

# CRISTIANE CHAVES GONÇALVES

# A LEITURA DE GÊNEROS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA INGLÊS – LINKS: ENGLISH FOR TEENS

## **CRISTIANE CHAVES GONÇALVES**

# A LEITURA DE GÊNEROS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA INGLÊS – LINKS: ENGLISH FOR TEENS

Dissertação apresentada à Faculdade de Comunicação, Artes e Letras- FACALE- da Universidade Federal da Grande Dourados como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, Linguística e Transculturalidade (Linguística Aplicada)

Orientador: Profº. Dr. Rinaldo Vítor da Costa

DOURADOS 2013

# CRISTIANE CHAVES GONÇALVES

# A LEITURA DE GÊNEROS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA INGLÊS – LINKS: ENGLISH FOR TEENS

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:
Prof°. Dr. <b>Rinaldo Vítor da Costa-</b> UFGD
Prof. Dr Membro externo
Prof <sup>a</sup> . Dra. <b>Célia Regina Delácio Fernandes</b> - UFGD

Local: Universidade Federal da Grande Dourados- UFGD Faculdade de Comunicação, Artes e Letras - FACALE

Prof<sup>a</sup>. Dra. **Leoné Astride Barzotto** – UFGD- Suplente UFGD

**RESUMO**: Com este estudo, objetiva-se analisar a coleção *Links*: English for Teens publicado pela Editora Ática, em 2011. A coleção é de autoria de Denise Santos e Amadeu Marques e compõe o catálogo de obras aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático/PNLD. O foco da pesquisa recai sobre a seção Let's Read. Primeiramente, faz-se uma descrição sucinta de documentos oficiais, tais como o Guia do LD, o Manual do Professor, que é um apêndice da coleção Link's, e do Edital para a implementação do Livro Didático de Língua Estrangeira Moderna- Inglês, entre estas, o Edital PNLD/2011. Posteriormente, fazem-se algumas escolhas teóricas: entre estas, destacam-se a opção pelo conceito de gêneros textuais/discursivos secundários, em detrimento dos tipos textuais; além de reflexões importantes das teorias vindas do Letramento e de aspectos de um documento tomado como central para a discussão posterior: os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Como metodologia, adotamos a pesquisa documental de natureza qualitativa (BORTONI RICARDO, 2008). Para efetuar a análise, procuram-se observar se há propostas de pré-leitura, classificá-las, de acordo com Marcushi (2008), e analisar as atividades de leitura propriamente ditas, além da progressão curricular para abordagem da leitura dos PCN: conhecimento de mundo, textual e sistêmico. A pesquisa objetiva ser uma reflexão importante a respeito do componente compreensão escrita em livros didáticos de Língua Estrangeira Moderna- Inglês, a partir do primeiro edital brasileiro publicado com o fim de selecionar obras que vão circular em todo território brasileiro. Em síntese, a pesquisa revela que as atividades trazidas pelos autores não favorecem o letramento crítico dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Livro Didático, gêneros textuais/discursivos, leitura.

ABSTRACT: This study aims to analyze the collection Links: English for Teens published by Editora Ática in 2011. The collection is from the authors Denise Santos and Amadeu Marques and comprises the catalog of works approved by Programa Nacional do Livro Didático / PNLD. The research focus is on the section Let's Read. First, it is a brief description of official documents, such as the Textbook Guide, the Teacher's Guide, which is an appendix of Link 's collection, and the Edict to the implementation of the Textbook of Modern Foreign Languages-English, among these, the Edict PNLD/2011. Afterwards, it makes up some theoretical choices: among these, highlight the option for the concept of textual discursive genre instead of textual types, in addition to important reflections of theories coming from Literacy and aspects of a document taken as central subsequent discussion: the Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). The methodology adopted is a documentary research of a qualitative nature (Bortoni RICARDO, 2008). To perform the analysis, verifying if there are proposals for before-reading, classifies them according to Marcuschi (2008), and analyze reading activities themselves, besides the curricular progression approach to reading according the PCN: world, textual and systemic knowledges. The research aims to be an important reflection regarding the understanding of written component in Foreign Modern Language-English textbooks, starting from the first Brazilian Edict published in order to select works that will circulate throughout Brazil. In summary, the survey reveals that the activities introduced by the authors do not favor the critical literacy of students.

**KEYWORDS**: Textbook, Textual Discursive Genre, Reading.

#### LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DOU Diário Oficial da União

FAE Fundação de Assistência ao Estudante

FNDE Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

LEM Língua Estrangeira Moderna

LD Livro Didático

MP Manual do Professor

MEC Ministério da Educação

PCN-LE Parâmetros Curriculares Nacionais/Língua Estrangeira

PNLD Plano Nacional do Livro Didático

PLIDEF Programa do Livro Didático do Ensino Fundamental

SEB Secretaria da Educação Básica

SESI Serviço Social da Indústria

UFMG Universidade Federal de Minas Gerais

SEF Secretaria de Ensino Fundamental

# LISTA DE QUADROS

Quadro 1	39
Tipos e Gêneros	
Quadro 2	51
Tipos de Perguntas	
Quadro 3	54
Práticas de Linguagem nos livros do 6° e 7° anos	
Quadro 4	55
Práticas de linguagem nos livros do 8º e 9º anos	

# LISTA DE FIGURAS

Figura 1
Figura 2
Figura 3
Figura 4
Figura 5. Organização dos socias em codo conítulo do LD.
Figura 5: Organização das seções em cada capítulo do LD.
Figura 6
Figura 7
Figura 8
Figura 9
Figura 10
Figura 11
Figura 12
Figura 13
Figura 14
Figura 15
Figura 16
Teens have a voice

Figura 17	78
Time for kids interview	
Figura 18 Communication	81
Figura 19 Verbal and nonverbal communication	82
Figura 20Let's Make it a better world	84
Figura 21 Biography and glossary	85
Figura 22Relationsips	89
Figura 23  Domestic Abuse	90
Figura 24. T is for teen, T is for talent	93

# SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	Um histórico pessoal	12
1.2	Contextualizações: breve panorama de pesquisas em Língua Estrangei	ra Moderna
Ingl	lês	16
2	AS POLÍTICAS PÚBLICAS	20
2.1	Do Guia de Livros Didáticos /PNLD 2011	20
2.2	O Manual do Professor/Gênero Catalisador para a Formação Docente	26
2.3	Do Edital PNLD/2011	30
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	34
3.1	Um pouco de História	34
3.2	Das distinções necessárias	36
3.3	Do conceito de Letramento	44
3.4	Leitura em LEM: Inglês	45
3.5	Atividades de leitura em Livros Didáticos	50
4	METODOLOGIA DA PESQUISA	52
4.1	A metodologia da pesquisa: teoria	52
4.2	A metodologia da pesquisa: prática	54
5	DOS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	56
5.1	Das análises	56
	CONCLUSÃO	96
	REFERÊNCIAS	99
	ANEXOS	102

# INTRODUÇÃO

### 1.1 Um histórico pessoal

Esta dissertação encontra relação estreita com minha própria história. Tenho uma relação de carinho muito grande com a Língua Inglesa, desde os meus primeiros contatos com este idioma. Não consigo me lembrar exatamente de como foi a minha primeira aula de Língua Inglesa, mas me lembro do desvelo com que minha professora, que não tinha muita experiência com a língua, pois havia sido professora primária e naquele ano ministrava aulas de língua portuguesa e apenas usava a LI para complementar sua carga horária.

Ela nos ensinava poucos números (acho que até o vinte), algumas cores (somente as primárias), alguns animais e o verbo *to be* no tempo presente. Mas o modo e a paixão com que aquela mulher que havia abdicado de ser mãe e se dedicava a seu ofício em tempo quase integral era contagiante.

Ela me acompanhou durante apenas dois anos, nas antigas quinta e sexta séries do Ensino Fundamental, mas este pouco tempo foi o suficiente para que me apaixonasse pela Língua Inglesa. Na sétima série, fui forçada a mudar de escola, pois o meu grupo escolar só oferecia aulas no período noturno e meus pais achavam que não seria bom, pois eram menos aulas e, como a clientela era composta por trabalhadores, não permitia que as aulas fossem mais aprofundadas.

Na nova escola, descobri que as minhas aulas de inglês haviam sido muito superficiais e que não conseguiria acompanhar os outros alunos, mas isso não fez com que aquelas aulas tivessem sido menos mágicas. Precisei entrar num curso particular de línguas e este novo curso me fez apaixonar ainda mais pelo idioma. Minha professora da escola particular era também a proprietária da escola e nutria a mesma paixão pelo inglês e por curiosidades as mais esdrúxulas a respeito da língua portuguesa também. Desse modo, nossas aulas eram repletas de novidades.

Terminado o Ensino Médio, precisava escolher uma carreira, mas na minha região não havia muitas opções de cursos. Não conseguindo encontrar nada que me chamasse atenção, optei pelo único curso que tinha relação comigo (Letras), devido à minha paixão pelo Inglês. Fiz o vestibular e fui muito bem classificada, sempre ficava entre os melhores alunos, sem ter muito tempo para estudar, pois trabalhava em período integral e ainda frequentar as aulas de Inglês aos sábados.

Finalizado o curso de Letras, ingressei no magistério público do Estado de São Paulo, lecionando Língua Portuguesa na rede oficial de ensino, mas não era o que mais me dava prazer. Sempre que possível, tentava assumir algumas turmas de Inglês. Fiquei com a maioria de turmas de Língua Portuguesa por apenas dois anos.

Aos poucos, fui ficando com a quase totalidade das aulas de Língua Inglesa, já que a maioria dos professores da área de Letras tinha medo de ministrar essa disciplina. As escolas por que passei foram, em sua maioria, escolas de periferia, daquelas que vemos em filmes americanos, com alunos ex-presidiários, brigas, alunos dançando como nos guetos com seu rádio suspenso ao ombro. Ajudei a abrir duas escolas, fazendo parte das primeiras turmas/aulas, antes mesmo de elas terem um nome definitivo, de terem sido inauguradas. Desse modo, sempre tive de lidar com o medo e a insegurança de não saber em que terreno estaria pisando em cada aula. A ausência de material didático era brutal, não tínhamos papel, tinta ou giz. Muitas vezes, tínhamos que fazer (e vender) rifas, os quais eram doados por nós mesmas e ajudar a vender e comprar os números remanescentes para ajudar a compra de material. Às vezes, os produtos que dos kits de Páscoa, Dia das Mães etc. eram também doados pelos professores.

Não tive a oportunidade de me efetivar logo como professora. Àquela época, não havia quase concursos. Em 1992, houve inscrição para um concurso, mas precisava cópia do diploma e ainda faltava um semestre para eu me formar, e, em 1998, houve outro, paguei a inscrição, mas minha filha nasceu no dia da prova.

Como muitos professores da área de Letras passaram no concurso de 1998, fiquei com poucas aulas e desiludida com o ensino público, pois amigas que tinham muitas dependências na época da faculdade conseguiram se efetivar e eu nem tinha feito a prova por motivo da cesariana e por ter que amamentar minha filha. Resolvi que ia tentar outras alternativas e só ia lecionar no ensino oficial, se conseguisse me efetivar na rede estadual.

Neste ínterim, houve um concurso da rede SESI-SP. Fui muito bem classificada, principalmente na prova psicológica. Eles costumam fazer testes com psicólogos e, nesta fase do concurso, várias colegas, muito bem classificadas anteriormente, não passaram. Não fui chamada imediatamente. Sempre me ligavam a respeito do concurso para a rede SESI-SP, mas era para substituição em cidades distantes. Minha filha ainda não tinha dois anos e o que pagavam não compensava os gastos.

Em 19 de setembro de 2000, recebo um telefonema da rede SESI me convidando para uma substituição por apenas dez dias, desta vez a apenas 15 quilômetros de casa. Como havia acabado de perder várias turmas, ainda como acomodação do concurso de 1998 e estava com apenas duas classes, resolvi me arriscar e ver se me adaptava ao estilo de ensino numa rede privada, afinal era por apenas dez dias. Infelizmente, a professora que estava substituindo havia sofrido acidente e não voltou mais para sala de aula, ficando afastada até a sua aposentadoria. Por isso, acabei ficando nesta unidade o SESI 281 por mais de 10 anos.

Neste ínterim, em 2003, abre novo concurso na rede oficial de SP. Fui efetivada nos concursos das duas disciplinas: Língua Portuguesa e Língua Inglesa, porém havia pouquíssimas vagas, somente quatro (4) na minha cidade. Os aprovados foram divididos em duas etapas para escolha dos cargos. A minha seria somente no segundo dia. Logo no primeiro dia, antes mesmo que rumar para a capital, pesquisei pela internet e descobri que havia apenas mais uma vaga em minha cidade, se não conseguisse poderia ter que exonerar, pois não conseguiria deixar meus filhos pequenos e ir trabalhar na capital.

Não consegui dormir durante o trajeto de ônibus de Birigui a São Paulo, pois como o concurso era em nível estadual, a escolha seria na capital. Subiram 83 pessoas ao palco do Palácio da República, mas nenhuma escolheu aquela última vaga que parecia estar me esperando. Consegui escolher uma escola na minha cidade, uma vitória muito importante. Esta minha nova escola não era muito distante como a maioria em que havia trabalhado, mas tinha uma clientela não muito selecionada. Os melhores alunos optavam por outra escola a uma quadra da nossa, a qual gozava de mais prestígio. Nossa clientela contava com pessoas das circunvizinhanças das escolas e outras de bairros um pouco mais afastados: operários no período noturno e seus filhos no período diurno.

Lecionando em escolas de periferia desde 1993, acabei percebendo a importância que fazemos para este público em especial e o carinho que muitos deles têm para conosco, posto que para eles a nossa dedicação e ensino são coisas que sabem que não terão em outro lugar, assim se agarram a isso como se fosse "uma tábua de salvação". Nunca tive material didático para trabalhar em sala de aula. Sempre tive que copiar atividades e textos de livros didáticos na lousa, nem sempre possuía os mais modernos. Fazendo cópias de péssima qualidade em mimeógrafos ultrapassados ou, quando a situação era um pouquinho melhor, digo já nos últimos anos, tirava cópias em xérox com meus próprios recursos.

As únicas exceções foram quando, em 1996, encontrei uma caixa de livros de Língua Inglesa intactos, os quais seriam doados para reciclagem. Eu os pedi para a diretora e ela permitiu que eu os utilizasse, mas eram apenas uns quarenta exemplares para a antiga sexta série, o que não resolvia muito meu problema, pois eu era a única professora de Inglês da escola da quinta até a oitava série e tinha mais de duas turmas de cada série.

Na rede particular do Serviço Social da Indústria - SESI-SP- não éramos aconselhados a "seguir" um material didático, devíamos planejar nossas atividades de acordo com nosso Referencial Pedagógico, mas nos últimos dois anos em que lá estive, os livros nacionais e importados já vinham avaliados e poderíamos usar somente os indicados, desde que não usássemos somente o livro e que as aulas extrapolassem as atividades prontas neles. Foi a primeira vez, então, que, apesar de não gostar de imediato do livro escolhido pelas analistas pedagógicas para toda rede SESI-SP, comecei a perceber como as aulas fluíam muito mais rápido sem ter que passar todo conteúdo no quadro negro.

Meu braço já não doía tanto após minhas 44 aulas e eu podia mandar atividades para casa todos os dias, o que não demandava tanta exaustão de tempo para preparar atividades extraclasse e todos poderiam fazer, posto que todos tinham material comprado, apesar de ser a unidade SESI de público de menor renda do município de Araçatuba-SP. A minha maior surpresa foi quando ao avaliar as minhas aulas no final de 2008, grande parte dos alunos haviam apontado a adoção do livro didático como ponto positivo. Como sabia do cuidado com que minhas aulas eram preparadas com materiais vindos da capital, aulas já esquematizadas, mais ideias minhas e de outras colegas de outras unidades, lá havia muita troca de ideias e materiais, e ainda um acompanhamento de perto da coordenadora pedagógica que muitas vezes assistia às aulas e lia todo o meu planejamento bimestral verificando ainda se estava de acordo com o que havia nos cadernos dos alunos. Assim pude perceber que o fato de terem apontado o livro como positivo não era que as aulas fossem pobres, mas era a primeira vez que tinham um livro cheio de cores, personagens, com CD de áudio de ótima qualidade, cheio de atividades lúdicas e que ainda podiam levar para casa tocar, experimentar sozinhos e ir além. Por mais que preparasse as minhas aulas não conseguiria produzir um material com papel de tamanha qualidade e ainda colorido e era mais uma chance de ouvir a pronúncia de falantes nativos através das atividades de áudio.

Novamente o livro didático entra na minha vida quando venho de mudança para Dourados-MS e tenho a oportunidade de trabalhar como Assistente Pedagógica de Língua

Estrangeira. Dentre as atividades que tive a que me deu prazer foi a de suprir a falta de livro didático das escolas da rede municipal através do cadastro reserva do FNDE. Com destaque para o ofício de agradecimento da diretora da Escola Municipal Luís Antonio, o ofício não veio em meu nome, mas de toda a Secretaria Municipal de Educação, entretanto sei que foram os meus esforços pessoais que garantiram a chegada dos primeiros livros desta escola recém inaugurada. Também acompanhei e ajudei a organizar a divulgação das obras do PNLD/2011, talvez daí advenha meu carinho pelo assunto livro didático.

# 1.2 Contextualizações: breve panorama de pesquisas em Língua Estrangeira Moderna-Inglês

Um pequeno rol de pesquisas sobre o ensino de Língua Inglesa, com o fim de contextualizar a nossa, tem início em 2001, com a pesquisa de doutoramento de Cristóvão, realizado na PUC/SP, sob a supervisão de Anna Rachel Machado. Cristóvão baseia-se no decálogo para ensinar a escrever, de autoria de Joaquim Dolz, professor da equipe de didática do francês da Universidade de Genebra, para, em sua tese, construir um decálogo para ensinar a ler em Língua Estrangeira. De acordo com Cristóvão (2001), o decálogo também deve servir de guia para avaliação de materiais didáticos, entre estes o Livro Didático.

Numa breve mostra do decálogo, Cristóvão afirma ser necessário: 1) compreender a leitura como uma ação de linguagem (unidade psicológica) que devemos analisar e aprender para melhor ensinar o aluno a ler em LE; 2) a leitura deve ocorrer com base no ensino de gêneros; 3) as atividades de leitura devem desenvolver capacidades de linguagem, quais são: capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas; 4) deve ocorrer a leitura do contexto de produção do texto e do contexto da leitura; 5) a utilização de textos sociais (possibilidades mais efetivas de letramento); 6) tipos de comparações construtivas, isto é, fornecer atividades de ajuda mútua: a língua materna favorecendo a leitura em LE; 7) progressão em espiral, trabalhar determinados elementos de um gênero e voltar ao mesmo gênero, de forma mais aprofundada, noutra série/nível de escolaridade; 8) começar com tarefas complexas de leitura<sup>1</sup>, não significando isso que o docente deve levar textos complexos, mas apenas que as atividades de leitura devem envolver o texto na sua

16

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Atividades complexas devem ser compreendidas como a entrada de um texto em sua íntegra e não em excertos, como é de praxe em LD.

integralidade, e não excertos somente encontráveis em LD; 9) utilizar recursos pedagógicos de mediação, ou seja, repetição da leitura em voz alta, uso de textos conhecidos, soletração como forma de reconhecimento da grafia, leitura conjunta etc. e, por fim, 10) processo colaborativo e método indutivo: isto é, o docente atuar como par mais experiente para atividades que o estudante não consegue efetuar sozinho e indutivo porque vai partir das situações criadas em sala de aula (observação de textos de referências, no dizer de Cristóvão, 2001) para servir de apoio a textos com os quais vai se deparar no extramuros escolar<sup>2</sup>.

Trazemos também Trevisani (2004), que, em pesquisa com compreensão escrita em aulas de Inglês analisou, por meio de uma pesquisa etnográfica, as interações entre professor/aluno, numa disciplina intitulada "Compreensão e Produção Escrita III", numa instituição pública federal, a Universidade Federal de Santa Catarina, durante um semestre letivo, em 30 aulas de uma hora e meia de duração. A pesquisadora gerou dados a partir de observações, notas, gravações em cassete e transcrição das aulas. No final da pesquisa, uma entrevista semiaberta foi realizada com os docentes participantes. Trevisani identificou diversos tipos de interação gerada pelas leituras efetivas a partir do livro didático e leituras trazidas pela professora, materiais que complementavam as atividades do LD nomeados pela docente de atividade *break-times*. Lembramos que o objetivo de Trevisani (2004) foi o de analisar as interações (aluno-professor) a partir da leitura de textos em sala de aula, e não a leitura em si. Trevisani chegou à conclusão de que as trocas interacionais seguem o padrão IRF- Iniciação, resposta, *feedback*, principalmente nas interações em que o docente mantém o controle iniciando e finalizando as sequências.

Vinhas (2009), ao investigar a leitura em Inglês em cinco escolas públicas da cidade de Pelotas, região Sul do Brasil, no Estado do Rio Grande do Sul, adotou como procedimento metodológico a coleta de cinco cadernos de diferentes estudantes. Com exceção de uma escola, em que o caderno coletado foi o da 8ª série (em virtude de, nesta instituição o espanhol ser a língua ensinada na 5ª e 6ª séries), os demais cadernos foram recolhidos de alunos da 6ª série. A autora procurou observar os seguintes itens nos cadernos: conteúdos, procedimentos didático-pedagógicos e objetivos subjacentes.

Em sua pesquisa, Vinhas (2009) chega à conclusão de que: i) prevalece o ensino de itens lexicais e do verbo *to be*; ii) há várias tentativas de trabalho com o texto, apesar da pouca

-

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Para mais detalhamento da temática apontada por Cristóvão (2001), remetemos o leitor à tese intitulada *Gêneros e ensino de leitura em LE*: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático.

infraestrutura das instituições (por exemplo, reduzida quantidade de cópias por docente); iii) pelo fato de os textos trabalhados não promoverem a discussão dos temas sugeridos pelos PCN (BRASIL,1998).

Dourado (2008), em pesquisa teórico-prática, defende que, para estarem os docentes afinados aos PCN-LE, devem engajar os estudantes em perguntas de compreensão que abordem uma concepção descendente de leitura, isto é, uma leitura que implique acionamento de conhecimentos prévios, levantamento de hipótese e de predições do tema etc. Para a autora, é necessária uma abordagem sociointeracional de linguagem, em que, para a construção dos sentidos seja a associação entre texto/autor/leitor. Além disso, Dourado (2008) aponta mais duas questões importantes para uma efetiva prática de leitura em LE: o primeiro é o componente social (que vamos associar aqui ao contexto de produção, isto é, quem é o autor, qual o seu papel social, quem é o leitor em potencial; qual seu papel social, em que suporte foi publicado o texto etc.). O segundo componente é o engajamento discursivo dos alunos, como defendem os PCN-LE.

Nossa pesquisa alinha-se mais à pesquisa de Cristóvão e a de Dourado citadas anteriormente, em virtude de, primeiramente, focarem a leitura; depois, por adotar pressupostos teóricos e metodológicos afins. Distancia-se das pesquisas sulistas, em virtude de Trevisani focar aulas de graduação, num contexto público federal de ensino, adotando a abordagem etnográfica de pesquisa. Distancia-se também de Vinhas, em virtude de autora adotar como documento de pesquisa cadernos de estudantes.

A presente pesquisa avança, em certo sentido, na medida em que avalia uma coleção recentemente publicada e avaliada pelo Ministério da Educação. Inova também porque, indo a reboque do MEC, é a primeira vez que ocorre avaliação de livros didáticos de Língua Inglesa. Assim, objetivamos analisar a seção de leitura intitulada *Let`s Read* da coleção *Links: English for teens*, que é utilizada pelo professor como parte da disciplina de Língua Estrangeira Moderna/Inglês, cujos autores são Denise Santos e Amadeu Marques, obra publicada em 2010 pela Editora Ática - aprovada pelo Plano Nacional do Livro Didático – PNLD - 2011.

A escolha do *corpus* deve-se ao fato de a coleção fazer parte das primeiras obras aprovadas para o Ensino de Língua Estrangeira no Brasil. Isto é, a avaliação de coleções didáticas pelo PNLD pode representar "um divisor de águas" entre a adoção de livros à revelia e a adoção a partir da recomendação de órgãos governamentais, como o Ministério da Educação MEC. A segunda coleção aprovada pelo PNLD, juntamente com a coleção Links,

foi a *Keep in Mind* – esta publicada pela Editora Scipione. Assim sendo, serão estas duas obras as que circularão nas instituições públicas de ensino, nos níveis municipal e estadual para o Ensino Fundamental II (6º ano 9º ano).

Sinteticamente, pretendemos investigar se os gêneros, transpostos para o Livro Didático favorecem o letramento crítico dos estudantes. Para tal, percorreremos teorias de campos variados dos estudos da linguagem. Da vertente de gêneros europeia, trazemos a questão dos gêneros (apoiada em Bakhtin) e em reflexões de SCHNEUWLY & DOLZ, 2004; da equipe de Londres, trazemos reflexões sobre os letramentos que são necessários, a nosso ver, para o desenvolvimento do letramento crítico. Sobre essa questão, ainda trazemos aspectos sucintos de pesquisas efetivadas no Brasil e no exterior, mais especificamente, trabalhos de Rojo, Kleiman e Street, entre outros.

No segundo capítulo, apresentamos sínteses e análises de três documentos: *O Guia de Livros Didáticos*, documento que chega às escolas brasileiras servindo de apoio para a escolha dos Livros Didáticos; o *Manual do Professor*, que deve servir como catalisador das ações docentes em sala de aula e, por fim, o Edital/2011, a partir do qual autores e editores fizeram inscrições para submissão de obras.

No terceiro capítulo, resumidamente abordamos a história do LD até chegar ao PNLD/2010, que avaliou a obra *Link`s*, material de análise nesta dissertação. Em seguida, vamos ao referencial teórico substancial da pesquisa: noção de gêneros e de tipos textuais, gêneros textuais/discursivos, noção básicas de gêneros primários e secundários, dos entendimentos atuais sobre os letramentos, além de subsídios importantes acerca da leitura nos PCN (1998) e uma grade de tipos de questões de leitura em LD proposta por Marcushi.

No quarto capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos, baseando-nos no paradigma qualitativo de pesquisa. No quinto capítulo, estão as análises do objeto de pesquisa.

Pesquisas como a efetivada aqui são de extrema importância, na medida em que podem, além de servir de reflexão para os representantes do Ministério da Educação sobre políticas de avaliação/distribuição de Livros Didáticos podem ainda servir de apoio para professores do Ensino Fundamental (caso desta pesquisa) e Médio. Ou seja, a pesquisa também serve como ferramenta de apoio a políticas governamentais.

# Capítulo 2: AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Neste capítulo, vamos tratar, sinteticamente, do Guia de Livros Didáticos do Plano Nacional do Livro Didático/2011 em suas subdivisões; do Manual do Professor, entendido como gênero catalisador da formação docente e do Edital PNLD/2011, que originou o processo de inscrição das obras no site do MEC e todas as ações derivadas.

#### 2.1Do Guia de Livros Didáticos/PNLD 2011

O Guia do Livro Didático é um material de apoio ao professor. Por ele, o docente do Ensino Fundamental e Médio tem acesso às resenhas dos especialistas sobre os LD aprovados. Por isso, em certo sentido, se utilizado de maneira crítica e responsável pela equipe de gestão escolar/docentes, pode servir de instrumento catalisador, nos termos defendidos por Signorini (2006).

Em relação ao Guia de Livros Didáticos/PNLD 2011, especificamente tratando do componente disciplinar Língua Estrangeira Moderna/Língua Inglesa para os anos Finais do Ensino Fundamental, a publicação é de responsabilidade autoral do Ministério da Educação-MEC-; da Secretaria da Educação Básica – SEB- e do Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação-FNDE<sup>3</sup>. Na ficha técnica, há uma lista de nomes que compôs a equipe técnico-pedagógica da SEB, além de outra lista de pessoas da equipe administrativa, da equipe do FNDE.

O Guia de Livros Didáticos/PNLD/2011, daqui para frente apenas GUIA, é composto numericamente por 48 páginas. Na impossibilidade de trazer o conteúdo total do documento, e, para a visualização gráfica do leitor, trazemos a folha de rosto e utilizamos a noção de *plano textual global*, entendendo por essa nomenclatura, a silhueta que todo exemplar de texto possui.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> A ficha técnica resume bem o teor do material. As palavras-chave são: Livros didáticos, Língua Estrangeira Moderna. Ocorre, emprestada a terminologia da Linguística Textual, uma relação hiperonímia-hiponímia; do geral para o particular, sendo o sintagma Livro Didático o mais global; e a expressão Língua Estrangeira Moderna, a mais específica. Na página seguinte à ficha catalográfica, temos a equipe responsável pela avaliação, a coordenação institucional, a coordenação de área e coordenação adjunta, os responsáveis pela redação e revisão, os apoios técnicos e os leitores críticos e, por fim, a relação nominal de avaliadores. A Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG- foi o local físico da avaliação.

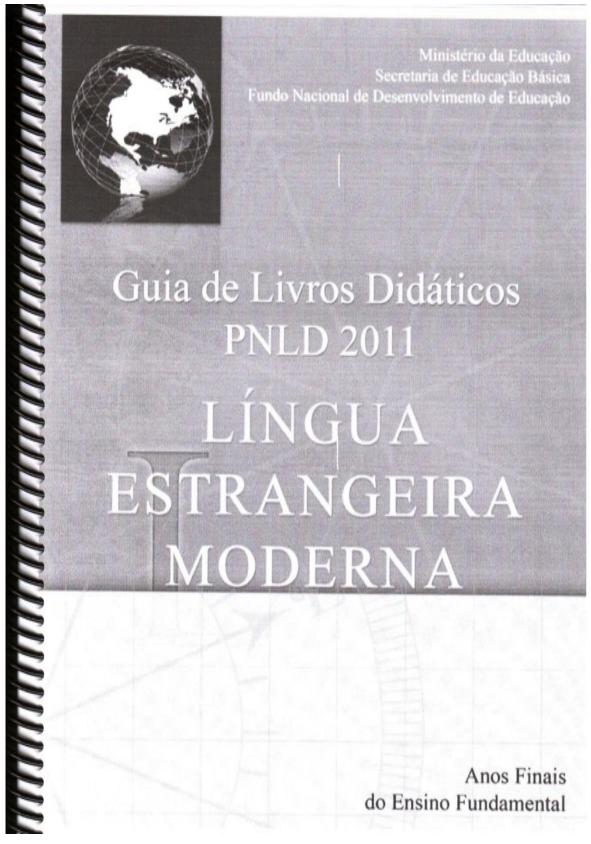


Figura 1: Capa do Guia do PNLD/2011

Prezado professor, prezada professora (p 9) Lugar de aprender L. E. é na escola (p. 11)

Quadro comparativo das coleções de LEM (p. 20)

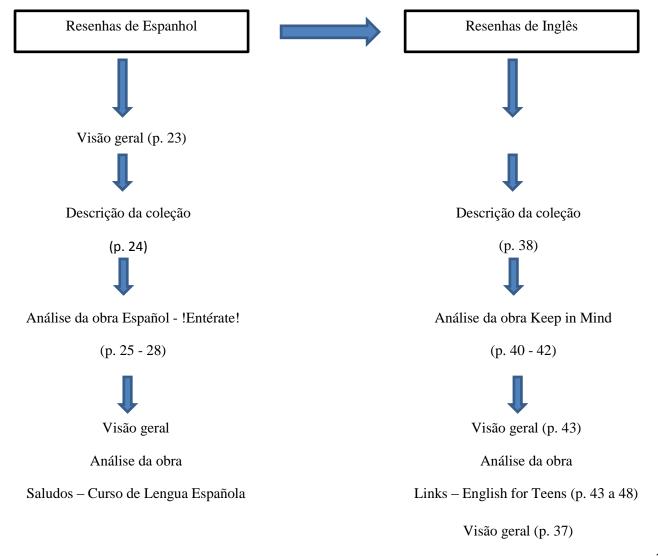


Sobre as coleções selecionadas

(p. 11)



Critérios de avaliação (gerais e específicos) (p. 11 - 19)



#### Figura 2: Plano Textual Global do Guia

Decorrente da Figura e do Plano Textual Global trazidos nas páginas anteriores, utilizamos como procedimento metodológico uma ferramenta intitulada por Bronckart (2003) de *plano global*<sup>4</sup>. Para o autor, "o plano geral refere-se à organização de conjunto do conteúdo temático; mostra-se visível no processo de leitura e pode ser codificado em um resumo<sup>5</sup>" (p.120), como segue:

- i) Visão geral da coleção (p.43-44). Nesta seção, afirma-se que a coleção: a) é dividida em unidades temáticas; b) que ao final de cada exemplar há glossário e workbook; c) há uma lista de sugestões de leituras extra, em sua maioria, de textos em português;
- ii) Mostra-se a composição da coletânea de textos, que, segundo os resenhadores da obra, são de esferas de comunicação diversificadas (do cotidiano, jornalística, científica, escolar, etc.);
- iii) Elencam-se os objetivos para as atividades de compreensão escrita; produção escrita; compreensão oral e produção oral;
- iv) Apresentam-se os objetivos com o trabalho de vocabulário, atentando para o fato de que neste quesito a coleção procura enfocar vocabulários do campo semântico da diversidade, da cidadania e da constituição de uma consciência crítica<sup>6</sup>:
- v) Mostram-se juízos de valor sobre o CD de áudio e das localizações das faixas/volume da coleção; juízo de valor também em relação às seções *Let`s Stop* e *Think e Let`s play*, com atividades reflexivas e lúdicas, respectivamente.
- vi) Posteriormente, nas p.44-45, apresentam-se, por volume, como são divididos os conteúdos por série, topicalizados como segue: i) temas e vocabulário; ii) compreensão escrita; iii) produção escrita; iv) produção oral; v) gramática.
- vii) Por fim, nas p.45-48, os resenhadores apresentam a avaliação da obra. De forma sintética, aparecem a compreensão escrita, produção escrita, compreensão oral, produção oral, gramática e vocabulário.

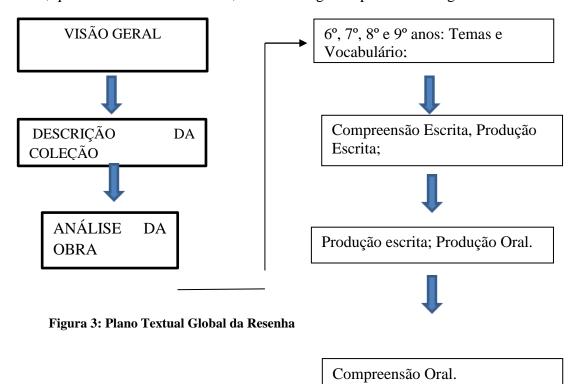
<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> O Plano Geral vai servir como elemento sintetizador do Guia de LD.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Neste item, vamos nos limitar a mostrar o plano geral da coleção em análise.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Não se explicitam quais são os sentidos de palavras tão genéricas e abstratas como diversidade, cidadania e consciência crítica.

Em seguida, temos a análise do Manual do Professor, obedecendo à mesma estrutura dos itens V e VI anteriores.

Sobre a resenha, especificamente tratando do volume da 8ª série/9º ano, a coleção em análise, que está no contida no Guia, ela tem o seguinte plano textual global:



Em relação à compreensão escrita, foco de análise desta dissertação<sup>7</sup>, o Guia aponta como foco de interesse dos autores da coleção textos "de diferentes esferas, como jornalística, literária e do cotidiano. A compreensão escrita é trabalhada em atividades que exploram diferentes estratégias de compreensão de textos - tais como ativação de conhecimento prévio, compreensão global do texto e produção de inferência - e contribuem para a formação do leitor reflexivo e crítico" (BRASIL, 2010, p.37). Em decorrências das esferas supracitadas, a coleção traz os seguintes gêneros para o trabalho com a compreensão escrita: 6º ano: páginas da internet, jogos de vocabulário, elementos da escola, árvore genealógica, entrevista, tabela nutricional, fact file, folheto turístico, mapa, e-mail, letra de música; 7º ano: páginas de internet, blog, cartaz, etiqueta de avaliação de vídeo games, questionário, mímica<sup>8</sup>, carta, anúncio de concurso na internet, quiz; 8º ano: artigo de revista, chat, regras de jogo, conversa, caça-palavra, receita, cartaz, charada, carta do leitor, uso de informação não verbal; 9º ano: entrevista, ficha, anúncio de jornal, tabela, quiz, aviso, banner, cartão, resenha<sup>9</sup>.

No que diz respeito à seção Compreensão Escrita, afirma-se no Guia que

[...] as atividades de compreensão escrita são trabalhadas na seção Let's Read, com textos que introduzem o tema a ser discutido. Os textos utilizados nas atividades de leitura são, em sua maioria, elaborados especificamente para fins didáticos. Apesar de haver um empenho em caracterizar esses textos como pertencentes a gêneros, tipos e suportes midiáticos variados, raramente proporcionam ao aluno oportunidades de usar a língua de forma contextualizada ou de aprender sobre modos de ler constitutivos dos gêneros específicos<sup>10</sup> (BRASIL, 2010, p.46).

Como se depreende da citação acima, os textos dos resenhadores já apontam o procedimento metodológico de entrada dos textos na coleção. Entram a depender da temática do capítulo, mas, sobretudo, para finalidades escolares. De forma semelhante, ao tratar das atividades de leitura, os resenhadores apontam que

> [...] são propostas três questões em média para cada texto. As capacidades de leitura exploradas são variadas - ativação de conhecimento prévio, levantamento de hipóteses, compreensão global do texto, localização de informação, compreensão [do] significado de palavra, identificação do gênero e tipo textual em análise [...].

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Como se vê pela listagem de gêneros, não há a entrada de gêneros da esfera literária (BRASIL, 2010).

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> A discussão tipo de texto/gênero de texto será feita no capítulo de fundamentação teórica.

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Esses gêneros serão retomados no capítulo 3, o relativo à metodologia.

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> Em relação a tipos, gêneros e suportes em situações contextualizadas, tal questão será objeto de análise em capítulo específico para tal.

No que tange à leitura no *Manual do Professor*, os autores afirmam que "relativamente à compreensão escrita, as questões propostas não resgatam o contexto de produção dos textos, isto é, não são dadas ao aluno informações sobre o autor, o suporte (jornal, revista, etc.) e os locais de circulação do texto" (BRASIL, 2010, p.47). Concordamos com tal ponto-de-vista e mostraremos tal posicionamento no capítulo 3, ao fazermos as análises de textos transpostos didaticamente para o Livro Didático em foco.

#### 2.2 O Manual do Professor: gênero catalisador para formação docente

Chamamos o *Manual do professor*, daqui em diante apenas MP, como gênero catalisador, tomando emprestado termo de Signorini (2006, p. 8). Para a autora, os gêneros catalisadores são concebidos como "gêneros discursivos que favorecem o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes". Ao lermos o MP, vemos a possível contribuição do documento ao professor em serviço, quais sejam: i) apresentar os objetivos da obra, a estrutura do livro, o roteiro de aula, a concepção de avaliação, o planejamento anual, o detalhamento das unidades, as referências bibliográficas, sugestões de leitura, conteúdo do CD. Entretanto, é preciso que o professor assuma seu próprio projeto didático<sup>11</sup>, sob pena de executar o papel de capataz do LD.

Neste momento da tese de Bunzen (2009), o autor está analisando o projeto didático autoral do livro Linguagens no Século XXI. O autor defende a ideia da "seleção de objetos" para o LD, que tal opção faz parte da apreciação valorativa dos autores. Trazendo a questão para a nossa pesquisa, vamos analisar o olhar responsivo de Marques e Santos (2010) a respeito do componente

Sobre esta questão, Bunzen (2009, p. 81-82) afirma que alguns objetos de ensino (e não outros) são selecionados e organizados em uma determinada progressão e temáticas, levando-se em consideração, principalmente, a avaliação apreciativa dos autores-editores em relação aos seus interlocutores e ao próprio ensino de língua materna, para determinada série e nível de ensino. O LDP representa, assim, um olhar responsivo ou um ponto de vista em relação aos objetos de ensino selecionados e às formas legítimas de abordálos. Essa apreciação valorativa do autor-criador sobre os temas (no sentido que o termo tem na obra bakhtiniana) que compõem o enunciado vai determinar muito dos aspectos composicionais e estilísticos das unidades didáticas. Em Linguagens no Século XXI, as unidades didáticas apresentam uma formatação altamente codificada que permite aos alunos e professores reconhecer os objetos de ensino e os movimentos discursivos (mostrar, explicar, demonstrar, enfatizar, esclarecer, comparar, fazer, definir) típicos do estilo didático. Ao mesmo tempo, tais unidades trazem os exercícios e as formalizações de atividades (observar, ler, responder, pesquisar, etc.). Por tal razão, essa arquitetônica e estrutura composicional não podem ser compreendidas como uma formação caótica de textos em gêneros diversos e imagens completamente disparatadas. Pelo contrário, essa intercalação de textos em gêneros diversos, produzidos em diferentes e dispersas condições enunciativas, compõem uma rede textual multimodal, que é uma característica essencial do gênero LDP. A seleção das atividades, os textos escolhidos, a sequência dos movimentos discursivos, os traços enunciativos de didaticidade, o enfoque dado pelo texto didático a uma determinada faceta do objeto de ensino (e não a outras) apontam para um "projeto didático autoral" (ROJO, 2005) que, segundo nossa hipótese, pode ser (re) orientado de diversas maneiras na interação em sala de aula ou modificado pelos encaminhamentos dados pelos professores e alunos.

leitura/compreensão de textos. Assim como na obra analisada por Bunzen, não podemos dizer que o LD de inglês é caótico, mas que a obra tem a sua estrutura composicional como segue: *Let`s Read, Let`s Listen, Let`s Speak, Grammar in Action, Words in Action, Let`s Write, Let´s Play.* É a essa opção de "confecção do LD" que Bunzen intitula de projeto didático autoral. Como dissemos anteriormente, nosso foco é apenas a Leitura, dentro deste projeto pensado pelos autores de Links. O MP, ele é constituído de 40 páginas<sup>12</sup>, redigido de forma semelhante em todos os volumes da coleção, exceção feita aos conteúdos específicos o livro em questão. Para efeito didático, segue abaixo o sumário:

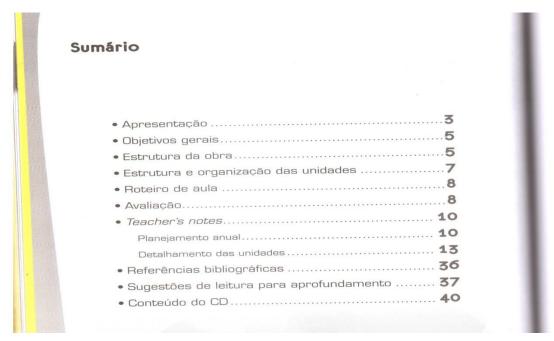


Figura 4: Sumário do Manual do Professor

Para finalidade didática, faremos o plano geral do MP, a fim de facilitar o trabalho do leitor e favorecer a sua compreensão. No item *Apresentação*, são trazidas a constituição da obra, a importância do Inglês como língua franca, a organização da obra, a proposta pedagógica em que se baseia (há noções de concepções de linguagem (interacionista), de aprendizagem de línguas, de temas transversais). Além disso, o MP assume que a Língua Inglesa deve ocorrer sempre contextualizada "envolvendo situações familiares ao aluno" (p.4). Os autores afirmam seguir os PCN (BRASIL, 1998), ao dar destaque à leitura, embora tentem contemplar as quatro habilidades linguísticas. Ao terminar a seção de apresentação, afirma-se que os "alunos são encorajados a participar ativamente de todas as atividades e a construir seu conhecimento da Língua Inglesa em constante interação com colegas e

\_

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> É importante destacar que temos o mesmo MP para os 4 volumes da coleção.

professores" (BRASIL, 2010, p.4). Em seguida, são apresentados os objetivos gerais da obra. Vamos trazer aqui somente o objetivo que mais se aproxima dos objetivos desta pesquisa: "desenvolver estratégias de aprendizagem nas quatro habilidades linguísticas (dentre estas a leitura), possibilitando a formação de aprendizes autônomos" (BRASIL, 2010, p.5). Posteriormente, o MP traz informações relativas à estrutura da obra, a respeito do próprio MP, da Estrutura e Organização das Unidades.

# Estrutura e organização das unidades

Todas as unidades da coleção seguem a seguinte estrutura e organização:

Seção	Detalhamento	Objetivos
Let's Read!	Página dupla contendo trabalho de leitura.	<ul> <li>Estabelecer conexões entre o tema da unidade e o mundo do aluno.</li> <li>Desenvolver estratégias de reading através do trabalho com diversos gêneros textuais.</li> </ul>
Let's Listen!	Trabalho de compreensão auditiva envolvendo diferentes tipos de textos orais (diálogos, monólogos, conversas) e tarefas diversas (compreensão, prática de pronúncia e entonação).	- Desenvolver estratégias de listening.
Let's Speak!	Produção oral em Língua Inglesa, com trabalho sistemático envolvendo acuidade e fluência.	- Desenvolver estratégias de speaking.
Grammar in Action	Apresentação do tópico gramatical da unidade em contexto.	<ul> <li>- Apresentar a gramática em uso.</li> <li>- Estimular a curiosidade dos alunos acerca da estrutura da Língua Inglesa.</li> </ul>
Grammar Notes	Resumo do tópico gramatical da unidade, a ser concluído e complementado pelo aluno.	<ul> <li>Promover a construção do conhecimento sistêmico da Língua Inglesa.</li> <li>Desenvolver a autonomia dos aprendizes e sua capacidade de inferência de estruturas grama- ticais.</li> </ul>
Words in Action	Apresentação e prática de vocabulário relevante ao tema da unidade.	- Promover a expansão de vocabulário. - Usar novo vocabulário em contexto.
Let's Write!	Trabalho sistemático de produção escrita em gêneros textuais relevantes ao aprendiz, focalizando o uso da escrita para comunicação.	- Desenvolver estratégias de writing.
Let's Play!	Jogo que põe em prática o conteúdo trabalhado na unidade.	- Encorajar o uso da Língua Inglesa em contexto genuíno de comunicação.
Let's Stop and Think!	Apresentação de uso da Língua Inglesa, seguida de reflexão e debate sobre questões socioculturais envolvendo e expandindo os Temas Transversais.	<ul> <li>Estimular o aluno a refletir sobre questões socioculturais e a posicionar-se perante situações diversas de forma fundamentada.</li> <li>Desenvolver o espírito crítico, a capacidade de análise e noções de cidadania.</li> </ul>

Figura 5: Organização das seções em cada capítulo do LD.

Logo após aparece o Roteiro de aulas; assim, a previsão é a de que cada unidade seja concluída em cinco aulas, ainda que o MP defenda ajustes por parte do docente, a depender do tempo disponível e do interesse dos alunos.

Na sequência, os autores trazem a concepção de avaliação subjacente à coleção. O *Teacher`s notes* traz o planejamento anual por bimestres, conforme legislação brasileira. Por fim, a coleção apresenta um detalhamento por unidade de ensino, ao dividir cada unidade em nove seções e explicando a função de cada uma. Finalmente, temos as referências bibliográficas, algumas sugestões de leitura para aprofundamento do professor e o conteúdo do CD.

Neste item, nosso objetivo foi descrever o projeto didático autoral da obra em foco neste trabalho. Na próxima seção, descrevemos/comentamos as políticas públicas para o LD.

#### 2.3 Do Edital PNLD/2011

O Edital de convocação para a inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático foi publicado no *Diário Oficial da União* (DOU) de 18/09/2009, ou seja, mais de um ano antes de os livros didáticos de LEM entrarem em circulação nacional. Tal demora deve-se, sobretudo, ao lento processo de inscrição das editoras no site do MEC, avaliação pedagógica da obra pela equipe responsável, redação das resenhas de cada obra aprovada, escolha das obras pelos professores e, por fim, distribuição nacional.

O Edital é constituído de 62 páginas. A primeira grande seção do Edital, parte dedicada ao processo de inscrição das obras, é dividida em 10 tópicos, quais sejam: do objeto, dos prazos, da caracterização das coleções didáticas, das condições de participação, dos procedimentos de cadastramento de titulares de direito autoral, da pré-inscrição das coleções didáticas, da entrega da documentação, da entrega das coleções, do processo de avaliação e seleção das obras, da pré-análise e da avaliação pedagógica, do guia de livros didáticos, da escolha das obras, da acessibilidade, do processo de habilitação, dos processos de aquisição, produção e entrega e, por fim, das disposições gerais.

A segunda seção do Edital PNLD/2011 é composta por dez anexos. No primeiro anexo, há várias definições sobre livros em seus vários tipos (consumíveis, não consumíveis, multisseriados, destinados a ciclos, livros suplementares e coleção. Uma delas é de interesse

para esta pesquisa, já que os livros de LEM são consumíveis, isto é, "livros com lacunas ou espaços que possibilitem a realização de atividades e exercícios propostos ou que utilizem espaçamento entre as questões e textos que induzam o aluno a respondê-los no próprio livro, inviabilizando sua reutilização" (EDITAL PNLD/2011, p.16). O anexo 2 trata da estrutura editorial das coleções, desde a capa aos critérios de exclusão de coleções. O modelo de declaração de edição constitui o anexo 3; o anexo 4 trata do modelo de declaração de originalidade; o anexo 5 é o modelo de declaração de primeira avaliação; o anexo 6 refere-se ao modelo de inscrição da obra; o anexo 7 traz o modelo de declaração de revisão e atualização da coleção; o anexo 8 diz respeito ao modelo de ficha de correção da coleção; no anexo 9 temos as especificações técnicas para a produção das coleções.

Segundo o Edital PNLD/2011, "a avaliação das coleções didáticas submetidas à inscrição no PNLD 2011 busca garantir a qualidade do material a ser encaminhado à escola, incentivando a produção de materiais cada vez mais adequados às necessidades da educação pública brasileira (p.35)". Neste momento, as palavras trazidas pelo Edital dizem respeito à avaliação física do material.

No que tange ao MP, o Edital PNLD/2011 defende que

o manual do professor, especialmente, deve valorizar conhecimentos prévios do aluno e buscar a confrontação com o conhecimento científico, esclarecendo a relação entre o conhecimento historicamente e aquele construído em seu cotidiano. Dessa forma, estará favorecendo a interação da escola com as famílias e a comunidade (p.35).

De acordo ainda com o Edital PNLD/2011,

É preciso que o livro didático contribua com o trabalho do professor no sentido de propiciar aos alunos oportunidades de desenvolver ativamente as habilidades envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, e, além disso, buscar a formação dos alunos como cidadãos, de modo que possam estabelecer julgamentos, tomar decisões e atuar criticamente frente às questões que a sociedade, a ciência, a tecnologia, a cultura e a economia têm colocado ao presente e, certamente, colocarão ao futuro. (p.35).

Os critérios de avaliação do LD são divididos em dois itens: critérios comuns e critérios específicos da área<sup>13</sup>, neste caso, LEM/Inglês. Sobre os critérios eliminatórios, que são comuns a todas as áreas do conhecimento, o Edital PNLD/2011 defende que deve haver:

(i) respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental;

\_

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Os critérios específicos constarão nos anexos desta dissertação.

- (ii) observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
- (iii) coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
- (iv) correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
- (v) observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada;
- (vi) adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didáticopedagógicos da coleção.

Em relação aos critérios específicos eliminatórios para o componente Língua Estrangeira Moderna, o edital afirma que as coleções, tanto de Língua Inglesa quanto para o Espanhol devem:

- -apresentar insumo linguístico contextualizado e inserido em práticas discursivas variadas e autênticas, observando sempre a adequação linguística e discursiva;
- propiciar condições para o desenvolvimento integrado das habilidades de compreensão e produção oral, bem como de compreensão e produção escrita;
- -contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, por meio de produção e recepção de textos orais e escritos de vários gêneros;
- contextualizar as atividades de gramática, vocabulário e pronúncia, evidenciando os diferentes usos da linguagem enquanto prática social;
- propor atividades que tenham relevância social, política e cultural;
- apresentar atividades que levem à reflexão sobre a língua e suas variedades bem como sobre a diversidade cultural em nível local e global;
- apresentar referências culturais, evitando todo o tipo de doutrinação, discriminação, estereótipos ou preconceitos em textos e imagens.

## Em se tratando da compreensão escrita, o Edital/PNLD 2011 afirma ser necessário que

o aluno tenha contato com textos de diferentes esferas - científica, cotidiana, jornalística, jurídica, literária, publicitária etc. – nas quais possa estreitar seu contato com diversas práticas de linguagem, de estilo formal e informal, de modo a confrontar diferentes recursos comunicativos; as atividades respeitem as convenções e os modos de ler constitutivos de diferentes gêneros e tipos textuais, bem como o caráter polifônico dos textos e, portanto, a multiplicidade de vozes nele presentes; o processo de compreensão envolva atividades de pré-leitura e pósleitura; as atividades pressuponham a abordagem de diversas estratégias de leitura, tais como localização de informações explícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência, reconstrução de sentidos do texto pelo leitor, compreensão global e detalhada do texto, dentre outras; as atividades explorem a intertextualidade e estimulem alunos e professores a buscarem textos e informações fora dos limites do livro didático; as atividades de interpretação de texto sejam estimuladas, aceitando-se, dentro dos limites do que o próprio texto permite, a pluralidade de interpretações; o aluno seja formado como leitor reflexivo e crítico.

De todo o exposto, e, fechando este tópico, não nos parece que o Edital/PNLD 2011 foi cumprido na íntegra. Pela própria resenha no Guia do LD do PNLD/2011, já há opiniões conflitantes com as requisitadas pelo Edital, principalmente às relativas ao desenvolvimento

integrado de leitura na recepção e na produção de textos, com o intuito de contribuir para a competência comunicativa dos estudantes.

## Capítulo 3 - Fundamentação Teórica

Nesta primeira seção da fundamentação teórica, faremos breve trajetória da chegada do Livro Didático no Brasil, apresentaremos as distinções necessárias de tipo textual e gênero textual; de gêneros primários e secundários e entre suporte e gênero. Tais diferenças são extremamente importantes para o momento de análise do *corpus*.

Neste capítulo 3, abordamos a história do LD até chegar ao PNLD/2010, que avaliou a obra *Link`s*, material de análise nesta dissertação. Em seguida, vamos ao referencial teórico substancial da pesquisa: noção de gêneros e de tipos textuais, gêneros textuais/discursivos, noção básicas de gêneros primários e secundários, dos entendimentos atuais sobre os letramentos, além de subsídios importantes acerca da leitura nos PCN (1998) e uma grade de tipos de questões de leitura em LD proposta por Marcushi.

#### 3.1 Um pouco de História

Ao longo da História, nos deparamos com tentativas de disseminar o ensino da leitura e da escrita. A primeira forma de registro da escrita de que se tem notícia são os papiros no formato de *volumen*, os quais consistiam em várias folhas coladas e enroladas em um cilindro de madeira. Porém, seu formato dificultava a leitura, já que era preciso enrolar e desenrolar as folhas para poder fazer seu manuseio (PAIVA, 2009). O códex, já mais próximo de nós e se assemelhando ao formato atual do livro, visto que consistia de várias folhas de papiro ou de pele de animal costuradas, possibilitava a escrita nas duas faces das folhas, ampliando o conteúdo a ser armazenado e permitindo melhor manuseio de suas páginas. Mesmo assim, eram feitos individualmente e copiados manualmente, não possibilitando sua amplitude de uso e disseminação de conteúdos ou metodologias.

O início da disseminação do livro didático, daqui para frente apenas LD, só foi possível com a invenção dos tipos móveis de *Guttemberg*. Paiva (2009) traz como referência do primeiro ilustrado publicado o *Orbis Pictus*, o qual era direcionado para crianças, publicado em latim e alemão. Em 1658, esta obra começou a trazer um vocabulário ilustrado, servindo de modelo para LD dos séculos XVIII e XIX.

Paiva nos traz também a informação de que era muito raro que alunos possuíssem LDs, ocorrendo que, numa mesma sala, pudessem ser encontrados livros diferentes sendo usados por uma mesma turma e ao mesmo tempo.

Na sala de aula medieval, apesar de o livro e o professor serem propriedades do aluno, só o primeiro tinha o livro nas mãos. O aluno copiava os textos e os comentários por meio de ditado. A escolha do livro não estava associada a uma determinada teoria de ensino, mas sim à disponibilidade de material. (PAIVA, 2009, p.19)

Segundo Paiva (2009), só foi possível a propriedade de um livro em 1578, com o lançamento da gramática do hebraico pelo Cardeal *Bellarmine*. Até então se pensava o LD como voltado para o trabalho do professor, mas *Bellarmine* cria esta gramática para que os alunos estudem sem a ajuda do professor. As Gramáticas foram os primeiros LDs para o ensino do Inglês no Brasil e datam da primeira metade do século 20.

Em relação às políticas de avaliação de LD, a primeira construção de tal processo ocorreu no PNLD de 1985, que substituiu o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental – PLIDEF. Como destaques desse programa, podemos citar: i) a reutilização do LD e o abandono da ideia de livro descartável<sup>14</sup>; ii) a garantia de escolha do LD pelos professores com a centralização do controle do processo pela Fundação de Assistência ao Estudante- FAE.

Na história do PNLD, podemos enfatizar: i) em 1995, ocorre a compra de livros de Língua Portuguesa e de Matemática; ii) em 1996, entram no edital os livros de ciências; iii) em 1997, entram os livros de História e de Geografia, completando, desse modo, a universalização na compra de LDs para o Ensino Fundamental. Entretanto, somente em 2012 o PNLD começa abranger o Ensino Médio, inclusive nas disciplinas de língua estrangeira<sup>15</sup>.

O PNLD-2011 constitui-se num marco para o ensino de língua estrangeira, visto que, até então, as escolas não dispunham de nenhum material adotado para toda a rede de ensino. Sobravam duas opções: ou os professores confeccionavam seu próprio material (por meio da coleta de textos avulsos), salvo algumas exceções, como o de algumas redes municipais, as quais compravam seu material com verba própria e dos governos, como o do Estado de São Paulo, que confecciona o seu material exclusivo, não somente o de língua estrangeira, como de todas as disciplinas e o disponibiliza para toda a sua rede de ensino.

Em 2012, ocorre a publicação do Guia de LD, desta vez para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna- Inglês para o Ensino Médio. Assim, é somente no ano passado

\_

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> Na coleção *Link`s*, temos um retorno ao edital de livros consumíveis.

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> www.ime.usp.br/~brolezzi/disciplinas/20082/.../historiadopnld.doc)<sup>15</sup>. Acesso em 10 de fevereiro de 2012.

que a disciplina consegue ter na rede oficial de ensino livros avaliados por uma comissão técnica, descrita na ficha catalográfica da obra<sup>16</sup>.

Para esta pesquisa, vamos compreender o LD "como um gênero discursivo da esfera escolar, caracterizado por dar suporte à veiculação de diversos outros gêneros de diferentes esferas sociais" (TILIO, 2012, p.213). Decorrente da necessidade de explicitação desse conceito (o de gênero), é que desenvolveremos este tópico na seção a seguir.

### 3.2- Das distinções necessárias

Bakhtin (2000, p.279) conceitua gênero discursivo como "qualquer enunciado considerado isoladamente, individualizado, claro". Além disso, "um enunciado de natureza histórica, sócio-interacional, ideológica e linguística". Segundo Bakhtin (2000, p.279): "a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana". O conteúdo temático, o estilo e a construção composicional "fundem-se indissoluvelmente no *todo*<sup>17</sup>do enunciado, e todos são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação". Os gêneros organizam nossa fala e nossa escrita, assim como a gramática organiza as formas. Bakhtin (2000), a respeito dos gêneros, afirma que em cada época e em cada grupo social há um repertório de discursos na comunicação sócio-ideológica.

Em se tratando do gênero LD, podemos dizer que é sócio-histórico, na medida em que a inscrição no tempo (a necessidade de ter um livro para escrever, responder a questões) cria a circulação do gênero LD, além de que as mudanças históricas são indissociáveis e absorvidas pela língua e, portanto dos gêneros. A natureza interacional decorre do fato de a aula de leitura ocorrer numa instituição e na relação interacional professor/aluno e estes entre si. A relação ideológica deriva da urgência de fazer escolhas de temas e de textos e, neste caso, a escolha de um texto significa a não entrada de outros, às vezes, tão importantes quanto os preferidos. A forma como as atividades são propostas também estão nesta questão ideológica. Há sempre motivações (pedagógicas ou não) que acabam impelindo um tipo de atividade e não outra, a depender de recursos financeiros e tantos outros fatores.

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> O Edital de convocação para a inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2012 – ensino médio foi publicado no dia 4 de dezembro de 2009, no *site* do FNDE. O edital tem por objetivo "a convocação de editores para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas destinadas aos alunos do ensino médio - matriculados nas escolas públicas que integram os sistemas de educação, federal, estadual, municipal e do Distrito Federal" (BRASIL, 2009, p. 01).

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> Destaque do autor

Bronckart (2003, p.75) adota, diferentemente de Bakhtin, o nome Gênero de texto. Para o autor, gênero de texto é "toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente". Todo texto inscreve-se, por necessidade, em outro conjunto de textos ou em um gênero<sup>18</sup>. Já a noção de tipo textual, de acordo com Marcushi (2003, p.23), "são constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas". Essa expressão é muito usada em LD, de forma equivocada. Muitas vezes, o LD está querendo dizer gêneros textuais/discursivos. O que ocorre é que um determinado gênero é formado por tipos textuais. Ainda para Marcushi (2003, p.27), "quando se nomeia um certo texto como "narrativo", "descritivo" ou "argumentativo", não se está nomeando o gênero em si e sim o predomínio de um tipo de sequência de base".

Por isso, é preciso diferenciar os tipos textuais dos gêneros textuais, posto que até há pouco tempo a maioria dos autores de livros se detinham no ensino da diferenciação e na produção dos tipos textuais e não nos gêneros propriamente ditos. Ainda hoje muitos autores de LD (inclusive os PCNs) ou os confundem ou ainda trabalham com o ensino das tipologias. É preciso saber que os tipos textuais não se contrapõem ao ensino de gêneros, ao contrário, se complementam, uma vez que os tipos textuais os constituem, ou seja, fazem parte ou estão dentro dos gêneros textuais.

Outra diferença fundamental está no fato de que os tipos textuais não circulam livremente na sociedade; de forma diferente, os gêneros textuais sim, pois são textos completos e autônomos, são práticas de linguagem de dada sociedade numa determinada sócio-história. Assim sendo, não devemos pedir aos nossos alunos que produzam apenas tipos, mas gêneros, já que eles não compreenderão a função social dos mesmos, porque não os reconhecerão em atividades rotineiras ou sociais de seu dia-a-dia.

Quando é que em nosso cotidiano vemos uma descrição em algum lugar? O que encontramos são textos predominantemente descritivos, como anúncios que descrevem os efeitos de produtos de beleza, ou trechos descritivos de um personagem, de um ambiente fechado ou de uma paisagem dentro de uma obra como, por exemplo, um romance. O gênero propriamente dito é o anúncio, o romance, não a descrição. A descrição ou trecho descritivo está lá, o constituindo, mas não é o seu todo. Há muitas vezes muito mais recursos para

\_

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup>Bronckart adota a nomenclatura "gênero de texto". Na verdade, para diferenciar a noção de gênero da noção de tipos de discurso. Como essa noção não será importante para esta dissertação, vamos compreender gêneros do discurso e gêneros de textos indiferentemente.

construir esses gêneros (tais como esquematizações, sequências argumentativas, por exemplo) e não um tipo de texto simplesmente.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira Moderna, afirma-se

os textos orais e escritos podem ser classificados em três tipos básicos: narrativos, descritivos e argumentativos. Isso não quer dizer, porém, que os textos narrativos não tenham elementos descritivos ou que os argumentativos não tenham elementos narrativos. Esses três tipos básicos são usados na organização de vários outros tipos de textos, que têm funções diferentes na prática social: textos literários (poema, romance, etc.), textos científicos (relatórios de pesquisa, trabalhado publicado em revista científico etc.), textos epistolares (carta pessoal de negócio etc.), textos de propagandas (anúncio para vender uma TV), entrevistas, debates etc. Assim, dependendo do alvo a ser atingido, o autor escolherá um ou outro tipo de texto (BRASIL, 1998, p.31).

A citação acima inicia classificando os textos em orais e escritos, desconsiderando a realidade multimodal da atualidade, em que imagens estáticas e em movimento e os áudios fazem parte da realidade oral/escrita. Vejamos que nem os documentos oficiais estão livres de confusão. De início, compreendemos que o documento vá dizer que os gêneros são constituídos de três tipos básicos (narração, descrição e dissertação). Afirma-se inclusive que eles são utilizados na organização de outros tipos de textos com funções diferentes. Veja que ocorre aqui já certa confusão. O documento afirma que são tipos de textos e não gêneros de textos, confusão muito comum também em algumas coleções de LD. Por fim, "dependendo do alvo a ser atingido, o autor escolherá um ou outro tipo de texto" (BRASIL, 1998, p.31). Novamente ocorre a acepção "tipo de texto" e não gênero de texto. O que nós emitimos nas mais variadas situações de vida são gêneros e não tipos, como nos faz crer, erroneamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais de LEM/ Inglês.

Confirmam nossas críticas o fato de o documento defender que tais tipos de textos têm funções distintas, ou seja, de que compõem os diversos gêneros das diversas esferas de comunicação, de que fala Bakhtin em *Estética da Criação Verbal*, no capítulo sobre os gêneros do discurso. Todos os exemplos da citação (carta pessoal, carta de negócio, anúncios, etc.) são gêneros textuais, ou suportes para outros gêneros (relatórios de pesquisa, material didático para ensinar espanhol), demonstrando que à época a questão dos suportes de textos ou gêneros de textos também não era consensual.

Para melhor clarificar o que estou dizendo, trazemos Marcuschi (2003) em esclarecedora distinção.

Tipos Textuais	Gêneros Textuais
1. Constructos teóricos definidos	1. Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-
por propriedades linguísticas	comunicativas;
intrínsecas;	
2. Constituem sequências	2. Constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em
linguísticas ou sequências de	situações comunicativas;
enunciados no interior dos gêneros	
e não são textos empíricos;	
3. Sua nomeação abrange um	3. Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de
conjunto limitado de categorias	designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo,
teóricas determinadas por aspectos	composição e função;
lexicais, sintáticos, relações lógicas,	
tempo verbal;	
4. Designações teóricas dos tipos:	4. Exemplos de gêneros, telefonema, sermão, carta comercial, carta
narração, argumentação, descrição,	pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio,
injunção e exposição.	horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio,
	instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso,
	piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo
	virtual, aulas virtuais, etc.

Quadro 1: Tipos e gêneros (Fonte: Marcushi, 2003, p.23)

Já eram comuns críticas aos documentos oficiais. Dentre estas, a de Silva (2011), ao afirmar que tais documentos representam um amálgama de vertentes teóricas e metodológicas. Ainda que haja relativa mistura entre os conceitos de textos/discursos, à época do lançamento dos PCNs (1998), ainda hoje, 14 anos depois, a questão ainda é objeto de publicação de livros, como o de Brait e Maria Cecília Souza e Silva (2012), pela Editora Contexto, mostrando que a questão parece ainda não ser/estar resolvida.

Ainda em relação aos tipos de texto, os PCN defendem que o aluno deverá utilizá-los "na leitura, na escrita e na produção e compreensão da fala; no reconhecimento e na compreensão da organização textual; no reconhecimento da função social do texto; na participação de interações de natureza diversas (diálogos, apresentações orais, etc.)" (BRASIL, 1998, p.74). Embora tais objetivos possam ser alcançados, o documento não mostra como. Acreditamos que os três primeiros possam ser atingidos, ao contrário do quarto objetivo. Será que o estudante, nas interações de que participa, percebe a heterogeneidade dos diálogos e apresentações orais?

O critério que o documento julga atender para a entrada dos gêneros no Livro Didático pauta-se por tipos com os quais se supõe que os estudantes da faixa etária estejam habituados. São eles:

 pequenas histórias, quadrinhas, histórias em quadrinhos, instruções de jogos, anedotas, trava-línguas, anúncios, pequenos diálogos, rótulos de embalagens, cartazes, canções, pequenas notícias;  entrevistas, programação de TV, textos publicitários, cartas, reportagens, classificados, poemas, editoriais de jornais, artigos jornalísticos, textos de enciclopédias, verbetes de dicionários, receitas, estatutos, declaração de direitos (BRASIL, 1998, p.74).

Voltando à questão teórica, os gêneros são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social nas situações comunicativas em que nos engajamos (BAKHTIN, 2000).

Apesar disso, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação humana. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita (MARCUSCHI, 2003).

Ao traçarmos um plano de ensino por meio de gêneros textuais, além do cuidado com a provável confusão entre gêneros e tipos, temos que nos lembrar de que os gêneros se modificam com os passar dos tempos e, sobretudo, com o desenvolvimento dos meios de comunicação.

A segunda distinção que trazemos aqui se refere ao fato de que o filósofo russo, em seu célebre artigo *Os Gêneros do Discurso*, discute as dessemelhanças entre os gêneros primários e secundários, Bahktin (2000) Os primários são os mais simples, os da interação cotidiana. Como gêneros primários, temos o diálogo cotidiano e a conversa familiar. Os gêneros primários transmutam-se (ou podem transmutar) e dar origem aos gêneros mais complexos. São considerados gêneros secundários, os artigos científicos, romances, novelas, boleto bancário, carta comercial.

De acordo com Bakhtin (2000), os secundários surgem em condições de um convívio cultural mais complexo, relativamente muito desenvolvido e organizado, de predominância escrita e estão ligados às atividades científicas, artísticas e sociopolíticas. Como os gêneros primários são comuns ao nosso cotidiano, as escolas não necessitam dedicar seu tempo para o seu ensino deliberado, já que são aqueles com que nos defrontamos, posto que, na maioria das

vezes, nossos alunos vêm para a escola com um bom domínio de tais práticas de linguagem. Devem, por outro lado, valorizar os conhecimentos trazidos pelos alunos e ampliá-los através do ensino dos secundários.

Em relação aos gêneros secundários, precisam ser ensinados e serem organizados de tal forma que os alunos tomem um contato (na leitura, na escrita, na oralidade e na escuta) com gêneros os mais diversos ao longo de toda a escolaridade, para que, sendo necessário lêlos ou produzi-los dentro e fora da escola, estejam preparados para as práticas de linguagem da vida.

A última distinção a ser discutida é favorecida pelas discussões de Marcuschi (2008). O autor nos alerta sobre o cuidado para não confundir suporte com gênero de texto, o que pode ocorrer com alguma frequência. O próprio autor confessa que no passado classificava o *outdoor* como gênero, mas que, na verdade, hoje, o considera como suporte para certos gêneros; entretanto, não qualquer gênero, os *outdoor*s servem geralmente de suporte para textos da esfera comercial ou política, podemos até mesmo encontrar declarações de amor, felicitações de aprovações em vestibular, protestos, anúncios de greve, o que não seria muito comum para este tipo de portador.

Para o autor, suporte de um gênero é um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Assim sendo, suporte é um lugar (físico ou virtual), tem formato específico e serve para fixar e mostrar o texto.

Decorrente do que foi dito, é necessário fazer aqui uma leitura da nomenclatura dada aos gêneros na coleção *Links*. No MP, em cada início de atividade, há um tópico chamado Detalhamento das unidades. Ou seja, trata-se da *Unit overview* dividida em *Let's Read, Let's Listen, Let's Speak, Grammar in Action/Grammar Notes, Words in Actions, Let's Write, Let's Play, Let's Stop and Think.* 

Na verdade, é uma visão geral das seções trabalhadas em cada livro da coleção. No volume do 6º ano, os gêneros são nomeados como: Quadro de informações *on line*, cartaz de sala de aula, Informações em murais, organização de arquivos em tela de computador, entrevista, Informações Nutricionais em alimentos, Informações sobre pessoas em revistas, panfleto de promoção, E-mail, Letra de música.

Veja que as confusões terminológicas dos Parâmetros Curriculares chegam de fato aos LD. Dos 10 gêneros, um para cada unidade do livro, apenas três são considerados por nós

como gênero. São estes: entrevista, e-mail e letra de música, ainda que o e-mail possa ainda ser considerado como suporte de um arquivo anexado. Os demais "quadro de informações, cartaz de sala de aula, informações em murais, panfletos de promoção" são, a nosso ver, suportes de gêneros. Um quadro pode conter uma notícia, um aviso, estes sim gêneros num determinado suporte, num quadro, num cartaz, num mural. Desse modo, o LD confunde a função do gênero com o suporte que o carrega.

Em relação à organização de arquivos em tela de computador e informações sobre pessoas em revistas, estes dizem mais respeito à sequência tipológica que os constituem. Por exemplo, numa grande pasta da área de trabalho de um computador, podemos ter artigos científicos, notícias de jornal e tantos outros. Ou seja, a organização de arquivos em tela são estratégias de arrumação pessoal deste ou daquele usuário, nada tendo a ver com a função de um determinado gênero. Dentro destes arquivos, teríamos, por exemplo, vários gêneros cada um com sua função sociocomunicativa. Os arquivos em tela de computador poderiam estar um abaixo do outro, muito semelhante aos itens de uma lista de compra, de uma lista de convidados. As informações sobre pessoas em revistas seriam formadas pela sequência narrativa (notícia de fofoca, por exemplo) ou por sequência explicativa, como numa notícia de dados biográficos de determinada personalidade. Em relação às informações nutricionais em alimentos, também se confunde sequência tipológica (tipo de texto) com o gênero em si. O gênero seria algo como tabela nutricional e as informações nutricionais uma sequência descritiva ou explicativa, a depender do alimento.

No volume do 7º ano, temos as seguintes nomenclaturas: páginas principais de um *website*, *blog*, *newsletter* eletrônica, classificação de videogame, questionário em revista para jovens, carta formal, carta informal (descritiva), recomendações de segurança; comentários sobre fotos, Questionário (*Quiz*). Neste volume, parece-nos que os únicos gêneros são a newsletter eletrônico, o Quiz (intitulado de questionário) e as modalidades de carta, ainda que a carta descritiva seja mais parecida com uma biografia pequena. Sobre o *website*, Marcushi (2008, p.126) defende que "para alguns autores, a homepage e até o mesmo o site são um gênero, mas para outros são um suporte. Creio que, a homepage é um gênero bem estabelecido, mas o site é um suporte e não um gênero".

Em relação à classificação de videogames, o que temos, de fato, são estratégias de préleitura, chamado pela Linguística Textual de conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo e refere-se a conhecimentos gerais sobre o mundo que nos cerca (KOCH, 2006). O questionário em revistas para jovens é, na realidade, pela sua função no LD, uma enquete. O que foi tratado como recomendações de segurança é uma modalidade do gênero oral discussão em grupo. Pelo não verbal, depreende-se que houve uma pesquisa e os estudantes estão compartilhando oralmente os resultados. Os comentários de foto são pequenos textos informativos, que poderiam ter sido retirados de enciclopédias a respeito de animais-modelo de determinados países. Por exemplo, no Quênia, o elefante é o animal representativo.

No volume do 8º ano, temos: artigo de jornal, *chats*, legenda de fotos, material de referência *on line*, receitas, texto de referência, jornal de computador, texto de referência, resenha, cartas descrevendo problemas. As práticas de linguageiras "verdadeiras" (entre aspas porque toda entrada de um gênero em sala de aula é falseada, em certo sentido) são o artigo de jornal, receitas e resenhas e as cartas descrevendo problemas da juventude.

Em relação à legenda de fotos, não a consideramos como gênero, uma vez que ela acompanha uma determinada prática de linguagem, isto é, um gênero. No livro, temos várias imagens e algumas poucas explicações a respeito do não verbal. Essas legendas poderiam ser, por exemplo, ser consideradas parte de uma notícia de jornal, ou ainda estar dentro de uma enciclopédia convencional ou digital, do tipo *weekpedia*. O material de referência (no volume há três textos denominados de texto de referência), denominação dada pelos autores no MP, poderia ser, tendo o contexto de produção, uma notícia, ou ainda compor um texto de opinião. Como não há o contexto de produção, fica difícil rotular o texto num determinado gênero. Na unidade 7, temos o jornal de computador que, na verdade, serve como suporte para todos os gêneros digitais contidos dentro de uma plataforma. Faltam também elementos de contextualização (capacidades de ação) a serem desenvolvidas, para que o estudante pudesse construir sentidos para o gênero.

Por fim, no volume do 9° ano, temos: entrevista, linha do tempo, *Fact File*, artigos de jornal, textos informativos para referência, entrevista *on line*, história em quadrinhos, poema e cartas de respostas sobre problemas pessoais, roteiro de teatro. Não nos deteremos, neste momento, a apreciações sobre essas práticas de linguagem, uma vez que todas elas serão objeto de análise no capítulo 4.

#### 3.3- Do conceito de Letramento

Iniciamos este capítulo a partir do conceito dado por Kleiman (1995) em seu livro *Os Significados do Letramento*. Tal qual Kleiman (1995), vamos compreender letramento como "um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos" (p.19<sup>19</sup>). Rojo (2009), ao tratar do mesmo conceito, afirma que o letramento

busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.) numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Neste momento, Rojo está buscando pesquisas na equipe de Street de Londres e nos novos estudos de letramento. Street propõe uma divisão de dois tipos de letramento distintos: o letramento autônomo e o letramento ideológico. A partir de Rojo, citamo-los aqui:

O enfoque autônomo vê o letramento em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca (STREET, 1993, p.5). De acordo com a leitura de Rojo sobre tal citação, "o contato (escolar) com a leitura e a escrita, pela própria natureza da escrita, faria com que o indivíduo aprendesse gradualmente habilidades que o levariam a estágios universais de desenvolvimento" (ROJO, 2009, p.99).

O modelo ideológico, de forma diferente, "vê as práticas de letramento como indissoluvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos" (STREET, 1993, p.7). Na visão de Rojo sobre esse tipo de letramento,

o significado [do letramento] varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diferentes (ROJO, 2009, p.99).

Decorrentes das ponderações acima, outros conceitos vão sendo mais bem definidos na primeira década de 2000. Entre estes, os de multiletramentos (ou letramentos múltiplos);

44

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> Ao partir dessa definição, não vamos traçar a entrada do conceito de Letramento, e diferenciá-lo de alfabetização, como fizeram já vários autores.

letramentos multissemióticos, os letramentos críticos e protagonistas. Apresentamos os três, de forma literal, a partir de Rojo (2009).

Os multiletramentos ou letramentos múltiplos, deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores-alunos-comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais;

Os letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita. O conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o design etc., que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos que têm transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea;

Os letramentos críticos e protagonistas requeridos para o trato ético dos discursos de uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada (ROJO, 2009, p.107-108).

Ampliando a noção de Rojo (2009), Cervetti *et al* apud Tílio (2012, p.211) afirmam que são ideias defendidas pelo letramento crítico:

O conhecimento não é natural nem é neutro; baseia-se em regras discursivas de cada comunidade – logo, o conhecimento é ideológico;

A realidade não pode ser conhecida de forma definitiva, não podendo ser "capturada" pela linguagem; a "verdade" não se encontra na realidade devendo ser compreendida em um contexto localizado;

O significado nunca é dado; é sempre múltiplo, (re) negociável, contestável, (re) construído cultural e historicamente, considerando-se as relações de poder envolvidas nas práticas sociais; e

O desenvolvimento de consciência crítica.

Essa noção de letramento crítico será importante para a análise das atividades de leitura na coleção *Link's*; além de analisá-las vamos sugerir algumas que complementem a possibilidade de letrar criticamente os estudantes. Na próxima seção, trazemos reflexões acerca do processo de leitura nos PCN (1998).

#### 3.4 Leitura em Língua Estrangeira Moderna- Inglês em documento oficial

Os Parâmetros Curriculares Nacionais têm a sua publicação oficial em 1998. Houve uma versão preliminar publicada, em 1997, no governo Fernando Henrique Cardoso, e no mandato do então Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza. Na seção destinada ao professor, supostamente escrita por Paulo Renato Souza, afirma-se que "Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, onde progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do

trabalho" (BRASIL, 1998, p.4). Essa demanda, nas palavras do Ministro "impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores..." (p.4).

Os PCNs (BRASIL, 1998) em suas páginas iniciais, defendem como objetivos para o Ensino Fundamental, dentre outros objetivos "expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação" (p.8). Depreende-se de tal assertiva que se faz necessário o estudante ter contato com diferentes tipos de textos, materializados em gêneros textuais/discursivos, decorrentes das práticas linguageiras em contextos diversos.

Ainda como objetivo do Ensino Fundamental, afirma-se que é necessário "saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos" (BRASIL, 1998, p.8). Em outra parte do mesmo documento se declara que

há uma tendência a se organizar os conteúdos de maneira excessivamente simplificada, em torno de diálogos pouco significativos para os alunos ou de pequenos textos, muitas vezes descontextualizados, seguidos de exploração de palavras e das estruturas gramaticais, trabalhados em formas de exercício de tradução, cópia, transformação e repetição<sup>20</sup> (p.54).

Na apresentação dos PCNs (BRASIL, 1998, p.15), ou seja, página que ocupa certa relevância no todo do texto, defendem-se duas questões centrais:

Uma visão sociointeracional<sup>21</sup> da linguagem e da aprendizagem. O enfoque sociointeracional da linguagem indica que, ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram aqueles a quem se dirigiu a elas na construção social do significado. É determinante neste 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 consciência crítica do aprendiz no que se refere a como a linguagem é usada no mundo social, como reflexo das crenças, valores e projetos políticos.

Assim sendo, definem objetos e metodologias primordiais ao ensino de Língua Estrangeira, resumidamente: i) visão sociointeracional de linguagem no ensino - aprendizagem; ii) relevância ao contexto de produção; iii) posicionamento ideológico das pessoas; iv) junção do conhecimento linguístico, da estrutura textual e do conhecimento de mundo para a construção de sentidos dos textos/gêneros.

<sup>21</sup> O documento apresenta outras visões de ensino/aprendizagem: a visão behaviorista e a visão cognitivista. Para ampliação destes aportes, remetemos o leitor às páginas 56/57 dos PCN (BRASIL, 1998).

46

<sup>&</sup>lt;sup>20</sup> Decorridas quase duas décadas da publicação do documento, esta pesquisa objetiva verificar como ocorrem as atividades de compreensão escrita na obra *Link`s*.

Decorrente do exposto na citação, o ensino de Língua Estrangeira deve favorecer o engajamento discursivo, ou seja, "a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso" (p.19) a fim de construir o estudante como sujeito do discurso, isso entendido como "a capacidade de agir no mundo por meio da palavra em língua estrangeira nas várias habilidades comunicativas" (p.19).

A pesquisa em Leitura se justifica aqui em virtude de os PCNs (BRASIL, p.20) afirmarem que

a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna<sup>22</sup>.

Ou seja, a leitura ocupa espaço central no ensino de uma língua estrangeira moderna, na medida em que, grosso modo, boa parte das atividades de LEM focalizam, primeiramente, a leitura; e, só, muito depois, as atividades de leitura e de escuta, ao menos no contexto brasileiro.

Moita Lopes (1996) já fez várias assertivas sobre a prevalência do ensino da Leitura. O autor, para defender tal posição, aponta: i) a pouca quantidade de aulas de Inglês no Ensino Básico (em geral, um período de aula de 45 ou 50 minutos); ii) pouca semelhança do Inglês com a língua materna; neste caso, o português; iii) a leitura se faz necessária para o letramento do estudante nos campos acadêmicos, já que boa parte dos textos acadêmicos estão em inglês, e em exames de seleção de programas de pós-graduação; iv) baixa proficiência oral dos docentes; v) muitos alunos por sala; vi) quantidade reduzida de material didático, além do giz e lousa e LD, nas escolas públicas brasileiras.

Outro aspecto fundamental dos PCNs de LEM/Inglês diz respeito aos temas transversais. Os temas eleitos "são a cidadania, a consciência em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de Língua Estrangeira" (BRASIL, 1998, p.24). Na visão do documento, os aspectos sociopolíticos se articulam aos temas transversais na

\_

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup> Diante das condições existentes para o ensino de Língua Estrangeira no Brasil, nas instituições públicas, nos parece que a leitura é a habilidade em que há maior possibilidade de ensino efetivo e, talvez, eficaz. Vejamos o que afirmam os documentos a esse respeito: "Quanto aos objetivos, a maioria das propostas priorizam o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita, mas essa opção não parece decorrer de uma análise das necessidades dos alunos, nem de uma concepção explícita da natureza da linguagem e do processo de ensino e aprendizagem das línguas, tampouco de sua função social" (BRASIL, 1998, p.24).

tentativa de formar um cidadão que compreenda a si mesmo e as várias maneiras de convivência social<sup>23</sup>.

Vinhas (2009, p.231-232) sintetiza a questão de leitura nos PCN de LE desta forma:

...as principais considerações sugeridas pelos PCNs para o ensino de língua estrangeira: 1) a atividade necessita propiciar o engajamento discursivo do aluno e sua autopercepção como ser humano e como cidadão; 2) o foco deve se dar nas atividades de leitura; 3) devem ser abordados diferentes eixos temáticos na atividade de leitura em língua estrangeira; 4) os procedimentos didático-pedagógicos podem, preferencialmente, envolver sete perguntas sobre o texto lido; 5) o tema do texto precisa ser adequado à idade e ao meio social do aluno; 7) diferentes tipos de texto devem ser apresentados; e 8) o aluno deve desenvolver uma postura crítica.

Em relação à avaliação que deve ser feita em relação à compreensão escrita dos PCN, temos:

Demonstrar compreensão geral de tipos de textos variados, apoiado em elementos icônicos (gravuras, tabelas, fotografias, desenhos) e/ou em palavras cognatas;

- Selecionar informações específicas do texto;
- Demonstrar conhecimento da organização textual por meio do reconhecimento de como a informação é apresentada no texto e dos conectores articuladores do discurso e de sua função enquanto tais;
- Demonstrar consciência de que a leitura não é um processo linear que exige o entendimento de cada palavra;
- Demonstrar consciência crítica em relação aos objetivos do texto, em relação ao modo como escritores e leitores estão posicionados no mundo social;
- Demonstrar conhecimento sistêmico necessário para o nível de conhecimento fixado no texto (BRASIL, 1998, p.84).

Em relação às orientações didáticas para o ensino da leitura, além de orientações mínimas ao trabalho do docente em sala de aula<sup>24</sup>, sugerem-se atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura<sup>25</sup>.

Para a fase da pré-leitura, as orientações são estas:

- ativar o conhecimento prévio dos alunos em relação ao conhecimento de mundo: explorar o título, subtítulo, figuras, gráficos, desenhos, autor, fonte<sup>26</sup>;
- ativar o pré-conhecimento do aluno em relação à organização textual: explorar itens lexicais ("era uma vez"), cabeçalhos (de carta, a distribuição gráfica do texto (listagem de ingredientes) etc., reveladores da organização textual;

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> As questões mais práticas referentes aos temas transversais estão mais bem detalhadas entre as páginas 43 a 51.

<sup>51. &</sup>lt;sup>24</sup> Referimo-nos ao fato de o professor dever escolher um propósito para a leitura. De acordo com o documento, os propósitos de leitura definirão o nível de compreensão (compreensão geral do texto, procura de uma informação específica, etc.)

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup> Se aqui se citam em detalhes o que, de fato, representam as três fases, é porque serão importantes para o momento de análise dos gêneros no LD.

<sup>&</sup>lt;sup>26</sup> Neste momento do texto, os PCNs trazem os elementos multimodais como constituintes das práticas de linguagem.

• situar o texto, identificando quem é o autor, o leitor virtual, quando e onde publicado e com que propósito (a quais interesses serve), de modo a evidenciar a leitura como prática sociointeracional (BRASIL, 1998, p.92).

Para a fase da leitura propriamente dita, temos, de forma parafraseada, o aluno deve:

- Projetar seu conhecimento enciclopédico e a organização textual nos elementos sistêmicos da língua;
- Adivinhar o significado de palavras desconhecidas, por meio de pistas;
- Integrar uma informação à outra por meio da leitura adequada dos valores dos organizadores textuais;
- Distinguir informações centrais e periféricas.

Para a fase da pós-leitura, as orientações didáticas do documento ao professor, também em forma de paráfrase, são:

- Planejamento de atividades que levem o estudante a refletir sobre o texto lido;
- Relacionar o conhecimento de mundo do aluno com as ideias defendidas pelo autor do texto;
- Dispor de uma grande variedade de textos de diversos tipos, provenientes de suportes variados;
- Propiciar que os alunos estejam envolvidos nas atividades, coletando textos de interesse deles;
- Favorecer a leitura de textos que conectem a vida escolar e extraescolar;

Neste momento, é importante trazer a voz oficial criticando o material didático que a voz oficial corrobora, muitas vezes.

...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 componente 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 (BRASIL, 1998, p.93<sup>27</sup>).

-

<sup>&</sup>lt;sup>27</sup> Em 1998, a voz do MEC, representada aqui pelos PCN já criticam as abordagens de leitura no LD. É o que pretendemos investigar com este trabalho acadêmico.

# 3.5 Atividades de Leitura em Livros Didáticos

Marcushi (2008, p.271), a partir de uma pesquisa com coleções de LD dedicadas ao ensino da Língua Materna, chega à conclusão de que nas seções específicas para o ensino da leitura os tipos de perguntas são de nove tipos: 1) a cor do cavalo branco de napoleão; 2) cópias; 3) objetivas; 4) inferenciais; 5) globais; 6) subjetivas; 7) vale-tudo; 8) impossíveis e, por fim, 9) metalinguísticas. Vamos ao quadro que resume tal abordagem.

Tipos de perguntas	Explicitação	Exemplos
1- A cor do cavalo branco de	São P não muito	Ligue:
Napoleão	frequentes e de perspicácia	·Lilian: - Não preciso falar
	mínima, autorrepondidas	sobre o que aconteceu.
	pela própria formulação.	·Mamãe: - Mamãe,
	Assemelham-se às	desculpe, eu menti para
	indagações do tipo: "Qual	você.
	é a cor do cavalo branco de	
	Napoleão:"	
2- Cópias	São as P que sugerem	· Copie a fala do
	atividades mecânicas de	trabalhador.
	transcrição de frases ou	·Retire do texto a frase
	palavras. Verbos	que
	frequentes aqui são: copie,	·Transcreva o trecho que
	retire, aponte, indique,	fala sobre
	transcreva, complete,	Complete de acordo com
2 01: ::	assinale, identifique etc.	o texto.
3- Objetivas	São as P que indagam	·Quem comprou a meia
	sobre conteúdos	azul?
	objetivamente inscritos no	O que ela faz todos os
	texto ( O que, quem,	dias?
	quando, como, onde)	De que tipo de música
	numa atividade de pura decodificação. A resposta	Bruno mais gosta?  ·Assinale com um X a
	acha-se centrada	resposta certa.
	exclusivamente no texto.	resposta certa.
4- Inferenciais	Estas P são as mais	·Há uma contradição
T interencials	complexas; exigem	quanto ao uso da carne de
	conhecimentos textuais e	baleia no Japão. Como isso
	outros, sejam pessoais,	aparece no texto?
	contextuais,	aparece no texto.
	enciclopédicos, bem como	
	regras inferenciais e	
	análise crítica para busca	
	de respostas.	
5- Globais	São as P que levam em	·Qual a moral dessa

	conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos.	história? ·Que outro título você daria? ·Levando-se em conta o sentido global do texto, pode concluir que
6- Subjetivas	Essas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testála em sua validade.	·Qual a sua opinião sobre ·O que você acha do? ·Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?
7- Vale-tudo	São as P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta.	·De que passagem do texto você mais gostou? ·Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento de seu corpo, que órgão você operaria? Justifique sua resposta. ·Você concorda com o autor?
8- Impossíveis	Essas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópia e às objetivas.	Dê um exemplo de pleonasmo vicioso (Não havia pleonasmo no texto e isso não fora explicado na lição); Caxambú fica onde? (O texto não falava de Caxambú).
9- Metalinguísticas	São as P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais.	·Quantos parágrafos tem o texto? ·Qual o título do texto? ·Quantos versos têm o poema? ·Numere os parágrafos do texto.

Quadro 2: Tipos de Perguntas (fonte: Marcushi, 2008, p.271).

### Capítulo 4: METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, abordamos os procedimentos de análise que serão utilizados para averiguação das atividades de leitura propostas por Santos e Marques (2010).

# 4.1. A metodologia da pesquisa: teoria

A presente pesquisa abordará a seção *Let's Read* da coleção *Links: English for teens*, que deverá ser utilizado pelo professor como parte da disciplina de Língua Estrangeira Moderna/Inglês. A coleção foi aprovada pelo Plano Nacional do Livro Didático – PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) - 2011.

A escolha do *corpus* se justifica posto fazer parte das primeiras obras aprovadas para o Ensino de Língua Estrangeira no Brasil. Isto é, a avaliação de coleções didáticas pelo PNLD pode representar um *divisor de águas* entre a adoção de livros à revelia e a adoção a partir da recomendação de órgãos governamentais, como o Ministério da Educação - MEC. A segunda coleção aprovada pelo PNLD, juntamente com a coleção *Links*, foi a *Keep in Mind* – esta publicada pela Editora Scipione. Assim sendo, serão estas duas obras que circularão nas instituições públicas de ensino, nos níveis municipal e estadual para o Ensino Fundamental II (6º ano 9º ano).

Esta pesquisa, de cunho documental, insere-se no paradigma qualitativo de abordagem interpretativista e terá o *corpus* constituído pela seção *Let`s Read* da coleção *Links*, dos autores Denise Santos e Amadeu Marques, como mencionado antes. Segundo Lüdke e André (1986), a pesquisa documental ainda é pouco explorada nas ciências humanas. A esse respeito, CELLARD defende:

...o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

A abordagem interpretativista defende que "não há como interpretar o mundo independente das práticas sociais e significados vigentes (BORTONI-RICARDO, 2008, p.32)". Segundo a autora, "...a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo". Sá-Silva *et al* (2009, p.5) afirmam que o "conceito de documento ultrapassa a ideia de textos

escritos e/ou impressos. O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filme, vídeos, slides, fotografías ou pôsteres". Oliveira (2009 apud Sá-Silva et al, 2009, p.6) defende que a pesquisa documental "caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografías entre outras matérias de divulgação". Já Appolinário (2009 apud Sá-Silva et al p.8), em seu dicionário de metodologia científica, afirma que: "Qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens entre outros". Decorrente das definições acima trazidas, denominamos o Livro Didático como documento que engloba o Manual do Professor. Além disso, ainda que não seja o objeto central da pesquisa, enfocamos brevemente também o Guia do Livro Didático e o Edital 2011. Assim, a escolha de tais documentos não é aleatória, porque formam um mosaico que culminam na publicação do LD.

A presente pesquisa refletirá sobre a seção *Let`s Read* da coleção Links: *English for teens*, que deverá ser utilizado pelo professor como parte da disciplina de Língua Estrangeira Moderna/Inglês, cujos autores são *Denise Santos e Amadeu Marques*, obra publicada pela Editora Ática - aprovada pelo Plano Nacional do Livro Didático – PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) - 2011. A segunda coleção aprovada pelo PNLD, juntamente com a coleção *Links*, foi a *Keep in Mind* – esta publicada pela Editora Scipione. Assim sendo, serão estas duas obras as que circularão nas instituições públicas de ensino, nos níveis municipal e estadual para o Ensino Fundamental II (6º ano 9º ano).

Assim, esta pesquisa, para focar o LD de LEM, é necessário construir um objeto complexo, que vai desde o lançamento do Edital, os objetivos e critérios de exclusão de obras no atual contexto sócio-histórico, ao MP, aos livros em si, aos objetivos da Educação Básica para o ensino de LEM, e aos documentos que delimitam/sugerem ações de ensino, que são os PCNs (BRASIL, 1998).

# 4.2 A metodologia da pesquisa: prática

Para a construção da pesquisa, vamos focar principalmente as atividades de leitura do quarto volume da coleção, destinado ao 9º ano. Isso se deve ao fato de acreditarmos que, por estarem mais próximos do Ensino Médio, os autores possam trazer atividades que abordem o letramento crítico e/ou os multiletramentos e capacidades de linguagem.

A título de amostragem de gêneros que compõem a coleção, temos:

Livro para o 6º ano/gêneros	Livro para o 7º ano/gêneros
Quadro de Informações on line	Páginas principais de um website
Cartaz de sala de aula	Blog
Informações em murais	Newsletter eletrônica
Organização de arquivos em tela de computador	Classificação de videogame
•	
Entrevista	Questionário em revista para jovens
Informações nutricionais em alimentos	Carta formal
Informações sobre pessoas em revistas	Carta informal
Panfleto de promoção	Recomendações de segurança
E-mail	Comentários sobre fotos
Letra de música	Questionário (Quiz)

Quadro nº3 Práticas de linguagem nos livros do 6º e 7º anos

Livro para o 8º Ano/Gêneros	Livro para o 9º ano/gêneros	
Artigo de jornal	Entrevista	
Chats	Linha do tempo	
Legenda de fotos	Fact file	
Material de referência on line	Artigos de jornal	
Receitas	Textos informativos para referência	
Texto de referência	Entrevista on line	
Jornal de computador	História em quadrinhos	
Texto de referência	Poema	
Resenha	Cartas de respostas sobre problemas	

	pessoais
Carta descrevendo problemas	Roteiro de teatro

Quadro n°4 Práticas de linguagem nos livros do 8º e 9º anos

Em relação aos exemplares dos volumes destinados aos 6°, 7° e 8° anos, tecemos considerações teóricas no capítulo três dessa dissertação. As considerações teóricas sobre tipo e gênero de texto a respeito do volume do 9° ano serão elaboradas no capítulo quatro.

Para a análise propriamente dita, vamos adotar o seguinte procedimento de análise: a) descrição da atividade de leitura trazida pelo volume; b) se desenvolve atividades de préleitura, de leitura propriamente dita e a de pós-leitura; c) classificar a atividade de leitura de acordo com Marcushi (2008); d) analisar a atividade de leitura em relação aos conhecimentos de mundo, conhecimento textual e conhecimento sistêmico. Além disso, vamos propor atividades que poderiam complementar o projeto didático autoral do volume 9, em específico.

#### 5- Dos procedimentos de análise

A presente pesquisa focará, como demonstrado na Introdução e na Metodologia, a seção *Let`s Read* da coleção Links: *English for teens*, que deverá ser utilizado pelo professor como parte da disciplina de Língua Estrangeira Moderna/Inglês, cujos autores são *Denise Santos e Amadeu Marques*, obra publicada pela Editora Ática - aprovada pelo Plano Nacional do Livro Didático – PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) - 2011.

Em cada unidade do livro há apenas uma seção de *Let`s Read*, que é a primeira da unidade. O objetivo principal é analisar os gêneros presentes neste volume, tentando responder às seguintes questões de pesquisa: a) Há atividades de pré-leitura? b) como podemos classificar as atividades de leitura? C) Há atividades de pós-leitura? d) Além disso, vamos investigar se as atividades de leitura da seção desenvolvem o conhecimento de mundo, o textual e o sistêmico, condições necessárias para o desenvolvimento dos letramentos.

O ensino por meio de gêneros faz-se indispensável, pois somente conseguimos nos comunicar através deles, sem eles não haveria forma organizada de elaboração de novos enunciados advindos de uma esfera X ou Y de comunicação (BAKHTIN, 2000) A comunicação sem a preexistência dos gêneros antecedentes seria praticamente impossível. A escolha da capacidade de leitura para análise foi determinada por se tratar de foco de orientação sugerido pelos PCNs. No próximo item, vamos nos deter mais profundamente nas questões teóricas básicas deste trabalho acadêmico.

#### 5.1 Das análises

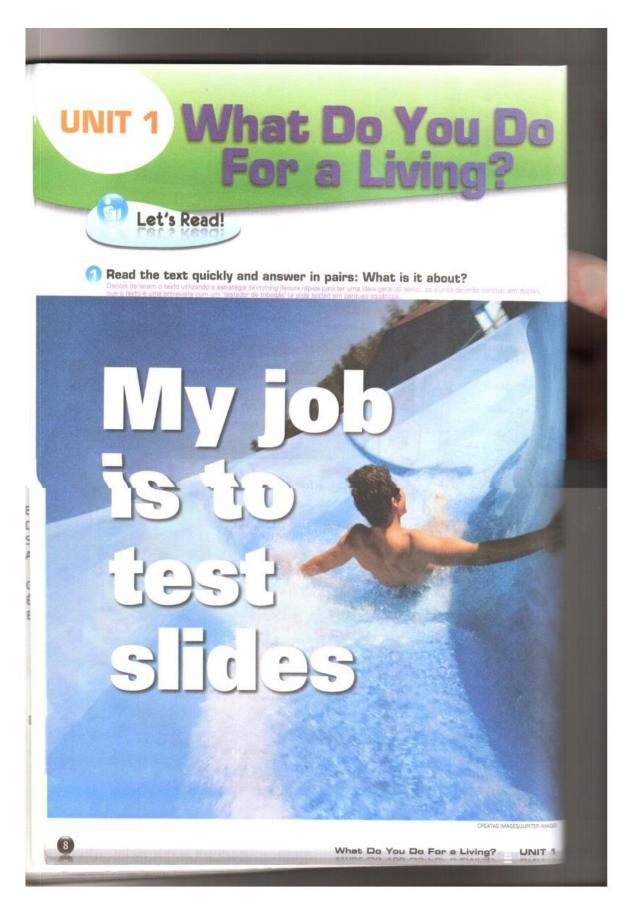


Figura 6: My job is to test slides

Peter Doyle gets paid to ride water slides all day! Right now he is testing new water slides in Dubai, and we met him last weekend for this interview.

Q: What does a slide tester do?

A: Someone has to be the first one down the slide. I test if the design works and think about ways of making a different, original slide.

Q: What made you want to become a slide tester?

A: I had my first job at a water park when I was a teenager and I loved the water slides! I am happy to do what I love for a living.

**Q:** What do you think a person needs to become a slide tester?

A: You need to love new experiences and have a sense of adventure. There is no place for routine and quietness in this job. You also need an ability to continue to improve your work.

(Adapted from First News for Young Minds, Issue 124, 26 Sep-2 Oct 2008, page 16.)

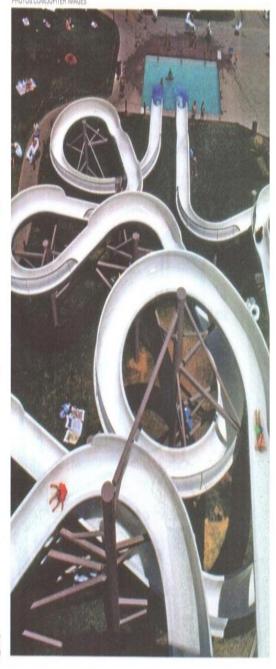


Figura 7: What do you for a living?

No primeiro capítulo do livro Links: English for Teens, 9º Ano, a seção Let's read se inicia com a leitura de um texto aparentemente do gênero entrevista. O tema da unidade é What do you do for a living? (O que você faz para ganhar a vida) e o título do texto é My job is to test slides (Meu trabalho é testar tobogãs). Porém, o autor despende quase uma página e meia com textos multimodais (imagens) muito ricos e não há qualquer atividade reflexiva das imagens, como before Reading (antes da leitura), ou seja, de pré-leitura, como sugerem os PCN (BRASIL, 1998). Por se tratar de ambiente social para poucos e por ser uma profissão incomum, mereceria um levantamento sobre o que eles sabem a respeito, possibilitando mais envolvimento dos alunos com a temática. Eles vão direto ao ponto e perguntam: qual é o assunto do texto (Read the text quickly and answer in pairs: What is it about?) (Leia o texto rapidamente e responda em duplas: Do que se trata?). Os autores poderiam ter feito um levantamento de imagens de profissões dos pais dos alunos, questioná-los sobre quais profissões os estudantes pretendem para seu futuro, como pré-leitura. A questão 3 de compreensão escrita pede ao estudante que, em grupo, discuta: Does Peter Doyle think he has an interesting occupation? (Peter Doyle pensa que sua profissão é interessante?). And what do you think: Is slide testing an interesting occupation? Why (not)? (O que você acha? Testar tobogãs é uma profissão interessante? Por quê (não?). Na tipologia de perguntas de leitura em LD, Marcushi (2008) intitula de questão subjetiva, por aceitar qualquer opinião de quem responde. Por outro lado, abordam a fase de pós-leitura, qual seja: "relacionamento do mundo do aluno com as ideias do autor" (BRASIL, 1998, p.92). Os autores poderiam ter tratado de planos para o futuro na atividade de pós-leitura.

O gênero entrevista está escolarizado (distante de uma situação real de comunicação extraescolar), apesar de o autor trazer a fonte (*Adapted from First News for Young Minds, Issue124, 26 Sep-2 Oct 2008, page 16.*) Sem um olhar atento, a entrevista pode passar por um simples diálogo, devido à sua organização e extensão, não fosse o teor das perguntas. Na sequência, há um mero exercício formal de completar frases, ou seja, leitura como foco em informações específicas. Na verdade, os autores, neste momento, pretendem apenas que o aluno saiba que estruturas frasais ou léxicas estão faltando nas frases a serem completadas, não importando muito o seu significado. O ponto positivo é que na unidade todas as atividades são planejadas de acordo com o tema – profissões ou carreiras para o futuro, exceto as seções *Grammar in Action, e Words in Action*, as quais fogem ao tema e se dedicam, evidentemente, à língua sistema.

Pelas atividades desenvolvidas, pode-se notar que não houve preocupação com a ampliação dos conhecimentos de mundo (saberes enciclopédicos) dos alunos. As atividades que, em tese, propiciariam o desenvolvimento da abordagem comunicativa podem ser respondidas com poucas palavras e com frases curtas, não propiciando a geração de um problema de comunicação autêntico, como pode ocorrer extraescolar.

Segundo Magalhães et al (2012, p.62-63) para ser entrevista,

é preciso que as perguntas da entrevista devem ser elaboradas conjuntamente pelo professor e pelos alunos, e podem ser construídas no momento do estudo do tema. Em seguida, deve-se escolher o entrevistado mais adequado ao assunto proposto; é preciso marcar previamente com ele dia e hora para a entrevista. É necessário ressaltar que tais perguntas são para iniciar a entrevista sem, contudo, se esgotar nelas. O aluno, atento às respostas, deverá formular outras perguntas relevantes, durante a entrevista. A linguagem será definida pelo perfil do entrevistado. Uma entrevista com pessoas mais velhas que moram no bairro, ou com vizinhos, exige uma linguagem diferente daquela usada para entrevistar o diretor da escola ou um representante institucional.

Também não houve desenvolvimento do sistêmico, isto é, "conhecimentos relativos a diferentes aspectos morfológicos, sintáticos e fonológicos; identificação de conectores que indicam uma relação semântica; identificação do grau de formalidade na escrita e na fala; reconhecimento de diferentes tipos de texto de organização textual" (BRASIL, 1998, p.75) a partir do gênero entrevista.

Também não há o desenvolvimento de atividades relativas ao contexto de produção, isto é, "explicitar as condições de produção, quem escreve e como se projeta enquanto enunciado, para quem escreve e como se projeta o seu leitor, com que objetivo; em que suporte e em que momento" (EDITAL, 2010, p.58). Assim, decorrente do que afirmamos, o gênero trazido para leitura não oferece subsídios plenos pra o desenvolvimento de letramentos críticos e os multiletramentos, elemento importante requisitado pelo edital.

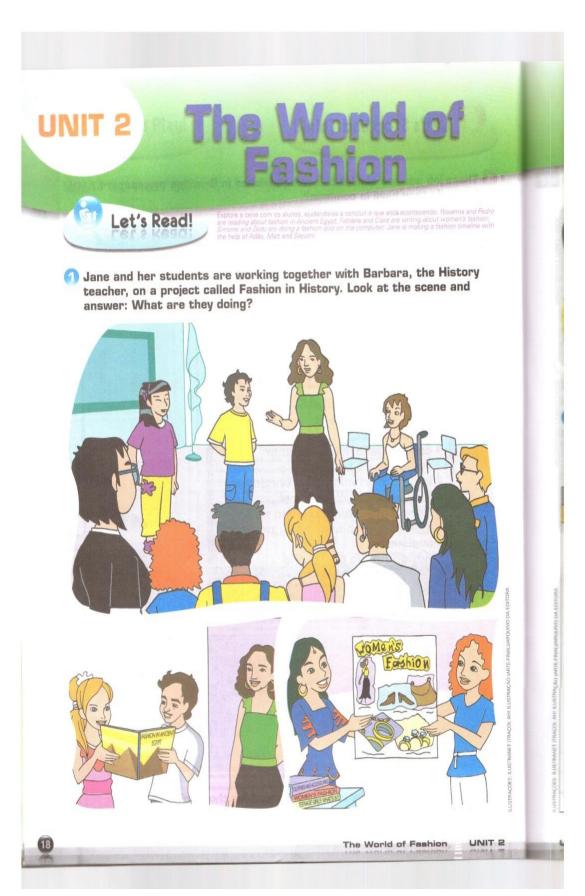


Figura 8: The World of Fashion

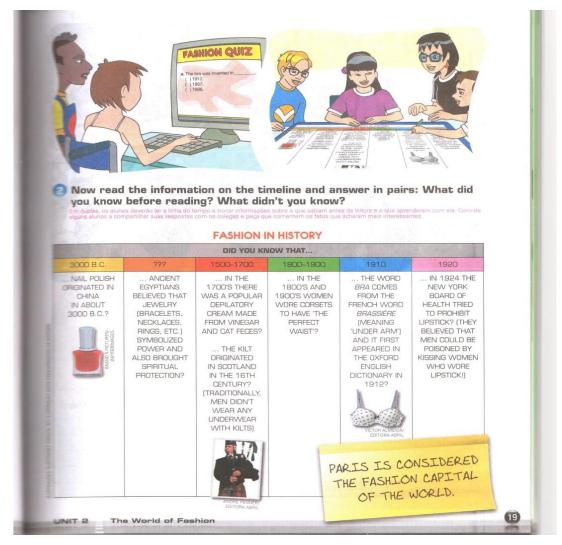


Figura 9: Fashion in History

No segundo capítulo, intitulado - *The World of Fashion* (O mundo da moda) – são utilizadas quase duas páginas com textos multimodais que pouco dizem sobre o mundo da moda atual, por serem estilizados e retirados de arquivos de internet, não trazendo proximidade com o mundo real. O autor poderia tê-los situado com perguntas mais diretas ou com imagens de produtos que fazem parte do mundo real dos estudantes. Desse modo, talvez ficassem mais estimulados a falar do que realmente conhecessem e produtos que usam.

Há uma fase de pré-leitura na primeira parte do texto (página 18). Jane and her students are working together with Barbara, the History teacher, on a Project called Fashion in History. Look at the scene and answer: What are they doing? (Jane e seus alunos estão trabalhando juntos com a Bárbara, a professora de História, num Projeto chamado a moda através do Tempo. Olhe a cena e responda: o que eles estão fazendo?). Entretanto, os alunos

nem precisarão observar tais imagens para tentar deduzir o que está acontecendo, já que no próprio enunciado da pergunta 1 de contextualização já está colocada a resposta. Trata-se do tipo "A cor do cavalo branco de Napoleão" apontada por Marcushi (2008).

O objetivo principal de leitura do capítulo é o texto que configura linha do tempo (entendida como gênero), já que é sobre tal linha que recaem as atividades, com invenções que fazem parte do mundo da moda, dizendo como e de onde surgiram; por exemplo, o sutiã, o esmalte, cera de depilação, dentre outros. As figuras, as quais deveriam servir como atividade de ambientação para a pré-leitura, ao trazerem os alunos para o tema da unidade, tem mais destaque que o texto propriamente dito. Além disso, não há muito o que discutir a respeito delas, uma vez que as imagens são de arquivo fictício, não existem de fato no mundo real.

Sobretudo, poderiam ter dado mais atenção ao objetivo real da unidade, tanto na sua diagramação, que está em meia página apenas, como também na exploração da leitura. Na verdade, utilizaríamos como pré-leitura e levaria outros textos como intertextos. Os autores poderiam também ter trazido outros textos de moda, como algo do universo masculino, moda sobre chapéus em outras décadas, cabelos *black power*, calças bocas de sino, por exemplo, porque a maioria das informações parece interessar somente às meninas, deixando os garotos fora do tema. Não há atividades de pós-leitura. Seria interessante trazer a intertextualidade com temas sobre consumo e a discussão sobre o que é ser escravo da moda.

Na segunda seção do texto (página19), há uma questão de leitura "Now read the information on the timeline and answer in pairs: What did you know before Reading? What didn't you know?". (Agora, leia as informações da linha do tempo e responda em duplas: O que você sabia antes de lê-las?)

Em relação aos conhecimentos de mundo, Koch (2006, p.42) defende que "são os conhecimentos sobre o mundo – uma espécie de *thesaurus* mental (arquivo)— bem como conhecimentos alusivos a vivências e eventos espácio-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos". Não há nenhum tipo de informação inferencial de que o aluno precise para poder participar da interação.

Sobre o conhecimento textual, os autores denominam de linha de tempo e o chamam de gênero no MP. Na verdade, em nosso contexto, a linha do tempo está inserida em outras práticas de linguagem, numa biografia, numa ocasião em que há necessidade de recuperar a trajetória de alguém ilustre (como ocorre neste momento com a eleição do papa), ainda que

em outras disciplinas como História e Geografia possam ser um gênero textual. Afora a questão terminológica e de classificação (tipo/gênero), não há efetivamente ensino da linha do tempo. Novamente, percebemos que o gênero aqui aparece como ilustração/pretexto da unidade e não se trabalha a sua estabilidade, poderia ser qualquer gênero no lugar da linha do tempo, desde que abordasse a moda, que não alteraria a consistência da unidade ou do livro, que é organizado por temas.

Não há desenvolvimento de aspectos sistêmicos, tal como defende o Edital. Para este documento, é preciso "escolher o registro e as formas, inclusive de tratamento, adequados à situação, na qual se processa a comunicação e aos objetivos a serem alcançados" (p.60). Assim, a unidade não trabalha unidades linguísticas que são recorrentes nessa prática de linguagem: períodos curtos com verbo no passado, por exemplo.

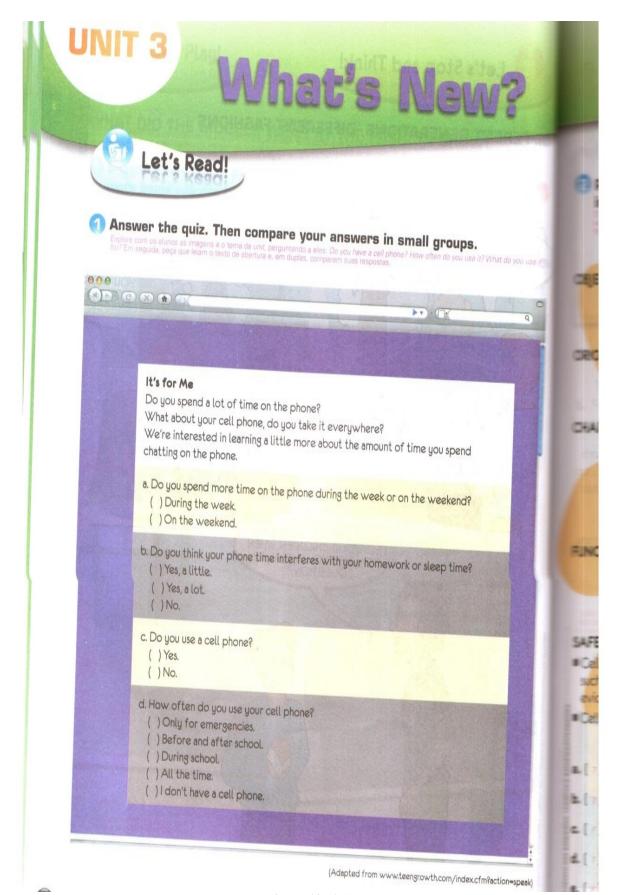


Figura 10: Quiz



Figura 11: Ficha Informativa

Na unidade 3, os autores trazem atividades de pré-leitura, seja no encaminhamento ao professor (são as anotações em vermelho direcionadas ao docente), seja em forma de atividades. Como sugestão ao professor, "Explore com os alunos as imagens e o tema da *unit 3* (unidade 3), perguntando a eles: *Do you have a cell phone? How often do you use it? What do you use it to?*". (Você tem celular? Com que frequência você usa? Com que finalidade?) Essas mesmas questões são propostas na parte 1 da seção *Let`s Read*. Tal tarefa compreende o preenchimento de um pequeno *Quiz* sobre o uso do telefone celular. Em seguida, os alunos deverão comparar suas respostas.

Na mesma seção, há um pequeno texto informativo, o qual os autores denominam de Fact File (ficha informativa) com a origem do telefone celular, suas características, funções e riscos. Posteriormente, os alunos devem preencher um exercício sobre as informações, usando T- True ou F – False. Os autores utilizam dois gêneros (Quiz e ficha Informativa) relacionando-se ambos pelo conteúdo temático. Novamente, percebemos que os textos da seção Let's Read foram mal utilizados no LD. As informações do Quiz poderiam ter sido feitas como perguntas diretas aos alunos; o professor, de outro modo, poderia ter registrado na lousa as respostas, sem necessitar o uso deste gênero específico para dar sua aula. Geralmente o que se vê como conteúdo em quiz são curiosidades do tipo dos que foram trazidos no fact file. O Tema da unidade são invenções, mas se perdem ao fazer o desenvolvimento do conteúdo temático.

Na atividade de leitura propriamente dita, a questão pede que o aluno aponte T ou F, ou seja, *True* (verdadeiro) *or* (ou) *False* (Falso). Isto é, aborda a procura de informações específicas no texto. Marcushi (2008, p.271) denomina de questões objetivas, "são as perguntas que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (o que, quem, quando, como, onde) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada exclusivamente no texto". Não há questões de desenvolvimento de pós-leitura, tampouco de conhecimento de mundo.

Os gêneros *Quiz* e *Fact File* não são trabalhados, não há questões que o abordem em seu aspecto composicional, estilo, esfera. Ou seja, não há o reconhecimento e da compreensão da organização textual (BRASIL, 1998). Apenas a temática é desenvolvida e, mesmo assim, não há atividade relacionando o tema ao gênero, uma vez que tal gênero poderia ser abordado numa entrevista. Não há também questões envolvendo o conhecimento de mundo, tampouco questões sistêmicas.

Como atividade de pré-leitura, o professor poderia fazer um levantamento de quem tem celular na sala, desde que idade e quantas horas o utiliza por dia, quais as funções mais utilizadas. Então, discutir com a classe se acham correto esse tipo de uso e por quê. Discutir também normas sobre conduta e proibição de uso nas escolas. Como atividade de leitura, em vez de dois textos tão simples/superficiais, poderia trazer resultados de testes com os prováveis danos à saúde causados pelo celular e como poderiam ser mais bem utilizados.

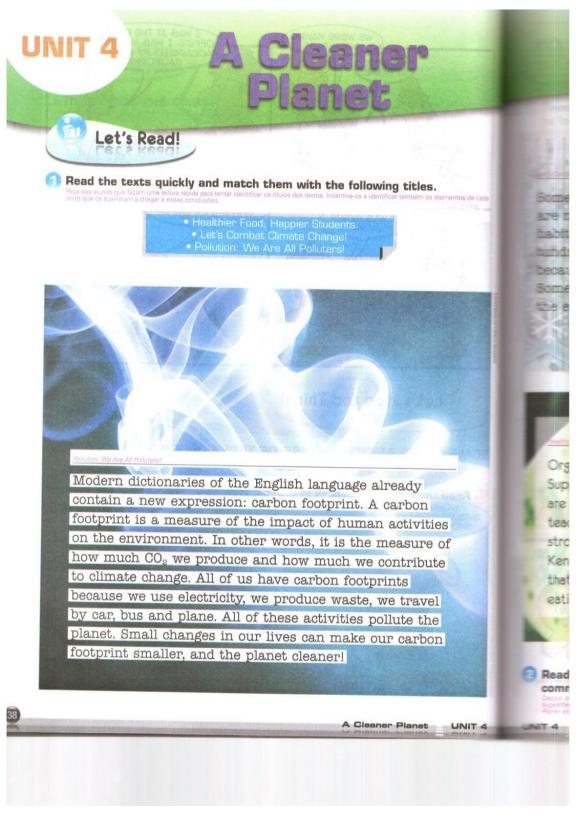


Figura 12: A Cleaner Planet



Figura 13: Texts with common theme

A unidade 4 intitulada – *A cleaner planet* (Um planeta mais limpo) traz três textos informativos (chamados pelos autores de artigos de jornal), os quais poderiam estar em suportes como LD, jornal ou revista. Não temos como precisar o seu portador (suporte) a menos que ele venha com fatores de contextualização expressos e/ou que pudessem ser inferidos pelo contexto. Aqui temos textos tipicamente didatizados que nos levam a um tema interdisciplinar (Meio Ambiente). Também sentimos falta de textos/imagens que conduzam o aluno ao tema; apesar de haver um fundo/borda para os textos, eles mais parecem emoldurálos. As imagens passam quase despercebidas, sendo que essa temática tem muitos cenários reais pra ilustrar/ dialogar com os textos trazidos.

Todos os três textos apresentam conteúdo temático relacionados: poluição, aquecimento global e alimentação saudável, isto é, saúde e melhora da qualidade de vida. Não há desenvolvimento de pré-leitura. A primeira atividade, na verdade, constitui uma atividade de colocação de título nos textos. O estudante vai ter que adotar a estratégia de *skimming* (leitura global), além de uma estratégia chamada de *scanning* (localização rápida de uma informação específica no texto<sup>28</sup>).

No caso, são dados três títulos de textos: *Healthier Food, Happier Students; Let`s Combat Climate Change; Pollution: We are all Polluters*! (Comida mais saudável. Estudantes mais felizes; Vamos combater a mudança climática; Poluição: Nós somos todos poluidores! Os quais devem ser utilizados para nomear os textos da seção IV. A atividade de leitura almeja apenas a localização de resposta objetiva. *Read the texts again and answer in pairs: These three texts have a commom theme. What is it?*. (Leia os textos novamente e responda em duplas: Estes três textos têm um tema em comum. Qual é?).

O próprio título da unidade apontaria para a resposta, podendo também ser classificada como pergunta objetivas. Apesar de os textos propiciarem o conhecimento de mundo, eles não são explorados na atividade de leitura. Não são explorados conhecimentos de mundo, abordados questões de conhecimento de mundo, tampouco questões de identificação do gênero textual e conhecimentos sistêmicos a partir da prática de linguagem trazida na Unidade.

Os autores continuam desenvolvendo o tema nas seções *Let's Listen, Let's Speak*; porém, nas seções *Grammar in Action e Grammar Notes*, a única relação que há com os textos anteriores é o exercício utilizando adjetivos comparativos. Na seção seguinte *Words in* 

\_

<sup>&</sup>lt;sup>28</sup> Para aprofundamento nesta questão, sugerimos a leitura de Araújo (2006).

Action, eles retomam a discussão, perguntando: How green you are? (Quão ecológico você é?), além de trazer a diferenciação entre o Green – cor verde e ser Green – ecologicamente correto. Finalizam a unidade com uma produção escrita sobre o Meio Ambiente e, em seguida, o tema aparece uma atividade prática de leitura de mensagem cifrada. Novamente percebemos que os autores se preocuparam em trazer gêneros variados com assuntos os mais diversos, mas não conseguiram desenvolver o trabalho propriamente dito com gêneros, mantendo-se mais fiéis ao cumprimento da temática sugerida desde o início da unidade.

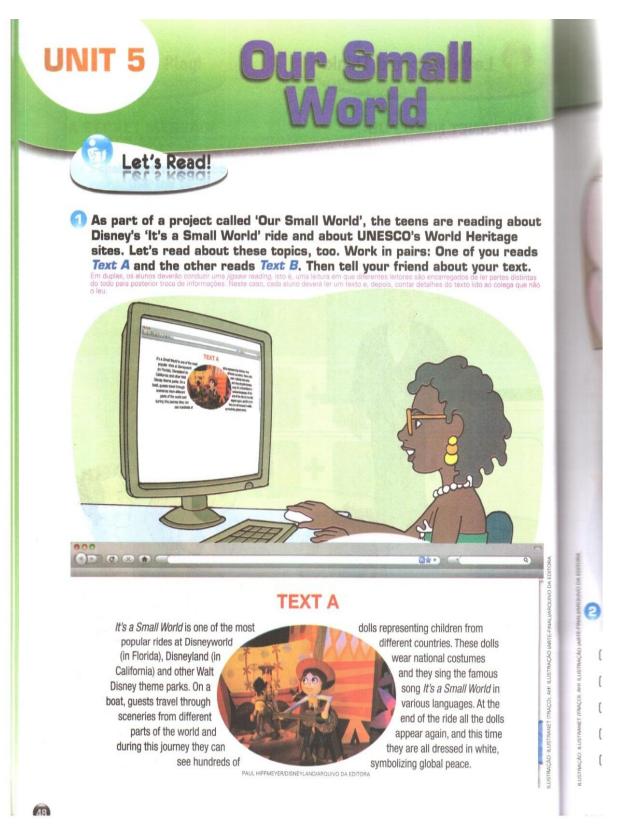


Figura 14: Our Small World

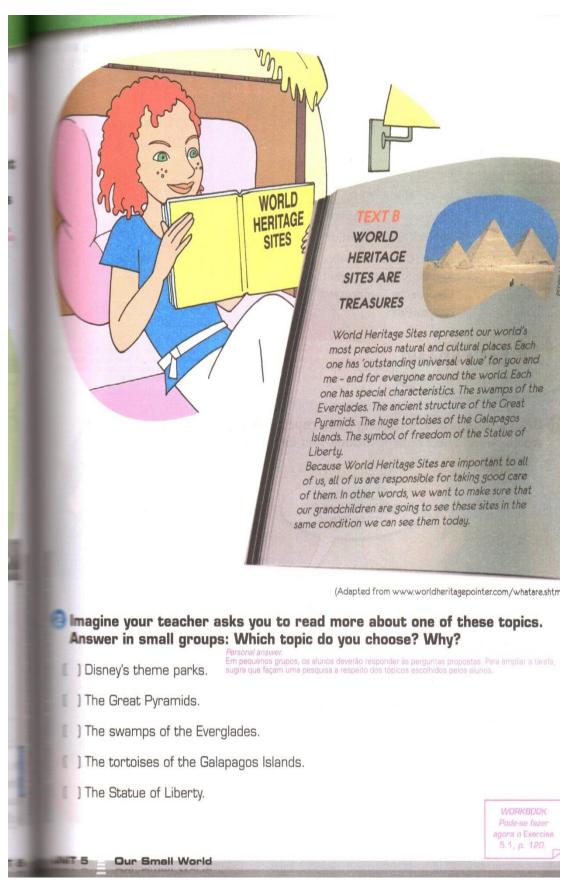


Figura 15: World heritage sites are treasures

Na unidade 5, temos dois textos seguindo o tema - *Our Small World* (Nosso pequeno mundo). Os autores denominam os gêneros de *textos informativos para referência*. Aqui se deve ler *pequeno* no sentido de "grandiosidade", aquilo que pertence ou que deveria estar à disposição de todos. O primeiro texto aborda o mundo da *Disneyworld* e um dos parques temáticos neste conglomerado em que há um show de bonecos representando os mais diferentes países do mundo. Os bonecos aparecem usando roupas típicas de seus países e cantando a canção *It´s a small world* (É um mundo pequeno). No final, eles aparecem novamente vestindo roupas de cor branca, simbolizando a união entre as nações e a paz mundial. O segundo texto *World heritage sites are treasures* (Patrimônios mundiais /culturais são tesouros) aborda a importância de preservação dos patrimônios culturais da humanidade.

Em relação à fase de pré-leitura, esta não ocorre. Há apenas uma instrução metodológica ao docente, afirmando que "em duplas, os alunos deverão conduzir uma *jigsaw reading*, isto é, uma leitura em que diferentes leitores são encarregados de ler partes distintas do todo para posterior troca de informações. Para os alunos, há um enunciado que serve como contextualização. Neste caso, cada estudante deverá ler um texto e, depois, contar detalhes do texto lido ao colega que não o leu". (SANTOS; MARQUES, 2010, p.48). Veja que as recomendações são da leitura ocorrendo, não da fase de pré-leitura. Como sugestão, os autores poderiam trazer imagens bens destacadas de patrimônios da humanidade e pedir que os alunos falassem o que conheciam e sobre qual a sua importância. Também poderiam perguntar se os estudantes se conhecem outros lugares que deveriam ser preservados por ter importância semelhante em suas regiões.

A respeito da leitura, o Guia de LD (BRASIL, 2010, p.47), afirma que

apesar de haver um empenho em caracterizar esses textos como pertencentes a gêneros, tipos e suportes midiáticos variados, raramente proporcionam ao aluno oportunidades de usar a língua de forma contextualizada ou de aprender sobre os modos de ler constitutivos dos gêneros específicos.

Pela citação acima, vê-se que os autores tentam dar um aspecto inovador à obra, trazendo o suporte midiático (borda que se assemelha a uma tela de computador); entretanto, a estratégia de leitura (leitura de partes diferentes) é algo comum em aulas de língua materna. Ou seja, estão ocorrendo práticas de leitura tradicionais na hipermídia, a roupagem é nova com aspecto antigo.

Nesta seção, ocorre apenas um tipo de atividade intitulada por Marcushi de subjetivas que "têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R [resposta] fica por

conta do aluno e não há como testá-la em sua validade" (2008, p.271). Tal atividade, considerada por nós como de pós-leitura, pede que o estudante escolha um dos tópicos para sua pesquisa, que poderá sem grupo. Vejamos: *Imagine your teacher asks you to read more about one of these topics. Answer in small groups: Which topic do you choose? Why?*. (Imagine que seu professor (a) pede que vocês leiam mais sobre um destes tópicos. Responda em pequenos grupos: qual tópico você escolhe? Por quê?). Na verdade, eles pedem uma discussão em grupo com foco na conversação, que não sabemos se será em língua materna ou em língua estrangeira.

Em relação ao conhecimento enciclopédico (ou de mundo), acreditamos que o estudante precisa ativar conhecimentos de sua memória a respeito da Disney, maior parque temático, que ele se localiza nos Estados Unidos no Estado da Flórida e da Califórnia, além de outras partes do mundo. Para o segundo texto, é importante o estudante saber, ao menos, que é necessária a preservação de patrimônios históricos e de sua importância para a preservação da cultura para a humanidade.

Em relação ao conhecimento textual, o Guia do Professor afirma apenas que as atividades de reconhecimento textual são apenas "as [de] identificação do gênero e tipo textual em análise – mas não aparecem de forma sistemática em cada unidade" (BRASIL, 2010, p.49). Além de concordarmos com o Guia, no caso específico da unidade 5, não ocorre o gênero em si (que foi intitulado de texto informativo de referência), mas uma sequência tipológica explicativa/informativa. Essa sequência (ou tipo) poderia compor um gênero como a reportagem, notícia, dentre outros. Além disso, não há desenvolvimento do contexto de produção, isto é, quem produziu, para quem, com que objetivo, qual local de circulação, etc. Também não ocorrem atividades do sistema na unidade. Causa-nos espanto a falta de um trabalho mais articulado com o texto. Os autores não aproveitam a prática de linguagem para estudar as estabilidades. A seção de gramática ocorre separadamente, contrariando as pesquisas na área da Linguística Aplicada.

Vemos que o significado que Kleiman (1995, p.19) dá ao letramento como "um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos" não são atendidos, uma vez que o tipo "texto informativo", tal como ele foi levado para o LD, não compõe uma prática social efetiva na sociedade.

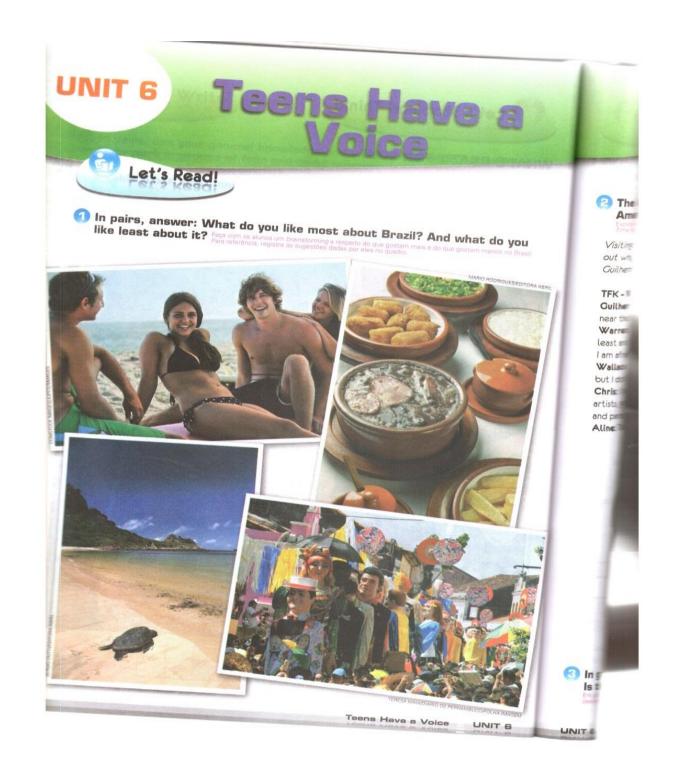


Figura 16: Teens have a voice

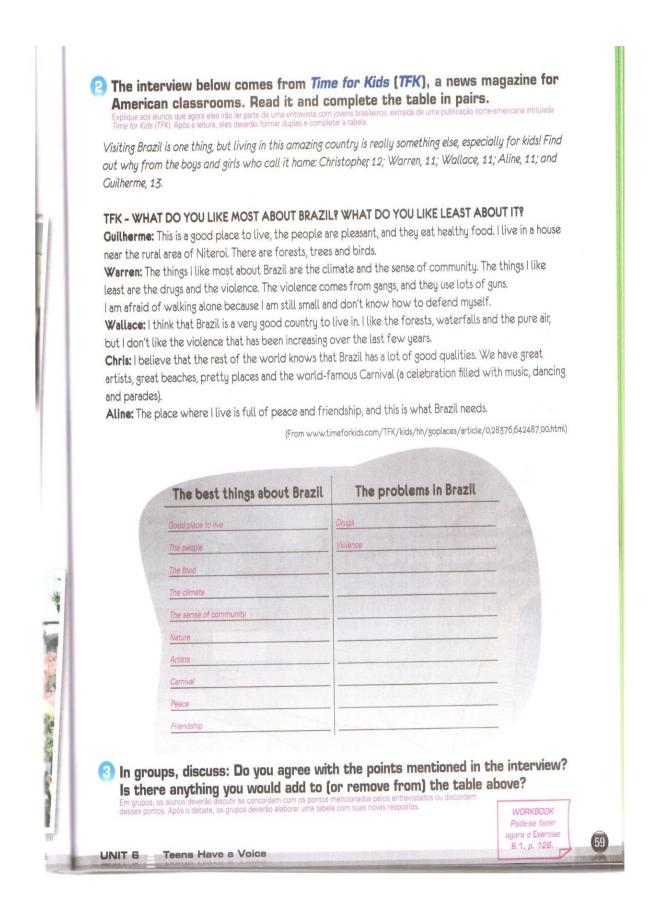


Figura 17: Time for Kids interview

O tema da unidade 6 é *Teens have a voice* (Os adolescentes têm voz). Os autores propõem a discussão sobre o que os jovens gostam mais ou menos no Brasil. Como estímulo, o livro traz imagens bem características das praias, comida, animal e carnaval brasileiros. Não há atividade de solicitação de leitura/exploração imagéticos/multimodais. O foco principal da seção de leitura é uma entrevista retirada do *site Time for Kids (TFK)*, revista americana. Este *site* traz muitas curiosidades sobre os mais diversos países, localização, fotos, língua, dimensões e entrevistas supostamente feitas por adolescentes. Infelizmente, o *site* não apresenta mais esta entrevista para checarmos se ela realmente foi utilizada na íntegra ou se sofreu alterações ao ser transposta para o LD.

Há uma atividade de pré-leitura, a qual segue transcrita: *In pairs, answer: what do you like most about Brazil? And what do you like least about it?* (Em duplas, responda: o que você mais gosta do Brasil? E o que você gosta menos?) Como orientação metodológica, afirmam os autores: "Faça com os alunos um *brainstorming* a respeito do que gostam mais e do que gostam menos do Brasil. Para referência, registre as sugestões dadas por elas no quadro".

Em relação à leitura propriamente dita, há apenas uma questão. Depois de lerem uma entrevista publicada numa revista americana, os alunos têm de formar duplas e completar um quadro. Marcushi (2008, p.271) a intitula de questão do tipo objetiva, cuja resposta encontrase centrada exclusivamente no texto.

Há uma atividade de pós-leitura, em que os autores solicitam que os estudantes se manifestem a favor ou contra os aspectos trazidos como pontos positivos e negativos a respeito do país. Sugere-se também aqui um debate oral, mas não orientam o docente/estudantes como fazê-lo em língua materna ou em língua estrangeira.

Sobre o conhecimento de mundo, os estudantes têm de mobilizar conhecimentos prévios para facilitar sua compreensão. Por exemplo, o litoral, as comidas que marcam a cultura determinada região do país, as danças típicas, etc. Os autores poderiam ter trazido outras curiosidades sobre outras regiões do país ou ainda curiosidades sobre países de língua inglesa que falem sobre a cultura para contrastar com a brasileira e ainda quadros com curiosidades que diferenciam a cultura americana da inglesa.

Sobre o conhecimento textual (do gênero), a unidade não aborda perguntas e respostas como seria o comum em uma entrevista. Na verdade, todos os entrevistados respondem a

mesma pergunta – What do you like most about Brazil? What do you like least about it, como se estivessem num programa de auditório. O mais interessante é que as respostas dos 5 entrevistados não se repetem, trazendo cuidadosamente pontos positivos e negativos sobre o Brasil, de forma bem didática para que os alunos que utilizam o livro tenham argumentos positivos/ negativos para poderem usar em um posterior diálogo. Os autores trazem a entrevista pela segunda vez neste exemplar do LD não explorando nenhuma de suas características (estrutura composicional, estilo, conteúdo) ou sua relativa estabilidade, e, ainda que se mantenham fiéis ao tema, há um falseamento da entrada do gênero em sala de aula.

Confirma nossa opinião, o seguinte trecho do Guia (BRASIL, 2010, 45-46):

Os textos utilizados nas atividades de leitura são, em sua maioria, elaborados especificamente para fins didáticos. Apesar de haver um empenho em caracterizar esses textos como pertencentes a gêneros, tipos e suportes midiáticos variados, raramente proporcionam ao aluno oportunidades de usar a língua de forma contextualizada ou de aprender sobre os modos de ler constitutivos dos gêneros específicos.

Desse modo, temos novamente uma atividade de leitura que não contribui totalmente para o desenvolvimento do letramento.

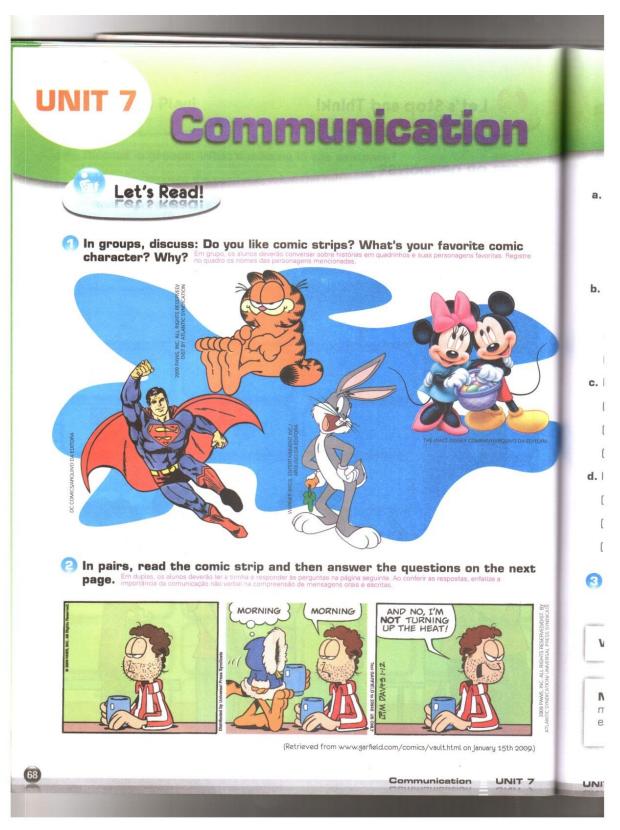


Figura 18: Communication

<ul> <li>( *) Garfield is thinking and Jon is speaking.</li> <li>( ) Garfield is speaking and Jon is speaking, too.</li> <li>( ) Garfield is speaking and Jon is thinking.</li> <li>c. How does Jon know that Garfield wants him to turn up the heat?</li> <li>( ) Because Garfield said he was cold.</li> <li>( *) Because Garfield was wearing a winter coat in Scene 2.</li> <li>( ) Because Garfield said 'Morning.'</li> <li>d. In Scene 3, how's Jon feeling?</li> <li>( ) Worried.</li> </ul>	to turn up the heat?
<ul> <li>( ) Garfield is speaking and Jon is thinking.</li> <li>c. How does Jon know that Garfield wants him to turn up the heat?</li> <li>( ) Because Garfield said he was cold.</li> <li>( x ) Because Garfield was wearing a winter coat in Scene 2.</li> <li>( ) Because Garfield said 'Morning.'</li> <li>d. In Scene 3, how's Jon feeling?</li> </ul>	to turn up the heat?
<ul> <li>c. How does Jon know that Garfield wants him to turn up the heat?</li> <li>( ) Because Garfield said he was cold.</li> <li>( x ) Because Garfield was wearing a winter coat in Scene 2.</li> <li>( ) Because Garfield said 'Morning.'</li> <li>d. In Scene 3, how's Jon feeling?</li> </ul>	
<ul> <li>( ) Because Garfield said he was cold.</li> <li>( x ) Because Garfield was wearing a winter coat in Scene 2.</li> <li>( ) Because Garfield said 'Morning.'</li> <li>d. In Scene 3, how's Jon feeling?</li> </ul>	
( ) Because Garfield said 'Morning.'  d. In Scene 3, how's Jon feeling?	pat in <b>Scene 2</b> .
( ) Because Garfield said 'Morning.'  d. In Scene 3, how's Jon feeling?	
d. In Scene 3, how's Jon feeling?	
( ) Worried.	
( ) Нарру.	
[ x ] Angry.	
In order to communicate the four ideas above, did the author use verbal or nonverbal communication? Use the definitions below for help.  Nonverbal communication. Em a, expressão facial; em b, balões diferentes; em c, uma imagem; em d, expressão facial e a palavra not em negrito.	
	definitions below for help

Figura 19: Verbal and nonverbal communication

O tema da unidade 7 é *Communication* (Comunicação). Os autores trazem imagens de personagens de HQ e desenhos da TV (que fazem parte do universo infantil não condizente com o público-alvo, isto é, adolescentes e que não tem relação direta com o gênero tirinha, estando mais próximos do desenho animado de televisão), para discutir se os jovens gostam do gênero e qual seu personagem favorito.

Em seguida, trazem a leitura de uma tirinha do personagem Garfield. Nesta atividade de pré-leitura, em que os autores perguntam: *In groups, discuss: Do you like comic strips?* What's your favorite comic character? Why? (Em grupos, discuta: Você gosta de tirinhas? Qual é seu personagem favorito? Por quê? Por meio dessas duas questões, os autores tentam ativar o conhecimento prévio na pré-leitura; neste caso, pelas figuras/desenhos de superheróis e personagens infantis da TV.

Na atividade de leitura, afirmam: "In pairs, read the comic strip and then answer the questions on the next page". Estranhamente, não há como classificar o tipo de atividade de leitura da unidade 7. É necessário que o estudante observe as figuras/imagens para poder responder o que vem a seguir e, claro, entenda o vocabulário das questões a, b, c e d. Na questão 3, há duas definições: a primeira sobre comunicação verbal; a segunda sobre comunicação não verbal. A partir disso, deve classificar os textos em verbais/não verbais, mera atividade metalinguística.

Não há atividades de pós-leitura na unidade, isto é, não há reflexão sobre atividades/textos lidos; não há inter-relação entre conhecimento de mundo do aluno às ideias defendidas pelos textos; não há variedade de textos e de suportes sobre a temática, como orientam os PCN (BRASIL, 1998).

Em relação ao gênero tirinha, trata-se de exemplar de texto bem curto e com poucas palavras, facilitando a leitura dos alunos. Nem tudo está dito nos balões, porque os alunos necessitarão observar as feições dos personagens, vestimentas e objetos de cena, para que possam realmente depreender o sentido do texto. Segundo Cristóvão *et al* (2007), as características desse gênero, em síntese, são: divertir, satirizar, ironizar; são narrativas curtas icônico-verbais dispostas em quadrinhos com ilustrações em diferentes planos e ângulos; em relação a tipos de discursos e de sequência prevalecem a narração e o discurso interativo, com tipos narrativos e dialogais; há ainda, no plano linguístico, anáforas nominais e pronominais, além de personagens, narrador e autor.

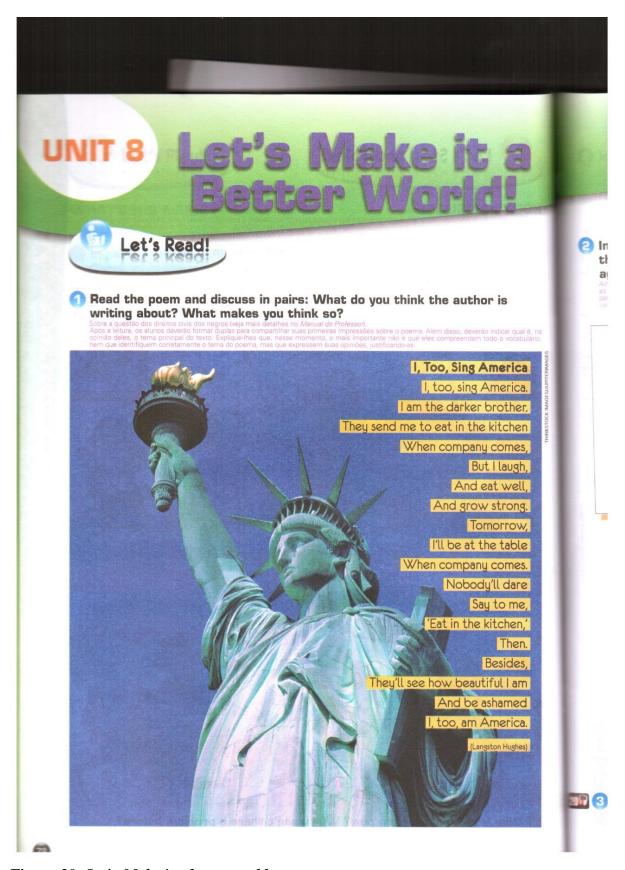


Figura 20: Let's Make it a better world

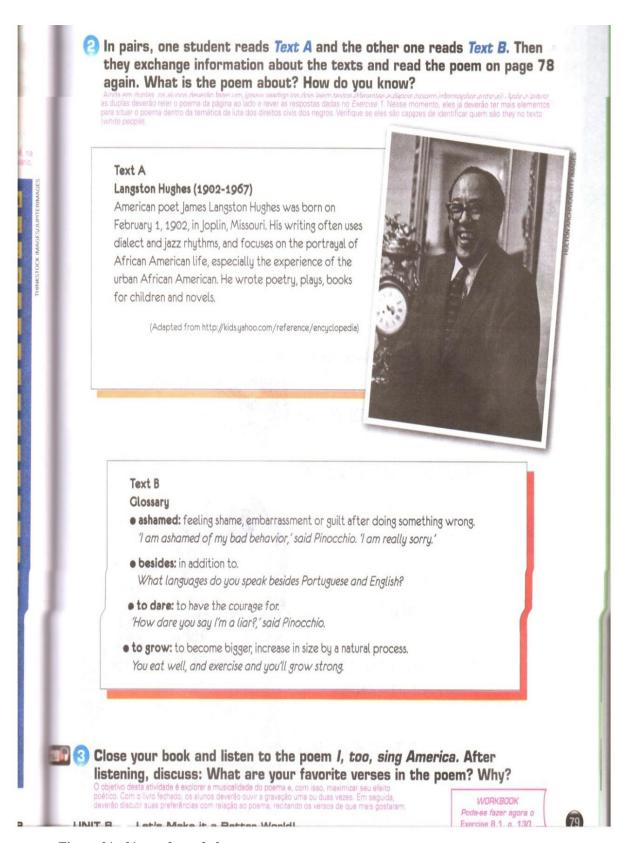


Figura 21: biography and glossary

A unidade 8 traz como título *Let's make it a better world*! (Vamos construir um mundo melhor!). Como atividade de leitura, os autores nos oferecem um belo poema sobre a importância do negro na construção dos EUA, temos também uma pequena biografia do poeta *Langston Hughes* e um glossário do poema be, a partir do qual extraíram quatro termos. As atividades desta unidade deixam bem clara a importância do MP enquanto gênero catalisador para a formação/atuação do professor, pois a atividade não deixa evidente a luta de classes presente no contexto de produção do poema. Cabe ao professor levar os alunos a perceberem a carga emotiva de preconceito ao tentarem interpretá-lo cuidadosamente, já que os outros textos que servem de intertexto tampouco explicitam a temática. A biografia resumida do autor não permite perceber a importância da considerável obra deste autor na Literatura Norte Americana e de sua luta pelos direitos dos americanos afro descentes.

A seção Let's read se inicia com a atividade: Read the poem and discuss in pairs: what do you think the author is writing about? What makes you think so?.(Leia o poema e discuta em duplas: sobre o que você acha que o autor escreveu?) Não há atividade de préleitura, pois os autores pedem atividade que requer uma leitura prévia, constituída por duas tarefas (uma dirigida ao professor e a outra ao aluno). Ao professor, os autores sugerem que este deve recorrer ao MP para ter informações sobre como conduzir a aula a respeito da questão dos direitos civis dos negros. Entretanto, no MP não encontramos nenhuma sugestão de como abordar o tema, há apenas um link para que o professor o acesse. Aos estudantes, a sugestão é a de que eles devem ler o poema e inferir qual é a questão tematizada no poema. Não há pré-leitura de ativação de conhecimento sobre a organização textual e do contexto de produção, como sugerem os PCN (BRASIL, 1998).

O livro parece considerar como textos apenas a biografia e o glossário, posto que os denominam como textos (A/B) presentes na página 79. O poema parece configurar apenas mera ilustração, porém é ele que realmente contém a força temática que unirá os outros dois textos-poema. Isto é, estes dois textos são intertextos para a leitura efetiva do poema de *Langston Hughes*. Trata-se do tipo inferencial defendido por Marcushi, em que há necessidade de recorrer a conhecimentos enciclopédicos e análise de outros textos para a busca de respostas.

Nesta unidade, como atividade de pós-leitura, os autores, recomendam ouvir o poema gravado em CD que traz o seguinte comando: Close your book and listen to the poem I, too, sing America. After listening, discuss: What are your favorite verses in the poem? Why?

(Feche seu livro e ouça ao poema Eu, também, canto a América. Depois de ouvir, discuta: quais são os seus versos preferidos). Em toda a coleção, são poucas as atividades de exploração do texto poético. Não se trata de exploração do conteúdo expressivo do poema, mas de uma exploração bem reduzida, uma vez que se trata de uma pergunta do tipo valetudo; ou seja, o docente terá de aceitar qualquer verso e até mesmo que ele não goste ou não entenda nada do que foi ouvido. A respeito da leitura de textos literários, nossa análise vai ao encontro do que diz o Guia do Professor: "A coleção não dá um tratamento específico ao texto literário. Por isso, o professor precisa completar as atividades de leitura com a exploração dos recursos expressivos que caracterizam o trabalho literário" (BRASIL, 2010, p.49).

Para o tratamento curricular, os PCN (1998) sugerem como eixo das atividades para o terceiro e quarto ciclos, uma progressão que vai do conhecimento de mundo e textual e do conhecimento sistêmico. Como conhecimento de mundo, os documentos sugerem a exploração sobre:

i) a vida das crianças na escola, aos problemas de locomoção até a escola, à vida em família, às atividades de lazer com os amigos, aos problemas da cidade, do estado e do país em que vivem; ii) à determinação da divisão do trabalho em casa, à convivência entre meninos e meninas, ao respeito às diferenças entre as pessoas (do ponto de vista étnico ou de tipo físico, por exemplo), a problemas ecológicos na cidade em que vivem, aos direitos e responsabilidades do aprendiz e do cidadão; iii) à convivência entre meninos e meninas na cultura da língua estrangeira; à vida na escola em outro país; aos direitos conseguidos pelas mulheres em outros países; à organização das minorias (étnicas e não étnicas) em outras partes do mundo; á visão de cultura da língua estrangeira como múltipla; à organização e à ética políticas em outros países; às campanhas de esclarecimento sobre a Aids em outras partes do mundo; à questão da opção sexual em outros países etc.

Pela citação acima, vemos que a temática da unidade envolve a organização de minorias; neste caso, de negros. Não ocorre, entretanto, uma exploração dessas causas, houve inclusive dificuldade na leitura da imagem que ilustra o poeta *Langston Hughes*, pois a imagem trazida pelo LD parece ser de um oriental; entretanto, ao pesquisar a vida do autor e suas imagens, tivemos acessos a arquivos de imagens completamente diferentes do poeta, confirmando ser descendente de africanos, informação não trazida pelo LD, apenas fala que o mesmo discute esta temática, o que faz muito mais sentido se confrontarmos com a temática de sua obra. Falta também um paralelo com o poeta *Walt Whitman*, posto o texto poético em questão tratar-se de uma resposta ou paráfrase ao poema deste outro poeta intitulada *I hear America singing* (Eu ouço o canto da América). Como sugestão, seria necessário explorar melhor as imagens do texto e acrescentar informações sobre o poeta, pouco conhecido em

nosso meio, mas de enorme repercussão entre escritores que abordam a problemática da desvalorização das minorias, e que constitui fator crucial para entendermos a carga expressiva do texto. Traríamos também outros poemas, principalmente o que inspirou o poeta a escrever este texto, *I hear America singing* de *Walt Whitman* e falaríamos brevemente das diferenças e semelhanças entre os ideias destes dois autores.

Sobre o gênero poema, não há um trabalho, na leitura, do reconhecimento e da compreensão da organização textual, de sua função social e do contexto de produção. Também não há desenvolvimento de questões do sistema da língua como ocorreu também em unidades anteriores. Ou seja, o gênero entra no LD com fins didáticos apenas, nem "como se" fosse um exemplar do gênero poema. Sobre o conhecimento sistêmico, os PCN (1998, p.72) defendem que

o objetivo é envolver o aluno desde o início do curso na construção do significado, pondo-se menos foco no conhecimento sistêmico da Língua Estrangeira. Essa progressão deverá ser a ênfase no terceiro (quinta e sexta séries). Já no quarto ciclo (sétima e oitava séries) pode-se aumentar a proporção de conhecimento sistêmico da Língua Estrangeira. Essa progressão faz com que o componente sistêmico seja incluído no programa de modo a servir os componentes referentes ao conhecimento de mundo e de organização textual.

Vemos que a abordagem sistêmica na coleção é falha, uma vez que não há tal abordagem partindo das regularidades do gênero.

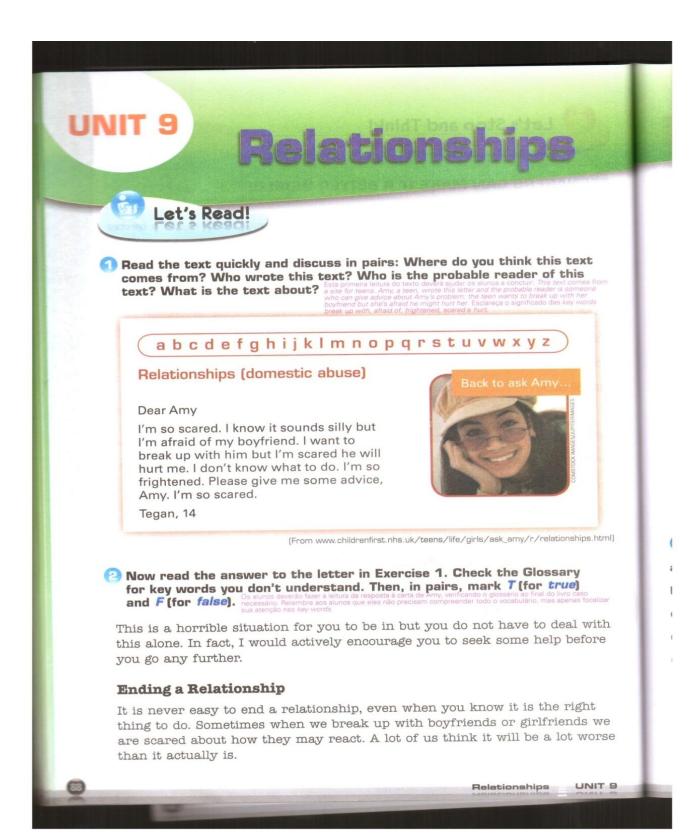


Figura 22: Relationships

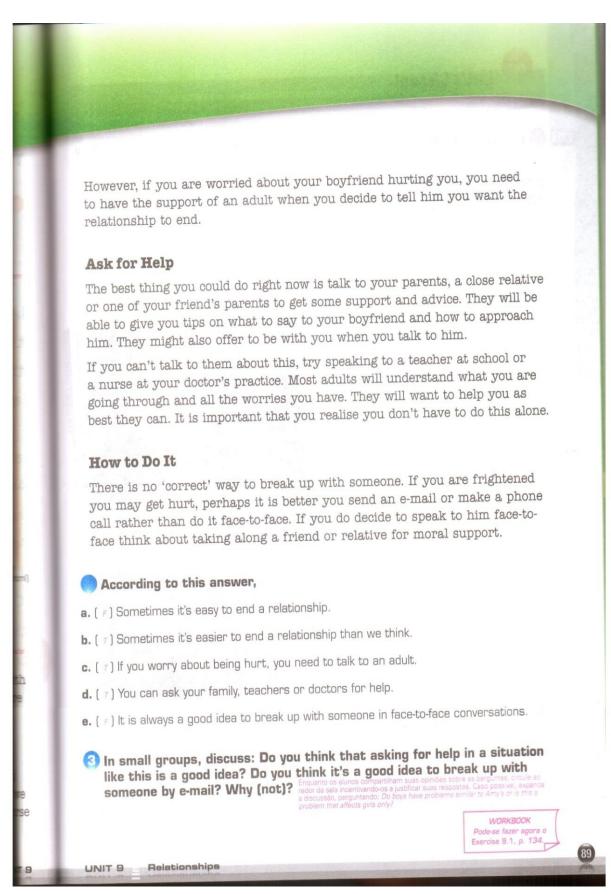


Figura 23: Domestic Abuse

Na unidade 9, temos o tema *Relationships* (Relacionamentos). Os autores afirmam ser um exemplar do gênero carta sobre problemas pessoais. Percebe-se de início certa confusão entre gênero e tema.

Como a atividade de leitura, foram dadas as seguintes instruções: *Read the text quickly and discuss in pairs: Where do you think this text comes from? Who wrote this text? Who is probable reader of this text? What is the text about?* (Leia o texto rapidamente e discuta em dupla: De onde você imagina que ele foi retirado? Quem o escreveu? Quem é o provável leitor deste texto?) Esse tipo de atividade de leitura relaciona-se com o contexto de produção do texto, algo extremamente importante para uma leitura eficaz. Nas palavras dos PCN (1998, p.92) são atividades para "situar o texto, identificando quem é o autor, o leitor virtual, quando e onde foi publicado e com que propósito (a quais interesse serve), de modo a evidenciar a leitura como prática sociointeracional".

Em relação à atividade de leitura, temos duas questões: na primeira, o estudante é convidado a reler a carta e checar palavras não compreendidas e que podem ser encontradas nos anexos da coleção. As atividades de leitura podem ser intituladas de objetivas, na medida em que o estudante deve reler três excertos de carta.

Sobre a atividade de pós-leitura, os autores trazem o seguinte comando: *In small groups, discuss: Do you think that asking for help in a situation like this is a good idea? Do you think it's a good idea to break up with someone by e-mail? Why (not)?*(Em pequenos grupos, discuta: Você acha que pedir ajuda em uma situação como esta é uma boa ideia? Você acha que é uma boa ideia terminar com alguém por e-mail? Por quê (não)? Como procedimento ao professor, os autores solicitam que "enquanto os alunos compartilham suas opiniões sobre as perguntas, circule ao redor da sala incentivando-os a justificarem suas respostas. Caso possível, expanda a discussão, perguntando: *Do boys have problems similar to Amy's or is this a problem that affects girls only?* (Garotos tem problemas semelhantes ao da *Amy* ou este é um problema que afeta somente as garotas?)

Em relação ao conhecimento de mundo, item importante para o engajamento discursivo do aluno, segundo os PCN (BRASIL, 1998), trata-se de uma temática importante para a faixa etária dos potenciais estudantes do 9º ano/8ª série, qual seja, relacionamentos e abuso doméstico).

Santos & Marques (2010) o nomeiam como carta a prática de linguagem trazida; porém, como é bem diminuta, passaria por um recado, mensagem. Inclusive o fato de o livro

trazer a fonte do texto (site da internet) pode fazê-lo passar por um e-mail. Em tentativa de acesso à pagina no dia 16 de março, temos página não encontrada. Em seguida, há um texto com três partes com conteúdo de aconselhamento dando dicas para a remetente da carta de como terminar um relacionamento e pedir por ajuda. Mais uma vez, não está em questão o gênero, mas a temática, como se possível fosse trabalhar a temática descolada de uma prática social/gênero. Como nas demais seções, não há desenvolvimento do sistêmico na unidade nove (9). Também como nas anteriores, não há o desenvolvimento pleno do letramento crítico ou dos múltiplos letramentos, uma vez que, mais uma vez desconsideram aspectos não verbais e verbais (sistema, por exemplo) agregado aos gêneros.

## UNIT 10 T is for Teens. T is for Talent!



Do you like the theater? Do you like to read play scripts? Do you like to perform them?

Use as perguntas acima para contextualizar o tema teatro e aproveite para apresenta ou rever o vocabulário relevante ao tema (por exemplo, actor/actress, director, play, chiz playar pl

2 Read the skit. Then act it out in groups.

Sorry, Wrong Number

CAST: Person waiting for the call

Caller number 1

Caller number 2

Caller number 3

Caller number 4

Caller number 5

Caller number 6

PROPS/COSTUMES: 2 phones; 2 chairs; newspaper with 'President Finds Shoe' written on it; Costumes: Everyday clothes. Be creative!

**SETTING:** 2 separate living rooms, one each side of the stage. Callers on opposite side of the stage from *Person waiting for the call* to give sense of being in different place.

**Person waiting for the call:** (Speaking aloud to herself reading newspaper that says 'President Finds Shoe'.) I can't believe the President is calling to congratulate me for finding her lucky shoe. (Phone rings. Person waiting for the call goes to answer it.) Maybe that's her now. Hello.

Caller number 1: Hello, Eddie darling. Are you going to pick me up? It's eight o'clock!

Person waiting for the call: I'm sorry, there's no Eddie here. You have the wrong number. (Hangs up phone. Phone rings again.)

Person waiting for the call: (Picking up phone.) Hello?

LIQUIDLIBRARY/JUPITERIMAGE

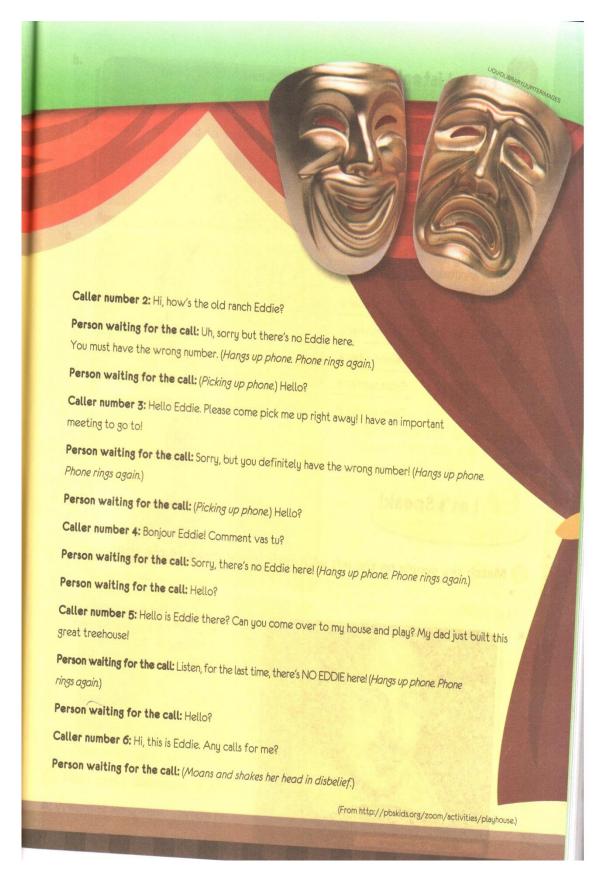


Figura 24: T is for teen, T is for talent

A unidade 10 tem como título *T is for teens, T is for Talent* (T de jovens, T de talento). Os autores trazem, logo de início, perguntas para propiciar a fase da pré-leitura. São elas: Do you like the theater? Do you like to read play scripts? Do you like perform them? (Você gosta de teatro? Você gosta de ler script de peças de teatro? Você gosta de encená-las). Como atividade de leitura, há apenas esta recomendação: "Read the skit. Then act it out in groups", ou seja, os alunos devem ler a peça e depois, dramatizar em grupos. Como leitura, temos um texto cômico divido em personagens e falas (típicas do gênero peça teatral) para os alunos dramatizarem. O problema é que o texto que os autores trazem como peça de teatro, na verdade, é uma piada já bem conhecida dos alunos, que ao máximo poderá ser enquadrada em uma apresentação de stand up comedy, o que não impede que o texto seja um sucesso para ser dramatizado. O problema é que o texto não constitui exemplo genuíno do gênero que se pretende ensinar aos alunos, perdendo os autores uma excelente oportunidade de se trabalharem os clássicos mesmo que adaptados. Vemos uma tendência em facilitar as coisas para os alunos e não criarem desafios como o de desenvolver o conhecimento e o gosto pela cultura. Sentimos também a falta da leitura de imagens que poderiam ajudar o professor a conhecer o que seus alunos conhecem sobre o assunto. Nossa sugestão é que o professor antes de começar sua aula pesquise imagens e textos adaptados e use o texto do livro apenas como introdução ao estudo de textos de teatro. Poderia mostrar em vídeo trechos de obras para que os que nunca foram ao teatro pudessem vivenciar um clássico e também pudessem ouvir a uma peça em outra língua. Se houver tempo sugerimos dividir a turma em grupos e pedir que cada grupo leia e dramatize um texto diferente o que propiciaria uma visão mais ampla do gênero. Não há novamente o desenvolvimento de conhecimento de mundo, do gênero e sua estrutura composicional e estilo, além da abordagem sistêmica.

## Conclusão

Para a efetivação dessa pesquisa, objetivamos analisar as propostas de leitura (ou compreensão escrita) trazidas pelos autores Santos e Marques (2010) da coleção *Link`s*. Tratase de obra publicada pela Editora Ática, importante editora brasileira no ramo de livros didáticos e paradidáticos. A obra analisada está na 1ª edição e já teve sua 1ª reimpressão ainda no ano de 2010.

Por se tratar de obra que vai circular em todo o país, e, por ser a primeira vez que houve uma iniciativa do Ministério da Educação- MEC- para a análise de obras destinadas às Línguas Estrangeiras Modernas, neste caso, o Inglês, é que se justificou a pesquisa.

Na primeira seção dessa dissertação, fizemos a contextualização pessoal do porquê de meu contato com o Inglês, além de uma breve retomada de pesquisas brasileiras já realizadas com o ensino do Inglês, como língua estrangeira. Na segunda seção, tratamos do Guia que chega às escolas e que serve como elemento catalisador para as ações de escolha de LD; do Manual do Professor que acompanha o livro analisado, além do Edital/2011,convidando as editoras para a inscrição de obras a serem analisadas. Na terceira seção, trouxemos a fundamentação teórica, que passou pela definição de gêneros textuais/discursivos; de tipos textuais; de gêneros primários e secundários e pela distinção entre gênero e suporte. Também trouxemos questões atuais sobre letramento, embasando-nos nas reflexões de Rojo, Kleiman, Street. Na quarta seção desse capítulo, apresentamos a metodologia de pesquisa; na quinta e última, analisamos 10 unidades do livro destinado ao ensino de inglês para o 9º ano/8ª série.

Pela pesquisa, chegamos às seguintes conclusões: 1) os gêneros (conhecimento textual, na abordagem dos PCN (BRASIL, 1998)), entram no LD não como uma efetiva prática social, mas excessivamente escolarizado. Nem todas as seções apresentam atividades de pré-leitura, indo diretamente para as atividades de leitura. Os textos se apresentam de maneira muito curta, não cumprindo um ensino em espiral, isto é, com grau de aprofundamento necessário à aprendizagem do estudante, levando-se em conta que optamos pela análise do livro número 4 da 9º ano, final do Ensino Fundamental, e que estes estudantes necessitam de conhecimentos mais vastos, à espreita do Ensino Médio.

O conhecimento sistêmico não é trabalhado junto ao gênero, mas em seções separadas para tal. Assim, parece-nos que o movimento acadêmico que solicita que trabalhemos a análise linguística associada ao gênero, ainda não aparece no LD de Língua Inglesa na coleção Link's. Acresce que há uma "criação de textos artificializados", isto é, escritos em

situações fictícias de comunicação, para atender o elemento sistêmico da unidade, em vez de atentar-se para práticas efetivas de uso.

Em relação aos tipos de questões abordadas por Marcushi (2008), prevalecem as "questões objetivas", as intituladas por ele de "cor do cavalo branco de Napoleão" e as questões "vale-tudo". Ou seja, os tipos adotados no LD vão à direção de propostas mais tradicionais de leitura em sala de aula. Em termos quantitativos, há um mínimo de atividades; no máximo, três. São questões ainda que não se relacionam ao gênero em foco na seção e ao propósito comunicativo da prática de linguageira. Poucas são as unidades que abordam o contexto de produção da prática de linguagem, aliás esta é uma crítica já abordada pelo Guia de Livro Didático, na resenha elaborada por especialistas.

Ainda que o Livro Didático não seja o ideal, a despeito da necessidade de inovação no ensino de línguas, é importante a presença do LD na sala de aula, seja como material principal de trabalho, seja como material de apoio. Dias (2009, p.199), apoiando-se em Coracini, defende que

o LD continua sendo a alternativa viável em muitas das nossas escolas públicas da educação básica. Para uma grande maioria de alunos e professores, o LD é o material essencial por meio do qual se estabelecem as interlocuções professor/aluno e o conteúdo disciplinar. O professor, via de regra, acaba lançando mão do LD como o único recurso disponível para a sua atuação em sala de aula, assim como para a sua própria formação acadêmico-profissional. Com isso, o LD exerce grande influência no que se ensina e como se ensina, tornando-se um elemento-chave nas práticas escolares com fins à aprendizagem da LE.

Entretanto, nenhum LD pode ser tão fechado que não permita alterações/complementações, sob pena de a aula ficar empobrecida e limitar as potencialidades dos estudantes. Parece-nos difícil haver um LD que contemple todas as necessidades dos estudantes no mundo contemporâneo, como por exemplo, os gêneros da esfera digital.

Em relação ao material autêntico, Tílio (2009, p.218) afirma que

é senso comum a ideia de que material autêntico é aquele concebido não para uso pedagógico, mas para integrar interações sociais reais de uso da língua. Ou seja, o objetivo primário do material autêntico é cumprir uma função sociointeracional em um contexto real através da linguagem. O uso de materiais autênticos em sala de aula, seria, portanto, uma transposição destes materiais para a sala de aula – seu deslocamento de seu contexto primário de circulação, na esfera social para o qual foi concebido, para um novo contexto de circulação, desta vez na esfera pedagógica.

Tílio afirma ainda que ao fazer tal transposição, o material deixa de ser autêntico. Em desacordo parcial com o autor, acreditamos que, ainda que as esferas de origem dos textos e a entrada dos gêneros na esfera escolar, estes podem ser recontextualizados de forma significativa, a depender da atuação docente. Mas concordamos com o autor, quando defende que "a autenticidade da materialidade da linguagem não garante sua ressignificação por novos interlocutores em novas situações sociais" (2009, p.218).

É importante destacar que os autores trazem uma coleção com várias preocupações ao organizá-la. A primeira, e a nosso ver de maior destaque, é a dos eixos temáticos. Em relação à organização por eixos vemos como algo positivo, posto trazer em sua maioria temas relacionados com o mundo real (Temas Transversais), podendo propiciar o engajamento dos alunos na discussão de temas relevantes e auxiliar na construção de uma formação voltada para a cidadania e o protagonismo.

Em seguida, percebemos também a preocupação com as habilidades comuns ao ensino de LE (ler, escutar, falar e escrever), sem o domínio das quais a aprendizagem de qualquer língua torna-se ineficaz ou deficitária. Por último, e ao mesmo tempo, eles trazem os gêneros do discurso. Entretanto, percebemos que a visão de gêneros trazida pelo LD não consegue contemplar realmente o ensino dos mesmos, ele apenas perpassa os gêneros como se o simples contato com os mesmos fosse o suficiente para a sua apropriação. A entrada dos gêneros procura cumprir uma exigência do edital 2011 e dos documentos oficiais; pois, ao organizar as atividades, não desenvolvem os conhecimentos necessários com gêneros: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M.S. Leitura e gêneros textuais em livros didáticos de língua inglesa do Ensino Médio. 2006. 160f. Dissertação (Mestrado em Letras- Linguística). Universidade Federal do Pará. 2006.

BUNZEN, C. **Dinâmicas discursivas na aula de português:** os usos do livro didático e projetos didáticos autorais. 2009. 227f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). IEL-UNICAMP. 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins fontes. ([1979] 2000).

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador:** Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira moderna/inglês. Brasília: MEC/SEF, 1998.

	Ministério	da	educação.	Secretaria	de	Educação	Fundamental.	Guia	de	Livros	
<b>Didáticos</b> – <b>PNLD</b> (2010). Brasília: MEC/SEF, 2011.											

\_\_\_\_\_. Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Coleções Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2011.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sócio-discursivo. 2 ed. São Paulo: Educ. ([1999] 2003).

BUNZEN, C. **Dinâmicas discursivas na aula de português:** os usos do livro didático e projetos didáticos autorais. 2009. 227f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). IEL-UNICAMP. 2009.

CELLARD, A. **A análise documental.** In: POUPART, J. *et al.* A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros e ensino de leitura em LE:** os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático. 2001.248f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. Londrina: EDUEL, 2007.

DOURADO, M.R.S. Dez anos de PCNs de Língua Estrangeira sem Avaliação dos Livros Didáticos pelo PNLD. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 1, p. 121-148, jan./abr. 2008.

KLEIMAN, A. **Significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 6. ed. Campinas: Mercado das Letras.1995.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. Ler e Compreender: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, M. A.; DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R. (Org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro, 2003. p.19-36.

\_\_\_\_\_. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

PAIVA, V. L. M. O. História do material didático de língua inglesa no Brasil. In: DIAS, R. & CRISTÓVÃO, V.L.L. **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p.17-56.

ROJO, R. Letramentos Múltiplos: Escola e inclusão Social. São Paulo: Parábola, 2009.

\_\_\_\_\_. Livros em sala de aula — modos de usar. In: <www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005). Acesso em 03/08/2005.

SÁ-SILVA, J.R.; ALMEIDA, C.D.; GUINDANI, J.F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**. V.1, n.1, jul.2009

SANTOS, D.; MARQUES, A. Links: English for teens. São Paulo: Ática, 2010.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e (Org). de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

SIGNORINI, I. **Gêneros catalisadores, letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SILVA, W. R. **Estudo da gramática no texto**: demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna. Maringá: Eduem (Editora da Universidade Estadual de Maringá), 2011. 112p.

STREET, B. V. Cross-cultural Approaches to Literacy. New York: Cambridge University Press, 1993.

TREVISANI, A.P. Implementação de Atividades de Leitura em Inglês como LE: um estudo das relações entre professor, alunos e texto. **Círculo de Estudos Linguísticos do SUL-CELSUL**, 2004, Florianópolis, Anais.

TÍLIO, R. Os gêneros do discurso e o livro didático de inglês: algumas considerações. In: DIAS, R.; DELL` Isola. (Org.). **Gêneros textuais**: teoria e prática de ensino em LE. Campinas: Mercado de Letras, 2012.p.205-236.

VINHAS, L.I. Um estudo de caso sobre o ensino de língua estrangeira: contrastando lei, teoria e prática. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.12, n.1, p.227-252, jan./jun. 2009

## **ANEXOS**