

ORIGINAL ARTICLE

Atividades de Leitura no Ensino de PLA: uma análise do material didático *Muito Prazer*

Rafael de Oliveira Dias¹, Leonardo da Silva¹

¹ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil.

RESUMO

Com base em pressupostos teóricos da Linguística Aplicada e em teorias da leitura, propusemos, neste trabalho, analisar duas atividades de leitura do livro didático de português para estrangeiros *Muito Prazer*, bem como investigar a concepção de leitura do referido material. Além disso, discutimos acerca do trabalho com a leitura crítica (Freire, 1996) nas aulas de Português como Língua Adicional com base nos gêneros do discurso (Bakhtin, 1979), refletindo sobre como o professor poderia ressignificar as práticas de leitura em sala de aula com alunos estrangeiros. Os resultados da análise apontam para uma abordagem pouco crítica da leitura nas atividades analisadas deste livro didático, bem como para uma necessidade de uma postura crítico-reflexiva do professor de PLA.

PALAVRAS-CHAVE: Português como Língua Adicional; Leitura crítica; Ensino de línguas.

Reading activities in teaching PLA: an analysis of teaching material *Muito Prazer*

ABSTRACT

Based on theoretical assumptions of Applied Linguistics and reading theories, we proposed in this paper an analysis of two reading activities of the Portuguese for Foreigners textbook "*Muito Prazer*" so as to understand its conception of reading. In addition, a discussion on the work with critical reading (Freire, 1996) based on discursive genres (Bakhtin, 1979) for the Portuguese as an Additional Language class is presented aiming at reflecting about how the teacher could reframe the reading practices in the classroom with foreign students. The analysis evidences an uncritical approach in the reading activities analyzed in this textbook, suggesting thus the need for a critical-reflexive stance by the PAL teacher.

KEYWORDS: Portuguese as an Additional Language; Critical reading; Language teaching.

Corresponding Author:

RAFAEL DE OLIVEIRA DIAS
<rafaelodias@hotmail.com>



This article is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original publication is properly cited.
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Uma criança faz a sua tarefa de casa que consiste em responder um questionário sobre um filme assistido em aula (com perguntas sobre quem são os personagens e os eventos principais da história). No entanto, ela parece prestar pouca atenção na atividade, estando mais preocupada em terminá-la. A mãe intervém:

– Filho, por que você não está respondendo às perguntas com cuidado?

– Mãe, a professora também viu o filme! Ela já sabe todas as respostas!

1. INTRODUÇÃO

Práticas escolares tradicionais ainda permeiam o ensino de línguas. No relato acima, por exemplo, temos uma criança que claramente não vê um propósito real ou uma função social para a atividade que precisa responder. Em outras palavras, para que serve uma lista de perguntas e respostas sobre questões pontuais de uma história senão para fins de avaliação e correção? É claro que tais atividades podem ter certa importância em determinados momentos e em contextos específicos. No entanto, como podem professores melhor preparar cidadãos críticos e engajados? Neste sentido, parece ser essencial ir além das “respostas que a professora já sabe”, e criar momentos de co-construção de conhecimento.

Neste contexto, a leitura – nosso interesse neste estudo – é também vista como um processo de construção: ao ler, “construímos uma compreensão no presente com significações que, entranhadas nas palavras, são dissolvidas pelo seu novo contexto – que incluem também as contrapalavras do leitor – para permitir a emergência de um sentido concreto, específico e único (...)” (Geraldi, 2010, p. 103). Desta forma, ler não é simplesmente acessar significados preexistentes ao ato da leitura. Significados são, na verdade, construídos “1) com conhecimentos que vão além do linguístico, 2) com muitos outros textos, que dão ao texto um contexto, 3) com as condições concretas da leitura” (p. 104). Este último item incluiria objetivos, interesses e relações externas à leitura, como a relação professor-aluno. Na perspectiva da Pedagogia Crítica, o ato de ler também vai muito além da decifração de palavras: “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (Freire, 1996, p. 7). O autor ainda enfatiza que a leitura crítica da realidade, “associada sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica” (p. 8). É a esta visão de leitura crítica que subscrevemo-nos ao longo deste trabalho, já que entendemos o processo de leitura como indissociável das questões de poder e (des)igualdade que permeiam nossa sociedade.

Como uma resposta à necessidade de ensinar a linguagem enquanto prática social (e não apenas como unidades linguísticas), desenvolveu-se no campo de ensino de línguas estrangeiras a chamada abordagem comunicativa. Para Leffa (1988), nesta perspectiva, o objetivo não é descrever a língua *per se*, mas sim o que pode ser feito com ela (p. 225). Richards & Rogers (1986) explicam que, nesta abordagem, a língua é um sistema utilizado para transmitir ideias, e o objetivo principal é a comunicação e a interação (p. 161).

Já que o objetivo da abordagem comunicativa é desenvolver a chamada competência comunicativa, reconhece-se a importância do uso de linguagem adequada para diferentes situações comunicativas (Leffa, 1988, p. 226). A língua é, desta forma, parte de um contexto maior. Por conta disso, aulas de língua estrangeira que seguem tal abordagem costumam fazer uso de materiais autênticos e contextualizados (incluindo diferentes gêneros do discurso¹) e englobam uma ou mais das quatro habilidades linguísticas: fala, audição, leitura e escrita (p. 227). No entanto, é importante mencionar que o uso de materiais autênticos e de linguagem contextualizada não garante por si só um ensino que busque desenvolver a criticidade dos alunos. Isso porque a língua pode ser vista apenas como objeto comunicativo, isento de ideologias. Neste contexto, acreditamos ser de fundamental importância reconhecer a língua não como sistema de representação, mas também como agente construtor da realidade – um dos principais pressupostos da Pedagogia Crítica mencionada anteriormente.

Por conta disso, justifica-se a importância de considerar as práticas de ensino de línguas de forma a compreender como a linguagem tem sido abordada e ensinada. Nesse sentido, interessa-nos aqui entender qual é a concepção de leitura que subjaz aos materiais didáticos utilizados para ensino de Português como Língua Adicional² (PLA) no contexto brasileiro. O enfoque deste artigo é o material didático já que ele é, muitas vezes, o único guia do professor de PLA. Afinal de contas, embora o ensino de PLA tenha crescido muito nos últimos tempos, esta é uma área que ainda carece em termos de pesquisas e de formação inicial e continuada. Mais especificamente, o objetivo deste trabalho é entender qual é a abordagem de leitura apresentada pelo livro *Muito Prazer – Fale o Português do Brasil* (Fernandes et al., 2008; 2012). O material em questão é composto por um livro-texto e por um caderno de exercícios, e tem como público-alvo alunos de níveis básico e intermediário. Dividido em vinte unidades, o material objetiva desenvolver as quatro habilidades linguísticas: dessa forma, a cada unidade há atividades de áudio (especialmente diálogos), de fala, de leitura e de escrita. As seções intituladas “Leitura” são apresentadas ao final de cada unidade e incluem atividades bastante semelhantes. Para fins de análise, discutiremos, na próxima seção, as atividades de leitura das unidades 14 (chamadas “Alô? Quem fala?”) do livro-texto e do caderno de exercícios. Em um segundo momento, apresentaremos as implicações pedagógicas de forma a refletir sobre o uso do material didático pelo professor crítico e reflexivo.

Por se tratar de um estudo qualitativo, concentramos nossa análise em uma única unidade do livro para então refletir sobre a concepção de leitura subjacente às atividades e, possivelmente, propor maneiras de ressignificá-las. Apesar da amostra poder ser considerada pouco significativa, consideramos que, como todas as unidades são estruturadas de maneira

¹ Concebemos gêneros do discurso dentro da perspectiva bakhtiniana como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 2011 [1979], p. 262).

² Optamos por “língua adicional” no lugar de “língua estrangeira” para evitar a conotação que a palavra “estrangeira” pode ter no sentido de “exótica” ou “distante”, além de concebermos a aprendizagem de línguas na contemporaneidade como algo que extrapola as fronteiras geográficas e que, portanto, deixa de assumir um caráter “estrangeiro”. Ademais, o termo adicional “refere-se aos contextos nos quais o português é mais uma LE dentre outras que um aprendiz está aprendendo ou usa em situações de interação no seu cotidiano” (Rottava; Silva, 2013, p. 277).

similar (apresentando atividades bastante semelhantes), as atividades aqui analisadas possam ser representativas da concepção de leitura que permeia o livro didático. A escolha da unidade 14 se deu com base nos temas abordados pelas atividades de leitura. Assim, a partir dos títulos dos textos utilizados nas atividades da unidade 14 do livro-texto e do livro de exercícios (“Mulheres passam cinco anos ao telefone, diz estudo” e “Confira os sintomas apresentados por viciados em internet”, respectivamente), decidimos investigar se a leitura seria abordada de forma crítica pelo material, uma vez que os temas apresentados podem ser considerados, ao nosso ver, como sendo contraditórios, polêmicos e também socialmente relevantes (se vistos de uma perspectiva crítica).

2. AS ATIVIDADES DE LEITURA NO MATERIAL DIDÁTICO MUITO PRAZER

A seção “leitura” da unidade 14 do livro de exercícios traz uma coluna sobre tecnologia da *Folha de São Paulo* de autoria de Sérgio Vinícius: “Confira os sintomas apresentados por viciados em internet”. O texto é reproduzido em sua integridade (sem cortes ou alterações) – tem-se, dessa forma, a utilização de um texto autêntico. No entanto, não há nenhuma menção, contextualização ou problematização acerca do texto abordado. A única informação apresentada concerne à fonte do texto, que é apresentada ao final deste em uma fonte de tamanho menor.

Para introduzir o texto, há uma imagem de uma pessoa usando um *laptop* embaixo de um pé de árvore. Antes de propriamente ler o texto, há uma atividade – dividida em três partes – que o aluno deve completar. A primeira parte pede para que o aluno leia uma definição (“Imperfeição grave/Disposição habitual para certo mal; mau costume”) e encontre a palavra (de uma série de três) que melhor corresponde a esta definição. Espera-se, assim, que o aluno possa identificar o significado da palavra “vício”. Já na segunda parte, há uma lista de palavras (“portador, taquicardia, sudorese, secura, angústia, tremedeira, lesão, impotência”) e uma série de definições. Espera-se, mais uma vez, que os alunos possam associar cada definição com o seu vocábulo correspondente. Por fim, a terceira parte é composta por uma pergunta pessoal (“Você já sentiu algum dos sintomas acima?”), cuja resposta deve ser assinalada (“sim” ou “não”). Caso a resposta seja sim, o aluno deve enumerar quais foram os sintomas.

É possível notar que esta atividade de “pré-leitura” privilegia o conhecimento lexical, considerando que palavras que serão utilizadas no texto são apresentadas de forma descontextualizada. Mesmo quando a atividade faz uma pergunta pessoal (na terceira parte), ela não é muito explorada, já que o aluno simplesmente deve listar sintomas que já teve. Não há, dessa forma, uma preocupação em preparar o aluno para a leitura através da retomada do seu conhecimento de mundo. Apesar de o texto discutir os sintomas apresentados por indivíduos que têm o vício do uso do computador e da internet, este tema não é apresentado nesta atividade introdutória – foca-se no vocabulário sem levar em consideração o contexto, como se este último não tivesse nenhuma influência sobre os significados dos vocábulos (que seriam, então, fixos). Embora haja uma preocupação

em desenvolver uma atividade de pré-leitura, ela parece privilegiar uma abordagem ascendente de leitura (ou seja, que parte das unidades linguísticas menores para o texto como um todo e para o leitor). Leffa (1999) explica que “não é o conhecimento de vocabulário que melhora a compreensão, mas uma outra ou outras variáveis associadas ao vocabulário (...), [como] a capacidade de identificar o contexto, acionar o conhecimento de mundo relevante, estabelecer conexões com diferentes partes do texto” (p. 6). Assim, embora os alunos possam acabar desenvolvendo estratégias adequadas para a compreensão do texto por si próprios, a atividade de pré-leitura parece contribuir pouco para que isto aconteça.

Logo após tal atividade, o texto é apresentado sem nenhuma instrução ou contextualização. Lê-se, assim, sem saber que texto é esse, para quem foi escrito, e por que (e com que objetivo) ele é lido. Dessa forma, o artigo jornalístico da página online da *Folha de São Paulo* perde fortemente sua autenticidade, tornando-se um gênero simplesmente pedagógico. As atividades que seguem o texto reforçam tal visão, já que privilegiam o conhecimento lexical ou de ideias específicas do texto. Primeiramente, os alunos devem escolher, dentre uma lista de palavras, quais são os danos causados pelo vício em internet. Neste caso, é possível observar que a leitura do texto não se faz necessária para que a atividade seja completada, já que o aluno pode fazer uso do seu conhecimento de mundo para respondê-la. Em seguida, há uma série de proposições que deverão ser classificadas como “verdadeiras” ou “falsas”. Estas afirmações abordam ideias específicas do texto – logo, a atividade privilegia a estratégia de localizar informações específicas. Não há a necessidade, dessa forma, de compreender o texto como um todo. Além disso, mais uma vez a atividade poderia ser respondida com base somente no conhecimento de mundo do aluno, já que muitas delas abordam ideias de senso comum (por exemplo, “A presença da tecnologia em nossas vidas não influencia nossas relações pessoais”).

Na terceira parte da atividade, há a reprodução de uma sentença do texto com a expressão “renegaram a segundo plano” destacada em negrito. O aluno deve, nesse caso, escolher dentre uma lista de quatro expressões, qual poderia melhor substituir o trecho destacado. Esta atividade parece buscar desenvolver a estratégia de inferência do significado pelo contexto, diferentemente da atividade de pré-leitura que apresenta os vocábulos descontextualizados. Ainda assim, o contexto aqui se resume ao nível da frase (ou quiçá do parágrafo). Por fim, a última parte da atividade pede para que o aluno busque no texto um sinônimo para a palavra “viciado”.

Não existe, dessa forma, uma preocupação em desenvolver um conhecimento mais aprofundado do texto que leve em consideração o conhecimento prévio, o contexto, a intertextualidade e as condições concretas da leitura, como defende Geraldi (2010). Embora o texto aborde um assunto bastante relevante para a contemporaneidade, ele não é discutido. A concepção de leitura implícita aqui é a de que ler é buscar o significado preexistente do texto. Além disso, não há espaço para o desenvolvimento de uma leitura crítica, que leve em consideração que cada texto tem objetivos específicos e, consequentemente, representa interesses e perspectivas específicas.

Consideremos agora a seção de “leitura” do livro-texto da mesma unidade. Tal seção propõe a leitura de um texto íntegro retirado do site da *Folha de São*

Paulo cujo título, “Mulheres passam cinco anos ao telefone, diz estudo” (da Ansa, em Berlim), em princípio, poderia levar o leitor a discutir ou refletir sobre questões de gênero. Isso porque o texto apresenta, de forma bastante direta e pontual, a ideia de que os homens “passam 18 meses a menos do que as mulheres ao telefone”. No entanto, mais uma vez, não percebemos uma problematização mais aprofundada do tema nem um trabalho mais apurado com o texto; pelo contrário, as atividades (de pré e pós-leitura) levantam perguntas do tipo *vale-tudo* (“de acordo com o trecho acima, as mulheres falam mais ao telefone do que os homens. Você concorda com esta afirmação? Por quê?”/ “Você gosta de falar ao telefone? Quanto tempo você gasta em média ao telefone?”), tal como propõe Marchuschi (2004 apud Hila, 2009). Esses tipos de perguntas, além de não explorarem questões cognitivas da leitura, tampouco fazem com que o texto seja necessário para responder às questões levantadas, pois o texto aqui nos parece servir apenas como pretexto para gerar uma conversação em sala, quando não para praticar o tópico gramatical da unidade. Percebe-se, ainda, o uso de *perguntas-pretexto* (com o objetivo de praticar a gramática), além de *perguntas-cópiação* (cuja resposta se encontra na superfície do texto) (2004, Marchuschi apud Hila, 2009). Além disso, não existe nenhuma contextualização quanto ao gênero notícia, o que parece criar a falsa ideia de que ela não contém ideologias e interesses específicos. Este texto, por exemplo, ao apresentar o resultado de uma pesquisa de forma bastante assertiva e sem o uso de modalizadores (“As mulheres, ao longo de sua vida, passam em média quatro anos e nove meses falando ao telefone”), parece sugerir que esta é uma verdade que, por ser, supostamente, comprovada cientificamente, seria inquestionável. Como não há problematização deste aspecto, a atividade de leitura pode induzir a naturalização de estereótipos de gênero.

É importante destacar que, em geral, o que percebemos nas atividades de leitura analisadas do material didático *Muito Prazer*, é o predomínio de perguntas que a) abordam o texto de maneira superficial (no plano literal), b) levam à apresentação de opiniões sobre temas – mas sem a problematização destes – e c) à aquisição de vocabulário, ao invés de questões que explorem a capacidade leitora crítica. Parece-nos que, nestas atividades, enfatiza-se o desenvolvimento da competência semântico-linguística, enquanto que o desenvolvimento da capacidade leitora é posto de lado ou pouco abordado. Contudo, será que o falante estrangeiro de português durante sua estadia no Brasil não se deparará com textos mais complexos e de diferentes gêneros do discurso? Não seria necessário, portanto, desenvolver uma leitura crítica nas aulas de PLA que contemplasse tais lacunas, de forma a contribuir com a formação de sujeitos críticos e conscientes do uso dialógico da língua?

3. O TRABALHO COM A LEITURA CRÍTICA NAS AULAS DE PLA

Concebemos o livro didático de língua adicional como um “guia” que pode auxiliar o professor na sequência de aplicação dos conteúdos. No entanto, consideramos indispensável que o professor complemente esse material com textos autênticos de outras fontes, vídeos, dentre outros materiais que julgar necessário a fim de propiciar uma leitura mais contextualizada e crítica em

sala de aula. Dessa forma, consideramos relevante a proposta de Análise do Discurso para o ensino da leitura, tal como defende Ingo Voese (2002), ao propor que, no trabalho com o texto, partamos, primeiramente, do enunciado (o que se diz?), perpassemos pela enunciação (quem diz para quem e como se diz?) e, por fim, cheguemos ao acontecimento, no qual

os silenciamentos podem (ou devem?) ser descritos fazendo o cotejo entre os recortes do texto em análise e os de outros textos (por exemplo, o noticiário de jornais e revistas ou mesmo livros teóricos). Eles abrem, enfim, a possibilidade de se falar em contradições, ou seja, entre o que o texto diz e o que outros dizem há divergências ou contradições que precisam ser apagadas, e, desse modo, o conflito fica mascarado. (p. 203)

Partindo dessa proposta de roteiro, trazer outros textos para correlacionar com o texto inserido no livro didático possibilitaria que professor e alunos levantassem alguns questionamentos e detectassem os possíveis “silenciamentos” da leitura em questão. Nesse sentido, ao confrontar um dado texto do livro didático com recortes de outras fontes ou até mesmo de outras mídias, o aluno poderá ampliar seu conhecimento em relação ao tema, bem como levantar hipóteses em relação a “por que se diz o que se diz do modo como se diz” (Voese, 2002, p. 200), o que, por sua vez, poderá levar o aluno a refletir acerca da intencionalidade do texto estudado.

É justamente nesse confronto de diferentes textos que, a nosso ver, o professor encontrará espaço para trabalhar com variados gêneros do discurso, cabendo ao professor crítico-reflexivo fazer uma boa seleção dos gêneros que julgar relevantes para as aulas de PLA, considerando o nível de proficiência, as necessidades e o perfil de cada turma. Ainda em relação aos gêneros do discurso, constatamos que as atividades analisadas do livro *Muito Prazer* carecem de momentos que abordem questões discursivas do gênero, tais como a *esfera*³ ou as condições de produção. Entendemos *esfera* como campos da atividade humana onde a comunicação verbal ocorre e se organiza dentro de um determinado prisma com uma finalidade ideológico-discursiva (Silveira; Rohling; Rodrigues, 2012, p. 41). Dessa forma, a escola, o jornalismo, a arte, a religião, os diversos campos da vida cotidiana seriam exemplos de esferas (p. 42), as quais, a nosso ver, deveriam ser problematizadas no trabalho com a leitura nas aulas de PLA. Exemplifiquemos essa questão: um artigo de jornal publicado na mídia teria uma finalidade bem distinta de um texto escrito especificamente para um material didático de línguas adicionais. O primeiro poderia ter uma finalidade mais informativa ou até mesmo carregar um viés manipulativo com a intenção de convencer o leitor a aderir a certo posicionamento em relação a um tema da atualidade. Já o texto escrito para um livro didático de PLA (um diálogo, por exemplo) poderia ter uma finalidade totalmente oposta, como a de meramente introduzir um item gramatical para mostrar o seu funcionamento (o que não quer dizer, no entanto, que ele não apresentará uma carga ideológica). Daí a importância de contextualizar o campo de atividade humana do qual os enunciados são proferidos, pois “esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo” (Bakhtin, 2011 [1979], p. 261).

Para efeitos didáticos, pensamos que seja interessante nas aulas de leitura de PLA, explorar os *gêneros primários* sobretudo nas turmas iniciantes, tais

como bilhete, mensagens virtuais, e-mails pessoais, anúncios, e abordar os *gêneros secundários*³ principalmente nas turmas mais avançadas, como artigo, notícia, crônica, dentre outros. Isso não significa, contudo, que gêneros mais complexos não possam ser abordados em uma turma mais iniciante ou vice-versa. Julgamos que é a finalidade da atividade que tornará o trabalho com o texto relevante ou não: um professor pode, por exemplo, utilizar uma notícia com uma turma de nível básico para explorar alguns de seus aspectos e mostrar, dessa forma, que lidamos com cada gênero escrito de uma maneira diferente. Podemos, por exemplo, ler apenas a manchete e explorar os aspectos gráficos da notícia a fim de captarmos a sua informação geral – trata-se, neste caso, do desenvolvimento de estratégias de leitura.

Reiteramos que uma aula de língua que se pautar apenas no livro didático dificilmente propiciará um tratamento crítico com a leitura, uma vez que o próprio material, ligado a uma dada esfera e com suas orientações ideológicas ali implícitas, acaba por “mascarar” outros discursos, o que, portanto, limitaria a abordagem dos temas propostos no material didático. A primeira atividade de leitura aqui analisada poderia, por exemplo, ser organizada de forma a levar o aluno a discutir questões sobre os benefícios e malefícios do uso da tecnologia na contemporaneidade. Dessa forma, um texto com uma visão contrária à do texto apresentado pelo material didático poderia servir como ponto de partida para discutir diferentes visões sobre um mesmo assunto. De forma mais aprofundada, poderíamos inclusive discutir até que ponto somos libertados ou alienados pelo uso da tecnologia. Já no segundo texto, seria primordial discutir como certos textos jornalísticos parecem naturalizar achados científicos, de forma a concebê-los como verdades absolutas. O professor poderia questionar, desta forma, por que o discurso de que “as mulheres falam mais do que os homens” tem sido reforçado não apenas no senso comum, mas também em diferentes gêneros do discurso. A partir daí, seria relevante buscar identificar como o binarismo em termos de gênero é construído historicamente através de diferentes textos que apresentam o homem enquanto “ator” (aquele que faz) e a mulher enquanto “coadjuvante” (aquela que assiste ou, neste caso, fala). Por fim, textos que questionam a polarização de gênero e o machismo também poderiam ser apresentados de forma a contrapor o discurso do artigo da *Folha de São Paulo*.

Há que se notar, ainda, que ambas as atividades fazem uso de um mesmo gênero escrito – destacamos, neste sentido, a importância de se fazer uso de diferentes textos e seus recursos multimodais. Embora a unidade aqui analisada tenha como tema a tecnologia e os meios de comunicação, os gêneros escritos utilizados também não parecem refletir uma preocupação com o desenvolvimento do letramento que leve em consideração a multimodalidade do mundo digital.

³ Entendemos *gêneros primários*, dentro da perspectiva do Círculo de Bakhtin, como aqueles gêneros ligados às esferas da vida cotidiana e os *gêneros secundários* como aqueles que emergem de esferas sociais mais complexas (Bakhtin, 2011 [1979], p. 263), sem, contudo, concebê-los de forma polarizada, mas dentro de um *continuum* de relações à medida que eles se intercalam: um romance pode abarcar diversos gêneros primários no seu interior (uma carta ou um bilhete, por exemplo), assim como um gênero secundário pode surgir a partir do hibridismo de vários gêneros primários (Silveira, Rohling & Rodrigues, 2012, p. 5).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das atividades do livro-texto e do livro de exercícios *Muito Prazer* parece evidenciar que a leitura não tem sido abordada enquanto prática social neste material, já que ela é frequentemente um pretexto para o desenvolvimento de outras habilidades (seja a prática da fala ou da escrita, ou o aprendizado de aspectos gramaticais). Nesse sentido, não há uma preocupação clara com o desenvolvimento da compreensão leitora e da criticidade do aluno. Acreditamos, no entanto, que o ensino de línguas que concebe a linguagem enquanto prática social (e, portanto, enquanto ferramenta ideológica de construção de significados) precisa buscar desenvolver a leitura crítica através de atividades que possam ir além do lugar-comum e das respostas prontas e óbvias. Faz-se necessário, nesse sentido, trazer a realidade para a sala de aula de forma significativa e contextualizada. Não basta, assim, fazer uso de textos autênticos se as atividades propostas são artificiais e desprovidas de propósito no mundo real. Daí a importância de apresentar atividades que possam, a partir de uma perspectiva crítica, levar à compreensão e à reflexão sobre o caráter ideológico da língua que, em diferentes contextos, produz significações e realidades bastante particulares.

Buscamos demonstrar, nesse sentido, que mais importante do que os textos em si é o uso que os professores farão deles. Embora reconheçamos que nenhum material didático pode dar conta da realidade complexa e da heterogeneidade das salas de aula, argumentamos que os livros precisam ao menos reconhecer a importância do desenvolvimento da leitura crítica. Apesar do crescimento no número de cursos formação de professores de PLA nos últimos anos, acreditamos que essa área ainda é incipiente se comparada com o ensino de outras línguas adicionais. Neste cenário, os materiais didáticos – ainda pouco abundantes nessa área – exercem grande influência na prática (e na própria formação prática) dos docentes. Por fim, salientamos que abordar a leitura de forma crítica exige que professores também sejam formados de forma crítico-reflexiva – tem-se, aí, um desafio para a formação inicial e continuada de professores de língua em geral.

REFERÊNCIAS

- Bakhtin, Mikhail. 2011 [1979]. *Estética da criação verbal* (6ª ed.). Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.
- Fernandes, Gláucia Roberta Rocha et al. 2008. *Muito Prazer: fale o Português do Brasil*. Barueri: Disal.
- _____. 2012. *Muito Prazer: fale o Português do Brasil: caderno de exercícios*. Barueri: Disal.
- Freire, Paulo. 1996. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez; Editora Autores Associados.
- Geraldi, João Wanderley. 2010. A leitura e suas múltiplas faces. In: _____. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João, p. 103-112.
- Hila, Cláudia Valéria Doná. 2009. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In Nascimento, Elvira Lopes (org.), *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Editora Claraluz, p. 151-194.

- Leffa, Vilson J. 1999. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In Leffa, Vilson J. & Pereira, Aracy, E. (orgs.), *O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação* (p. 13-37) . Pelotas: Educat. Disponível em <<http://www.leffa.pro.br/perspec.htm>>. Acessado em 09/11/04.
- _____. 1988. Metodologia do ensino de línguas. In Bohn, H. I. & Vandresen, P. *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras* (p. 211-236). Florianópolis: Ed. da UFSC
- Richard, J. C. & Rodgers, T. S. 1986. *Approaches and methods in Language Teaching: a description and analysis*. New York: Cambridge University Press, p. 67-68.
- Silveira, Ana Paula K. da, Rohling, Nívea, & Rodrigues, Rosângela H. 2012. *A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos de letramento: glossário para leitores iniciantes*. Florianópolis: DIOESC.
- Rotavva, Lúcia & Da Silva, Antônio M. 2013. Influência interlinguística no processo de escrita em português LE-adicional. In Da Silva, K. A. & Dos Santos, D. T. (orgs.), *Português como língua (inter)nacional: faces e interfaces* (p. 275-297). Campinas: Pontes editores.
- Voese, Ingo. 2002. Desafios para uma análise do discurso (e para o ensino?). *Linguagem em (dis)curso* 3 (1), p. 187-210, jul./dez.

Submitted: 11/07/2015

Accepted: 12/10/2015