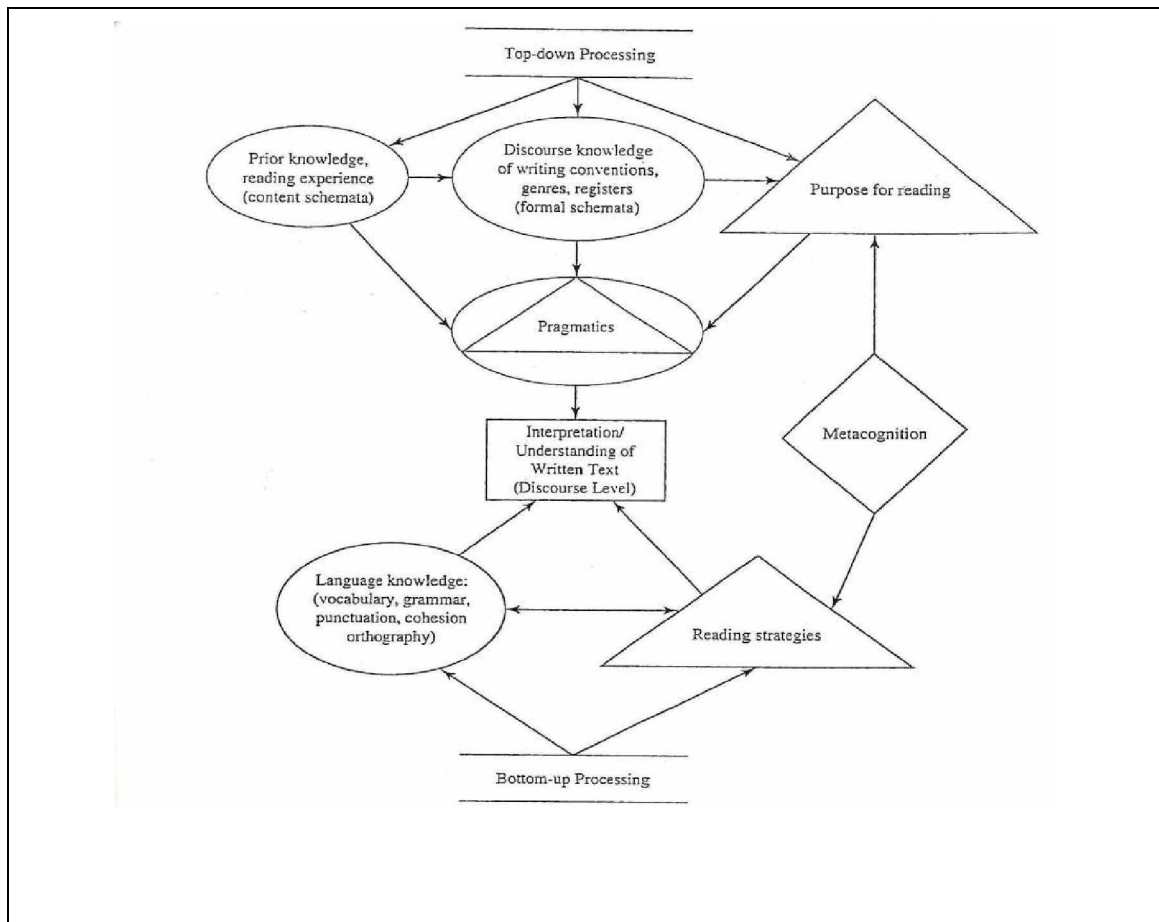


Figura 7: Reading: Written text Reception Framework.
Fonte: Celce Murcia & Olshtain, 2000, p.120.

ANEXO B

Quadro 13

Fluent readers

- 1- Read rapidly for comprehension
- 2- Recognize words rapidly and automatically
- 3- Draw on a very large vocabulary store
- 4- Integrate text information with their own knowledge
- 5- Recognize the purpose(s) for reading
- 6- Comprehend the text as necessary
- 7- Shift purpose to read strategically
- 8- Use strategies to monitor comprehension
- 9- Recognize repair miscomprehension
- 10- Read critically and evaluate information

Fonte: Grabe & Stoller, 2001, p.188.

ANEXO C

Quadro 14

Checklist for analysing course books

A Materials background	3 Physical qualities
1 Author qualifications	a Cover
2 Publisher reputation	b Paper
3 _____	c Binding
B Fit to needs	d _____
1 Students' needs	4 Editorial qualities
a Content	a Content is accurate and reads well
b Learning style	b Directions clear and easy to follow
c _____	c Examples clear
2 Teacher's needs	d _____
a Content	5 Writing
b Teaching style	a Readability
c _____	b Interest
C Physical characteristics	c Logic
1 Organization	d Comprehensiveness
a Logic of organization	e _____
b Table of contents	D Logistical characteristics
c Index	1 Availability
d Answer keys	2 Price
e _____	3 _____
2 Physical layout	
a Text layout	
b Spacing	
c Highlighting	
d _____	

Fonte: BROWN & RODGERS, 2002, p. 238.

ANEXO D

Quadro 15

Set of universal features of EFL/ESL textbooks

What follows here is what we think is a set of universal features of EFL/ESL textbooks.

Approach

- Dissemination of a vision (theory or approach) about
 - the nature of language
 - the nature of learning
 - how the theory can be put to applied use

Content Presentation

- Stating purpose(s) and objective(s)
 - For the total course
 - For individual units
- Selection and its rationale
 - Coverage
 - Grading
 - Organization
 - Sequencing
- Satisfaction of the syllabus
 - To the teacher
 - Providing a guide book
 - Giving advice on the methodology
 - Giving theoretical orientations
 - Key to the exercises
 - Supplementary materials
 - To the student
 - Piecemeal, unit-by-unit instruction
 - Graphics (relevant, free from unnecessary details, colorful, etc.)
 - Periodic revisions
 - Workbook
 - Exercise and activities
 - In the classroom
 - Homework
 - Sample exercises with clear instructions
 - Varied and copious
 - Periodic test sections
 - Accompanying audio-visual aids

Physical Make-up

- Appropriate Size & weight
- Attractive layout
- Durability
- High quality of editing and publishing

Fonte: ANSARY & BABAI, 2002 (Disponível em: <http://iteslj.org/Articles/Ansary-Textbooks/>)

ANEXO E

Relação de obras analisadas por Grigoletto

OBRAS ANALISADAS

- AMOS, E., E. PASQUALIN & E.P. MARTINS (1985) *Our Way: English Junior Series*. 1º grau. São Paulo: Moderna (livro 4).
- AZEVEDO, D.G. & A.A. GOMES (1985) *Do It*. 1º grau. São Paulo: FTD (livro 4).
- AZEVEDO, D.G. & A.A. GOMES (1992) *Spot Line*. 1º grau. São Paulo: FTD (livro 8).
- CUDER, A.M.C. (1992) *Teens' English as a Foreign Language*. 1º grau. 2ª ed. São Paulo: Scipione (livro 3).
- ELIANA et al. (1991) *English on Top*. 1º grau. São Paulo: Saraiva. (livro 2).
- FIGUEIREDO, L.C. & M.F. SILVEIRA (1991) *Improve your English*. 2º grau. 3ª ed. São Paulo: Ática (livro 2).
- FOSTER, D. (1985) *You Can Learn English*. 1º grau. São Paulo: Ed. do Brasil (livro 4).
- JELIN, I. (1993) *Master Key*. 1º grau. São Paulo: FTD (livro 4).
- LAPORTA, E. (s.d.) *A Practical English Course*. 1º grau. São Paulo: Co. Ed. Nacional (livro 4).
- MARQUES, A. (1992) *Password: English*. 2º grau. São Paulo: Ática. (livros 1, 2 e 3).
- MARQUES, A. (1989) *Reading Texts in English*. 2º grau. São Paulo: Ática (livros 1, 2 e 3).
- MARQUES, A., K. TAVARES & S. PRESTON (1995) *Password: Read and Learn*. 1º grau. São Paulo: Ática (livros 1 e 4).
- MARTINS, E.P., E. PASQUALIN & E. AMOS (1991) *Graded English*. 2º grau. 2ª ed. São Paulo: Moderna (livro 2).
- MARTINS, E.P., E. PASQUALIN & E. AMOS (1993) *Graded English*. vol. único. 2º grau. São Paulo: Moderna.
- MEGALE, L. (1987) *A New Way*. 1º grau. São Paulo: FTD. (livro 4)
- MEGALE, L. (s.d.) *A Brazilian Way to English*. 1º grau. São Paulo: FTD (livro 3).
- SAMARA, S. & L. BIOJONE (1992) *Start Reading*. 2º grau. 13. ed. São Paulo: Saraiva (livro 1).
- SANTOS, M.C.R. (1991) *English Everywhere*. 1º grau. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico (livro 2).
- SILVA, P.T. (1982) *English is a Show*. 1º grau. São Paulo: Ed. do Brasil (livro 2).
- ZAHAR, V. (1991) *Easy Way to English*. 1º grau. 10ª ed. São Paulo: Ática (livros 2, 3 e 4).

APÊNDICE

APÊNDICE A

Quadro de Habilidades / Conteúdos Básicos do Eixo Articulador de Compreensão Escrita do CBC - Ensino Fundamental

Tópicos	Habilidades de Compreensão Escrita	Livro 1				Livro 2				Livro 3				Livro 4				Total
		Unid	Ativ	Pág	Qtd	Unid	Ativ	Pág	Qtd	Unid	Ativ	Pág	Qtd	Unid	Ativ	Pág	Qtd	
1 – Compreensão das Condições de produção do texto escrito de gêneros textuais diferentes	1.1. Identificar (fazendo uso de <i>skimming</i>) o tema geral do texto e estabelecer alguns aspectos de suas cond. de produção.	-	-	-	0	3	8	22	1	-	-	-	0	-	-	-	0	1
	1.2. Estabelecer relações entre gênero (finalidade do texto, público-alvo, etc) e os recursos lingüísticos e não lingüísticos (saliências gráficas) utilizadas pelo autor.	-	-	-	0	2	9	14	1	4	8	28	1	-	-	-	0	2
	1.3. Integrar informação verbal e não verbal na compreensão global do texto escrito de vários gêneros.	4 4 8 9 9	12 13 11 12 13	28 28 56 64 64	5	1 3 5 6 8 9 10 11	10 8 9 9 8 8 10	8 22 36 42 56 64 70 78	8	1 2 4 5 6 6 7 8 9 10 11 12	11 9 8 9 10 11 10 10 9 9 8 3	8 14 28 36 42 42 50 56 64 70 78 84/5	12	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12	8 9 9 9 9 8 8 9 9 7 6	8 14 22 28 36 42 50 56 64 70 78 84.5	12	37

Tópicos	Habilidades de Compreensão Escrita	Livro 1				Livro 2				Livro 3				Livro 4				Total	
		Unid	Ativ.	Pág.	Qtd.	Unid	Ativ.	Pág.	Qtd.	Unid	Ativ.	Pág.	Qtd.	Unid	Ativ.	Pág.	Qtd.		
2. Localização de informação específica no texto escrito de gêneros textuais diferentes.	2.1. Localizar informação específica (<i>scanning</i>), de acordo com os objetivos de leitura dos vários gêneros textuais.	2	11	14		1	10	8		3	9	22		1	8	8		10	32
		4	12	28		2	9	14		5	9	36		2	9	14			
		4	13	28		3	8	22		9	9	64		3	9	22			
		6	10	42		4	8	28		11	8	78		5	9	36			
		6	11	42		7	8	50		12	3	84.5		6	9	42			
		8	11	56	9	8	10	56	8				5	7	9	50			
9		12	64		9	8	64						8	8	56				
9		13	64		10	8	70						9	9	64				
9		14	64										10	9	70				
														12	6	84.5			
	2.2. Identificar as partes principais do texto, o assunto geral de cada parágrafo e as articulações de sentido entre eles.	-	-	-	0	-	-	-	0	-	-	-	0	-	-	-	0	0	0
	2.3. Identificar e/ou localizar as características básicas de cada gênero textual, tendo em vista a compreensão global do texto.	-	-	-	0	-	-	-	0	-	-	-	0	-	-	-	0	0	0
	2.4. Identificar e/ou localizar características lexicais e sintáticas de alguns dos tipos textuais (injunções, descrições, narrações) tendo em vista a compreensão global do texto.	-	-	-	0	-	-	-	0	-	-	-	0	-	-	-	0	0	0
	2.5. Identificar e/ou localizar características lexicais e sintáticas de algumas das articulações textuais (enumeração, seqüência), tem em vista a compreensão global do texto.	-	-	-	0	-	-	-	0	-	-	-	0	-	-	-	0	0	0

Tópicos	Habilidades de Compreensão Escrita	Livro 1				Livro 2				Livro 3				Livro 4				Total
		Unid	Ativ.	Pág.	Qtd.	Unid	Ativ.	Pág.	Qtd.	Unid	Ativ.	Pág.	Qtd.	Unid	Ativ.	Pág.	Qtd.	
3. Coerência e coesão no processamento do texto escrito de gêneros diferentes.	3.1. Estabelecer relações entre termos, expressões e idéias que tenham o mesmo referente, de modo a construir os elos coesivos (lexicais e gramaticais) em gêneros textuais diferentes.	-	-	-	0	-	-	-	0	-	-	-	0	-	-	-	0	0
4. Coerência e construção de inferências no processamento do texto escrito de gêneros diferentes.	4.1. Inferir o significado de palavras e expressões desconhecidas com base na temática do texto, no uso do contexto e no conhecimento adquirido de regras gramaticais	-	-	-	0	-	-	-	0	-	-	-	0	1 6 7 8 12	8 9 9 8 6	8 42 50 56 84.5	5	5
	4.2. Construir as relações explícitas e/ou inferir sentido em textos de gêneros textuais diferentes.	-	-	-	0	-	-	-	0	-	-	-	0	-	-	-	0	0
	4.3. Inferir sentido a partir das características lexicais e sintáticas próprias de alguns dos tipos textuais.	-	-	-	0	-	-	-	0	-	-	-	0	-	-	-	0	0
	4.4. Inferir sentido no processo de interação leitor-texto, tendo por base os três tipos de conhecimento (o prévio, o textual e o léxico-sistêmico), em gêneros textuais diferentes.	-	-	-	0	-	-	-	0	-	-	-	0	1 6 7 8 11 12	8 9 9 8 7 6	8 42 50 56 78 84.5	6	6

Fonte: Com base em DIAS, 2005b. (Classificação da autora)