

NAS ENTRELINHAS: LENDO CRITICAMENTE UM *TEXTBOOK***BETWEEN THE LINES: READING CRITICALLY A *TEXTBOOK*****Raquel Bevilaqua¹**

RESUMO: Na sociedade pós-moderna, informação e comunicação têm sido os agentes preponderantes para a mudança de paradigmas sociais. rapidez e fluidez de idéias e conhecimentos ditam os moldes que a sociedade tem assumido na era digital. Falar inglês tornou-se imprescindível para aqueles que desejam o conhecimento, entendido como uma forma de poder agir na sociedade. A escola, em meio a tantas mudanças, tem repensado sua concepção de educação e de conhecimento. Mais especificamente no ensino da língua inglesa, o que se tem buscado fazer é formar um aluno cuja competência comunicativa lhe proporcione a possibilidade de comunicar-se, abrangendo as quatro habilidades, quais sejam, ler, escrever, ouvir e falar. Entendemos que *ler e interpretar* o mundo à sua volta tem relação direta com a construção de sentido, compreendido como uma complexa rede de representações acerca da realidade. Daí a importância de se formar um aluno que, além de ser capaz de produzir e entender enunciados da língua inglesa, seja capaz, principalmente, de participar ativamente da construção, avaliação e negociações de concepções de mundo por meio de sua interação crítica com o texto. No cefet, temos pretendido desenvolver, no ensino médio, um trabalho que instigue o espírito crítico do aluno, auxiliando-o em suas buscas e orientando-o na interpretação dos resultados.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Estrangeira: – Textbook - Leitura Crítica

ABSTRACT: In the post-modern society, information and communication have been the dominant agents to the change of social paradigms. Pace and fluidity of ideas and knowledge are responsible for society's structure in the digital era. Speaking english has become indispensable for those who want to get knowledge, understood as a means of acting in society. The school, inserted in so many changes, has rethought its conception of education and knowledge. More specifically in terms of the english language, one has attempted to prepare a student whose communicative competence makes it possible for her/him to communicate using the four language skills, which are reading, writing, listening and speaking. We understand that *reading* and *interpreting* the surrounding world has a direct relation to the construction of sense, understood as a complex net of representations of reality. From this perspective, lays the importance of preparing a student who, besides producing and reading utterances in the english language, is able to take part, in an active way, of the construction, evaluation and negotiation of the world conceptions through her/his critical interaction with the text. At cefet, we have aimed at developing, in the high school level, a work which triggers the student's critical position, helping her/him in her/his researches and orienting her/him in the results interpretation.

¹ Mestre em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora de Inglês do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul. E-mail: rkeltov@gmail.com

KEY-WORDS: Foreign Language – *Textbook* – Critical Reading

1. Contemporaneidade e linguagem

Vivemos em uma época em que é comum falar de comunicação, de circulação rápida de idéias, de fluidez de informações e acesso rápido a elas. O mundo vive às voltas com as novas tecnologias e com as inúmeras possibilidades de acesso ao conhecimento. A atual ‘sociedade do conhecimento’ prima pela sua produção. O conhecimento valoriza e desenvolve os povos, as nações e os países. Não é por acaso que cerca de 90% daqueles que detêm o conhecimento (científico, tecnológico) encontram-se nos países desenvolvidos.

A língua inglesa, *língua franca*, ainda é o idioma que rege as relações internacionais, que torna possível o acesso ao conhecimento, uma vez que grande parte da literatura acadêmica e científica está escrita em inglês. Dessa forma, sua importância continua inegável e, por essa razão, pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira prosseguem sendo realizadas.

Estudos na área da lingüística e da sociologia mostram que a linguagem deve ser entendida enquanto um instrumento que não apenas comunica idéias, mas que, principalmente, atua de modo significativo na construção de sentidos. Os sentidos, constituídos por meio do uso da linguagem, dizem respeito às representações de mundo, isto é, como as coisas são ou deveriam ser (Motta-Roth, 1998). Assim, os sentidos são carregados de conteúdo ideológico.

Dessa maneira, a forma como o estudo da língua é tratado pela escola possui bastante relevância. Instrumento de comunicação, a língua possibilita a interação entre os sujeitos e regula as práticas sociais. Por meio da língua, é possível se ter acesso ao conhecimento, democratizá-lo, difundir-lo. Na mesma medida, a linguagem também pode promover a exclusão em relação ao conhecimento e à participação cidadã na sociedade.

No entanto, é importante observar como a língua tem sido estudada. A título de exemplo, a pesquisa do Ibope², realizada em 2005, apontava para o fato de quase 75% dos brasileiros que deixam a escola serem classificados como ‘analfabetos funcionais’. De acordo com o MEC³, analfabetos funcionais são classificados como capazes de reconhecer os sinais gráficos da língua, mas incapazes de

² Disponível em http://www.educacional.com.br/noticias/noticias_texto.asp?id=19108.

³ Idem, Ibidem.

interpretar um pequeno texto. Parte disso se deve às formas como a linguagem tem sido tratada, entendida, ensinada. Assim, busca-se, por meio deste texto, trazer algumas considerações em relação ao estudo da língua e sua relação com o modo como as representações acerca do mundo são constituídas e interpretadas. Essas considerações são delineadas a partir de uma reflexão sobre os *textbooks*. Ferramentas de apoio, muitas vezes, ao professor de língua estrangeira, os livros-texto trazem discursos e sentidos imbricados em suas linhas que podem, por vezes, passar despercebidos.

2. A leitura crítica na aula de língua estrangeira

A formação da cidadania, a construção de valores éticos, políticos e estéticos (PCN's, 2004), função comumente atribuída à escola, passa pelo ato de ler e interpretar, criticamente, o texto, entendido enquanto ato comunicativo (Yule, 1995).

Há muito, o leitor já não é mais considerado um sujeito passivo frente ao texto, receptor das informações nele contidas. Pelo contrário, o leitor é, antes de mais nada, entendido como um sujeito ativo, que busca dar sentido àquilo que lê. O sentido, entendido sob esse enfoque, não está no texto, mas é construído a partir de uma relação que se estabelece com o autor do texto, a mensagem veiculada (sinais gráficos, lingüísticos e discursivos) e o leitor.

Uma vez entendido que o leitor é um sujeito ativo frente ao seu objeto de leitura, o seu conhecimento de mundo (*schemata*) torna-se bastante pertinente quando do ato de ler. Isso porque, ao se engajar em uma atividade de leitura, o leitor traz consigo o conhecimento prévio de mundo que o ajuda a atribuir sentido ao texto.

A leitura crítica (*critical reading*) entende o leitor enquanto um sujeito constituído pela e na linguagem, carregando consigo uma herança social construída a partir de suas experiências e visões de mundo. Essa herança social, trazida por cada leitor/aluno, fornece sustentação ao ato de ler, uma vez que pode ser entendida enquanto uma ferramenta que auxilia este aluno na interpretação de um dado texto. Assim, o relativo desconhecimento lingüístico é compensado pelo conhecimento prévio do aluno sobre um dado tópico tratado em um texto.

A fim de que se proceda ao ato de ler criticamente, é importante ter o conhecimento de três tópicos sugeridos por Walllace (1993, p. 114), quais sejam:

- **Por que** o texto foi escrito (*why the topic is being written about*);

- **Como** o texto foi escrito (*how the topic is being written about*);
- Quais **outras formas** de se escrever sobre o mesmo tópico existem (*what other ways of writing about the topic there are*)⁴.

Essa maneira de conceber o texto tem por finalidade ‘desnaturalizar’ aquilo que está sendo por ele veiculado. Em outras palavras, quando se questiona a razão pela qual um texto foi escrito e a maneira como está escrito, busca-se compreender o que aquele texto espera do leitor (adesão ao mesmo ponto de vista, talvez). No momento em que se propõe ao aluno a existência de outras maneiras para escrever sobre um mesmo tópico, busca-se despertar um olhar crítico sobre os possíveis discursos imbricados no texto e que, a partir de uma leitura mais ingênua, talvez não se percebesse. Além disso, o aluno é levado a pensar que um mesmo tópico pode ser escrito de várias formas, lançando mão de diversos recursos lingüístico-discursivos, dependendo das intenções daquele que produz o texto.

As vantagens de se exercitar a leitura crítica vão muito além do próprio texto. De acordo com Motta-Roth, (1998: 25), “Ler criticamente significa interpretar a si mesmo e ao mundo a partir da interação com o texto, construindo um conhecimento que parte da observação, análise, avaliação e reelaboração de um discurso materializado no texto.”

Ao realizar uma leitura crítica, os limites gráficos e lingüísticos são superados e entra-se na dimensão discursiva. O discurso é aqui entendido enquanto as visões de mundo que estão imbricadas em um texto, nem sempre evidentes, mas que estão lá, produzindo efeitos de sentido.

3. *Textbooks* – um olhar mais crítico

Os *textbooks* fazem parte da rotina de muitos professores de inglês. Eles representam, muitas vezes, um apoio didático muito importante. No entanto, algumas vezes, o conteúdo veiculado pelos textos que compõem os *textbooks* apresentam assuntos ou descontextualizados ou constituídos de

⁴ O grifo é nosso.

valores e ‘verdades’ que não condizem com a realidade de nossos alunos. Como são um material produzido ‘em massa’ para diferentes países e culturas, os *textbooks* podem apresentar algumas limitações. No entanto, é tarefa do professor de inglês, se fizer uso do *textbook*, observar mais criticamente o seu conteúdo, abordando-o de forma mais cautelosa e, se preciso for, selecionando material que o complemente.

FIGURA 1



A figura 1, retirada de um *textbook* (SOARS, 2001, p. 13) usado no ensino de língua inglesa para a 1ª série do Ensino Médio, antecipa o seguinte texto: “Viver nos Estados Unidos” (*Living in the USA*). O texto trata do depoimento de três imigrantes de diferentes partes do globo acerca de como é morar nos Estados Unidos.

Ao se observar a imagem, em um primeiro momento, é possível visualizar três pessoas em idade adulta, oriundas do México, Hungria e Hong-Kong. O sorriso constitui uma marca característica das três personagens. A cidade de Nova Iorque, ao fundo, ainda tem presente as Torres Gêmeas, fato este que aponta para a desatualização do material em questão.

O texto apresenta o depoimento de Roberto, Endre e Yuet em relação a viver nos Estados Unidos. Entretanto, neste artigo, optou-se por apresentar somente um dos depoimentos, o de Roberto Solano, do México.

Na Figura 2 (SOARS, 2001, p. 13), encontra-se o texto referente ao depoimento de Roberto Solano com a respectiva tradução.

ROBERTO SOLANO



Roberto Solano
from Mexico

Roberto came from Mexico to New York ten years ago. At first he missed everything—the sunshine, the food, his girlfriend. But now he has a successful business with his three brothers and his sister. They run a soccer store in a small town near New York City. Roberto's girlfriend is now his wife, and they have two children.

When asked why he came to the United States, Roberto says without hesitation, "Because I want to work hard and have my own business." He certainly works hard. He's at the store all day, then works as a driver in the evening. "That's why I like America," he says. "You can be whatever you want."

"When I first came here, I only spoke Spanish. Then I went to high school and learned English. The people were friendly, but I missed my family. Now nearly all my family are here. We meet about once a month and have a huge Mexican meal that takes about five hours! We're all happy here."

do México

"Roberto veio do México para Nova Iorque há dez anos. No começo, ele sentia falta de tudo – a luz do sol, a comida, sua namorada. Mas agora ele tem um negócio próspero com seus três irmãos e irmãs. Eles administram uma loja de artigos de futebol em uma pequena cidade perto de Nova Iorque. A namorada de Roberto é sua esposa agora, e eles têm dois filhos.// Quando perguntado por que ele veio para os Estados Unidos, Roberto respondeu sem hesitação: 'Porque eu quero trabalhar duro e ter meu próprio negócio.' Ele certamente trabalha duro. Ele fica na loja o dia todo, em seguida ele trabalha como motorista à noite. 'Esta é a razão pela qual eu gosto da América', ele diz. 'Você pode ser aquilo que você quiser.'// 'Quando eu cheguei aqui, eu só falava espanhol. Então eu fui para uma escola de ensino médio e aprendi inglês. As pessoas foram muito legais, mas eu sentia falta da minha família. Agora quase toda a minha família está aqui. Nós nos encontramos uma vez por mês para uma enorme refeição mexicana que leva cerca de cinco horas! Nós todos somos muito felizes aqui'".

Logo abaixo, são apresentadas as questões de interpretação propostas pelo *textbook* em questão:

- 1- O que as três pessoas têm em comum?
- 2- Todos são felizes morando nos EUA?
- 3- Quem tem outros membros da família morando nos Estados Unidos?
- 4- Todos eles têm filhos?
- 5- Quem casou com alguém do seu próprio país?
- 6- Do que Roberto e Endre gostam nos Estados Unidos?
- 7- O que eles dizem sobre seu próprio país?
- 8- Eles gostam das pessoas nos Estados Unidos?
- 9- O que eles dizem sobre os americanos e seus carros?

FIGURA 2

As perguntas propostas pelo *textbook* para interpretar o texto são bastante limitadas, atendo-se prioritariamente ao seu conteúdo lingüístico. Questões sociais, que poderiam ser observadas e discutidas a partir de uma dimensão discursiva, como a imigração nos Estados Unidos, por exemplo, não são consideradas.

Na proposta de leitura crítica, explora-se, em um primeiro momento, o conhecimento prévio dos alunos a respeito do texto a ser tratado. O professor pode fazer uso, por exemplo, de um mapa semântico para situar o tópico a ser lido e aproveitar a oportunidade para levantar vocabulário novo que, porventura, possa surgir no texto, auxiliando os alunos no processo de leitura (*top-down*).

Em seguida, os recursos de imagem são explorados. Sugere-se aos alunos que relacionem o título do texto com os elementos iconográficos. Algumas questões referentes à exploração dessas imagens são propostas como, por exemplo, as abaixo:

- 1- Há imagens no texto? Que tipos de recursos como cor, imagens, símbolos são usados além do texto verbal?
- 2- Como as imagens apresentam um ‘estado de coisas’ ou ‘narram’ um processo?
- 3- Como os elementos visuais estão estruturados?
- 4- Quais elementos visuais estão em evidência ?
- 5- Que aspectos sócio-culturais podem ser capturados das imagens no texto?

Por meio desses questionamentos, os alunos elaboram hipóteses sobre o conteúdo do texto: as três pessoas aparecem sorrindo, aparentemente felizes e satisfeitas (com o quê?); há uma certa evidência de alguns objetos, como o carro, a casa, a empresa, geralmente entendidos como objetos de desejo e *status* social; as pessoas são provenientes de diferentes partes do mundo, o que mostra, talvez, uma certa ‘facilidade’ em ser ‘feliz’ e adaptar-se à América para qualquer pessoa. Outras tantas questões podem surgir em sala quando da interpretação dessas imagens.

Em um terceiro momento, os alunos passam à leitura do texto propriamente dito para responder aos seguintes questionamentos:

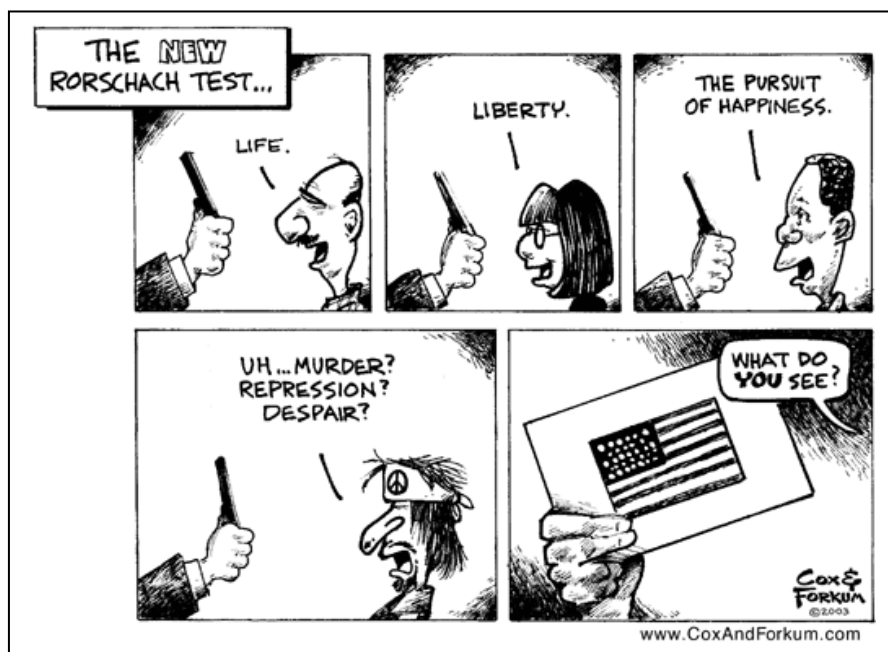
- 1- Para quem o texto foi escrito? Quem provavelmente irá lê-lo?
- 2- Sobre o que trata o texto?
- 3- Quem são os participantes das ações representadas no texto?

- 4- Por que o texto foi produzido?
- 5- Como o tópico é desenvolvido?
- 6- Que outras maneiras existem para escrever sobre o mesmo tópico?

A partir das novas perguntas, propostas pelo professor, o aluno é estimulado a pensar sobre o texto a partir de outros pontos de vista: público-alvo a quem o texto é direcionado (aprendizes da língua estrangeira); personagens do texto e suas possíveis relações com o que está sendo dito (imigrantes de diferentes partes do mundo que passaram a viver nos Estados Unidos); a(s) razão(ões) para o texto ter sido escrito (mostrar as vantagens em se morar nos Estados Unidos, por exemplo) ; maneiras outras de se escrever sobre o tema *morar nos Estados Unidos*, considerando outros enfoques não mencionados, como a questão da segurança e do medo pós 11 de setembro, por exemplo.

Realizadas a leitura do texto e a atividade de interpretação, é fornecida uma charge (Figura 3) para fins de contraste com o texto anterior.

FIGURA 3



TRADUÇÃO:

“O novo teste Rorschach⁵.”
“Vida.” “Liberdade.” “A
busca da felicidade.” “Uh...
Assassinato? Repressão?
Desespero?” “O que **você**
vê?”

Oralmente, alguns
tópicos podem ser levantados
pelos alunos a partir daquilo
que está sendo sugerido pelo
texto. Em seguida, pode-se

⁵ O teste *Rorschach* é um método de avaliação psicológica. O teste é utilizado para examinar as características da personalidade e o funcionamento emocional de pacientes por meio da mostra de imagens.

Fonte: <http://dictionary.reference.com/browse/Rorschach%20Test>

recomendar aos alunos que pensem em tópicos que contrastem com aqueles previamente levantados por eles.

- 11 de setembro		- Liberdade
-Terrorismo	X	- Tolerância racial
-Preconceito racial		- Bens materiais
-Segurança		- Igualdade/ascensão social
-Exclusão social		- Imigração

As questões propostas acima, sob a dimensão crítica de abordagem do texto, têm por finalidade, conforme dito anteriormente, ‘desnaturalizar’ a relação do sentido com a palavra escrita. Buscam-se outras formas de leitura daquilo que está materializado no texto, fazendo uso de questões sociais e políticas, presentes no âmbito discursivo. Dessa forma, discursos imbricados no texto podem ser então observados, e o leitor tem a capacidade de interpretação ampliada.

Por fim, após esse exercício, os alunos são orientados a rever as questões previamente respondidas. Encerrando a atividade, os alunos são estimulados a pensar sobre os seguintes questionamentos:

- A partir da leitura do texto e da charge, as suas respostas às perguntas fornecidas pelo *textbook* mudariam de alguma forma?
- Em caso afirmativo, o que mudaria?
- O que permaneceria igual? Por quê?

Conforme dito anteriormente, é papel do professor propor maneiras de interpretação de um texto que considere elementos outros além dos lingüísticos. Um determinado texto em seu *textbook* que apresente uma visão não tão abrangente sobre dado tópico pode ser explorado de várias formas a fim de que a competência sociolingüística e a percepção crítica do aluno sejam desenvolvidas.

4. Algumas considerações finais

Por meio da língua, relações de sentido são negociadas, relações de poder são construídas, mantidas, contrapostas. O professor de língua estrangeira deve estar atentos às artimanhas da linguagem a fim de formar alunos críticos, conscientes das representações de mundo presentes em diversos tipos de discursos e capazes de se posicionar conscientemente frente ao seu objeto de leitura.

A leitura crítica passa pela busca intencional de materiais que explorem os textos que compõem o *textbook* de forma mais crítica, pela reunião de textos outros (jornalísticos, charges, etc.) a fim de contribuir, contrapondo, complementando, ampliando aqueles textos presentes no *textbook*. A importância de ler e interpretar textos com sucesso depende do exercício regular da leitura e da capacidade de ler além do registro escrito, capacidade esta explorada pela leitura crítica.

5. Bibliografia

- ALMEIDA FILHO, J.C. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1998.
- BAKHTIN, M.M. **The Dialogical Imagination**. Austin: University of Texas, 1984.
- BRASIL tem 75% de analfabetos funcionais, diz Ibope. **IG Educacional**, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.educacional.com.br/noticias/noticias_texto.asp?id=19108> Acesso em: 10 mar. 2008.
- CALDAS, G. **Mídia, Escola e Leitura Crítica de Mundo**. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 117-130, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 20 set. 2006.
- CELCE-MURCIA, M. **Teaching English as a second or Foreign Language**. 2001.
- CHARGE. Disponível em: <www.CoxAndForkum.com> Acesso em: 20 mai. 2006.
- RORSCHACH. In: FREE DICTIONARY. Disponível em: <<http://dictionary.reference.com/browse/Rorschach%20Test>>. Acesso em 20 set. 2006.
- KRAMSCH, C. **Language and Culture**. Oxford University Press, 1998.
- MOTTA-ROTH, D. **Leitura em Língua Estrangeira na Escola: teoria e prática**. Santa Maria: UFSM, 1998.
- Linguagens, códigos e suas tecnologias**. / Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Brasília MEC ; SEMTEC, 2002. 244 p.
- PCN + Ensino Médio: **Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**.
- SANTAELLA, L. **Produção de linguagem e ideologia**. São Paulo: Cortez, 1996.
- SOARS, John & Liz. **American Headway**. Oxford, 2001.
- VOGT, C. **Língua e Relações Internacionais**. In: Revista Comciencia. 2004. Disponível em: <www.comciencia.br>. Acesso em: 20 set. 2006.
- WALLACE, C. **Reading**. Oxford University Press, 1993.
- YULE, G. **Pragmatics**. Oxford University Press, 1995.