

Universidade Federal de Juiz de Fora
Pós-Graduação em Linguística

Deuziane Veiga Pinheiro Corrêa

**GÊNEROS TEXTUAIS EM DOCUMENTOS OFICIAIS E NO LIVRO DIDÁTICO DE
LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Juiz de Fora

2013

DEUZIANE VEIGA PINHEIRO CORRÊA

**GÊNEROS TEXTUAIS EM DOCUMENTOS OFICIAIS E NO LIVRO DIDÁTICO
DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. MARTA CRISTINA DA SILVA

JUIZ DE FORA

2013

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Corrêa, Deuziane Veiga Pinheiro.
Gêneros textuais em documentos oficiais e no livro
didático de língua estrangeira / Deuziane Veiga Pinheiro
Corrêa. -- 2013.
139 f.

Orientadora: Marta Cristina da Silva
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de
Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em
Linguística, 2013.

1. Gênero Textual. 2. Documentos Oficiais. 3. Livro
Didático de Língua Estrangeira. I. Silva, Marta Cristina da,
orient. II. Título.

Deuziane Veiga Pinheiro Corrêa

***GÊNEROS TEXTUAIS EM DOCUMENTOS OFICIAIS E NO LIVRO DIDÁTICO DE
LÍNGUA ESTRANGEIRA***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Aprovada em: 13/09/2013

Banca examinadora:

Profa. Dra. Marta Cristina da Silva (UFJF)

Assinatura:

Profa. Dra. Denise Barros Weiss (UFJF)

Assinatura:

Profa. Dra. Solange Coelho Vereza (UFF)

Assinatura:

Aos que sempre estão ao meu lado, amores da minha vida,
minha família.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por acompanhar-me constantemente, permitindo a realização deste sonho.

À minha orientadora Marta, pela compreensão, dedicação e responsabilidade na tarefa de orientação e, em particular, pela confiança e amizade.

À Prof^a. Dr^a. Solange Coelho Vereza, pelas valiosas sugestões dadas no II Seminário de Teses e Dissertações do PPG Linguística – UFJF.

Às professoras que gentilmente dedicaram seu tempo à leitura e discussão deste trabalho: Dr^a. Solange Coelho Vereza e Dr^a. Denise Barros Weiss.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística – UFJF, pelo apoio e confiança.

Às minhas amigas do Mestrado, Dara, Amanda e Luciene, pelo companheirismo e por terem compartilhado comigo vários momentos desse percurso.

Aos colegas das escolas em que leciono, pela compreensão.

Ao Prof^o. e amigo Carlos Serpa, por sempre acreditar em mim e estimular-me na busca do conhecimento.

Ao meu amado e eterno companheiro Adilson, por compreender a minha ausência, pela força, carinho, incentivo e ajuda ao longo de toda essa trajetória – de momentos alegres e difíceis.

Aos meus queridos pais, Carlos e Deuziana, pelo apoio incondicional, pelo pensamento positivo, pela oração e por serem a minha referência.

Às minhas irmãs e amigas, Cinthia e Mariane, por me incentivarem e nunca duvidarem que tudo daria certo.

Aos meus avós, pela torcida e por acreditarem na minha capacidade.

À minha sogra Ana, pela disponibilidade e prazer em me ajudar quando precisei.

Ao meu afilhado Tiaguinho, por trazer sempre alegria.

A todos os meus familiares e amigos, que mesmo longe, não deixaram de confiar no meu sucesso.

Muito obrigada!

O meio em que o ser humano vive e no qual ele se acha imerso é muito maior que seu ambiente físico e seu contorno imediato, já que está envolto também por sua história, sua sociedade e seus discursos. A vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem e todos os textos situam-se nessas vivências estabilizadas simbolicamente.

Marcuschi

RESUMO

Este trabalho pretende investigar se há uma coerência entre a perspectiva teórica de gêneros presente nos documentos oficiais e a abordagem adotada pelo manual escolar, buscando assim analisar como se dá a articulação entre teorias linguísticas de gênero, documentos oficiais e livro didático. Nosso foco de análise é o ensino de língua estrangeira - Inglês, especificamente nos anos finais do nível fundamental. Quanto à metodologia, nossa pesquisa está pautada na abordagem qualitativa, e o método de análise é a pesquisa documental. Analisamos os seguintes documentos oficiais relevantes à pesquisa: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de Língua Estrangeira Moderna 2011. A outra fonte documental é a coleção didática *Links: English for teens*, aprovada no PNLD 2011. Ao longo do estudo, baseamo-nos em alguns conceitos-chave das teorias linguísticas de gênero, seguindo principalmente a perspectiva sociodiscursiva de Bakhtin e os desdobramentos didático-pedagógicos do Grupo de Genebra (Dolz, Schneuwly, especialmente). Recorremos também a estudos sobre o lugar do livro didático no ensino de língua estrangeira. Os resultados obtidos sinalizam incongruências entre a teoria apresentada nos documentos oficiais e sua transposição didática no manual escolar.

Palavras-chave: Gênero Textual. Documentos Oficiais. Livro Didático de Língua Estrangeira.

ABSTRACT

This paper aims at investigating whether there is a consistency between the theoretical perspective of genre in official documents and the approach adopted by the textbook, thus seeking to analyze how is the relationship between linguistic theories of genre, official documents and textbook. Our analytical focus is the teaching of foreign language - English, especially in the final years of the fundamental level. Regarding the methodology, our research is based on the qualitative approach, and the method of analysis is the documentary research. We analyze the following official documents relevant to research: the National Curriculum Parameters (PCN) and the National Textbook Program (PNLD) for Modern Foreign Language in 2011. The other documentary source is the didactic collection *Links: English for teens*, approved in PNLD 2011. Throughout the study, we drew on some key concepts of the linguistic theories of genre, mainly following the sociodiscursive perspective of Bakhtin and the didactic pedagogical developments of the Geneva Group (Dolz, Schneuwly, especially). We also use the studies on the place of the textbook in teaching a foreign language. The findings highlight inconsistencies between the theory presented in official documents and its didactic transposition in the textbook.

Key words: Text Genre. Official Documents. Foreign language textbook.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Tipos e Gêneros textuais	44
QUADRO 2 – Detalhamento das seções de leitura (<i>Let's Read</i>) e escrita (<i>Let's Write</i>)	88
QUADRO 3 – Gêneros escritos do 6º ano (Guia do LD – PNLD 2011 – <i>Links: English for teens</i>)	89
QUADRO 4 – Gêneros escritos do 6º ano (Manual do Professor – <i>Links: English for teens</i>)	90
QUADRO 5 – Gêneros escritos do 6º ano (Interior do LD – <i>Links: English for teens</i>)	90
QUADRO 6 – Gêneros escritos do 6º ano; Estratégias de Leitura e Escrita (Manual do Professor – <i>Links: English for teens</i>)	99
QUADRO 7 – Gêneros escritos do 9º ano (Guia do LD – PNLD 2011 – <i>Links: English for teens</i>)	113
QUADRO 8 – Gêneros escritos do 9º ano (Manual do Professor – <i>Links: English for teens</i>)	113
QUADRO 9 – Gêneros escritos do 9º ano (Interior do LD – <i>Links: English for teens</i>)	114
QUADRO 10 – Gêneros escritos do 9º ano; Estratégias de Leitura e Escrita (Manual do Professor – <i>Links: English for teens</i>)	120

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. GÊNEROS TEXTUAIS: REFLEXÕES TEÓRICAS	15
2.1. A perspectiva bakhtiniana	17
2.2. O conceito de propósito comunicativo em Swales	29
2.3. Os desdobramentos didático-pedagógicos do Grupo de Genebra	34
2.4. Problemas de transposição didática	42
3. A NOÇÃO DE GÊNEROS EM DOCUMENTOS OFICIAIS DE LE	50
3.1. Parâmetros Curriculares Nacionais	50
3.2. Programa Nacional do Livro Didático	56
4. O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	63
5. ANÁLISE DE DADOS	71
5.1. Procedimentos metodológicos	71
5.1.1. Paradigma de pesquisa adotado	71
5.1.2. Procedimentos metodológicos da análise de dados	78
5.2. Análise do livro didático	81
5.2.1. Volume 6º ano	89
5.2.2. Volume 9º ano	112
5.3. Resultados: considerações finais	128
6. CONCLUSÃO	130
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	133
ANEXOS	139

1. INTRODUÇÃO

Abordar os gêneros textuais, nos dias atuais, significa lidar com um tema em constante desenvolvimento. Trata-se de um campo científico amplamente explorado por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento. Conforme sustentam Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005), no campo de estudos da Linguística Aplicada, há uma ampliação do horizonte de explicações para a linguagem ao se tomar o conceito de gênero como categoria do discurso. Bhatia (1997, p. 629), por sua vez, com base em Candlin, descreve o gênero como “um conceito que achou o seu tempo”. Pela diversidade de pesquisas, esse é um campo complexo, com diferentes abordagens e terminologias. A abundância e diversidade das fontes e perspectivas de análise podem levar a uma dificuldade natural no tratamento desse tema (MARCUSCHI, 2008). Nesse sentido, não temos a pretensão de esgotá-lo, mas buscaremos desenvolver reflexões que contribuam para uma análise mais crítica do mesmo.

O conceito de gênero textual nos remete à linguagem em uso, como prática sócio-historicamente situada – *ação social*. Interagimos linguisticamente através de enunciados concretos inseridos nas mais variadas esferas da comunicação humana. Assim, assume-se uma visão sociointeracionista de linguagem, destacando-se o caráter social, histórico e cultural da língua, em consonância com a perspectiva bakhtiniana – “[...] o enunciado se torna a unidade concreta e real da atividade comunicativa entre os indivíduos situados em contextos sociais sempre reais.” (MARCUSCHI, 2008, p. 21). Como sintetiza Marcuschi, a língua é tomada, nessa visão, como um conjunto de práticas enunciativas e não como forma descarnada. Nesse sentido, considera-se a linguagem contextualizada e em funcionamento.

De acordo com essa concepção, a linguagem está indissolivelmente ligada à vida, e a vida à linguagem: “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua.” (BAKHTIN, 1953/ 2000, p. 282).

Relacionando a noção de gêneros textuais à dinâmica pedagógica de ensino da língua, pode-se verificar que grandes contribuições e avanços foram realizados nesse contexto. Desde a década de 90, presenciou-se no Brasil um aumento de estudos referentes ao gênero. E esses estudos serviram de base para as diretrizes oficiais da educação brasileira. Com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998, verificamos uma mudança significativa na concepção de língua até então contemplada no contexto escolar. Passou-se de uma visão tradicional e estrutural de língua para uma abordagem linguística focada no caráter social da linguagem –

de base sociointeracionista. Com isso, a noção de gêneros foi pouco a pouco sendo incorporada ao processo ensino-aprendizagem. Nessa mudança de paradigma, ressaltamos ainda o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que dialoga com os PCN na busca da qualidade dos livros didáticos utilizados na escola pública.

Nas orientações presentes nos documentos norteadores da educação defende-se um ensino conectado às práticas sociais do aluno, um ensino linguístico voltado para o seu *uso* e não apenas para a aprendizagem de estruturas, o que está de acordo com a concepção do Grupo de Genebra - “*aprender uma língua é aprender a comunicar*” (DOLZ e SCHNEUWLY, 1996/ 2004, p. 42). Dessa forma, parte-se da noção de gêneros para o aprendizado do sistema da língua, que não deixa de ser relevante, embora não represente mais o foco do ensino. Nas palavras de Bakhtin, “[...] o estudo do enunciado, em sua qualidade de *unidade real da comunicação verbal*, também deve permitir compreender melhor a natureza das *unidades da língua* (da língua como sistema): as palavras e as orações.” (BAKHTIN, 1953/ 2000, p. 287).

Diante desse cenário educacional e das mudanças de abordagem no que diz respeito ao ensino de línguas – materna e estrangeira, interessou-nos investigar a articulação entre as teorias linguísticas de gênero, os documentos oficiais e o livro didático (doravante LD) de língua estrangeira (LE), considerando-se o LD uma importante ferramenta nas práticas escolares.

A questão dos gêneros nos documentos oficiais e no LD (documentos voltados à prática pedagógica) refere-se, em nosso trabalho, especificamente, à LE Inglês. E a minha motivação para pesquisar particularmente essa disciplina foi a minha prática como docente. Sou professora de Inglês da educação básica - ensino fundamental (6º a 9º ano) no município de Paraíba do Sul-RJ e também leciono num curso profissionalizante (FAETEC) em minha cidade – Três Rios-RJ. Minha breve experiência com a educação básica e com a mediação do LD no ensino-aprendizagem da língua me instigou a buscar respostas para algumas questões. Verificamos que o grande interesse pelo tema gêneros textuais e sua inserção nos documentos oficiais não representava, necessariamente, uma adequação dos LD a essas propostas teóricas. E também percebemos que as novas perspectivas linguísticas – contrárias a uma abordagem exclusivamente estrutural da língua – não pareciam estar sendo completamente efetivadas na prática escolar. Aliado a isso, houve a publicação do primeiro PNLD de LE, em 2011, estabelecendo critérios de avaliação para os LD.

Outro motivo que me despertou para essa linha de investigação foi a carência de estudos na área, pelo menos, na perspectiva que está sendo aqui proposta. Pinto e Pessoa

(2009, p. 81) afirmam haver uma “carência de textos acadêmicos voltados para a análise do Livro Didático – mais especificamente, do material utilizado durante o processo de ensino/aprendizagem da língua estrangeira [...]”. Observada essa lacuna na literatura, questionamo-nos acerca da coerência entre a visão de gêneros apresentada em documentos oficiais da área e a proposta didática de um LD de Inglês aprovado no primeiro PNLD de LE.

Diante do exposto, o objetivo geral desta pesquisa é analisar o tratamento dado aos gêneros textuais em documentos oficiais da educação e no LD, ambos referentes ao ensino de LE - Inglês - nos anos finais do ensino fundamental. Além disso, buscamos mais especificamente:

- Verificar que perspectiva teórica de gênero subjaz aos documentos oficiais;
- Comparar os documentos oficiais em questão, no que se refere à abordagem de gêneros textuais;
- Verificar o tratamento dado aos gêneros textuais no LD proposto (em especial os gêneros escritos);
- Analisar como se dá a articulação entre LD, documentos oficiais e teorias linguísticas de gênero.

A fim de nortear o nosso trabalho e os objetivos apresentados, definimos as seguintes perguntas de pesquisa:

- De que modo os gêneros textuais tem sido tratados em documentos oficiais da área e no LD de LE?
- Existe coerência entre a perspectiva teórica de gêneros presente nos documentos oficiais e a abordagem adotada pelo manual escolar analisado?

Vale ressaltar que o presente estudo irá analisar o LD enquanto proposta pedagógica, mas não o seu uso efetivo em sala de aula pelo professor, por limitações de tempo. Portanto, não serão o foco de observação deste trabalho a interação professor-alunos e a utilização do material didático na prática escolar, o que pretendemos investigar em futuras pesquisas.

Destacamos ainda que os documentos oficiais analisados serão os PCN e o PNLD (ambos referentes à Língua Estrangeira)¹, por representarem documentos pertinentes à nossa pesquisa, sendo selecionado para análise o LD *Links: English for teens*, de Amadeu Onofre da Cunha Coutinho Marques e Denise Machado dos Santos. Analisamos esse LD², especificamente, por ser o material didático adotado nas escolas de educação básica em que leciono, além de ser amplamente utilizado nas escolas do município de Paraíba do Sul-RJ e Três Rios-RJ.

Quanto à sua organização interna, este trabalho está dividido em seis capítulos. Neste primeiro capítulo, apresentamos a trajetória da pesquisa, incluindo a contextualização do problema, sua justificativa, os objetivos e perguntas de pesquisa.

O segundo, terceiro e quarto capítulos representam os pressupostos teóricos deste estudo. Ressaltamos que, apesar de constituírem nosso embasamento teórico, esses capítulos poderão também trazer breves análises, quando julgarmos apropriado.

No segundo capítulo apresentaremos reflexões teóricas acerca da noção de gênero textual relevantes para nosso trabalho. Abordaremos a perspectiva sociodiscursiva de Bakhtin (uma referência fundamental nos estudos de gênero), o conceito de propósito comunicativo de Swales, na vertente sociorretórica, os estudos do Grupo de Genebra – voltados à prática pedagógica, e a questão da transposição didática do conhecimento científico de gêneros para a prática escolar e seus possíveis problemas. Buscaremos, sempre que possível, articular as várias abordagens apresentadas, acreditando que elas assumem uma mesma concepção de linguagem – no sentido de considerar o caráter *social* e interativo da língua.

O terceiro capítulo abordará a noção de gêneros em documentos oficiais, com foco na LE Inglês. Serão discutidos os princípios gerais de cada documento (PCN e PNLD), a visão de gênero subjacente e a possível articulação de conceitos entre ambos. Não obstante a presença desse capítulo nos aportes teóricos, destacamos que ele também constitui parte importante de nossa análise.

No que tange ao quarto capítulo, será abordado o papel do LD de LE e a sua importância no ensino-aprendizagem da língua, buscando-se discutir fundamentos teórico-metodológicos sobre essa ferramenta didática e apresentando-se argumentos em favor de uma postura crítica frente a esse tipo de material.

¹ Apesar de analisarmos documentos referentes à Língua Estrangeira, ressaltamos que trechos dos PCN de Língua Portuguesa serão utilizados em nossas reflexões. Isso se deve ao fato dos dois documentos (PCN Língua Portuguesa e PCN LE) manterem um escopo teórico comum – concepção sociointeracionista de linguagem.

² Maiores detalhes sobre este LD serão apresentados no capítulo de Análise de dados.

Em seguida, procederemos à análise e discussão dos dados, considerando o LD selecionado. Apresentaremos inicialmente os procedimentos metodológicos referentes à pesquisa como um todo e, posteriormente, à metodologia adotada na análise. Na sequência, trataremos exclusivamente da análise dos dois volumes escolhidos (6º e 9º anos – por representarem os extremos da coleção). Buscaremos correlacionar os nossos pressupostos teóricos, as nossas perguntas de pesquisa iniciais e as questões que emergiram no decorrer da investigação. Ressaltamos, nesse momento, a relevância do CD em anexo para acompanhar e compreender nossas reflexões.

Por fim, no sexto e último capítulo, apresentaremos nossas conclusões, com base nas leituras realizadas e nos resultados obtidos com a pesquisa dos documentos e do LD.

2. GÊNEROS TEXTUAIS: REFLEXÕES TEÓRICAS

O eixo epistemológico que rege nossas discussões – o conceito de gênero textual³ – tem figurado, atualmente, como um tema de grande relevância para os estudos da linguagem, como objeto de pesquisa para estudiosos de diversas áreas: críticos literários, retóricos, sociólogos, cientistas cognitivistas, especialistas em tradução automática, linguistas computacionais, analistas do discurso, especialistas em inglês para fins específicos, professores de língua, publicitários, jornalistas e especialistas em comunicação empresarial (MEURER, BONINI e MOTTA-ROTH, 2005, p. 8). Segundo Meurer (2000 apud MEURER, BONINI e MOTTA-ROTH, 2005, p. 8):

[...] o gênero passou a ser uma noção central na definição da própria linguagem. É um fenômeno que se localiza entre a língua, o discurso e as estruturas sociais, possibilitando diálogos entre teóricos e pesquisadores [...] e, ao mesmo tempo, trazendo elementos conceituais viabilizadores de uma ampla revisão de todo o aparato teórico da linguística.

Relacionando gêneros textuais e processo ensino-aprendizagem, percebemos a grande influência que os novos estudos acerca do tema exerceram nos documentos oficiais - propostas curriculares para o ensino brasileiro, com a publicação dos PCN de 1998, para a educação básica. Tais estudos contribuíram significativamente para um aperfeiçoamento da visão de língua até então adotada no ensino-aprendizagem de Língua Materna ou Língua Estrangeira, trazendo novas perspectivas. A *antiga* visão tradicionalista de língua - apenas como forma, estrutura linguística, é revista, defendendo-se uma perspectiva socionteracionista e contextualizada.

³ Quanto à existência das terminologias: “*gêneros textuais/ de texto*” e “*gêneros discursivos/ do discurso*”, destacamos que há estudos que defendem a distinção conceitual entre esses termos, e, outros que não fazem tal distinção. Rojo (2005, p. 185) diz que ambas as vertentes terminológicas encontram-se enraizadas em diferentes releituras da herança bakhtiniana. Porém, a *teoria dos gêneros de textos* centra-se na materialidade textual, com autores como Bronckart e Adam, enquanto a *teoria dos gêneros do discurso* centra-se no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos, com autores como o próprio Bakhtin e seu círculo, entre outros. Desde já esclarecemos que não nos aprofundaremos na discussão sobre essa possível dissonância de conceitos, preferindo adotar no decorrer do trabalho os termos “*gêneros discursivos*” e “*gêneros textuais*” como equivalentes.

Dentro desse contexto, este capítulo pretende fazer uma breve reflexão teórica acerca dos gêneros textuais. Não objetivamos abarcar todas as perspectivas teóricas sobre o assunto, todavia desenvolvemos uma revisão das correntes teóricas pertinentes às nossas perguntas de pesquisa.

Interessa-nos investigar como essas teorias de gênero podem contribuir para um processo ensino-aprendizagem de línguas mais eficiente, mais especificamente nesta pesquisa a LE - Inglês. E ainda verificar a possibilidade de interação e transposição dessas teorias para a prática pedagógica, sobretudo nos documentos norteadores da educação brasileira e nos manuais escolares.

Seguindo a tradição em Linguística Aplicada, partimos de questões originadas da prática e buscamos, então, subsídios no campo teórico. Assim, procuramos conceitos relevantes para nossa análise, na tentativa de responder nossas perguntas de pesquisa:

O lingüista aplicado, partindo de um problema com o qual as pessoas se deparam ao usar a linguagem na prática social e em um contexto de ação, procura subsídios em várias disciplinas que possam iluminar teoricamente a questão em jogo, ou seja, que possam ajudar a esclarecê-la. (MOITA LOPES, 1998, p. 114).

Percebemos o grande foco e interesse não só dos estudiosos e acadêmicos, mas do contexto escolar e governamental brasileiro no tema “gêneros textuais” (que evidenciou-se, como já dito, com os PCN 1998) para o ensino de línguas – materna e estrangeira. Muitos estudos vêm apresentando a preocupação de inserir na esfera educacional a noção de gêneros de texto, buscando fazer do ensino de línguas algo ligado ao mundo real do aluno, levando-o não somente ao aprendizado de regras gramaticais, mas ao desenvolvimento da eficiência comunicativa e interativa através da linguagem em práticas sociais variadas. Os estudiosos sugerem, então, um trabalho efetivo dos gêneros em sala de aula – no intuito de formar discentes críticos e conscientes do seu *papel de cidadão* na sociedade.

No entanto, vimos que essa nova perspectiva linguística, avessa às tradições exclusivamente estruturais de língua, não parece estar sendo completamente efetivada na prática escolar. E essa dificuldade de transposição da teoria para a prática em sala de aula, é abordada, entre outros autores (como veremos melhor no decorrer do capítulo), por Oliveira (2010, p. 326):

Na voz dos professores, o que se ensina agora são os *gêneros textuais*, sugeridos e explorados pelos livros didáticos, [...] e não há dúvida de que a linguagem é uma *prática social*. Esse discurso, embora revelador de que o processo fez ecoar a voz dos PCN, não se tem efetivado na prática do professor.

Em decorrência disso, sentimos a necessidade de verificar o tratamento dado aos gêneros de texto nos documentos voltados à prática pedagógica, a fim de analisar a relação existente entre teorias linguísticas de gênero, documentos oficiais e LD. Portanto, na busca de uma visão mais crítica e de uma apropriação mais adequada do sentido de gênero no contexto escolar, recorreremos a alguns conceitos essenciais. Primeiramente tomamos como aporte a **perspectiva bakhtiniana** (que representa uma referência e um marco nesse campo de estudos). Também importante ao nosso trabalho, utilizamos o conceito de **propósito comunicativo** – um dos conceitos analisados por Swales numa abordagem sociorretórica. Em seguida, refletimos acerca dos estudos de aplicação didático-pedagógica dos gêneros para o contexto escolar, com os pesquisadores do **Grupo de Genebra** (principalmente Dolz e Schneuwly). Por fim, abordamos a questão da **transposição didática** das teorias científicas para a prática pedagógica, e as dificuldades de sua concretização. Contamos ainda com reflexões de alguns linguistas brasileiros – e destacamos que seus estudos de gênero ganharam importância principalmente a partir dos anos 90 – Brait (2012); Machado (2012); Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005); Rojo (2005); Rodrigues (2005); Marcuschi (2008), entre outros.

Como afirma Marcuschi (2008, p. 23), existem hoje no Brasil muitas reflexões sobre a noção de gênero, e tais reflexões estão longe de serem consensuais, apresentando muitas divergências.

Contudo, apesar de uma teoria em crescente desenvolvimento, complexa, diversa e com diferentes terminologias, há um constante diálogo entre elas no sentido de contemplar a noção de gênero como ação social - enfim considerando o caráter **social** da linguagem.

Reconhecendo essa complexidade envolvendo os gêneros textuais, ressaltamos, aqui, que buscamos desenvolver reflexões que contribuam para uma análise melhor e mais crítica do tema, sem a pretensão de esgotá-lo, como já destacamos anteriormente.

Assim, para iluminar nossa compreensão das questões e possíveis problemas relacionados aos gêneros textuais nos documentos pedagógicos, desenvolvemos inicialmente uma síntese dos conceitos presentes na arquitetura bakhtiniana, dentro de uma abordagem sociodiscursiva. Examinamos os escritos de Bakhtin sobre o assunto, partindo principalmente de “Os gêneros do discurso” (1953/ 2000) e de releituras de outros autores.

2.1. A perspectiva bakhtiniana

Para tratarmos das teorias de gêneros, consideramos necessário abordar a origem desses estudos – *Antiguidade*, além de sua evolução desde então⁴. Remontando à “clássica teoria dos gêneros” - com Aristóteles em sua *Poética* e Platão em *A república*, percebemos originalmente o estudo dos *gêneros literários*, e a definição das formas poéticas em termos de classificação (gêneros literários clássicos: lírico, épico e dramático). Essa teoria consolidou-se e tornou-se base dos estudos literários desenvolvidos no interior de uma cultura letrada. Nada teria abalado esse estatuto dos gêneros literários, se não houvesse surgido a prosa comunicativa (MACHADO, 2012, p. 152): “a emergência da prosa passou a reivindicar outros parâmetros de análise das formas interativas que se realizam pelo discurso”. Com isso, passou-se a considerar uma esfera do mundo discursivo que ficara à margem tanto da retórica quanto da poética. E essa mudança de viés dos estudos sobre gêneros - considerando não a classificação das espécies, mas o *dialogismo* do processo comunicativo - surge com os estudos do pesquisador e filósofo russo **Mikhail Bakhtin** em meados do século XX. Ele foi o primeiro a tratar dos gêneros do cotidiano, não se referindo exclusivamente aos gêneros literários. Ainda segundo Machado (2012), Bakhtin contrariou a hierarquia, fixidez e certa noção de purismo dos gêneros poéticos, trazendo os gêneros da prosa como contaminações de formas pluriestilísticas. Essa variedade e mobilidade discursivas promoveram a *emergência da prosa* e o conseqüente processo de *prosificação da cultura*:

Enquanto o descritivismo das ações grandiosas imprimiu grandiloquência retórica aos gêneros poéticos clássicos, as formas discursivas da comunicação interativa em suas combinações favoreceram o avanço da cultura prosaica de valorização das ações cotidianas dos homens comuns e de suas enunciações ordinárias. (MACHADO, 2012, p. 153).

Por representar um fenômeno de emergência na linguagem, concordamos com Machado (2012) quando afirma, embasada nos pressupostos bakhtinianos, que a prosa não nasceu pronta e continua se desenvolvendo e se fazendo graças à dinâmica dos gêneros discursivos. Isso pode ser percebido, nas palavras de Bakhtin, pela riqueza infinita dos gêneros textuais:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à

⁴ A abordagem da teoria de gêneros desde a Antiguidade aos dias atuais será breve e sucinta. Não trataremos essa questão com rigor de detalhes. Nossa finalidade aqui é apresentar a evolução desse campo do conhecimento através do tempo, demonstrando principalmente a importância e a originalidade dos estudos de Bakhtin.

medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 1953/ 2000, p. 279).

A “abertura conceitual” imposta pelos estudos desse autor revolucionou os estudos linguísticos e trouxe a noção de gêneros aliada à interação e ao dialogismo. Sendo assim, reafirmando o que dissemos anteriormente, a noção de gênero foi ampliada para todas as formas de produção textual, não se restringindo ao campo literário. E essa mudança na abordagem dos gêneros representou além de uma *transgressão* a uma ordem cultural já estruturada, uma grande evolução para esse campo científico desde então. Pela ótica bakhtiniana o que mais importa na linguagem é a sua função social e não o seu aspecto formal e linguístico:

Para Mikhail Bakhtin a prosificação da cultura letrada pode ser considerada um processo altamente transgressor, de desestabilização de uma ordem cultural que parecia inabalável. Trata-se da instauração de um campo de luta, da arena discursiva onde é possível se discutir idéias e construir pontos de vista sobre o mundo, inclusive com códigos culturais emergentes. (MACHADO, 2012, p. 154).

Reiteramos, então, o caráter precursor e pioneiro de Bakhtin para os estudos acerca da linguagem e dos gêneros textuais, e justificamos a introdução de seus conceitos em nossos pressupostos teóricos. Ressaltamos ainda a sua presença dentro do chamado “**Círculo de Bakhtin**” (denominação atribuída ao grupo de intelectuais russos que se reunia regularmente entre 1919 e 1974, fazendo parte Bakhtin, Voloshinov e Medvedev). Portanto, ao citar Bakhtin no decorrer do trabalho estamos nos referindo possivelmente⁵ não só a esse autor, mas ao Círculo como um todo, já que muitos dos pensamentos bakhtinianos nasceram de discussões internas ao grupo. Os textos produzidos pelo Círculo permaneceram no obscurantismo por um tempo, devido aos rumos políticos da década de 1920 na ex-União Soviética, e só foram divulgados efetivamente por volta de 1960 (RODRIGUES, 2005, p. 152). Suas idéias acerca da linguagem representam grande contribuição para diversas áreas do conhecimento, não só para os estudos linguísticos e literários, mas para a educação, a pesquisa, a história, a antropologia, a psicologia etc. Esse fato pode ser constatado “na circulação de noções, categorias, conceitos advindos diretamente do pensamento bakhtiniano,

⁵ O termo “possivelmente” foi usado propositalmente, aqui, representando a posição de incerteza quanto à autoria de alguns textos referentes ao tema. Há uma falta de consenso e um debate por parte de pesquisadores quanto a isso – sendo a autoria dos textos atribuída a Bakhtin ou a Voloshinov e Medvedev. Apesar dessas posições controversas, julgamos ser Bakhtin uma grande referência intelectual, admitindo, no entanto, a possível contribuição dos outros autores, já que também compuseram esse grupo de estudos (o referido “Círculo de Bakhtin”).

com ele aparentados ou, ainda, por ele motivados” (BRAIT, 2012, p. 8). Em especial no âmbito da Linguística Moderna, tais estudos contribuem para um grande avanço teórico-reflexivo. Além disso, contribuem com reflexões além de seu tempo (ao questionar o ensino de línguas a partir da noção de língua como sistema) e convergem para áreas que não eram o seu foco central de atenção – como a esfera educacional e o ensino-aprendizagem de línguas:

É como problematizador e interlocutor produtivo que podemos situar o Círculo de Bakhtin na lingüística aplicada, pois as suas idéias têm impulsionado as discussões teóricas e os desenvolvimentos pedagógicos na área de ensino de línguas a partir de meados da década de 1980. (RODRIGUES, 2005, p. 153).

Em suma, um método eficaz e correto de ensino prático [ensino de línguas estrangeiras vivas] exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, i. é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação [enunciado], como um signo flexível e variável. (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 1988 [1929], p. 95).

Outros pontos ainda relevantes a discutir antes de nos referirmos mais especificamente ao conceito de gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem, segundo Rodrigues (2005, p. 154), são: primeiro, a questão da *flutuação terminológica* presente na obra do Círculo, e segundo, a compreensão da noção de gêneros a partir de *fundamentos nucleares*. Em relação ao primeiro tópico, pode-se dizer que a questão da terminologia fluida presente na abordagem bakhtiniana tem como causas o processo de tradução de suas obras (ao se comparar diferentes terminologias advindas de traduções de um mesmo texto), e também uma “predileção” de Bakhtin pela variação terminológica (ora usando novos termos, ora usando a terminologia já existente), num processo de evolução interna de sua obra. Já o segundo tópico trata de conceitos que Rodrigues (2005) considera fundamentais para a apreensão da noção de gêneros: a *concepção sócio-histórica e ideológica da linguagem*, o *caráter sócio-histórico, ideológico e semiótico da consciência* e a *realidade dialógica da linguagem e da consciência*; não dissociando, portanto, a noção de gêneros das noções de *interação verbal*, *comunicação discursiva*, *língua*, *discurso*, *texto*, *enunciado* e *atividade humana*.

Bakhtin apresenta em seus estudos uma perspectiva sociointeracionista e sociodiscursiva de linguagem, reforçando o caráter social, histórico e cultural da língua. Ele reflete acerca da grande variedade das esferas da atividade humana (sejam elas familiares, escolares, políticas, cotidianas, científicas, publicitárias, religiosas, artísticas, dentre outras – [ROJO, 2009, p. 109]) e postula que toda esfera, por mais variada que seja, está sempre relacionada com a utilização da língua (BAKHTIN, 1953/ 2000, p. 279). A utilização da língua, então, efetua-se por meio de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos,

“proferidos” pelos participantes de uma ou outra esfera da atividade humana. O enunciado, como afirma Bakhtin (BAKHTIN, 1953/ 2000, p. 279), “reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas”, através de seu *conteúdo (temático)*, seu *estilo verbal* (seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais) e sua *construção composicional*. E “cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados”, denominados ***gêneros do discurso***.

Portanto, como sintetiza Marcuschi (2008, p. 21), a reflexão sobre a língua é retirada do campo da estrutura para situá-la no campo do discurso em seu contexto sociointerativo. A importância do fenômeno social da interação verbal aparece claramente nas palavras de Bakhtin (1979, p. 109):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica e isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Essas postulações refletem algumas noções importantes para a hipótese sociointerativa, reunidas por Marcuschi (2008, p. 21):

- (a) *noção de linguagem* como atividade social e interativa;
- (b) *visão de texto* como unidade de sentido ou unidade de interação;
- (c) *noção de compreensão* como atividade de construção de sentido na relação de um eu e um tu situados e mediados;
- (d) *noção de gênero textual* como forma de ação social e não como entidade lingüística formalmente constituída.

Para entendermos melhor alguns pontos básicos expressos por Bakhtin acerca dos gêneros: como a sua “**relativa estabilidade**”, a **heterogeneidade**, a **compreensão responsiva ativa**, dentre outros, faz-se necessário refletirmos mais aprofundadamente a questão do **dialogismo** e da **interação**. Pois todos esses conceitos estão intimamente relacionados um com o outro. Cabe-nos frisar, contudo, que esses conceitos não são aqui tratados em toda a sua amplitude, sendo sintetizados nessa breve reflexão teórica.

De acordo com Faraco (2003, p. 59), existe grande identificação do pensamento do Círculo de Bakhtin com a idéia de diálogo, sendo usado o termo “**dialogismo**” para designar tal pensamento. E apesar das várias significações sociais que a palavra “diálogo” pode ter

(incluindo o *sentido estrito do termo* – seja na composição escrita ou no texto dramático, seja na interação face-a-face [conversa]), esclarecemos que não interessa ao pensamento bakhtiniano essa perspectiva do “diálogo em si”. O que importa nesse contexto é o *diálogo no sentido amplo do termo* – o que ocorre nele, com o complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali. “Interessam-lhe, de fato, as forças que se mantêm constantes em todos os planos da interação social [...] O objeto efetivo do dialogismo é constituído, portanto, pelas *relações dialógicas* [...]”

Essas relações dialógicas são parte inerente de todo enunciado, entendido não como unidade da língua, mas como unidade da **interação social**; não como um complexo de relações entre palavras, mas entre pessoas socialmente organizadas:

Viver significa tomar parte no diálogo: fazer perguntas, dar respostas, dar atenção, responder, estar de acordo e assim por diante. Desse diálogo, uma pessoa participa integralmente e no correr de toda sua vida: com seus olhos, lábios, mãos, alma, espírito, com seu corpo todo e com todos os seus feitos. Ela investe seu ser inteiro no discurso e esse discurso penetra no tecido dialógico da vida humana, o simpósio universal. (BAKHTIN apud FARACO, 2003, p. 73).

Portanto, *ser significa se comunicar*, e nessa comunicação dialogam diversas “vozes sociais” (entendidas como complexos semiótico-axiológicos com os quais um determinado grupo humano diz o mundo). Segundo Faraco (2003, p. 56), “aquilo que chamamos de língua é também e principalmente um conjunto indefinido de vozes sociais.”

Essa concepção dialógica da linguagem nega a noção de texto como um produto acabado e fechado em si mesmo. Não se sustenta, nessa concepção, a ótica de um locutor que deposita suas idéias num texto de forma objetiva e de um “ouvinte” / “leitor/ “receptor” que apenas decodifica as informações contidas no texto, extraindo conteúdos prontos, numa compreensão passiva.

Dito isso, chegamos a outro conceito de Bakhtin de grande relevância para nosso trabalho, que é a **compreensão responsiva ativa**. No processo complexo de comunicação verbal, o ouvinte ou leitor que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma *atitude responsiva ativa*, ou seja, ele concorda ou discorda, completa, adapta, apronta-se para executar, dentre outras *respostas* possíveis (BAKHTIN, 1953/ 2000, p. 290). E essa atitude está em constante elaboração durante todo o processo de compreensão, desde o início do discurso. Em vista disso, Bakhtin (1953/ 2000, p. 290) afirma que “toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor”.

Na mesma direção, Marcuschi (2008) cita Bakhtin ao tratar dos *processos de compreensão textual*. Achamos interessante mencionar sua análise (apesar de partir de um viés diferente do exposto – mais restrito à interação autor-leitor), pois cremos na conexão que ela estabelece com a noção de *compreensão responsiva ativa* – de Bakhtin. Marcuschi, de forma semelhante à perspectiva bakhtiniana, defende que a compreensão textual é um processo ativo de construção de sentidos, uma *atividade de coautoria* que leva a uma ação colaborativa entre *autor-texto-leitor*, a fim de obter o sucesso comunicativo:

[...] a língua é muito mais do que um sistema de estruturas fonológicas, sintáticas e lexicais [...] A língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto. Não é um sistema monolítico e transparente, para ‘fotografar’ a realidade, mas é heterogênea e sempre funciona situadamente na relação dialógica, como ensina Bakhtin (1979). Não pode ser vista e tratada simplesmente como um código. Assim, a produção textual não é uma simples atividade de codificação e a leitura não é um processo de mera decodificação. (MARCUSCHI, 2008, p. 240).

Entendendo a *compreensão responsiva ativa* como uma fase inicial e preparatória para uma resposta, podemos dizer que essa resposta pode ser: *imediata* (quando da execução de uma ordem compreendida e acatada), ou pode ser uma ação *retardada* (na qual “cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte” [BAKHTIN, 1953/ 2000, p.291] – como ocorre com os gêneros literários, por exemplo).

Na tentativa de sintetizar, então, essa concepção dialógica e interativa da linguagem, recorreremos às palavras de Bakhtin (1953/ 2000, p. 291) que defende que “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados”. E que o próprio locutor é, em certa medida, um “*respondente*”, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, pressupondo assim a existência do sistema da língua e a existência dos enunciados anteriores. Em outras palavras, o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal; ele está ligado não só aos elos que o precedem, mas também aos que lhe sucedem, que provocam nele reações-respostas imediatas e uma *ressonância dialógica*.

Com base nos pressupostos bakhtinianos, Silva (2004) salienta ainda que o dialogismo opera em vários níveis: nas relações entre interlocutores (interação entre autor e leitor no caso da leitura), nas relações do texto com outros discursos e textos (os discursos são caracterizados pela pluralidade de vozes) e do texto com o contexto, pois há um vínculo indissolúvel entre linguagem e vida. Logo, nenhuma significação é dada, mas só se constrói dialogicamente:

[...] o nosso dizer é uma reação-resposta a outros enunciados. No processo de interação verbal, as palavras nos vêm de outros enunciados e remetem a eles; portanto, nessa perspectiva, como elementos do enunciado, elas não são “neutras”, mas trazem consigo sentidos (visões de mundo). (RODRIGUES, 2005, p. 155).

Interagindo com a perspectiva dialógica da linguagem, lembramos que os gêneros são dinâmicos e sensíveis às transformações do seu contexto sócio-histórico – num constante diálogo entre fatores textuais (ligados à linguagem) e contextuais (das relações sociais). Essa variabilidade e maleabilidade do gênero explicam, portanto, a sua **“relativa estabilidade”**. De fato, os gêneros apresentam certa regularidade a partir da recorrência de determinadas propriedades discursivas. Porém essa regularidade é limitada e condicionada a fatores extralinguísticos, como o contexto sócio-histórico no qual se encontram, revelando a inextricável relação entre os gêneros e a situação social de interação. Cada esfera da atividade e da comunicação humana sofre transformações ao longo do tempo (sociais, históricas, culturais), e essas transformações refletem diretamente na linguagem utilizada para se comunicar, nos enunciados específicos de determinada esfera discursiva – os gêneros de texto:

Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. (BAKHTIN, 1953/ 2000, p. 284).

Como já mencionado, a “relativa estabilidade” dos gêneros se deve ao seu aspecto dinâmico, maleável e variável de acordo com seu contexto de produção. Um bom exemplo disso é o caso dos gêneros *carta* e *e-mail*. À medida que a esfera de comunicação do gênero “carta” foi evoluindo e se desenvolvendo no decorrer do tempo (com novas tecnologias), assim também evoluiu o próprio gênero, adaptando-se ao seu novo contexto social e atendendo às necessidades e interesses da comunidade na qual ele é praticado – surgindo o “e-mail”. Não significa que a “carta” foi extinta enquanto gênero, mas somente que houve uma transformação de um gênero em outro devido a transformações no contexto situacional (na esfera de atividade do gênero), em seu suporte, entre outras mudanças.

Aliado a isso, mencionamos a grande riqueza e complexidade desse conceito, que tem a possibilidade de englobar num mesmo terreno de estudos fenômenos tão diferentes como a *réplica cotidiana* e o *romance*. Assim como a *bula de remédio*, o *artigo científico*, a *lista de compras*, a *conferência*, os *documentos oficiais*, a *piada*, a *carta*, o *seminário*, a *conversa telefônica*, o *sermão*, a *aula*, a *peça de teatro*, o *e-mail*, entre muitos outros - de número

ilimitado. Referimo-nos, neste ponto da análise, à questão da **heterogeneidade** dos gêneros do discurso (orais e escritos) - confirmando que não é possível quantificar os gêneros, já que são artefatos concretos da atividade comunicativa humana. Os gêneros se comunicam com a sociedade e com o contexto sócio-histórico em que ocorrem, como já dito, podendo adaptar-se e modificar-se de acordo com as mudanças sociais ao seu redor. Bakhtin (1953/ 2000) acrescenta que a diversidade dos gêneros é tão grande que dificulta a existência de um terreno comum para seu estudo; e ainda suspeita que essa seja uma possível explicação para que a questão geral dos gêneros do discurso não tenha sido abordada:

Não há razão para minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso e a conseqüente dificuldade quando se trata de definir o caráter genérico do enunciado. Importa, nesse ponto, levar em consideração a diferença essencial existente entre o gênero de discurso *primário* (simples) e o gênero de discurso *secundário* (complexo). (BAKHTIN, 1953/ 2000, p. 281).

Na citação acima, Bakhtin ressalta a infinita riqueza e diversidade dos gêneros, não limitando os seus estudos somente a gêneros literários ou retóricos (como no já citado período clássico), ou a gêneros cotidianos orais (como a escola de Saussure com os behavioristas americanos). Por conta dessa heterogeneidade e da conseqüente problemática em se definir a noção geral de “enunciado”, especificamente o conceito de gênero, Bakhtin propõe a divisão dos gêneros em “primários e secundários”.

Ao falar dos gêneros primários estamos nos referindo a gêneros “simples”, ou seja, gêneros que se constituem em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea, mantendo uma relação imediata com a realidade existente, com seu contexto. Eles são principalmente, mas não exclusivamente, orais, e estão ligados a esferas sociais da vida cotidiana. Como exemplo, temos a réplica do diálogo cotidiano, a carta pessoal, o diário íntimo, o bilhete, a conversa familiar, o diálogo das reuniões sociais.

Já os gêneros secundários – “complexos” – absorvem e transmutam os gêneros primários, formando gêneros como o romance, o teatro, o discurso científico, o anúncio, a palestra. Eles aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e evoluída – com circulação nas esferas sociais públicas – artísticas, científicas, sociopolíticas, filosóficas, de educação formal, por exemplo. Trata-se de gêneros principalmente, mas não necessariamente, escritos.

Ambos os tipos de gêneros – primários e secundários – são interdependentes, pois um serve de base para a formação do outro, há uma transmutação dos gêneros primários em secundários (e vice versa). Um bom exemplo dessa transformação, dada por Bakhtin (1953/

2000, p. 281) é a inserção da *réplica do diálogo cotidiano* ou da *carta* (primários) num *romance* (secundário): o *diálogo* ou a *carta* quando inseridos no gênero mais elaborado *romance* perdem sua ligação imediata com a realidade existente, ou seja, não representam mais uma comunicação verbal espontânea. Devido a essa relação de interdependência e da constante transição entre plano secundário e primário, não se deve considerar esses dois grandes tipos de gêneros de forma dicotômica:

A inter-relação entre os gêneros primários e secundários de um lado, o processo histórico de formação dos gêneros secundários do outro, eis o que esclarece a natureza do enunciado [...] Uma concepção clara da natureza do enunciado em geral e dos vários tipos de enunciados em particular (primários e secundários), ou seja dos diversos gêneros do discurso, é indispensável para qualquer estudo, seja qual for sua orientação específica. (BAKHTIN, 1953/ 2000, p. 282).

Dessa forma, conhecer e compreender determinado gênero significa dominar certas regras: seleção vocabular, estrutura composicional e temática, estilo, entre outros; além da competência sócio-comunicativa dos participantes envolvidos (pois dirigimos nossa fala a um destinatário). “O índice substancial (constitutivo) do enunciado é o fato de *dirigir-se* a alguém, de estar voltado *para o destinatário*.” (BAKHTIN, 1953/ 2000, p. 320). A intenção de chegar ao outro está sempre presente no processo da comunicação verbal; bem como o compartilhamento de **propósitos comunicativos** - com base de conteúdos comuns (uniformidade temática) - entre os membros de uma determinada **comunidade** (um grupo de indivíduos que mantém uma interação lingüística efetiva)⁶. Enfim, para Bakhtin, a consciência individual se constrói na interação, dialogicamente: “Eu não posso me arranjar sem um outro, eu não posso me tornar eu mesmo sem um outro; eu tenho de me encontrar num outro por encontrar um outro em mim.” (BAKHTIN apud FARACO, 2003, p. 73). Exemplificando esse ponto tomemos o gênero textual “aula”. Reiteramos o fato de que o gênero representa uma forma específica de enunciado, relativamente estável, ou dito de outra maneira: uma atividade social recorrente e com características linguísticas comuns. Para o sucesso comunicativo dessa prática social específica (*aula*), é preciso que seus participantes (sua “comunidade” – professor e alunos) dominem as mesmas regras e as mesmas intenções (propósitos). Enfatiza-se, com isso, a necessidade de se conhecer bem os gêneros que

⁶ As palavras em destaque: **propósitos comunicativos** e **comunidade** são conceitos abordados por John M. Swales ao tratar do conceito de gênero. Inserimos tais conceitos aqui, por acreditarmos na ligação que eles mantêm com a abordagem bakhtiniana. Apesar de seguirem perspectivas teóricas diferentes – Bakhtin num viés sócio-cultural e Swales numa linha mais pragmática – entendemos que esses autores trabalham com categorias muito parecidas. E na próxima seção discutiremos melhor o conceito de *propósito comunicativo* em Swales, importante para nosso trabalho.

circulam nos mais diversos contextos de comunicação ou domínios sociais, no intuito de agir adequadamente com a linguagem em situações diversas. Pois são muitas as pessoas que dominam magnificamente a língua, mas sentem-se desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera:

Não é raro o homem que domina perfeitamente a fala numa esfera da comunicação cultural, sabe fazer uma explanação, travar uma discussão científica, intervir a respeito de problemas sociais, calar-se ou então intervir de uma maneira muito desajeitada numa conversa social. Não é por causa de uma pobreza de vocabulário ou de estilo (numa acepção abstrata), mas de uma inexperiência de dominar o repertório dos gêneros da conversa social [...] (BAKHTIN, 1953/ 2000, p. 303).

Partilhamos aqui da ótica bakhtiniana e dos pressupostos do sociointeracionismo, contrariando uma visão de língua como forma e estrutura. Todavia, não negamos que a forma e o sistema linguístico sejam importantes. Acerca disso, achamos conveniente mencionar Marcuschi (2008), que alerta para os perigos de um *determinismo internalista* (visão estrutural e formal) ou de um *determinismo externalista* (sociointeracionismo). Esse autor usa trechos de um trabalho de Faraco (2005) para desenvolver seu argumento:

A questão crucial é saber como se dá esse processo. Soluções integralmente deterministas não nos satisfazem [...], nem o primado do indivíduo, nem o determinismo absoluto da estrutura. (FARACO, 2005 apud MARCUSCHI, 2008, p. 21-22).

Esse alerta é fundamental, pois a linguagem não é apenas estrutura, mas não é também um simples fruto de determinismos externos. É preciso manter a prudência nesses casos:

As formas da língua e os gêneros do discurso são necessários para a interação, embora os gêneros, em comparação com as unidades da língua, sejam diferentes no que se refere a sua estabilidade e normatividade. As formas dos gêneros são bem mais flexíveis e combináveis, plásticas, mais sensíveis e ágeis às mudanças sociais do que as formas da língua. (RODRIGUES, 2005, p. 167).

Em *Os gêneros do discurso*, Bakhtin busca determinar a relação existente entre a **oração** (entendida como *unidade da língua*) e o **enunciado** (*unidade da comunicação*). Embora mantenham-se em planos de análise distintos, esses dois campos estão interligados: “As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida.” (BAKHTIN, 1953/ 2000, p. 301, 302). Assim sendo, não

fica minimizada a complexidade da língua, que para obter o sucesso comunicativo depende tanto de aspectos formais, quanto de aspectos sociais e contextuais. Permanece, então, nesse nosso panorama teórico, “o problema de como construir uma teoria que equacione estrutura e atividade; que case adequadamente, por exemplo, sentença e enunciado [...]” (FARACO, 2005).

Diante de todo o aparato teórico-reflexivo exposto, conclui-se, parafraseando Hasan (em citação de Meurer, Bonini, Motta-Roth [2005]), que a linguagem se entrelaça com a vida através dos gêneros textuais. Nós usamos a linguagem de forma concreta, através de enunciados concretos, e não por meio de um sistema fixo de estruturas linguísticas. E nos comunicamos, interagimos com o mundo em sociedade através dos diversos gêneros, nas mais variadas esferas da atividade humana. Por isso, o estudo e o entendimento dos gêneros de texto nos fazem pessoas conscientes de nosso *papel de cidadão* na sociedade e nos levam a produzir e compreender os mais variados textos.

Portanto, através da ótica bakhtiniana podemos desenvolver uma melhor reflexão e compreensão dos gêneros de texto, e seus estudos revelam uma das principais bases teóricas vigentes para os mais diversos estudos linguísticos, entre outras áreas. “Bakhtin representa uma espécie de bom-senso teórico em relação à concepção de linguagem.” (MARCUSCHI, 2008, p. 152). No Brasil, percebe-se a inserção da concepção discursiva da linguagem para o contexto escolar por meio da proposta legal dos PCN. Nesse documento o pensamento de Bakhtin acerca dos gêneros está presente, ainda que não seja de forma direta, ou seja, seus preceitos são utilizados sem citá-lo diretamente como autor. Essa tentativa de transpor a teoria científica para a prática educacional é muito válida e proveitosa, e representa um grande avanço no processo ensino-aprendizagem de línguas. Resta-nos saber se isso se reflete realmente na prática pedagógica.

Para isso, nas próximas seções apresentamos as teorias de gênero interligadas diretamente ao contexto escolar. Primeiro, com os aportes teóricos da Escola de Genebra – que realmente preocupa-se com essa efetiva transposição e sugere meios de alcançá-la. E segundo, ao discutirmos a questão da transposição dessas teorias para a prática educacional e suas dificuldades.

Antes, porém, de abordarmos diretamente a questão do gênero textual interligado ao contexto escolar, trataremos brevemente de um conceito também relevante à nossa pesquisa – **propósito comunicativo**. Esse conceito é discutido por John M. Swales e, acreditamos, não deixa de vincular-se aos pressupostos bakhtinianos, apesar desses autores apresentarem diferentes abordagens teóricas (o que consideramos muito enriquecedor para a compreensão

da noção de gênero). Como já frisamos anteriormente, Bakhtin segue uma abordagem mais discursivo-enunciativa e, Swales, uma abordagem mais pragmática. Seus conceitos se assemelham no sentido de considerar a linguagem - o ato de comunicar-se através da linguagem -, algo orientado para chegar ao *outro*, a um destinatário, com uma finalidade, com propósitos comunicativos:

Ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não poderia haver, enunciado. As diversas formas típicas de dirigir-se a alguém e as diversas concepções típicas do destinatário são as particularidades constitutivas que determinam a diversidade dos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1953/ 2000, p. 325).

Da mesma maneira que para Swales o gênero orienta-se principalmente pela intenção comunicativa do texto, Bakhtin (1953/ 2000, p. 291) declara que “a variedade dos gêneros do discurso pressupõe a variedade dos escopos intencionais daquele que fala ou escreve”.

2.2. O conceito de propósito comunicativo em Swales

A obra de Swales revela uma abordagem sociorretórica voltada para aplicações em análises de gêneros textuais em contextos acadêmicos e profissionais, associando-se, entre outros, à área de estudos e ensino de Inglês para fins específicos (ESP – *English for Specific Purposes*). Os seus trabalhos aplicados buscam desenvolver entre os aprendizes o conhecimento de gêneros textuais e a capacidade de produzir textos que realizem de modo bem-sucedido as características do gênero, como definem Hemaís e Biasi-Rodrigues (2005, p. 108). Constatamos, através das pesquisas desse autor, o seu interesse na análise formal e discursiva de gêneros variados – numa visão complexificada do gênero. Ou seja, por um lado há a preocupação com o texto, incluindo a estrutura, o conteúdo e os traços do gênero, e, por outro lado, o contexto, incluindo a comunidade discursiva, seus valores, suas práticas e expectativas. Percebemos, com isso, a aproximação de sua teoria com os aportes bakhtinianos, considerando que o texto não pode ser completamente entendido e interpretado apenas por meio de elementos estruturais, mas deve ser visto em seu contexto.

Dentro da teoria de gêneros apresentada por Swales, o conceito que especialmente interessa à nossa análise é o **propósito comunicativo** - definido como um tópico de grande relevância para Swales em sua obra *Genre analysis: English in academic and research*

settings (1990). De todos os conceitos abordados pelo autor em relação aos gêneros textuais nessa obra (evento comunicativo, propósito comunicativo, comunidade discursiva), o *propósito comunicativo* do texto revela-se como o elemento principal. Esse é o elemento que molda o gênero, determinando sua estrutura interna e impondo limites quanto às possibilidades de ocorrências linguísticas e retóricas.

Quanto à análise e definição do termo *gênero*, Swales (1990) reconhece a falta de clareza, e afirma que esse conceito permanece vago por ser frequentemente resumido a uma *fórmula textual*. Isso faz com que o uso de gênero não seja produtivo no ensino, sendo ainda alvo de críticas (HEMAIS e BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 111). Para construir a sua definição, o autor reuniu enfoques de diferentes disciplinas, entrelaçando tradições de vários campos de estudo: folclore, literatura, linguística e retórica. Concluiu que existiam pontos em comum na forma como cada vertente compreendia o conceito. Isso revelou uma postura eclética em relação aos gêneros e, ainda, segundo Swales, a originalidade do seu trabalho.

Inspirado, portanto, em campos de estudo distintos para formular a sua caracterização de gênero, Swales (1990) apresenta elementos característicos dessa definição, os quais resumimos abaixo:

- *A idéia de classe*. O gênero é uma *classe de eventos comunicativos*, sendo o evento uma situação em que a linguagem verbal tem um papel significativo e indispensável. O evento comunicativo é constituído do discurso, dos participantes, da função do discurso e do ambiente onde o discurso é produzido e recebido.
- Em uma classe de eventos comunicativos, os eventos compartilham um ***propósito comunicativo*** (tópico que particularmente nos interessa). Essa é a característica mais importante de todas, e a idéia fundamental é a de que os gêneros têm a função de realizar um objetivo ou objetivos. Swales admite que o propósito (objetivo, finalidade) do texto pode não estar manifesto e, portanto, ser de difícil identificação. Esse fato, para o autor, torna a cuidadosa investigação mais importante. Há, ainda, os gêneros que tem conjuntos de propósitos comunicativos, como o exemplo do *programa de notícias* (1990, p. 47), que pode tanto informar o público, como formar a opinião pública ou orientar o público em casos de emergência. A identificação do propósito do gênero torna-se, assim, um ponto conceitual problemático e é retomado pelo próprio Swales em um trabalho posterior (discutido no decorrer desta seção). Porém, na definição de 1990, Swales sustenta a posição de que o propósito comunicativo é o critério de maior importância porque o propósito motiva uma ação.

- *Prototipicidade*. Um texto será classificado como sendo do gênero se possuir os traços especificados na definição do gênero. Por outro lado, pode-se usar o critério de semelhança para a classificação no gênero (semelhança familiar), ou seja, os exemplares que mais plenamente se integram ao gênero são aqueles que parecem os mais típicos entre todos os exemplares de um grupo. Os mais típicos da categoria são os protótipos.
- A *lógica* ou “*razão subjacente*” do gênero. Nessa lógica, os membros da comunidade discursiva⁷ reconhecem o gênero e seu propósito comunicativo. Da mesma forma, os membros da comunidade discursiva empregam gêneros para realizar objetivos (propósitos) comunicativos de sua comunidade. A razão, vinculada às convenções do discurso, estabelece restrições em termos de conteúdo, posicionamento e forma.
- Por fim, a *terminologia de gênero* elaborada pela comunidade discursiva para seu próprio uso. Os termos atribuídos aos gêneros são indicadores de como os membros mais experientes e ativos da comunidade, que dão nomes aos gêneros, entendem a ação retórica das classes de eventos comunicativos. No entanto, Swales reconhece que essa terminologia pode trair o gênero, a partir do momento que os nomes dos gêneros se mantêm, mas os gêneros evoluem com o passar do tempo.

Apresentamos, então, a definição de gênero proposta por Swales em 1990:

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e constituem a razão do gênero. A razão subjacente dá o contorno da estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é o critério que é privilegiado e que faz com que o escopo do gênero se mantenha enfocado estreitamente em determinada ação retórica compatível com o gênero. Além do propósito, os exemplares do gênero demonstram padrões semelhantes, mas com variações em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo. Se forem realizadas todas as expectativas em relação àquilo que é altamente provável para o gênero, o exemplar será visto pela comunidade discursiva original como um protótipo. Os gêneros têm nomes herdados e produzidos pelas comunidades discursivas e importados por outras comunidades. Esses nomes constituem uma comunicação etnográfica valiosa, porém normalmente precisam de validação adicional. (p. 58).

⁷ O conceito de *comunidade discursiva*, revisto pelo próprio Swales em trabalhos posteriores à obra de 1990 (principalmente em *Other floors, other voices* [1998]), diz respeito àqueles que trabalham usualmente ou profissionalmente com determinado gênero e que, deste modo, tem um maior conhecimento de suas convenções mantendo uma interação linguística efetiva (como frisamos brevemente na seção anterior). Cabe-nos destacar novamente que não nos aprofundaremos nesse tópico, visto que tal conceito não diz respeito diretamente às nossas perguntas de pesquisa.

Como já mencionado, no trabalho de 1990 – *Genre Analysis*, Swales considerou o propósito comunicativo como critério privilegiado na definição de gênero, determinando não apenas a sua estrutura esquemática, mas também as escolhas de conteúdo e estilo. Assim, os gêneros aparecem como veículos comunicativos usados para a consecução de determinados fins (1990, p. 46). Porém, essa concepção original apresentou algumas limitações e críticas. Por essa razão, Swales, em coautoria com Inger Askehave, resolve discutir essas limitações a fim de modificar e aprimorar a base de sua teoria (Askehave e Swales, 2001). Vale ressaltar aqui que Swales não revisou somente o conceito de propósito comunicativo, como também o de comunidade discursiva. Contudo, focalizaremos apenas o conceito que nos é relevante.

Da mesma maneira que a teoria de gênero tornou-se mais complexa com o tempo e com as novas abordagens e visões que foram incorporadas ao conceito, assim também modificou-se a noção de propósito anteriormente adotada. Rediscute-se nesse segundo momento a centralidade do propósito comunicativo. Seria o propósito o critério de maior relevância na caracterização do gênero?

Askehave & Swales apontaram algumas fragilidades do conceito, baseando-se na maleabilidade dos gêneros, na multiplicidade de objetivos que podem apresentar, nas variações transculturais de nomenclatura e no próprio fato de que os propósitos nem sempre são claros. (SILVA, 2005, Revista Recorte).

Já na obra de 1990, Swales discute a dificuldade de uma precisa identificação do conceito de propósito comunicativo, particularmente a dificuldade de identificar claramente o propósito de um exemplar de gênero. Há gêneros que possuem o mesmo propósito, mas são diferentes em termos de aspectos formais – de organização textual, bem como existem textos idênticos ou quase idênticos com propósitos comunicativos bem diversos (SILVA, 2005).

Ao rever esse problema, Askehave e Swales entendem que o propósito comunicativo é menos visível do que a forma e, portanto, dificilmente servirá como critério básico para a conceituação de um gênero. Mesmo os membros da comunidade discursiva que possuem maior conhecimento dos gêneros podem não concordar quanto ao seu propósito comunicativo. Um exemplo citado pelos autores que vem corroborar seus argumentos é a *lista de supermercado*. O propósito mais evidente seria o de lembrar o que é preciso comprar. Contudo, há quem faça a *lista* a fim de saber o que não comprar – para se impor limite, disciplina, contendo impulsos consumistas. É possível, com isso, que um mesmo gênero tenha diferentes propósitos comunicativos.

Os autores distanciam-se, então, da posição de defensores do propósito comunicativo como critério fundamental do conceito de gênero. Segundo Hemaís e Biasi-Rodrigues (2005, p. 118) ao analisar a revisão desse conceito, “o analista deve manter em mente que o propósito está em função do resultado da análise, ou seja, descobre-se o propósito pela análise do gênero”. Conclui-se que o propósito não é o meio imediato de classificação do gênero, ou seja, o analista não pode utilizar somente o propósito para decidir de forma rápida quais textos pertencem a esse ou àquele gênero. Portanto, o que se deve considerar é que o propósito faz parte de um conjunto de elementos importantes na caracterização de determinado gênero.

É importante destacar que, apesar dessa revisão, os autores continuam reconhecendo a extrema relevância do propósito comunicativo – como uma noção predominante – um critério privilegiado, em função do resultado da investigação sobre o gênero.

Ainda sobre essa reelaboração conceitual, Hemaís e Biasi-Rodrigues (2005, p. 128) pontuam alguns pontos que poderiam ter sido revistos acerca do propósito comunicativo:

Apesar dessa reelaboração do conceito, falta à proposta uma aplicação em um contexto novo. Fica a questão também da aplicabilidade do processo sugerido pelos autores e falta, ainda, dar conta da questão de que às vezes mais de um propósito é identificado com o gênero e, portanto, como isso afeta a definição do gênero. Além do mais, a proposta poderia levar em consideração o fato de que o propósito pode não ser visível o suficiente para se inserir no conjunto de elementos.

Independente de possíveis pontos ainda em aberto em relação a esse conceito (o que foge ao escopo deste trabalho), reconhecemos a grande contribuição de Swales para os estudos e aplicações da teoria à análise de gêneros textuais.

Concordamos com Silva (2005), tratando do conceito aqui abordado particularmente no contexto pedagógico, ao afirmar que seria muito produtivo levar os alunos a refletirem sobre os diferentes propósitos de um texto e sobre questões, como, por exemplo: as intenções subjacentes; os objetivos reconhecidos pelo leitor; o efeito/resposta que o texto provoca nesse leitor, ou deveria provocar (finalidade). Essas questões não descrevem conhecimentos de um analista de gênero, mas de pessoas que utilizam a linguagem no seu contexto real de interação e que ao *usarem* os gêneros reconhecem neles algum propósito, ainda que não seja aquele idealizado pelo produtor. Isso possivelmente tornaria o ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos menos “pedagógico” e mais próximo do aluno, pois não o levaria a categorizar um gênero, mas a tornar-se um leitor e escritor mais eficaz. Percebemos, portanto, a grande contribuição desse conceito na prática pedagógica, aproximando o ensino aprendizagem de uma língua às experiências sociais do aluno fora de sala de aula.

A seguir, como já mencionado anteriormente, trataremos de forma mais específica acerca da teoria de gênero no contexto escolar.

2.3. Os desdobramentos didático-pedagógicos do Grupo de Genebra

A Escola/ Grupo de Genebra representa um grande avanço nos estudos de gênero, particularmente no contexto escolar. Devido ao seu viés pedagógico, essa abordagem interessa diretamente à nossa pesquisa. Esse grupo de estudiosos é formado por pesquisadores do Departamento de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FAPSE) da Universidade de Genebra (UNIGE), Suíça. Em nosso trabalho abordaremos particularmente os estudos de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004), os quais partem essencialmente da concepção bakhtiniana de gênero para propor sugestões ao ensino-aprendizagem dos gêneros e a construção de modelos didático-pedagógicos.

Cabe-nos frisar que os estudos do Grupo de Genebra focam a sua língua materna, ou seja, a didática do francês. Porém, como destacam Rojo e Cordeiro (2004, p. 12) “a discussão como um todo cabe perfeitamente para a reflexão sobre o ensino de português do Brasil”. E acreditamos que esses estudos estendem-se ainda para o ensino de línguas em geral, já que o que está se discutindo é o ensino de unidades do discurso (gêneros) mais do que a língua propriamente dita (fonemas, morfemas, sintagmas) [Rojo e Cordeiro, 2004, p. 12].

Para explorar o conceito de gênero, os autores utilizam a metáfora dos “*instrumentos*” ou “*megainstrumentos*”. Os gêneros funcionam, nessa visão, como ferramentas/ instrumentos/ meios que devem ser apropriados pelo sujeito a fim de se comunicar em situações discursivas diversas. São mediadores da atividade dos seres humanos no mundo, articulando o indivíduo e a sociedade – como mecanismo fundamental de socialização. Nas palavras de Marcuschi (2008, p. 212), da mesma forma que utilizamos o garfo como um “instrumento” para comer, o machado para cortar uma árvore, assim também utilizamos o “*gênero*” como *instrumento para agir discursivamente*. Segundo Schneuwly (1994/ 2004, p. 25) o gênero é considerado:

[...] uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo lingüísticos, mas também paralingüísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação. Pode-se, assim, compará-lo ao megainstrumento em que se constitui uma fábrica: conjunto articulado de instrumentos de produção que contribuem para a produção de objetos de um certo

tipo. Esse megainstrumento está inserido num sistema complexo de megainstrumentos que contribuem para a sobrevivência de uma sociedade.

Schneuwly e Dolz afirmam ainda que os gêneros podem ser considerados *instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação*. Seguindo a perspectiva de Bakhtin, consideram que trata-se de “formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem” (1997/ 2004, p. 64).

Desse modo, na ótica escolar, os gêneros tornam-se “meios de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares” (SCHNEUWLY e DOLZ, 1997/ 2004, p. 61) representando um ponto de referência concreto para os alunos no desenvolvimento da linguagem.

Interligando, então, a questão dos gêneros e o desenvolvimento da linguagem (especificamente no processo de entrada da criança na escola), Schneuwly trata, em texto de 1994/ 2004, do *desenvolvimento dos gêneros secundários* - retomando as noções de gêneros primários e secundários de Bakhtin. Conforme descrito nos estudos bakhtinianos, os gêneros primários nascem na troca verbal espontânea, cotidiana, imediata, e por esse motivo já estão fortemente ligados à experiência pessoal da criança. Já os secundários introduzem uma “*ruptura*” importante, pois eles não representam uma comunicação verbal espontânea e seu desenvolvimento e apropriação implicam um outro tipo de intervenção nos processos de desenvolvimento. Dito de outra maneira, a criança não necessariamente precisa aprender formalmente os gêneros primários por já manter um contato direto com esses em sua vida cotidiana (*aprendizagem incidental*⁸). Já os gêneros secundários – mais complexos – necessitam de uma aprendizagem escolar (formal); sua apropriação não se faz diretamente, partindo de situações de comunicação (*aprendizagem intencional*⁹). Nesse sentido, “os gêneros primários são os instrumentos de criação dos gêneros secundários” (SCHNEUWLY, 1994/ 2004, p. 31). O autor ainda frisa que o desenvolvimento dos gêneros secundários na criança não é o ponto de chegada, mas sim o ponto de partida de um longo processo de reestruturação que, a seu fim, vai produzir uma revolução nas operações de linguagem. Esse processo representa para o aprendiz um “novo” sistema (mais complexo) de operações de linguagem – que por ainda não ser dominado, precisa ser aprendido formalmente. Em decorrência disso, ocorre a reestruturação das operações já dominadas (os gêneros primários) – num processo de transformação e criação dos gêneros secundários.

⁸ A expressão “aprendizagem incidental” aparece em texto de Dolz e Schneuwly (1996/ 2004).

⁹ A expressão “aprendizagem intencional” aparece em texto de Dolz e Schneuwly (1996/ 2004).

Por tudo isso, Dolz e Schneuwly não acreditam que a aprendizagem possa se dar “naturalmente”, apenas pela exposição do aprendiz a contextos diversos de interação. É preciso, portanto, a intervenção dos professores no trabalho de aprendizagem dos gêneros – “[...] as intervenções sistemáticas do professor desempenham um papel central para a transformação das interações entre o aprendiz e o texto.” (DOLZ e SCHNEUWLY, 1996/ 2004, p. 40).

Em se tratando de ensino formal e sistemático da linguagem, não podemos perder de vista que aprendemos uma língua objetivando-se a comunicação (DOLZ e SCHNEUWLY, 1996/ 2004). Esse constitui um dos princípios básicos na aprendizagem de uma língua, que está presente no quadro de renovação do francês na Suíça (estudo específico dos autores aqui citados) e também nas diretrizes educacionais brasileiras atuais para o ensino de línguas – materna e estrangeira. Seguindo uma concepção interacionista, Dolz e Schneuwly (1996/ 2004, p. 42) explicitam os tópicos principais para a *autonomia comunicativa* dos alunos-aprendizes, colocando em tensão as possibilidades internas dos aprendizes e as exigências externas fontes de toda aprendizagem:

- Prepará-los para dominar a língua em situações variadas, fornecendo-lhes instrumentos eficazes;
- Desenvolver nos alunos uma relação com o comportamento discursivo consciente e voluntário, favorecendo estratégias de autorregulação;
- Ajudá-los a construir uma representação das atividades de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho e de uma lenta elaboração.

Percebe-se, com isso, como já dito, o papel fundamental do professor nesse processo de aprendizagem da linguagem em situações concretas e variadas de comunicação. E verifica-se a grande necessidade de se trabalhar, de modo sistemático, com a noção de gênero:

O trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade (DOLZ e SCHNEUWLY, 1996/ 2004, p. 44).

O postulado proposto nos estudos desse Grupo é, então, o de que “comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente” (Dolz e Schneuwly, 1996/ 2004, p. 43). Para isso, o Grupo desenvolve estudos e propõe sugestões acerca de

noções importantes ao ensino-aprendizagem dos gêneros: *currículo*, *progressão*, *sequência didática*, *agrupamentos de gêneros*.

O termo “*currículo*” é entendido pelos estudiosos como um documento no qual os conteúdos disciplinares são definidos em função das capacidades do aprendiz e das experiências a ele necessárias, opondo-se ao termo “*programa escolar*” (centrado principalmente sobre a matéria a ensinar). Parece haver no contexto escolar, muitas vezes, problemas em se encontrar currículos que explicitem os objetos de ensino e os objetivos para atingir tais objetos; que lidem com esses objetivos em grupos heterogêneos de alunos; que forneçam, enfim, aos professores as grandes orientações de trabalho como referenciais e hipóteses a adaptar a cada contexto específico. Para o Grupo, o currículo deveria fornecer os instrumentos e as estratégias de intervenção para transformar as capacidades iniciais apresentadas pelos alunos, permitindo-lhes passar a uma nova etapa no seu complexo processo de socialização:

Um currículo para o ensino da expressão deveria fornecer aos professores, para cada um dos níveis de ensino, informações concretas sobre os objetivos visados pelo ensino, sobre as práticas de linguagem que devem ser abordadas, sobre os saberes e habilidades implicados em sua apropriação. *Não existe, até o momento, para a expressão oral e escrita, um currículo como esse*, que apresente uma divisão dos conteúdos de ensino e uma previsão das principais aprendizagens. (Dolz e Schneuwly, 1996/ 2004, p. 37, grifo nosso).

Entre os diversos componentes do currículo, os autores citam a *progressão* (ou seja, a organização temporal do ensino para que se chegue a uma aprendizagem ótima) como um problema complexo e difícil de resolver. Segundo Coll (1992, p. 66 apud Dolz e Schneuwly, 1996/ 2004, p. 37) as decisões relativas à ordem temporal que se deve seguir no ensino situam-se essencialmente em dois níveis: *progressão interciclos* (divisão dos objetivos gerais entre os diferentes ciclos do ensino obrigatório) e *progressão intraciclo* (divisão dos objetivos e dos conteúdos disciplinares em cada ciclo). Além disso, como afirmam os autores, o problema da progressão coloca-se igualmente no nível das sequências concretas de ensino realizadas em sala de aula, isto é, a sequência de atividades e operações com que o professor pretende fazer avançarem os alunos: as tarefas, o caminho e as etapas a serem seguidas.

Procurando solucionar esse problema da progressão, Dolz e Schneuwly propõem a elaboração e a experimentação das *sequências didáticas* (uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem). A proposta parte da idéia de que é possível e desejável ensinar gêneros textuais públicos da oralidade e da escrita e isso pode ser feito de maneira ordenada (MARCUSCHI, 2008, p.

213). Os autores destacam ainda que as sequências didáticas buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem. Destacamos, aqui, esse conceito importante de Schneuwly e Dolz; porém, ressaltamos que a noção de sequência didática não será mais detalhada neste trabalho por não ser diretamente relacionada às nossas perguntas específicas de pesquisa.

Dolz e Schneuwly sugerem ainda os **agrupamentos de gênero**: da ordem do *narrar* (conto, fábula, narrativa de aventura, romance, adivinha etc), do *relatar* (relato de experiência vivida, diário íntimo, autobiografia, notícia etc), do *argumentar* (textos de opinião, carta de leitor, debate regrado, resenha crítica etc), do *expor* (exposição oral, seminário, palestra, tomada de notas, relatório científico etc) e do *descrever ações* (instruções de montagem, receita, regras de jogo etc). Os autores propõem esses cinco agrupamentos como um instrumento para construir a progressão baseada nos gêneros. Como sintetiza Marcuschi (2008, p. 219), “os autores sugerem que se agrupem os gêneros por séries e que então se escolha um deles por vez para ser trabalhado”.

Conforme explica o Grupo, os gêneros não se prestam à definição sistemática e geral, por causa de seu caráter multiforme, maleável, “espontâneo”. Como consequência, eles não podem fornecer princípios únicos para a construção de uma progressão e de um currículo, devendo, no entanto, constituir os “ingredientes de base do trabalho escolar”, pois “sem os gêneros não há comunicação e, logo, não há trabalho sobre a comunicação” (Dolz e Schneuwly, 1996/ 2004, p. 49). Dessa maneira, já que as progressões não podem ser construídas no nível imediato da unidade “gênero”, os autores recorrem a outras conceitualizações – as *tipologias do discurso* (modalidades retóricas que correspondem aos tipos textuais).

O Grupo de Genebra frisa o caráter flexível e parcial desses agrupamentos (“Proposta provisória de agrupamentos de gêneros”), visto não serem estanques uns com relação aos outros e nem sendo possível classificar cada gênero de maneira absoluta em um dos agrupamentos propostos. Trata-se, como explicam, de “resolver provisoriamente problemas práticos” (Dolz e Schneuwly, 1996/ 2004, p. 50). É relevante mencionar, contudo, os três critérios essenciais que fundamentam esses agrupamentos: 1. corresponder às grandes finalidades sociais legadas ao ensino, respondendo às necessidades de linguagem em expressão escrita e oral, em domínios essenciais da comunicação em nossa sociedade (inclusive a escola); 2. retomar, de modo flexível, certas distinções tipológicas que já figuram

em numerosos manuais e guias curriculares; 3. ser relativamente homogêneo quanto às capacidades de linguagem dominantes implicadas na mestria dos gêneros agrupados.

Por fim, é preciso notar a originalidade dessa proposta, que não se encontra absolutamente nos agrupamentos propostos (semelhantes a muitos outros), mas ao fato de trabalharem no nível dos gêneros e de tentarem definir as *capacidades de linguagem globais*¹⁰ referentes às tipologias existentes.

O princípio sobre o qual a progressão está elaborada é muito simples: trata-se de construir, com os alunos, em todos os graus de escolaridade, instrumentos, visando ao desenvolvimento das capacidades necessárias para dominar os gêneros agrupados. A hipótese de trabalho subjacente é a de que há uma afinidade suficientemente grande entre os gêneros agrupados, para que transferências se operem facilmente de um a outro [...] (Dolz e Schneuwly, 1996/ 2004, p. 52,53).

A fim de construir, então, instrumentos para dominar os gêneros agrupados em todos os graus de escolaridade, é preciso um *ensino em espiral*. Esse é um outro importante ponto nos estudos do Grupo de Genebra. Segundo tais estudos, a proposta é a de que cada agrupamento seja trabalhado em todos os níveis de escolaridade, por meio de um ou outro dos gêneros que o constituem. O enfoque é potencialmente em *espiral* e *contínuo* em, ao menos, dois níveis:

- objetivos semelhantes são abordados em níveis de complexidade cada vez maiores ao longo da escolaridade;
- um mesmo gênero pode ser abordado diversas vezes ao longo da escolaridade, com graus crescentes de aprofundamento.

Concluindo a questão da progressão temporal do ensino construída sobre a base de agrupamentos de gêneros e sua validade didática, os autores reafirmam o caráter provisório, *aberto* e *negociado* desse currículo. Isso se dá pelo fato de serem necessários ajustes, avaliações e contínuos testes na prática pedagógica. Em outras palavras, as sugestões para o ensino dos gêneros, embasadas em teorias, ficam sujeitas aos ajustes e às possíveis adaptações feitas no contexto da prática escolar. Ou, ainda, dependem das restrições impostas pelo sistema de ensino (pois não podemos precisar se essas teorizações são transpostas para a

¹⁰ As *capacidades de linguagem* são definidas por Dolz e Schneuwly (1996/ 2004, p. 44) como “as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas)”.

prática na escola e nem como isso é feito em cada contexto). E isso nos remete à seguinte questão: “Mas qual é o lugar efetivo dos gêneros na escola?” (SCHNEUWLY e DOLZ, 1997/ 2004, p. 65).

Ao tentar responder a essa questão, os autores destacam que a escola, “forçosamente”, sempre trabalhou com os gêneros, pois “toda forma de comunicação – portanto, também aquela centrada na aprendizagem – cristaliza-se em formas de linguagem específicas” (SCHNEUWLY e DOLZ, 1997/ 2004, p. 65). No entanto, há uma particularidade no que tange à situação escolar, tornado a realidade da sala de aula bastante complexa:

Há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do “como se”, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem. (SCHNEUWLY e DOLZ, 1997/ 2004, p. 65).

Portanto, toda introdução de um gênero na escola faz dele, necessariamente, um *gênero escolar*, representando uma variação do gênero de origem, devido aos propósitos pedagógicos inseridos nesse contexto. Diante disso, podem-se distinguir três diferentes abordagens de ensino, centradas no problema do gênero (SCHNEUWLY e DOLZ, 1997/ 2004).

A primeira abordagem de ensino refere-se ao *desaparecimento da comunicação*, visto que o gênero é tratado puramente como forma linguística, desaparecendo quase totalmente a comunicação em prol da “objetivação” (cujo domínio da forma linguística é o objetivo). Nesse caso, a progressão escolar, os planos de estudo e os manuais seguem os gêneros escolares tradicionais¹¹, representados pela sequência canônica e mais conhecida (“narração – descrição – dissertação”), principalmente no ensino de “redações”. Os gêneros são, para essa abordagem, considerados desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica.

Na outra forma de abordagem de ensino, temos a *escola como lugar autêntico de comunicação*. Nessa perspectiva, as situações escolares são tomadas como ocasiões de produção/ recepção de textos. E os gêneros escolares são resultado do funcionamento mesmo da comunicação escolar. Assim, o gênero nasce naturalmente da situação de comunicação

¹¹ Esses gêneros escolares tradicionais (narração, descrição, dissertação) representam, nessa abordagem de ensino, uma confusão terminológica e também conceitual entre *gênero textual* e *tipo textual*. Na verdade, o que chamam, aqui, de gêneros escolares são tipos textuais. Frisamos que tais conceitos e suas distinções serão mais detalhados na próxima seção.

escolar, não sendo descrito, nem ensinado, mas sendo aprendido pela própria prática de linguagem dentro da escola. O seminário, a correspondência escolar e o jornal de classe representam alguns desses gêneros.

Por fim, a terceira abordagem *nega a escola como lugar específico de comunicação*. Para esse tipo de ensino, os gêneros que funcionam nas práticas de linguagem podem entrar diretamente na escola, como se houvesse uma continuidade entre o que é externo e interno ao espaço escolar. Trata-se de (re)criar situações que reproduzem as práticas de linguagem de referência (priorizando textos autênticos). O objetivo é levar o aluno ao domínio do gênero, instrumentalizando-o para poder responder às exigências comunicativas com as quais é confrontado. Não há, portanto, a idéia de progressão do ensino, pois é a necessidade de dominar situações dadas que está no centro da concepção.

Diante dessas diferentes abordagens, Schneuwly e Dolz não negam os possíveis ganhos trazidos por esses “tipos ideais”, elencando seus pontos fortes e fracos. Porém, propõem uma *reavaliação dessas abordagens de ensino*, cientes do papel central dos gêneros como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem. Para os autores, é preciso levar em conta os seguintes pontos para essa reavaliação:

- A introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática, com objetivos precisos de aprendizagem;
- O objetivo é dominar o gênero para melhor compreendê-lo ou produzi-lo na escola ou fora dela, além de desenvolver capacidades que ultrapassem o gênero e que são transferíveis para outros gêneros;
- Como o gênero funciona num lugar social diferente do seu lugar de origem (prática social de referência), ele sofre, necessariamente, uma transformação.

É necessário compreender, assim, a relação entre os objetos de linguagem trabalhados na escola e aqueles que funcionam como referência (nas práticas sociais), entendendo que o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência. Lidamos, no âmbito escolar, com os *gêneros a aprender*, embora permaneçam *gêneros para se comunicar*:

Trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros. (SCHNEUWLY E DOLZ, 1997/ 2004, p. 69).

Com base nesses pontos, os autores sugerem também a elaboração de *modelos didáticos* de gêneros, que buscam articular os saberes teóricos dos especialistas, as capacidades dos discentes, as finalidades da escola e os objetivos de ensino-aprendizagem. Esses “modelos didáticos” não serão nosso foco aqui, e por isso não nos deteremos em seu detalhamento.

Concluindo os pressupostos do Grupo de Genebra brevemente abordados nessa seção, utilizamo-nos das palavras dos próprios autores:

Quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão associadas. O objeto de trabalho sendo, pelo menos em parte, descrito e explicitado, torna-se acessível a todos nas práticas de linguagem de aprendizagem. (SCHNEUWLY E DOLZ, 1997/ 2004, p. 76).

Portanto, para que esse trabalho com os gêneros funcione possivelmente de forma efetiva e proveitosa, é necessário um maior conhecimento e descrição do funcionamento do mesmo. Quanto a isso, precisa-se verificar se as diretrizes educacionais, os currículos e os manuais escolares (que representam importantes guias educacionais) dão subsídios aos professores nesse aspecto. O que vemos até então são indicações muito primárias, considerando as sugestões propostas pelo Grupo – pois se para as atividades gramaticais o docente dispõe de descrições precisas, “para as atividades de expressão escrita e oral, nas quais os saberes são infinitamente mais complexos, ele tem tido de se contentar com indicações muito sumárias” (DOLZ e SCHNEUWLY, 1996/ 2004, p. 42). Acerca desse problema de transposição das teorias para a prática escolar trataremos na sequência.

2.4. Problemas de transposição didática

A teoria de gêneros textuais é ampla, complexa e diversa, como já frisamos anteriormente. Mas precisamos entender *na prática* (especificamente no contexto escolar) de que maneira certas concepções podem ser operacionalizadas. Alguns estudos já demonstram essa preocupação com a “didatização e/ou transposição didática dos gêneros”. Nota-se, nesses casos, a intenção de “[...] ir além da pura elaboração teórica para pensar o modo como as

teorias relacionadas ao conceito de gênero textual podem ajudar a transformar o ensino de línguas e linguagem no Brasil.” (BONINI e FURLANETTO, 2006, p. 343).

Quanto à essa transformação do ensino de línguas no Brasil, podemos dizer que houve um grande avanço, certamente, com a inserção da noção de gêneros nos documentos oficiais (especialmente os PCN - 1998). Principalmente a partir dos anos 90, como já mencionamos, a visão tradicional e estrutural de língua deu lugar a uma visão contextualizada e interativa, considerando-se a língua como *algo vivo*, dinâmico e em constante mudança – com ênfase em seu caráter *social*, o que está de acordo com a perspectiva bakhtiniana, segundo a qual nos comunicamos através de enunciados concretos, e não através de um sistema fixo de estruturas linguísticas. Nas palavras de Marcuschi,

[...] os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades lingüísticas e estruturais. (MARCUSCHI, 2002, *online*).

Portanto, a clássica e tradicional classificação dos textos (em *narrativo*, *descritivo*, *dissertativo*) que imperava no trabalho escolar é posta em discussão com o surgimento do estudo de “*novos objetos*” - os gêneros textuais: “A moda das tipologias cedeu lugar à dos gêneros” (SCHNEUWLY, 1994/ 2004, p. 19).

Abordando brevemente essa “virada discursiva ou enunciativa” no ensino de língua, Rojo e Cordeiro (2004) afirmam que o *texto* funcionava como “pretexto” não somente para um ensino de gramática normativa, mas também da gramática textual, crendo que “quem sabe as regras sabe proceder”. Além disso, as teorias textuais generalizavam as propriedades de grandes conjuntos de textos (tipos), abstraindo, assim, suas especificidades em favor de uma classificação geral (as tipologias de que falamos acima – narração, descrição, dissertação). Essa abordagem textual normalizadora e essencialmente gramatical negava as circunstâncias e as situações de produção e leitura dos textos. Isso gerou uma *leitura* de extração de informações (explícitas e implícitas) mais do que uma leitura interpretativa, reflexiva e crítica; e uma *produção* baseada na forma e no conteúdo, mais do que pelo contexto e pelas finalidades dos textos.

Essas questões levaram a uma mudança no ensino- aprendizagem de línguas, no que diz respeito ao enfoque dos textos e de seus usos em sala de aula. Tratou-se de “enfocar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/ leitura,

evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos.” (ROJO e CORDEIRO, 2004, p. 10).

Essa virada ecoou, enfim, nos programas e propostas curriculares oficiais brasileiros, convocando-se a noção de *gênero* como um instrumento melhor que o conceito de *tipo* para favorecer o ensino de leitura e produção de textos escritos e, também, orais.

Acerca desses dois termos (*gênero* e *tipo*), achamos relevante destacar sucintamente aqui a distinção entre ambos, que não são ambíguos, mas que até os dias atuais ainda causam certas confusões terminológicas e conceituais, nem sempre sendo analisados de forma clara na bibliografia encontrada. Segundo Marcuschi (2008), o **tipo textual** representa uma espécie de construção teórica (em geral uma sequência subjacente aos textos) definida pela natureza lingüística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo), sendo em número limitado (cerca de meia dúzia de categorias). Já o **gênero textual** refere-se aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes, sendo encontrados em nossa vida diária. Em contraposição aos *tipos*, os *gêneros* são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas - listagens de número ilimitado. Para uma maior visibilidade dessas diferenças, Marcuschi (2002) elabora o seguinte quadro sinóptico:

QUADRO 1 – Tipos e Gêneros textuais

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. constructos teóricos definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas;	1. realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. constituem seqüências lingüísticas ou seqüências de enunciados e não são textos empíricos;	2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio,

	horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.
--	---

FONTE – Marcuschi (2002)

Esclarecemos que, apesar de suas distinções, os conceitos de *gênero* e *tipo* não representam uma dicotomia, mas, sim, são complementares e integrados. Eles “não subsistem isolados nem alheios um ao outro, são formas constitutivas do texto em funcionamento” (MARCUSCHI, 2008, p. 156). Um exemplo disso é o gênero *carta pessoal* (citado por Marcuschi, 2008) poder conter diferentes sequências tipológicas (tipos textuais). Ou seja, nesse gênero específico podem-se encontrar todas as sequências tipológicas (descritiva, injuntiva, expositiva, narrativa, argumentativa), com predomínio das descrições e exposições (segundo o exemplo de Marcuschi). Em vista disso, “todos os textos realizam um gênero e todos os gêneros realizam sequências tipológicas diversificadas” (MARCUSCHI, 2008, p. 160). Isso demonstra a grande importância em se compreender bem esses conceitos a fim de não cair numa imprecisão no ensino da linguagem e do texto em si.

Enfim, todas essas mudanças em relação ao processo ensino-aprendizagem de línguas foram reflexo de um complexo e contínuo estudo acerca da linguagem, com a importante contribuição das teorias de gênero textual. Contudo, é difícil precisar essa mudança efetivamente na prática em sala de aula, ou seja, se essas teorias estão sendo transpostas para a realidade escolar.

Sobre essa transposição didática dos conhecimentos científicos de gênero para o nível dos conhecimentos a serem efetivamente ensinados, Machado e Cristovão (2006) - embasadas nos estudos de pesquisadores de didática de disciplinas escolares (corrente conhecida como “Escola de Didática” francesa¹²) - afirmam que:

¹² Os preceitos da “**Escola de Didática**” francesa serviram de embasamento para os estudos de Machado e Cristovão (2006). Destacamos ainda que as reflexões dessa corrente teórica (não aprofundadas em nossa pesquisa) servem de base para o **Grupo de Genebra** (tratado na seção anterior). Veja-se isto nas palavras de Machado e Cristovão: “[...] corrente conhecida como ‘Escola de Didática’ francesa, de cujas reflexões o grupo de Genebra também se serve e reelabora.” (BRONCKART; PLAZAOLLA GIGER, 1998 apud MACHADO; CRISTOVÃO, 2006, p. 552).

[...] o termo *transposição didática* não deve ser compreendido como a simples aplicação de uma teoria científica qualquer ao ensino, mas como o conjunto das transformações que um determinado conjunto de conhecimentos necessariamente sofre, quando temos o objetivo de ensiná-lo, trazendo sempre deslocamentos, rupturas e transformações diversas a esses conhecimentos. (MACHADO e CRISTOVÃO, 2006, p. 552).

Concordando com as autoras, acreditamos que a efetiva transposição ou didatização das teorias para a prática pedagógica possivelmente não ocorra de maneira simples e fácil como pode parecer. Para isso, muitos fatores influem e também muitas transformações e prováveis problemas de concretização.

Machado e Cristovão (2006) comentam ainda acerca dos problemas da transposição didática no que se refere aos gêneros textuais. As autoras consideram, inicialmente, que existem três níveis básicos das transformações ocorridas no conhecimento científico quando da sua transposição: primeiramente temos o “conhecimento científico” propriamente dito, que se transforma em “conhecimento a ser ensinado”; logo após esse “conhecimento a ser ensinado” transforma-se em “conhecimento efetivamente ensinado”; e, por fim, o “conhecimento efetivamente ensinado” ainda se constituirá em “conhecimento efetivamente aprendido”.

Remetendo-nos aos documentos oficiais, principalmente os PCN, nos defrontamos com o primeiro nível de transposição da noção de gênero – do “conhecimento científico” para “conhecimento a ser ensinado”. Nesse ponto, percebemos que existem injunções determinando o que, dentre “a teoria”, pode ser objeto ensinado:

A escolha desses objetos sofre um controle social, que é exercido oficialmente pelas autoridades do ensino e, cientificamente, pelos especialistas que atuam junto às instituições governamentais, como por exemplo, aqueles que trabalharam para o MEC na elaboração dos PCN. (MACHADO e CRISTOVÃO, 2006, p. 553).

Essa “imposição” feita pelas autoridades educacionais e pelos especialistas no assunto, selecionando os conteúdos a serem ensinados, é considerada pelas autoras um ponto problemático para a transposição. Isso porque os conteúdos devem, previamente, estar bem compreendidos e explicitados no campo científico para então serem submetidos ao ensino. Porém, o que ainda ocorre é uma falta de consenso da comunidade científica acerca desse objeto de estudo. E, como consequência, “[...] a sua abordagem no ensino pode ficar submetida ao senso comum e/ou à ideologia.” (MACHADO e CRISTOVÃO, 2006, p. 553).

Existem, portanto, desde o primeiro nível de transposição da teoria de gêneros para o contexto escolar, possíveis problemas quanto à efetiva realização dessa transposição.

Refletiremos a seguir sobre outras dificuldades, mencionando as soluções sugeridas pelas autoras.

Um outro provável problema apontado é o processo de “autonomização” de alguns objetos do conhecimento científico, que são separados da teoria global, e ao serem transpostos para “conhecimentos a serem ensinados” podem ser alterados. É comum, com isso, que outras significações lhes sejam atribuídas – “Não é de se estranhar, portanto, as diferentes significações que foram – e ainda são – atribuídas, nos diferentes níveis de ensino, à noção de gênero de texto ou de discurso.” (MACHADO e CRISTOVÃO, 2006, p. 553).

Outra questão relevante e problemática refere-se a certas noções que no âmbito da ciência representam hipóteses ou propostas de estudos, mas aparecem nos documentos oficiais de modo assertivo – como *verdades absolutas*. Esse seria o chamado fenômeno da “reificação ou dogmatização”. Exemplo desse fenômeno foi o conceito de esquema narrativo, oriundo dos “estruturalistas”, que começou a ser utilizado para qualquer gênero textual que apresentasse relato de ações – o que sabemos que nem sempre é pertinente.

Uma possível barreira ainda para a transposição didática seria a compartimentalização dos conteúdos/ noções selecionados, com o risco de se chegar a uma incoerência na proposta oficial. O que se verifica nos estudos da linguagem, por exemplo, é que não existe uma teoria de linguagem única, que dê conta de todos os aspectos lingüísticos. O que ocorre, na verdade, é a existência de vários sistemas teóricos concorrentes, “estando nosso campo científico cindido em numerosas subdisciplinas que tratam de objetos limitados *a priori* (aspectos sociais, fonológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos, textuais, discursivos etc.)” (MACHADO e CRISTOVÃO, 2006, p. 554). Além disso, os especialistas reunidos na construção das diretrizes educacionais oficiais representam, geralmente, diferentes posicionamentos teóricos e didáticos, não havendo “um paradigma conceitual estável e consensualmente reconhecido” (MACHADO e CRISTOVÃO, 2006, p. 554).

A partir de todos esses panoramas, percebem-se problemas sérios para a transposição didática. É preciso buscar uma coerência no próprio campo didático ainda no primeiro nível de transposição: do *conhecimento científico* ao *conhecimento a ser ensinado*, pois se não há um consenso prévio inerente à própria teoria, como fazer essa transposição para a prática escolar?

[...] como desenvolver atividades de reflexão gramatical úteis e adequadas para a produção textual, sem efetuar uma separação dos conhecimentos gramaticais dos textuais ou discursivos? O que temos observado, nas diferentes reformas levadas a cabo, é que aqueles especializados em ensino de línguas têm sido obrigados, no primeiro nível da transposição, a se servirem de elementos provenientes de

diferentes teorias ou de diferentes subáreas, tentando construir um mínimo de coerência no próprio campo didático, que, infelizmente, nem sempre pode ser atingida. (MACHADO e CRISTOVÃO, 2006, p. 554).

Observando esses problemas e essas barreiras à efetiva transposição didática, e buscando meios de superá-los, as autoras trazem os estudos do Grupo de Genebra (abordados na seção anterior). Esses estudiosos da linguagem constroem, então, o conceito de **sequência didática** (assumida oficialmente nas instruções para o ensino de línguas na França), em 1996. A sequência didática é definida como uma abordagem que unifica os estudos de discurso e a abordagem dos textos, num processo de “descompartmentalização” dos conteúdos e capacidades, permitindo um trabalho global e integrado (MACHADO e CRISTOVÃO, 2006). Como já discutido anteriormente, a sequência didática traz uma noção de organicidade no ensino, visto que representa a proposta de se ensinar gêneros de forma ordenada – por módulos. Vale ressaltar que as primeiras instruções de sequência didática no ensino do francês não tratavam ainda de “sequências didáticas de gêneros”, mas de sequências abertas a diferentes objetos de conhecimento. Frisamos também a possibilidade de adaptação desses estudos a outros sistemas linguísticos, bem como ao ensino de língua materna e estrangeira, no contexto brasileiro.

As autoras destacam também a necessidade que os estudiosos do Grupo de Genebra sentiram em construir previamente um “modelo didático de gênero”¹³, que guiasse a elaboração das atividades das sequências didáticas.

E, finalizando as sugestões de solução aos problemas de transposição didática, cumprindo a proposta de ensino de gêneros, tornou-se evidente para os pesquisadores do *Grupo* a necessidade de elaboração de um material didático que propusesse atividades constitutivas da sequência didática (MACHADO e CRISTOVÃO, 2006, p. 556). Sobre essa necessidade, as autoras citam, no Brasil, os PCN de língua portuguesa - 1998, que já prevêem esse tipo de estudo e atividades, devendo os LD submetidos à avaliação do PNLD obedecerem a tais parâmetros.

Assim, nos dois casos [a necessidade de um material didático com atividades constitutivas da sequência didática e a obediência dos LD avaliados no PNLD aos PCN], estamos diante de um subnível da transposição dos conhecimentos científicos a conhecimentos a serem ensinados, sendo ele talvez o mais importante, pois, no

¹³ O tópico “*modelo didático de gêneros*”, também mencionado na seção anterior, não será detalhado no decorrer do nosso trabalho, pelas mesmas razões do não detalhamento das *sequências didáticas*. Tais tópicos não se relacionam de forma direta com as nossas perguntas de pesquisa, uma vez que estaremos analisando unidades didáticas prontas, elaboradas pelos autores do LD, e não apresentando propostas de modelos ou sequências. Lembramos, porém, que, se necessário, retomaremos essas noções no desenvolvimento de nossa análise.

caso brasileiro, as prescrições dos documentos e o trabalho real do professor são mediados pelos livros e materiais didáticos. Surge daí a relevância dos trabalhos científicos e didáticos que visem a efetivar essa transposição. (MACHADO e CRISTOVÃO, 2006, p. 556).

Percebemos, com isso, a grande complexidade envolvida no processo de transposição do conhecimento científico para a prática escolar, e também os avanços que os profissionais da educação no Brasil atingiram ao inserir a noção de gênero nos documentos oficiais e também nos livros didáticos. O que precisamos verificar, particularmente em nossa análise, é em que sentido há coerência entre teorias de gênero, os documentos oficiais brasileiros e o manual escolar de língua estrangeira – a transposição didática está efetivamente ocorrendo nesses casos?

Esperamos que todo o aparato teórico reunido no decorrer do nosso trabalho venha nos auxiliar na resposta a essa e às outras perguntas de nossa pesquisa, a fim de contribuirmos para esse campo científico que permanece amplo e complexo, buscando uma melhor *relação* entre “teoria” e “prática”. Acreditamos na possibilidade de uma transposição didática eficaz e que atinja realmente a prática pedagógica, mas, para isso, muitos são os obstáculos (como elencamos acima) e esses devem ser enfrentados na busca de um melhor ensino-aprendizagem. Verificar a coerência entre as teorias, os documentos oficiais e o manual escolar significa para nós um ponto importante para desvendar possíveis problemas e até soluções para se alcançar uma adequada transposição didática.

3. A NOÇÃO DE GÊNEROS EM DOCUMENTOS OFICIAIS DE LE

Apresentamos neste capítulo uma leitura de alguns dos principais documentos norteadores da educação brasileira¹⁴, com o foco no ensino de língua estrangeira (LE). Tais diretrizes representam a proposta teórica oficial oriunda dos órgãos governamentais para a educação.

A seguir detalharemos esses documentos pertinentes à nossa pesquisa, com os princípios gerais que regem cada um deles. Analisamos a visão de gênero inerente aos documentos e a possível articulação de conceitos entre os mesmos.

3.1. Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), referentes aos anos finais do ensino fundamental, foram publicados pelo Ministério de Educação e Cultura - MEC - em 1998.

Essa diretriz educacional é composta por dez volumes. O primeiro volume é nomeado “*Introdução aos PCN*”, no qual são explorados assuntos gerais e diversos relacionados à educação, norteando o processo educacional e englobando todas as disciplinas. A partir do segundo temos parâmetros curriculares específicos para cada disciplina (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Geografia, História, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira), sendo cada uma representada por um volume. Por fim, temos o décimo volume que engloba os Temas Transversais, e subdivide-se em cinco seções: Apresentação, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual.

Partimos agora para a delimitação das questões conceituais e definidoras dessa diretriz educacional. Verificamos que, reconhecidas e respeitadas as diversidades existentes em nosso país (sociais, econômicas, culturais, étnicas, políticas, entre outras), os PCN visam exatamente unificar os ideais referentes ao processo educativo. Assim, surgem como uma

¹⁴ Destacamos neste capítulo os documentos que julgamos mais relevantes à nossa pesquisa. Porém, não negamos o valor dos primeiros documentos referentes à Educação Básica: como **LDB** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e **PNE** (Plano Nacional da Educação) regidos, naturalmente, pela Constituição da República Federativa do Brasil. Tais documentos são a base legal para as demais diretrizes educacionais e servirão para nós como referências para os documentos analisados, apesar do não aprofundamento nas questões internas a eles.

referência nacional para a educação, trazendo unidade e reflexões mais profundas acerca do processo educativo:

Os **Parâmetros Curriculares Nacionais** foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 5, Introdução aos PCN).

[...] é necessário redefinir claramente o papel da escola na sociedade brasileira e que objetivos devem ser perseguidos nos oito anos de ensino fundamental. Os Parâmetros Curriculares Nacionais têm, desse modo, a intenção de provocar debates a respeito da função da escola e reflexões sobre o que, quando, como e para que ensinar e aprender, que envolvam não apenas as escolas, mas também pais, governo e sociedade. (BRASIL, 1998, p. 9, Introdução aos PCN).

Considerando toda a evolução do processo ensino-aprendizagem brasileiro, e o foco nos gêneros textuais (com os estudos linguísticos de gênero no século XX, mais especificamente no Brasil a partir da década de 90), verificamos uma mudança clara e significativa na visão de ensino de línguas (materna e estrangeira). Segundo Marcuschi (2008, p. 16), os estudos linguísticos do século XX foram marcados por dois movimentos distintos. O primeiro era o projeto *formalista*, que analisava a língua *descontextualizadamente*, com ênfase no aspecto formal, estrutural e sintático. O segundo, por outro lado, era o movimento *funcionalista*, que buscava *recontextualizar* a língua, dando ênfase ao seu contexto de uso, aos aspectos socioculturais, à interação e à visão cognitiva. “Dos anos 80 para cá, tem crescido de maneira sistemática a segunda perspectiva, que vem se diversificando acentuadamente.” (MARCUSCHI, 2008, p.16).

Em conformidade com o pensamento funcionalista, Bakhtin retrata a linguagem como um fenômeno social. E contraria uma visão linguística puramente estrutural e isolada do contexto social, das interações humanas realizadas através da linguagem.

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação isolada nem pelo ato psíquico-fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação de linguagem, realizada através de enunciação e das enunciações. A interação de linguagem constitui, assim, a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1977 apud BRONCKART, 1999, p. 141).

Essa mudança de perspectiva “teórica”¹⁵ foi concretizada oficialmente no Brasil com a criação dos PCN em 1998. O que se buscou foi reintroduzir nos estudos da linguagem o aspecto *social*, que havia se perdido devido a estudos focados apenas na forma e na estrutura lingüística. Esses princípios presentes nos PCN tiveram como fonte os estudos mais recentes (década de 90) no Brasil acerca da linguagem, que seguiam o movimento funcionalista e as teorias de gênero. A partir desse momento, essa diretriz educacional passa a influenciar outros documentos pedagógicos, como o exemplo do PNLD, que será discutido na próxima seção.

Consequentemente, com a criação dos PCN, percebe-se que não mais é priorizado um ensino de língua focado na gramática normativa e em estruturas linguísticas:

[...] apesar de ainda imperar no tecido social uma atitude corretiva e preconceituosa em relação às formas não canônicas de expressão lingüística, as propostas de transformação do ensino de Língua Portuguesa consolidaram-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o **uso da linguagem**. (BRASIL, 1998, p. 18, PCN Língua Portuguesa).

Corroborando essa nova perspectiva, ainda segundo o documento, esse ensino tradicional e exclusivamente estrutural da língua teve como críticas mais frequentes (BRASIL, 1998, p. 18, PCN Língua Portuguesa):

- a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos lingüísticos em frases soltas;
- a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente;
- uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada.

É visível, portanto, a grande influência que as teorias acerca dos gêneros textuais exercem sobre os PCN: “A noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino.” (BRASIL, 1998, p. 19, PCN Língua Portuguesa). Isso revela uma

¹⁵ Frisamos que se trata de uma mudança de perspectiva “teórica” visto que não podemos assumir se essa mudança (de perspectiva quanto ao ensino de línguas) tem sido realmente refletida na prática escolar.

preocupação com o contexto sócio-histórico e cultural do aluno, a fim de levá-lo a comunicar-se e interagir de forma eficiente nas diversas esferas de comunicação humana e social (oral e escrita). Assim, a nova perspectiva teórica busca desenvolver no discente um ser crítico, reflexivo e em constante interação com o mundo ao seu redor:

As situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos. (BRASIL, 1998, p. 19, PCN Língua Portuguesa).

Vale ressaltar que utilizamos trechos dos PCN Língua Portuguesa (LP), apesar do nosso foco de pesquisa na Língua Estrangeira (LE), levando em conta o escopo teórico comum entre os documentos de LP e LE. Esses princípios comuns são norteados pela *perspectiva sociointeracional* de linguagem e pelos preceitos das teorias de gênero:

O processo sociointeracional de construir conhecimento lingüístico e aprender a usá-lo já foi percorrido pelo aluno no desafio de aprender sua língua materna. (BRASIL, 1998, p. 27, PCN LE).

Em linhas gerais, o que a aprendizagem de uma Língua Estrangeira vai fazer é: - aumentar o conhecimento sobre linguagem que o aluno construiu sobre sua língua materna, por meio de comparações com a língua estrangeira em vários níveis; - possibilitar que o aluno, ao se envolver nos processos de construir significados nessa língua, se constitua em um ser discursivo no uso de uma língua estrangeira. (BRASIL, 1998, p. 27, PCN LE).

Em consonância com as teorias de gênero, percebemos a visão de linguagem como prática social, e o gênero tomado como objeto de ensino, mediador no processo de aprendizagem. Percebemos que os PCN são influenciados majoritariamente pelas teorias de Bakhtin, apesar de não citarem explicitamente uma linha teórica ou estudioso. Segundo Bakhtin (2000, p. 279, grifo nosso), como já mencionado anteriormente: “Cada esfera de utilização da língua elabora seus **tipos relativamente estáveis de enunciados**, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.” Em vista disso, seguindo os preceitos bakhtinianos, os PCN (BRASIL, 1998, p. 21, PCN LP, grifo nosso) trazem a seguinte definição: “Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo **formas relativamente estáveis de enunciados**, disponíveis na cultura.” Em suma, o presente documento está focado numa perspectiva sociointeracional e dialógica de linguagem – “**Todo significado é dialógico**, isto é, é construído pelos participantes do discurso.” (BRASIL, 1998, p. 27, PCN LE, grifo nosso).

Considerando, então, que os PCN defendem um ensino contextualizado e voltado para a dimensão social dos textos, salientam-se agora as diretrizes propostas para as atividades de compreensão e produção escrita (visto serem essas as atividades focadas em nossa análise).

Quanto à compreensão leitora, os PCN (LP e/ou LE) posicionam-se da seguinte maneira: “[...] a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio.” (BRASIL, 1998, p. 19, PCN LP). Além disso: “[...] compreender envolve crucialmente a percepção da relação interacional entre quem fala, o que, para quem, por que, quando e onde.” (BRASIL, 1998, p. 89, PCN LE). Vale ainda destacar alguns trechos desses documentos:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. (BRASIL, 1998, p. 69, PCN LP).

[...] se os sentidos construídos são resultado da articulação entre as informações do texto e os conhecimentos ativados pelo leitor no processo de leitura, o texto não está pronto quando escrito: o modo de ler é também um modo de produzir sentidos. (BRASIL, 1998, p. 70-71, PCN LP).

É útil pensar sobre o trabalho em fases que podem ser chamadas de pré-leitura, leitura e pós-leitura. (BRASIL, 1998, p. 91, PCN LE).

Vê-se que a compreensão da leitura é tomada como processo, e não simplesmente como produto, nos referidos documentos, devendo as diferentes etapas desse processo estimular uma atitude responsiva ativa por parte do aluno/leitor.

Ainda referente à leitura, os PCN admitem haver lacunas em grande parte dos materiais didáticos disponíveis no mercado - que não consideram, em sua abordagem, a diversidade de recepção inerente aos diferentes gêneros:

[...] o professor deve preocupar-se com a diversidade das práticas de recepção dos textos: não se lê uma notícia da mesma forma que se consulta um dicionário; não se lê um romance da mesma forma que se estuda. Boa parte dos materiais didáticos disponíveis no mercado, ainda que venham incluindo textos de diversos gêneros, ignoram a diversidade e submetem todos os textos a um tratamento uniforme. [...] Para considerar a diversidade dos gêneros, não ignorando a diversidade de recepção que supõem, as atividades organizadas para a prática de leitura devem se diferenciar, sob pena de trabalharem contra a formação de leitores. (BRASIL, 1998, p.70, PCN LP).

E no que diz respeito à produção de textos escritos, o documento orienta que: “[...] a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção.” (BRASIL, 1998, p. 19, PCN LP). Por isso:

[...] é preciso que haja uma relação de possibilidade real de existência da tarefa e o seu resultado, isto é, que a solicitação de produção escrita ao aluno deixe clara a situação de comunicação: quem escreve, com que finalidade, para quem, de modo que necessidades e desejos possam vir a ser expressos, já que o uso da linguagem só se concretiza a partir de um lugar de produção histórico, cultural e institucionalmente determinado. (BRASIL, 1998, p. 99, PCN LE).

Nesse panorama, conclui-se que as orientações didáticas oferecidas pelo documento (tanto PCN LP quanto PCN LE) se conectam na intenção de considerar a compreensão e a produção escrita um processo de construção e produção de sentidos. Esse processo deve ser desenvolvido fundamentando-se em textos mais autênticos e diversificados – representados por diferentes gêneros textuais. Em outras palavras, essas diretrizes preocupam-se em relacionar o conhecimento linguístico a ser aprendido e o seu uso social:

[...] ao ensinar uma língua estrangeira, é essencial uma compreensão teórica do que é a linguagem, tanto do ponto de vista dos conhecimentos necessários para usá-la quanto em relação ao uso que fazem desses conhecimentos para construir significados no mundo social. (BRASIL, 1998, p. 27, PCN LE).

Também julgamos necessário mencionar as possíveis limitações do documento analisado aqui (PCN), mesmo considerando-o uma indiscutível referência no processo ensino-aprendizagem brasileiro.

Marcuschi (2008) argumenta acerca de uma visão redutora dos PCN em relação à diversidade de produção textual:

Em muitos outros aspectos os PCNs são inovadores e muito claros, mas no que tange aos gêneros, há uma sugestão pouco clara do seu tratamento, embora esteja aí pela primeira vez uma posição determinada e determinante para esse trabalho. O que eu critico aqui é a forma como isso vem sendo trabalhado nos PCNs. (MARCUSCHI, 2008, p. 207).

Segundo o autor, aliado a isso, poucos são os casos de tratamento dos gêneros de maneira sistemática nos manuais de ensino de língua portuguesa. E acreditamos que essa realidade não se mostra diferente no ensino de LE.

Outro ponto complexo e passível de críticas nos PCN é a falta de distinção entre tipo e gênero textual. As observações sobre esse assunto são, no geral, vagas: “Não se faz uma distinção sistemática entre *tipos* (enquanto construtos teóricos) e *gêneros* (enquanto formas textuais empiricamente realizadas e sempre heterogêneas).” (MARCUSCHI, 2008, p. 209, grifo do autor).

Não negamos, enfim, a importância dessas diretrizes no desenvolvimento de uma melhor aprendizagem. Contudo, acreditamos que, para respaldar de forma ainda mais eficaz a prática pedagógica de sala de aula, esse documento precisa explicitar melhor e mais apropriadamente os conceitos teóricos abordados. Incoerências (por pequenas que sejam) nos primeiros níveis da transposição didática (relembrando os estudos de Machado e Cristovão, 2006) podem afetar todo o complexo processo de didatização da *teoria à prática* escolar.

Diante do exposto, resta-nos saber se, passados cerca de quinze anos após essa mudança “teórica” de perspectiva educacional¹⁶, vemos refletida no processo ensino-aprendizagem e em seus resultados também uma mudança de postura. Será que realmente mudamos o paradigma tradicional e estruturalista de língua para uma visão de língua como prática social? Estão sendo formados cidadãos ativos e críticos na sociedade, que se comunicam efetivamente em diferentes esferas de atividade humana, isto é, que produzem e compreendem gêneros textuais de modo eficiente?

Na próxima seção, apresentamos um documento que também busca uma educação de melhor qualidade, a partir de obras didáticas adequadas às novas perspectivas pedagógicas - o *Programa Nacional do Livro Didático*. Tal documento dialoga constantemente com os PCN, como demonstraremos a seguir.

3.2. Programa Nacional do Livro Didático

O PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) é um programa do governo federal voltado à avaliação e distribuição de material didático (livros didáticos, dicionários e obras complementares) aos estudantes da rede pública de ensino brasileira (especificamente o ensino fundamental - anos iniciais e finais - e o ensino médio, além da Educação de Jovens e

¹⁶ Mudança de uma visão estruturalista de linguagem para uma visão contextualizada (fixada no Brasil com os PCN – 1998).

Adultos – EJA e os parceiros do Programa Brasil Alfabetizado). Atende ainda a alunos da educação especial, com distribuição de obras didáticas em Braille.

Representando um programa antigo, teve sua primeira versão em 1929. Foi criado, inicialmente, com a finalidade de dar maior legitimidade ao livro didático nacional e, conseqüentemente, auxiliar no aumento de sua produção. Passados mais de 80 anos, verificam-se as modificações nas formas de execução e na sua nomenclatura (*INL* – Instituto Nacional do Livro; *CNLD* – Comissão Nacional do Livro Didático; *Colted* – Comissão do Livro Técnico e Livro Didático; *Fename* – Fundação Nacional do Material Escolar; *FAE* – Fundação de Assistência ao Estudante; *Plidef* – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental; entre outros). Além da mudança de nomenclatura, houve expressivo aperfeiçoamento em seus meios de produção e de circulação.

O PNLD é realizado em ciclos trienais alternados. A cada ano o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) adquire e distribui livros para os alunos de uma determinada etapa de ensino e repõe e complementa os livros reutilizáveis para outras etapas. As três etapas de ensino compreendem: *anos iniciais do ensino fundamental* – 1º a 5º ano, *anos finais do ensino fundamental* – 6º a 9º ano e *ensino médio* – 1º, 2º e 3º ano. E distinguem-se nesse processo livros reutilizáveis e livros consumíveis. Os *livros reutilizáveis* podem ser usados por três anos, ou seja, ao final do ano letivo o aluno o devolve para ser utilizado por outro aluno. Já os *livros consumíveis* não são reutilizáveis e são utilizados por um só aluno, não sendo necessária a sua devolução. São reutilizáveis os seguintes componentes: Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Física, Química e Biologia. Os consumíveis são: Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização, Inglês, Espanhol, Filosofia e Sociologia.

Quanto à seleção, avaliação e escolha dos manuais para o PNLD, verifica-se um processo elaborado e cuidadoso. Primeiramente define-se um edital com os critérios para a inscrição das obras. Em seguida, os títulos inscritos pelas editoras são avaliados pelo MEC, que elabora o **Guia do Livro Didático**. Esse guia é composto das resenhas de cada obra aprovada, sendo disponibilizado às escolas participantes, pelo FNDE, para apreciação e escolha (feita por professores e diretores – de acordo com seu planejamento pedagógico). Por fim, o FNDE adquire e distribui os livros pedidos pelas escolas, de acordo com o quantitativo de alunos registrado no último censo escolar.

Uma das bases para o crescimento e aperfeiçoamento do PNLD, então, reside na publicação do primeiro “**Guia de Livros Didáticos**”¹⁷, em 1996, iniciando esse cuidadoso e sigiloso processo de avaliação dos livros didáticos, coordenado pelo MEC (Ministério da Educação), conforme critérios previamente discutidos e estabelecidos. Existem *critérios gerais* de avaliação – aplicados às obras didáticas de todos os componentes curriculares, e *critérios específicos* relativos a cada componente curricular. De forma geral, esses critérios de avaliação exigem que: 1. as coleções respeitem a legislação, as diretrizes e as normas oficiais; 2. as coleções observem os princípios éticos necessários à construção da cidadania, e que seja respeitada toda a diversidade – étnica, cultural, econômica, social, cultural existente; 3. haja coerência entre a abordagem teórico-metodológica assumida pelas coleções e os objetivos e a proposta didático-pedagógica nelas explicitados; 4. haja a apresentação de conceitos, informações e procedimento de forma correta e atualizada; 5. a estrutura editorial e o projeto gráfico estejam adequados aos objetivos didático-pedagógicos da coleção; 6. as coleções estejam baseadas nas mais recentes pesquisas que vêm sendo desenvolvidas nas áreas de educação e ensino e aprendizagem (dentro de cada área, especificamente).

O presente documento é composto ainda de bases legais como a **RESOLUÇÃO/CD/FNDE N.º 014 DE 20 DE MAIO DE 2003** que discorre sobre a execução do processo de *Avaliação Pedagógica das Obras Didáticas* inscritas e a **RESOLUÇÃO Nº 42 DE 28 DE AGOSTO DE 2012** que representa a *Legislação do PNLD para a educação básica*. A primeira resolução dispõe especificamente sobre o processo de avaliação dos manuais e sobre os órgãos e entidades que participam desse processo. As 3 entidades que incluem esse complexo processo avaliativo, e que segundo a resolução devem trabalhar em regime de mútua cooperação são: I - Secretaria de Educação Fundamental - SEF/MEC; II - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE; III - Instituição Pública ou Privada. São definidas as competências específicas para cada órgão e entidade. E a segunda resolução dispõe sobre o PNLD como um todo, desde a inscrição das obras e sua avaliação até a sua distribuição e uso pelas escolas. Possui toda a informação legal necessária sobre o referido programa.

Nossa pesquisa está focada, como já dito, no ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira – Inglês. Portanto, nossa prioridade de análise aqui é o *Guia de Livros Didáticos do PNLD 2011*¹⁸, referente à Língua Estrangeira Moderna (que engloba inglês e espanhol) para os anos finais do ensino fundamental. Esse guia representou um importante marco para o

¹⁷ A publicação do primeiro “Guia de Livros Didáticos” em 1996 foi direcionada aos anos iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série).

¹⁸ Voltaremos a falar desse *Guia* no capítulo de Análise dos dados, destacando a resenha do LD *Links*.

ensino de língua estrangeira, visto ser sua primeira versão para esse componente curricular. Haja vista a criação do Guia de Livros Didáticos em 1996, somente após quinze anos desse acontecimento foi incluída a Língua Estrangeira. Sobre isso discorre o documento:

Apesar de o PNLD já existir há mais de dez anos, esta é a primeira vez que ele inclui o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (LEM): Espanhol e Inglês. Trata-se, portanto, de um momento importante na história do ensino de LEM nas escolas públicas brasileiras, que reflete um reconhecimento do papel que esse componente curricular tem na formação dos estudantes. [...] Em suma, a universalização da distribuição dos livros de Espanhol e Inglês significa um avanço na qualidade do ensino público brasileiro. (BRASIL, 2010, p. 9).

Sobre as coleções de inglês selecionadas nesse primeiro PNLD 2011, ressalta-se que 26 coleções foram avaliadas e 2 aprovadas: *Keep in Mind* de Elizabeth Young Chin e Maria Lúcia Fernandes Abreu Zaorob e *Links – English for teens* de Amadeu Onofre da Cunha Coutinho Marques e Denise Machado dos Santos (LD selecionado para análise). As demais coleções foram excluídas por não cumprirem os critérios de avaliação do Edital. Segundo o mesmo documento, o número reduzido de coleções aprovadas para a seleção é compreensível devido ao fato dessa ser a primeira edição do PNLD de Língua Estrangeira Moderna (LEM).

Costa (2011), ao discutir acerca da pequena quantidade de coleções aprovadas no primeiro PNLD de LE, presume que há “um descompasso entre os princípios que vêm norteando a elaboração de manuais e os que orientaram o trabalho dos avaliadores.” (COSTA, 2011, p. 316).

Segundo a autora, o LD deve reunir uma série de atributos que o convertam em um instrumento adequado para o ensino-aprendizagem de LE na escola. Porém, “[...] dificilmente, um LD reuniria todos esses atributos [...]”. De todo modo, deve haver um esforço para se buscar atender aos critérios estabelecidos:

[...] é pertinente observar que uma ficha de avaliação costuma reunir os aspectos ideais, às vezes quase utópicos, com relação ao objeto do julgamento. No caso do PNLD, devemos nos lembrar ainda de que essa foi a primeira seleção de LDLE e, portanto, entende-se que o Edital procurou assentar as bases do perfil que deverão ter, daqui por diante, os LDs que participarem do processo de seleção. Por outra parte, se não é possível que o LD contemple todas as características almejadas, também não é cabível que se distancie muito do esperado. (COSTA, 2011, p. 334).

Em suma, ainda que o LD não seja o “ideal”, não deve estar tão diferente do que se espera (através da adequação aos critérios de avaliação do PNLD).

Vale relatar ainda a posição defendida pelo PNLD LEM 2011 de que “*lugar de aprender língua estrangeira é na escola*”. Isto é, a aprendizagem das habilidades de ler,

escrever, ouvir e falar em outras línguas – importante para a formação e inclusão social do indivíduo – não deve ou não precisa ser um privilégio exclusivo das camadas favorecidas. Por isso, buscou-se garantir, através dos critérios adotados no Edital PNLD 2011, que o aluno consiga aprender a língua estrangeira de forma eficaz na escola pública. Dividindo o mesmo pensamento, cremos que o conhecimento de uma outra língua não deve ser exclusividade de uma parte privilegiada da população, mas sim deve ser direito de todo e qualquer aluno, e deve ser aperfeiçoado num processo ensino-aprendizagem público de qualidade. O conhecimento de uma LE no ensino público pode ser a base para a transformação de uma realidade desigual:

Saber uma língua estrangeira, além de ampliar os horizontes culturais, pode promover deslocamentos na compreensão da própria realidade, o que poderia levar à sua transformação. (GIMENEZ, 2009, p. 8)

Apesar de reconhecer que o PNLD é fundamental na correção dos rumos da educação no Brasil, contribuindo para mudanças significativas na rotina escolar, Costa (2011) afirma ser importante não perder de vista as deficiências que precisam ser superadas. Pode-se mencionar, como exemplo dessas deficiências: - “falta de reconhecimento da importância, e consequente marginalização, da LE na escola: apenas uma aula por semana, horários ruins, falta de recursos [...]”; - “alunos desmotivados”; - “turmas numerosas”; - “professores sem habilitação e/ou despreparados”; - “práticas sustentadas em concepções inadequadas de ensino-aprendizagem de LE”.

A autora conclui seus argumentos refletindo sobre essa realidade atual no ensino da LE na escola pública brasileira, sustentando que muito dificilmente se ensina e aprende (ou se ensina e se aprende insuficientemente) LE na escola e, menos ainda, com uma perspectiva crítico-reflexiva:

[...] sem dúvida alguma, o LD, sobretudo quando responde a critérios consistentes de avaliação e seleção, pode contribuir muito para o ensino-aprendizagem de uma LE, mas nem é a única ferramenta que se pode utilizar e nem pode, sozinho, suprir as deficiências que o sistema educacional brasileiro vem reproduzindo nos últimos anos. Cada um de nós deve fazer a sua parte para que o PNLD seja, de fato, um passo em direção a um novo horizonte na educação pública e para que os alunos possam aprender LE na escola. (COSTA, 2011, p. 338).

Concordamos com essa visão de que o LD não pode, por si só, resolver os problemas da educação pública, mas um “material didático de qualidade”, atualizado e sintonizado com

os recentes estudos linguísticos, pode representar, sim, um grande suporte para o ensino-aprendizagem da língua estrangeira no contexto da escola.

Outra importante característica do documento, que está em consonância também com os PCN, é a crença na flexibilidade e “autonomia do professor” perante as diretrizes, normas e orientações didáticas. Na *Legislação do PNLD para a educação básica*, citada acima, considera-se “a importância da participação dos docentes no processo de escolha dos livros, em função do conhecimento da realidade dos seus alunos e das suas escolas”. Aliado a isso, na parte de *Apresentação* do PNLD LEM 2011 (p. 9), é ressaltado, para o professor, que o LD será “um valioso suporte no planejamento e na execução de suas aulas” e não um guia rígido a ser estritamente seguido. Com isso, o documento assume levar em conta os diferentes contextos de utilização do LD, “sempre respeitando a criatividade e a autonomia do professor”.

Toda essa evolução no processo político-pedagógico do livro didático no Brasil veio acompanhada também de uma mudança na perspectiva de linguagem adotada. Com os PCN (1998), abordados na seção anterior, percebe-se uma concepção de linguagem mais ampla e voltada às práticas sociais e à efetiva comunicação do aluno, numa abordagem de língua sócio-historicamente situada, diferente da visão tradicional e estruturalista de língua. Quanto ao PNLD, percebemos claramente essa preocupação com os estudos recentes acerca da educação e da linguagem, seguindo a abordagem sociointeracionista de linguagem, as teorias de gênero e consequentemente as diretrizes governamentais vigentes, como os PCN. Assim, os documentos em questão dialogam entre si, compartilhando os mesmos conceitos nessa mudança de perspectiva linguística.

Concluimos esse capítulo sintetizando nossas reflexões no que diz respeito aos dois documentos descritos e brevemente analisados (PCN e PNLD). Observamos que há uma *unidade teórica* entre ambos. Essas diretrizes oficiais partilham uma visão sociointeracional de linguagem, de ensino contextualizado. Assim, endossam os princípios das teorias linguísticas de gênero assumidos durante a pesquisa - o gênero é tomado como objeto de ensino, mediador das práticas sociais. Outra semelhança entre os documentos é a flexibilidade e autonomia que é dada aos docentes quanto à utilização e adequação desses referenciais ao contexto escolar. Há a preocupação em não representarem “guias rígidos” e altamente “prescritivos”.

Sobre essa autonomia dada ao professor, acreditamos ser, sim, necessária, já que esse profissional conhece a realidade de cada sala de aula específica. Porém, diretrizes e normas muito “flexíveis” e “abertas” podem levar a uma dificuldade de transposição didática. Não se

tratam de “receitas”, mas, a nosso ver, esses documentos deveriam minimamente respaldar o professor com orientações pedagógicas. Portanto, nossa crítica aqui é que faltam subsídios para um trabalho efetivo com os gêneros. É preconizado um trabalho com gêneros diversificados, mas não é dada uma base sistemática de como trabalhá-los efetivamente na prática pedagógica. Esses documentos supõem, então, certo conhecimento teórico-metodológico de gêneros por parte dos docentes, que não se pode assumir que todos tenham.

4. O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Considerando que um de nossos objetos de pesquisa é o livro didático (LD) de língua estrangeira (LE), pensamos ser relevante trazer discussões e reflexões acerca desse material. Essas reflexões servirão como respaldo para nossa análise, no sentido de trazer fundamentos teórico-metodológicos sobre o LD de LE e de apresentar argumentos para o desenvolvimento de uma postura crítica frente ao material didático que o mercado oferece e/ou o que cada professor produz.

O LD exerce um papel fundamental no ensino-aprendizagem de línguas no Brasil. “Sua importância é indiscutível, já que, não raro, os livros didáticos correspondem à única fonte de consulta e de leitura dos professores e dos alunos.” (PINTO e PESSOA, 2009, p. 79). De fato, é bastante comum que o docente acabe utilizando o LD como o único recurso disponível, tanto para sua atuação em sala de aula quanto para sua formação acadêmico-profissional. O LD representa um mediador entre a “teoria” (subjacente ao campo científico da área e proposta nas diretrizes oficiais da educação) e a “prática” educacional efetivada em sala de aula pelo professor – “[...] é o material essencial por meio do qual se estabelecem as interlocuções professor/ aluno e o conteúdo disciplinar” (DIAS, 2009, p. 199).

Mesmo diante dos CD-ROMs, dos DVDs e dos recursos da *Internet* disponíveis para o ensino da língua estrangeira, o LD continua sendo a alternativa viável em muitas das nossas escolas públicas da educação básica, segundo Dias (2009).

Portanto, fica evidente o lugar privilegiado que o LD ocupa no contexto escolar de LE – exercendo uma grande influência no que se ensina e como se ensina, tornando-se um elemento-chave nas práticas escolares com fins à aprendizagem da LE. (CORACINI, 1995, 1999).

Levando em consideração a importância desse recurso didático, precisa-se destacar, contudo, a apropriada utilização do mesmo.

Com os recentes estudos linguísticos e a sua transposição para as propostas de ensino oriundas de órgãos educacionais oficiais, observa-se que os objetivos para o ensino da língua – materna ou estrangeira, tornaram-se mais atrelados a necessidades sociais. No entanto, ainda permanecem questões cruciais para a melhoria dos processos de aprendizagem, especialmente na rede pública de ensino. (GIMENEZ, 2009).

Primeiramente, o LD não deve ser considerado um “guia fixo e fechado”, com caráter prescritivo. O professor precisa saber utilizá-lo da melhor maneira possível, aproveitando suas potencialidades, adaptando-o, modificando-o e suprimindo quaisquer lacunas - com uma postura ativa e um “olhar” crítico:

Geralmente se sustenta que o livro didático representa um elemento aparentemente estável na comunidade de aprendizagem e que esse elemento tem importância para a segurança dos professores [...] (MAGNO e SILVA, 2009, p. 58).

Coughlan e Duff (1994 apud MAGNO e SILVA, 2009) questionam essa estabilidade do LD. Os autores argumentam que a “imutabilidade do LD” e, conseqüentemente, a segurança supostamente suprida por ele são simplesmente um construto inexistente, pois cada sala de aula que utilizá-lo poderá obter diferentes resultados. Ou, ainda, o mesmo LD utilizado na mesma comunidade de aprendizagem em épocas diferentes pode apresentar resultados também diferentes. Ressalta-se que “[...] por mais completo que pareça ser, o manual didático não pode ser tomado como uma ‘bíblia’ pelo professor mediador” (PINTO e PESSOA, 2009, p. 81). A proposta didática de um LD deve sempre coexistir com a prática do professor em sala de aula.

Diante desse contexto, no qual é preciso uma postura mais consciente dos professores, e até dos alunos, através do manual didático, refletimos brevemente acerca da “autonomia” necessária nesse complexo processo educacional. A *autonomia*, tal como considerada aqui, é entendida como o desenvolvimento da capacidade dos docentes/ aprendizes de se engajarem no processo de aprendizagem de forma reflexiva e crítica, para monitorar e exercer controle sobre sua própria prática/ aprendizagem. Assim, o docente precisa monitorar e controlar a sua prática pedagógica de forma crítica; e o aluno, por sua vez, precisa construir também um controle de sua aprendizagem. Magno e Silva (2009) afirma que essa autonomia não é estável e nem finita, e por isso deve ser entendida como um processo, revelando o termo “autonomização” como mais apropriado. E qual é o papel dos materiais de ensino e aprendizagem nesse processo de autonomização? Eles são fomentadores ou inibidores de comportamentos autônomos?

Nunan (1997) sustenta que autonomia e LD não são incompatíveis entre si. Isso depende de um enriquecimento ao LD, com atividades de conscientização e expansão dos conteúdos e estratégias propostos nas unidades do livro. Esse enriquecimento pode ser feito com a maioria dos LD. O autor sugere que se explicitem os objetivos de cada conteúdo, e ainda que se avalie se esses objetivos foram alcançados e como o foram.

Corroborando esse mesmo viés, Little (1997 apud MAGNO e SILVA, 2009) ressalta a importância do papel dos textos autênticos no fomento da autonomia – lançando mão de “estratégias cognitivas que não distinguem o aprendizado da língua do uso da língua”. Assim, não se dissocia o contexto de sala de aula do mundo mais amplo:

[...] se o aprendizado da língua depende do uso que se faz dela, devemos inserir o processo de aprendizagem da língua desde o princípio em um enquadre de uso comunicativo da língua, e uma parte indispensável desse enquadre será um corpus de textos autênticos. (LITTLE, 1997, p. 228 apud MAGNO e SILVA, 2009, p. 61).

Nesse sentido, os gêneros textuais constituem uma noção essencial ao LD fomentador da autonomização, considerando-se que o aprendizado da língua é realizado por meio de textos e não de enunciados soltos, e que esses textos estão contextualizados tendo em vista as práticas sociais do aprendiz – o uso que se faz da linguagem:

As propostas de ensino embasadas em gêneros textuais refletem a preocupação com transposições didáticas que se orientam pela compreensão do uso da língua como uma prática social e, portanto, contextualizada. À medida que se reconhece o caráter social da linguagem, o ensino de línguas estrangeiras revela sua potencialidade enquanto atividade educacional crítica. (GIMENEZ, 2009, p. 10).

Enfim, o processo de autonomização abordado por Magno e Silva (2009) refere-se a saber *quando* e *como* utilizar o LD, para que melhores resultados sejam atingidos. E essa decisão acerca da utilização do LD não precisa necessariamente ser feita apenas pelos professores. Sugere-se que os alunos compartilhem dessas decisões, a respeito dos materiais que podem apoiar a aprendizagem, que podem complementar o LD.

Os estudos brevemente explorados aqui, sobre a autonomia no processo ensino-aprendizagem, mediado pelo LD, trazem a reflexão de uma utilização do material didático de maneira parcimoniosa e contextualizada em qualquer situação de ensino e aprendizagem. Dessa forma os alunos expandiriam suas oportunidades de aprender para além da sala de aula.

Gimenez (2009) ainda argumenta que, dado o caráter inovador dessa perspectiva de ensino – sociointeracional e contextualizada, que somente recentemente encontrou espaço em orientações oficiais, dificilmente se poderão encontrar essas características nos LD disponíveis no mercado¹⁹. E essa realidade implicaria em mais um motivo para que os

¹⁹ Embora esse artigo seja de 2009, antes, portanto, da publicação do primeiro *Guia de livros didáticos – Língua estrangeira* em 2010, e o PNLD tenha representado um salto importante na qualidade desse material, acreditamos que ainda hoje será difícil que os LD disponíveis no mercado correspondam plenamente às prescrições oficiais.

professores tenham contato com as idéias veiculadas pela abordagem por gêneros textuais e as analisem no contexto de suas salas de aula. “Se os livros didáticos não são suficientemente adequados para promover o ensino que se deseja, a preparação de materiais pelo próprio professor necessita ser precedida de preparação igualmente crítica” (GIMENEZ, 2009, p. 10).

Sobre a inadequação na proposta de ensino de alguns LD, Grigolletto (1999 apud MAGNO e SILVA, 2009) afirma que as instruções e atividades propostas nas unidades dos LD recusam ao aluno o ato de interpretar ao confiná-lo a uma leitura que não mobiliza o interdiscurso. Com isso, percebe-se uma *visão mecanicista* de aprendizagem, mesmo quando se afirma uma preocupação com o desenvolvimento de habilidades no aprendizado da língua estrangeira.

Conforme Coracini (1999), o que costuma ocorrer é uma supervalorização do conteúdo (*o que ensinar*) e do método (*como ensinar*), em detrimento da razão pela qual se aprende a LE, da função de tal aprendizagem (*para que se aprende*) e do público-alvo (*quem aprende*), os quais fazem parte dos princípios básicos defendidos pela abordagem comunicativa.

As atitudes descritas acima ratificam uma perspectiva ainda incipiente em relação à proposta didática dos LD de LE. Justamente por isso é preciso um percurso avaliativo crítico e sério, envolvendo os profissionais da educação.

Nessa avaliação dos materiais didáticos, pode-se dizer que com o PNLD (já explorado no capítulo anterior) avançou-se muito na busca pela qualidade do LD utilizado nas escolas públicas brasileiras. Esse programa do governo, aliado aos PCN, vem corroborar uma visão sociointeracional de linguagem – preocupada em inserir nos LD a dimensão social que o aprendizado de uma língua requer. Sabemos que a “mudança” de uma visão *tradicional* e exclusivamente *estrutural* da língua para uma visão sociointeracional e dialógica não ocorre instantaneamente; isso demanda tempo e ocorre gradativamente. Porém, os documentos oficiais, em consonância com os estudos da Lingüística Aplicada, vem buscando essa transformação no ensino-aprendizagem. Vale salientar novamente que a primeira avaliação oficial do LD de LE ocorreu no PNLD 2011. Isso nos sinaliza mudanças nas políticas governamentais no que concerne ao reconhecimento da importância da LE para o crescimento social e cultural do aluno da escola pública (DIAS, 2009). Vejamos as palavras de Gimenez (2009), sobre a relevância de se aprender uma LE:

[...] A expansão da Lingüística Aplicada como área de conhecimento acontece justamente pelo interesse crescente por questões referentes aos usos da língua na sociedade e seu ensino nas escolas. Afinal, o panorama socioeconomicocultural

contemporâneo tem sugerido que as línguas (e especialmente as estrangeiras) exercem um papel fundamental nas oportunidades de participação em escala local e global. Saber uma língua estrangeira, além de ampliar os horizontes culturais, pode promover deslocamentos na compreensão da própria realidade, o que poderia levar à sua transformação. (GIMENEZ, 2009, p. 7-8).

Considerando, então: os estudos abordando a linguagem atrelada às práticas sociais; os estudos de gêneros que vem corroborar essa perspectiva; os documentos oficiais norteadores da educação (que assumem, ainda que indiretamente, essa mesma noção) e os LD aprovados no PNLD, acreditamos que é necessária uma **coerência** entre as diretrizes oficiais e o LD, para uma aprendizagem mais efetiva no processo final em sala de aula. Afinal, o professor também necessita de recursos didáticos teoricamente coerentes entre si a fim de realizar com sucesso a transposição didática da “teoria” para a “prática pedagógica”. Citamos novamente Gimenez (2009, p. 9) ao discutir sobre essa coerência ou incoerência:

Embora idealmente deva haver certa harmonia entre propostas de ensino oriundas de órgãos educacionais (e, indiretamente, portanto, de acadêmicos que são por eles comissionados) e as atividades propostas em livros didáticos, nem sempre é possível alcançar essa coerência. Pode ser que não seja possível encontrar compatibilidade nem mesmo entre os pressupostos explicitados pelos autores de livros didáticos e as próprias atividades criadas por eles. Diante da multiplicidade de direções a serem seguidas, com diferentes graus de autoridade, torna-se fundamental que profissionais da educação se vejam como agentes com capacidade para tomada de decisões a respeito das ferramentas que utilizarão em seu trabalho.

Portanto, reitera-se a necessidade de o professor ser o *sujeito* do processo educacional, aplicando um olhar reflexivo e crítico ao material de que dispõe no processo ensino-aprendizagem.

Conectando o LD e a abordagem de gêneros textuais, nos dias atuais, percebe-se que “uma das metas dos professores tem sido realizar um trabalho consistente com foco no uso da LE a partir da exploração de gêneros textuais” (DELL’ISOLA, 2009, p. 100). Segundo a autora, embora essa meta seja um dos principais desafios para professores, estudiosos e teóricos da Linguística Aplicada, estranha-se que, nos LD de LE, ainda seja inexpressiva a exploração da diversidade de gêneros textuais que circulam socialmente. Mesmo havendo certa diversidade de gêneros nas atuais obras de ensino de LE, ainda é incipiente a abordagem que promove a exploração de aspectos multidimensionais dos textos, isto é, aspectos que envolvem língua, cultura, comunicação e consciência de linguagem. Portanto, falta, nos LD, um trabalho consistente dos gêneros – com foco em sua constituição (natureza e delimitação) e nas esferas de uso da língua em que eles ocorrem como atividades constitutivas de interação verbal.

Julgamos relevante, ainda, apontar que existe uma discussão na literatura a respeito da própria definição do LD. Seria o LD um gênero ou um suporte?

Segundo Dell’Isola (2009) o LD é, ao mesmo tempo, um gênero e um suporte textual:

Trata-se de um gênero do discurso acadêmico resultado de um conjunto planejado e organizado de propostas didáticas pautadas em uma abordagem de ensino com a finalidade de sistematizar conhecimentos. Trata-se de um suporte porque é o *locus* no qual esse todo organizado se fixa e se constitui, no contexto de ensino-aprendizagem de LE, como um referencial didático-pedagógico para professores e alunos a serviço do aprimoramento das habilidades necessárias para que o aprendiz interaja, na língua-alvo, com falantes dessa língua. (DELL’ISOLA, 2009, p. 102, grifo do autor).

Já Marcuschi (2008) afirma que o LD é nitidamente um suporte textual, embora esteja ciente de que a opinião não seja unânime a esse respeito. Segundo o autor, o LD é um suporte que contém muitos gêneros, pois “a incorporação dos gêneros textuais pelo LD não muda esses gêneros em suas identidades, embora lhe dê outra funcionalidade [...]” (MARCUSCHI, 2008, p. 179). O autor ainda destaca que o LD pode ser tratado como um suporte com características muito especiais, já que o espaço pedagógico possui muitos outros gêneros que circulam nessa área e não migram para o LD (como *conferências, relatórios, atas de reunião*). “Certamente, Bakhtin nunca teria classificado o livro didático entre os gêneros secundários e sim como um conjunto de gêneros.” (MARCUSCHI, 2008, p. 179).

Não pretendendo entrar no mérito dessa definição – se o LD é um gênero ou suporte (não é o foco de nossa pesquisa), decidimos incorporar essas perspectivas nesse capítulo a fim de refletirmos sobre o quão multifacetada e complexa é essa ferramenta educacional.

O LD pode representar um “macrogênero”, com diversas *vozes* e diferentes gêneros. Pode ser também, conforme Vereza (2013), um grande “contêiner”, que engloba conteúdos pedagógicos diversos, além de visões de mundo, ideologias.

É importante pensarmos que um LD voltado para uma aprendizagem que se preocupa com a dimensão social da língua não deve ser tão “fixo” em conteúdos, mas em práticas sócio-historicamente definidas. Necessita-se formar, nesse sentido, cidadãos na sociedade e não apenas “recipientes de conteúdo” (VEREZA, 2013).

Ao reconhecer a complexidade que envolve o LD, voltamos a falar da autonomia do professor diante dessa ferramenta tão importante ao processo de aprendizagem da LE. E da necessária e adequada inserção da noção de gêneros nesse contexto. “A inserção de variados gêneros de texto na didática de línguas é necessária para o acesso às diversas práticas sociais da cultura da língua aprendida.” (DELL’ISOLA, 2009, p. 106).

Expor diferentes gêneros e propor atividades com eles não configura, necessariamente, uma análise e uma abordagem consciente dos mesmos:

Na atualidade, com a entrada na sala de aula de MD [material didático] elaborado em suporte impresso, sonoro, eletrônico, etc, multiplicaram-se os gêneros com que os aprendizes estabelecem contato, muitas vezes sem implicar por parte do professor uma reflexão sobre a especificidade de cada um deles e sobre as abordagens que seriam proveitosas para dar oportunidades ao estudante de ampliar suas possibilidades de ler, de dizer e de se dizer na língua-alvo. (JÚDICE, 2007, p. 1 apud DELL'ISOLA, 2009, p. 106).

Dias (2009), ao explorar os critérios de avaliação do LD de LE, enfatiza o reduzido número de trabalhos acadêmicos que se concentram em oferecer parâmetros que possam fornecer ao professor do ensino fundamental o suporte necessário para a árdua tarefa de tomar decisões em relação ao LD. Pinto e Pessoa (2009) também frisam a carência de textos acadêmicos voltados para a análise do LD – mais especificamente, do material utilizado durante o processo de ensino-aprendizagem da LE. Diante disso, justificamos, mais uma vez, nosso interesse nessa linha de pesquisa, buscando contribuir para uma visão mais crítica de documentos pedagógicos disponíveis para o contexto escolar (LD de LE e documentos oficiais da educação).

Ainda conforme Dias (2009), o professor de LE deve, pois, estar atento para avaliar se os princípios subjacentes à aprendizagem de LE, como preconizado pelos PCN, encontram-se contemplados no LD que está sendo avaliado, na mesma direção do que vimos discutindo neste trabalho. Deve-se verificar, entre outros: se há uma visão sociointeracional de linguagem e de aprendizagem; se os quatro conteúdos básicos (ler, escrever, ouvir e falar) estão sendo explorados em situações reais de contextualização, de modo que o aluno possa construir/ produzir sentidos de maneira autêntica; se os textos usados são os que circulam socialmente e não os artificialmente produzidos para fins didáticos; se são articuladas diferentes capacidades de linguagem (não só as lingüístico-discursivas, mas também as sociodiscursivas); se há o uso complementar de atividades além do LD; se as atividades giram em torno de textos de diferentes gêneros em suportes variados, priorizando-se textos autênticos; se os gêneros se constituem em objetos de estudo em sala de aula – considerando a leitura e a escrita processos de construção e produção de sentidos:

Ao avaliar, com base nos critérios fornecidos, o professor pode julgar se seu livro didático incorpora princípios sólidos sobre o processo de aprendizagem em LE e se ele traduz esses princípios em atividades significativas para o desenvolvimento das capacidades dos alunos para ler, escrever, ouvir e falar de uma maneira competente

em contextos reais de interações. [...] A avaliação feita pelo professor pode ainda revelar lacunas que podem ser preenchidas [...] (DIAS, 2009, p. 202).

Concluimos esse capítulo cientes de que não abarcamos todas as características do LD ou possibilidades de reflexão acerca do LD de LE, mas esperamos que cada vez mais pesquisas voltadas a esses objetivos venham a contribuir para uma utilização consciente, crítica e eficiente dessa importante ferramenta didática no contexto de sala de aula.

5. ANÁLISE DE DADOS

5.1. Procedimentos metodológicos

5.1.1. Paradigma de pesquisa adotado

Sabe-se que, ao desenvolver um trabalho científico sobre um determinado objeto de pesquisa, o pesquisador dispõe de diversos instrumentos metodológicos. E a escolha do paradigma de pesquisa que será adotado depende de alguns fatores, dentre os quais: “a natureza do objeto, o problema de pesquisa e a corrente de pensamento que guia o pesquisador” (SÁ-SILVA, 2009, p. 2). Acerca disso, Goldenberg (2002 apud SÁ-SILVA, 2009, p. 2) sintetiza: “[...] o que determina como trabalhar é o problema que se quer trabalhar: só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar”. Portanto, diante de diversas abordagens metodológicas, optamos por trabalhar numa **abordagem qualitativa**, e o procedimento adotado para a coleta de dados é a **pesquisa documental**. Acreditamos que esse delineamento metodológico de pesquisa foi o que melhor adequou-se ao nosso trabalho, de acordo com nossos objetivos. Na sequência, discorreremos brevemente sobre a abordagem qualitativa; sobre a pesquisa documental e, consequentemente, sobre nossa justificativa na escolha desse paradigma de pesquisa.

Para tratar da *abordagem qualitativa*²⁰, achamos relevante mencionar inicialmente a sua diferenciação com a *abordagem quantitativa*. Severino (2007) ressalta que a ciência – como construção do conhecimento – surgiu na modernidade, expressando uma ruptura crítica com o modo metafísico de pensar, típico da Antiguidade e da Idade Média, e se caracterizou como uma leitura da fenomenalidade do mundo natural. Mas uma única forma de abordagem não daria conta dos múltiplos eixos epistemológicos que foram se mostrando necessários à ciência, como afirma o autor:

No início, a ciência surge com a pretensão de ser um saber único, a ser construído sob um único paradigma e conduzido por um único método. Foi o que garantiu a unidade do sistema das **Ciências Naturais**. No entanto, quando se passou a estudar cientificamente o homem, com suas peculiaridades, através das **Ciências Humanas**, rompeu-se esse monolitismo metodológico em função da necessidade e da possibilidade de referências a múltiplos paradigmas epistemológicos para se dar conta da integralidade de sua condição. (SEVERINO, 2007, p. 99, grifo nosso).

²⁰ Usamos a terminologia “*abordagem qualitativa*” no decorrer do texto, mas ressaltamos a variação de terminologias utilizadas para esse conceito na teoria consultada: “*pesquisa/ metodologia/ abordagem qualitativa*”. Não nos deteremos na discussão do porquê da utilização de uma ou outra forma, apenas optamos por uma delas por questão de uniformidade teórica.

Assim, podemos dizer que, antes da consolidação das Ciências Humanas/ Sociais (com a abordagem qualitativa), a abordagem que imperava no interior das Ciências Naturais era a quantitativa. O pensamento expresso pela abordagem quantitativa é o de que toda lei científica reveste-se de uma formulação matemática, exprimindo uma relação quantitativa (SEVERINO, 2007). Essa abordagem se utiliza de técnicas estatísticas, de experimentos formais e de números para traduzir as informações. Utiliza-se ainda do método dedutivo²¹ – racional e positivista – na construção do conhecimento, além de preocupar-se com a generalização.

O que ocorreu, então, em meados do século XIX, foi uma “crise” do paradigma científico clássico, ou seja, os métodos utilizados pelas Ciências Naturais e pela abordagem quantitativa foram insuficientes para explicar a complexidade do fenômeno humano (objeto de estudos das Ciências Humanas). Houve, desse modo, um movimento de relativização das verdades científicas - “O acelerado ritmo do progresso trouxe instabilidade à própria ciência, e, paulatinamente, foi-se abandonando a idéia de que a verdade científica seria una e única” (SUASSUNA, 2008, p. 344).

Como consequência a essa crise do paradigma científico e metodológico, surge uma abordagem que particularmente nos interessa – a abordagem qualitativa. Diferentemente da abordagem quantitativa, na **abordagem qualitativa** temos uma pesquisa pautada na relação dinâmica entre mundo real (objeto de estudo) e sujeito (pesquisador), revelando-se a característica subjetiva desse método de pesquisa. O objeto de estudo não é quantificado (traduzido em números). Há o aprofundamento em um caso específico, e o método utilizado é o indutivo²² (no qual o conhecimento é fundamentado na experiência, não levando em conta princípios pré-estabelecidos).

Cumpramos ressaltar, conforme observa Mayring, que “a ênfase na *totalidade* do indivíduo como objeto de estudo é essencial para a pesquisa qualitativa” (MAYRING, 2002 apud GÜNTHER, 2006, p. 202), isto é, o contexto histórico-social do indivíduo influencia na pesquisa. Quanto ao envolvimento do pesquisador nessa abordagem, percebemos que há

²¹ O “método dedutivo” advém da *dedução*, que, segundo Severino (2007, p. 105), é um “procedimento lógico, [...] pelo qual se pode tirar de uma ou de várias proposições (premissas) uma conclusão que delas decorre por força puramente lógica. A conclusão segue-se necessariamente das premissas”.

²² O “método indutivo” advém da *indução*, que, segundo Severino (2007, p. 104), refere-se a um “procedimento lógico pelo qual se passa de alguns fatos particulares a um princípio geral. Trata-se de um processo de generalização, fundado no pressuposto filosófico do determinismo universal. Pela indução, estabelece-se uma lei geral a partir da repetição constatada de regularidades em vários casos particulares; da observação de reiteradas incidências de uma determinada regularidade, conclui-se pela sua ocorrência em todos os casos possíveis”.

influência de crenças e valores sobre a teoria - na escolha de tópicos da pesquisa, nos métodos e na interpretação dos resultados, numa atitude “ativa” do pesquisador.

Outra importante característica dessa abordagem é que a teoria vai sendo construída e reconstruída no próprio processo de pesquisa. Assim, a análise ocorre paralelamente à observação, diferentemente da abordagem quantitativa (que já possui hipóteses pré-definidas). Há, portanto, maior preocupação com o processo ao invés do produto.

Nas palavras de Duarte (1998 apud SUASSUNA, 2008, p. 348): “a seleção de dados pertinentes é uma característica básica da pesquisa qualitativa e [...] seu valor não reside neles mesmos, mas nos fecundos resultados a que podem levar.” A pesquisa qualitativa é, então, *interpretativista*, no sentido de que responde a questões particulares, enfocando um nível de realidade que não pode ser quantificado e que é trabalhado num universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes:

[...] o rigor de uma pesquisa dessa natureza não se mede apenas por comprovações estatísticas, mas justamente pela amplitude e pertinência das explicações e teorias, ainda que estas não sejam definitivas e não sejam generalizáveis os resultados alcançados. (DUARTE, 1998 apud SUASSUNA, 2008, p. 348).

Diante dessa sucinta apresentação da abordagem qualitativa, podem-se perceber as vantagens desse tipo de pesquisa em comparação a métodos experimentais e positivistas nas investigações educacionais. Nunan (1999, p. 52) argumenta que “uma pesquisa de base positivista, utilizando experimentos formais, não dá conta da relação extremamente complexa entre ensino e aprendizagem”. Por conta disso, privilegiamos a abordagem de base qualitativa, por ser a mais adequada ao nosso contexto de pesquisa.

Frisamos, porém, o cuidado ao lidar com essas noções (abordagem quantitativa/qualitativa), visto não serem ambas dicotômicas e totalmente indiferentes uma a outra. Partimos do pressuposto de que contribuições de diferentes tradições metodológicas podem ser consideradas num mesmo trabalho científico. Sobre isso, comenta Günther (2006, p. 207):

[...] a questão não é colocar a pesquisa qualitativa *versus* a pesquisa quantitativa, não é decidir-se pela pesquisa qualitativa *ou* pela pesquisa quantitativa. A questão tem implicações de natureza prática, empírica e técnica. Considerando os recursos materiais, temporais e pessoais disponíveis para lidar com uma determinada pergunta científica, coloca-se para o pesquisador e para a sua equipe a tarefa de encontrar e usar a abordagem teórico-metodológica que permita, num mínimo de tempo, chegar a um resultado que melhor contribua para a compreensão do fenômeno e para o avanço do bem-estar social.

Partindo, então, de uma abordagem qualitativa, discutimos agora nosso procedimento de coleta de dados e nosso método de análise – a **pesquisa documental**²³.

O elemento mais importante na identificação de um percurso de pesquisa é o procedimento adotado para a coleta de dados (GIL, 2011). E nesse contexto podemos definir dois grandes grupos: aqueles que utilizam as chamadas fontes de “papel” e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas. Segundo Gil (2011), no primeiro grupo estão a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, e, no segundo, a pesquisa experimental, a pesquisa *ex-post-facto*, o levantamento, o estudo de campo e o estudo de caso. O autor afirma, porém, que esta classificação não pode ser tomada de forma rígida e fixa, “visto que algumas pesquisas, em função de suas características, não se enquadram facilmente num ou noutro modelo” (GIL, 2011, p. 50).

A pesquisa documental assemelha-se bastante à pesquisa bibliográfica. Ambas se utilizam de documentos na coleta dos dados. O que as difere é a natureza das fontes. Na *pesquisa bibliográfica* os documentos consultados já foram trabalhados e analisados por outros pesquisadores, representando uma “fonte secundária”. São documentos de domínio científico - como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos. Já na *pesquisa documental* os documentos são analisados pela primeira vez, sendo ainda “matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise” (SEVERINO, 2007, p. 123) – uma “fonte primária”. Nesse caso, os documentos analisados precisam ser considerados cientificamente autênticos, sem ter recebido nenhum outro tratamento científico. Entre muitos exemplos, citamos: documentos oficiais (relatórios, leis, atas); documentos jurídicos (registros de nascimento, testamento); fontes estatísticas (Censo, PIB); documentos particulares (correspondências, diários); fotografias; filmes; objetos etc.

Gil (2011, p. 51) corrobora essa diferença entre as pesquisas bibliográfica e documental:

Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

²³ Explicamos aqui que durante nossa revisão bibliográfica acerca da metodologia do trabalho encontramos diferentes terminologias referentes à “pesquisa documental”: **pesquisa, método, análise, técnica** documental. May (2004 apud SÁ-SILVA, 2009, p. 3) reconhece a dificuldade em lidar com o tema: “Não é uma categoria distinta e bem reconhecida [...]”. Destacamos que não nos deteremos nessas variações, acreditando que as diferentes terminologias referem-se ao mesmo conceito, num enfoque plural da questão: “[...] a **pesquisa documental** é um procedimento que se utiliza de **métodos e técnicas** para a apreensão, compreensão e **análise** de documentos dos mais variados tipos” (SÁ-SILVA, 2009, p. 5, grifo nosso).

Consideramos relevante, ao tratar da pesquisa documental, mencionar a definição da palavra “documento”. Retomando Sá-Silva (2009), ao tratar dessa questão, percebemos que essa conceituação não é uma tarefa fácil. Inicialmente podemos verificar as seguintes definições dicionarizadas: “**documento**: 1. declaração escrita, oficialmente reconhecida, que serve de prova de um acontecimento, fato ou estado; 2. qualquer objeto que comprove, elucide, prove ou registre um fato, acontecimento; 3. arquivo de dados gerado por processadores de texto” (HOUAISS, 2008, p. 260, grifo nosso). E, segundo Phillips (1974, apud SÁ-SILVA, 2009, p. 6), documentos são “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. Verifica-se, então, que as definições de documento são representadas, inicialmente, por um material escrito. Com o passar do tempo há uma modificação no conceito de “documento” – incluindo materiais escritos e não escritos:

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. (APPOLINÁRIO, 2009, p. 67 apud SÁ-SILVA, 2009, p. 8).

Além disso, o uso de documentos deve ser apreciado e valorizado pela “riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar” (SÁ-SILVA, 2009, p. 2).

Devemos levar também em consideração, em nossa breve explanação acerca da pesquisa documental, dois pontos: a preparação do documento para a análise (ou seja, os elementos utilizados para a seleção e avaliação dos documentos) e a análise do documento em si (possíveis etapas desse procedimento).

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos [...] (SÁ-SILVA, 2009, p. 4).

Na preparação do documento a ser utilizado como fonte de dados para a pesquisa, o pesquisador precisa ter cuidado – para selecionar documentos confiáveis e pertinentes, e para saber lidar com documentos possivelmente incompletos, parciais ou imprecisos. “Desta forma, é fundamental usar de cautela e avaliar adequadamente, com um olhar crítico, a documentação que se pretende fazer análise.” (SÁ-SILVA, 2009, p. 8). Abaixo listamos as

orientações de Cellard (2008 apud SÁ-SILVA, 2009) sobre a avaliação preliminar dos documentos. Essa avaliação constitui a primeira etapa de toda análise documental, e é dividida em cinco dimensões:

- **O contexto:** revela o universo sócio-político do autor e daqueles a quem foi destinado. Tal conhecimento possibilita apreender os esquemas conceituais dos autores, seus argumentos, refutações, reações e, ainda, identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais se faz alusão.
- **O autor:** é preciso ter uma boa identidade da pessoa que se expressa, seus interesses e os motivos que a levaram a escrever, conhecendo o universo do autor – “ler nas entrelinhas”.
- **A autenticidade e confiabilidade do texto:** investigar a procedência do texto e assegurar-se da qualidade da informação transmitida.
- **A natureza do texto:** considerar o suporte do texto, podendo haver documentos com contextos particulares de produção: de natureza teológica, jurídica, educacional etc.
- **Os conceitos-chave e a lógica interna do texto:** examinar e delimitar adequadamente o sentido das palavras e dos conceitos, bem como a lógica interna, o esquema do texto.

Nem todas essas dimensões se aplicam exatamente à natureza dos nossos objetos de pesquisa (os PCN, o PNLD e o LD), mas servem para demonstrar a importância de se levar em conta diferentes elementos na análise, desde questões de composição textual a aspectos socioculturais, ideológicos, presentes na situação de produção do documento.

Como mencionamos acima, essa avaliação prévia dos documentos constitui a primeira etapa da análise. Na sequência procederemos à análise efetiva dos dados presentes no *corpus*.

A etapa de análise dos documentos propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos. É condição necessária que os fatos devem ser mencionados, pois constituem os objetos da pesquisa, mas, por si mesmos, não explicam nada. O investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e na medida do possível fazer a inferência. (SÁ-SILVA, 2009, p. 10).

A análise desenvolve-se através do problema de pesquisa (questões) e dos dados coletados, incluindo ainda o modelo teórico para subsidiar a discussão. Apresentamos em seguida as etapas dessa análise, frisando, no entanto, que não é uma classificação rígida, somente um panorama dos passos geralmente seguidos na análise de uma pesquisa documental:

1. **Seleção e análise geral dos documentos** – especificado acima, na avaliação preliminar dos documentos.
2. **Análise do Conteúdo** – analisar a frequência da citação de termos, palavras ou idéias relacionadas ao tema proposto.
3. **Registro** – anotações, esquemas, diagramas ou outras formas de síntese dos dados contemplados.
4. **Categorias de análise** – a partir de aspectos que apareçam com regularidade, agrupar as informações em categorias.
5. **Aprofundamento, ligação e ampliação** - voltar a analisar as categorias buscando novos ângulos e aprofundando a visão. Procurar ligações entre os vários itens, estabelecendo relações e reorganizando os dados se necessário. Nesse ponto da análise ficarão evidentes quais elementos precisam ser mais aprofundados. Neste momento é que serão produzidos os novos conhecimentos.

De acordo com o exposto, reiteramos nossa opção metodológica pela *abordagem qualitativa* e “interpretativista” de pesquisa e pela *pesquisa documental* como procedimento de coleta e análise de dados. Procurando responder nossas perguntas de pesquisa (relativas essencialmente aos gêneros textuais nos documentos oficiais da educação e no livro didático), julgamos conveniente esse paradigma de pesquisa por lidarmos com documentos cientificamente autênticos²⁴ - uma “fonte de dados primária”. Partindo de fontes de dados ricas em informações e confiáveis dentro do contexto educacional, pretendemos analisar criticamente e cuidadosamente o corpus a fim de buscar responder às nossas questões de pesquisa e ampliar o conhecimento sobre o assunto aqui abordado.

Destacamos novamente que nosso trabalho pretende analisar o manual escolar enquanto proposta pedagógica, e não sua utilização efetiva em sala de aula (o que demandaria uma outra configuração metodológica). Chamamos atenção também para a utilização de *documentos de linguagem escrita* em nossa pesquisa, “[...] pois estes constituem os principais tipos de documentos na área da pesquisa educacional” (SILVA, 2009, p. 4557).

²⁴ Reconhecemos que os documentos objetos de nossa pesquisa já foram objeto de reflexão de outros trabalhos acadêmico-científicos, sob outras perspectivas. E também que o LD aqui em foco já foi previamente analisado por uma equipe de avaliadores para ser aprovado pelo PNLD. Contudo, reiteramos que utilizamos a **pesquisa documental** como procedimento de coleta e análise dos dados por acreditarmos que os documentos que utilizamos são autênticos – enquanto fonte primária de informações e dados para responder às nossas perguntas. Não podemos caracterizar nossa pesquisa como bibliográfica, pois nossos dados não foram gerados a partir do trabalho/ da análise de outros autores sobre o tema, e sim de documentos “originais”.

Portanto, analisamos os documentos oficiais da educação brasileira (PCN e PNLD) e o LD de LE selecionado com foco na perspectiva dos gêneros textuais, acreditando “num movimento constante da prática para a teoria e numa volta à prática para transformá-la” (ANDRÉ, 1995, p. 44).

Em nossa análise documental buscaremos seguir os passos descritos acima, cientes do rigor e da confiabilidade que qualquer trabalho científico requer.

5.1.2. Procedimentos metodológicos da análise de dados

Descrevemos nesta subseção o percurso que seguiremos na análise dos dados, com a organização dos tópicos abordados e alguns detalhes pertinentes à compreensão da nossa trajetória de análise.

Começamos explicando o lugar da “análise dos documentos oficiais”²⁵ no nosso percurso metodológico, já que buscamos não apenas fazer uma descrição de tais documentos, mas ainda uma breve análise. Esclarecemos que esse ponto do trabalho não se encontra inserido neste capítulo especificamente por ter sido para nós também uma das bases para a análise do LD - num movimento constante de *vai e vem* entre teoria e prática, como já mencionado.

Apresentaremos, na próxima seção, a análise do LD escolhido, verificando o tratamento dado aos gêneros textuais (especificamente os **gêneros escritos**). Optamos pelo LD de LE – Inglês: “*Links – English for Teens*” de Denise Santos e Amadeu Marques, referente aos anos finais do ensino fundamental. Esse livro foi aprovado no primeiro PNLD de língua estrangeira (2011), como já citado. A escolha por esse manual deve-se ao fato de utilizá-lo em minha prática docente no município de Paraíba do Sul-RJ e ainda pelo fato desse livro ser amplamente utilizado nessa cidade e na cidade vizinha de Três Rios-RJ²⁶ (onde também leciono Inglês – Ensino Profissionalizante, e onde moro). A análise será feita a partir dos volumes do 6º e 9º anos do ensino fundamental. Nossa opção por esses volumes não foi aleatória, mas no intuito de analisar os dois extremos da coleção, verificando se há um

²⁵ Referimo-nos ao capítulo 3 deste trabalho: “A noção de gêneros em documentos oficiais de LE”.

²⁶ De acordo com uma pesquisa feita no site do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), verificamos no SIMAD (Sistema do Material Didático) a *Distribuição* do livro “*Links*” nas duas cidades citadas (escola por escola) e constatamos que aproximadamente 70% das escolas que fizeram o pedido do livro de Inglês pediram o “*Links*”. Vale a pena destacar que foram aprovados 2 livros de inglês no PNLD 2011: o “*Links*” e o “*Keep in Mind*”.

trabalho *contínuo* e em *espiral* quanto aos gêneros. Acreditamos que possíveis lacunas ou limitações presentes no volume do 6º ano poderiam ser superadas no último volume.

Nossas reflexões serão principalmente embasadas pelas perspectivas sociodiscursivas e sociorretóricas estudadas em nosso aporte teórico, retomando-se noções apresentadas em Bakhtin, Swales, Schneuwly e Dolz, em especial. Sempre que possível dialogaremos com essas teorias e com os conceitos abordados. Frisamos que dialogaremos também com outros conceitos não apresentados anteriormente, se estes se revelarem importantes à discussão.

Para nortear nossa análise do LD, desenvolvemos perguntas de referência. Essas *perguntas de análise* serão a base para nossas reflexões e, acreditamos, nos ajudarão também a responder às questões gerais de pesquisa. Abaixo, elencamos tais perguntas, com possíveis desdobramentos:

1. a) O gênero aparece como a questão norteadora do ensino neste LD? Em caso afirmativo, de que maneira isso é descrito e realizado ao longo da coleção?
- b) Como os gêneros são trabalhados no decorrer das unidades: como *objeto de ensino* em si; como *contexto*/ instrumento para outras aprendizagens (gramaticais, metalinguísticas, por exemplo) ou como *pretexto* (apenas “figura” na unidade para uma aprendizagem predominantemente estrutural da língua)?
2. Como o Manual do Professor (doravante MP) descreve o trabalho com gêneros? Essa descrição é compatível com o que ocorre efetivamente no interior das unidades?
3. No Sumário do livro do aluno há referência a gêneros (no caso de um trabalho fundamentado na noção de gênero ou mesmo com um outro eixo norteador)?
4. O LD dá subsídios ao professor no trabalho com os gêneros? De que forma?
5. a) Quais gêneros são selecionados no decorrer das unidades? Há uma “unidade” e gradação de complexidade nessa seleção? Qual é o eixo norteador dessa seleção – temática, nível de complexidade? Leva-se em consideração um ensino em *espiral*/ *contínuo*?
- b) Os gêneros escolhidos circulam em diferentes esferas de comunicação/ práticas sociais? Têm relação com a realidade (“o mundo”) dos alunos – ou são textos produzidos exclusivamente para fins pedagógicos, didáticos?

6. a) O trabalho feito no interior das unidades (seção de *compreensão escrita e produção escrita*) considera o propósito comunicativo – a finalidade do texto?
- b) Como é feito o trabalho com os gêneros especificamente na parte de Leitura e Escrita? Existe um vínculo entre os gêneros abordados nessas seções?
- c) Há a preocupação na formação de um leitor/ produtor de texto (em diferentes gêneros) crítico e reflexivo, numa atitude ativa perante o texto?

Quanto à estruturação e organização geral da “Análise do LD” (seção seguinte), primeiramente, faremos uma breve introdução. Nessa introdução detalharemos a visão do Guia do Livro Didático (PNLD 2011) sobre o manual escolar, seus pontos positivos e negativos. Em seguida, apresentaremos a abordagem teórico-metodológica presente no MP do LD.

Após essa introdução partimos efetivamente à análise de cada volume (6º e 9º ano). Cada volume será analisado considerando, de forma geral, as nossas questões de pesquisa, e mais especificamente, as “perguntas de análise” descritas acima. Frisamos que as *perguntas de análise* não funcionarão como um questionário (a ser respondido numa ordem rígida), visto que tais perguntas se articulam umas com as outras. Elas funcionam como um eixo condutor para nossa análise, direcionando nossas discussões.

Tomando por base as perguntas de análise, dividiremos nossas reflexões em categorias/ tópicos:

- Os gêneros selecionados;
- Ocorrência de gêneros mais próximos das práticas sociais do aluno;
- A abordagem dos gêneros escritos;
- O gênero como eixo norteador do ensino;
- Subsídios ao trabalho do professor.

Esses tópicos servirão para organizar e deixar mais clara nossa discussão. Englobaremos os aspectos recorrentes da análise em categorias específicas e aprofundaremos a discussão destas com exemplos do LD, quando necessário. Assim, não analisaremos os volumes unidade por unidade, mas sim agrupando características semelhantes das unidades, conforme os tópicos da análise. Supomos que a análise fica mais proveitosa e objetiva dessa maneira.

Nosso foco de investigação no interior do LD serão os gêneros escritos, como já mencionamos. Desta maneira, analisaremos dentro das unidades somente as seções referentes à compreensão escrita (*Let's Read*) e a seção de produção escrita (*Let's Write*).

Vale ainda dizer que não reproduziremos todo o conteúdo das unidades do LD aqui analisado, por uma questão de respeito aos direitos autorais. No entanto, disponibilizaremos num CD em anexo, especificamente, as seções/ partes de “leitura” e “escrita” de todas as unidades dos 2 volumes, por julgarmos de extrema relevância à compreensão da discussão que estamos propondo.

5.2. Análise do livro didático

Antes de partirmos diretamente à análise interna do manual proposto, apresentaremos a visão do *Guia de Livros Didáticos* (do PNLD 2011 - Língua Estrangeira Moderna - Inglês) sobre o mesmo. Supomos ser relevante abordar o “guia” para refletirmos sobre os pontos positivos e negativos já relatados por essa diretriz oficial acerca desse nosso objeto de pesquisa. Discutiremos também acerca do MP presente no LD, verificando sua proposta teórico-metodológica.

Inicialmente, o *guia* apresenta os critérios de avaliação utilizados na seleção dos manuais, sendo *critérios gerais* (comuns a todas as disciplinas) e *específicos* (próprios da Língua Estrangeira Moderna). Os critérios gerais (já discutidos na seção de documentos oficiais) referem-se a: respeito às diretrizes e normas oficiais; respeito aos princípios éticos da cidadania e do convívio social republicano; coerência entre a abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção e a sua proposta didático-pedagógica; conceitos, informações e procedimento corretos e atualizados; e estrutura editorial e projeto gráfico adequados ao objetivo didático pedagógico da coleção. Já os critérios específicos da área de Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol) tiveram como base “as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas nas áreas de educação e ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras” (Guia de Livros Didáticos, 2010, p. 12). O documento corrobora, portanto, sua adequação com os mais recentes estudos da linguagem, em especial os estudos de gênero, assumindo o caráter *social* da linguagem:

As coleções tiveram de apresentar linguagem contextualizada e inserida em práticas discursivas variadas e autênticas, a fim de que o aluno tenha oportunidades: de aprender a ler e escrever textos coerentes em espanhol ou em inglês, além de falar de modo adequado em diferentes situações de comunicação e de compreender essas línguas quando utilizadas por distintos falantes, em diversos contextos e em situações da vida real. Com isso, exigiu-se que o ensino de gramática e vocabulário nas coleções estivesse integrado ao ensino das quatro habilidades (ler, escrever, falar, ouvir), privilegiando uma perspectiva comunicativa. (Guia de Livros Didáticos, 2010, p. 12).

De acordo com os critérios específicos de avaliação, exige-se que o LD contribua para a formação de um “aprendiz autônomo”, com conhecimento de um repertório de estratégias de aprendizagem e com capacidade de compreender/ agir adequadamente nos diferentes contextos linguísticos de comunicação.

A coleção didática deve ainda preocupar-se em reconhecer a diversidade – cultural, de gênero, raça, classe social, além dos diferentes contextos de ensino e aprendizagem do Brasil: “[...] é fundamental que os livros contribuam para a desnaturalização das desigualdades e promovam o respeito às diferenças” (Guia de Livros Didáticos, 2010, p. 12).

Enfim, é preciso formar um discente cidadão, consciente e ativo na sociedade:

[...] o livro precisa contribuir para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, desprovidos de preconceitos, capazes de respeitar a si mesmos e a outros, a sua própria cultura e as dos outros, partindo de experiências críticas e reflexivas com a língua estrangeira. (Guia de Livros Didáticos, 2010, p. 12-13)

O guia do LD traz perguntas referentes aos critérios gerais e específicos, divididas por tópicos. Para ilustrar alguns pontos importantes à nossa análise, elencamos abaixo os tópicos que mais particularmente nos interessam (VIII, IX, X) e suas respectivas perguntas (44 a 67):

VIII. Coletânea de textos orais e escritos

44. São apresentados textos representativos de diferentes esferas de atividade social?
45. São apresentados textos de tipos e gêneros diferentes?
46. São apresentados textos não verbais e textos que integram as modalidades verbal e não-verbal?
47. Os textos apresentam diversidade de suportes originais (revistas, almanaques, jornais, sítios da internet, periódicos científicos etc.)?
48. Os textos contemplam a produção cultural específica para jovens e adolescentes?
49. Os textos são representativos da heterogeneidade cultural e linguística, variedades (regional, urbana, rural, etc.) e registros (formal e informal)?

- 50. Os temas dos textos contribuem para a ampliação dos horizontes culturais do aluno?
- 51. Os textos são, em sua maioria, autênticos (isto é, circulam socialmente na cultura oral e escrita) e, se autorais, trazem a indicação da fonte de origem?
- 52. Os fragmentos e adaptações mantêm unidade de sentido, trazendo indicação dos cortes realizados?

IX. Compreensão escrita

- 53. As convenções e os modos de ler constitutivos de diferentes gêneros e tipos textuais são trabalhados nas atividades de leitura?
- 54. O caráter polifônico dos textos e, portanto, a multiplicidade de vozes nele presente, é ressaltado através das atividades de leitura?
- 55. O trabalho com a compreensão escrita envolve atividades de pré-leitura e pós-leitura?
- 56. O trabalho com a compreensão escrita promove o desenvolvimento de estratégias, tais como localização de informação, produção de inferência, compreensão geral e detalhada do texto, dentre outras?
- 57. O trabalho com a compreensão escrita explora a intertextualidade e estimula alunos e professores a buscarem textos e informações fora do livro didático?
- 58. O trabalho com a compreensão escrita prevê a pluralidade de interpretações?
- 59. O trabalho com a compreensão escrita contribui para a formação de um leitor reflexivo e crítico?
- 60. O trabalho com o texto literário estimula a leitura interpretativa e considera a experiência estética e a dimensão de prazer envolvidas na leitura literária, não ficando restrito a um aspecto linguístico-gramatical específico?
- 61. As atividades com o texto literário estimulam o leitor a conhecer a obra da qual o texto faz parte e seu contexto histórico?

X. Produção escrita

- 62. A produção escrita é trabalhada como processo interativo e em constante reformulação?
- 63. O trabalho com a produção escrita envolve diferentes gêneros e tipos textuais?

64. O trabalho com a produção escrita envolve as características sócio-discursivas dos gêneros abordados, explicitando as condições de produção da escrita: quem, para quem, com que objetivo e em que suporte se escreve?
65. O trabalho com a produção escrita envolve as regras e convenções que regem o funcionamento linguístico no âmbito dos recursos ortográficos, morfológicos, semânticos, sintáticos, estilísticos, retóricos e discursivos?
66. Existem oportunidades para o aluno utilizar adequadamente, nos textos escritos, os mecanismos de coerência e coesão inteligíveis e adequados ao contexto?
67. Existe oportunidade para o aluno contemplar e refletir sobre as diferentes etapas do processo de produção?

Analisando brevemente as perguntas acima, pode-se dizer que elas privilegiam um ensino da linguagem contextualizado e fundamentado na noção dos gêneros textuais. Percebe-se a orientação para que os manuais trabalhem: com textos de diferentes tipos e gêneros; que esses gêneros representem textos de esferas de atividade social distintas; que estejam próximos da “realidade” dos alunos; que haja um desenvolvimento de uma compreensão crítica e reflexiva dos textos – considerando múltiplas interpretações; que a produção escrita envolva pré e pós-escrita e ainda as condições de produção de cada gênero específico. Em suma, há a preocupação em contemplar tanto a dimensão linguístico-discursiva quanto sociocultural dos gêneros. E isso demonstra, a nosso ver, que existe um embasamento teórico subjacente a tais questões - ancorado nos mais recentes estudos da linguagem, contemplando o caráter *social* da linguagem.

Supõe-se que essas perguntas (representando critérios de avaliação e “eliminatórios”) tenham sido, em sua maioria, respondidas com sucesso nos manuais didáticos aprovados.

Nossas perguntas de análise estão, de certa forma, em consonância com os critérios específicos de avaliação do LD, expostos acima. Acreditamos que, se o LD analisado foi aprovado pelo PNLD, isso se deve ao fato de ter atendido minimamente a esses critérios. Não estamos questionando a validade do Programa (PNLD), reconhecidamente importante na melhoria dos LD que são disponibilizados nas escolas. Apenas gostaríamos de avaliar/ refletir aqui sobre a coerência entre a teoria (documentos) e a transposição didática do conceito de gênero através dos manuais aprovados e adotados. Nossa pesquisa pretende poder colaborar para a melhor compreensão dessas questões, possivelmente suscitando novas reflexões e estudos. Será que há um hiato entre a “teoria” e a “prática” relativa ao ensino aprendizagem dos gêneros? Existe efetivamente um consenso entre o que dizem os documentos e como

trabalham os LD? E de que forma isso chega à realidade de sala de aula? O professor tem e/ou recebe subsídios para suprir quaisquer lacunas?

Passemos agora para uma breve descrição da resenha do LD “*Links*” presente no *Guia de Livros Didáticos*. De acordo com essa resenha obtemos as seguintes informações: - visão geral da coleção; - descrição dos conteúdos divididos por ano de escolaridade; - análise da obra dentro das quatro habilidades de ensino (*Reading, Writing, Listening, Speaking*); - observações sobre os tópicos de gramática e vocabulário; - observações sobre o manual do professor; e seção intitulada “Em sala de aula”, com orientações e sugestões de uso do livro e possíveis acréscimos que o professor precisa fazer. Destacaremos as informações do *Guia* que nos forem mais relevantes.

Segundo o *Guia*, o LD utiliza, de forma geral, textos que buscam ser semelhantes a textos de diferentes esferas de atividade social, embora sejam textos, principalmente, produzidos para fins pedagógicos.

Quanto à **compreensão escrita** (seção “*Let’s Read*”), existem atividades que vão além da simples localização/ extração de informação do texto. Essa seção apresenta textos que introduzem o tema a ser discutido na unidade. Há um empenho em caracterizar os textos em tipos, gêneros e suportes variados, mas, ainda segundo o *Guia*, esses textos “raramente proporcionam ao aluno oportunidades de usar a língua de forma contextualizada”. Além disso, quase não são trabalhadas as especificidades do texto literário.

No que se refere à **produção escrita** (seção “*Let’s Write*”), o *Guia* destaca que há uma diversidade de gêneros e tipos textuais, com modelos que os alunos devem seguir. Contudo, as condições de produção e as etapas do planejamento não são contempladas.

De modo geral, o *Guia* reconhece e aponta lacunas no LD. No fim da resenha, sugere-se que o professor tem autonomia para corrigir, modificar e acrescentar o que for conveniente no livro. Apenas nos questionamos: o docente tem subsídios para efetuar as modificações necessárias?

Falando de suporte/ subsídio ao professor, vamos considerar neste momento o **Manual do Professor** (MP) referente ao LD analisado.

O MP divide-se de acordo com os seguintes tópicos:

- Apresentação: com informações gerais da coleção e detalhes quanto à sua abordagem teórico-metodológica/ proposta pedagógica;
- Objetivos gerais: apresenta os objetivos gerais da obra;
- Estrutura da obra: explica sobre a organização da coleção e seus componentes principais (Livro do Aluno, Manual do Professor e CD de áudio);

- Estrutura e organização das unidades: descreve os objetivos específicos relativos a cada seção que compõe o Livro do Aluno, em cada unidade;
- Roteiro de aula: sugere um roteiro de aula a ser seguido pelo professor;
- Avaliação: aborda aspectos referentes à avaliação do processo ensino-aprendizagem, envolvendo alunos e professores;
- *Teacher's notes*: com “Planejamento anual” – divisão dos conteúdos por bimestre, e “Detalhamento das unidades” – com descrição das seções a serem trabalhadas e informações (sobre cultura, gramática, pronúncia, vocabulário, atividades extras, dicas) relevantes ao ensino da língua;
- Referências bibliográficas: indica as obras que fundamentaram a proposta didático-pedagógica da coleção;
- Sugestões de leitura para aprofundamento: traz sugestões de obras e *sites* que podem auxiliar no processo de formação e atualização do professor, além de uma breve sinopse de cada obra sugerida;
- Conteúdo do CD: enumera as faixas do CD e as detalha (com a unidade, seção e exercício referentes).

Inicialmente, as partes do MP que nos interessam destacar para esclarecer a sua abordagem teórico-metodológica são – a Apresentação e os Objetivos gerais. De acordo com o *Manual*:

A proposta pedagógica da coleção tem fundamento teórico nas concepções de língua, linguagem e aprendizagem articuladas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) [...] a coleção adota uma visão sociointeracional da linguagem, de acordo com a qual a comunicação é entendida como um processo relacionado a contextos de uso num dado momento histórico e social [...] a coleção concebe a aprendizagem como um processo social de construção do conhecimento, em que professores e alunos interagem constantemente, participando, assim, ativamente do processo pedagógico. (SANTOS e MARQUES, 2009, Manual do Professor, p. 3).

Percebe-se, portanto, a adequação da proposta pedagógica do LD às diretrizes oficiais da educação, especificamente os PCN – considerando a aprendizagem um processo contextualizado, articulado às práticas sociais do aprendiz, numa visão sociointeracional de língua.

Ainda conforme o MP, a língua inglesa é sempre apresentada em contexto, “envolvendo situações familiares ao aluno” (SANTOS e MARQUES, 2009, Manual do

Professor, p. 4), o que representa conexão com a realidade do aluno e com suas práticas sociais.

O LD declara, também, através do MP, apresentar um conteúdo linguístico envolvendo uma variedade textual – num contato com “diferentes modalidades de linguagem em inglês [...] e **diferentes gêneros textuais** em inglês (por exemplo, artigos de jornais e revistas, *e-mails*, diálogos informais, *chats*, diários, etc)” (SANTOS e MARQUES, 2009, Manual do Professor, p. 4, grifo nosso).

Afirmando novamente adequar-se às recomendações dos PCN, o MP aborda o destaque que é dado à leitura, apesar de trabalhar as quatro habilidades linguísticas de forma integrada. O foco na leitura, segundo o MP (p. 4) é operacionalizado através do uso da compreensão escrita para o estabelecimento de conexões fundamentais (com o tema, com a língua estrangeira). E é a partir dessa *leitura* que se desenvolve o trabalho das outras habilidades (*escrita, audição, fala*). Esperamos encontrar, então, um trabalho integrado entre *compreensão escrita e produção escrita* no interior das unidades – o que verificaremos na análise.

Enfim, os alunos “são encorajados a participar ativamente de todas as atividades e a construir seu conhecimento da Língua Inglesa em constante colaboração com colegas e professores” (SANTOS e MARQUES, 2009, Manual do Professor, p. 4). Isso demonstra a busca pela formação de seres críticos, reflexivos e ativos na utilização da língua.

E quanto aos “Objetivos gerais” da coleção, dos 9 objetivos apresentados, elencamos os 4 que são mais próximos às nossas reflexões:

- Desenvolver atividades que criem contextos relevantes para a prática da compreensão e da expressão oral e escrita em Língua Inglesa.
- Incentivar os alunos e professores a participarem ativamente no processo de ensino-aprendizagem através do estabelecimento de conexões entre a escola e outros contextos sociais.
- Desenvolver múltiplas habilidades cognitivas a partir da ativação do conhecimento prévio e de práticas didático-pedagógicas que envolvem o aprendiz de forma crítica, consciente e criativa no seu processo de aprendizagem.
- Promover a diversidade na representação de papéis e práticas sociais.

Outro ponto que destacamos no MP é a flexibilidade e autonomia atribuída ao professor no uso do LD. Nesse sentido, o docente deve atuar ativamente em relação ao LD:

seguindo ou não as sugestões apresentadas, adaptando, acrescentando ou modificando o que lhe convir, para a melhor aprendizagem no seu contexto específico de ensino:

O objetivo do Manual do Professor é orientar o trabalho didático-pedagógico envolvido no uso da coleção, oferecendo ao professor sugestões de implementação das atividades e oportunidades de complementação pedagógica e reflexão sobre sua prática profissional. (SANTOS e MARQUES, 2009, Manual do Professor, p. 6).

Refletindo acerca da autonomia do professor frente ao material didático, pensamos ser esse um ponto extremamente relevante e positivo no processo ensino-aprendizagem. Contudo, novamente nos indagamos sobre os subsídios de que o professor dispõe para tais implementações e adaptações ao LD. O professor possui e/ou recebe respaldo por parte dos documentos oficiais e até do LD para desenvolver tal autonomia? Essa pergunta recorrente em nossas reflexões será melhor analisada no decorrer da análise do LD.

Para finalizar nossa descrição do MP, achamos importante apresentar o tópico “Estrutura e organização das unidades”, especificamente as seções que cabem à nossa pesquisa: Compreensão escrita (*Let's Read*) e Produção escrita (*Let's Write*):

QUADRO 2 – Detalhamento das seções de leitura (*Let's Read*) e escrita (*Let's Write*)

Seção	Detalhamento	Objetivos
<i>Let's Read</i>	Página dupla contendo trabalho de leitura.	- Estabelecer conexões entre o tema da unidade e o mundo do aluno. -Desenvolver estratégias de <i>reading</i> através do trabalho com diversos gêneros textuais.
<i>Let's Write</i>	Trabalho sistemático de produção escrita em gêneros textuais relevantes ao aprendiz, focalizando o uso da escrita para comunicação.	- Desenvolver estratégias de <i>writing</i> .

FONTE – (SANTOS e MARQUES, 2009, Manual do Professor, p. 7)

Considerando essas informações, o professor espera encontrar no interior das unidades um trabalho de compreensão escrita e produção escrita com foco nos gêneros textuais - conectado à realidade do aluno, objetivando uma comunicação efetiva do discente.

Até este momento de nossa pesquisa, apresentamos: as teorias linguísticas de gênero que funcionam como aporte teórico do trabalho, a noção de gênero adotada pelos documentos

oficiais selecionados e pela abordagem teórico-metodológica do MP presente no LD a ser analisado. Numa análise inicial, verifica-se uma conexão teórica entre documentos e LD. Resta analisar se essa consonância teórica está em conformidade com a prática pedagógica proposta pelo LD. Afinal, para se chegar a um trabalho efetivo com os gêneros textuais, pensamos ser preciso a “teoria” chegar à “prática” de forma concreta – formando cidadãos capazes de se comunicar eficientemente nas diferentes esferas da sociedade.

5.2.1. Volume 6º ano

Os gêneros selecionados

Analisamos aqui os gêneros escritos selecionados para o trabalho no decorrer das unidades. Pretendemos verificar se existe uma “unidade” nessa seleção, isto é, se há um eixo orientador na escolha de tais gêneros (a temática, o nível de complexidade etc). Para iniciar a análise desse tópico, apresentamos quadros dos gêneros escritos (divididos em *Compreensão escrita* e *Produção escrita*) de acordo com 3 fontes: 1. o Guia de Livros Didáticos de Língua Estrangeira (Inglês) – PNLD 2011; 2. o Manual do Professor (MP) e 3. o que aparece nas unidades, no interior do LD (a proposta didático-pedagógica do LD). Destacamos que as informações contidas nos quadros referentes ao *Guia* e ao MP são retiradas “de forma exata” dos próprios documentos. Já o quadro que elenca os gêneros presentes no interior do LD representa os gêneros descritos no interior das unidades, de acordo com a **nossa** avaliação. Nosso objetivo ao apresentar esses três quadros é verificar a coerência entre eles. E ainda avaliar se ocorre um ensino contínuo e em espiral quanto aos gêneros textuais.

QUADRO 3 – Gêneros escritos do 6º ano (Guia do LD – PNLD 2011 – *Links: English for teens*)

GÊNEROS ESCRITOS (Guia do LD – PNLD 2011)	
COMPREENSÃO ESCRITA	PRODUÇÃO ESCRITA

Páginas da <i>internet</i> ; jogo de vocabulário; elementos da escola; árvore genealógica; entrevista; tabela nutricional; <i>fact file</i> ; folheto turístico; mapa; <i>e-mail</i> ; letra de música.	Cartaz; horário escolar; álbum de família; caça-palavras; descrição de pessoas; cartão postal.
---	--

FONTE – Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna, 2010

QUADRO 4 – Gêneros escritos do 6º ano (Manual do Professor – *Links: English for teens*)

GÊNEROS ESCRITOS (<u>Manual do Professor</u>)	
COMPREENSÃO ESCRITA	PRODUÇÃO ESCRITA
UNIT 1: Quadro de informações <i>on-line</i>	UNIT 1: Charada
UNIT 2: Cartaz de sala de aula	UNIT 2: Cartaz para exibição em sala de aula
UNIT 3: Informações em murais	UNIT 3: Horário escolar
UNIT 4: Organização de arquivos em tela de computador	UNIT 4: Álbum de retratos
UNIT 5: Entrevista	UNIT 5: Caça-palavras
UNIT 6: Informações nutricionais em alimentos	UNIT 6: Charada
UNIT 7: Informações sobre pessoas em revistas	UNIT 7: Pôster
UNIT 8: Panfleto de promoção turística	UNIT 8: Texto promocional sobre um país
UNIT 9: <i>E-mail</i>	UNIT 9: Cartão-postal
UNIT 10: Letra de música	UNIT 10: Cartaz para a comunidade

FONTE – SANTOS e MARQUES, 2009, Manual do Professor

QUADRO 5 – Gêneros escritos do 6º ano (Interior do LD – *Links: English for teens*)

GÊNEROS ESCRITOS (<u>Interior do LD</u>)	
COMPREENSÃO ESCRITA	PRODUÇÃO ESCRITA
UNIT 1: Páginas da internet	UNIT 1: Charada
UNIT 2: Cartaz (sala de aula)	UNIT 2: Cartaz (sala de aula)
UNIT 3: Horário escolar	UNIT 3: Horário escolar

UNIT 4: INDEFINIDO	UNIT 4: Álbum de retratos
UNIT 5: INDEFINIDO	UNIT 5: Caça-palavras
UNIT 6: Informações nutricionais em alimentos/ tabela nutricional	UNIT 6: Charada
UNIT 7: Fact file	UNIT 7: Cartaz/ pôster (do ídolo)
UNIT 8: Folheto turístico	UNIT 8: Cartaz promocional/ informativo (de um país)
UNIT 9: <i>E-mail</i> (pessoal)	UNIT 9: Cartão-postal
UNIT 10: Música (rap)	UNIT 10: Cartaz (para a comunidade)

FONTE - Dados da pesquisa

Iniciamos nossa análise abordando a possível uniformidade de critério na seleção dos gêneros. Os gêneros foram escolhidos para acompanhar algum conteúdo sugerido no LD (vocabulário, gramática), ou, na maior parte das vezes, a temática da unidade, no que se pôde depreender da análise de todas as unidades desse volume. Para exemplificar, temos a unidade 6, que trabalha o tema “*Fruit*” e traz na seção de compreensão escrita o gênero “Informações nutricionais em alimentos” relativo a um suco de fruta. Já a unidade 3 apresenta o gênero “horário escolar” tanto na compreensão escrita quanto na produção escrita, e o tema da unidade é “Vida escolar” – objetivando abordar a temática aliada ao aprendizado do vocabulário “matérias escolares”. E ainda o exemplo da unidade 4, que propõe na produção escrita o trabalho com o gênero “álbum de retratos/ de família” a fim de explorar o tema geral da unidade – “família”. Apesar do LD seguir prioritariamente a temática como eixo norteador da escolha e utilização dos gêneros (como exemplificado acima), encontramos alguns casos em que percebe-se o foco na gramática (unidade 10: gênero “música” contento o verbo “*can*”, para o aprendizado desse verbo de habilidade); na comunicação esperada que o aluno desenvolva (unidade 2 – gênero “cartaz de sala de aula”, com frases comumente usadas na comunicação na sala de aula de inglês) e até em propósitos não ligados nem à temática, nem ao vocabulário e nem à gramática (como a unidade 1, na qual o gênero “páginas da internet” é utilizado para inserir as duas personagens iniciais do livro). Verifica-se, portanto, que o fundamento utilizado na escolha do gênero é, em geral, a temática que se deseja desenvolver com os alunos. Faltou, entretanto, uma certa organicidade entre esses gêneros. Não foram exploradas, por exemplo, as semelhanças entre gêneros de um mesmo agrupamento ou com estrutura composicional parecida ou com o mesmo propósito comunicativo.

Essas observações nos levam a considerar que nesse volume específico da coleção não há um *ensino em espiral*²⁷, no sentido de não trabalhar um mesmo gênero (ou gêneros que poderiam ser agrupados por elementos comuns) com um grau de complexidade/ profundidade maior (como discutimos nos estudos de Dolz e Schneuwly).

[...] trata-se de construir, com os alunos, em todos os graus de escolaridade, instrumentos, visando ao desenvolvimento das capacidades necessárias para dominar os gêneros agrupados. A hipótese de trabalho subjacente é a de que há uma afinidade suficientemente grande entre os gêneros agrupados, para que transferências se operem facilmente de um a outro [...] (Dolz e Schneuwly, 1996/2004, p. 52-53).

Considerando que o gênero ocupa um eixo temático neste volume, como já destacamos acima, não foi possível perceber essa “afinidade” entre os gêneros agrupados. Tomando por exemplo o gênero “cartaz”, que apareceu em 4 unidades distintas, percebe-se que esse gênero foi repetido para suprir o fim pedagógico de aprendizagem do conteúdo linguístico e temático. Esse é um gênero mais “escolar” e recorrente nesse contexto de ensino, apesar de poder ocorrer “fora” da escola com outros objetivos. Isso porque o “cartaz” pode ser considerado também um suporte de gênero (como um lugar adequado para veicular diferentes informações, diferentes gêneros). Não entraremos nessa discussão de “cartaz” como gênero ou como suporte, visto alguns casos de gênero/ suporte não serem consensuais nem para os pesquisadores da área.

Passamos agora à discussão da coerência entre os quadros de gêneros apresentados. Primeiramente, encontramos uma quantidade considerável de desencontros e divergências terminológicas nessa etapa da análise (acredita-se, inicialmente, que essas não representem também divergências conceituais). Percebe-se a dificuldade, por parte do LD, e até do *Guia*, em nomear/ *rotular* os gêneros. Encontramos descrições de gêneros que nos parecem incoerentes, ou que representam uma confusão entre gênero e suporte, ou gênero e tipo textual (o que detalharemos a seguir). “A questão central não é o problema da nomeação dos gêneros, mas a de sua identificação [...]” (MARCUSCHI, 2008, p. 164). Concordamos que o principal não é nomear o gênero, mas desenvolver um trabalho efetivo desse gênero a fim de formar usuários críticos – que *identifiquem*, entendam e produzam tal gênero na sociedade. Afinal, *rotular* gêneros não é uma tarefa fácil, e nem possuímos uma lista fixa e fechada de nomes de gêneros (pois os gêneros são maleáveis e dinâmicos, podendo variar). Sobre isso, vejamos as

²⁷ Como já evidenciamos anteriormente, acreditamos que quaisquer lacunas apresentadas no volume do 6º ano podem ser supridas no volume do 9º ano. E a questão do *ensino em espiral e contínuo* será também melhor verificada nesse último volume.

palavras de Marcuschi (2008, p. 163) ao abordar a *intergenericidade* e a nomenclatura dos gêneros:

Como é que se chega à denominação dos gêneros? Com certeza, as designações que usamos para os gêneros não são uma invenção pessoal, mas uma denominação histórica e socialmente constituída. E cada um de nós já deve ter notado como costumamos com alta frequência designar o gênero que produzimos. Possuímos, para tanto, uma metalinguagem riquíssima, intuitivamente utilizada e, no geral, confiável. Contudo, é difícil determinar o nome de cada gênero de texto [...] os gêneros se imbricam e interpenetram para constituírem novos gêneros.

Quanto ao *Guia de Livros Didáticos* percebe-se que não há a especificação de gênero unidade por unidade. Mas, preocupamo-nos em verificar se todos os gêneros abordados no LD estavam na descrição do guia (e vice-versa). No que se refere à compreensão escrita, constatamos que há divergências nos seguintes gêneros apresentados pelo *Guia*: “Jogo de vocabulário”, “Elementos da escola”, “Árvore genealógica”, “Entrevista” e “Mapa”. O gênero “mapa” não aparece em nenhuma unidade na parte de leitura. O gênero denominado “jogo de vocabulário” também não aparece no LD com tal nomenclatura. Já o rótulo “elementos da escola”, em nossa concepção, é muito *geral* e inapropriado em sua designação, não descrevendo propriamente um gênero. Acreditamos que essa expressão “elementos da escola” foi usada para se referir aos gêneros “*cartaz de sala de aula*” e “*horário escolar*”, respectivamente das unidades 2 e 3. Quanto ao gênero “árvore genealógica”, relativo à unidade 4, pode-se dizer que ele não existe, pois a tentativa de desenvolver esse gênero no LD foi ineficaz (mais explicado a seguir). E o gênero “entrevista”, semelhante ao gênero anterior, apesar de constar no LD no interior da unidade 5, não aparece de forma precisa e correta.

Na seção de produção escrita, o *Guia* omite o gênero “charada” presente nas unidades 1 e 6. E o que foi intitulado como “descrição de pessoas” nos traduz claramente uma confusão entre tipo textual e gênero textual. Sabe-se que *descrição* é um tipo textual (sequência tipológica), que pode aparecer em diversos gêneros (como já discutimos no aporte teórico). Acreditamos que o *Guia* usou essa designação querendo se referir ao gênero “*cartaz/ pôster para o ídolo*” da unidade 7. Enfim, pudemos constatar que a descrição das seções de leitura e escrita do LD feita pelo “Guia de LD de LE” já apresenta certas limitações, o que pode ser problemático considerando-se a questão dos subsídios para o professor.

Frisamos também a descrição do gênero “*e-mail*”. Julgamos ser mais adequado especificar melhor esse gênero, quanto a um “*e-mail* pessoal” ou um “*e-mail* institucional”, por exemplo. Essa especificação não foi feita nem pelo *Guia* e nem pelo MP.

Continuando a análise dos quadros, focamos neste momento os dados apresentados pelo MP e os dados efetivamente presentes na proposta didática do LD (especificamente na seção de compreensão escrita). Verificamos a adequação na descrição dos gêneros nesses casos. Os dados referentes à produção escrita não tiveram problemas significativos nesse tópico da análise.

Na unidade 1, percebemos que o gênero é descrito (pelo MP) como “quadro de informações online”, o que na verdade, remete a “páginas da internet” no interior do LD. Pensamos que essa nomenclatura utilizada pelo MP não é adequada ao gênero trabalhado na unidade, não o especificando.

Já a unidade 3 conduz a uma confusão entre gênero textual e suporte de gênero. O MP afirma trabalhar com o gênero “informações em murais”, que nos parece uma definição muito *aberta* de gêneros (já que podemos ter diferentes gêneros nesse sentido – como “resultados finais do ano letivo”; “informações de eventos”; “trabalhos escolares”; “fichas de alunos antigos”). E no LD constata-se o gênero “horário escolar”, que teria como suporte exatamente o “mural”.

Na unidade 4, a questão configura-se um pouco diferente das outras. Supomos ser esse um caso mais problemático. O MP descreve o gênero como “Organização de arquivos em tela de computador”. Essa descrição, em nossa concepção, é totalmente incoerente para um gênero. Procuramos, enfim, descobrir a que gênero o LD se referia, e verificamos no interior da unidade que isso não é possível. Percebemos uma tela de computador (não muito próxima à **realidade** do aluno, até pela questão do *design*), e em seu interior fotos de família com seus comentários e uma lista com nomes relacionados a membros da família (talvez uma tentativa de se criar uma árvore genealógica – como descreveu o Guia do LD). Esse caso configurou uma imprecisão no que tange a uma adequada definição do gênero, tanto na abordagem teórica do LD (MP), quanto no interior do manual.

Temos ainda a unidade 5, que traz segundo o MP o gênero “entrevista”, mas segundo o LD do aluno o gênero “boletim” (boletim informativo). Há nessa seção uma indefinição do gênero, visto que o LD apresenta a figura de um boletim (com algumas informações sobre a comunidade das personagens do LD), porém insere nesse boletim uma entrevista do professor (personagem do LD) a outro personagem. Do jeito que a “entrevista” foi inserida no “boletim” não há como considerar esse gênero contextualizado dentro das práticas reais de uso (a caracterização do boletim fica bem artificial se considerarmos as imagens, o formato, a falta de um texto introdutório para a entrevista). E ainda confunde o aluno (e também o

professor) no trabalho com o gênero, pois o LD começa perguntando que tipo de texto é esse (*boletim*), e na sequência faz perguntas relativas à *entrevista*.

Por fim, a unidade 7 trabalha com o gênero “Informações sobre pessoas em revistas” (conforme o MP), o que, semelhante a outras unidades, nos remete a uma descrição muito *ampla*, que não se trata, de fato, da caracterização de um gênero. E o LD também não especifica o gênero trabalhado, apesar de concluirmos ser um “*fact file*” (ficha informativa – celebridade) pelos dados inseridos na seção. Essa imprecisão demonstrada pela descrição do MP e pela proposta pedagógica inserida no LD pode prejudicar o trabalho do professor quanto ao gênero específico a ser abordado. Além disso, isso demonstra que o professor carece de um maior respaldo nesse trabalho com os gêneros, visto que, já na descrição dos gêneros, encontramos disparidades e indefinições.

Concluimos esse tópico, enfim, avaliando que há incoerências na descrição dos gêneros sugeridos. cremos que esse fato é preocupante para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, já que pode afetar a transposição didática dos gêneros textuais selecionados. Esperamos, porém, que as incoerências encontradas na seleção dos gêneros e em sua nomeação não representem também uma incoerência em sua abordagem.

Ocorrência de gêneros mais próximos das práticas sociais do aluno

Retomando os conceitos bakhtinianos, lembramos que o gênero está indissolivelmente ligado ao seu contexto social, num processo dialógico entre texto e contexto – linguagem e vida. Assim, no trabalho com os gêneros na escola, é preciso não dissociar o texto e seu contexto – ou o texto e a realidade do aprendiz.

Porém, ressalta-se, utilizando as palavras de Schneuwly e Dolz (1997/ 2004), que toda introdução de um gênero na escola faz dele, necessariamente, um *gênero escolar*, representando uma variação do gênero de origem, devido aos propósitos pedagógicos inseridos nesse contexto. Nesse sentido, lidamos com os “gêneros a aprender”, embora permaneçam “gêneros para se comunicar”:

Trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros. (SCHNEUWLY E DOLZ, 1997/ 2004, p. 69).

Nessa perspectiva, um trabalho escolar norteado pelos gêneros textuais deve apresentar textos os mais próximos possíveis do “mundo” do aluno, no intuito de representar situações reais de comunicação. Um processo de ensino da linguagem feito dessa maneira, provavelmente, será mais eficaz no domínio comunicativo do aluno.

A fim de corroborar essa visão, relembremos ainda o Guia de Livros Didáticos – LE, ao questionar em seus critérios de avaliação dos LD:

- Os textos contemplam a produção cultural específica para jovens e adolescentes?
- São apresentados textos representativos de diferentes esferas de atividade social?

Investigamos, portanto, se os gêneros presentes no LD analisado estão ligados à *realidade* sociocultural dos alunos.

A partir da investigação feita em todas as unidades do volume do 6º ano (nas respectivas seções de compreensão e produção escrita) pudemos constatar, em sua maioria, que a coleção apresenta gêneros produzidos essencialmente para fins pedagógicos. Não notamos uma contextualização dos textos à vida real do aluno, nem no trabalho com a leitura e nem com a escrita. Há, na medida do possível, alguns textos que tentam se aproximar do contexto social do aprendiz, mas que focalizam mais o aprendizado do tema da unidade e outros conteúdos, não criando oportunidades de se usar a língua de forma contextualizada ao seu uso social. Isso nos parece contraditório, já que no MP encontramos a seguinte afirmação: “[...] a Língua Inglesa é sempre apresentada em contexto, envolvendo situações familiares ao aluno.” (p. 4).

Como forma de ilustrar nossas reflexões, citamos unidades que representam bem o que estamos discutindo. A unidade 4, que aborda o tema “família”, apresenta (na parte de leitura) desencontros quanto à definição do gênero, como especificamos no tópico anterior. Fica claro o interesse do LD em apresentar gêneros ligados à esfera tecnológica e computacional – já que os alunos, no mundo atual, se interessam bastante por isso. Dessa maneira, o MP descreve (com certa imprecisão) o gênero “organização de arquivos em tela de computador”. O LD apresenta uma tela de computador, porém, essa tela não se parece com uma tela real de computador (pela sua configuração e estrutura interna). Nota-se que o LD insere as informações que deseja trabalhar nessa suposta “tela” (vocabulário relacionado à família), e que a mesma “tela” foi produzida exclusivamente com o fim didático de aprender o vocabulário “família”. Julgamos positiva a tentativa de inserir no manual um tópico relevante

para os adolescentes nos dias de hoje – o mundo virtual do computador. No entanto, acreditamos que isso poderia ser feito de forma mais próxima da realidade; afinal, trabalhar com gêneros é tentar estar o mais próximo possível da realidade das práticas sociais, para assim buscar dominá-las.

E quanto à seção de produção escrita da unidade 4, observa-se o trabalho de produção do gênero “álbum de retrato” relacionado à família do aluno. Achamos muito proveitosa a escolha desse gênero conforme o tema da unidade, porém, percebemos, na figura “modelo” do álbum a ser produzido, algumas informações não muito comuns de se encontrar num álbum “real”. Além da foto, há a descrição do membro da família, o seu nome, a sua idade, de que lugar a pessoa é e a descrição da foto (local e o que acontecia no momento). Acreditamos que num álbum de fotos mais próximo da realidade, não descreveríamos a idade e nem o local de origem das pessoas presentes na foto. Julgamos que essas informações se encontram no álbum pedido exclusivamente para o aprendizado dessas estruturas. Não vemos problema em se usar os gêneros para contextualizar o ensino de língua propriamente dito. Apenas pensamos que no trabalho desse gênero deveria ser discutido previamente com o aluno qual seria o modelo de álbum comum para ele (se todas as informações contidas no álbum do LD são importantes) e, a partir disso, especificar as condições de produção.

De forma semelhante à unidade 4 (que “tentou” inserir um gênero ligado à esfera tecnológica – usando o computador), na unidade 9, o gênero descrito para o trabalho da compreensão é o “*e-mail*”. É apresentado um rapaz (personagem – professor no LD) digitando um e-mail para uma pessoa. Verificando o *e-mail* apresentado, percebe-se que esse gênero apresenta-se um pouco mais próximo da realidade (com a estrutura do *e-mail*: ícones de envio, de endereço, assunto etc). Contudo, observamos um *e-mail* muito longo – com 5 parágrafos (com exceção do cumprimento e da conclusão); e esse modelo não configura, a nosso ver, um *e-mail* próximo aos *e-mails* utilizados hoje. Na realidade, os *e-mails* são, na maioria das vezes, curtos e sucintos; e também devemos considerar que o *e-mail* não tem sido mais tão representativo na comunicação atual dos adolescentes (substituído inicialmente pelo *MSN*, depois *Orkut*, e atualmente *Facebook*, entre outros). Sabemos que é muito difícil acompanhar os interesses tecnológicos dos adolescentes, haja vista a rapidez dos avanços tecnológicos. Mas, julgamos possível o LD apresentar gêneros mais atuais e mais conectados à realidade. E que esses gêneros sejam apresentados no LD não só para fins didáticos, mas para o efetivo trabalho do mesmo, numa busca pela competência comunicativa do aprendiz.

Finalizamos nossos exemplos do LD citando a unidade 5. Nessa unidade (na seção de compreensão), observamos, como já discutimos anteriormente, uma confusão quanto ao

gênero trabalhado (*Entrevista* ou *Boletim*). Retomamos essa unidade aqui para corroborar que o gênero especificado nesse ponto do LD não está adequado à realidade. O LD apresenta o gênero “boletim”, e inserido neste gênero, o gênero “entrevista”. Mas, da forma como isto é feito, não fica clara a definição do gênero. A “entrevista” aparece no meio do “boletim” sem nenhuma organização e explicação – ou seja, ficou confuso e “fora da realidade” do aprendiz. É simulada uma entrevista jornalística, mas soa estranho, por exemplo, que o entrevistador seja apenas identificado como Greg, sem alusão ao lugar social desse emissor na interação (um dos principais parâmetros do contexto sociosubjetivo, conforme Bronckart (1999). Vê-se, nitidamente, pelas perguntas de compreensão e pelas orientações ao professor, que o objetivo principal era trabalhar estratégias de leitura. Mais uma vez, portanto, trata-se de um texto fabricado para atender a fins pedagógicos.

A abordagem dos gêneros escritos

Pelos quadros que apresentamos anteriormente (quadros 3, 4 e 5 do tópico de análise “Os gêneros selecionados”), vimos que o LD até apresenta certa diversidade de gêneros, mas isso por si só não é o bastante:

Que o ensino de língua deva dar-se através de *textos* é hoje um consenso tanto entre lingüistas teóricos como aplicados. Sabidamente, essa é, também, uma prática comum na escola e orientação central dos PCN. A questão não reside no consenso ou na aceitação deste postulado, mas no modo como isto é posto em prática, já que muitas são as formas de se trabalhar texto. (MARCUSCHI, 2008, p. 51, grifo do autor).

Nessa etapa da análise, procuramos descrever de que forma os gêneros escritos são trabalhados nas seções de compreensão/ produção escrita. Verificaremos se o LD segue a linha de trabalho com o gênero proposta nas diretrizes dos documentos oficiais (PCN e PNLD) e também no MP. Os gêneros são tomados como objeto de ensino (como regulamentam os PCN)? O trabalho de compreensão e produção escrita é feito de acordo com os critérios estabelecidos no PNLD 2011? E a proposta didática explicitada no LD está de acordo com a abordagem teórico-metodológica assumida pelo próprio LD no MP? A fim de iniciar nossas reflexões, apresentamos abaixo novamente o quadro de gêneros escritos descritos no MP, mas agora com as estratégias de leitura e escrita (também presentes no MP).

QUADRO 6 – Gêneros escritos do 6º ano; Estratégias de Leitura e Escrita (Manual do Professor – *Links: English for teens*)

GÊNEROS ESCRITOS (Manual do Professor)	
COMPREENSÃO ESCRITA	PRODUÇÃO ESCRITA
UNIT 1: Quadro de informações <i>on-line</i> ESTRATÉGIA DE LEITURA: Usando imagens e palavras transparentes para apoio na leitura.	UNIT 1: Charada ESTRATÉGIA DE ESCRITA: Usando um dicionário bilíngue.
UNIT 2: Cartaz de sala de aula ESTRATÉGIA DE LEITURA: Aplicando conhecimento prévio para adivinhação do significado de palavras desconhecidas.	UNIT 2: Cartaz para exibição em sala de aula ESTRATÉGIA DE ESCRITA: Refletindo sobre a presença da Língua Inglesa no meio social.
UNIT 3: Informações em murais ESTRATÉGIA DE LEITURA: <i>Scanning</i>	UNIT 3: Horário escolar ESTRATÉGIA DE ESCRITA: Observando um modelo para entendimento do gênero textual.
UNIT 4: Organização de arquivos em tela de computador ESTRATÉGIA DE LEITURA: Fazendo inferências e identificando falsos cognatos.	UNIT 4: Álbum de retratos ESTRATÉGIA DE ESCRITA: Usando o glossário ou um dicionário bilíngue como referência.
UNIT 5: Entrevista ESTRATÉGIA DE LEITURA: Leitura rápida para identificação do gênero textual e entendimento geral do texto (<i>skimming</i>).	UNIT 5: Caça-palavras ESTRATÉGIA DE ESCRITA: Revendo e utilizando o vocabulário previamente apresentado.
UNIT 6: Informações nutricionais em alimentos ESTRATÉGIA DE LEITURA: Refletindo sobre o gênero textual e selecionando e praticando estratégias apresentadas anteriormente.	UNIT 6: Charada ESTRATÉGIA DE ESCRITA: Usando um exemplo para entendimento da forma e usando material de referência para escolha do conteúdo.

UNIT 7: Informações sobre pessoas em revistas ESTRATÉGIA DE LEITURA: Ativando e aplicando conhecimento sistêmico, textual e de mundo.	UNIT 7: Pôster ESTRATÉGIA DE ESCRITA: Usando conectivos (<i>linking words</i>).
UNIT 8: Panfleto de promoção turística ESTRATÉGIA DE LEITURA: Identificando as <i>key words</i> de um texto.	UNIT 8: Texto promocional sobre um país ESTRATÉGIA DE ESCRITA: <i>Brainstorming</i> para geração de idéias.
UNIT 9: <i>E-mail</i> ESTRATÉGIA DE LEITURA: Compreendendo a organização de um texto. Identificando tópico principal e detalhes de um texto.	UNIT 9: Cartão-postal ESTRATÉGIA DE ESCRITA: Usando exemplos para entendimento do gênero textual.
UNIT 10: Letra de música ESTRATÉGIA DE LEITURA: Usando o texto para aprendizagem de vocabulário.	UNIT 10: Cartaz para a comunidade ESTRATÉGIA DE ESCRITA: Refletindo sobre as necessidades dos leitores.

FONTE – SANTOS e MARQUES, 2009, Manual do Professor.

Constatamos, através das estratégias descritas acima, que o LD apresenta, inicialmente, certas limitações no que se refere a um trabalho apropriado com os gêneros. Primeiramente, quanto à estratégia de leitura, ressaltamos o que foi descrito na unidade 10 (gênero “letra de música”): “Usando o texto para aprendizagem de vocabulário”. Não obstante os diversos estudos acerca dos gêneros e as diretrizes oficiais acerca do tema, sabe-se que utilizar o texto exclusivamente com fins de aprendizagem de vocabulário é uma estratégia ainda encontrada em alguns manuais atualmente. Isso não significa dizer que o ensino-aprendizagem de vocabulário não seja importante. Porém, essa não configura uma “estratégia de leitura” baseada no gênero textual (como orientam os documentos norteadores da educação). Afinal, não podemos afirmar que esse seria um trabalho de leitura feito propriamente com base na noção de gênero, visto não desenvolver nenhuma discussão crítica sobre o mesmo (ou não desenvolver uma “atitude responsiva ativa” do leitor com o texto, nos termos bakhtinianos). Surpreende-nos que o próprio MP afirme “desenvolver estratégias de *reading* através do trabalho com diversos gêneros textuais” (p. 7).

Destacamos ainda as orientações dadas quanto às estratégias de escrita das unidades 7 e 9. A unidade 7 propõe trabalhar o gênero “pôster”, especialmente, para o “uso de conectivos – *linking words*”. Dito de outra maneira, o gênero é utilizado, nesse caso, como “pretexto” para explorar estruturas linguísticas. E na unidade 9 (gênero “cartão-postal”), observa-se uma estratégia bastante utilizada no LD como um todo - “Usando exemplos para entendimento do gênero textual”. Acharmos um ponto positivo apresentar um modelo/ exemplo do gênero para que o aluno venha a produzi-lo posteriormente. Mas, aliado a isso, julgamos ser de extrema importância a exploração das condições de produção do gênero²⁸ (o seu espaço de circulação, seu suporte, quem escreve, para quem, com que objetivos e como se escreve). Essas são informações que devem ser trabalhadas com os alunos no intuito de levá-los a uma “*competência genérica*” – que eles sejam usuários críticos e participantes dos gêneros. Não estamos nos referindo a uma “*competência metagenérica*”, ou seja, criar alunos “analistas de gênero” (nos termos de Vereza, 2012). Mas, a escola deve formar cidadãos prontos para lidar com a linguagem em sociedade – para se comunicar, e para isso, é imprescindível o trabalho e o aprendizado efetivo dos gêneros. “[...] *aprender uma língua é aprender a comunicar*” (DOLZ e SCHNEUWLY, 1996/ 2004, p. 42).

Fazendo uma correlação entre as estratégias presentes no MP e o que ocorre efetivamente no LD, buscamos agora verificar realmente como é feito esse trabalho de leitura/ escrita, supostamente baseado em gêneros textuais.

Iniciamos nossas discussões abordando a seção de **compreensão escrita**. Esperávamos encontrar um trabalho de leitura reflexiva em torno dos gêneros (descobrir a idéia geral do texto, considerando diversas interpretações, ativando conhecimentos prévios dos alunos para entendimento do texto, fazendo inferências, descobrindo o objetivo do texto, de onde ele possivelmente foi retirado, o suporte, quem escreveu, para que tipo de leitor é o texto, achando detalhes específicos no texto), enfim, uma “compreensão como processo”, utilizando as palavras de Marcuschi (2008), segundo o qual compreender um texto é construir significados acerca do mesmo. Afinal, compreender não é retirar informações prontas do texto, mas construir significados, que podem variar de acordo com diferentes visões de mundo – diferentes leitores. Assim como discutimos em nosso aporte teórico, é preciso que o aluno tenha uma postura ativa diante do texto. Dessa maneira, o aprendiz chegará a uma “*compreensão responsiva ativa*”, nos termos de Bakhtin, respondendo ativamente ao texto

²⁸ O importante é fazer uma “sensibilização” para o gênero proposto, explorando não só sua dimensão lingüístico-discursiva, mas também sua dimensão social.

(concordando, discordando, completando, adaptando, aprontando-se para executar algo, entre outras *respostas* possíveis).

Rojo (2004), ao analisar a *leitura* no contexto brasileiro, afirma que a escolarização brasileira não leva à formação de leitores e produtores de textos proficientes e eficazes, e que pode chegar até a impedir tal formação. Segundo a autora, isso ocorre por meio de práticas de leitura lineares e literais, principalmente através da localização de informação em textos e de repetição ou cópia em resposta de questionários, orais ou escritos. Diante disso, buscar uma nova perspectiva de leitura e também de produção escrita seria a maneira apropriada de formar cidadãos mais críticos perante a língua estudada, seja ela a sua língua materna ou uma língua estrangeira. E, apoiados nos diversos estudos os quais já mencionamos, podemos dizer que uma perspectiva eficiente de leitura/ produção de texto deve estar ancorada na noção de gênero textual.

Analisando especificamente as unidades do LD deste volume, verificamos que a compreensão escrita, em geral, não é feita exclusivamente através dos gêneros textuais. Há alguns pontos positivos (trataremos disso à frente), como a tentativa de não considerar a compreensão apenas um exercício de “cópia” de informações do texto. No entanto, percebe-se, em sua maioria, que os gêneros funcionam como “pretexto” para a aprendizagem estrutural da língua ou para o tema da unidade. Portanto, não há um trabalho sistemático acerca dos gêneros, e nem podemos considerar um trabalho fundamentado na noção de gênero.

Em geral, o trabalho de compreensão traz de duas a três atividades. Na maioria das unidades pergunta-se para o aluno sobre o “tipo de texto” (“*What type of text is it?*”/ “*What kind of text is it?*”). Acreditamos, inicialmente, que essas perguntas não traduziriam uma confusão conceitual, apenas uma opção terminológica. Porém, imaginamos que o LD poderia deixar clara a distinção entre “tipo de texto” e “gênero de texto”, ainda que essa explicação funcionasse apenas como subsídio ao professor. Mas isso não ocorreu.

Sobre os pontos negativos que consideramos na parte de “Leitura” deste volume, selecionamos algumas unidades para exemplificar. Na unidade 4, além do já citado problema quanto ao gênero (indefinido), percebemos que o trabalho proposto após a leitura do texto não era, de fato, de compreensão. Acrescida à imprecisão do gênero, encontramos uma atividade perguntando quais palavras o aluno entendeu e a outra pedindo para montar três frases a partir do vocabulário presente no texto (relacionado à família). Isso demonstra que não houve um trabalho voltado à compreensão, somente uma tentativa de inserir o vocabulário da unidade. Não podemos nem dizer que o gênero serviu como “pretexto”, pois não se identifica um

gênero nesta unidade. E destacamos ainda a segunda página de compreensão desta unidade, que traz duas personagens do livro supostamente olhando para a “tela de computador” da primeira página e discutindo o “esporte” praticado numa foto inserida na tela (outro tema bem diferente do inicialmente proposto na unidade). Aachamos que essa página ficou *deslocada* do contexto explorado na página anterior, além de não servir de base nem para a atividade posterior (nº 2), que retoma o texto da 1ª página ao pedir ao aluno para escrever frases.

Na unidade 7, trabalha-se com o gênero “*fact file*”, ou segundo o MP, “informações sobre pessoas em revistas”. Nota-se no interior do LD que nada é mencionando sobre o gênero a ser trabalhado, nem para o professor. Pede-se ao aluno para verificar o que está acontecendo na cena (as duas personagens estão lendo uma revista sobre celebridades), e em seguida (3 atividades), percebe-se que o foco é o trabalho com o significado das palavras. Não negamos o valor desse tipo de atividade, especialmente com uma língua estrangeira. Porém, o que nos questionamos é como o LD afirma se basear na concepção de gênero, se encontramos unidades nas quais nem se menciona e muito menos se trabalha as especificidades de determinado gênero.

Já na unidade 10 o gênero trabalhado é “música”. Detectamos um trabalho de compreensão focado no ensino da estrutura gramatical “*can*” (2 atividades), apesar de o professor receber instruções do LD (na 1ª atividade) para explorar qual é o “tipo de texto” (na verdade, gênero textual), sua organização – dividido em estrofes, os elementos visuais, e as características do *rap* (estilo musical da canção apresentada).

Contudo, apesar das limitações já constatadas e de não haver um trabalho aprofundado quanto aos gêneros textuais, devemos ressaltar os pontos positivos encontrados no LD no trabalho de compreensão dos textos. Percebe-se, ainda que poucas vezes, que o LD utiliza-se do gênero (nesse caso como “contexto”) para trabalhar as estratégias de leitura (*skimming* e *scanning*) – com a identificação do tópico principal do texto e seus detalhes; para identificar *key words* no texto; para buscar o conhecimento prévio do aluno (sistêmico, de mundo), além de levar o aluno a fazer inferências em alguns casos. Por exemplo, na unidade 3 (gênero “horário escolar”), percebe-se a ativação do conhecimento de mundo do aluno (ao perguntar se ele tem um horário escolar similar e quais seriam as semelhanças e diferenças entre o horário apresentado no LD e o seu). Assim, o aluno é exposto a um texto que está em seu contexto comunicativo e tem a oportunidade de refletir sobre ele, fazendo comparações com sua própria cultura. Há ainda o trabalho com a estratégia de leitura *scanning* – detalhada para o professor. A única ressalva que fazemos aqui é novamente a imprecisão na classificação dos gêneros, pois o MP rotula o gênero como “Informações em murais” (discutido anteriormente),

o LD, por sua vez, apresenta um “horário escolar”, e percebemos nas instruções do professor o termo “textos informativos” (no início da seção de compreensão desta unidade):

[...] Lembre os alunos de que há diversas maneiras de fazer essa leitura e que normalmente elas estão associadas ao **tipo de texto**. **Textos informativos**, como o examinado por Sayumi, são comumente lidos através de *scanning*, estratégia de leitura que consiste em ler rapidamente um texto e procurar nele informações específicas. (p. 26, grifo nosso)

Acreditamos que o termo “textos informativos” representa uma imprecisão, pois ele pode se referir a gêneros diversos. No que diz respeito à expressão “tipo de texto” julgamos não configurar uma confusão entre tipo e gênero textual, parecendo-nos “espécie de texto” nesse contexto.

Já a unidade 6 representa mais um exemplo de abordagem positiva, propondo-se o trabalho com o gênero “informações nutricionais em alimentos”. Constatamos atividades que buscaram o conhecimento de mundo do aluno (perguntando sobre onde se encontraria o texto; se o aluno lia textos similares e por quê) e ainda utilizando estratégias de leitura para identificar o conteúdo do texto. Verificamos que as condições de produção do texto foram exploradas, inclusive o propósito comunicativo (de acordo com Swales) – “*Você lê textos similares?*”; “*Por quê?*”.

Enfim, o trabalho com a compreensão escrita não se baseia na noção de gênero. Como já frisamos, o gênero serve majoritariamente como “pretexto” para outras aprendizagens – basicamente estruturais. Porém, julgamos esse trabalho ainda melhor que um trabalho exclusivamente estrutural e de “decodificação de informações do texto”, como discutimos acima.

Quanto à **produção escrita**, pode-se dizer que o LD segue, basicamente, o mesmo panorama. Não há um trabalho efetivo dos gêneros textuais e nem de suas condições de produção. Todavia, o LD não segue os *manuals tradicionais*, que trabalhavam a produção escrita apenas como redação de *textos canônicos* – narração, descrição, dissertação (as sequências tipológicas que representam os tipos textuais). E isso já é muito proveitoso ao ensino-aprendizagem de uma língua.

Destacamos, no entanto, que a produção escrita é uma atividade sociointerativa e, como tal, deve ser trabalhada de forma sistemática: considerando a estrutura, seleção lexical e formalidade de diferentes textos e diferentes gêneros; além da condição de produção desses

textos (quem escreve, para quem, com que finalidade e como). Conforme argumenta Marcuschi (2008, p. 77):

Um dos problemas constatados nas redações escolares é precisamente este: não se define com precisão a quem o aluno se dirige. A cena textual não fica clara. Ele não tem um *outro* (*o auditório*) bem determinado e assim tem dificuldade de operar com a linguagem e escreve tudo para o mesmo interlocutor que é o professor. E nós sabemos que a mudança de interlocutor leva a se fazer seleções lexicais diversas e níveis de formalidade distintos. (MARCUSCHI, 2008, p. 78, grifo do autor).

Isso nos mostra que a produção, assim como a compreensão, é um processo, que deve ser trabalhado por etapas (pré e pós escrita) – nas quais o aluno primeiro se familiariza com o gênero que vai escrever para dele começar a se apropriar; depois escreve um primeiro texto; na sequência, volta ao texto para reavaliá-lo, melhorá-lo; e, por fim, cumpre a função social do gênero (que é chegar a um destinatário – ainda que saibamos que essa função social é didatizada). Afinal, “chegar a um destinatário” é cumprir o papel dialógico (interativo) e o propósito comunicativo (nos termos de Swales) de todo texto. Todo esse processo é necessário para formar pessoas capazes de interagir e utilizar a língua, por meio dos diferentes gêneros textuais. Nesse sentido, podemos lembrar a proposta (de Dolz e Schneuwly) de criar uma **sequência didática** no ensino de gêneros. Essa proposta representa uma possibilidade de trabalhar os gêneros de forma ordenada, seguindo determinadas etapas – dando uma noção de organicidade e planejamento na unidade de ensino (o que seria muito vantajoso ao ensino-aprendizagem da língua).

Verificamos, na análise do LD, que todas as unidades do volume do 6º ano apresentam modelos a serem seguidos na produção escrita, ou seja, o aluno é apresentado ao modelo do gênero que irá produzir. Porém, não se trabalham sistematicamente as especificidades do gênero e nem suas condições de produção (com raras exceções, sobre as quais falaremos em breve). Julgamos esse fato contraditório, posto que o MP, ao descrever a seção *Let's write*, afirma fazer um “**Trabalho sistemático de produção escrita em gêneros textuais** relevantes ao aprendiz, focalizando o uso da **escrita para comunicação**” (p. 7, grifo nosso).

Citaremos, a seguir, alguns exemplos do próprio LD que vem corroborar nossas reflexões.

Percebe-se na unidade 5 que o gênero “caça-palavras” é selecionado e trabalhado exclusivamente para o aprendizado do vocabulário “profissões”. Em contrapartida, consideramos que o gênero foi, pelo menos, identificado, e que o mesmo cumpriu alguma função social – o aluno criaria um “caça-palavras” como um desafio para outro colega

resolver. E, além disso, esse gênero, bem como a “charada”, são gêneros nos quais a abordagem do texto não tem mais como se expandir para além do “vocabulário”. Afinal, cada texto apresenta suas especificidades e o modo mais adequado de ser abordado.

Na unidade 7, constatamos a presença do gênero “pôster” funcionando também como “pretexto” para o aprendizado do tema da unidade “pessoas famosas – celebridades - ídolos” e também dos conectivos (*linking words* – *and/ but*). Poderiam ser adequadamente trabalhados: o espaço de circulação desse gênero, os potenciais leitores, seu(s) objetivo(s). E anteriormente a isso, acreditamos ser necessária uma especificação mais conveniente do gênero, já que a classificação “pôster” fica, a nosso ver, *imprecisa*. Um “pôster” pode conter diferentes informações, e da maneira como foi pedido no LD assemelha-se ao “cartaz” – comumente utilizado com fim didático específico de circular no contexto escolar.

Já na unidade 9, percebemos um problema quanto ao *destinatário* do gênero. A unidade trabalha com o gênero “cartão postal”, desenvolvendo inicialmente a análise do modelo dado pelo LD (identificando o gênero, onde está a pessoa que escreve, quem escreve, para quem, e sobre o que se escreve). Consideramos que, nesse caso, houve um trabalho de “pré-escrita”. Porém, destacamos a função social desse gênero, que a nosso ver não foi suficientemente cumprida. Vejamos as instruções dadas ao professor na atividade de produção:

Após observarem o cartão-postal do exercício anterior e usando o texto abaixo como referência, os alunos deverão criar agora um cartão semelhante sobre um lugar que consideram especial. **Cada aluno deverá escrever para um colega que será definido por sorteio.** Peça a cada um que escreva o próprio nome em um pedaço de papel. Depois, coloque esses papéis em um saco plástico e coordene o sorteio. **A entrega ou troca de cartões poderá ser feita na aula seguinte.** (p. 94, grifo nosso).

Quando dizemos que a função social do gênero não foi suficientemente cumprida, referimo-nos a escolher um destinatário para o cartão postal através de um sorteio, e ainda da entrega dos cartões ser feita na própria sala de aula. Consideramos a questão da didatização do “gênero escolar”, que, pela artificialidade própria do contexto escolar, apresenta propósitos diferentes do “gênero de referência”. Contudo, achamos que seria possível criar uma “cena textual” mais próxima do “real”, ou seja, os alunos poderiam efetivamente enviar esses cartões postais através do Correio (para destinatários de sua escolha, com endereços “reais”), até como forma de experienciar todas as etapas de produção do gênero em destaque.

E falando ainda da função social do gênero, voltamos nosso olhar agora para a unidade 10. Nessa unidade o gênero proposto é “cartaz para a comunidade”, como afirma o MP.

Inicialmente o LD apresenta uma cena de alunos preparando um cartaz, e, em seguida, um cartaz pronto com perguntas como: *Can you paint walls?*; *Can you repair a door?*; entre outras. As instruções iniciais para o professor são:

Em grupos, eles deverão explorar o conteúdo do cartaz e tentar adivinhar quem são seus potenciais leitores. Explique que outros membros da comunidade devem ler o cartaz. O objetivo do texto é tentar localizar na comunidade indivíduos que possam fazer umas pequenas obras no English Corner do grupo. (p. 103).

A partir dessas instruções, percebe-se que serão trabalhadas algumas condições de produção do gênero em questão (quem escreve – alunos; para quem – membros da comunidade; com que objetivo – localizar na comunidade indivíduos que façam pequenas obras em sua sala de Inglês). Ao observar a produção de texto dessa unidade – última desse volume, achamos realmente que o trabalho com o gênero, nesse caso, tinha evoluído diante das limitações presentes nas unidades anteriores. Todavia, ao verificar a segunda questão relativa especificamente à produção do “cartaz”, constatamos que o objetivo principal do gênero não foi realizado. Segundo as instruções para o professor:

Os alunos deverão criar cartazes semelhantes ao dos alunos de Greg solicitando voluntários que possam contribuir com melhorias na sala de aula, na comunidade e até mesmo na cidade. Esses cartazes podem ser confeccionados individualmente ou em grupos. O importante é ajudar os alunos a pensar em **quem seriam os potenciais leitores dos cartazes produzidos por eles**: o professor? os colegas? o diretor da escola? o prefeito da cidade? membros da família? **Depois de prontos, os cartazes devem ser lidos e comentados por todos.** (p. 103).

Fica bem evidente a preocupação do LD em definir para o aluno, através do professor, os “potenciais leitores” do gênero - o *destinatário* do gênero que eles vão produzir. Mas, apesar disso, identifica-se, na última frase da instrução para o professor, que os cartazes depois de prontos devem ser lidos e comentados por “todos”. O espaço de circulação do gênero parece ter ficado restrito à própria sala de aula. E a função social do gênero tão explorada anteriormente – de produzir um cartaz para a comunidade, com a finalidade de conseguir voluntários que realizassem os reparos necessários na sala de aula? Não se verifica uma continuidade do trabalho proposto. Pareceu-nos uma abordagem, inicialmente, interessante de produção escrita, mas que não obteve um desfecho apropriado e bem delimitado - considerando o foco na dimensão social do gênero (explicitado anteriormente). Como sugestão, pensamos que esse gênero poderia levar a um projeto na escola, na busca de voluntários para trabalhos extras necessários à sua melhoria. Ou, pelo menos, os cartazes deveriam ter espaços de circulação adequados, de acordo com seu propósito. Enfim, muitas

idéias podem surgir do trabalho com um gênero, mostrando para o aluno que a atividade de sala de aula tem um vínculo com o “mundo” ao seu redor, tem uma finalidade. E acreditamos que essas lacunas que observamos no LD podem ser preenchidas pelo professor, que, bem embasado e respaldado teoricamente, pode realizar adaptações, modificações, acréscimos. Mas não se pode garantir que o professor receba tal embasamento em sua formação.

Enfim, na maioria das unidades desse volume, a finalidade do gênero é a exposição em murais na sala de aula, e em raros casos em mural/ painel da escola. E essa é uma atividade importante e positiva no contexto de aprendizagem escolar, mas que acreditamos que pode ir “além da sala de aula” e “dos muros da escola”. Para exemplificar, citamos a unidade 9, que trabalha na compreensão escrita com o gênero “*e-mail*”. Pensamos que, no intuito do melhor domínio do gênero pelo aluno, é possível e desejável que se desenvolva um trabalho posterior à compreensão - de produção do seu próprio *e-mail* para um colega, por exemplo, fazendo isso efetivamente no computador. É claro que cada escola possui uma realidade e um contexto social, e nem todos os alunos teriam condição de realizar tal atividade. Porém, sabemos que, no geral, é possível propor essa atividade na maioria dos contextos escolares, já que os alunos, mesmo que não seja em casa, tem acesso ao computador. E até algumas escolas possuem esse recurso.

Essa reflexão acerca da unidade 9 nos suscita outra discussão pertinente, que é a inter-relação entre a “Compreensão escrita” e a “Produção escrita”. Assim como refletimos sobre a compreensão e a produção textual como um processo, não devemos dissociá-las no processo maior que é o aprendizado efetivo dos gêneros textuais. É preciso um trabalho integrado e conjunto de ambas as partes, no intuito de formar discentes capazes de agir de forma adequada com os gêneros (compreendendo e produzindo-os), enfim, se comunicando e interagindo linguisticamente.

Tomando a própria unidade 9 como referência, julgamos não haver esse trabalho integrado entre a “compreensão” e a “produção” dos gêneros. Propõe-se trabalhar o gênero “*e-mail*” na seção de compreensão, mas na seção de produção trabalha-se o gênero “cartão-postal”. Não queremos dizer que trabalhar mais de um gênero em uma unidade, ou trabalhar gêneros diferentes na compreensão e produção seja incoerente. O que argumentamos é que para levar o aluno a um pleno domínio da linguagem e, conseqüentemente, dos gêneros, é necessário primeiro um trabalho de compreensão das características essenciais do gênero (tanto sociodiscursivas quanto estruturais) e, por fim, um trabalho de produção, ou seja, de “uso” do gênero (explorando sua prática e reavaliando o objeto de estudo). Portanto, seria preferível, a nosso ver, que o gênero escrito selecionado para o trabalho escolar fosse, de

alguma maneira, explorado em todos os âmbitos – não dissociando sua “compreensão” e “produção”. Pudemos constatar que esse volume, no geral, não associa a parte de compreensão e produção, apesar de sabermos que na própria parte de produção (*Let's write*) podem ser trabalhadas a leitura e a escrita concomitantemente, bem como podem ser ambas trabalhadas também na seção específica de compreensão (*Let's read*).

O gênero como eixo norteador do ensino

Tomando por base nossas análises anteriores, questionamos: o gênero funcionou como o eixo norteador da proposta didática deste volume do LD?

Constatou-se, através da abordagem teórico-metodológica descrita no MP, que o LD assumiu seguir a noção de língua e linguagem adotada pelos PCN - uma visão sociointeracional da linguagem. Nessa perspectiva, o LD afirma apresentar a Língua Inglesa sempre em contexto, envolvendo situações familiares ao aluno. E, além disso, afirma lidar com uma variedade textual – diferentes modalidades de linguagem e diferentes gêneros textuais. E essa variedade textual seria supostamente explorada fundamentando-se na noção de gênero: “Trabalho sistemático de produção escrita em gêneros textuais relevantes ao aprendiz, [...] uso da escrita para comunicação” e ainda “[...] estratégias de *reading* através do trabalho com diversos gêneros textuais” (SANTOS, D.; MARQUES, A., 2009, Manual do Professor, p. 7).

Não obstante a teoria presente nos documentos norteadores da educação (PCN e PNLD) e a abordagem assumida no MP, o que verificamos na proposta didática do LD não foi o gênero como eixo norteador do ensino. O LD até busca fundamentar o trabalho com o texto apresentando diferentes gêneros. Mas essa diversidade de gêneros não se conecta a uma abordagem adequada e analítica dos mesmos. Percebemos que o foco do trabalho de compreensão e produção escrita é a exploração de um conteúdo específico – seja ele a temática da unidade, o vocabulário, ou estruturas gramaticais. Para isso, o gênero funcionou na maioria das vezes como “pretexto” (como já discutimos).

Portanto, o que o LD afirma realizar, através do MP, não é exatamente o que encontramos em sua proposta didática. Como destacado acima, não encontramos “um trabalho sistemático de produção escrita”. O que verificamos foi uma abordagem pouco exploratória dos gêneros e de suas condições de produção. E também não encontramos o

desenvolvimento de estratégias de leitura “através do trabalho com diversos gêneros textuais”. Vimos, sim, o LD explorar diferentes estratégias de leitura, porém, esse trabalho não foi feito conectado às especificidades dos gêneros apresentados. Não se percebeu um trabalho de “sensibilização” para o gênero proposto. Como vimos, em muitos casos, os gêneros não eram nem citados na unidade.

Outro ponto importante que vem corroborar nossas discussões é a análise do Sumário do LD. Acreditamos que um LD assumidamente embasado numa visão sociointeracional de língua - que desenvolve a aprendizagem a partir do trabalho com diferentes gêneros textuais, deve apresentar em seu sumário alguma referência ao gênero explorado em cada unidade. Ao verificar o sumário, não se encontrou nenhuma menção a gênero. O LD em questão apresenta em seu sumário as unidades com seus respectivos títulos, e no interior de cada unidade encontram-se informações referentes a três tópicos: Gramática, Vocabulário e Comunicação. Além disso, descrevem o Tema Transversal abordado em cada unidade. Julgamos que esse primeiro contato com o gênero seria importante tanto para o professor quanto para o aluno, demonstrando que o ensino desenvolvido no LD iria se orientar, de alguma maneira, pelos gêneros textuais. Isso representaria, para nós, uma forma inicial de considerar práticas sociais da esfera comunicativa do aprendiz, de mostrar que o ensino da linguagem estaria vinculado à sua realidade comunicativa, ou que iria desenvolver gêneros mais formais também importantes.

Concluímos, então, esse tópico, afirmando que neste volume da coleção o gênero não é tomado como o eixo norteador do ensino. O gênero funciona, poucas vezes, como o instrumento – “contexto” para outras aprendizagens. Mas ele não se configura como “foco” da proposta de ensino – não sendo abordado sistematicamente.

Subsídios ao trabalho do professor

Considerando o importante lugar do professor no processo de didatização do gênero para o contexto escolar, faz-se necessário observar a base teórica oferecida para o seu trabalho em sala de aula.

[...] é preciso considerar que [...] o papel do professor é fundamental [...] Encontra-se, nessa questão, o obstáculo mais sério à didatização do gênero, tal como vista pelo interacionismo sociodiscursivo. Há um suporte teórico muito forte que deve

respaldar a ação didática, mas que pode permanecer distante do professor de ensino fundamental, se este não receber apoio específico com este fim. (GUIMARÃES, 2006, p. 370).

Um questionamento recorrente em nossa pesquisa foi quanto aos subsídios/embasamento de que o professor pode lançar mão para realizar um trabalho eficaz quanto aos gêneros textuais. E ainda para fazer adaptações, modificações no material didático que possui, caso necessário, posto que “[...] as intervenções sistemáticas do professor desempenham um papel central para a transformação das interações entre o aprendiz e o texto” (DOLZ e SCHNEUWLY, 1996/ 2004, p. 40), como já refletimos.

Retomando nosso aporte teórico, lembramos que transpor a teoria de gêneros à prática pedagógica não é uma tarefa simples. Pela diversidade de abordagens relativas à teoria de gêneros, “[...] o que ainda ocorre é uma falta de consenso da comunidade científica acerca desse objeto de estudo” (MACHADO E CRISTOVÃO, 2006, p. 553).

Nesse sentido, pensamos na realidade da sala de aula e na prática docente (ainda que esse não seja nosso foco de pesquisa). Acerca disso nos questionamos: se não há um consenso teórico inerente a esse campo científico, como efetuar uma transposição didática apropriada e inequívoca para o contexto escolar? O docente possui respaldo para efetivar a adequada didatização do gênero?

Pensamos que deva existir minimamente uma coerência entre as partes envolvidas nesse processo de didatização, para sua efetiva conclusão. É preciso haver uma adequação entre o “conhecimento científico” (teorias de gênero), as diretrizes oficiais da educação, o material didático e a prática do professor – na busca do “conhecimento efetivamente aprendido” pelo aluno (retomando as expressões de Machado e Cristovão, 2006). Sabemos que isso tudo envolve um longo processo, mas que precisa ser alcançado em nossas escolas.

Especificamente no que diz respeito ao LD e ainda aos documentos que analisamos, não verificamos subsídios suficientes ao professor de como realizar o trabalho adequado dos gêneros textuais.

Avaliando a abordagem teórico-metodológica do LD e também a sua proposta didática, constata-se a tentativa do LD em se adequar aos preceitos teóricos dos PCN (apresentando diversidade de textos e gêneros, como já vimos). Porém, não se efetiva uma abordagem analítica de gêneros e nem orientações pedagógicas ao professor de como realizar esse trabalho.

Percebemos a autonomia que é dada ao docente na utilização do material didático, e ainda algumas sugestões de leitura para aprofundamento presentes no MP. Concordamos que

o professor não deva receber prescrições e “receitas” de como trabalhar. Mas, ele deve estar minimamente embasado em sua prática, com orientações didático-pedagógicas. Essa falta de subsídios pode levar a uma dificuldade de transposição didática:

Quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão associadas. O objeto de trabalho sendo, pelo menos em parte, descrito e explicitado, torna-se acessível a todos nas práticas de linguagem de aprendizagem. (SCHNEUWLY E DOLZ, 1997/ 2004, p. 76).

Como já destacamos, a prática docente não é o foco da nossa pesquisa. Em contrapartida, concordamos com Dolz e Schneuwly ao afirmar que a intervenção do professor é essencial no contexto educacional. Assim, ao analisar os documentos oficiais e o LD de língua estrangeira no que se refere aos gêneros textuais, acreditamos ser relevante verificar se esses documentos pedagógicos subsidiam o trabalho do professor. Afinal, as diretrizes oficiais e o trabalho do docente em sala de aula são, em grande parte, mediados pelo LD.

Propomos uma atitude ativa e crítica do professor diante do manual escolar utilizado – adaptando-o, modificando-o e ajustando-o à sua prática, para o sucesso na aprendizagem. Para tal, julgamos ser “urgente” aproximar a *teoria* lingüística da *prática* de ensino da linguagem – do professor:

[...] o caminho para mudar a realidade da escola brasileira é um trabalho de formação sério, que envolva prática docente e avaliação dessa prática, um fazer e refazer das ações de linguagem, numa interação entre pesquisadores de ensino de língua materna, preocupados em também serem formadores de docentes, e os próprios professores da Escola Fundamental. (GUIMARÃES, 2006, p. 371).

Concluimos a análise deste volume acreditando que o volume do 9º ano poderia, em alguma medida, suprir as lacunas deixadas pelo 6º.

5.2.2. Volume 9º ano

Os gêneros selecionados

Assim como foi feito no volume do 6º ano, como categoria de análise, investigaremos como se deu a seleção de gêneros escritos para o trabalho neste volume do LD. Buscaremos verificar, em comparação com o 6º ano, se houve alguma modificação quanto a essa seleção e se problemas detectados foram, de alguma forma, resolvidos, como a confusão terminológica apresentada em algumas partes do primeiro volume. Buscaremos ainda descobrir se houve um trabalho mais aprofundado dos gêneros nesse último volume, o que poderia configurar um ensino em espiral e contínuo. Outro ponto que também constataremos aqui é se a seleção dos gêneros seguiu algum tipo de uniformidade.

Na sequência, temos as tabelas representando a descrição dos gêneros escritos para o 9º ano – apresentadas no Guia de LD, no Manual do Professor e no interior do LD.

QUADRO 7 – Gêneros escritos do 9º ano (Guia do LD – PNLD 2011 – *Links: English for teens*)

GÊNEROS ESCRITOS (Guia do LD – PNLD 2011)	
COMPREENSÃO ESCRITA	PRODUÇÃO ESCRITA
Entrevista; ficha; anúncio de jornal; tabela; <i>quiz</i> ; história; mensagem enigmática; conversa formal; verbete; tirinha; <i>blog</i> ; poema; fórum de <i>internet</i> ; cartão; diário; roteiro de teatro; resenha; regras de jogo; citação.	Ficha; texto de camiseta; fórum de <i>internet</i> ; <i>quiz</i> ; aviso; <i>banner</i> ; cartão; resenha.

FONTE – Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna, 2010

QUADRO 8 – Gêneros escritos do 9º ano (Manual do Professor – *Links: English for teens*)

GÊNEROS ESCRITOS (Manual do Professor)	
COMPREENSÃO ESCRITA	PRODUÇÃO ESCRITA
UNIT 1: Entrevista	UNIT 1: Ficha
UNIT 2: Linha do tempo	UNIT 2: Texto em camiseta
UNIT 3: <i>Fact file</i>	UNIT 3: Discussão <i>online</i>
UNIT 4: Artigos de jornal	UNIT 4: Cartum
UNIT 5: Textos informativos para referência	UNIT 5: <i>Quiz</i>
UNIT 6: Entrevista <i>online</i>	UNIT 6: Texto contendo diferentes pontos de vista
UNIT 7: História em quadrinhos	UNIT 7: Placa informativa

UNIT 8: Poema	UNIT 8: Faixa (banner)
UNIT 9: Cartas (e respostas) sobre problemas pessoais	UNIT 9: Cartão
UNIT 10: Roteiro de teatro	UNIT 10: Resenha

FONTE – SANTOS e MARQUES, 2009, Manual do Professor

QUADRO 9 – Gêneros escritos do 9º ano (Interior do LD – *Links: English for teens*)

GÊNEROS ESCRITOS (<u>Interior do LD</u>)	
COMPREENSÃO ESCRITA	PRODUÇÃO ESCRITA
UNIT 1: Entrevista	UNIT 1: Ficha (informações sobre uma profissão) - INDEFINIDO
UNIT 2: Linha do tempo	UNIT 2: Texto em camiseta (INDEFINIDO)
UNIT 3: <i>Quiz / Fact file</i>	UNIT 3: Fórum de discussão <i>online</i>
UNIT 4: INDEFINIDO	UNIT 4: <i>Cartoon</i>
UNIT 5: Textos informativos (INDEFINIDO)	UNIT 5: <i>Quiz</i>
UNIT 6: Entrevista <i>online</i>	UNIT 6: INDEFINIDO (apenas sugestões)
UNIT 7: Tirinha	UNIT 7: Placa informativa
UNIT 8: Poema, nota biográfica	UNIT 8: Faixa (banner) - INDEFINIDO
UNIT 9: Cartas (e respostas) sobre problemas pessoais	UNIT 9: Cartão
UNIT 10: Roteiro de teatro (<i>script</i>)	UNIT 10: Resenha

FONTE – Dados da pesquisa

Analisando o último volume da coleção, percebemos que foram escolhidos textos de variados gêneros textuais (bem como buscou fazer o volume do 6º ano). Esperávamos que o LD do 9º ano pudesse suprir possíveis lacunas deixadas no 1º volume, e que tivéssemos um processo ensino-aprendizagem com um maior nível de complexidade em relação ao gênero. No entanto, esses gêneros não foram trabalhados num nível de complexidade maior (uma análise mais detalhada sobre o trabalho feito com os gêneros, tanto na compreensão quanto na produção escrita, será apresentada no penúltimo tópico da análise, “A abordagem dos gêneros escritos”). Nesse sentido, concluímos que o LD, mesmo trazendo gêneros diversificados, não

realiza um trabalho crescente de aprofundamento dos mesmos – não tendo como foco um ensino em espiral.

No que se refere à uniformidade na escolha dos gêneros utilizados, constatamos que a coleção continua optando pelos gêneros que contribuem no trabalho do conteúdo proposto (como feito no 6º ano), principalmente o **tema** da unidade. Para exemplificar, a unidade 1 traz o gênero “entrevista”, com informações sobre a profissão “testador de tobogãs”; e o tema da unidade é “Ocupações”. Da mesma maneira, a unidade 3, com os gêneros “*quiz*” e “*fact file*”, explora o tema da unidade: “*cell phone*”, como foco principal das atividades propostas. Percebe-se que as especificidades dos gêneros não são, em geral, trabalhadas nas seções que investigamos. O foco principal na seleção e no trabalho com os gêneros é a temática da unidade. E isso é mais um argumento para considerarmos que o LD não se estrutura em torno de um *ensino contínuo*, como Dolz e Schneuwly (2004) defendem que seja feito, e o que possibilitaria a retomada de gêneros explorados anteriormente com maior aprofundamento ou a inserção de novos gêneros dentro de agrupamentos já introduzidos.

Quanto à coerência entre os quadros, pudemos constatar ainda certas incongruências. Mencionando inicialmente o Guia de LD, verifica-se a menção a vários gêneros que não se encontram nas seções descritas no LD (Leitura/ Escrita): “Tabela”, “*Blog*”, “Conversa formal”, “Fórum de *internet*”, “Cartão”, “Ficha”, “Anúncio de jornal”, “História”, “Mensagem enigmática”, “Verbete”, “Resenha”, “Regras de jogo” e “Citação” (não estão na parte de leitura); “Aviso” (não está na parte de escrita). Isto é, o *Guia* apresenta certos gêneros supostamente referentes à compreensão/ produção escrita, que aparecem no LD, na verdade, em outras seções (de gramática, vocabulário, jogos etc), ou sequer aparecem. Acreditamos que esses gêneros presentes em outras seções até pudessem ser trabalhados apropriadamente, mas o que vimos é que eles apenas funcionam como “pretexto” para outras aprendizagens. Portanto, configura-se, a nosso ver, inadequada a presença de tais gêneros na seção “Compreensão escrita” – conforme assume o *Guia*.

Ainda sobre o Guia de LD, constatou-se que na descrição da “Compreensão escrita” faltou mencionar os gêneros: “Linha do tempo” (unidade 2), “*Fact file*” (unidade 3), “Carta” (unidade 9). E na “Produção escrita” faltaram os gêneros: “*cartoon*” (unidade 4) e “Placa informativa” (unidade 7). É preciso destacar que quando afirmamos que faltou mencionar algum gênero é porque não encontramos nenhuma designação correspondente e/ou semelhante a esse gênero, já que “nomear” os gêneros não é o ponto principal (como já frisamos).

Evidenciamos agora algumas unidades deste volume que representam, para nós, uma fonte de desencontros na descrição dos gêneros selecionados (correlacionando a abordagem do MP e a proposta efetiva do LD).

Primeiramente, a unidade 1, na seção de Produção escrita, apresenta (tanto na descrição do MP quanto no LD) o gênero “ficha”. Essa descrição do gênero nos pareceu pouco *clara*, sem definição – que tipo de ficha? Não pensamos que deva existir um nome “fixo” e imutável para todo gênero, mas minimamente uma nomenclatura que nos permita identificá-lo, que de alguma forma nos remeta ao seu propósito comunicativo. Acreditamos que esse gênero foi selecionado com fim meramente pedagógico, visto não o encontramos em nossas práticas sociais de referência.

A definição do gênero referente à unidade 2 representa, segundo nossa concepção, uma confusão entre gênero e suporte. O gênero descrito no MP é “texto em camiseta”. Porém, questionamos essa nomenclatura de gênero, já que julgamos possível existirem diversos textos em camisetas (poema, oração, piada, provérbios, entre outros). A qual texto o LD se refere? O “texto” a que se referem seria algum gênero (que precisaria ser especificado), e a “camiseta” seria o local de veiculação desse gênero – o seu suporte. Marcuschi (2008), ao abordar o tema “suportes de gêneros”, defende que “roupas”, por exemplo, a “camiseta”, parece ser um suporte de gêneros, já que hoje em dia porta textos dos mais variados gêneros.

Na unidade 3 (seção Compreensão escrita), encontramos o gênero “*fact file*”, conforme o MP. Porém, no LD observamos a presença de dois gêneros: “*quiz*” e “*fact file*”. Pensamos que o MP deveria descrever todos os gêneros presentes na seção especificada, para melhor fundamentação do trabalho do professor. Até porque os *quizzes* são bastante comuns em publicações voltadas ao público adolescente, fazendo parte de suas práticas de leitura.

Já na unidade 4 precisamos destacar as duas seções (compreensão e produção escrita). Na compreensão, o MP diz se tratar do gênero “artigos de jornal”. Contudo, analisando o LD, verifica-se uma impossibilidade de definição do gênero. Isso ocorre pelo fato de os textos não oferecerem nenhuma informação (verbal ou não) sobre a que gênero eles pertencem. Nem a estrutura dos textos apresentados, nem seu formato, design ou conteúdo permitem identificar o gênero proposto. Quanto à produção escrita da unidade 4, o MP afirma trabalhar com “*cartoon*”²⁹. E no LD percebe-se uma configuração “similar” a um *cartoon*, porém sem

²⁹ Mendonça (2002, p. 197 com base em Moretti, 2001, grifo nosso) define o *cartoon* como “[...] uma forma de expressar idéias e opiniões, seja uma **crítica** política, esportiva, religiosa, social, através de uma imagem ou uma sequência de imagens, dentro de quadrinhos ou não; podendo ter balões ou legendas.” Destacamos ainda a definição da enciclopédia livre (Wikipédia), na qual o *cartoon* é um desenho **humorístico** (linguagem não-

nenhuma menção a esse gênero, e ainda sem nenhum detalhamento de suas características, de suas condições de produção. Acreditamos que essa atividade não orienta o aluno de forma adequada a produzir o gênero abordado pelo MP; afinal, seu propósito de se fazer uma crítica não é claramente explicitado ou pedido na tarefa.

No que se refere à unidade 5, podemos dizer que o gênero escolhido para explorar a leitura é, de certa forma, impreciso. O gênero proposto pelo MP é “textos informativos”. Acreditamos que textos informativos podem estar presentes na composição de diferentes gêneros, dificultando a identificação de um gênero específico.

Analizamos ainda o que foi proposto na unidade 6 (na produção escrita). O MP descreve o gênero como “texto contendo diferentes pontos de vista”, o que não especifica, para nós, um gênero – já que essa expressão pode englobar diferentes gêneros (texto de opinião, carta do leitor, carta de reclamação). Além disso, essa nomenclatura nos remete ao tipo textual (argumentação) e não a um gênero específico. No LD aparece uma frase sobre amigos e família, e pede-se para o aluno escrever um texto dando sua opinião sobre a frase. Mas não há especificação quanto ao gênero desse texto. O aluno é até levado a pensar sobre seu possível destinatário e recebe sugestões do gênero a utilizar, porém não se define um gênero – “o aluno decidirá”. Essa situação reflete para nós uma incoerência na abordagem teórica do LD, já que no MP encontra-se a descrição de um gênero, e no interior do LD não há a especificação do gênero a ser produzido, já que o aluno pode escolher. O que nos indagamos aqui é: o aluno tem base para produzir qualquer gênero que escolha para escrever? O LD respalda o professor nessa tarefa junto ao aluno? Retomaremos esse ponto em outro tópico da análise (“A abordagem dos gêneros escritos”).

Para finalizar nossas reflexões, focalizamos a unidade 8. Percebemos que a seção de escrita dessa unidade traz o gênero “faixa/ *banner*” (assim descrito no MP). Não seria “faixa/ *banner*” um suporte de diferentes gêneros (dependendo do propósito e do conteúdo da mensagem inserida)? Marcuschi (2008) defende que as “faixas” são suportes tradicionais e altamente convencionais. São lugares adequados para veicular textos para serem vistos de longe. Temos como exemplos as inscrições, logomarcas ou indicação de eventos; e ainda as faixas comemorativas de aniversários de empresas, festividades e situações de grande público. Devido a isso, acreditamos que o LD foi novamente impreciso ao definir o gênero – confundindo gênero e suporte textual.

Ocorrência de gêneros mais próximos das práticas sociais do aluno

Recuperando as reflexões feitas no volume do 6º ano, considera-se muito importante o trabalho com gêneros o mais próximos possível da realidade dos alunos. E é exatamente isso que analisaremos neste tópico, dessa vez no manual do 9º ano.

Verificamos que nesse volume houve uma preocupação maior com a escolha de gêneros mais próximos da realidade dos alunos (“*quiz*”, “*tirinha*”, “*fórum de discussão online*”) e também de temas que, em geral, lhes interessam (relacionamentos pessoais na adolescência, talentos juvenis, “voz e expressão” do jovem, novidades tecnológicas – “*celular*”, o mundo da moda, profissões). Porém, apesar da presença de gêneros, tipos e suportes variados, os gêneros são (como no volume do 6º ano) selecionados e explorados com finalidades essencialmente pedagógicas.

Por exemplo, na unidade 1 é apresentado o gênero “*ficha*” para ser trabalhado na seção de Produção escrita. Esse gênero, além de ser “aberto” em sua definição (como abordamos no tópico anterior), não está adequado à realidade do aluno. Em qual situação real da vida do aluno se pode encontrar esse “gênero” (pelo menos, na forma como foi abordado?) A nosso ver, não fica claro qual seria o enquadre comunicativo desse “gênero” e nem seu espaço de circulação.

Já na unidade 3 é apresentado um “*quiz*” na compreensão escrita, mas esse gênero não é explorado em suas características principais. Apenas pede-se para o aluno responder ao “*quiz*” como forma de iniciar o tema da unidade (*cell phone*). Portanto, perde-se a oportunidade de explorar um gênero “próximo” do aluno – trabalhando suas especificidades, numa leitura crítica do mesmo (qual é o seu objetivo, quais são os prováveis leitores, qual é o suporte mais comum).

Não poderíamos deixar de mencionar a unidade 4 (seção de compreensão) que não nos permite identificar em qual gênero estão os textos apresentados (só há a informação no MP que são “artigos de jornal”). São disponibilizados três textos para a leitura do aluno. Porém, como já vimos, nem a estrutura dos textos, nem seu conteúdo permitem identificá-los. E também não há nenhuma informação nas instruções do professor quanto ao gênero. Como dizer, nesse caso, se temos ou não gêneros mais próximos da realidade do aluno, se nem ao menos sabemos com qual gênero estamos lidando? Sobre isso, lembremo-nos de dois critérios presentes no Guia de LD:

- Os textos são, em sua maioria, autênticos (isto é, circulam socialmente na cultura oral e escrita) e, se autorais, trazem a indicação da fonte de origem?
- Os fragmentos e adaptações mantêm unidade de sentido, trazendo indicação dos cortes realizados?

Esses critérios não são atendidos no caso do exemplo exposto acima. Apesar do MP afirmar referir-se ao gênero “artigos de jornal”, não há nenhuma informação no LD de que se trata do referido gênero. Ou seja, os fragmentos e adaptações de texto inseridos no LD deveriam, por exemplo, trazer a indicação da fonte de origem, na tentativa de apresentar textos mais autênticos e “reais”, ainda que saibamos que eles não representam fielmente a realidade das práticas sociais. Vale a pena destacar, no entanto, que algumas unidades trazem a referência dos textos (com a menção inicial “adaptado de”).

Enfim, constatamos que tanto o volume do 6º ano quanto o do 9º ano lidam com gêneros construídos particularmente para o trabalho em sala de aula, e não gêneros “autênticos” – que circulam nas mais variadas esferas de comunicação social. Ressaltamos aqui, novamente, a visão de Schneuwly e Dolz (2004) ao afirmar que os gêneros trabalhados na escola, são, forçosamente, uma variação dos gêneros de referência. Assim, o processo de leitura na sala de aula tem um propósito diferente daquele que é realizado na vida real. E, ainda segundo Widdowson (1994), o chamado texto autêntico não é necessariamente o mais adequado para o ensino-aprendizagem, já que ele se configura “real” para o aluno somente quando representa algo significativo dentro da realidade da sua comunidade discursiva. Nesse contexto, podemos dizer que não é a presença ou não de textos “autênticos” o que mais importa, mas a presença de textos que sejam significativos dentro da realidade sociocultural do aluno. Após a escolha dos gêneros a serem trabalhados, pensamos que o tipo de trabalho feito com esse gênero é o fator determinante no seu aprendizado. A seleção de gêneros mais próximos ao cotidiano do aluno é um ponto de grande relevância no processo ensino-aprendizagem de uma língua. No entanto, acreditamos que esses gêneros precisam ser trabalhados de forma adequada, a fim de formar cidadãos capazes de agir nas mais variadas esferas de comunicação humana. Por isso, no próximo tópico, nosso foco de investigação é o trabalho efetivamente proposto pelo LD neste volume, quanto à compreensão e produção escrita.

A abordagem dos gêneros escritos

Para avaliarmos o trabalho proposto com os gêneros escritos no LD selecionado, apresentamos inicialmente (como foi feito no 6º ano) o quadro com as descrições do MP acerca das estratégias de escrita e de leitura de cada unidade do 9º ano.

QUADRO 10 – Gêneros escritos do 9º ano; Estratégias de Leitura e Escrita (Manual do Professor – *Links: English for teens*)

GÊNEROS ESCRITOS (Manual do Professor)	
COMPREENSÃO ESCRITA	PRODUÇÃO ESCRITA
UNIT 1: Entrevista ESTRATÉGIA DE LEITURA: <i>Skimming e Scanning.</i>	UNIT 1: Ficha ESTRATÉGIA DE ESCRITA: Pesquisando e trocando informações.
UNIT 2: Linha do tempo ESTRATÉGIA DE LEITURA: Sabendo identificar informações novas e antigas em uma leitura.	UNIT 2: Texto em camiseta ESTRATÉGIA DE ESCRITA: Pensando no leitor.
UNIT 3: <i>Fact file</i> ESTRATÉGIA DE LEITURA: Procurando informações específicas.	UNIT 3: Discussão <i>online</i> ESTRATÉGIA DE ESCRITA: Justificando opinião.
UNIT 4: Artigos de jornal ESTRATÉGIA DE LEITURA: Identificando o título de um texto.	UNIT 4: Cartum ESTRATÉGIA DE ESCRITA: Usando o livro ou um dicionário como referência.
UNIT 5: Textos informativos para referência ESTRATÉGIA DE LEITURA: <i>Jigsaw reading</i> para troca de informações.	UNIT 5: <i>Quiz</i> ESTRATÉGIA DE ESCRITA: Usando livros didáticos para referência.
UNIT 6: Entrevista <i>online</i> ESTRATÉGIA DE LEITURA: Identificando diferentes pontos de vista em um texto.	UNIT 6: Texto contendo diferentes pontos de vista ESTRATÉGIA DE ESCRITA: Considerando condições de produção de um texto (leitor, gênero textual).

UNIT 7: História em quadrinhos ESTRATÉGIA DE LEITURA: Focalizando a leitura na linguagem não verbal.	UNIT 7: Placa informativa ESTRATÉGIA DE ESCRITA: Fazendo um <i>brainstorming</i> para geração de idéias.
UNIT 8: Poema ESTRATÉGIA DE LEITURA: Fazendo leituras adicionais para entendimento de um texto. Identificando preferências numa leitura.	UNIT 8: Faixa (banner) ESTRATÉGIA DE ESCRITA: Monitorando o trabalho de colegas.
UNIT 9: Cartas (e respostas) sobre problemas pessoais ESTRATÉGIA DE LEITURA: Refletindo sobre condições de produção e recepção do texto; identificando <i>key words</i> ; usando o glossário para referência.	UNIT 9: Cartão ESTRATÉGIA DE ESCRITA: Expressando opinião sobre um texto antes de produzir texto semelhante.
UNIT 10: Roteiro de teatro ESTRATÉGIA DE LEITURA: Dramatizando um texto lido.	UNIT 10: Resenha ESTRATÉGIA DE ESCRITA: Observando a organização de um texto.

FONTE – SANTOS e MARQUES, 2009, Manual do Professor

Iniciamos a análise desse tópico na expectativa de encontrar um trabalho mais voltado à perspectiva dos gêneros (em comparação ao encontrado no 6º ano). Isso pareceria se confirmar, a princípio, ao percebermos já na descrição das estratégias de leitura e escrita algumas referências, como: na unidade 6 (produção escrita), a estratégia “Considerando condições de produção de um texto (leitor, gênero textual)”;

e, na unidade 9 (compreensão escrita), a estratégia “Refletindo sobre condições de produção e recepção do texto”. Essas estratégias parecem apontar uma preocupação do LD em trabalhar os textos na perspectiva dos gêneros. Mas nos questionamos – essas estratégias não representariam algo comum a todas as unidades? E por que então não aparece esse tipo de estratégia nas outras unidades?

Percebemos que há, na maioria das unidades, a proposta de se trabalhar diferentes estratégias/ capacidades de leitura: *skimming* e *scanning* (compreensão global e detalhada do texto); ativação do conhecimento prévio do aluno; levantamento de hipóteses; busca do significado das palavras; identificação do “gênero” (mesmo perguntando “qual é o *tipo de texto*?”). Constatamos também, diferentemente do 6º ano, a presença de alguns textos

possivelmente mais “autênticos” – unidades 1, 6 e 7 (ainda que adaptados para o contexto escolar) – com suas respectivas fontes, o que é mais interessante do que textos *totalmente* adaptados e “fora da realidade” do aluno. Encontramos na unidade 7 um trabalho com o gênero “tirinha” mais próximo de uma leitura crítico-reflexiva, levando o aluno a inferir os sentidos do texto através das imagens presentes (“texto original”). Isso nos revela alguns pontos positivos encontrados neste volume. Frisamos que este volume também não foca o trabalho com a “leitura” como simples extração de informação do texto, e que a produção dos textos, apesar de não estar fundamentada sistematicamente nos gêneros, já se afasta do estilo de redação escolar tradicional – focada nos tipos textuais (narração, descrição, dissertação).

Contudo, pudemos confirmar no volume do 9º ano, no geral, o mesmo tratamento dado ao gênero no 6º ano (como “pretexto” para outras aprendizagens). Muitas vezes, o gênero apenas “figura” na unidade para trabalhar a temática, o vocabulário, a gramática. Outras vezes o gênero não é sequer mencionado no interior do LD, nem para o aluno e nem nas instruções para o professor. Portanto, não obstante os pontos positivos encontrados no trabalho de leitura e escrita, não encontramos uma exploração adequada dos gêneros textuais. Percebe-se uma tentativa do LD em se adequar às normas oficiais, inserindo os gêneros em sua proposta didática. No entanto, julgamos que essa tentativa não obteve pleno sucesso, posto que o LD ainda demonstra uma certa confusão terminológica e, possivelmente, conceitual, quanto a esse campo teórico (numa incoerência ao nomear os gêneros, ao confundir gênero e suporte, ou gênero e tipo textual). E, além disso, a variedade textual e de gêneros presente no LD não representa uma abordagem apropriada dos mesmos.

Enfim, partindo da análise das unidades do LD, verificamos detalhes importantes, que servirão para compor nossas reflexões.

Através da unidade 2 (seção de escrita), percebemos que o MP define o gênero como “texto em camiseta”, o qual configura uma confusão, a nosso ver, entre gênero e suporte, não especificando claramente o gênero (como já comentamos anteriormente). Quanto ao tratamento dado ao suposto gênero, constatamos que o LD aborda frases em camisetas, e chama a atenção do aluno para seus “potenciais leitores” – “o conteúdo de um texto deve variar de acordo com seu público-alvo (leitor)” (p. 25, instruções do professor – atividade 2). Julgamos importante destacar essa informação para o aluno na produção de um texto, para que o aluno organize o conteúdo do que vai escrever e com qual objetivo escreve. Porém, acreditamos que a atividade de produção ficaria melhor se a identificação do gênero abordado fosse mais clara (explorando a noção de gênero e suporte).

Já na unidade 3, os gêneros explicitados na seção de escrita são “*quiz*” e “*fact file*” (uma “ficha informativa”), como já mencionado, sendo ambos sobre o tema da unidade – *celular*. Constatamos, nessa unidade, que não são trabalhadas as características próprias dos gêneros; eles somente foram usados no intuito de discutir o tema principal da unidade (pedindo ao aluno para responder ao *quiz* e para retirar informações do “*fact file*”). Poderia ser desenvolvido o conhecimento prévio do aluno sobre o “*quiz*”, qual a sua finalidade, seu suporte, entre outros aspectos particulares desse gênero - comum nas práticas sociais dos adolescentes. E também poderiam ser abordadas as especificidades de um “*fact file*”.

Referimo-nos ainda à unidade 3, sugerindo um vínculo maior entre a realidade do aluno e a atividade de escrita. O LD propõe o gênero “fórum de discussão *online*”, mas leva o aluno a adicionar sua opinião sobre uma dada pergunta num “fórum de discussão” criado na própria página do LD. Reconhecemos as transformações que necessariamente ocorrem com os gêneros de referência quando há o propósito de didatizá-los (como já discutido anteriormente). Contudo, acreditamos que o LD pode subsidiar o trabalho do professor com sugestões de trabalho que levem o aluno o mais próximo possível do contexto de uso do gênero. Nesse caso, seria interessante levar os alunos e a classe como um todo a criar um fórum de discussão sobre um tema relevante para eles e apropriado à aula.

Como já mencionado em outro tópico, a unidade 4 apresenta gêneros indefinidos em sua seção de leitura - sem uma base para identificação (apenas o MP os define como “artigos de jornal”). Esses supostos gêneros funcionam para o aluno reconhecer o melhor título de cada texto (atividade 1) e posteriormente para discutir o(s) tema(s) inerente(s) aos textos (atividade 2). Fica evidente, a nosso ver, a falta de conexão dos textos com as práticas sociais do aluno. Não há nem a referência/ fonte desses textos (possivelmente retirados de jornal) para levar o aluno a inferir o gênero; esses textos, na verdade, não se parecem em nada com artigos jornalísticos, mas simplesmente com textos produzidos para livros didáticos. Consideramos o trabalho de compreensão dessa unidade inadequado, apesar de haver um trabalho relevante de identificação da temática dos textos.

Quanto à seção de escrita da unidade 4, o MP afirma trabalhar com o gênero “*cartoon*” (abordado anteriormente – no tópico “Os gêneros selecionados”). Mas o que percebemos no LD é que nenhuma menção é feita a esse gênero, nem a suas características (seu caráter de “humor”, por exemplo). Nessa atividade vemos o desenho da “Terra pensando”, e o aluno deve completar o balão com esse pensamento. A única informação dada ao aluno, através do LD, é “*Use o vocabulário introduzido na unidade para inspiração*” (p. 45). E ainda observa-se nas instruções do professor: “*Os alunos deverão completar o balão como quiserem. Para*

isso, poderão utilizar o vocabulário desta unidade, consultar o Glossary ao final do volume ou um dicionário bilíngüe” (p. 45). Refletindo acerca dessas orientações, pensamos que o LD deixa a atividade muito “aberta” e “indefinida” para os alunos, já que eles devem completar o balão “como quiserem”. Primeiramente, não se vê uma base para que o aluno produza o gênero sugerido, que nem ao menos é mencionado. Poderíamos pensar que tal “autonomia” acontece pelo fato de lidarmos com alunos mais experientes na língua, mas isso possivelmente não se concretiza de modo satisfatório, visto sabermos que o LD não deu bases anteriores para o trabalho com gêneros textuais. Diante das especificidades desse gênero, podemos dizer que o LD não o abordou adequadamente. Acreditamos que o LD selecionou um gênero importante e comum na esfera comunicativa do aprendiz. Porém, não se considerou a sua dimensão social e também a questão de que os alunos geralmente lêem esse gênero, mas não o produzem. Mais uma vez, vemos o gênero ser utilizado como “pretexto” para abordar a temática da unidade. Seria bem mais interessante trabalhar, sim, a temática, mas adequadamente ancorada na noção de gênero, na perspectiva social da linguagem.

Ao destacar a unidade 6, deparamo-nos com uma produção escrita ainda mais flexível e “aberta”, na qual o aluno decide o gênero que irá produzir. Essa atividade nos pareceu bastante diferente, dando oportunidade para o aluno pensar em todas as etapas da escrita. Nessa atividade, inicia-se a tarefa com a seguinte frase: “Amigos são mais importantes que família”. Pede-se ao aluno para dar sua opinião sobre a frase, escolhendo para quem irá escrever e em qual gênero. O LD oferece as seguintes instruções ao professor:

Os alunos deverão escrever sua opinião a respeito da frase, determinando *quem* vai ler o texto que produzirem e *qual* gênero textual utilizarão ao escrever. Enfatize a idéia de que os textos que escrevemos dependem das condições da produção textual, as quais incluem *audience/ potential reader* e *genre*. (p. 65, grifo do autor).

Achamos interessante encontrar nessa atividade claramente a palavra “gênero textual” (para o professor) e a preocupação com algumas das condições de produção de um texto. Mas, sabemos, através de nossas análises até o presente momento, que o LD não vem trabalhando com a noção central de gênero textual. Nem ao menos foi mencionada a palavra “gênero textual” para o aluno no decorrer dos volumes que analisamos. Não fica clara também para o professor a perspectiva de gênero textual, ao se considerar o embasamento dado pelo LD. Afinal, encontramos no LD imprecisões até nas definições de gênero e um trabalho inadequado e incompleto nesse contexto. Como esperar que nessa fase do aprendizado o aluno possua um conhecimento de gênero que não foi explicitado anteriormente? Podemos até

considerar que o professor esclareça essa noção “nova” para os alunos, porém até mesmo o professor precisa de subsídios para isso. Enfim, a proposta da atividade é até interessante, mas como o aluno irá definir um gênero e produzi-lo? Como frisou o próprio LD, os textos que escrevemos dependem de condições de produção, e cada texto/ gênero possui as suas condições de produção específicas. O correto seria proporcionar a cada aluno o conhecimento das condições de produção do gênero escolhido – o que seria inviável se cada aluno escolhesse um gênero.

Já a unidade 8 apresenta o único gênero literário proposto no volume, confirmando a informação do *Guia*, ao afirmar que o LD trabalha com poucos textos literários. Propõe-se o trabalho com o “poema”. Porém, esse trabalho não explicita as características inerentes ao gênero, desconsiderando suas especificidades (linguagem figurada, jogo de palavras, estrutura em versos e estrofes). O trabalho em torno desse gênero é feito da mesma forma que com os outros gêneros – um “pretexto”³⁰ para trabalhar a temática da unidade. A única característica do poema que vimos ser abordada foi a “sonoridade” / “musicalidade” – na atividade 3 com a escuta do poema.

Ao retomar a perspectiva sócio-retórica de Swales, relembramos a importância do propósito ou dos propósitos comunicativos de um gênero e julgamos relevante ilustrar duas unidades que não dão destaque a essa característica. As unidades 9 e 10 trabalham, respectivamente, o gênero “cartão” e “resenha” na produção escrita, conforme já mencionado. Na unidade 9, verificamos somente perguntas sobre a opinião do aluno acerca do cartão apresentado, mas não a busca junto com o aluno das características desse gênero (que não é distante do “mundo” do discente). Seria construtivo buscar do aluno seu conhecimento prévio sobre o gênero, com que propósito geralmente se escreve um cartão, para quem, como. E na unidade 10 percebe-se a mesma limitação do LD, porém com um gênero mais formal e, possivelmente, menos “próximo” dos alunos - a resenha. Constata-se, nesse caso, um trabalho mais focado na estrutura da resenha (organização do texto), o que é evidenciado pelo próprio formato. Porém, pede-se ao aluno que produza uma resenha sobre um filme, um show, uma peça de teatro ou um livro, sem que haja ao menos a contextualização das características sociodiscursivas do gênero, do seu propósito comunicativo (detalhar, informar, dar a sua

³⁰ Julgamos importante relembrar aqui a distinção que estamos fazendo entre gênero como “**pretexto**” e “**contexto**” no ensino da linguagem. O gênero funciona como “pretexto” quando apenas figura no LD para um aprendizado exclusivamente estrutural da língua, não sendo minimamente explorado em suas especificidades. Por outro lado, o gênero funciona como “contexto” quando representa um instrumento, uma ferramenta para outras aprendizagens. Nesse caso, o gênero não é o objeto de ensino em si (o foco da aprendizagem); funciona, sim, de modo positivo, a nosso ver, para contextualizar o ensino, o que é muito melhor do que abordar as estruturas da língua, por exemplo, de forma isolada, fora da situação de produção de um gênero.

opinião sobre determinado objeto, evento, obra) – o que é extremamente importante ao seu entendimento. Pode haver, inclusive, diferenças significativas entre a resenha de um show e de um livro, por exemplo, mas isso não é posto em questão.

Para concluir nossos exemplos no interior deste volume, citamos a unidade 9 novamente. Na seção de Leitura é proposto, segundo o MP, o trabalho com o gênero “cartas e respostas sobre problemas pessoais”. Trata-se de uma carta escrita por uma adolescente, contando um problema em seu relacionamento pessoal e pedindo conselho. Esse gênero, também nomeado “carta consulta”, é assim abordado por Simoni (2004, p. 41):

[...] entende-se que o gênero carta-consulta constitui-se em um espaço de amostragem de uma informação que vem entremeada no conjunto de uma pergunta e uma resposta. Trata-se da imbricação de dois gêneros para se formar um terceiro.

Percebemos que o LD abordou características importantes desse gênero: o suporte (*site* de adolescentes – com a referência), quem escreve a carta, para quem, e sobre o que é discutido (focando a temática da unidade – *Relationships*). No entanto, identificamos uma “confusão” na instrução ao professor no desenvolvimento das atividades. A carta apresentada inicia-se “*Dear Amy*” e finaliza “*Tegan*”, o que demonstra que Amy é o destinatário da carta escrita por Tegan. No entanto, nas instruções dadas ao professor (nas três atividades de leitura), afirma-se que Amy é a adolescente que escreveu a carta. E exatamente por ser possível a ocorrência de lacunas como essas no LD é que frisamos a necessidade de o professor estar pronto e atento para realizar as adaptações necessárias, num olhar crítico para o manual utilizado.

De acordo com a análise detalhada do volume do 9º ano, pudemos perceber alguns pontos importantes em nossa investigação. Mesmo representando o último volume da coleção (no qual se esperava um trabalho mais aprofundado, especificamente, quanto aos gêneros escritos), pode-se dizer que não existiu uma abordagem sistemática e adequada dos gêneros. Esse volume segue, em sua maioria, o mesmo estilo de trabalho adotado no 6º ano – o que define para nós uma perspectiva comum adotada na coleção como um todo, já que analisamos seus extremos (6º e 9º ano). Apesar de o LD assumir fundamentar teoricamente sua proposta pedagógica nos PCN (que declaram que a noção de gênero precisa ser tomada como objeto de ensino), constata-se que não é isso o que efetivamente ocorre na prática. A coerência que buscávamos entre documentos e LD, enfim, julgamos não ter sido alcançada. Dessa maneira, parece-nos que a transposição da teoria para a prática pedagógica não seria favorecida por essa coleção.

O gênero como eixo norteador do ensino

Embasados nas análises feitas acima, podemos dizer que este volume da coleção, bem como o do 6º ano, não teve como eixo norteador do ensino o gênero textual. Os dois extremos da coleção apresentaram o gênero, em grande parte, como “pretexto” para aprendizagem de outros conteúdos lingüístico-discursivos. Não foi considerada a dimensão social dos gêneros, com um trabalho de “sensibilização” e conhecimento das características básicas dos textos.

Na compreensão escrita não há, em sua maioria, um trabalho com as especificidades dos gêneros, numa leitura crítica e ativa dos textos. E, da mesma forma, na produção escrita, não são exploradas as condições de produção dos gêneros (suporte, quem escreve, para quem, com qual objetivo, e como se escreve).

Como dito anteriormente, o LD utiliza-se do gênero, em alguns casos, como instrumento da aprendizagem, trabalhando estratégias de leitura e descrevendo algumas características do gênero. No entanto, consideramos que o foco utilizado para o uso dos gêneros é explorar a temática da unidade – tanto nas seções de compreensão quanto de produção escrita.

No que se refere ao Sumário presente no início do LD, pensamos que encontraríamos alguma referência à noção de gênero – especificando quais gêneros seriam abordados. Mas, semelhante à nossa avaliação do 6º ano, não houve menção ao gênero proposto. São descritos apenas os tópicos de Gramática, Vocabulário e Comunicação de cada unidade, além dos Temas Transversais a serem discutidos.

Subsídios ao trabalho do professor

Nossas análises nos levaram a admitir que os dois volumes analisados abordam o gênero de forma similar – não o consideram o eixo norteador do ensino da língua estrangeira. Aliado a isso, verificamos que o docente encontra-se diante de imprecisões e incoerências no que diz respeito ao tratamento desses gêneros.

Nesse sentido, consideramos que este volume (bem como ocorreu no 6º ano) não dá base ao docente para efetuar um trabalho pertinente e efetivo quanto aos gêneros escritos. Pelo contrário, muitas vezes o professor é levado a “confusões” entre gênero e tipo textual, gênero e suporte, além de não poder contar com informações claras e precisas.

Enfim, a coleção não oferece orientações pedagógicas coerentes e apropriadas ao docente quanto aos gêneros textuais. Principalmente porque o próprio LD já apresenta um descompasso entre a sua abordagem teórico-metodológica e a efetiva proposta didática.

5.3. Resultados: considerações finais

Diante de toda a análise feita nos “extremos” da coleção (6º e 9º ano), e antes de passarmos às nossas conclusões gerais, apresentamos, a seguir, um resumo dos resultados da análise do LD desenvolvida neste trabalho. Buscaremos sistematizar algumas das principais considerações feitas no decorrer da análise.

Antes de analisar efetivamente o LD, refletimos acerca da resenha desse manual por parte do Guia de LD. Percebemos que o *Guia* reconhece que o LD em questão apresenta certas limitações, apontando seus pontos positivos e negativos. Investigamos também a abordagem teórico-metodológica assumida pelo LD analisado (presente no MP), a fim de compará-la à sua proposta didática. Através do MP verificou-se que a coleção declara fundamentar sua proposta pedagógica nas diretrizes presentes nos PCN, numa visão sociointeracional de língua.

Até esse momento da análise percebíamos uma adequação entre os dados, isto é, os documentos oficiais da educação mantinham uma unidade teórica com as teorias linguísticas de gênero; e, por sua vez, a abordagem teórica do LD *Links* estava coerente com os documentos norteadores da educação. Restava-nos conferir se essa coerência estava presente efetivamente na prática pedagógica do LD.

Ao investigar o interior do manual, notamos uma abordagem insuficiente e inadequada dos gêneros. Isso demonstrou um descompasso entre o que o LD afirma fazer com relação ao trabalho com os textos escritos e o que realmente faz.

No conjunto das unidades analisadas, o gênero, no geral, não é tomado como objeto de ensino ou como instrumento do processo escolar, e sim, como “pretexto” para o aprendizado de outros conteúdos – o vocabulário, a gramática e, principalmente, a temática das unidades.

Enfim, as seções para desenvolvimento dos processos de compreensão e de produção escrita não focalizam as especificidades dos gêneros. E percebemos que em algumas unidades do LD o gênero a ser explorado não é sequer mencionado. Portanto, o gênero não funcionou como o eixo norteador do ensino nessa coleção (considerando a análise de seus extremos – 6º e 9º ano).

Além disso, foram encontrados, em alguns casos, inadequações e desencontros ao descrever o gênero proposto nas unidades (acreditamos que o LD preocupou-se em *rotular* os gêneros). Houve divergências na comparação dos gêneros escritos descritos pelo *Guia*, pelo MP e no interior do LD.

Outro problema observado é que a noção de gênero foi confundida, algumas vezes, com a de tipo de texto e também com a de suporte. Isso nos revelou um uso indiscriminado dos termos, e uma certa dificuldade na forma de lidar didaticamente com esses conceitos.

Ressaltamos que, apesar do LD, no geral, não abordar adequadamente o gênero, ele possui seus aspectos positivos. Apresenta uma diversidade de gêneros e explora diferentes estratégias de leitura. Não se alinha aos *manuals tradicionais*: de compreensão escrita como simples “cópia” de informações do texto; ou de produção escrita como redação de tipos textuais “canônicos” (narração, descrição, dissertação) – o que é muito relevante no processo ensino aprendizagem da linguagem. Em raras exceções também pudemos verificar o gênero funcionando como o “contexto” ou ferramenta para o ensino, o que julgamos também muito importante.

Os resultados obtidos sinalizam, com isso, incongruências entre a teoria apresentada nos documentos oficiais e sua transposição didática no manual escolar, no que se refere aos gêneros textuais.

No próximo, e último capítulo, concluiremos o trabalho, numa discussão mais ampla e geral sobre a pesquisa desenvolvida.

6. CONCLUSÃO

Não podemos negar o grande avanço que houve na educação a partir da inserção da noção de gêneros nos documentos oficiais brasileiros, com a consequente mudança de perspectivas no ensino de línguas (valorizando-se o caráter *social* da linguagem, em grandes linhas). Essa mudança por si só já é “louvável”, no sentido de ampliar o conceito de linguagem até então adotado. Interessou-nos verificar se essa nova perspectiva teórica de linguagem se refletiria também na prática pedagógica do LD de Inglês (*Links: English for teens*) – aprovado no primeiro PNLD dessa área de conhecimento.

Reiteramos aqui nosso objetivo em contribuir criticamente ao campo científico a que nos dedicamos, na busca de levantar discussões para uma apropriação mais adequada do conceito de gênero no contexto escolar. Portanto, buscamos, através de uma análise minuciosa dos dados, chegar a reflexões que viessem a contribuir para a prática dos gêneros em sala de aula, em especial no que concerne à seleção e uso do LD, dando subsídios para um trabalho ativo e crítico em torno desse conceito de gênero por parte do professor.

Em nossa concepção, uma exploração adequada dos gêneros pode vir a favorecer efetivamente o processo de ensino-aprendizagem de uma língua – seja materna ou estrangeira. Afinal, como reafirmamos ao longo deste trabalho, interagimos verbalmente através dos diferentes textos materializados nas práticas sociais – os gêneros: “A mestria de um gênero aparece, portanto, como coconstitutiva da mestria de situações de comunicação.” (DOLZ e SCHNEUWLY, 1996/ 2004, p. 44).

Faz-se necessário lembrar que não estamos defendendo em nosso trabalho que o gênero seja tomado como objeto de ensino em si mesmo (com o uso de uma metalinguagem específica para tratar do gênero, por exemplo) para o sucesso no aprendizado da língua. Consideramos importante, sim, um trabalho fundamentado na noção de gênero, um ensino contextualizado e voltado para as práticas sociais do aprendiz. E isso pode ser realizado, acreditamos, tomando-se o gênero como instrumento da aprendizagem. Pensamos que o foco da aprendizagem de uma língua não é a formação de “analistas de gênero” – com uma “competência metagenérica”, mas cidadãos capazes de interagir e se comunicar linguisticamente através dos gêneros – com uma “competência genérica”, retomando reflexões de Vereza (2012). O foco é o entendimento e o *uso* dos gêneros, o uso da linguagem; e não o saber *falar sobre* os gêneros.

Em nossa trajetória de pesquisa, primeiramente nosso objetivo principal foi verificar o tratamento dado aos gêneros textuais nos documentos oficiais e no LD selecionado. A partir disso investigaríamos a possível coerência entre “teoria” e “prática” pedagógica, ou seja, como se dá a articulação entre as teorias linguísticas de gênero, os documentos oficiais analisados (PCN e PNLD) e o LD de língua estrangeira.

Constatamos que as diretrizes educacionais selecionadas mantinham uma uniformidade teórica, no sentido de partilhar uma visão sociointeracional de linguagem e de ensino contextualizado. Assim, esses documentos vinham endossar os princípios das teorias linguísticas de gênero assumidos durante a pesquisa – tomando-se o gênero como objeto de ensino³¹, mas na acepção de um instrumento mediador das práticas sociais.

Quanto ao LD, procuramos analisá-lo com um olhar crítico. Nosso foco era constatar se a abordagem de gêneros do LD estava adequada ao que fora assumido em sua teoria (seguir os preceitos dos PCN). E nesse percurso de análise pudemos perceber que essa coerência, ou essa efetiva transposição didática da teoria de gênero para a prática, não foi efetivada de forma satisfatória nessa coleção.

Sabe-se da reconhecida importância das diretrizes oficiais para o processo ensino-aprendizagem no contexto brasileiro e dos avanços trazidos pelo PNLD com relação à qualidade dos livros didáticos. Porém, diante das incoerências verificadas no LD analisado, nosso propósito foi oferecer subsídios para que o próprio docente seja capaz de avaliar seu material didático, complementando-o, adaptando-o, com uma postura “ativa” e um olhar crítico. Afinal, muitas vezes o LD é o único material/ recurso disponível ao professor. Mas não se pode encará-lo como um “guia rígido e fixo”. E aliado a isso, acreditamos que o professor não é um ser “acrítico”, podendo intervir ativamente no LD na busca de uma aprendizagem mais eficiente da língua.

Reconhecemos que a temática abordada em nossa pesquisa não se esgotou, apontando possibilidades para futuras pesquisas. Pensamos que uma proposta interessante de continuidade desse trabalho seria conectar os estudos desenvolvidos até o momento à interação professor-alunos em sala de aula. Dessa maneira, poder-se-ia inter-relacionar a abordagem teórica de gênero presente nos documentos oficiais, no LD e a sua efetiva utilização pelo professor no contexto de sala de aula, verificando a coerência na apropriação

³¹ Entendemos que quando os PCN sugerem que a noção de gênero seja tomada como objeto de ensino o que se pretende é que o ensino esteja orientado pela noção de gênero – que o gênero seja um instrumento e uma boa ferramenta para a aprendizagem da língua, e não que o gênero seja tomado como um fim em si mesmo. Destaca-se que essa representa também a nossa concepção do gênero como objeto do ensino.

do gênero nesse contexto. A transposição didática da noção de gênero ocorreria de modo mais adequado nesse caso, com a intervenção do docente?

Por fim, consideramos relevante lembrar novamente que o LD analisado foi aprovado no primeiro PNLD de língua estrangeira moderna (um marco no ensino da língua estrangeira). Acreditamos e esperamos que muitas das lacunas observadas nesse primeiro PNLD e nos LD aprovados tenham sido revistas e servido de reflexão para melhorias nas avaliações seguintes.

Com isso, destaca-se ainda que o próximo PNLD entrará em vigor em 2014. Pessoalmente, como professora de Inglês do ensino fundamental, espero encontrar um trabalho mais fundamentado na noção de gênero. E reconheço que a presente pesquisa que concluo vem contribuir muito para a minha própria prática docente e para uma postura mais ativa e crítica perante os manuais didáticos e as diretrizes oficiais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ASKEHAVE, I.; SWALES, J. M. 2001. Genre Identification and Communicative Purpose: a Problem and a Possible Solution. *Applied Linguistics*, vol. 22, n. 2, p. 195-212.
- BAKHTIN, M. (1953) Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 277-326.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BAKHTIN, M. [VOLOSHINOV]. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988 [1929].
- BHATIA, V. K. Genre Analysis Today. *Revue Belge de Philologie et d'Histoire*. 1997. 75(3):629-652.
- BONINI, A.; FURLANETTO, M. M. Apresentação. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 343-345, 2006.
- BONINI, A.; FURLANETTO, M. M. (Org.). *Linguagem em (Dis)curso*. Gêneros textuais e ensino-aprendizagem. Tubarão: Ed. Unisul, 2006. Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. Universidade do Sul de Santa Catarina. Quadrimestral. v. 6, n. 3, p. 337-584, set./dez. 2006. ISSN 1518-7632.
- BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- BRAIT, B. Introdução. Alguns pilares da arquitetura bakhtiniana. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 7-10.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Acesso à informação - PNLD*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao>>. Acesso em: jun. 2012.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. PNLD. Legislação. Resoluções. *RESOLUÇÃO/CD/FNDE N.º 014 DE 20 DE MAIO DE 2003*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/4273-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-14,-de-20-de-maio-de-2003>>. Acesso em: jun. 2012.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. PNLD. Legislação. Resoluções. *RESOLUÇÃO N.º 42 DE 28 DE AGOSTO DE 2012*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3758>>. Acesso em: jun. 2012.

BRASIL. Guia de livros didáticos: *PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD Apresentação*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668&id=12391&option=com_content&view=article>. Acesso em: jun. 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/ Secretaria de Educação Fundamental. . Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Sistema do Material Didático (SIMAD). *Acompanhamento de distribuição dos livros didáticos do PNLD*. Disponível em: <<https://www.fnede.gov.br/distribuicaosimadnet/pesquisar>>. Acesso em: abr. 2012.

BRONCKART, J. P. *Atividades de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999. p. 137-248.

CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *O jogo discursivo na sala de leitura*. Campinas: Pontes Editores, 1995.

CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes Editores, 1999.

COSTA, E. G. de M. Lugar de aprender língua estrangeira é na escola: reflexões em torno do PNLD 2011. *Letras*, Santa Maria, v. 21, n. 42, p. 315-340, jan./jun. 2011.

DELL'ISOLA, R. L. P. Gêneros textuais em livros didáticos de língua estrangeira: o que falta? In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 99-120.

DIAS, R. Critérios para a avaliação do livro didático (LD) de língua estrangeira (LE). In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 199-234.

DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (1996) Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 35-60.

FARACO, C. A. Criação ideológica e dialogismo. In: *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba: Edições Criar, 2003, p. 45-85.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GIMENEZ, T. Prefácio. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 7-15.

GUIMARÃES, A. M. de M. Construindo propostas de didatização de gêneros: desafios e possibilidades. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 347-374, 2006.

GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, mai./ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0d/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>>. Acesso em: out. 2011.

HEMAIS, B.; BIASI-RODRIGUES, B. A proposta sociorretórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 108-129.

HOUAISS, A. *Minidicionário Houaiss*. 3. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, 2006.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 151-166.

MAGNO e SILVA, W. Livros didáticos: fomentadores ou inibidores da autonomização? In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 57-78.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. Disponível em: <http://www.lettraviva.net/arquivos/Generos_textuais_definicoes_funcionalidade.pdf>. Acesso em: jun. 2013.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDONÇA, M. R. S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, A. P. et al. (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MOITA LOPES, L. P. da. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p.113-128.

NUNAN, D. "Designing and adapting materials to encourage learner autonomy". In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Ed.). *Autonomy and independence in language learning*. Harlow: Pearson, 1997. p. 192-203.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

OLIVEIRA, M. do S. Gêneros textuais e letramento. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v.10, n.2, p. 325-345, 2010.

PINTO, A. P.; PESSOA, K. N. Gêneros textuais: professor, aluno e o livro didático de língua inglesa nas práticas sociais. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 79-97.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 7-16.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

ROJO, R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. Letramento(s) – Práticas de letramento em diferentes contextos. In: ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. Ano I - Número I - Julho de 2009. ISSN: 2175-3423. Disponível em: <http://rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf>. Acesso em: maio 2013.

SANTOS, D.; MARQUES, A. *Links: English for teens*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2009.

SCHNEUWLY, B. (1994) Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 19-34.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (1997) Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 61-78.

SCHNEUWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
– ver livro 2011?

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, L. R. C. et al. *Pesquisa documental: Alternativa investigativa na formação docente*. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. PUCPR, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf>. Acesso em: jan. 2012.

SILVA, M. C. da. *A avaliação da leitura em língua estrangeira: explorando gêneros textuais*. Tese de Doutorado. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2004.

SILVA, M. C. da. A noção de gênero em Swales: revisitando conceitos. *Recorte* – Revista de Linguagem, Cultura e Discurso. Três Corações-MG, ano 2, n. 3, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.portais.unincor.br/recorte/images/artigos/edicao3/3artigo_marta.htm>. Acesso em: jan. 2013.

SIMONI, R. M. S. *Uma caracterização do gênero carta-consulta nos jornais O Globo e Folha de S. Paulo*. Dissertação de Mestrado. Tubarão: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2004. Disponível em: <http://busca.unisul.br/pdf/85572_Rosa.pdf>. Acesso em: jul. 2013.

SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 341-377, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2008_01/Livia.pdf>. Acesso em: maio 2013.

SWALES, J. M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 44-58.

VEREZA, S. *Conceituações em torno do material didático: implicações para a prática pedagógica e políticas educacionais*. Trabalho apresentado no IV Simpósio sobre o Livro Didático de Língua Materna e Estrangeira / III Simpósio sobre Materiais e Recursos Didáticos. Sessão Plenária. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC Rio, 2013.

VEREZA, S. (Debatedora). *II Seminário de Teses e Dissertações do PPG Linguística*. Linha “Linguística e Ensino de Língua”. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora-MG, nov. 2012.

WIDDOWSON, H. G. Autonomous learner and authentic language. In: LEFFA, Vilson J. (Ed.). *Autonomy in language learning*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1994. p. 381-394.

WIKIPÉDIA. Enciclopédia livre. *Definição de “cartoon”*. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Cartoon>>. Acesso em: jun. 2013.

ANEXOS

CD com as seções de leitura e escrita (*Let's read / Let's write*) de todas as unidades e os Sumários (*Contents*) dos dois volumes (6º e 9º anos) do LD analisado - *Links: English for teens*.

6º ANO - SUMÁRIO

Contents

Unit 1 – You Know a Lot of English!

6

Gramática

- I'm...; I'm from...; My name's...
- What's your name?
- Where are you from?
- Long and Short Forms: am ('m) and is ('s)

Vocabulário

- Cores
- Formas

Comunicação

- Cumprimentos
- Apresentações
- Falando sobre locais de origem

Tema Transversal: Pluralidade cultural

Unit 2 – English in Your Life

16

Gramática

- Imperative (Affirmative and Negative)
- How old are you?

Vocabulário

- Números de 1 a 15
- Objetos de sala de aula

Comunicação

- Comunicação em sala de aula
- Perguntando e respondendo sobre idade

Tema Transversal: Cidadania — O papel da língua inglesa no mundo

Unit 3 – School Life

26

Gramática

- Where is...?
- It's (right) here / It's (over) there
- What's your favorite subject?
- How do you spell...?

Vocabulário

- O alfabeto
- Matérias escolares
- Locais na escola

Comunicação

- Perguntando sobre locais na escola
- Falando sobre a disciplina favorita
- Usando *That's right / That's wrong / I don't know*

Tema Transversal: Ética e cidadania — A aprendizagem do inglês como língua estrangeira

Unit 4 – Family Matters

36

Gramática

- This is...
- Personal Pronouns (Singular)
- To Be (Present / Singular: Affirmative and Interrogative forms)

Vocabulário

- Família
- Números de 16 a 100

Comunicação

- Apresentando membros da família
- Falando sobre outras pessoas
- Confirmando o que foi perguntado
- Pedindo esclarecimentos

Tema Transversal: Multiculturalismo — Semelhanças e diferenças culturais no tempo e no espaço

Unit 5 – People at Work

46

Gramática

- Personal Pronouns (Plural)
- To Be (Present / Singular and Plural; Affirmative, Negative, and Interrogative forms)

Vocabulário

- Profissões
- Adjetivos

Comunicação

- Perguntando e respondendo sobre profissões
- Descrevendo sentimentos
- Usando *Ah okay / Really? / Of course!*

Tema Transversal: Trabalho — Diferentes profissões e seus papéis na sociedade

Unit 6 – How About Some Fruit?

56

Gramática

- *What's this / that?*
- *This / That is...*
- *Plural forms*

Vocabulário

- Frutas

Comunicação

- Aceitando e recusando ofertas
- Usando *What's this? / What's that?* para perguntar sobre algo
- Falando sobre frutas

Temas Transversais: Saúde — O valor nutricional das frutas
Cultura — O significado da palavra exótico

Unit 7 – People

66

Gramática

- *Who is / are...?*
- *His / her*

Vocabulário

- Países
- Nacionalidades
- Adjetivos

Comunicação

- Pedindo e dando informações sobre outras pessoas
- Usando *Cool! / Awesome! / That's amazing! / That's interesting!*

Tema Transversal: Ética — O que faz uma pessoa ser um modelo positivo para os jovens

Unit 8 – Great Places

76

Gramática

- *Where is / are...?*
- *Prepositions of place: in, on, behind, under, between, next to*

Vocabulário

- Lugares na cidade
- Cômodos de uma casa

Comunicação

- Perguntando e respondendo sobre lugares
- Usando *Hmm... / Let me see...*

Tema Transversal: Cidadania — O papel social de diferentes locais numa cidade

Unit 9 – Brazil Is Much More Than That!

86

Gramática

- *There is / There are (Affirmative, negative, and interrogative forms)*

Vocabulário

- Móveis
- Adjetivos
- Numerais ordinais (1-4)

Comunicação

- Descrevendo o que há num lugar
- Expressando opinião sobre um lugar

Tema Transversal: Cidadania — Estereótipos comumente associados ao Brasil

Unit 10 – You Can Make a Difference!

96

Gramática

- *Can (ability) (Affirmative, negative, and interrogative forms)*
- *How many (can you see)?*
- *Irregular plurals*

Vocabulário

- Instrumentos musicais
- Alguns verbos de ação

Comunicação

- Falando sobre habilidades
- Descrevendo o que se vê, e quantos... se veem
- Usando *... too e ... either*

Tema Transversal: Ética e cidadania — As contribuições individuais para a comunidade

Workbook

106

Glossary

134

Extra Reading

136

Bibliography

136

6º ANO – UNIDADE 1

UNIT 1 You Know a Lot of English!



Let's Read!
For a Keen!

Let's meet Jane and Greg!

Explique aos alunos que nesta unidade eles vão conhecer Jane Baker e Greg Waters. Observando as ilustrações, eles deverão concluir que Jane é inglesa, professora de inglês e que Greg dá aulas desse mesmo idioma e é norte-americano. Converse com eles a respeito da importância da língua inglesa nos dias de hoje, dos países em que ela é falada e do papel que desempenha no mundo dos negócios e das comunicações, na difusão do conhecimento. Veja mais informações no *Manual do Professor*.





6

You Know a Lot of English! UNIT 1



Uso de imagens e de *transparent words* facilita a compreensão de um texto. Em duplas, os alunos devem analisar a cena de abertura, explorar as *transparent words* (university, international, community, qualified, future, career, center, reference, title, location, details, school, click) e concluir que Jane procura trabalho em uma escola do Rio de Janeiro, e Greg procura trabalho e participação social. Ambos vêm ao Brasil para ensinar inglês.

1 Jane and Greg have a common interest. What is it?

Use the images and the *transparent words* in the text to help you.

Teaching in Brazil.

2 Where are Greg and Jane now?

Use the images and the *transparent words* in the text to help you again.

Greg and Jane are in Brazil, in Rio de Janeiro.



Neste em duplas, os alunos devem explorar a ilustração e as *transparent words* (Rio, passport, control). Chame a atenção para o fato de terem sido capazes de compreender várias palavras na primeira leitura em inglês, explicando nesse momento o título da unidade (You Know a Lot of English!).



Let's Write!

1 Read and answer.

Peça aos alunos que formem duplas para observar o pôster feito por Lucas. Eles devem tentar adivinhar a quem se refere (Ronaldinho Gaúcho, famoso jogador de futebol). A fim de esclarecer o significado da palavra *who*, explore com eles a informação dada pelo dicionário da ilustração, aproveitando para destacar que os dicionários costumam apresentar uma série de informações, como pronúncia, classificação gramatical, tradução e exemplos de uso dos vocábulos.

WHO
AM I?



- I am a famous personality.
- My family name is de Assis, but I am not from Assis.
- I am from Porto Alegre, Rio Grande do Sul.
- I am in Europe now, but I am not from Europe, I am from Brazil.
- What's my first name? Who am I?

WORKBOOK
Pode-se fazer
agora o Exercício
1.5, na p. 107.

who /hu:/ pron. inter. quem ● *My name is Luiz, but everyone calls me Lula. Who am I?*
(Meu nome é Luiz, mas todos me chamam de Lula. Quem sou eu?)

2 Choose a famous personality and write a similar text, completing the paragraph below. Then show your paragraph to a friend.

Os alunos devem escolher uma personalidade famosa e completar o texto abaixo com informações sobre ela. Eles podem fazer esse exercício individualmente (como lição de casa), em duplas ou em pequenos grupos. Peça aos alunos que troquem os textos entre si e tentem adivinhar quem é a pessoa descrita pelos colegas.

● I am a famous personality. My family name is _____.

● I am not from _____, I am from _____.

● I am in _____ now, but I am not from _____, I am from _____.

● What's my first name? Who am I?

6º ANO – UNIDADE 2

UNIT 2

English in Your Life



Let's Read!

Let's Read!

Para realizar as atividades da seção *Let's Speak!* (p. 19) serão necessários objetos de material reciclável tais como pequenas embalagens, frascos, garrafas PET, rolos de papel toalha, recortes de jornal, etc. E para a realização da atividade da seção *Let's Play!* (p. 24) será necessário um dado. Portanto, peça esse material antecipadamente aos alunos.

CLASSROOM LANGUAGE

Listen to the CD.
Read the text.
Write the answers in your notebook.
Talk to your friend.
Answer the questions.
Work in pairs.
Look at the picture.
Get your books.
Open your books to page 9.
Close your books.
Don't chew gum in class.
Don't write on the wall.
Can you repeat that, please?

I DON'T UNDERSTAND.

CAN I GO TO THE RESTROOM?

HOW DO YOU SAY VIOLÃO IN ENGLISH?

HOW DO YOU SPELL SOCCER?

Observe the scene. What's going on?

Observe a cena e tente descobrir o que está acontecendo na cena de abertura da unidade. É importante concluir que Greg está ensinando frases úteis para a sala de aula, e que seus alunos estão usando outras frases também úteis.

Read the text and answer the questions:

CLASSROOM LANGUAGE

Listen to the CD.

Read the text.

Write the answers in your notebook.

Talk to your friend.

Answer the questions.

Work in pairs.

Look at the picture.

Get your books.

Open your books to page 9.

Close your books.

Don't chew gum in class.

Don't write on the wall.

Can you repeat that, please?

What type of text is this?

a. A diary

b. A classroom poster

c. An e-mail

What type of information does the text contain?

a. Examples of classroom language

b. Information about animals

c. Examples of TV programs

Read the balloons and the poster. Can you guess the meaning of the words you don't know? *Idea:* Use the words you know to help you with the new words.

Ajude os alunos a formular hipóteses com base no conhecimento prévio ou com o apoio de palavras conhecidas: por exemplo, eles podem concluir que *answers* significa "respostas" com base no conhecimento de *write*. Incentive os alunos a fazerem suposições de cada aluno, incentivando-os a explicar o raciocínio seguido no processo de adivinhação. O importante neste momento é adivinhar com base em informações, e não necessariamente acertar o significado de uma nova palavra. As frases do cartaz podem ser usadas sistematicamente em sala de aula.

Let's Write!

Observe the posters.

Os cartazes produzidos pelos alunos de Greg mostram como cada um vê a importância da língua inglesa, como ela está presente no dia a dia: Lucas, que gosta muito de esportes, identifica o uso do inglês no meio esportivo; Vera mostra como o inglês está presente em textos que tratam de assuntos relacionados a tecnologia e comunicação; Carlinha destaca o uso do inglês no âmbito do entretenimento.

ENGLISH IN MY WORLD



WORKBOOK
Pode-se fazer
agora o Exercise
2.5, p. 109.

Now turn! Converse com seus alunos sobre o tema da atividade anterior, sobre como a língua inglesa se faz presente em suas vidas, procurando destacar outras áreas, diferentes das apresentadas pelos alunos de Greg.

Make a poster entitled "English in My World".

Os alunos devem ser organizados em pequenos grupos e escolham uma das áreas para elaborar um cartaz. Vale recorrer a recortes de jornais e revistas, gravuras, desenhos, fotos etc. Os trabalhos devem ser apresentados na próxima aula e com eles pode-se organizar uma exposição na sala.

6º ANO – UNIDADE 3

UNIT 3

School Life



Let's Read!

Os alunos deverão observar a cena, concluindo que Sayumi está examinando o novo horário escolar apresentado no mural. Pergunte a eles como se costuma ler *schedules* como esses contidos no mural: em geral lemos cuidadosamente todas as informações do início ao fim ou fazemos uma leitura mais rápida? É possível concentrar-se na busca de determinada informação? Lembre os alunos de que há diversas maneiras de fazer essa leitura e que normalmente elas estão associadas ao tipo de texto. Textos informativos, como o examinado por Sayumi, são comumente lidos através de *scanning*, estratégia de leitura que consiste em ler rapidamente um texto e procurar nele informações específicas.



Sayumi is at school. She is reading the new school schedule.

Mrs. Arnold Art	Mr. Baxter Math	Miss Baker English	Miss Rivers Geography	Dr. Harwood Science
Room 1	Room 2	Room 3	Room 4	Room 5
Mrs. Pereira Portuguese	Mrs. Perez Spanish	Mr. Sutton Physical Education (PE)	Miss Owen History	Mrs. Wells Information Technology (IT)
Room 6	Room 7	Room 8/Gym	Room 9	Computer Lab

Look at Sayumi's schedule. Is it correct?

Now Read the text on page 26 quickly and answer: what are the problems in Sayumi's schedule?

Em duplas, os alunos deverão ler o texto a seguir rapidamente, com atenção para as diferenças entre o novo school schedule (no mural) e o schedule que Sayumi tem nas mãos.



6TH GRADE SCHEDULE						
	1	2	3	4	5	6
Period 1	Portuguese	Geography	English	History	Math	Science
Period 2	Room 6	Room 1 Room 4	Room 5 Room 3	Room 9	Room 4 Room 2	Room 3 Room 5
Period 3	English	English	History	Spanish	PE	PE
Period 4	Room 5	Room 5	Room 9	Room 7	Room 8/ Gym	Room 8/ Gym
Period 5	Math	English	Math	IT	Portuguese	Portuguese
Period 6	Room 4	Room 5	Room 4	Computer Lab	Room 6	Room 6
Period 7	Science	Science	IT	Spanish	English	Math
Period 8	Room 3	Room 3	Computer Lab	Room 7	Room 5	Room 4
Period 9	Art	Art	Spanish	Math	Geography	Portuguese
Period 10	Room 2	Room 2	Room 7	Room 4	Room 1	Room 6

Do you have a similar schedule? What are the similarities and differences between your schedule and Sayumi's schedule?

Os alunos deverão formar duplas para responder às perguntas propostas.

Sayumi has 6 classes every day, but I have 5 classes every day.

Sayumi has 5 Math classes a week, but I have 6 Math classes a week.

NAME Kelly Hill
Grade 6th

GRADE REPORT – 1st Quarter
HILL, KELLY – CLASS 6 – WOODLAND

Subject	Grade	Comment
Math Studies	A	–
Language Arts	A	2
Science	A	3
History	A	–
Art	A	–
Spanish	–	2

Comment description
1 – A good student
2 – An excellent student
3 – A positive class member

WORKBOOK
Pode-se fazer
agora o Exercise
3.5, na p. 111.

Do you have a similar card?

What type of card is this?

Observe os dois boletins (report cards) e tente identificar as semelhanças e diferenças entre eles (number of subjects, types of comments, use of numerical marks etc.). Depois que fizerem isso, inicie um debate em sala de aula para que digam o que acham desses boletins e de que modo podem ser comparados aos sistemas de avaliação da escola onde estudam.

Look at Kelly's report card and Michael's report card.
Are they similar or different?

Let's Write!

Em sala de aula ou como tarefa para casa, os alunos deverão confeccionar o próprio horário escolar em inglês, com base no horário de Sayumi (p. 26). Peça que deem destaque às suas disciplinas favoritas: *My favorite subject(s) is/are...* (Math/ Portuguese/ English...). Quando os horários estiverem prontos, exponha-os no mural da sala de aula.

Write your school timetable and mark your favorite subject.

School Life

33

6° ANO – UNIDADE 4

UNIT 4

Family Matters



Let's Read!

Depois de fazer uma rápida leitura da "árvore" de arquivos exibida na tela do computador, os alunos deverão formar duplas para responder à questão proposta. Eles poderão tentar inferir o significado das palavras pelo contexto, com base no conhecimento prévio ou com o auxílio das *transparent words* (como é o caso de *family*, neste texto) e das palavras vizinhas. A associação entre os nomes dos *false friends* que aparecem no texto: *parents* e *relatives*. Explique que *false friends* ("falsos amigos") são palavras que têm ortografia e/ou pronúncia semelhante à de palavras em português, mas que na verdade não correspondem a elas.

John/João e Paul/Paulo, por exemplo, pode ajudá-los a concluir que John e Paul são parentes do sexo masculino. Chame a atenção dos alunos para os dois *false friends* que aparecem no texto: *parents* e *relatives*. Explique que *false friends* ("falsos amigos") são palavras que têm ortografia e/ou pronúncia semelhante à de palavras em português, mas que na verdade não correspondem a elas.

1 Read the list on the right and answer: what words can you understand?

This is my brother Michael Baker. He's 11 and he is in Year 7. Michael is good at Science and his favorite game is Human Puzzle.

Look at my sister Hannah Baker! She is 14 and she is very energetic! Her favorite sport is badminton and she is on the English badminton team.

MY FAMILY

- My parents
 - Father
 - Mother
- My siblings
 - Brother (Michael)
 - Sister (Hannah)
- My grandparents
 - Grandma (Susan)
 - Grandpa (John)
 - Grandma (Pauline)
 - Grandpa (Alan)
- Other relatives
 - Uncle (Paul)
 - Aunt (Mary)
 - Cousin (Alice)

JOHN AND SUSAN ARE HUSBAND AND WIFE. AND ALAN AND PAULINE ARE HUSBAND AND WIFE TOO.



2 Read about Michael and Hannah. Use the vocabulary to write 3 sentences about yourself. Os alunos deverão ler as legendas das fotos de Michael e Hannah e usar o vocabulário para escrever três frases sobre si mesmos. Por exemplo: *I'm 11 years old; I'm (not) good at Science; I'm (not) energetic; My favorite game is...*



Let's Write!

1 Look at Sayumi's photo album. In pairs, answer:

- How old is her mother? Where is she from? *37; Campinas*
- How old is her brother? Where is he from? *15; São Paulo*



2 Your turn!

Make a family album and show it to your friends.

Os alunos deverão confeccionar seus álbuns, consultando o glossário no final do livro ou um dicionário bilingue, em caso de dúvidas. Quando os trabalhos estiverem prontos, organize na sala de aula uma exposição intitulada *Our Families*, na qual todos os álbuns possam ser observados.

6º ANO – UNIDADE 5

UNIT 5

People at Work



Let's Read!

Depois de observar a imagem e ler o texto, os alunos deverão responder à questão proposta.

- 1 Look at the picture and read the text quickly.
What type of text is it? *A newsletter ("boletim").*



NEWSLETTER

OUR COMMUNITY

ENGLISH CLASSES: A SUCCESS! JOIN US!



COMMUNITY NEWS: A NEW SPORT



PHOTOS:
EDV VERSUS CAMPINHO



Marcos Carneiro, 26, computer programmer, director of the IT Center.

Greg: Your project is a huge success. What's your secret?

Marcos: It's all very simple. Some people want to donate their computers. I collect these computers and use these machines to teach Information Technology (IT) to the kids from the community.

Greg: Are they old computers?

Marcos: Not always. Sometimes they are new, sometimes they are old. But they are all OK.

Greg: Are there other machines in the IT Center?

Marcos: Yes. We also have two printers, a scanner, a camera, and a microphone. And we also have keyboards and monitors, of course.

Greg: And who are your sponsors?

Marcos: A bank, an NGO and the government. A local newspaper also sponsors the project, and they offer work experience for the kids.

Greg: That's fascinating. Where is your IT Center?

Marcos: We are near the supermarket, on Avenida Brasília.

Greg: And what is your message for our readers?

Marcos: For the kids, come and visit the IT Center. It's fun and you can learn new skills. For the adults, come and help the work in the center.

Para fazer o exercício individualmente, os alunos deverão formar duplas para discutir as ideias acerca do tema da entrevista, como chegaram às conclusões e quais são as expectativas de ambos a respeito desse assunto. As estratégias de leitura já apresentadas irão auxiliar os alunos nesse processo, mais rápida, levando-os a concluir que a entrevista trata de um projeto comunitário envolvendo informática.

What is the interview about? How do you know? What information do you need to find there?

Para fazer o exercício, os alunos deverão fazer uma leitura rápida para entendimento geral do texto. Explique que, nessa leitura, não é necessário ler todos os detalhes do texto, apenas ter uma ideia do que é dito nele. Além disso, esclareça que essa estratégia de leitura é conhecida como skimming e que ela é usada quando se deseja ter uma ideia geral do texto sem se preocupar com detalhes. Após a leitura, os alunos deverão fazer um resumo dos principais pontos discutidos na entrevista.

Read the interview again for general comprehension.

Do you agree? Yes or No?

Os alunos deverão formar duplas para comentar as frases a seguir. Em turmas com diferentes níveis de habilidade, pode-se pedir a alguns alunos que criem frases semelhantes para serem comentadas pelos colegas.

A sleepy driver is a good driver.
A happy teacher is a good teacher.
A silly friend is a good friend.
An angry doctor is a good doctor.

WORKBOOK
Pode-se fazer
agora o Exercise
5.5, p. 117.



Let's Write!

Explore a ilustração com os alunos e pergunte: *What game is Pedro playing? (Word Hunt). Depois, em duplas, eles deverão tentar achar a palavra que está faltando (STUDENT, que se encontra na terceira coluna.*

- 1** Pedro loves word hunts. This word hunt contains 10 occupations. Can you help Pedro find the missing word?

Z	G	X	S	V	Z	X	T	N	M	Ç	S
V	O	U	T	U	Y	B	C	K	G	H	F
W	U	T	U	B	A	R	B	E	R	Y	E
A	Z	I	D	O	C	W	H	Z	B	D	U
S	C	I	E	N	T	I	S	T	F	F	Y
N	O	H	N	K	O	Ç	R	E	S	D	B
D	O	C	T	O	R	Y	B	A	K	E	R
X	K	T	B	U	G	Z	I	C	Z	N	G
X	Y	Z	F	Y	J	X	K	H	Y	T	J
Z	Z	V	S	B	W	R	K	E	O	I	W
W	X	W	S	I	N	G	E	R	U	S	B
I	R	A	N	Ç	M	S	L	L	U	T	B



2 Your turn!

Create a word hunt and ask a friend to find the words in it.

Os alunos deverão elaborar um *word hunt* no caderno como um desafio para um colega resolver. Explique que o diagrama deverá ter no máximo 8 palavras e que eles poderão explorar o mesmo tema do Exercise 1 (occupations) ou temas trabalhados em outras unidades, como *colors*, *shapes*, *subjects* ou *family members*.

6º ANO – UNIDADE 6

UNIT 6

How About Some Fruit?



Let's Read!

Depois de explorar a cena com os alunos, pergunte a eles: *Who's this?* (He's Bill Waters, Greg's brother.); *Where is Bill?* (At the supermarket.); *What is Bill doing?* (Buying açai juice). Ao explorar a embalagem que Bill está segurando, explique que o açai é originário do Brasil e que em outros países ele é conhecido como uma fruta deliciosa (delicious) e poderosa (powerful).

- 1 **Observe the scene and read the text quickly. What kind of text is it? Where can we find similar texts?**

Depois de se organizarem em grupos, os alunos deverão levantar hipóteses sobre o texto. Ajude-os a concluir que esse tipo de texto (nutritional information about food) é encontrado em embalagens de alimentos (caixas de leite, pacotes de biscoito, de suco etc.). Aproveite para apresentar-lhes um vocabulário transparente relevante, como *vitamins*, *minerals* e *nutrients*.

- 2 **Do you usually read similar texts? If YES, why? If NOT, why not?**

Converse com os alunos sobre a importância de ler a tabela de *nutrition facts* (conhecer os potenciais benefícios para a saúde e o valor nutricional de diferentes alimentos). Converse também sobre as dificuldades relacionadas à leitura dessas informações: nem sempre elas estão disponíveis nas embalagens e às vezes são de difícil compreensão ou vêm escritas em letras muito pequenas.

- 3 **Now discuss with your friend: What does the text say about açai juice? Idea: Use the reading strategies you know!**



Os alunos devem explorar o texto utilizando as estratégias estudadas nas unidades anteriores (looking for transparent words, using the image scanning, skimming, etc.). Depois, em duplas, deverão fazer no caderno um pequeno texto sobre as propriedades do açai.

TROPICAL JUICES





WEBERSON SANTAGOMAR/ARQUIVO DA EDITORA



GUAVA
PASSION FRUIT



MANGO
PINEAPPLE
AÇAÍ JUICE

PINEAPPLE
AND
COCONUT

MANGO
AND
PAPAYA


POWER JUICES™
Healthy, nutritious, delicious

Açaí


Original from the Brazilian rainforest, açai is a powerful fruit because it offers antioxidants and nutrients. Antioxidants are good for you because they keep you healthy. More about nutrition below.

NUTRITION FACTS*			
Energy	81kcal	Omega 6	257.4mg
Protein	81g	Omega 9	214.2mg
Carbohydrate	12.8g	Fibre	1.8g
Fat	2.5g	Sodium	Trace
Omega 3	Trace		

* Typical values per 100 ml.



1 27035 24076 0



Please recycle.

How About Some Fruit?

57



Let's Write!

Após lerem o texto, os alunos deverão tentar responder à adivinha proposta por Zeca (o nome da fruta que ele descreveu é *guava*, "goiaba").

1 Read the text and try to guess.

I'm green on the outside and pink inside.
My juice is delicious and I'm rich in Vitamin C.
My scientific name is *Psidium guajava*.
What am I?

Guava.



2 Your turn!

Os alunos deverão escolher uma fruta e pesquisar informações sobre ela em seu livro de Ciências, em revistas especializadas, na Internet, em enciclopédias, etc. Depois, deverão elaborar uma adivinha sobre a fruta escolhida para ser respondida pelos colegas.

a. Write about a fruit.

b. Ask your friends to read your text and answer: What is the secret fruit?



Let's Play!

Os alunos deverão observar a cena a seguir e fazer uma leitura silenciosa do diálogo entre Sayumi e suas amigas. Depois, em duplas, deverão criar uma adivinha: um dos alunos deverá pensar em uma fruta e "desenhá-la" no ar; o outro deverá fazer perguntas semelhantes às do diálogo até descobrir de que fruta se trata. Se acertar, será sua vez de propor uma adivinha ao colega; se errar, terá de responder a outra adivinha.

YES OR NO?

1 Think of a fruit and draw it in the air.

2 Your friends ask questions, you answer 'yes' or 'no'.

Simone: Is it a fruit?
Sayumi: Yes, it is.
Roxanna: Is it red?
Sayumi: No, it isn't.
Simone: Is it yellow and green?
Sayumi: Yes, it is.
Roxanna: Is it a pineapple?
Sayumi: Yes, it is.



3 Work in pairs.

Student A chooses a fruit and student B has to guess.

6º ANO – UNIDADE 7

UNIT 7

People



Let's Read!

Depois de explorar a cena de abertura os alunos deverão responder à pergunta proposta (Savim and Roxanna are reading a magazine about celebrities). Em seguida, em grupos, levantam hipóteses sobre o tipo de informação que uma revista intitulada *Celebrities* pode conter (matérias sobre personalidades famosas, por exemplo). Pergunte-lhes se conhecem a celebridade que aparece na capa da revista (a atriz Keira Knightley); em caso afirmativo, eles deverão dizer tudo o que sabem sobre ela.

1 Observe the scene. What's going on?



WEBERSON SANTIAGO/ARQUIVO DA EDITORA



CHRIS PIZZELLO/PHOTO

CELEBRITIES

Name: Keira Knightley

Date of birth: 26 March 1985

Hometown: London, England

Occupation: actress

Movies: *Star Wars Episode I: The Phantom Menace*; *Love Actually*; *Pirates of the Caribbean*; *Pride and Prejudice*; *Atonement*.

Favorite book: *War and Peace*, by Leo Tolstoy

Favorite movie: *All About Eve*



Read the text quickly. Underline the words you don't know.

Individualmente, os alunos deverão fazer uma leitura rápida do texto, sublinhando o vocabulário desconhecido.

In pairs, try to guess the meaning of the underlined words. You can use the following to help you.

Em duplas, os alunos devem tentar descobrir o significado das palavras desconhecidas usando uma ou mais estratégias do quadro: ativação de conhecimento de mundo (sobre filmes, pessoas ou livros), ativação de conhecimento linguístico (sobre a língua portuguesa, para identificação das transparent words, ou sobre a língua inglesa, para identificação de palavras vizinhas) ou um bom dicionário. Inicie um debate sobre o uso das estratégias sugeridas (quais foram mais úteis, quais foram menos úteis, por quê).

with your general knowledge (of movies, of people, of books)

with your knowledge of Portuguese (look for transparent words)

with your knowledge of English (look for 'neighbors')

or a good dictionary!

Write the new words and their meanings in your notebook.

Depois de fazer os exercícios 2 e 3, os alunos deverão registrar o novo vocabulário no caderno.



Let's Write!

Depois que os alunos lerem o texto escrito por Zedu, explique-lhes o significado de *role model*: pessoa cujos valores, atitudes e comportamento inspiram e servem de exemplo para outras pessoas. Em seguida, comente com eles a maneira como Zedu organizou o texto e como usou as palavras *and* e *but*. Explique que elas são exemplos de *linking words*, isto é, palavras que conectam outras palavras, frases ou ideias.

1 Read.

ILUSTRAÇÃO/ARQUIVO DA EDITORA



MY ROLE MODEL

Felipe Massa is my role model. He's cool!
He's a great F1 driver. He's fast but he's not furious.

His favorite actor is Robert de Niro and his role models are Ayrton Senna and Michael Schumacher.

Felipe Massa is an inspiration to me!

2 Your turn!

Write about your role model and show your text to your friends.

Em casa, os alunos deverão elaborar cartazes com textos semelhantes ao da atividade anterior para apresentar na sala de aula. Incentive o uso das *linking words* *but* e *and*. A apresentação dos cartazes pode ser uma ótima introdução para a discussão da seção *Let's Stop and Think!* na aula seguinte.

UNIT 8

Great Places



Let's Read!

Visiting New York? Great idea!

New York is the perfect place to spend your vacation!
With lots of places to go and loads of things to see, the
'city that never sleeps' has something for every person.

What kind of person are you?
What's your favorite activity when you travel?

☐ I love monuments.


GREAT IMAGES/PICTURE IMAGES

Empire State Building

☐ I love shopping.


Times Square

☐ I love modern art.


JAMES LEYNE/CORBIS/LATINSTOCK

Museum of Modern Art (MoMA)

☐ I love walking in the park.


Central Park



DON EMMERT/ASP

() I love animals.

Bronx Zoo



DYALAMY/OTHER IMAGES

() I love movies.

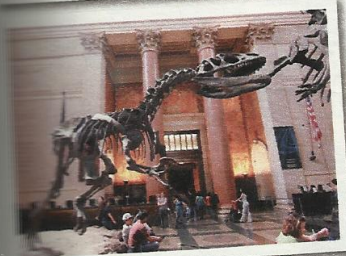
American Museum of the Moving Image



DIANE BONDAREFF/BROOKLYN CHILDREN'S MUSEUM/RUBENSTEIN/ICK

() I love music.

Brooklyn Children's Museum



DAVID BRABY/NCORBIS/ATIN/STOCK

() I love dinosaurs.

American Museum of Natural History



WORKBOOK
Pode-se fazer
agora o Exercise
8.1, p. 124.

Read the text quickly and consider: What type of text is it? What words do you know? *A tourism brochure ("folheto turístico").*

Depois de fazer uma rápida leitura individual do texto, em duplas os alunos deverão identificar as palavras que já conhecem. Relembre com eles as estratégias de leitura já estudadas. Explique que nem sempre é necessário compreender todas as palavras de um texto para saber o que está sendo dito, e que é possível descobrir o significado de muitas palavras desconhecidas, enquanto se lê, pelo contexto.

Discuss: What are the key words in this text?

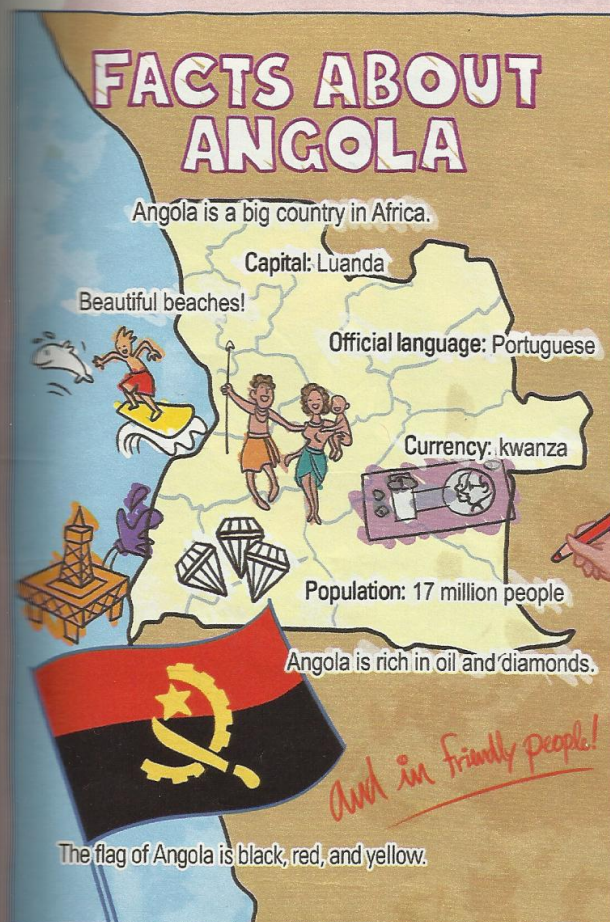
Identificar as palavras-chave (key words) é uma estratégia de leitura importante. Assim, compreender as perguntas *Visiting New York? What kind of person are you? What's your favorite activity when you travel?* e a expressão *I love* é essencial para o entendimento do texto. Explique que os detalhes podem ser inferidos a partir de outras palavras e imagens. Após a leitura, converse com os alunos sobre outras coisas que sabem ou têm interesse em saber sobre New York.

Great Places

Let's Write!

Explore com os alunos o texto e as ilustrações do cartaz de Zedu, analisando as informações nele contidas: tamanho do país, localização geográfica, recursos minerais, população, língua, moeda, etc. Faça também um *brainstorming* sobre as informações que o cartaz promocional de um país deveria conter, registrando esses dados no quadro. Em seguida, os alunos deverão confeccionar um cartaz semelhante ao de Zedu sobre um país de livre escolha.

Look at the poster and answer: What type of information does it contain?



Now you write about a country of your choice!

Os alunos deverão confeccionar os cartazes em casa e trazê-los na próxima aula. Os trabalhos podem ser fixados em um painel ou em uma área comum da escola para que outras pessoas os vejam.

6º ANO – UNIDADE 9

UNIT 9

Brazil Is Much More Than That!



Let's Read!

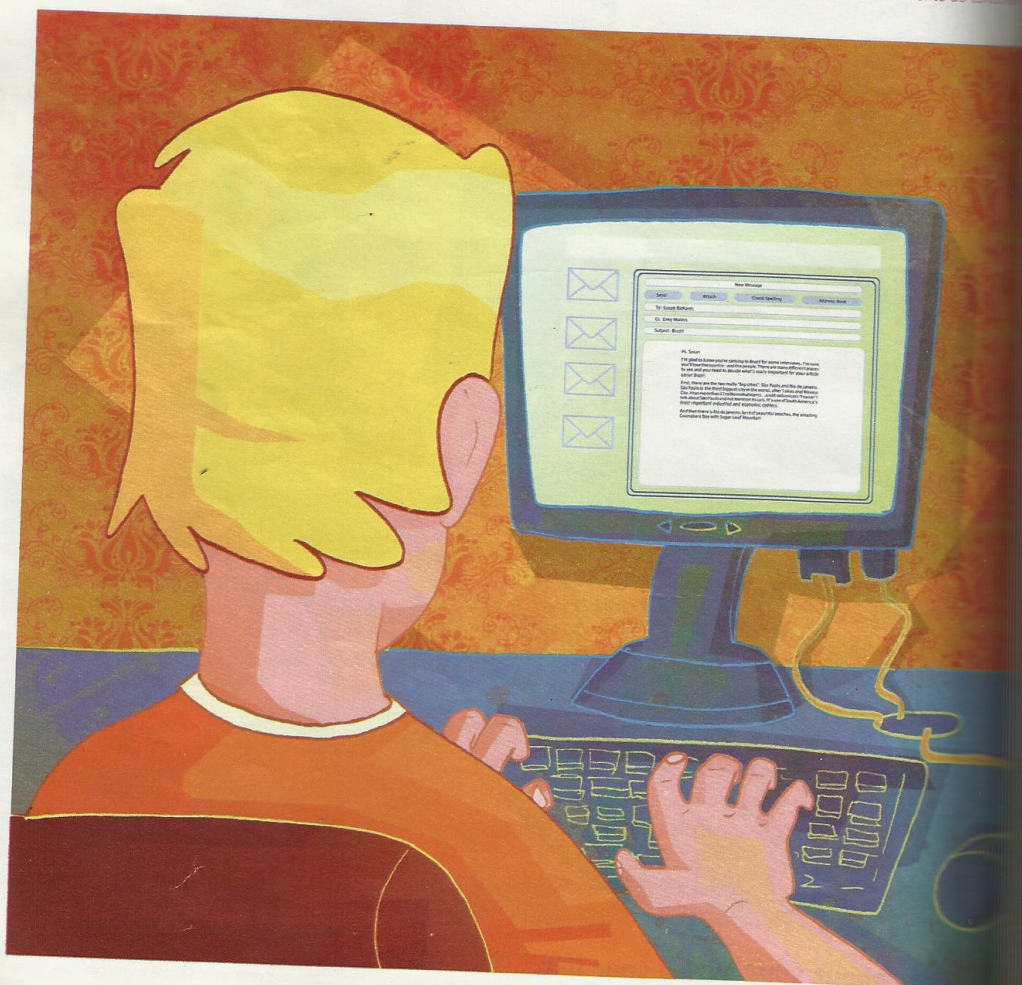
Depois que os alunos observarem a cena e fizerem uma leitura rápida, ajude-os a perceber o tipo de texto (e-mail) e bastante semelhante tanto em português quanto em inglês no que se refere à forma e aos elementos que o acompanham. Converse com eles sobre o cabeçalho do e-mail e ajude-os a inferir o significado das palavras e expressões desconhecidas (new message, send, attach, check spelling, address book).

- 1 Observe the scene and read the text quickly. Then discuss in pairs: What kind of text is it? How do you know?**

An e-mail. We know it's an e-mail because of the form of the text (including 'to', 'cc', and 'subject' lines, greeting 'hi', 'best' in the end) and the elements accompanying the text ('send', 'attach' etc. buttons).

- 2 How is the text organized?**

Chame a atenção dos alunos para o modo como o texto está organizado (em partes e no seguinte ordem: cabeçalho → cumprimento → introdução → tópicos principais, um em cada parágrafo → conclusão → assinatura). Comente que o entendimento da organização de um texto contribui para o entendimento do texto em geral.



New Message

Send Attach Check Spelling Address Book

To: Susan Richards

Cc: Greg Waters

Subject: Brazil

Hi, Susan

I'm glad to know you're coming to Brazil for some interviews. I'm sure you'll love the country - and the people. There are many different places to see and you need to decide what's really important for your article about Brazil.

First, there are the two really "big cities": São Paulo and Rio de Janeiro. São Paulo is the third biggest city in the world, after Tokyo and Mexico City. It has more than 17 million inhabitants... and 6 million cars! You can't talk about São Paulo and not mention its cars. It's one of South America's most important industrial and economic centers.

And then there is Rio de Janeiro, land of beautiful beaches, the amazing Guanabara Bay with Sugar Loaf Mountain and the statue of Christ the Redeemer on top of Corcovado Mountain. There's a lot of history in Rio, too!

Susan, you have no idea how beautiful this country is! And the people... they're so nice and friendly! Even when life is difficult for them, they keep a smile on their faces and they have a smile for you. I'm sure you'll fall in love with Brazil just like I did.

I'll write more about this amazing country in my blog and will send you the link soon.

Best,
Greg

Read the text again and complete the table.

Após lerem o texto mais cuidadosamente, os alunos deverão formar duplas para completar a tabela a seguir com os três principais assuntos tratados no e-mail e os principais pontos mencionados sobre cada assunto.

Main topics in the e-mail	1. São Paulo	2. Rio	3. Brazil
Main points about each topic	<ul style="list-style-type: none"> Third biggest city in the world More than 17 million inhabitants 6 million cars Important industrial and economic center. 	<ul style="list-style-type: none"> Beautiful beaches, Guanabara Bay with Sugar Loaf Mountain The statue of Christ the Redeemer on top of Corcovado Mountain History 	<ul style="list-style-type: none"> Beautiful country Nice and friendly people Always a smile on people's faces

Brazil Is Much More Than That!

87



Let's Write!

Depois que os alunos observarem a imagem e o texto do cartão-postal, pergunte: *Where is she? (She is on Paqueta Island.); What does she write? (A postcard.); Who does she write to? (To Greg's cousin.); What does she write about? (About Paqueta.)*

1 Look and read.



IN RIO, IN BRASÍLIA,
IN BELO HORIZONTE,
IN BRAZIL, IN A BAY,
... BUT ON AN ISLAND!



Dear Kelly,

I'm on Paqueta Island. Paqueta is in Guanabara Bay, near Rio, and it's a very special place because there are no cars on the island! There are only bicycles and horse-drawn carriages.

The tree on the postcard is Maria Gorda (Fat Maria). It's a baobab (an African tree) and it's really very big – or fat? :-)

"Paqueta" is a Tupi word meaning "many shells", and that's absolutely right: there are many shells on the beach here.

Love,
Vera

Kelly Hill

123 Bay Avenue

New York – NY

USA 11363

2 Get a piece of paper. Draw a picture on one side and write on the other side, using the text below for reference.

Após observarem o cartão-postal do exercício anterior e usando o texto abaixo como referência, os alunos deverão criar agora um cartão semelhante sobre um lugar que

consideram especial. Cada aluno deverá escrever para um colega que será definido por sorteio. Peça a cada um que escreva o próprio nome em um pedaço de papel. Depois, coloque esses papéis em um saco plástico e coordene o sorteio. A entrega ou troca de cartões poderá ser feita na aula seguinte.

Dear _____,
I'm in _____ is in _____, near _____ and it's
very special place because there is/are _____ here.
The _____ on the postcard is/are _____ and it's/they're (very) _____
See you soon,

6º ANO – UNIDADE 10

UNIT 10

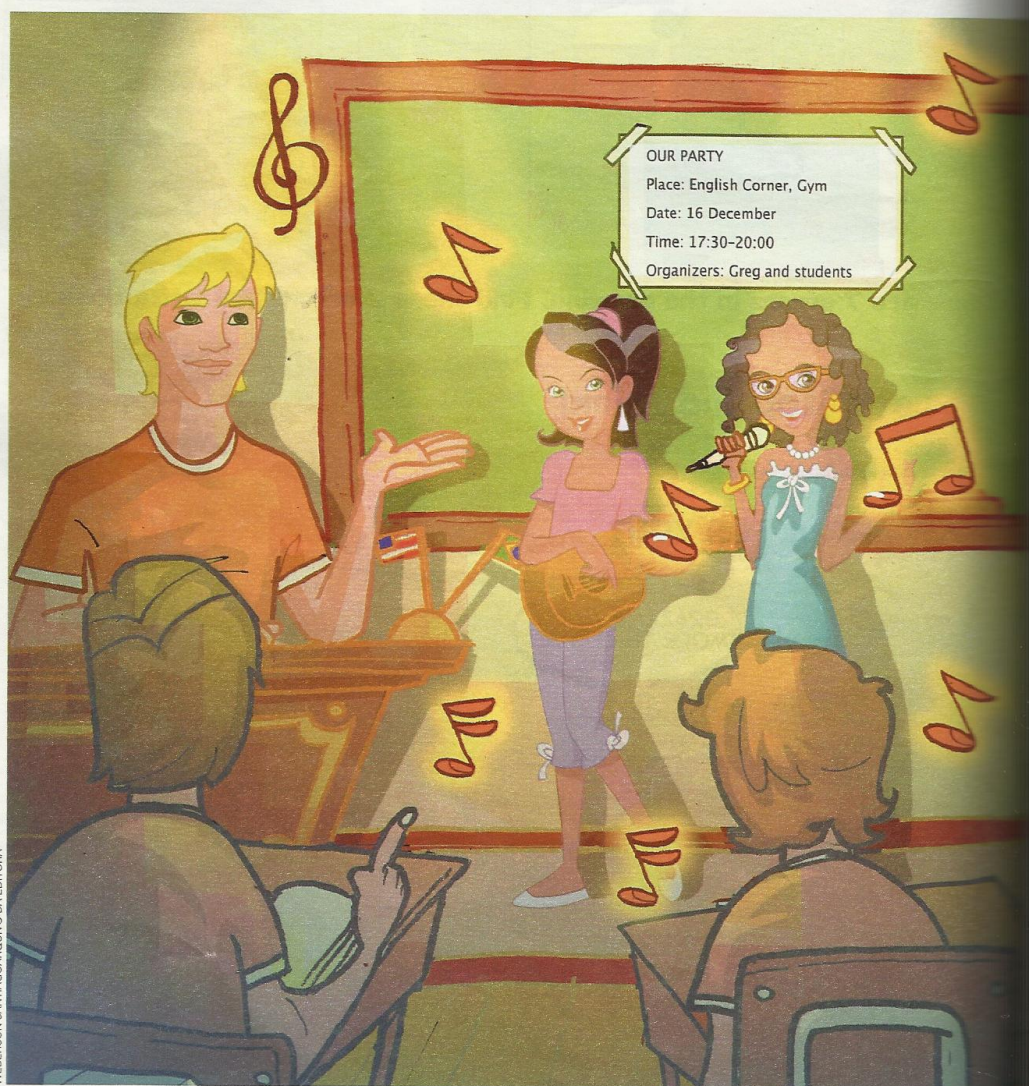
You Can Make a Difference!



Let's Read!

Os alunos deverão ler rapidamente o texto de abertura da unit. Chame a atenção deles para a organização do texto em estrofes e para os elementos visuais que o acompanham (notas musicais, microfone na mão de Vera, violão de Carlinha). Explique que o texto de abertura é um rap, uma música popular de ritmo marcado e versos rimados que podem ser cantados ou falados.

- 1 Have a quick look at the image and the text on pages 96 and 97 and answer: What kind of text is it? How do you know?



WEBERSON SANTIAGO ROQUE DA EDITORA

And they go,
 Can you play soccer?
 Can you make a salad?
 Can you build a house?
 Can you?
 Can you?

And I go,
 No, I can't.
 I can't speak Russian.
 And I can't dance the tango.

Can you?
 Can you?
 And we go,
 No, we can't.
 But we can learn.
 Can you teach?
 Can you help?
 Can you?
 Can you?

In pairs, observe the language used in the rap. A word is used frequently.
 What word is it? What do you think it means?

Can, in the text, can means "saber" na maioria dos versos do rap; na última estrofe, pode significar "saber" ou "poder."

Use the glossary on page 134 to check the new vocabulary.

Explique aos alunos que essa estrutura gramatical (can) será explorada ao longo da unit e que, por ora, basta que eles tenham um entendimento geral da letra do rap. Os alunos poderão consultar o Glossary no final do livro para esclarecer possíveis dúvidas de vocabulário, registrando as palavras novas no caderno. Os alunos podem se reunir em grupos para criar um ritmo para o rap, devendo apresentá-lo na aula seguinte.

You Can Make a Difference!

Let's Write!

Após observarem as duas primeiras cenas, pergunte aos alunos *What's going on?* (*The children are preparing a poster.*) Em grupos, eles deverão explorar o conteúdo do cartaz e tentar adivinhar quem são seus potenciais leitores. Explique que outros membros da comunidade devem ler o cartaz. O objetivo do texto é tentar localizar na comunidade indivíduos que possam fazer umas pequenas obras no *English Corner* do grupo.

Read.

English class...



Later...



Now you write a similar poster!

Os alunos deverão criar cartazes semelhantes ao dos alunos de Greg solicitando voluntários que possam contribuir com melhorias na sala de aula, na comunidade e até mesmo na cidade. Esses cartazes podem ser confeccionados individualmente ou em grupos. O importante é ajudar os alunos a pensar em quem seriam os potenciais leitores dos cartazes produzidos por eles: o professor? os colegas? o diretor da escola? o prefeito da cidade? membros da família? Depois de prontos, os cartazes devem ser lidos e comentados por todos.

You Can Make a Difference!

9º ANO – SUMÁRIO

Contents

Unit 1 - What Do You Do for a Living? 8

Gramática

- Review of:
Simple Present
Simple Past
Can (Ability)

Vocabulário

- Expressões úteis no contexto escolar
- Profissões

Comunicação

- Pedindo informações sobre outra pessoa

Tema Transversal: Ética e trabalho — A importância do inglês no mercado de trabalho no Brasil

Unit 2 - The World of Fashion 18

Gramática

- Question Words
- Simple Past (Review)

Vocabulário

- Phrasal verbs

Comunicação

- Expressando opinião

Tema Transversal: Ética e consumismo — A moda através dos tempos

Unit 3 - What's New? 28

Gramática

- Past Progressive (Affirmative, negative, and interrogative forms)

Vocabulário

- American English / British English

Comunicação

- Falando sobre objetos

Tema Transversal: Ética — Exclusão digital

Unit 4 - A Cleaner Planet 38

Gramática

- Comparative forms of adjectives

Vocabulário

- Palavras homônimas

Comunicação

- Pedindo esclarecimento sobre o significado de uma palavra

Tema Transversal: Meio ambiente — Ideias para preservação do planeta

Unit 5 - Our Small World 48

Gramática

- Superlative form of adjectives

Vocabulário

- Adjetivos

Comunicação


- Dando opiniões e justificando-as

Tema Transversal: Cidadania e multiculturalismo — Representações do Brasil e dos brasileiros

Unit 6 – Teens Have a Voice			58
Gramática • Countable and uncountable nouns: many, much, little, few, a lot of	Vocabulário • Homófonos	Comunicação • Falando sobre sentimentos	
Tema Transversal: Trabalho e ética — Trabalho infantil e juvenil			
Unit 7 – Communication			68
Gramática • Can, Could, May, Might	Vocabulário • Palavras confusas	Comunicação • Expressando sentimento e opinião	
Tema Transversal: Multiculturalismo — Linguagem não verbal			
Unit 8 – Let's Make it a Better World!			78
Gramática • Future with will	Vocabulário • Formação de adjetivos: Sufixo -er	Comunicação • Falando sobre o futuro	
Tema Transversal: Ética e Cidadania — Reflexão sobre o papel da participação individual na sociedade			
Unit 9 – Relationships			88
Gramática • Should, Must, (n't), Would, Can	Vocabulário • Expressões relativas a relacionamentos	Comunicação • Expressando opinião	
Tema Transversal: Ética — Violência contra a mulher; Relacionamentos em áreas urbanas e rurais			
Unit 10 – T is for Teens. T is for Talent!			98
Gramática • Relative Pronouns and Adverbs: Who, which, where, that	Vocabulário • Verbos e seus complementos	Comunicação • Perguntando e respondendo sobre pessoas famosas	
Tema Transversal: Multiculturalismo e ética — O que é talento			
Workbook			108
Glossary			140
Extra Reading			144
Bibliography			144

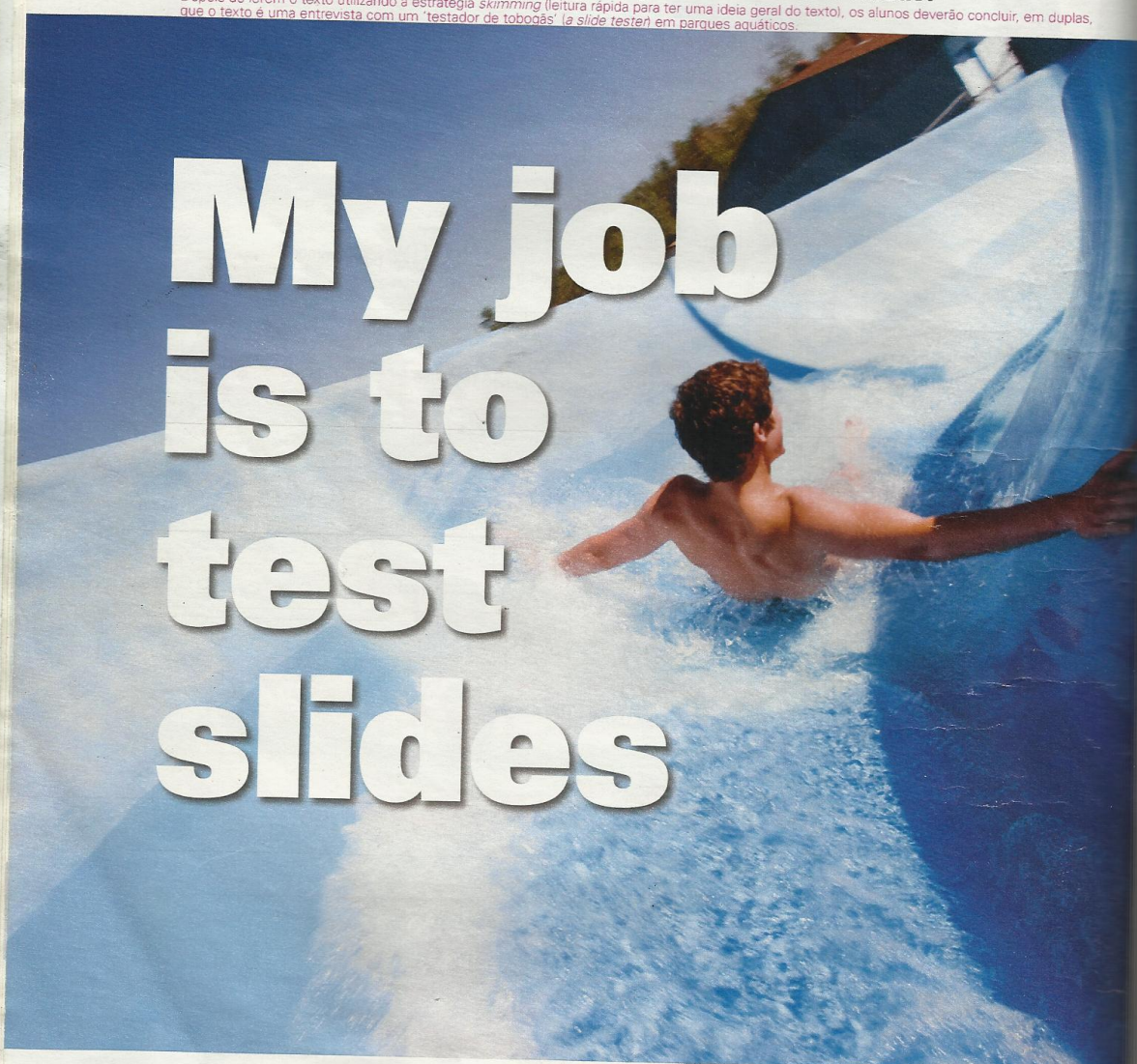
9º ANO – UNIDADE 1

UNIT 1 **What Do You Do For a Living?**

 **Let's Read!**

1 Read the text quickly and answer in pairs: **What is it about?**
Depois de lerem o texto utilizando a estratégia *skimming* (leitura rápida para ter uma ideia geral do texto), os alunos deverão concluir, em duplas, que o texto é uma entrevista com um "testador de tobogãs" (a *slide tester*) em parques aquáticos.

My job is to test slides



8

CREATAS IMAGES/JUPITER IMAGES

What Do You Do For a Living? **UNIT 1**

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.)

PHOTOS.COM/JUPITER IMAGES



In pairs, read the text more carefully and choose the correct option to complete each sentence.

Em pares, os alunos deverão ler o texto utilizando a estratégia scanning (leitura com foco em informações específicas). Depois, deverão escolher a melhor opção para completar cada frase.

a. Peter Doyle's _____ job is to test water slides. (hobby – job)

b. Water slides _____ aren't always the same. (are – aren't)

c. Peter Doyle decided to become a water slide tester _____ when he was young. (when he was young – last weekend)

d. Slide testers need to like _____ excitement and change. (excitement and change – routine and quietness)

In groups, discuss: Does Peter Doyle think he has an interesting occupation? And what do you think: Is slide testing an interesting occupation? Why (not)?

Em grupo, os alunos deverão sugerir respostas para a pergunta inicial, justificando-as com passagens do texto. Em seguida, cada um deverá dar sua opinião sobre a profissão em foco, explicando o porquê de seu posicionamento (I think it's an interesting occupation because I like adventure; I don't think it's an interesting occupation because I can't swim, etc.).

What Do You Do For a Living?

Let's Write!

Read the file and discuss in pairs: Is architecture an option for you?

Why/How?

Depois de lerem a ficha, as duplas deverão comentar os aspectos da profissão que lhes interessam e os aspectos que consideram desinteressantes, justificando suas respostas. Enquanto os alunos estiverem conversando, circule pela sala e estimule a conversa através de perguntas: Are you creative? Do you like buildings? Are you good at Geography? Do you have good computer skills?



LYWAGETTY IMAGES

TO BE AN ARCHITECT, YOU NEED TO:

LIKE	Geography
	Math
	Art
BE	Creative
LOVE	Buildings
HAVE	Good computer and communication skills

WORKBOOK
Pode-se fazer agora
o Exercício 1.4,
p. 109.

On a piece of paper, write a file about a different occupation.

Como tarefa para casa, os alunos deverão elaborar em um pedaço de papel uma ficha semelhante à do Exercício 1 sobre uma profissão. Para ajudá-los na pesquisa, sugira que consultem os seguintes sites:

www.future.edu.au/services/default.asp?FunctionID=5010&Action=List&Letter=A e <http://careersadvice.direct.gov.uk/helpwithyourcareer>.

Now read your files in groups and discuss: What do you want to be in the future?

Em grupos, os alunos deverão trocar informações sobre as profissões pesquisadas e conversar sobre seus planos profissionais para o futuro. Após o trabalho, as fichas elaboradas pelos alunos podem ser expostas no mural da sala para que alunos de outras turmas tenham acesso às informações obtidas.

What Do You Do For a Living?

9º ANO – UNIDADE 2

UNIT 2

The World of Fashion

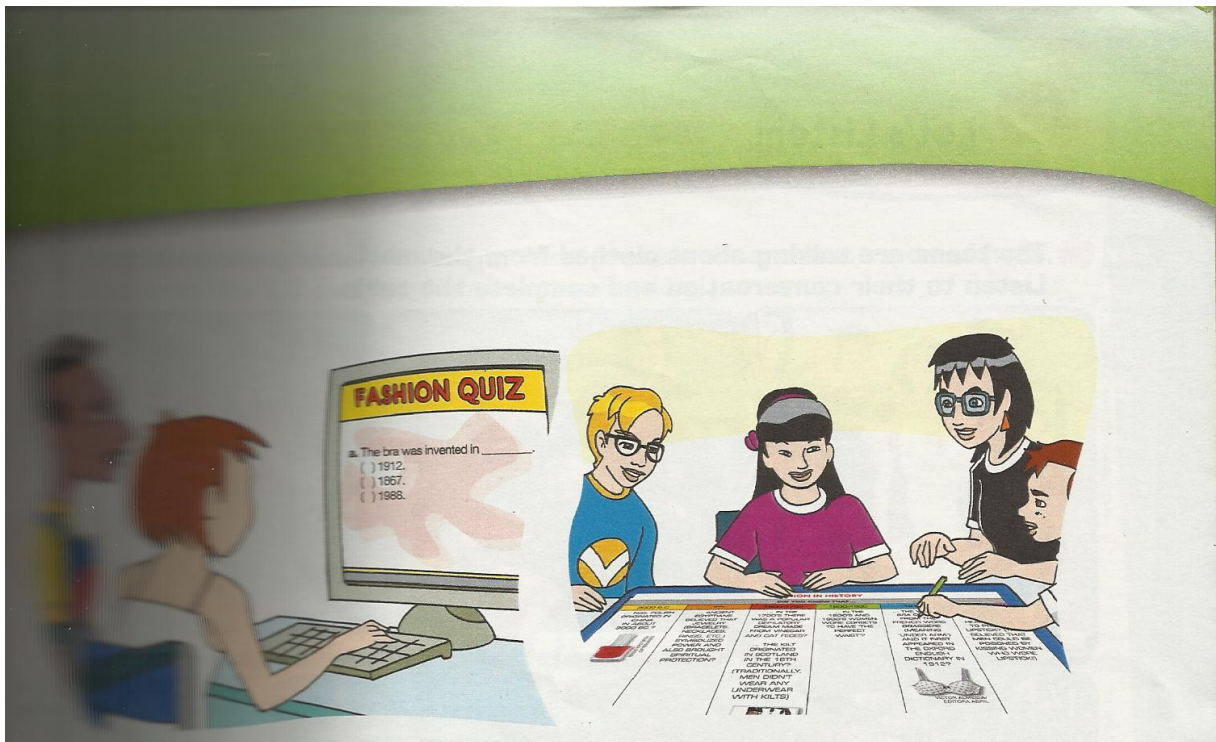


Let's Read!

Explore a cena com os alunos, ajudando-os a concluir o que está acontecendo: Roxanna and Pedro are reading about fashion in Ancient Egypt, Fabiana and Clare are writing about women's fashion, Simone and Zedu are doing a fashion quiz on the computer, Jane is making a fashion timeline with the help of Adão, Matt and Sayumi.

- 1 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?


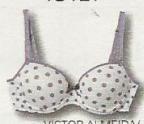




Now read the information on the timeline and answer in pairs: What did you know before reading? What didn't you know?

Em pares, os alunos deverão ler a linha do tempo e trocar informações sobre o que sabiam antes da leitura e o que aprenderam com ela. Convide os alunos a compartilhar suas respostas com os colegas e peça que comentem os fatos que acharam mais interessantes.

FASHION IN HISTORY

DID YOU KNOW THAT...					
1500-1700	1700-1800	1800-1900	1900-1910	1910-1920	1920-PRESENT
... ANCIENT EGYPTIANS BELIEVED THAT JEWELRY (BRACELETS, NECKLACES, RINGS, ETC.) SYMBOLIZED POWER AND ALSO BROUGHT SPIRITUAL PROTECTION?	... IN THE 1700'S THERE WAS A POPULAR DEPILATORY CREAM MADE FROM VINEGAR AND CAT FECES?	... THE KILT ORIGINATED IN SCOTLAND IN THE 16TH CENTURY? (TRADITIONALLY, MEN DIDN'T WEAR ANY UNDERWEAR WITH KILTS)	... IN THE 1800'S AND 1900'S WOMEN WORE CORSETS TO HAVE 'THE PERFECT WAIST'?	... THE WORD BRA COMES FROM THE FRENCH WORD <i>BRASSIÈRE</i> (MEANING 'UNDER ARM') AND IT FIRST APPEARED IN THE OXFORD ENGLISH DICTIONARY IN 1912?	... IN 1924 THE NEW YORK BOARD OF HEALTH TRIED TO PROHIBIT LIPSTICK? (THEY BELIEVED THAT MEN COULD BE POISONED BY KISSING WOMEN WHO WORE LIPSTICK!)
		 <p>ANDRÉ PENNER/ EDITORA ABRIL</p>		 <p>VICTOR ALMEIDA/ EDITORA ABRIL</p>	

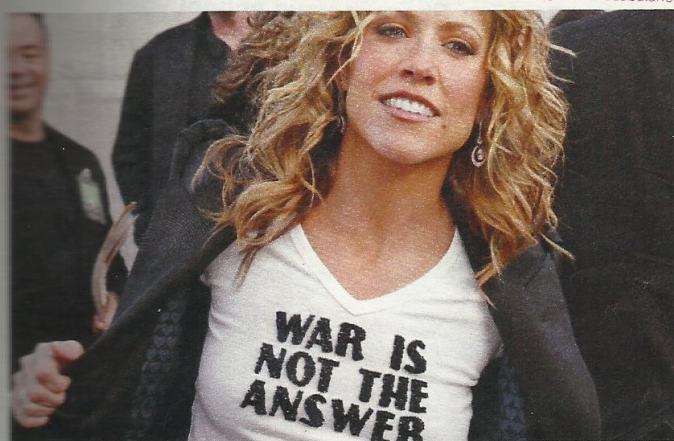
PARIS IS CONSIDERED THE FASHION CAPITAL OF THE WORLD.

Let's Write!

Many teens love statement T-shirts.

Do you have a statement T-shirt? What does it say?

Resposta esperada: imagem e o texto da camiseta da cantora Sheryl Crow, os alunos deverão responder às questões propostas em grupos. Liste as mensagens mencionadas pelos alunos para posterior debate e/ou apresentação de vocabulário.



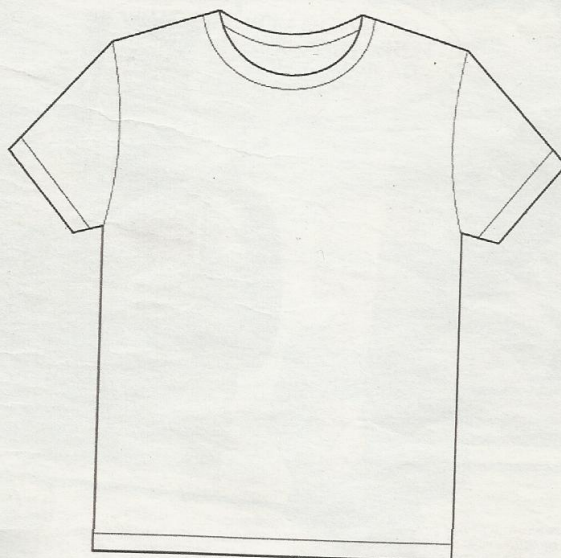
FRED PROUSE/REUTERS/ATIN/STOCK

Resposta esperada: de guerra, pergunte aos alunos se imaginam quem serão os potenciais leitores da mensagem escrita na camiseta: familiares? amigos? professores? políticos? Lembre-os de que o conteúdo de um texto deve variar de acordo com seu público-alvo (leitor). Após a confecção dos trabalhos, organize uma exposição dos trabalhos em um mural da escola.

Your turn! Create a statement T-shirt individually or in groups.

Before writing, think: Who do you want to read your statement?

Use a 'T-shirt' from the posterboard.



Write your statement on it.

Hang your T-shirt on the wall!

9º ANO – UNIDADE 3

UNIT 3

What's New?



Let's Read!

1 Answer the quiz. Then compare your answers in small groups.

Explore com os alunos as imagens e o tema da *unit*, perguntando a eles: *Do you have a cell phone? How often do you use it? What do you use it for?* Em seguida, peça que leiam o texto de abertura e, em duplas, comparem suas respostas.

It's for Me

Do you spend a lot of time on the phone?
 What about your cell phone, do you take it everywhere?
 We're interested in learning a little more about the amount of time you spend chatting on the phone.

a. Do you spend more time on the phone during the week or on the weekend?
 () During the week.
 () On the weekend.

b. Do you think your phone time interferes with your homework or sleep time?
 () Yes, a little.
 () Yes, a lot.
 () No.

c. Do you use a cell phone?
 () Yes.
 () No.

d. How often do you use your cell phone?
 () Only for emergencies.
 () Before and after school.
 () During school.
 () All the time.
 () I don't have a cell phone.

(Adapted from www.teengrowth.com/index.cfm?action=speak)

Read the fact file and mark **T** (for **true**) or **F** (for **false**) according to the information in the text.

Os alunos podem fazer este exercício individualmente ou em grupos. Após lerem as informações, eles deverão identificar se as frases são verdadeiras ou falsas. Depois de dar as respostas, escolha alguns alunos para ler suas opções em voz alta, enquanto o restante da turma diz *That's right* ou *That's not the right answer*.



Cell phone

Mobile phone

ORIGIN: Inspired in car phones, the first cell phone was made in 1973 by the American scientist Martin Cooper.

CHARACTERISTICS: Cell phones were big and very expensive in the past, but now they come in different sizes and prices. You can also choose from different models and colors.

FUNCTIONS: You can use your cell phone to talk to others, send text messages, play games, go on the Internet, take pictures, and much more!

SAFETY and RISKS:

Cell phones emit radiation and it is possible that they can cause health problems such as changes in brain activity, sleep disorders and even cancer, but there is no conclusive evidence in this respect.

Cell phones can be dangerous for drivers, as they increase the risks for accidents.



BANANASTOCK/UPPERIMAGES

1. Cell phones and mobile phones are the same thing.

2. Cell phones have many different functions today.

3. You are certain that cell phones are dangerous for your health.

4. It is not a good idea to talk on the cell phone while driving.

5. Cell phones today are the same as cell phones in the 1970's.

WORKBOOK
Pode-se fazer
o Exercise 3.1,
p. 112.

What's New?

Let's Write!

Leia o texto com os alunos e ajude-os a concluir que *Greg and his students are writing about their favorite gadgets on a discussion forum on the web*. Comente que na Internet existem fóruns de discussão a respeito dos mais variados temas (no YahooAnswers, por exemplo) e que, nesses fóruns, qualquer pessoa pode dar opiniões e comentar as opiniões alheias. Os alunos deverão adicionar sua opinião ao fórum e compartilhar suas respostas com os colegas.

Read the discussion forum and answer: What are Greg and his students writing about? Write your answer and show it to your friends.

Question: What is your favorite gadget and why?

1 week ago

Reply

Answers

Show: All Answers

My tape recorder. Because I love to interview people.

5 hours ago

Comment

My cell phone, of course! To take pictures.

4 hours ago

Comment

Personal answer.

What's New?

35

9º ANO – UNIDADE 4

UNIT 4

A Cleaner Planet

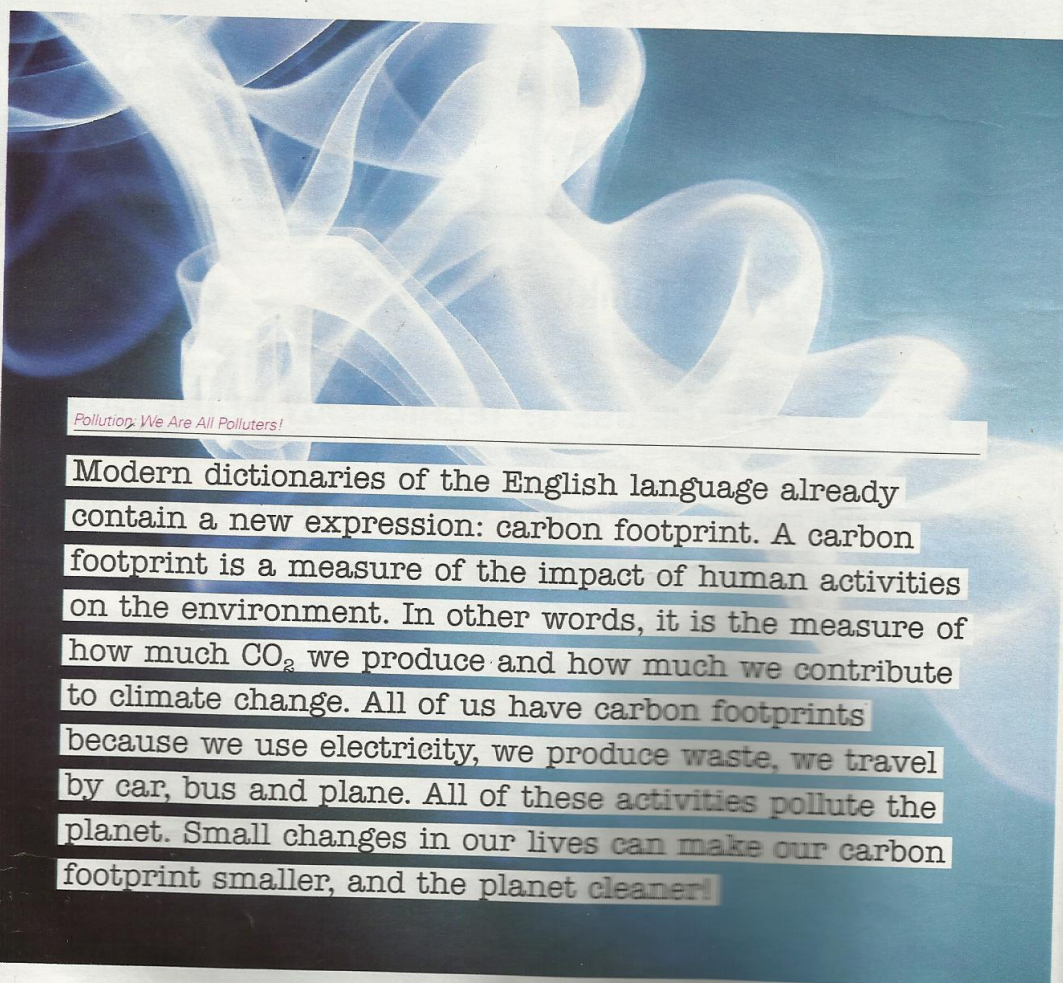


Let's Read!

1 Read the texts quickly and match them with the following titles.

Peca aos alunos que façam uma leitura rápida para tentar identificar os títulos dos textos. Incentive-os a identificar também os elementos de cada texto que os auxiliaram a chegar a essas conclusões.

- Healthier Food, Happier Students
- Let's Combat Climate Change!
- Pollution: We Are All Polluters!



Pollution: We Are All Polluters!

Modern dictionaries of the English language already contain a new expression: carbon footprint. A carbon footprint is a measure of the impact of human activities on the environment. In other words, it is the measure of how much CO₂ we produce and how much we contribute to climate change. All of us have carbon footprints because we use electricity, we produce waste, we travel by car, bus and plane. All of these activities pollute the planet. Small changes in our lives can make our carbon footprint smaller, and the planet cleaner!

Let's Combat Climate Change!

Some dramatic changes are happening in the Arctic. Ice caps are melting and the animals that live there are losing their habitat. Wolves and reindeer are disappearing from the Arctic tundra and polar bears are also finding it difficult to find food, because they live and hunt on ice – and the ice is melting. Some scientists say that polar bears may become extinct by the end of the century if we don't act fast.

LIQUID LIBRARY/JUPITERIMAGES

Healthier Food, Happier Students

Organic gardens: this is the new trend in many American schools. Supporters of this idea say the benefits of school organic gardens are numerous: they encourage the kids to eat more healthily, they teach the kids about nature and home economics, they help create stronger social groups. Melanie Carlson, a 13-year-old student at Kennedy High School, California, says that the only disadvantage is that your hands get dirty. 'But this is nothing compared to the joy of eating veggies without chemicals!' she adds.

PHOTOS.COM/JUPITERIMAGES

2 Read the texts again and answer in pairs: These three texts have a common theme. What is it?

Depois de lerem os textos mais uma vez, os alunos deverão responder à pergunta proposta em duplas. Registre as sugestões dos alunos no quadro. As respostas possíveis são: *The Environment, Pollution, Save the Earth, A Cleaner Planet* etc.

WORKBOOK
Pode-se fazer o
Exercise 4.1, p. 118.



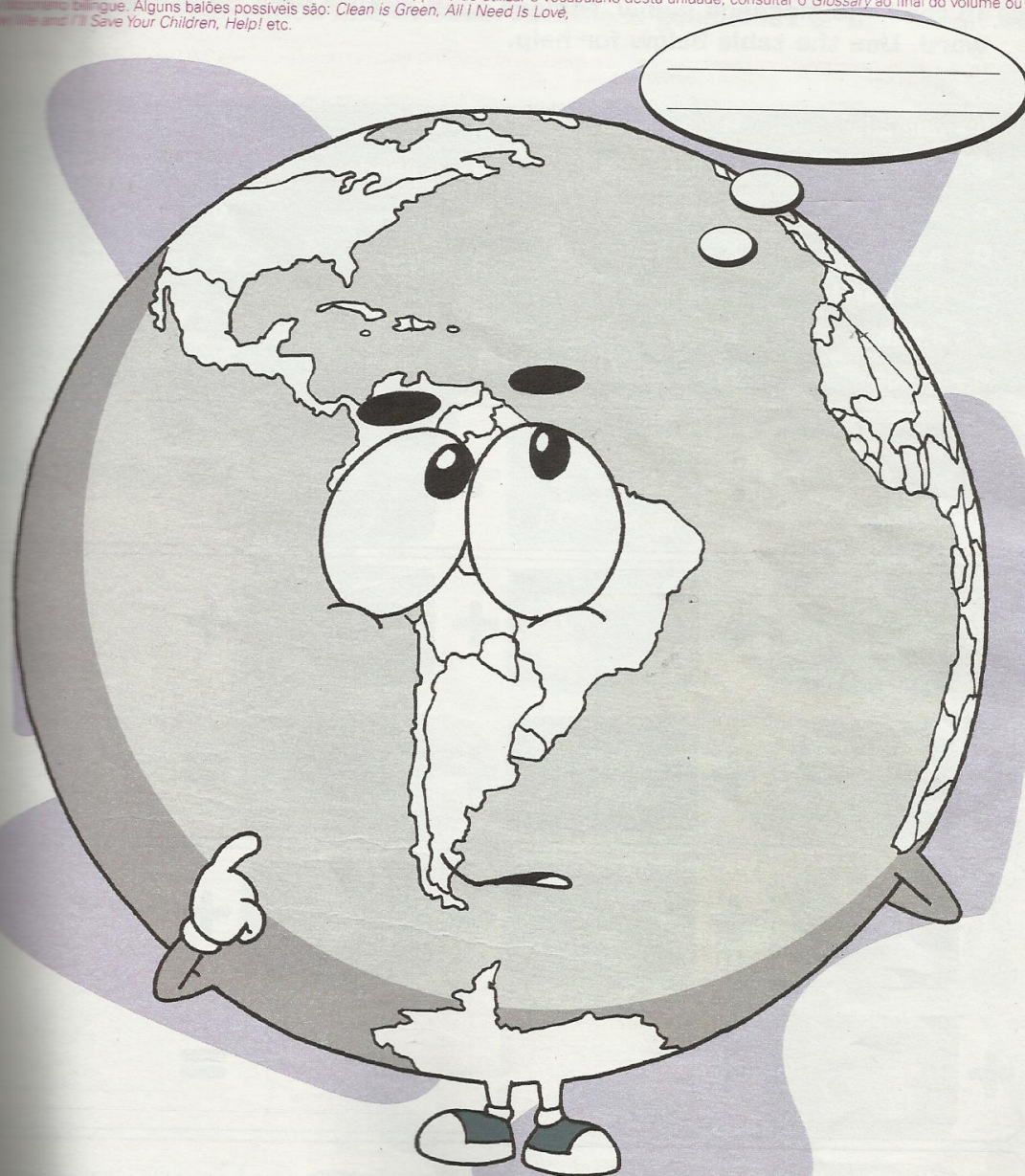
Let's Write!



What is the Earth thinking about? Complete the balloon.

An idea: Use the vocabulary introduced in this unit for inspiration. *Personal answer.*

Os alunos deverão completar o balão como quiserem. Para isso, poderão utilizar o vocabulário desta unidade, consultar o Glossary ao final do volume ou um dicionário bilingue. Alguns balões possíveis são: Clean is Green, All I Need Is Love, Save life and I'll Save Your Children, Help! etc.



Work in groups and read your balloons. Then vote on the best balloon.

Quando os balões estiverem prontos, os alunos deverão reunir-se em grupos para compartilhar suas respostas. Incentive o debate sobre o conteúdo dos balões sugerindo que os grupos votem para eleger o melhor texto.

9º ANO – UNIDADE 5

UNIT 5

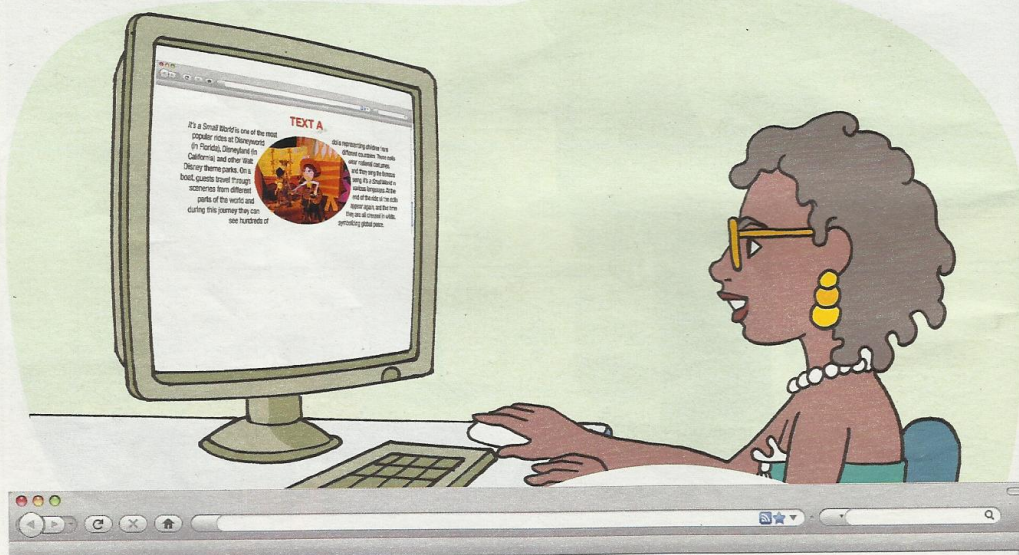
Our Small World



Let's Read!

- 1 As part of a project called 'Our Small World', the teens are reading about Disney's 'It's a Small World' ride and about UNESCO's World Heritage sites. Let's read about these topics, too. Work in pairs: One of you reads **Text A** and the other reads **Text B**. Then tell your friend about your text.

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. Neste caso, cada aluno deverá ler um texto e, depois, contar detalhes do texto lido ao colega que não o leu.



TEXT A

It's a Small World is one of the most popular rides at Disneyworld (in Florida), Disneyland (in California) and other Walt Disney theme parks. On a boat, guests travel through sceneries from different parts of the world and during this journey they can see hundreds of



PAUL HIFFMEYER/DISNEYLAND/ARQUIVO DA EDITORA

dolls representing children from different countries. These dolls wear national costumes and they sing the famous song *It's a Small World* in various languages. At the end of the ride all the dolls appear again, and this time they are all dressed in white, symbolizing global peace.



TEXT B WORLD HERITAGE SITES ARE TREASURES



PEDRO MARTINELLI
EDITOR ABRIL

World Heritage Sites represent our world's most precious natural and cultural places. Each one has 'outstanding universal value' for you and me - and for everyone around the world. Each one has special characteristics. The swamps of the Everglades. The ancient structure of the Great Pyramids. The huge tortoises of the Galapagos Islands. The symbol of freedom of the Statue of Liberty.

Because World Heritage Sites are important to all of us, all of us are responsible for taking good care of them. In other words, we want to make sure that our grandchildren are going to see these sites in the same condition we can see them today.

(Adapted from www.worldheritagepointer.com/whatare.shtml)

Imagine your teacher asks you to read more about one of these topics. Answer in small groups: Which topic do you choose? Why?

- ☐ Disney's theme parks.
- ☐ The Great Pyramids.
- ☐ The swamps of the Everglades.
- ☐ The tortoises of the Galapagos Islands.
- ☐ The Statue of Liberty.

Personal answer.
Em pequenos grupos, os alunos deverão responder às perguntas propostas. Para ampliar a tarefa, sugira que façam uma pesquisa a respeito dos tópicos escolhidos pelos alunos.



Let's Write!

- In pairs, use your general knowledge and write a quiz with 3 questions. Then work in groups of four and swap quizzes.**

Idea: Use your Science, Geography or History textbooks to look for ideas!

Em duplas, os alunos deverão fazer uma pesquisa nos livros de Ciências, Geografia e História para obter informações sobre três tópicos. Em seguida, deverão elaborar três perguntas de conhecimento geral, uma sobre cada tópico pesquisado. As duplas deverão trocar as perguntas entre si, isto é, uma dupla deverá responder às perguntas de outra dupla. Após a realização da atividade, os autores das perguntas deverão verificar as respostas dadas pelos colegas.

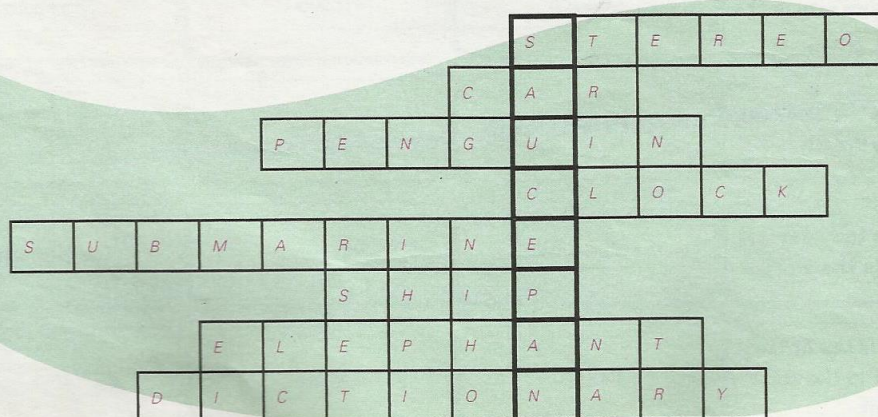


Let's Play!

COLLECTION PUZZLE

Em duplas, os alunos deverão tentar adivinhar qual é a nova miniatura de Pedro. Para isso, eles deverão perceber que os objetos colecionados pela personagem têm nomes formados por quantidades diferentes de letras: *car* (3 letras); *ship* (4 letras), etc. Por isso, há apenas uma distribuição possível para as palavras no diagrama, levando à resposta *saucerpan*.

- Write the names of the items in Pedro's miniature collection in the grid. Then try to guess: What's Pedro's new miniature?**



9º ANO – UNIDADE 6

UNIT 6

Teens Have a Voice



Let's Read!

- 1 In pairs, answer: What do you like most about Brazil? And what do you like least about it?

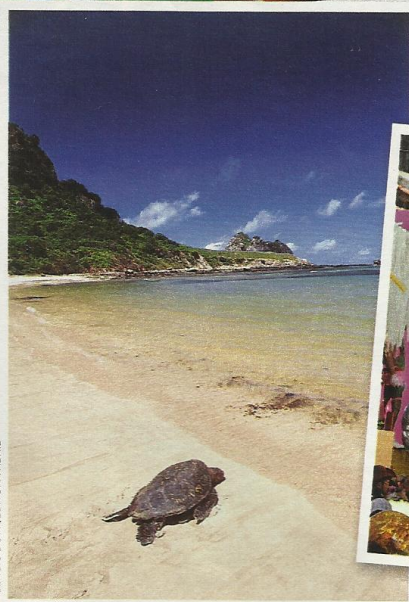
Faça com os alunos um *brainstorming* a respeito do que gostam mais e do que gostam menos no Brasil. Para referência, registre as sugestões dadas por eles no quadro.



COMSTOCK IMAGES/UPITER IMAGES



MARIO RODRIGUES/EDITORIA A&P



SERGIO DUTTI/EDITORIA A&P



TERESA MAIA/DIÁRIO DE PERNAMBUCO/FOLHA

The interview below comes from *Time for Kids (TFK)*, a news magazine for American classrooms. Read it and complete the table in pairs.

Explique aos alunos que agora eles irão ler parte de uma entrevista com jovens brasileiros, extraída de uma publicação norte-americana intitulada *Time for Kids (TFK)*. Após a leitura, eles deverão formar duplas e completar a tabela.

Living Brazil is one thing, but living in this amazing country is really something else, especially for kids! Find out why from the boys and girls who call it home: Christopher, 12; Warren, 11; Wallace, 11; Aline, 11; and Guilherme, 13.

TFK - WHAT DO YOU LIKE MOST ABOUT BRAZIL? WHAT DO YOU LIKE LEAST ABOUT IT?

Guilherme: This is a good place to live, the people are pleasant, and they eat healthy food. I live in a house near the rural area of Niteroi. There are forests, trees and birds.

Warren: The things I like most about Brazil are the climate and the sense of community. The things I like least are the drugs and the violence. The violence comes from gangs, and they use lots of guns. I am afraid of walking alone because I am still small and don't know how to defend myself.

Wallace: I think that Brazil is a very good country to live in. I like the forests, waterfalls and the pure air, but I don't like the violence that has been increasing over the last few years.

Chris: I believe that the rest of the world knows that Brazil has a lot of good qualities. We have great artists, great beaches, pretty places and the world-famous Carnival (a celebration filled with music, dancing and parades).

Aline: The place where I live is full of peace and friendship, and this is what Brazil needs.

(From www.timeforkids.com/TFK/kids/hh/goplaces/article/0,28376,642487,00.html)

The best things about Brazil	The problems in Brazil
Good place to live	Drugs
The people	Violence
The food	
The climate	
The sense of community	
Nature	
Artists	
Carnival	
Peace	
Friendship	

In groups, discuss: Do you agree with the points mentioned in the interview? Is there anything you would add to (or remove from) the table above?

Em grupos, os alunos deverão discutir se concordam com os pontos mencionados pelos entrevistados ou discordam deles. Após o debate, os grupos deverão elaborar uma tabela com suas novas respostas.

Listen to the sentences below. Then, in pairs, check the homophones of the words in bold.

Os alunos deverão ouvir a gravação uma vez e assinalar a opção correta, relacionando as palavras em negrito às suas homófonas (que têm a mesma pronúncia). Depois, em duplas, eles deverão ouvir a gravação novamente para conferir suas respostas.

1. João doesn't find anything interesting. He is always **bored**.

☐ board ☐ bought ☐ bad

2. We need **four** eggs.

☐ fair ☒ for ☐ fork

3. Do you **know** my cousin Marina?

☒ no ☐ now ☐ new

4. Can you **hear** this sound?

☐ hair ☐ rare ☒ here

5. The English class is over **there**, in Room 23.

☐ dear ☒ their ☐ they

6. I need to **buy** some butter.

☐ bay ☒ by ☐ boy

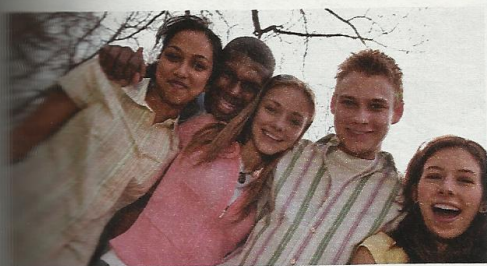


Let's Write!

Os alunos deverão escrever sua opinião a respeito da frase, determinando quem vai ler o texto que produzirem e qual gênero textual utilizarão ao escrever. Também a ideia de que os textos que escrevem dependem das condições da produção textual, as quais incluem audience/potential reader e genre.

Write your opinion about the following statement.

FRIENDS ARE MORE IMPORTANT THAN FAMILY.



BUBBLES PHOTO LIBRARY/ALAMY/OTHER IMAGES

Before you write, make the following decisions:

a. Who are you writing to?

- ☐ A friend.
☐ A family member.
☐ Someone else, your choice:

b. What are you writing?

- ☐ A poster.
☐ A text message.
☐ Something else, your choice:

Now write your text!

9º ANO – UNIDADE 7

UNIT 7

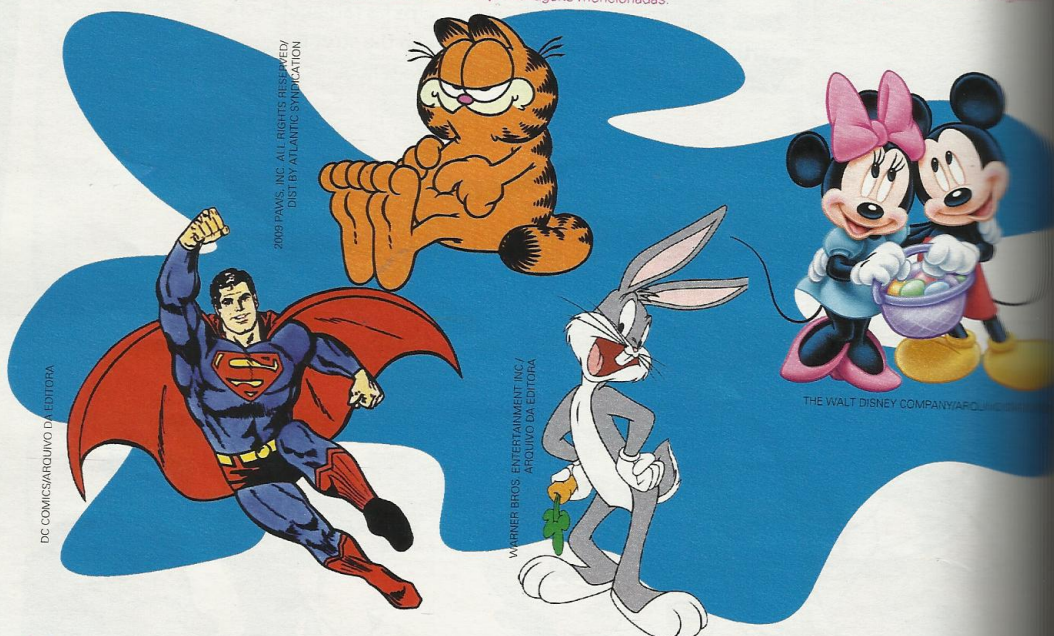
Communication



Let's Read!

- 1 In groups, discuss: Do you like comic strips? What's your favorite comic character? Why?**

Em grupo, os alunos deverão conversar sobre histórias em quadrinhos e suas personagens favoritas. Registrar no quadro os nomes das personagens mencionadas.



- 2 In pairs, read the comic strip and then answer the questions on the next page.**

Em duplas, os alunos deverão ler a tirinha e responder as perguntas na página seguinte. Ao conferir as respostas, enfatize a importância da comunicação não verbal na compreensão de mensagens orais e escritas.



(Retrieved from www.garfield.com/comics/vault.html on January 15, 2008)

Scene 1, how's Jon (Garfield's owner) feeling?

- ☐ a Sleepy.
- ☐ b Embarrassed.
- ☐ c Surprised.

Which of these statements is true about **Scene 2**?

- ☐ a Garfield is thinking and Jon is speaking.
- ☐ b Garfield is speaking and Jon is speaking, too.
- ☐ c Garfield is speaking and Jon is thinking.

How does Jon know that Garfield wants him to turn up the heat?

- ☐ a Because Garfield said he was cold.
- ☐ b Because Garfield was wearing a winter coat in **Scene 2**.
- ☐ c Because Garfield said 'Morning.'

Scene 3, how's Jon feeling?

- ☐ a Worried.
- ☐ b Happy.
- ☐ c Angry.

In order to communicate the four ideas above, did the author use verbal or nonverbal communication? Use the definitions below for help.

Verbal communication. Em a, expressão facial; em b, balões diferentes; em c, uma imagem; em d, expressão facial e a palavra not em negrito.

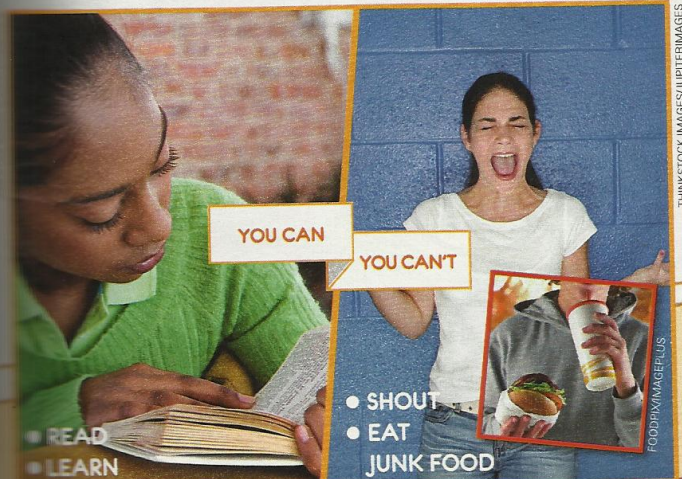
Verbal communication: Communication that uses words (spoken or written).

Nonverbal communication: Communication that doesn't use words, but uses body movements, gestures, facial expressions, pauses, speed, etc. In written language, examples of nonverbal communication include the use of font, color, bold, or italics.

Let's Write!

Look at the sign and discuss in pairs: What do you think about these rules?

Antes disso, os alunos deverão opinar sobre as regras exibidas na placa. Enquanto eles conversam, circule pela sala incentivando-os a justificar suas opiniões.



Design a sign for your English class, indicating what people CAN (or CAN'T) do there. Before you write:

- Brainstorm ideas with a friend.
- Decide which ideas you are going to use in your sign.

A placa deverá ser elaborada na sala de aula ou como tarefa para casa. Antes de criá-la, os alunos deverão conversar com um colega a respeito de possíveis regras, criando um plano para a atividade de writing.

Read your friends' signs, and vote for the best sign!

Organize aos alunos uma votação para escolher as melhores placas, organizando uma exposição desses trabalhos na sala de aula.

9º ANO – UNIDADE 8

UNIT 8

Let's Make it a Better World!



Let's Read!

- 1 Read the poem and discuss in pairs: What do you think the author is *writing about*? *What makes you think so*?

Sobre a questão dos direitos civis dos negros (veja mais detalhes no *Manual do Professor*). Após a leitura, os alunos deverão formar duplas para compartilhar suas primeiras impressões sobre o poema. Além disso, deverão indicar qual é, na opinião deles, o tema principal do texto. Explique-lhes que, nesse momento, o mais importante não é que eles compreendam todo o vocabulário, nem que identifiquem corretamente o tema do poema, mas que expressem suas opiniões, justificando-as.



I, Too, Sing America

I, too, sing America.
 I am the darker brother.
 They send me to eat in the kitchen
 When company comes,
 But I laugh,
 And eat well,
 And grow strong.
 Tomorrow,
 I'll be at the table
 When company comes.
 Nobody'll dare
 Say to me,
 'Eat in the kitchen,'
 Then.
 Besides,
 They'll see how beautiful I am
 And be ashamed
 I, too, am America.

(Langston Hughes)

In pairs, one student reads **Text A** and the other one reads **Text B**. Then they exchange information about the texts and read the poem on page 78 again. What is the poem about? How do you know?

Em duplas, os alunos deverão fazer um jigsaw reading (os dois leem textos diferentes e depois trocam informações entre si). Após a leitura, as duplas deverão reler o poema da página ao lado e rever as respostas dadas no Exercise 1. Nesse momento, eles já deverão ter mais elementos para situar o poema dentro da temática da luta dos direitos civis dos negros. Verifique se eles são capazes de identificar quem são they no texto (white people).

Text A

Langston Hughes (1902-1967)

American poet James Langston Hughes was born on February 1, 1902, in Joplin, Missouri. His writing often uses dialect and jazz rhythms, and focuses on the portrayal of African American life, especially the experience of the urban African American. He wrote poetry, plays, books for children and novels.

(Adapted from <http://kids.yahoo.com/reference/encyclopedia>)



HULTON ARCHIVE/GETTY IMAGES

Text B

Glossary

- **ashamed:** feeling shame, embarrassment or guilt after doing something wrong.
'I am ashamed of my bad behavior,' said Pinocchio. 'I am really sorry.'
- **besides:** in addition to.
What languages do you speak besides Portuguese and English?
- **to dare:** to have the courage for.
'How dare you say I'm a liar?,' said Pinocchio.
- **to grow:** to become bigger, increase in size by a natural process.
You eat well, and exercise and you'll grow strong.

Close your book and listen to the poem *I, too, sing America*. After listening, discuss: What are your favorite verses in the poem? Why?

Objetivo desta atividade é explorar a musicalidade do poema e, com isso, maximizar seu efeito poético. Com o livro fechado, os alunos deverão ouvir a gravação uma ou duas vezes. Em seguida, deverão discutir suas preferências com relação ao poema, recitando os versos de que mais gostaram.

WORKBOOK
Pode-se fazer agora o
Exercise 8.1, p. 130.

Let's Make it a Better World!



Let's Write!

What's YOUR dream for a better future? Write a banner.

Individualmente ou em grupo, os alunos deverão confeccionar faixas contando qual é o sonho deles (pode estar relacionado ao mundo, ao país, à cidade ou ao mesmo ao indivíduo e à sua família). Quando as faixas estiverem prontas, fixe-as nas paredes da escola para que outras pessoas possam vê-las.

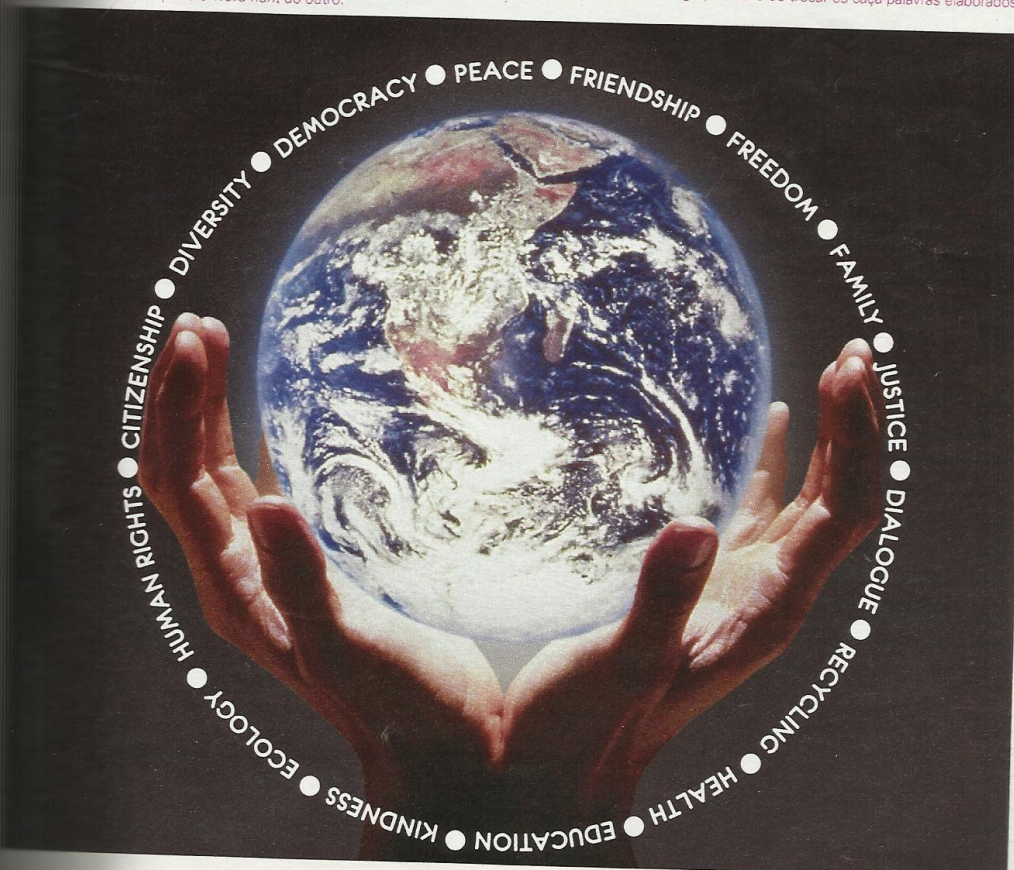
Se tiverem um primeiro rascunho, os alunos poderão pedir a um colega que leia e corrija o texto. O conteúdo está interessante? As palavras foram escritas corretamente? As palavras foram feitas na ortografia ou na pontuação correta?



Let's Play!

THE WORDS FOR A BETTER WORLD

Os alunos que fecham o livro. Em seguida, façam um *brainstorming*: pergunte a eles do que acham que o mundo precisa para ser melhor. Primeiro, registre as ideias mais importantes no caderno, comparando-as com as da lista abaixo. Depois, deverão brincar de caça-palavras. Como brincar? Peça que se reúnam em grupos e elaborem caça-palavras com words for a better world. Os grupos deverão trocar os caça-palavras elaborados. Cada um explore o word hunt do outro.



Let's Make it a Better World!

9º ANO – UNIDADE 9

UNIT 9

Relationships



Let's Read!

- 1 Read the text quickly and discuss in pairs: Where do you think this text comes from? Who wrote this text? Who is the probable reader of this text? What is the text about?

Esta primeira leitura do texto deverá ajudar os alunos a concluir: This text comes from a site for teens. Amy, a teen, wrote this letter and the probable reader is someone who can give advice about Amy's problem: the teen wants to break up with her boyfriend but she's afraid he might hurt her. Esclareça o significado das key words: break up with, afraid of, frightened, scared e hurt.

a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z

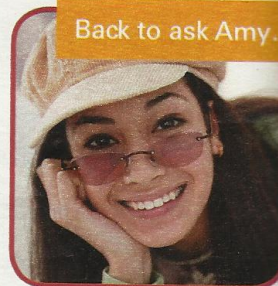
Relationships (domestic abuse)

Dear Amy

I'm so scared. I know it sounds silly but I'm afraid of my boyfriend. I want to break up with him but I'm scared he will hurt me. I don't know what to do. I'm so frightened. Please give me some advice, Amy. I'm so scared.

Tegan, 14

Back to ask Amy...



(From www.childrenfirst.nhs.uk/teens/life/girls/ask_amy/r/relationships)

- 2 Now read the answer to the letter in Exercise 1. Check the Glossary for key words you don't understand. Then, in pairs, mark **T** (for **true**) and **F** (for **false**).

Os alunos deverão fazer a leitura da resposta a carta de Amy, verificando o glossário ao final do livro caso necessário. Relembre aos alunos que eles não precisam compreender todo o vocabulário, mas apenas prestar sua atenção nas key words.

This is a horrible situation for you to be in but you do not have to deal with this alone. In fact, I would actively encourage you to seek some help before you go any further.

Ending a Relationship

It is never easy to end a relationship, even when you know it is the right thing to do. Sometimes when we break up with boyfriends or girlfriends we are scared about how they may react. A lot of us think it will be a lot worse than it actually is.

However, if you are worried about your boyfriend hurting you, you need to have the support of an adult when you decide to tell him you want the relationship to end.

Ask for Help

The best thing you could do right now is talk to your parents, a close relative or one of your friend's parents to get some support and advice. They will be able to give you tips on what to say to your boyfriend and how to approach him. They might also offer to be with you when you talk to him.

If you can't talk to them about this, try speaking to a teacher at school or a nurse at your doctor's practice. Most adults will understand what you are going through and all the worries you have. They will want to help you as best they can. It is important that you realise you don't have to do this alone.

How to Do It

There is no 'correct' way to break up with someone. If you are frightened you may get hurt, perhaps it is better you send an e-mail or make a phone call rather than do it face-to-face. If you do decide to speak to him face-to-face think about taking along a friend or relative for moral support.

According to this answer,

- ☐ Sometimes it's easy to end a relationship.
- ☐ Sometimes it's easier to end a relationship than we think.
- ☐ If you worry about being hurt, you need to talk to an adult.
- ☐ You can ask your family, teachers or doctors for help.
- ☐ It is always a good idea to break up with someone in face-to-face conversations.

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)?

Enquanto os alunos compartilham suas opiniões sobre as perguntas, circule ao redor da sala incentivando-os a justificar 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?

WORKBOOK
Pode-se fazer agora o
Exercise 9.1, p. 134.



Let's Write!

Read the card below. Then write a similar one to a friend.

Leia o texto do cartão com os alunos, incentivando-os a comentar o que acham dele: *Do you like the photo? Do you like the text? Do you agree with the text?* Depois, na sala de aula ou em casa, eles deverão confeccionar e escrever um cartão semelhante, endereçando-o a um amigo.

COMSTOCK IMAGES/JUPITERIMAGES



A true friend...

- ... DOESN'T HAVE TO agree with me all the time.**
- ... SHOULD have time for me when I need to talk.**
- ... MUST be patient, loyal, and funny... just like you!**

wwjARBBGRw
Pode-se fazer
agora o Exercise
9.5, p. 135.

9° ANO – UNIDADE 10

UNIT 10

T is for Teens. T is for Talent!



Let's Read!

1 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 apresentar ou rever o vocabulário relevante ao tema (por exemplo, *actor/actress, director, play, skit, playwright, stage, cast, props, costumes, setting, play a role, etc.*).

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

Os alunos deverão ler o *script* silenciosamente. Em seguida, dramatize-o em grupos.

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?



Caller number 2: Hi, how's the old ranch Eddie?

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

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

Caller number 3: Hello Eddie. Please come pick me up right away! I have an important meeting to go to!

Person waiting for the call: Sorry, but you definitely have the wrong number! *(Hangs up phone. Phone rings again.)*

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

Caller number 4: Bonjour Eddie! Comment vas tu?

Person waiting for the call: Sorry, there's no Eddie here! *(Hangs up phone. Phone rings again.)*

Person waiting for the call: Hello?

Caller number 5: Hello is Eddie there? Can you come over to my house and play? My dad just built this great treehouse!

Person waiting for the call: Listen, for the last time, there's NO EDDIE here! *(Hangs up phone. Phone rings again.)*

Person waiting for the call: Hello?

Caller number 6: Hi, this is Eddie. Any calls for me?

Person waiting for the call: *(Moans and shakes her head in disbelief.)*

(From <http://pbskids.org/zoom/activities/playhouse>.)



Let's Write!

1 In pairs, read Jane's review of the Talent Show and answer: How is the review organized?

O objetivo desta atividade é chamar a atenção dos alunos para a estrutura da resenha que irá ser lida por eles: Title → Author → Facts (what/where/who) → Summary → Opinion (what I liked/ what I didn't like/ rating). Registre essa estrutura no quadro para que os alunos possam recriá-la melhor.

REVIEW OF THE MONTH

by Jane Baker

WHAT: End-of-year Talent Show

WHEN: December 3rd

WHERE: School auditorium

WHO: 9th graders

SUMMARY: Students showed they have different types of talent. Simone presented her beautiful drawings, Matt did some funny magic tricks, Clare, Pedro and Roxanna sang 'School's out', Sayumi showed a few judo techniques, Zedu drove his kart around the school parking lot. To everyone's amazement, Pedro and Adão performed 'The sound of the rain forest' by imitating the sounds made by some insects. Very entertaining!

WHAT I REALLY LIKED: At the end of the show, Fabiana Esteves made a speech representing all 9th graders. The students wrote that speech together, and it was beautiful.

WHAT I DIDN'T LIKE VERY MUCH: Nothing, really! I loved everything.

RATING: Excelent Very Good Good Fair Poor

2 Now write a review of a show, a movie, a play, or a book – you choose!

Como tarefa para casa, os alunos deverão usar a estrutura da resenha do Exercise 1 para escrever uma resenha sobre um filme, um show, uma peça de teatro ou um livro de sua escolha. Após a realização da tarefa eles poderão elaborar uma resenha sobre este e os demais volumes da coleção para enviar a seus autores.