

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUÍSTICA

Raquel Santos Lombardi

A PRODUÇÃO ORAL SOB A PERSPECTIVA DOS GÊNEROS TEXTUAIS E DO
LETRAMENTO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA

Juiz de Fora
2014

Raquel Santos Lombardi

A PRODUÇÃO ORAL SOB A PERSPECTIVA DOS GÊNEROS TEXTUAIS E DO
LETRAMENTO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marta Cristina da Silva

Juiz de Fora
2014

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

Lombardi, Raquel Santos.

A produção oral sob a perspectiva dos gêneros textuais e do
letramento no livro didático de língua inglesa / Raquel Santos
Lombardi. -- 2014.
177 p.

Orientadora: Marta Cristina da Silva

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de
Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em
Linguística, 2014.

1. Gêneros. 2. Letramento. 3. Produção oral. 4. Livro
didático. I. Silva, Marta Cristina da , orient. II. Título.

DEDICATÓRIAS

A Deus,

Meu refúgio, minha força. “Tu que habitas sob a proteção do Altíssimo, que moras à sombra do Onipotente, dize ao Senhor: Sois meu refúgio e minha cidadela, meu Deus, em que eu confio” (Sl 90: 1-2) .

Aos meus queridos pais,

Pelo apoio incondicional, pelo carinho, pela presença constante em minha vida.

À Prof.^a Dr.^a Marta Cristina da Silva,

Pelo incomensurável aprendizado que me proporcionou durante as disciplinas ministradas e as orientações. Pela dedicação, comprometimento, atenção, carinho e paciência nos momentos tomados pela ansiedade. Muito obrigada.

Aos professores do curso de Mestrado,

Pelos ensinamentos transmitidos durante as aulas. Pelo incentivo e motivação.

À Prof.^a Guilherma Mazzoni,

Pelo incentivo, pelo carinho e pela amizade. Por despertar em mim o interesse pela língua inglesa e pelo curso de Letras. Jamais esquecerei as lições não só de inglês, como também de vida que a mim endereçou.

Aos caros amigos e colegas do curso de Mestrado,

Pelo companheirismo, pelas palavras de incentivo, apoio e encorajamento.

Aos professores do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora e do curso de Bacharelado em Tradução que participaram em algum momento de minha formação acadêmica, em especial ao Prof. Dr. Rogério de Souza Sérgio Ferreira, à Prof. Dr.^a Maria Luiza Scher Pereira, à Prof. Dr.^a Maria Clara Castellões de Oliveira e à Prof. Dr.^a Ana Cláudia Peters Salgado,

Pela motivação e pelas palavras de carinho. Obrigada por ampliarem os horizontes de minha vida acadêmica, configurando-se como meus exemplos em minha caminhada profissional.

AGRADECIMENTOS

A Deus, força que me ampara e que me fez chegar até aqui.

Aos meus queridos pais, Odécio e Maria das Graças, e à minha irmã, Rafaela, que sempre estiveram ao meu lado, dando-me apoio e carinho; motivação que resultou em minha persistência e força de vontade.

Às minhas crianças do coração, Maria Fernanda e Naysla, por alegrarem meus dias e darem cor a minha vida.

Ao meu primo Marcelo, pelo incentivo e afeto.

À minha avó Celina, pelo carinho e atenção. À minha avó Maria Paula, que agora vive apenas em meu coração, mas esteve sempre torcendo para que eu alcançasse meus objetivos.

Ao amigo Valdecir, pelo incentivo, apoio, motivação e pelas palavras sábias em todos os momentos.

Aos colegas do curso de Mestrado, sempre dispostos a ajudar e a oferecer uma palavra de carinho.

Às minhas amigas e amigos de vida, por sempre me incentivarem a prosseguir e me auxiliarem nas mais variadas situações.

Às professoras doutoras Tânia Guedes Magalhães, Barbara Jane Wilcox Hemais, Patrícia Nora de Souza Ribeiro e Adriana Nogueira Accioly Nóbrega, pela prontidão e gentileza de aceitar compor a banca examinadora para a defesa desta dissertação.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Marta Cristina da Silva, por estar sempre pronta a ajudar, a ensinar. Pela dedicação, pelo carinho e pela atenção durante todo o período de orientação.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo investigar como é tratada a produção oral em um livro didático de Língua Inglesa aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – 2011: Língua Estrangeira Moderna, sob a ótica de teorias de gêneros (abordagens sociodiscursivas e sociorretóricas) e dos Novos Estudos do Letramento. Através de pesquisa documental, analisamos as atividades de produção oral de todos os quatro livros da coleção, tendo em vista verificar se elas se orientam adequadamente pela noção de gênero, se há diversidade de gêneros orais para além de diálogos pré-fabricados e se os gêneros são explorados tanto em termos de sua dimensão linguística quanto sociocultural, apresentando, dessa forma, propósitos comunicativos bem definidos. Observamos, ainda, se tais atividades se apresentam como formas capazes de promover, de alguma maneira, o letramento do aluno, dando condições aos aprendizes de se familiarizarem com situações que apontem para suas práticas sociais fora da sala de aula. Os resultados sinalizam para a predominância de uma oralização da escrita, levando-nos a concluir que as atividades, apesar de apresentarem alguns gêneros orais, não se ancoram adequadamente na noção de gênero, não propiciando, de forma clara, o desenvolvimento de letramentos na língua estrangeira.

Palavras-chave: Gêneros, letramento, produção oral, livro didático.

ABSTRACT

This work aims at investigating how oral production is presented in an English textbook approved by PNLD (Programa Nacional do Livro Didático – 2011: Língua Estrangeira Moderna) under the perspective of genre theories (socio-discursive and sociorhetoric approaches) and the New Literacy Studies. Through a documentary research, we analyze the activities of oral production of the four textbooks of the collection in order to ascertain whether they are guided properly by the notion of genre, if there is diversity of oral genres beyond prefabricated dialogues, and if the genres are explored both in terms of their language and sociocultural dimension, presenting, thus, well-defined communicative purposes. We also observe if such activities are ways to promote, in any way, the literacy of the student, providing the learners with conditions to familiarize themselves with situations that point to their social practices outside the classroom. The results indicate the predominance of an oralization of writing, leading us to conclude that the activities, despite presenting some oral genres, are not properly anchored in the notion of genre, not being able to clearly provide the development of literacies in foreign language.

Keywords: Genres, literacy, oral production, textbook.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Organização das unidades-sexto ano.....	115
Quadro 2: Estrutura das unidades-sexto ano.....	117
Quadro 3: Estratégias de produção oral-sexto ano.....	122
Quadro 4: Questões em <i>Let's stop and think</i> -sexto ano.....	126
Quadro 5: Organização das unidades-sétimo ano.....	128
Quadro 6: Estrutura das atividades-sétimo ano.....	130
Quadro 7: Gêneros orais-sétimo ano.....	132
Quadro 8: Estratégias de produção oral-sétimo ano.....	134
Quadro 9: Organização das unidades-oitavo ano.....	136
Quadro 10: Estrutura das atividades-oitavo ano.....	138
Quadro 11: Estratégias de produção oral-oitavo ano.....	141
Quadro 12: Organização das unidades- nono ano.....	143
Quadro 13: Estrutura das atividades-nono ano.....	145
Quadro 14: Gêneros orais-nono ano.....	146
Quadro 15: Estratégias de produção oral-nono ano.....	151

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
Definição do tema.....	11
Justificativa: relevância da pesquisa acerca da produção oral em língua Estrangeira.....	13
Objetivos de pesquisa.....	15
Delimitando o foco: o aporte teórico para abordar a questão da produção oral em língua estrangeira.....	16
Organização do trabalho.....	17
 1. OS GÊNEROS TEXTUAIS: UM CAMINHO PARA O LETRAMENTO.....	 19
1.1 - A noção de gênero: um breve panorama.....	19
1.2 - Os gêneros textuais: abordagens sociodiscursivas e sociorretóricas.....	23
1.2.1- A abordagem sociodiscursiva e dialógica de Bakhtin.....	24
1.2.2- A abordagem sociorretórica de John Swales: o conceito de propósito comunicativo.....	28
1.3 - Os gêneros textuais dentro do ensino de línguas: as implicações pedagógicas...33	
1.3.1 - O interacionismo sociodiscursivo e o ensino de gêneros.....	39
1.4 - Os gêneros textuais como forma de promover o letramento.....	43
1.4.1 - O conceito de letramento.....	44
1.4.2 - O letramento em língua estrangeira.....	47
1.5 - Os gêneros textuais e o letramento: considerações finais.....	49
 2. A ORALIDADE E O SEU LUGAR NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	 51
2.1 - A relação da oralidade com a escrita: algumas considerações.....	51
2.2 - As concepções a respeito do oral e de seu ensino.....	56
2.3 - O oral e os PCN de língua estrangeira.....	61
2.4 - A necessidade de se promover o trabalho efetivo e adequado em torno do ensino do oral.....	68
2.4.1 - O desenvolvimento de habilidades orais através do ensino dos gêneros orais.....	71
2.4.1.1 - A dificuldade de se promover o trabalho com gêneros orais em língua estrangeira.....	75
2.5 - O lugar da produção oral no ensino de língua estrangeira: reflexões finais.....	78

3. O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E A PRODUÇÃO ORAL.....	80
3.1 - A história do livro didático de língua estrangeira (Inglês).....	81
3.2 - O LD no ensino de língua inglesa: características e papéis.....	84
3.3 - A transposição didática e o PNLD.....	93
3.3.1- O PNLD.....	95
3.3.1.1 – O PNLD e a produção oral.....	99
3.4 - O LD de língua estrangeira e as atividades de produção oral: os gêneros Oraís.....	101
3.5 - O LD de língua estrangeira e a produção oral: algumas palavras finais.....	103
4. METODOLOGIA DE PESQUISA E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	105
4.1 - A abordagem qualitativa interpretativista e a pesquisa documental.....	106
4.2 - Seleção e delimitação dos corpora.....	108
4.3 - Procedimentos de análise.....	111
5. ANÁLISE DOS DADOS.....	113
5.1- As atividades de produção oral no LD do sexto ano.....	114
5.2- As atividades de produção oral no LD do sétimo ano.....	128
5.3- As atividades de produção oral no LD do oitavo ano.....	136
5.4- As atividades de produção oral no LD do nono ano.....	143
5.5 - As atividades de produção oral nos 4 LDs da coleção <i>Links</i> : uma análise contrastiva e conclusiva	153
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
REFERÊNCIAS.....	165
ANEXOS.....	177

INTRODUÇÃO

As questões voltadas para o campo da oralidade vêm assumindo proporções consideráveis nos estudos linguísticos nas últimas décadas, trazendo impactos importantes para a área pedagógica. Vem sendo recorrente, no âmbito do ensino de língua, uma preocupação maior com o tratamento do oral, deslocando o foco da escrita e descentralizando, de certa forma, seu poder. Mas, se tem havido um interesse crescente pelo ensino-aprendizagem das habilidades orais na educação básica, é certo que isso demanda, ainda, pesquisas mais aprofundadas.

Por muitos anos, no ensino, a escrita foi considerada como superior à fala, sendo esta vista como algo desregrado, pouco preciso e de organização caótica. Esse aspecto influenciou, também, a maneira como a fala e a escrita foram definidas e trabalhadas na escola. Houve uma supervalorização de práticas voltadas para a escrita em detrimento do trabalho com as habilidades orais, fato que, de certo modo, ainda se observa no contexto escolar dos dias de hoje. No entanto, a modalidade falada de uma língua, ao contrário do que propõe, muitas vezes, o senso comum, não se apresenta em posição inferior à modalidade escrita, nem se restringe apenas ao cumprimento ou não das regras de uso da escrita. Tal modalidade se estrutura, como sugerem os estudos na área, de maneira coerente e sistemática, constituindo uma faculdade humana capaz de nos diferenciar das demais espécies vivas, e, por isso, é dotada do poder de dar forma ao mundo social em que vivemos.

A partir da década de 80, a supremacia da escrita começou a entrar em colapso, e as crenças acerca do poder da escrita, considerada, até então, como algo mais confiável e de maior valor, foram se perdendo. Com isso, passou-se a observar que à fala estavam, de fato, subjacentes modos complexos de organização, pois essa habilidade não se apresentava simplesmente como uma representação oral da escrita, possuindo características próprias. Atualmente, a fala é entendida, como apontam Lyons (1987) e Marcuschi (2005), como algo central nas ações cotidianas, principalmente se levarmos em conta que são poucas as ocasiões em que não recorremos a ela em nossas atividades diárias.

Nesse sentido, não podemos mais negligenciar as habilidades orais no ensino de língua, sendo necessário investigar como a oralidade tem sido tratada na escola. Considerando que os livros didáticos são materiais que medeiam as práticas pedagógicas dos professores, representando, muitas vezes, seu principal aporte teórico-metodológico, é fundamental observar especificamente de que modo as práticas orais vêm sendo abordadas por esses

materiais. No processo de transposição dos conhecimentos teóricos para o ensino, no que diz respeito à oralidade, focalizaremos, portanto, o livro didático (doravante LD).

O objetivo deste capítulo introdutório é apresentar nosso percurso de investigação para tratar da problemática em torno do componente oral particularmente no ensino de língua estrangeira. Sem nos aprofundarmos nos conceitos teóricos em que nos embasamos, forneceremos um panorama dos caminhos percorridos a fim de abordar a questão da produção oral no LD de língua inglesa. Ao final, trataremos da organização de nosso trabalho, expondo, brevemente, o que será discutido em cada capítulo com vistas aos objetivos pretendidos aqui, sinalizando, ainda, para as possíveis contribuições deste estudo para a pesquisa acerca do desenvolvimento de habilidades orais em língua estrangeira.

Definição do tema

No campo dos estudos voltados para o ensino de língua, principalmente no que concerne ao ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, em especial o inglês, são crescentes as teorizações e discussões com vistas à elaboração de um método de ensino calcado em teorias e abordagens consistentes voltadas para as atividades de uso da língua não só no contexto escolar, mas também fora dele. Nesse cenário, vem sendo discutida, também, a necessidade e a importância de se trabalhar efetivamente a oralidade em sala de aula, fato que culmina no debate em torno da criação e aplicação de abordagens e metodologias adequadas para a sistematização do componente oral no ambiente escolar.

No Brasil, os documentos oficiais, a saber, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN, 1998), orientam a ênfase na leitura, não se voltando especificamente para o desenvolvimento de habilidades orais, por razões diversas, como, por exemplo, a relevância social da aprendizagem de tais habilidades. Vale dizer que tal orientação gerou debates¹, não apenas sob a ótica dos estudos teóricos, mas também das práticas pedagógicas. Já o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – 2011: Língua Estrangeira Moderna nos fornece critérios específicos voltados para a avaliação dos LDs referentes à compreensão e produção oral. Nesse documento, é defendido o ensino integrado das quatro habilidades (ler, escrever, falar, ouvir) nas coleções, o que se manteve para a avaliação dos livros do Ensino Médio (PNLD 2012).

¹ No capítulo 2, trataremos dessa questão de forma mais detalhada, explicitando as justificativas dos Parâmetros para a ênfase na leitura e abordando a discussão que foi desencadeada.

Esses documentos e programas oficiais de ensino propõem, ainda, que as concepções que subjazem aos objetivos do ensino de língua e ao LD, o qual se configura, como vimos, como o mediador das práticas pedagógicas dos professores na sala de aula, estructurem-se de maneira a fornecer ao aprendiz amostras de linguagem contextualizadas e relacionadas às práticas discursivas genuínas em contextos diversificados, levando-o a atuar em situações de comunicação do mundo social. Esses documentos consideram, desse modo, a noção de gêneros textuais² como central dentro do ensino de língua.

Sob esse prisma, a pesquisa que aqui se delineia, utilizando o LD de língua inglesa como instrumento de observação e análise, aborda e defende o ensino de habilidades orais em inglês sob a perspectiva dos gêneros textuais, uma vez que assumimos que esses “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1953/1997, p. 280) se apresentam como instrumentos capazes de nos fazer transitar pelas diferentes esferas sociais que se utilizam da língua, configurando-se, no quadro didático, como uma maneira contextualizada e potencialmente real de organizar e trabalhar os conhecimentos linguísticos. Vale dizer, entretanto, que nosso posicionamento não se limita ao fato de a noção de gênero estar delineada nos PCN e ser explicitada, de alguma forma, no PNLD. É claro que tal fato se faz relevante, mas recorreremos a essa noção, principalmente, por ser o gênero uma forma capaz de fazer com que os conteúdos sistematizados na escola se tornem mais significativos para o aluno, aproximando-o das formas de comunicação que os rodeiam na vida diária, o que faz com que a linguagem possa ser utilizada para além do fim didático.

Ao gênero, associamos, ainda, aqui, a concepção de letramento, uma vez que os gêneros textuais, por nos possibilitarem o contato e acesso aos diversos setores de atuação humana, fazem com que o aprendiz possa usar a língua inglesa em práticas sociais que permeiem sua vida fora da sala de aula, promovendo, então, o seu letramento. Assim sendo, a noção de gênero dialoga com a de letramento, sendo o ensino calcado na abordagem de gêneros um caminho para se promover esse letramento.

Tendo em vista, então, o ensino-aprendizagem de língua inglesa sob o enfoque do LD, esta pesquisa focaliza a questão do desenvolvimento de habilidades orais sob a perspectiva dos gêneros textuais e do letramento, uma vez que compreendemos que o domínio do componente oral, e não apenas do escrito, representa algo de suma importância dentro do processo de ensino de língua, pois, assume-se, no âmbito do ensino da linguagem na escola,

² A variação terminológica acerca dos gêneros (gêneros textuais ou gêneros discursivos) será abordada no próximo capítulo, no qual será também justificada nossa escolha pelo termo “gêneros textuais”.

que a linguagem é o lugar da interação humana, fato que inclui, certamente, a fala, a habilidade de comunicação oral.

Mesmo frente ao domínio que a escrita exerceu e, certamente, ainda exerce sobre muitas das práticas em torno do uso da língua, não podemos mais nos restringir à sistematização e estudo apenas da modalidade escrita, sendo de grande valia uma pesquisa que traga à tona o componente oral, afastando-se da postura de abordar a língua em uma visão dicotômica, mas aceitando que ambas as modalidades fazem parte de um contínuo, como sugerem as teorizações de Tannen (1980), Chafe (1984), Koch (2000) e Marcuschi (2001). A oralidade se reveste, nesse sentido, de grande importância no ensino, devendo, sim, ser alvo de pesquisas e discussões no cenário acadêmico. Desse modo, esta pesquisa tem como foco a análise do oral no âmbito das atividades que se voltam para a **produção oral** propostas pelo LD de língua inglesa selecionado para este estudo.

Sabemos que a proposta do LD pode, muitas vezes, ser alterada pelo professor em sua prática pedagógica, que pode reestruturar ou aprimorar a abordagem feita por esse material. Todavia, neste trabalho, não consideraremos o desenvolvimento efetivo das atividades em sala de aula, interessando-nos, particularmente, o que se encontra expresso no interior do LD de língua inglesa. A observação do uso desse material em aula foge ao escopo de nossa pesquisa.

Justificativa: relevância da pesquisa acerca da produção oral em língua estrangeira

Quando pensamos no ensino de uma língua estrangeira, temos que levar em conta o papel que tal língua assume na sociedade. No caso desta pesquisa, que se volta para o ensino do inglês, observa-se que essa língua vem ocupando um lugar cada vez mais expressivo dentro de diversos setores de atuação humana, sejam eles acadêmicos, profissionais e, até mesmo, sociais, fato que faz com que seja relevante observar e analisar como se tem desenvolvido o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, sob a perspectiva do LD, instrumento que, juntamente com o trabalho do professor, promove o ensino de língua.

Essa língua, cujos falantes podem ser localizados em diferentes e numerosas partes do mundo, apresenta-se, hoje, como aponta McKay (2010), como uma língua internacional. Sob essa caracterização, o inglês se configura, ainda de acordo com a autora, como algo altamente visado, gerando, até, uma espécie de indústria voltada para o seu ensino-aprendizagem.

Observamos, ainda, no contexto atual, que se faz preciso efetuar um ensino mais voltado para os anseios dos aprendizes, para as exigências sociais, fato que faz com se

busquem formas cada vez mais eficazes de desenvolvimento da comunicação oral e/ou escrita, já que muitas das atividades em que os aprendizes estão inseridos, ou, irão se inserir, lhes exigem, de certa forma, um determinado conhecimento de uma língua estrangeira como o inglês. Vale destacar, então, que o desenvolvimento de habilidades orais se apresenta como uma necessidade crescente dos aprendizes. Podemos notar, considerando minha experiência enquanto professora de língua inglesa, que, quando questionados sobre seus objetivos ao estudar um outro idioma, grande parte deles responde que tem como objetivo falar, se fazer entender, se comunicar na língua alvo.

Nesse sentido, a pesquisa que aqui se propõe se torna pertinente, uma vez que a comunicação oral também se configura como uma exigência no que tange ao domínio da língua inglesa, pois vem sendo requerida em muitas práticas da vida extraclasse do aluno, como em entrevistas de trabalhos, seleções para bolsas de estudos e outros. Dessa maneira, um interesse maior se apresenta por formas de ensino que levem o aprendiz para a vida prática, para fora dos muros da escola, numa tentativa de se promover a inserção nas práticas sociais e profissionais que exijam a utilização de uma língua estrangeira. Assim, é perceptível uma busca pelo letramento, o qual, como foi exposto, pode ser promovido por um ensino orientado pelos gêneros textuais, que possibilita ultrapassar o nível de mera apropriação da língua enquanto código e chegar às práticas sociais de uso da língua, não só de leitura e escrita, mas também de compreensão e produção oral, como formas de agir no mundo globalizado. Além disso, como nos mostra Magalhães (2008), a abordagem em torno do oral vai ao encontro do que se preconiza dentro das ações educacionais de um modo geral, pois não podemos nos esquecer de que um uso adequado da produção oral (que é o que particularmente nos interessa) revela-se, de fato, de fundamental importância nas variadas situações de nossa vida cotidiana, ao afastar-se das concepções triviais e simplistas de oralidade como uma expressão espontânea do pensamento e das emoções (SCHNEUWLY, 2004). Assim sendo, o estudo sistematizado sobre a oralidade em língua inglesa no contexto educacional encontra seu lugar e relevância, fazendo-se extremamente necessário.

Outro motivo que nos impulsiona em nossa pesquisa é a carência de estudos na área. As pesquisas acerca do componente oral são mais numerosas na área de língua portuguesa. Autores como Marcuschi (1997, 2005), Magalhães (2007, 2008), Ramos (1999) e Castilho (2000) abordam o trabalho com a oralidade em sala de aula e defendem sua relevância. Em língua inglesa, porém, essa discussão ainda se mostra incipiente. Poucos são os trabalhos em que se pode observar uma discussão profunda sobre o ensino da oralidade no contexto da aula

de língua estrangeira, mesmo sendo crescente, como já observamos, o interesse pela questão do oral.

Cumprir notar, também, que os estudos acerca dos gêneros orais ainda carecem de pesquisas mais aprofundadas. Não encontramos com frequência teorizações concernentes à transposição didática com base nesses gêneros e às implicações dessa prática frente à promoção de letramentos em língua inglesa. Os estudos e discussões são frequentes, contudo, muito mais no que tange aos gêneros escritos. Há um número considerável de estudos sobre os gêneros escritos, sendo boa parte relacionada, porém, ao ensino de língua materna. Algo semelhante ocorre com a questão do letramento. Há um grande número de publicações que abordam essa noção, a saber, Soares (1985, 2004), Rojo (2009) e Kleiman (1995), mas muitas voltadas para o ensino de língua portuguesa. Ainda não se conta com uma variada produção que trate do letramento em língua estrangeira propriamente dita, particularmente, no que concerne às práticas orais.

Esses aspectos corroboram a necessidade de desenvolvermos um estudo a respeito das maneiras pelas quais se manifestam as atividades de produção oral no LD de língua inglesa. É preciso, desse modo, levar em consideração a teoria que embasa o desenvolvimento das atividades calcadas na prática oral, uma vez que o simples fato de haver em um livro uma seção voltada para a produção oral não garante que tal habilidade esteja se estruturando de forma a convergir com os objetivos do ensino de língua estrangeira propostos nos documentos oficiais e, também, com as diretrizes que norteiam um ensino ancorado nas necessidades potenciais e reais dos aprendizes em um ambiente de uso da língua, considerado, aqui, um ensino eficaz dessa língua.

Objetivos de pesquisa

Tendo em vista a relevância dos gêneros textuais e da noção de letramento no ensino de língua inglesa, faz-se imperativo questionar se as atividades de produção oral, da forma como aparecem nos LDs, são efetivamente guiadas pelos gêneros, sendo capazes de promover o letramento, em uma tentativa de fornecer aos aprendizes condições de se inserirem, de maneira satisfatória, nos contextos de uso da língua.

A partir da problemática aqui apresentada, a presente pesquisa tem por objetivo geral investigar como a produção oral vem sendo tratada em um LD de língua inglesa, considerando-se a importância de um trabalho efetivo com a oralidade, como já defendemos. Desse objetivo geral decorrem os seguintes objetivos específicos:

1. Verificar se as atividades de produção oral propostas no LD escolhido para este estudo se ancoram adequadamente na noção de gêneros;
2. fazer um levantamento de quais são os gêneros orais selecionados pelo LD, especialmente na seção direcionada à produção oral, observando se são abordados tanto gêneros primários quanto secundários;³
3. investigar se os gêneros orais são explorados em termos de sua dimensão sociocultural e se apresentam, mais especificamente, propósitos comunicativos bem definidos;
4. analisar se as atividades de produção oral presentes no LD favorecem, de alguma maneira, a promoção dos letramentos do aluno.

Delimitando o foco: o aporte teórico para abordar a questão da produção oral em língua estrangeira

A fim de investigar como a produção oral se delineia sob a perspectiva dos gêneros e do letramento no LD, tendo em mente os objetivos acima, a pesquisa recorre, inicialmente, aos estudos acerca dos gêneros. Nosso aporte teórico se baseia fundamentalmente em Mikhail Bakhtin (1953/1997) e John M. Swales (1990, 1993, 1998). É válido salientar que a noção de gênero tomou grandes proporções dentro dos estudos da linguagem com a teoria de Bakhtin, a qual é utilizada por vários autores contemporâneos, sendo uma importante referência até os dias atuais. A proposta de Swales, frequentemente associada aos estudos e ao ensino de língua inglesa para fins específicos, traz significativos insumos para o ensino de língua estrangeira, principalmente no que concerne ao conceito de propósito comunicativo, o qual nos interessa, em especial, nesta pesquisa, por ser relevante para a identificação do gênero, bem como para o tratamento de sua dimensão social, em uma tentativa de ir além do propósito estritamente didático de uma dada atividade.

No que tange ao letramento em língua estrangeira, apoiamo-nos nos estudos de Seabra (2007), autora que propõe o desenvolvimento do letramento no ensino de língua inglesa

³ Essa terminologia foi adotada por Bakhtin (1953/1997) e será melhor explorada no capítulo 1. Resumidamente, gêneros primários decorrem da comunicação verbal espontânea, enquanto os secundários se apresentam como formas de comunicação mais complexas e estruturadas.

propriamente dito, concebendo-o como algo cultural e socialmente construído, capaz de nos sensibilizar quanto às diferenças culturais com os quais os alunos podem se deparar no contexto social de uso da língua estrangeira.

Quanto às pesquisas acerca da oralidade, serão importantes as contribuições de vários estudiosos, desde Ong (1982, 1998), Havelock (1995) e Olson (1997), que se voltam para a questão das relações entre oralidade e escrita, a autores como Bueno (2009), Brito e Schmitz (2009) e Teixeira (2012), apenas citando alguns exemplos, que se debruçam sobre o trabalho significativo com o oral no cenário escolar, tendo em vista, por exemplo, a abordagem de gêneros. Evidenciam-se, também, neste trabalho, as considerações de Schneuwly (2004), as quais revelam algumas das concepções que permeiam o trabalho com o oral e as abordagens de ensino que daí decorrem. Além desse autor, podemos mencionar, ainda, as teorizações de Marcuschi (1997, 2005, 2008) e Magalhães (2007, 2008), que, apesar de se voltarem para o ensino de língua materna, trazem significativas reflexões que podem se estender ao ensino de língua estrangeira.

Como a oralidade será analisada sob o prisma do LD, discutiremos, aqui, questões relacionadas ao uso, descrição e papel desse material, lançando mão dos estudos de Tilio (2008), Ramos (2009), Paiva (2009), Scheyerl (2012), Siqueira (2012) e Rajagopalan (2012), dentre outros, como veremos no capítulo 3.

Com isso, estaremos devidamente embasados teoricamente para analisar os dados que comporão os corpora desta pesquisa e que nos permitirão discutir e analisar as atividades que focalizam a produção oral dentro do LD de língua inglesa.

Organização do trabalho

Quanto à sua organização interna, este trabalho está dividido em sete capítulos. Nesta introdução, apresentamos a trajetória da pesquisa, que inclui a definição do tema, a justificativa, os objetivos de pesquisa e o aporte teórico que nos norteia para abordar a produção oral no LD de língua inglesa.

Os capítulos 1, 2 e 3 constituem a fundamentação teórica deste estudo. O capítulo 1 apresenta as duas bases teóricas que nos guiam no estudo da produção oral: os gêneros textuais e o letramento. Apresentaremos a trajetória dos gêneros, explicitando as abordagens teóricas em que nos pautaremos para a definição de gênero neste trabalho, como vimos, as contribuições de Bakhtin e Swales. Além disso, abordaremos a questão do gênero no âmbito do ensino de línguas, ressaltando as implicações pedagógicas desse conceito. Aos gêneros

textuais associaremos a concepção de letramento, pois acreditamos que os gêneros constituem uma maneira de se desenvolver o letramento do aluno.

O segundo capítulo se volta para o componente oral, foco desta pesquisa. Abordaremos o oral desde sua relação com a escrita até os desdobramentos em torno de seu ensino via gêneros orais, levando em conta, certamente, o tratamento dado ao oral pelos documentos oficiais de ensino.

O terceiro capítulo focaliza o instrumento através do qual observaremos o desenvolvimento de habilidades orais, o LD de língua estrangeira. Evidenciaremos suas características e o seu papel no ensino de línguas. Discutiremos, ainda, a questão da transposição didática, que subjaz à confecção do LD, e do PNLD, programa que pode auxiliar nesse processo.

Terminada a parte teórica, o quarto capítulo expõe a base metodológica da pesquisa. Nesse sentido, apresentaremos a metodologia de pesquisa aqui envolvida, a estratégia de geração de dados, bem como os procedimentos de análise aqui empreendidos.

Em seguida, no quinto capítulo, procederemos à análise e discussão dos dados que foram coletados através da pesquisa documental efetuada nos LDs selecionados para este estudo. Tendo em vista a abordagem qualitativa interpretativista, buscaremos manter sempre uma relação entre os pressupostos teóricos, as nossas perguntas de pesquisa e análise de nossos corpora.

No último capítulo deste trabalho, apresentaremos as considerações finais, com base nas leituras realizadas e nos resultados obtidos.

1. OS GÊNEROS TEXTUAIS: UM CAMINHO PARA O LETRAMENTO

No cenário atual, principalmente após a década de 90, a noção de gênero se configura como um dos aspectos centrais para a definição da linguagem e para o ensino de línguas (materna ou estrangeira). Essa noção engendra reflexões e teorizações que se voltam não somente para os domínios escolares e acadêmicos, mas também para os domínios digitais, profissionais e outros, como o da tradução, da retórica e o da crítica literária. Nesse sentido, a conceituação de gênero se apresenta como uma tarefa bastante complexa e, até mesmo, árdua, perpassando correntes teóricas diversas, envolvendo, assim, um crescente número de campos científicos, dada a diversidade das fontes e das perspectivas que se dedicam à análise desse construto.

Este capítulo tem por objetivo traçar um breve panorama da trajetória dos gêneros, explicitando as abordagens teóricas nas quais nos basearemos para a conceituação de gênero neste trabalho, com vistas, particularmente, à análise do desenvolvimento da produção oral no LD de língua inglesa. Além disso, pretendemos abordar os gêneros no âmbito do ensino de línguas, associando-os à concepção de letramento, postulando, dessa maneira, que aqueles constituem uma forma de se fazer um trabalho contextualizado dentro da perspectiva de letramento em língua estrangeira, mais especificamente, a língua inglesa, apresentando-se como um caminho para se promover o letramento.

1.1 - A noção de gênero: um breve panorama

Apesar do intenso e produtivo estudo em torno dos gêneros, essa noção não é recente, remontando, certamente, à Antiguidade Clássica. O termo “gênero”, do latim *genus*, já integrava, como aponta Breure (2001), os estudos da Filosofia Clássica em seus esforços de classificar os diversos aspectos da realidade. No ocidente, de acordo com Marcuschi (2008), esse estudo já se estende durante pelo menos vinte e cinco séculos, iniciando-se, de maneira sistemática, em Platão.

A noção de gênero se associava, a princípio, apenas à esfera da literatura. Havia a distinção entre os gêneros lírico, épico e dramático, assim definidos por Diomedes no séc. IV, a partir da sistematização de Platão, como nos lembra Ferreira (2011). Os gêneros, no entanto, não se mantiveram presos somente a esse campo do saber, estendendo-se a outras áreas de conhecimento como, por exemplo, a retórica.

No campo dos estudos retóricos, Aristóteles propõe, em sua *Arte Retórica*, a organização da oratória em três gêneros de discurso, a saber: o deliberativo, o judiciário e o demonstrativo ou epidítico (ARISTÓTELES, 1988). Dessa forma, como aponta Ferreira (2011), esses discursos por serem definidos pelas circunstâncias em que são pronunciados, determinando a categoria dos seus ouvintes — o discurso deliberativo tinha a intenção de aconselhar ou dissuadir, o judiciário se propunha a acusar ou defender e o demonstrativo se voltava ao elogio ou a censura — revelam uma distinção que já se apresenta de acordo com o objetivo da enunciação, uma das prerrogativas dos estudos de gêneros presente em variados momentos do desenvolvimento da teoria que os cerca.

Avançando um pouco mais na trajetória dos gêneros, mapeando essa noção em alguns dos momentos importantes para a sua evolução, passamos aos séculos XVIII e XIX, com o movimento romântico. Esse período se faz relevante, pois nele o gênero, da maneira como era concebido na Antiguidade Clássica, com seu potencial classificatório, passa a ser questionado, sendo alvo de reflexões filosóficas. Nesse sentido, há, aqui, uma espécie de contraponto com a concepção de gênero que se manifestava na Antiguidade. De acordo com Breure (2001), começa-se a discutir a classificação das obras literárias em gêneros estáticos, uma vez que esses não dariam conta da evolução histórica a que estariam submetidos. Assume-se, então, a ideia de que os gêneros podem se alterar no decorrer do tempo.

Os estudos acerca dos gêneros adquirem novo vigor na segunda década do século XX, com o Formalismo Russo. Os formalistas também admitiam o caráter evolutivo do gênero, como fizeram os românticos, com a diferença de a perspectiva formalista considerar essa evolução, segundo Ferreira (2011), como algo que ocorre em ambos os aspectos constitutivos do gênero, ou seja, a sua forma e função; aspecto que se apresenta, ainda, como uma resposta ao surgimento de novos gêneros ou ao desenvolvimento de outros preexistentes.

Na metade do século XX, segundo Breure (2001), as teorizações de Bakhtin fazem com que o interesse pelos gêneros vá, de forma efetiva, além do campo dos estudos literários, abrangendo a comunicação oral e escrita. Sendo assim, a noção de gênero não se restringe mais somente à Literatura, constituindo, como aponta Swales, algo “facilmente usado para se referir a uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias” (SWALES, 1990, p. 33, tradução nossa).

O pensamento de Bakhtin (1895-1975) deu início, então, a uma nova forma de abordar os gêneros, focalizando os enunciados das mais diversas esferas de atividade humana (BAKHTIN, 1953/1997), servindo de parâmetro para grande parte dos estudos linguísticos

sobre os gêneros que sucederam tal pensamento. Tal influência decisiva ainda hoje se evidencia no conjunto de teorias sobre os gêneros.

Convergindo com o posicionamento de Ferreira (2011), podemos dizer que o estudo de gêneros esteve, desde os seus primórdios, relacionado, de certa maneira, à tentativa de classificação de diferentes aspectos da realidade, principalmente de fatos linguísticos. Vimos que a questão dos gêneros foi primariamente uma preocupação da poética e depois da retórica, percorrendo uma longa trajetória até alcançar os estudos mais propriamente linguísticos, voltados para a definição e análise da linguagem.

É pertinente dizer, assim, que a noção de gênero perpassou, através dos séculos, variados estágios de desenvolvimento do pensamento teórico, transitando por diversas áreas de conhecimento, até chegar à atualidade, em que as pesquisas e teorias se aplicam também a domínios que extrapolam o meio impresso, a folha de papel, chegando até os meios digitais, dando forma aos gêneros digitais, como o e-mail, chat, fórum de discussão, blog e outros (MARCUSCHI; XAVIER, 2005).

Essa diversidade de fontes teóricas dentro do estudo dos gêneros culminou, ainda, em uma variação terminológica, por assim dizer, levando-nos a perceber que não estamos tratando de um conceito homogêneo. Rojo (2005) observou a existência de uma explosão de pesquisas e trabalhos embasados nesse aporte teórico, os quais se dividiam, basicamente, em teorias que utilizavam os termos “gênero do discurso” ou discursivo e outras que se referiam a “gêneros de texto” ou textuais. Rodrigues (2004, p. 416) salienta que esses termos, analisados mais atentamente quanto as suas configurações teóricas e metodológicas, poderiam se mostrar como não sendo exatamente equivalentes. De acordo com Rojo (2005), ambas as vertentes se ancoram no pensamento bakhtiniano, sendo a primeira voltada para o estudo das situações de análise de produção dos enunciados ou textos e para os seus aspectos teóricos, e a segunda, a que prefere gêneros textuais, voltada para a descrição da materialidade textual.

No contexto brasileiro, por exemplo, Marcuschi (2002, 2005, 2008) e outros autores como Meurer (2002), Dionísio (2002) e Cristovão et al. (2010) adotam o termo “gêneros textuais”, referindo-se a textos (orais ou escritos) “materializados em situações comunicativas recorrentes” (MARCUSCHI, 2008, p. 155). Teorias de origem francófona também se centram nos gêneros de texto ou textuais. Dentre os autores que se enquadram nessa vertente temos Bronckart (1997) e Adam (1999). De acordo com Rojo (2005), as discussões que constituem as teorias de gêneros textuais apresentam como um de seus pontos comuns o fato de que

“todas se aproximam de uma definição wittgensteiniana de *gênero como família de textos*⁴, sendo que famílias podem ser reconhecidas por similaridades [...]” (ROJO, 2005, p. 192, grifos do autor).

No que concerne à teoria dos gêneros discursivos, a autora aponta para o fato de os pesquisadores envolvidos nessa perspectiva procederem da seguinte maneira:

[...] aqueles que adotam a perspectiva dos *gêneros do discurso* partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo a *vontade enunciativa* do locutor — isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua *apreciação valorativa* sobre seu(s) *interlocutor(es)* e *tema(s)* discursivos —, e, a partir dessa análise, buscarão marcas linguísticas (formas do texto/ enunciado e da língua — composição e estilo) que refletem no enunciado/ texto esses aspectos da situação. (ROJO, 2005, p. 199, grifos do autor)

Nesse cenário, podemos citar como exemplo a obra de Bakhtin, alvo de diversas leituras e releituras que engendraram reflexões ao longo dos tempos, integrando pesquisas em torno dos gêneros provenientes de variadas áreas, mesmo aquelas mais voltadas ao texto propriamente dito.

No presente estudo, embora cientes de que a questão terminológica possa ser alvo de embates entre os pesquisadores que seguem vertentes diferentes (teorias de gêneros do discurso e teorias de gêneros textuais), conforme observado por Rojo (2005), não nos aprofundaremos nessa discussão, que foge ao escopo deste trabalho. Deixamos, claro, entretanto, que adotamos o termo “gêneros textuais” assumindo a possibilidade de diálogo entre tais perspectivas.

Frente a esse panorama, podemos dizer que os gêneros, abordados em uma perspectiva cada vez mais interdisciplinar, assumem, hoje, uma concepção voltada para a linguagem em funcionamento e, também, para as atividades culturais e sociais, como afirma Marcuschi (2008, p. 151), trazendo à tona questões relativas ao trato da língua em seu cotidiano em suas várias formas. Dessa maneira, ainda convergindo com o pensamento desse autor, notamos que a análise da complexa e rica noção de gênero compreende a análise não só do texto, mas também do discurso, além de uma descrição da língua e da visão de sociedade, em uma

⁴Ludwig Joseph Johann Wittgenstein foi um dos principais nomes da virada linguística na filosofia do século XX. Em *Investigações Filosóficas*, publicadas em 1953, o filósofo aborda a noção de “semelhança de família”, uma das concepções mais associadas ao pensamento de Wittgenstein. De acordo com GOBATTO (2012), “semelhança de família” é uma estratégia usada por Wittgenstein para criticar o dogma de que um conceito qualquer deve ser compreendido com base em alguma propriedade comum que, necessariamente, está presente e implícito a tudo aquilo que a ele é associado e classificado.

tentativa de nos fornecer respostas para as questões de natureza sociocultural que circundam as atividades de uso da língua.

1.2 - Os gêneros textuais: abordagens sociodiscursivas e sociorretóricas

A noção de gêneros favorece, como observamos, discussões voltadas não apenas para textos próprios das esferas escolares e acadêmicas, mas também para diversos gêneros que circulam no mundo social, em diferentes situações de produção, dos gêneros literários aos do cotidiano, transitando por áreas como a etnografia, a sociologia, a retórica, a antropologia, os estudos tradutórios, os estudos cognitivos, a teoria da literatura e a linguística. Nesse sentido, os estudiosos que se dedicam a desvelar os aspectos dessa complexa noção fazem surgir reflexões de ordem sociosemiótica, interacionista, sócio-histórica e cultural, sociorretórica, sociodiscursiva, etnográfica, entre outras; abordagens essas que nem sempre dialogam entre si.

Por entendermos que o ser humano atua linguisticamente no mundo que o cerca fazendo uso dos gêneros, realizando objetivos específicos em determinadas situações sociais, já que, como postula Marcuschi, “toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero textual” (MARCUSCHI, 2008, p. 154), recorreremos, neste trabalho, às abordagens sociodiscursivas do conceito de gênero, abarcando a dimensão social de uso da língua em termos de sua ligação estreita com as áreas de atuação e comunicação humana, e sociorretóricas, levando em conta uma perspectiva de cunho mais pragmático, capaz de revelar aspectos da construção do texto e das práticas sociais que determinam as escolhas linguísticas que estruturam o texto.

Para analisar a produção oral em língua inglesa, sob a ótica do LD, percebemos a necessidade de lidar com a noção de gênero, conforme concebida por Bakhtin, em uma abordagem sociodiscursiva, pois temos ali uma concepção de linguagem que abrange o social, o histórico e o cultural, sem deixar de lado a materialidade linguística. Isso nos permite tratar o oral para além do aspecto estritamente formal, alcançando os aspectos que ultrapassam o código linguístico e perpassam os modos diversos de se exprimir por meio da língua. Consideramos, ainda, que, como já mencionado, essa perspectiva se apresenta como uma espécie de precursora dos estudos dos gêneros enquanto formas de comunicação tanto oral quanto escrita, ligadas diretamente à atividade humana. Para responder às nossas perguntas de pesquisa, vimos também a necessidade de recorrermos a teorias de base mais pragmática, mais particularmente, à perspectiva sociorretórica. Dentro de uma abordagem sociorretórica,

lançamos mão de um dos conceitos que podem estabelecer pontos de contato com o pensamento de Bakhtin, a saber, o propósito comunicativo, tal como formulado por John Swales (1990).

Sabemos que os conceitos em questão não são abordados sob o mesmo ponto de vista, no entanto, acreditamos que isso não culmina, necessariamente, em uma inconsistência teórica. Como afirma Silva (2004), apesar de o pensamento de Bakhtin e de Swales diferirem em aspectos relevantes, pode-se dizer que também se aproximam, o que faz com que as diferentes perspectivas venham a contribuir para a discussão e enriquecer a compreensão desses conceitos.

1.2.1- A abordagem sociodiscursiva e dialógica de Bakhtin

Em meados do século XX, Bakhtin confere à noção de gênero, como vimos anteriormente, uma identidade nova, vinculando-a ao âmbito das esferas de comunicação, promovendo, portanto, uma diferente maneira de se tratar os textos que subjazem às nossas práticas sociais. Nesse sentido, é imprescindível, ao se empreender uma discussão acerca dos gêneros, considerar o pensamento de Bakhtin, uma referência extremamente relevante para o estudo desse conceito. De acordo com Carvalho (2005), o termo “gênero” em linguística tem se vinculado ao trabalho do pensador russo, o qual, apesar de ser conhecido, também, como um estudioso da teoria da literatura, destina parte de seus estudos à interação verbal, principalmente, à orientação dialógica do discurso.

Bakhtin se volta mais especificamente para a questão do gênero propriamente dito em *Os gêneros do discurso* (1953/1997). Segundo Rodrigues (2005), o autor salientou que, no tocante aos estudos já realizados, o problema geral dos gêneros se mantivera fora de questão, uma vez que a análise dos gêneros se associava apenas ao campo literário, artístico e retórico, aspecto que os alienava da vida social. Nessa obra Bakhtin discute, também, os estudos dos gêneros cotidianos na linguística, apontando para o fato de não haver, mesmo nessa área, um tratamento satisfatório do conceito, já que a natureza comum dos gêneros continuou não sendo focalizada. O autor considera a limitação nos estudos a respeito dos gêneros decorrente da diversidade e da heterogeneidade dos gêneros, aspecto que provém, certamente, da diversidade ideológica das variadas esferas sociais.

Os gêneros do discurso, conforme teorizados por Bakhtin, englobam o meio social, vinculando-se a cada esfera comunicativa que permeia a atividade humana e, relacionando-se, assim, com a utilização da língua. Tal utilização, por sua vez, na concepção desse pensador,

dá-se através de enunciados, os quais são compreendidos como unidades reais da comunicação discursiva. Assim sendo, temos a definição de gênero de acordo com a qual “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 1953/1997, p. 279).

De acordo com Rodrigues (2005), nessa definição reside a natureza comum dos gêneros referida pelo autor quando da discussão a respeito dos gêneros cotidianos na linguística, a qual se configura como “a relação dialética que se estabelece entre os gêneros e seus enunciados, ou seja, olha os gêneros a partir de sua historicidade [...] e lhes atribui a mesma natureza dos enunciados, ao tomá-los como seus tipos históricos” (RODRIGUES, 2005, p. 163).

Bakhtin e seu Círculo⁵, ainda segundo a autora, concebem os gêneros do discurso sob uma ótica que nega que estes sejam apenas uma forma, sendo passíveis de uma distinção calcada somente em suas propriedades formais, apesar de caber, aqui, a ressalva de que os gêneros mais estabilizados possam ser reconhecidos por meio de seus aspectos linguísticos e textuais. Todavia, não podemos afirmar que a forma é a responsável pela criação e definição de um determinado gênero. Além disso, como vimos na definição de Bakhtin, este autor e o Círculo associam os gêneros às esferas da atividade e comunicação humana. Dessa forma, em cada esfera de comunicação, os textos se organizam a partir dos gêneros. Estes são correlacionados, assim, às situações de interação dentro de uma dada esfera social como, por exemplo, a esfera cotidiana, escolar, religiosa, do trabalho, entre outras, como salienta Rodrigues (2005).

A constituição dos gêneros está relacionada, então, à sua ligação com uma situação social de interação, dentro de uma certa esfera social, tendo uma finalidade discursiva, não se orientando exclusivamente por suas propriedades formais específicas. No que concerne, ainda, aos seus aspectos constitutivos, três elementos se apresentam como fundamentais na caracterização do gênero: o conteúdo temático (objeto discursivo e finalidade discursiva), o estilo verbal (escolha de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais que compõem a língua) e a construção composicional (os procedimentos composicionais utilizados para organização de um todo discursivo e da relação dos membros que participam da comunicação). Todos esses elementos “fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são

⁵Círculo de Bakhtin é a denominação dada a um grupo de estudiosos russos que se reuniam durante o período de 1919 a 1974. Dentre os principais nomes que compunham o círculo, podemos citar o próprio Bakhtin, Voloshinov e Medvedev.

marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação” (BAKHTIN, 1953/1997, p. 279).

Os gêneros, com um repertório infinito por se vincularem ao campo inesgotável da atividade humana, não integram taxionomias dentro do pensamento bakhtiniano, uma vez que “não há razão para minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso [...]. 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, 1953/1997, p. 281). Dessa maneira, essa seria a distinção feita entre os gêneros do discurso, a qual não deve ser entendida como algo dicotômico, mas, como afirma Silva (2004), como algo que nos deixa entrever uma relação de interdependência, já que Bakhtin não considera esses dois grandes grupos de gêneros como realidades completamente distintas.

Os gêneros primários se constituem de formas de comunicação verbal espontânea, apresentando uma relação direta com o contexto imediato no qual se evidencia a ação comunicativa. Tais gêneros se inserem na esfera do cotidiano e compreendem estruturas não formalizadas e menos sistematizadas, justamente por contarem com a espontaneidade. Dentro desse grupo, podemos citar o diálogo cotidiano, a conversa familiar, o bilhete, o diário íntimo etc. Já os gêneros secundários, que, sob a perspectiva bakhtiniana (1953/1997, p. 281), são formados a partir dos gêneros primários, caracterizam-se por formas de comunicação cultural mais complexas, exigindo, por isso, um maior grau de formalização e especialização, aproximando-se, principalmente, mas não de maneira exclusiva, da elaboração escrita. Nesse caso, temos o romance, o teatro, a tese, a palestra etc.

Vale dizer, ainda, que o fato de a escrita aparecer de forma mais notável na caracterização dos gêneros secundários não a torna o principal elemento de diferenciação entre os dois grupos de gêneros. Há, sim, gêneros primários escritos, como o já mencionado diário íntimo, e gêneros secundários orais, como exemplificado acima com o gênero palestra.

Bakhtin nos mostra, também, que muitos dos gêneros secundários podem absorver e dar forma nova aos gêneros primários. Estes, por sua vez, podem se intercalar nos gêneros secundários, como uma carta em um romance, ou um diálogo entre os personagens dentro de um romance, só para citar alguns exemplos, perdendo o caráter espontâneo e cotidiano, e consequentemente, a relação imediata com a realidade.

As contribuições do autor em questão destacam, ainda, a inserção sócio-histórica do gênero e o caráter dialógico da linguagem, segundo o qual “todo dizer não pode deixar de se orientar para o já dito” (FARACO, 2003, p. 58). Além disso, segundo Faraco (2003), o dito se orienta em função de uma resposta. Nesse sentido, “o enunciado está ligado não só aos elos

que o precedem mas também aos que lhe sucedem na cadeia da comunicação verbal” (BAKHTIN, 1953/1997, p. 320). Com isso, podemos dizer que o dialogismo se torna um conceito central na obra desse autor. Para Bakhtin, o enunciado, visto como um elo na cadeia de comunicação verbal, “desde o início, elabora-se em função da eventual reação-resposta, a qual é o objetivo preciso de sua elaboração” (BAKHTIN, 1953/1997, p. 320). Esse dialogismo, operando em diversos níveis, como aponta Silva (2004), perpassando as relações entre interlocutores, entre texto e discurso ou outros textos, e, ainda, texto e contexto, em uma ligação direta entre língua e vida social, revela que “nenhuma significação é dada, mas só se constrói dialogicamente” (SILVA, 2004, p. 58).

Ao se orientar para uma resposta, estruturando-se em função de uma reação ao que é dito, vemos que o enunciado se elabora para ir, de fato, ao encontro de uma compreensão responsiva ativa do outro. A compreensão responsiva ativa é um importante conceito no quadro da perspectiva dialógica de Bakhtin. Essa resposta ao enunciado que lhe antecede nem sempre implicará em uma reação positiva. Nesse emaranhado de enunciados que se relacionam uns com os outros, a resposta pode se constituir de uma refutação, de uma recusa e, até mesmo, de uma oposição ao que foi dito. Assim, quando nos manifestamos oralmente ou por escrito, esperamos uma ação e/ou reação de nosso interlocutor. Essa reação nos mostra que houve uma compreensão responsiva ativa, já que o receptor não reagiu passivamente. Em outras palavras, Bakhtin confere ao interlocutor um status de uma figura ativa, que assume uma atitude responsiva ativa ao longo da interação, não se limitando apenas a decodificar uma dada mensagem. Nos termos de Bakhtin, temos que:

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa* (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente o produz: o ouvinte torna-se o locutor. A compreensão passiva das significações do discurso ouvido é apenas o elemento abstrato de um fato real que é o todo constituído pela *compreensão responsiva ativa* e que se materializa no ato real da resposta fônica subsequente. (BAKHTIN, 1953/1997, p. 290)

Notamos, assim, o desejo latente de se chegar ao destinatário, de a ele se dirigir e, com isso, despertar uma reação que pode ser imediata, realizada logo após o término do enunciado, ou, ainda, uma ação retardada, permanecendo inativa por determinado período de tempo. Nesse caso, evidencia-se uma compreensão responsiva de ação retardada. De todo modo, no entanto, o enunciando encontrará o seu eco no ato comunicativo e, tendo em vista essa resposta, o locutor estrutura toda a sua manifestação linguística, selecionando os recursos

lexicais, gramaticais e composicionais que se farão necessários, atentando, certamente, para as particularidades do gênero a que recorrerá para alcançar a resposta esperada. A intenção de se chegar ao outro está sempre presente no processo de comunicação verbal.

Encontra-se aqui implícita, então, a ideia de que estruturamos a comunicação com base, também, em nossos destinatários, uma vez que pretendemos, de alguma forma, atingi-los, evidenciando que todo dizer se orienta obrigatoriamente para a atividade do outro. Diante disso, podemos afirmar que, através do uso da língua, da construção de enunciados, temos a intenção de desencadear uma dada ação ou reação, realizar certos objetivos comunicativos, o que nos remete à proposta sociorretórica de Swales em torno dos gêneros, mais especificamente, ao conceito de propósito comunicativo, o qual passará a ser discutido a seguir.

1.2.2 -A abordagem sociorretórica de John Swales: o conceito de propósito comunicativo

Com implicações em contextos acadêmicos e profissionais, a proposta sociorretórica de John Swales ainda constitui, hoje, uma referência importante dentro das teorizações em torno do gênero, sendo esse estudioso frequentemente associado aos estudos e ao ensino de língua inglesa para fins específicos. Swales desponta no cenário dos estudos dos gêneros textuais, de acordo com Hemais e Biasi-Rodrigues (2005), mantendo-se fiel a uma abordagem que se ancora em uma análise linguística que traz à tona muitos aspectos da construção do texto e das práticas sociais que permeiam o mundo ao nosso redor, sejam elas ligadas à área acadêmica ou profissional.

Vale dizer que o conceito de gênero e toda a discussão que decorre de seu estudo não são concebidos da mesma maneira por Swales e Bakhtin. Swales recorre a este último, mas se enquadra em uma vertente um tanto mais pragmática e comunicativa. No entanto, como afirma Marcuschi (2008), Bakhtin é um autor que fornece subsídios teóricos de ordem macroanalítica e categorias que podem ser consideradas como mais amplas, o que torna a sua teoria algo a poder ser assimilado e utilizado, respeitando-se, é claro, uma espécie de bom senso teórico, de maneira proveitosa e produtiva por autores provenientes de diferentes perspectivas.

As contribuições teóricas de Swales revelam um interesse pela análise formal e discursiva de variados gêneros, sem deixar de reconhecer, no entanto, que a simples aplicação de fórmulas para a construção de textos não se apresenta como uma condição satisfatória na qual se possa ancorar o conceito de gênero, pois negligencia o fato de que “a língua é, afinal,

uma questão de escolha” (SWALES, 1990, p. 33); esse aspecto afasta a noção de gênero de um mero mecanismo de ordem prescritiva. Assim sendo, o texto não deve ser compreendido apenas em termos de uma análise de seus elementos linguísticos, mas deve considerar, também, a visão de seu contexto.

A partir de uma pesquisa acerca das características textuais e discursivas de artigos acadêmicos e textos produzidos para fins profissionais, o autor, na obra *Genre analysis: English in academic and research settings* (1990), privilegia, ao buscar definir o conceito de gênero, o propósito comunicativo do texto. Este conceito se apresenta, assim, como algo central dentro da proposta de Swales, evidenciando-se como o fator modelador do gênero nessa obra de 1990, sendo capaz de estabelecer a sua constituição interna, além de determinar os limites com relação às possibilidades de ocorrências tanto linguísticas quanto retóricas, como veremos adiante.

Para chegar a uma definição de gênero, propriamente dita, Swales lançou mão de quatro perspectivas teóricas, embasando-se em autores e áreas de estudo variados, a saber: o folclore; os estudos literários; a linguística, mais especificamente, a linguística sistêmico-funcional de Halliday; e a retórica. O autor reconhece que o conceito em questão carece de clareza, apresentando-se como algo ainda vago e sendo, frequentemente, reduzido a uma espécie de fórmula textual. Nesse sentido, este autor se propõe a enveredar por tradições de campos de estudo diversos, assumindo, como apontam Hemaís e Biasi-Rodrigues (2005, p. 110), uma “postura eclética quanto à noção de gênero”.

No âmbito dos estudos folclóricos, Swales (1990) considera a classificação dos gêneros em torno de tipos ideais e não textos reais, aspecto que vai ao encontro da refutação da caracterização de gênero como uma simples fórmula textual. Dentro dos estudos literários, o autor se vale da existência de uma não estabilidade, já que os autores podem quebrar ou se afastar das convenções, conferindo às obras originalidade e um significado próprio. Assim, o desvio ou quebra de convenções aponta para uma transgressão das regras ali subjacentes, pois, como afirma o próprio autor, “a transgressão, para existir, requer regulamentos a serem transgredidos” (SWALES, 1990, p.36). Esse aspecto está ligado, certamente, à geração e evolução dos gêneros.

Recorrendo à terceira perspectiva, a linguística, Swales admite que os linguistas pertencentes a uma linha etnográfica ou sistêmica podem agregar conhecimentos aos estudos dos gêneros textuais. Nessa área, o autor se volta, principalmente, para a linguística sistêmico-funcional, considerando a obra de Halliday, apoiando-se no conceito de registro, ou seja, a “variação na linguagem, em que grupos de traços linguísticos são correlacionados com traços

recorrentes em determinadas situações” (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 112), associado à situação imediata de realização do texto. Dentro desse conceito, há, ainda, os conceitos de campo, relação e modo⁶, que são usados para definir as variáveis de registro. Swales recorre, ainda, a Martin (1985, p. 250), entendendo que o registro se relaciona com a noção de gênero, sendo que esta restringe as combinações de campo, relação e modo, de forma que a linguagem realiza o registro e este, por sua vez, realiza o gênero (SWALES, 1990, p. 40).

Por fim, Swales recorre aos estudos da retórica. Aqui, a primeira contribuição para a análise de gêneros provém do interesse da retórica pela classificação dos diversos tipos de discurso — expressivo, persuasivo, literário e referencial (KINNEAVY, 1971) — categorização que, na concepção de Swales, dá-se de acordo com o elemento que recebe maior destaque no processo comunicativo. O autor, porém, percebe falhas nessa classificação, juntando-se a pesquisadores que levam em conta o contexto do discurso. Swales recorre a Miller (1984), autora que propõe a necessidade de perceber no gênero, em vez de sua forma discursiva, a ação social que se realiza através dele. Miller concebe o gênero como uma “ação retórica tipificada” (MILLER, 1994, p. 24), evidenciando uma teoria de gênero que abarca uma definição que toma critérios de cunho pragmático como características capazes de delimitar os gêneros. Nesse sentido, segundo Carvalho (2005), “o gênero espelha a experiência de seus usuários — e um texto é a materialização desta experiência, por meio da ação ali levada a cabo, de sua forma e sua substância” (CARVALHO, 2005, p. 133).

Mesmo em meio a quatro perspectivas diferentes de se conceber os gêneros, Swales concluiu que alguns pontos comuns podiam ser observados. Aqui, destacamos o fato de se reconhecer em todas essas perspectivas que os gêneros são situados dentro de comunidades discursivas, nas quais as crenças e as práticas dos membros possuem relevância. Outro importante ponto comum é a ênfase dada no propósito comunicativo e na ação social, esta percebida mais claramente dentro das teorizações de Miller, nas quais, como vimos, o gênero constitui uma ação social, “operando não apenas como um mecanismo para alcançar propósitos comunicativos, mas também um mecanismo para esclarecer quais possam ser esses propósitos” (SWALES, 1990, p.44, tradução nossa).

Depois de entrelaçar as ideias e as contribuições provenientes desses variados campos de estudo, Swales cunha, então, a seguinte definição de gênero:

⁶ De forma sucinta, embasando-nos em Hasan (1996, p. 39), podemos dizer que “campo” se relaciona à natureza de uma prática social; “relação” se volta para a natureza da ligação entre os participantes de uma dada situação, e “modo”, à natureza do meio de transmissão da mensagem.

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros especialistas da comunidade discursiva de origem e, portanto, constituem o conjunto de razões para o gênero. Essas razões moldam a estrutura esquemática do discurso e influenciam e impõem limites à escolha de conteúdo e estilo. (SWALES, 1990, p. 58, tradução nossa)

Segundo essa definição de 1990, o conceito de propósito comunicativo, ou seja, a ideia de que os gêneros têm a função de realizar um objetivo ou vários objetivos, seria, de fato, o principal critério na definição do gênero, pois motiva uma ação e é vinculado ao poder (SWALES, 1990). Assim sendo, de acordo com o posicionamento de Silva (2004), os “demais traços, como as convenções formais, o estilo, o canal, o vocabulário e a terminologia específicos, embora importantes, não exercem a mesma influência sobre a natureza e a construção do gênero” (SILVA, 2004, p. 40). Diante desse aspecto, uma mudança significativa no propósito comunicativo implicará, certamente, em um gênero diferente, e as modificações menores auxiliarão na distinção de sub-gêneros, como lembra Silva (2004).

Analisando mais a fundo o conceito de propósito comunicativo, notamos que tal noção já estava presente na teoria bakhtiniana, mesmo que dito de outra forma, pois ali já se postulava que “os gêneros, com seus propósitos discursivos, não são indiferentes às características da sua esfera [...]” (RODRIGUES, 2005, p. 167), o que demonstra o estreito vínculo que os gêneros do discurso possuem com as funções sociais específicas de cada esfera de ocorrência:

São muitas as pessoas que, dominando magnificamente a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera.

É de acordo com nosso domínio dos gêneros que usamos com desembaraço, que descobrimos mais depressa e melhor nossa individualidade neles [...], que realizamos, com o máximo de perfeição, o intuito discursivo que livremente concebemos. (BAKHTIN, 1953/1997, p. 303 e 304)

Notamos, assim, que, em Bakhtin, a relevância do que aqui se denomina propósito comunicativo já estava latente, fato que também pode ser observado quando voltamos à questão da compreensão responsiva ativa teorizada por esse autor, processo no qual, como vimos, os enunciados são sempre construídos para irem ao encontro de uma resposta. Segundo Silva (2004, p. 63), “trata-se de um outro aspecto sobre os gêneros no qual Bakhtin e Swales se aproximam”. Do mesmo modo que na concepção de Swales a intenção comunicativa do texto é que delinea o gênero, para Bakhtin (1953/1997, p. 291) “a variedade

dos gêneros do discurso pressupõe a variedade dos escopos intencionais daquele que fala ou escreve”. A intenção de se chegar ao destinatário, tendo em vista uma presumida resposta, ação ou reação, faz-se, então, algo visivelmente presente na obra desses dois autores.

O conceito de propósito comunicativo, assim, vem sendo usado como um dos principais critérios definidores dos gêneros desde o início da década de 80. Entretanto, esse conceito foi revisitado por Askehave e pelo próprio Swales (ASKEHAVE; SWALES, 2001), gerando uma discussão a respeito da sua centralidade na definição de gênero. Esse fato decorre, certamente, da dificuldade de operacionalização do conceito, uma vez que existem situações em que há uma divergência com relação à identificação do propósito ou dos propósitos comunicativos. Os próprios autores reconhecem que mesmo os membros da comunidade discursiva tendo um grande conhecimento dos gêneros podem discordar quanto ao propósito de um dado gênero. Por ser menos visível que a forma, torna-se difícil identificar claramente o propósito de um exemplar de gênero.

A revisão do conceito se deu, ainda, devido ao fato de haver gêneros diferentes, em termos de aspectos formais, com o mesmo propósito, e textos idênticos ou muito parecidos com propósitos totalmente diferentes, aspecto que diverge do que a princípio se postulava, já que percebemos que um mesmo gênero não apresenta necessariamente o mesmo propósito. Ademais, Askehave & Swales (2001) afirmam que é possível quebrar as convenções já estabelecidas de um dado gênero e usá-lo com outras finalidades, como ocorre, por exemplo, com o texto de humor.

Frente a tais limitações, o conceito em questão acaba por perder seu caráter primário na definição do gênero, passando a ser visto como parte de um conjunto de elementos, como apontam Herais e Biasi-Rodrigues (2005). O propósito comunicativo continua, porém, integrando a definição, mas não como algo determinante e evidente, e sim como um elemento que pode ser incluído para se identificar um gênero, funcionando como um “critério privilegiado, em função do resultado da investigação sobre o gênero” (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 119).

Vale observar, ainda, que, na definição de gênero de Swales (1990), os propósitos comunicativos são reconhecidos pelos membros de uma comunidade discursiva. Aqui entra em cena um outro conceito-chave em Swales: o de comunidade discursiva. Na obra de 1990, esse conceito diz respeito àqueles que trabalham usualmente ou profissionalmente com um dado gênero e que, dessa forma, possuem um conhecimento maior de suas convenções (p. 54). Desse modo, para fazer parte de uma comunidade discursiva, o indivíduo precisa dominar, de maneira razoável, os gêneros que ali se manifestam, sendo capaz de lidar com as

convenções comunicativas e pragmáticas ali existentes. Os membros de uma comunidade discursiva, segundo o autor, compartilham um mesmo propósito comunicativo, fazendo uso de um mesmo léxico. Cada comunidade discursiva tem, assim, um léxico com termos que apresentam significados específicos. Tal léxico, cujo sentido pode ser de difícil entendimento fora da comunidade, é compartilhado pelos seus membros e expressa ideias relevantes para os seus objetivos.

Como ocorreu com a noção de propósito comunicativo, o conceito de comunidade discursiva também foi revisto. Debates foram gerados em torno da amplitude e abrangência do conceito. Assim sendo, Swales (1993, 1998) aponta para a dificuldade de reconhecer tais comunidades, assim como a vagueza dos critérios utilizados para definir uma comunidade. O ponto aparentemente mais fraco da definição é o de que a comunidade discursiva se constitui como um grupo estável, verdadeiro e marcado pelo consenso em suas posições.

Na obra *Other floors, other voices* (1998), o autor aborda o problema da circularidade do conceito, segundo o qual o discurso é definido pela comunidade e vice-versa. Swales nos mostra que nem todas as comunidades são discursivas e nem todos os discursos podem ser, de fato, encaixados em uma comunidade específica. Ademais, o autor considera a questão de que, em uma mesma comunidade, os membros podem apresentar propósitos bastante distintos.

Tanto a noção de propósito comunicativo quanto a de comunidade discursiva continuam, porém, sendo utilizadas pelas principais abordagens contemporâneas de gênero, auxiliando-nos na compreensão da natureza social do gênero. No que tange, particularmente, à noção de propósito comunicativo, temos, também, trabalhos que tratam de suas implicações e aplicações pedagógicas, como veremos na seção que se segue.

1.3 - Os gêneros textuais dentro do ensino de línguas: as implicações pedagógicas

Nos anos 90, como já observado, principalmente depois de 1995, o conceito de gênero passou a ocupar uma posição central no âmbito do ensino de línguas, materna ou estrangeira. Isso não equivale a dizer que práticas pedagógicas não orientadas por essa noção estejam necessariamente fadadas ao fracasso, entretanto, o grande volume de pesquisas desenvolvidas na área após esse período demonstra que se trata de um caminho produtivo.

O ensino de línguas nem sempre contou, porém, com o respaldo desse conceito. Inicialmente, na década de 80, era o texto que constituía a base do ensino-aprendizagem de língua, no caso a língua portuguesa; fato que também refletiu, certamente, sobre o ensino de

língua estrangeira (o inglês). De acordo com Rojo e Cordeiro (2004), o texto figurava tanto como objeto de ensino, quanto como material sobre o qual se desenvolveria a aprendizagem. Dessa forma, em torno do texto se desenvolviam atividades de leitura, análise linguística e, por outro lado, atividades que visavam ao desenvolvimento de estratégias e habilidades concernentes à leitura e produção escrita, seguidas por tarefas que se prestavam ao ensino das propriedades estruturais dos textos. Nesse estágio, o texto era visto como pretexto para se formalizar o ensino da gramática tanto normativa quanto textual.

Sob esse enfoque, nas atividades de uso, produção e circulação de textos, ainda segundo as autoras, o que ocorria, na verdade, era uma abstração da situação de produção e de leitura dos textos (p.9), levando, assim, a uma leitura que se prestava mais a uma extração pura e simples de informações. Esse aspecto, além de receber muitas críticas, resultou na formação de leitores pouco proficientes, dotados apenas de habilidades básicas concernentes à leitura.

Diante desse quadro, fez-se necessária, como apontam Rojo e Cordeiro (2004), uma virada discursiva ou enunciativa na abordagem dos textos e na sua utilização em sala de aula. A atenção se voltou, dessa forma, para questões relacionadas às significações geradas pelos textos, tornando-se relevante, agora, as situações de produção do texto, a sua circulação; fatores que vão além das propriedades formais que permeiam a construção de um texto. Nesse sentido, no Brasil, principalmente após a publicação dos PCN, a noção de gênero textual passou a ser evocada. Nesses novos referenciais nacionais de ensino de línguas há indicações ao uso dos gêneros como objeto de ensino, além da ênfase na relevância de se levar em conta as características dos gêneros na leitura, bem como na produção dos diversos textos. A noção de texto se transformou, então, em uma espécie de materialização de um dado gênero textual, funcionando como suporte para a aprendizagem das propriedades de um gênero oral ou escrito.

Essa ênfase na abordagem dos gêneros veio acompanhada, no entanto, de certa confusão conceitual/terminológica, a princípio. Os gêneros foram tratados, por vezes, como tipos textuais, os quais são entendidos como uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição, isto é, por propriedades linguísticas intrínsecas (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas), conforme aponta Marcuschi (2008). Era frequente considerar esses dois termos, “gênero” e “tipo textual”, como sinônimos. Todavia, é sabido que a narração, a descrição e a dissertação (tipologia recorrentemente ensinada na escola) não se configuram como gêneros, mas como elementos constitutivos dos gêneros.

Com o respaldo teórico fornecido pela noção de gêneros se tornou possível, ou pelo menos mais palpável, promover um ensino que se volte não apenas para a extração de informações ou reconhecimento de formas gramaticais, em um trabalho, por vezes, descontextualizado acerca de formas linguísticas soltas, com ênfase nas “propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 10); enfim, um ensino um tanto quanto artificial, sem propósitos reais, isolado, de certa maneira, do mundo social fora da sala de aula.

Pensando, de forma especial, no ensino de línguas, principalmente, uma língua estrangeira, em nosso caso o inglês, somos confrontados com o fato de que, certamente, não se desenvolve um processo de ensino-aprendizagem com base em palavras ou enunciados soltos e desconexos; ao contrário, um ensino comprometido com sua eficácia se pauta na produção e compreensão de textos, orais ou escritos, pois não nos comunicamos por palavras soltas, mas sim por textos. De acordo com Marcuschi (2008), a comunicação se efetua através de textos, os quais tomam forma apenas por meio dos gêneros textuais, uma vez que é “impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto [...], a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual” (MARCUSCHI, 2008, p. 154). Nesse sentido, para inserir o aprendiz dentro do mundo social que o cerca, constituído por práticas de linguagem, as ações de ensino devem, certamente, estar atreladas aos gêneros.

Paltridge (2001) corrobora essa posição, postulando que, através de um estudo de gêneros explícito dentro da prática docente, o professor auxiliaria seus alunos a se apropriarem dos conhecimentos exigidos para a comunicação eficiente em uma dada comunidade discursiva, pois a análise de gêneros dá condições aos alunos de não só interpretarem os eventos comunicativos de uma dada situação de uso da língua, como também de responderem a eles. Paltridge se preocupa com a situação social em que os variados gêneros se manifestam, já que enfatiza que o conhecimento de um dado gênero envolve a familiarização com seu contexto social e cultural.

É válido frisar que o ensino de gêneros não corresponde apenas ao ensino de aspectos puramente linguísticos. Tal prática leva em conta aspectos extralinguísticos, de cunho social e cultural, pois o gênero está associado à ação humana, sendo fruto da interação que emerge em uma determinada esfera social. Assim sendo, as contribuições de Bakhtin podem ser evocadas dentro dos usos pedagógicos da noção de gênero. É importante ressaltar, porém, que a teoria bakhtiniana dos gêneros não se presta necessariamente a aplicações pedagógicas, não constituindo uma proposta didática explícita, como pontua Silva (2004). No entanto, tal teoria

confere um viés social ao trato com o gênero em ações didáticas, relacionando-o à dimensão social da língua em sua realidade sócio-histórica. Como evidenciaremos nesta pesquisa, com esse suporte teórico, podemos recorrer à questão da compreensão responsiva ativa para trabalhar o gênero, pois, em situações comunicativas, ao nos expressarmos oralmente ou por meio escrito, esperamos uma resposta por parte de nosso interlocutor.

Tendo em vista a concepção bakhtiniana, o aprendiz é chamado a ter uma atitude ativa ao fazer uso dos gêneros nas variadas situações de comunicação de sua vida cotidiana, pois é convidado a agir, a interagir, posicionando-se frente à interação, respondendo a ela de forma positiva ou negativa. Essa postura deve ser observada e incentivada no ensino de línguas, capacitando o aprendiz a atuar ativamente dentro das esferas de comunicação pelas quais ele possa transitar.

A ideia de que sempre temos a intenção de chegar ao outro se evidencia, também, como já mencionado, em Swales. Nesse autor já existe uma preocupação pedagógica com a noção de gênero, uma vez que Swales acredita, conforme temos ressaltado em Silva (2004), que “é possível usar os gêneros com objetivos pedagógicos sem reduzir os cursos a estudos meramente prescritivos ou formais e sem negar aos alunos a oportunidade de refletir sobre escolhas linguísticas ou retóricas” (SILVA, 2004, p. 41). O conceito de propósito comunicativo desenvolvido por Swales pode tornar uma dada atividade em torno do gênero no âmbito escolar algo mais real e ligado às maneiras de agir linguisticamente no mundo social, uma vez que nos comunicamos, muitas vezes, com o intuito de realizar um objetivo. Nesse sentido, o uso dos gêneros nas práticas de ensino deve se estruturar de forma a sensibilizar o aluno para essa questão, fato que contribui, ainda, para dar à tarefa proposta um caráter real, afastando de uma atividade que vise apenas ao treino, à prática, seja de vocabulário ou de itens gramaticais.

Dessa maneira, o sucesso de uma atividade dentro do trabalho com os gêneros irá depender, também, da adequação do tipo dessa tarefa, tendo em vista os resultados comunicativos que se espera alcançar, ao gênero textual. Diante disso, “o perigo de se ignorar o gênero é precisamente o perigo de se ignorar o propósito comunicativo da tarefa” (SWALES, 1990, p. 72).

Vereza (2011, p. 18) afirma que a noção de gênero conforme desenvolvida por Swales serviu, em um primeiro momento, para se determinar a escolha dos textos a serem trabalhados na esfera educacional. A autora aponta para o fato de que, anteriormente, os textos escolhidos para se efetuar o ensino eram manipulados, simplificados, sendo deles retirados a autenticidade e a função comunicativa. Entretanto, com a contribuição de Swales e de outros

autores que comungavam, de certa maneira, de seu pensamento, como Bhatia (1993), os textos deveriam ter como critério de seleção o fato de serem “representativos da diversidade de gêneros característicos das comunidades discursivas que se pretendia promover” (VEREZA, 2011, p. 18). Mais adiante, ainda de acordo com a autora, para além da seleção dos textos, essa concepção de gênero fez com que se atentasse para a maneira de se trabalhar os gêneros. Desse modo, a noção de propósito comunicativo ganhou vigor, bem como os aspectos relacionados à produção de um texto, tais como leitor alvo, organização do texto, lugar em que poderia ser encontrado etc.

A utilização do gênero no cenário do ensino, conceito visto como uma espécie de mediador das atividades desenvolvidas em torno da linguagem, contribuiu, então, para atenuar a questão da artificialidade que, inevitavelmente, permeia o contexto educacional. Passou-se a ter um cuidado maior com a autenticidade, levando-se em conta a necessidade de utilizar textos autênticos que tivessem uma ligação com a atividade humana real, constituindo exemplares de gêneros de variadas comunidades discursivas. Esse fato torna-se positivo, também, por poder aproximar os alunos de suas atividades cotidianas, apresentando-lhes exemplares de gêneros com os quais eles já estão familiarizados, aspecto que contribui para a motivação desses alunos frente à tarefa de ensino proposta.

Por outro lado, há que se considerar, como sugere Widdowson (1991), que a “apresentação de linguagem para fins de aprendizagem de língua contém necessariamente em si mesma uma deformação em alguma medida” (WIDDOWSON, 1991, p. 111). Desse modo, o autor nos apresenta um problema recorrente na área de ensino de língua, o qual se materializa na necessidade de, ao mesmo tempo, ter que se recorrer à artificialidade e, ainda assim, deixar a língua-alvo menos artificial. Em uma tentativa de resolver esse impasse, o autor recorre ao *excerto*, que, em sua concepção, constitui-se de “uma porção genuína de discurso, uma amostra real de uso” (p. 113). Nesse sentido, se o objetivo do ensino é desenvolver no aprendiz a capacidade de trabalhar com discurso autêntico, o excerto deveria ser o tipo preferido de texto a ser trabalhado. No entanto, tal fato não se dá de forma totalmente simples, desencadeando certas complicações.

Em nossa vida, como afirma o autor, não nos deparamos somente com fragmentos de textos, mas sim com unidades retóricas completas maiores e até mais complexas, as quais só integram nossas práticas de leitura se estiverem associadas, de alguma forma, a nossa realidade social e cultural, apresentando-se como algo de nosso interesse e conhecimento. Widdowson, assim, transpõe essa questão para o problema da autenticidade, afirmando que:

Os excertos são, por definição, amostras genuínas de uso de linguagem, mas se exigirmos que o aprendiz trabalhe com elas de uma maneira que não corresponda às suas atividades comunicativas normais então não podemos mais reconhecê-las como amostras autênticas de uso comunicativo. (WIDDOWSON, 1991, p. 113)

Assim sendo, o autor postula que “o critério de realidade é uma característica da relação entre o texto e o leitor e isso tem a ver com resposta apropriada nessa tarefa” (p.113), compreendendo, dessa maneira, que o leitor autentica o texto, dependendo da relação que com ele estabelece e observando a correspondência com as suas atividades comunicativas normais.

Tendo em mente, ainda, o ensino de gêneros propriamente dito, a sistematização desse ensino, precisamos considerar as teorizações do Grupo de Genebra. Esse grupo é formado pelo conjunto de pesquisadores da Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, dentro do qual destacamos, aqui, Dolz e Schneuwly, em sua perspectiva didático-pedagógica, autores que afirmam que:

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; SCHNEUWLY, 1996/ 2004, p. 51).

Sob esse prisma, os gêneros são vistos como megainstrumentos capazes de nos fazer transitar pelas diferentes esferas sociais, unindo o individual, o particular ao social, constituindo um instrumento para agir em situações de linguagem, como nos mostra Schneuwly com a metáfora do megainstrumento:

Poderíamos aqui construir uma outra metáfora: considerar o gênero como um “megainstrumento”, como uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos) permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de comunicação. [...] esse megainstrumento está inserido num sistema complexo de megainstrumentos que contribuem para a sobrevivência de uma sociedade. (SCHNEUWLY, 1994/2004, p. 25)

Dessa maneira, a apropriação do gênero se apresenta como um mecanismo fundamental de socialização se configurando, no contexto escolar, como uma ferramenta poderosa dentro do processo de ensino-aprendizagem de língua, seja ela materna ou estrangeira, capaz de fornecer ao professor uma forma útil e bastante produtiva de atuar em sala de aula.

Essa perspectiva da noção de gênero está atrelada ao campo da psicologia da linguagem e da didática de línguas. Os estudiosos que fornecem contribuições a essa teoria

estão engajados em uma visão psicossociológica dos gêneros: o interacionismo sociodiscursivo (ISD). Pelo viés pedagógico presente nessa perspectiva, já que o ISD orienta pesquisas e pressupostos propriamente didáticos do ensino de gêneros, não podemos deixar de tecer algumas considerações sobre tal quadro teórico ao abordar os gêneros sob a ótica do ensino neste trabalho. Desse modo abordaremos, brevemente, essa concepção na seção a seguir.

1.3.1 - O interacionismo sociodiscursivo e o ensino de gêneros

Apresentando-se como uma “vasta corrente de pensamento das ciências humanas que se constituiu no primeiro quarto do século XX” (BRONCKART, 2006, p. 8), mas que ainda está em contínua construção, o interacionismo sociodiscursivo se baseia e amplia a teoria psicológica de Vygotsky, ancorando-se, ainda, em “uma abordagem marxiana, logo dialética, dos fenômenos psicológicos” (MACHADO, 2005, p. 237). Como aponta Machado (2005, p. 240), o ISD constitui uma vertente complexa da psicologia da linguagem, que se origina de uma relação dialética com a didática de línguas. Nesse quadro teórico se enquadram, além dos estudiosos do Grupo de Genebra já mencionados (Dolz e Schneuwly), o pesquisador Jean Paul Bronckart, que fornece reflexões de ordem teórico-metodológica relacionadas à função da linguagem para o desenvolvimento humano.

No que tange ao conceito de gênero, não há, como defende Machado (2005), uma definição específica cunhada por Bronckart ou atribuída de forma isolada ao ISD. Os autores que se dedicaram a constituir o ISD recorreram à teoria bakhtiniana dos gêneros, aos escritos de Volochinov, para propor a construção de modelos didáticos de gêneros para se efetivar a transposição adequada desse conceito para o ensino. A respeito das influências na concepção dos gêneros, o próprio Bronckart esclarece que:

A [...] influência é, então, como se pode presumir, a das ciências dos textos-discursos. Os escritos de Volochinov⁷ (1929/1977) constituíram para nós uma fonte de inspiração maior, na medida em que forneceram as bases de nossa abordagem do estatuto da unidade-texto, de um lado, das modalidades de interação entre as atividades de linguagem e os outros tipos de atividades humanas, de outro. Além desses, seguramente, trabalhos próprios de Bakhtin (cf. 1978, 1984), [...] propôs uma análise do estatuto dos gêneros textuais, de um lado, dos mecanismos interativos que os organizam, de outro que é unanimemente aceito e por demais conhecido para que o comentemos novamente. (BRONCKART, 2006, p. 3)

Os autores do ISD, de acordo com Machado (2005), consideram, então, que os gêneros funcionam como reguladores e como produtos das atividades sociais de linguagem. Desse modo, levando em conta que foram e ainda são produzidas, dentro do campo das atividades sociais, determinadas formas comunicativas que, ao se estabilizarem, constituem os gêneros de texto, e o fato de que a diversidade das esferas de atividade culmina em uma constante diferenciação dos gêneros próprios de cada uma dessas esferas, os gêneros de texto seriam *pré-construtos* (Bronckart, 2001), apresentando-se, segundo Bronckart (1996), como objetos de avaliação permanentes. Isso faz com que os gêneros se configurem como uma espécie de reservatório de modelo de referência, dos quais o produtor deve se servir para realizar ações de linguagem.

Ainda de acordo com Machado (2005), os gêneros, dentro do quadro teórico do ISD, são vistos como ferramentas da ação de linguagem, sendo esta ação de linguagem, por sua vez, entendida como reformuladora do gênero. Nesse sentido, temos o pensamento de Schneuwly (1994/2004), pesquisador que recorre à noção de gênero para fornecer contribuições para a questão do ensino-aprendizagem de gêneros e, conseqüentemente, para a construção de materiais didáticos apropriados. O autor retoma o quadro da epistemologia marxista, dentro do qual a atividade humana em geral envolve um sujeito que atua sobre objetos e situações, fazendo uso, para isso, de “objetos específicos, socialmente elaborados, que são *ferramentas* para a ação e determinam o comportamento do indivíduo, guiando, aperfeiçoando e diferenciando sua percepção em relação à situação em que se encontra” (MACHADO, 2005, p. 251). Com isso, Schneuwly postula que “há um sujeito, o falante-enunciador, que age linguajeiramente em uma situação definida por uma série de parâmetros com a ajuda de uma ferramenta que aqui é o gênero, uma ferramenta semiótica complexa” (SCHNEUWLY, 1994, p. 160 *apud* MACHADO, 2005, p. 251). Assim, os gêneros seriam

⁷Vale lembrar, aqui, a questão da polêmica em torno da autoria dos textos do Círculo de Bakhtin, iniciada em meados da década de 70, segundo a qual são considerados como sendo de Bakhtin os livros assinados por V. N. Volochinov e P. N. Medviédiev. Essa problemática tem sido alvo de variadas discussões. Alguns estudiosos atribuem *Marxismo e filosofia da linguagem* apenas a Volochinov; outros, como Fiorin (2008), adotam o argumento mais tradicional de que houve uma coautoria entre Bakhtin e os demais autores do Círculo.

ferramentas semióticas complexas que podem mediar a ação de linguagem, influenciando na produção, bem como na compreensão de textos. Aqui somos remetidos, novamente, à metáfora do gênero como megainstrumento, vista anteriormente neste capítulo.

Considerando a visão de gêneros explicitada acima, os autores que se alinham ao ISD se preocupam com a maneira pela qual se desenvolverá o ensino dos gêneros dentro das práticas escolares, evocando a necessidade da construção de modelos didáticos de gêneros, em uma tentativa de se assegurar a transposição didática adequada desse conceito, uma vez que o tratamento de gêneros na esfera escolar ainda requer estudos e direcionamentos. Isso ocorre devido ao fato de, muitas vezes, ser necessário atender a objetivos claros de aprendizagem e a transposição didática não ocorrer de forma tão direta e natural, pois tal transposição não consiste somente na pura e simples aplicação de uma teoria qualquer ao ensino, como veremos a diante neste trabalho.

Os autores, cientes de que o gênero, ao adentrar o espaço da escola, do ensino sistematizado, tende a se constituir de uma espécie de variação do gênero de que, de fato, provém, acreditam na pertinência da elaboração dos modelos didáticos de gêneros, para que se possa articular, de maneira coerente, os saberes teóricos fornecidos pelos especialistas e pesquisadores, as habilidades dos alunos, os objetivos da escola, assim como os objetivos de ensino-aprendizagem que se quer alcançar.

Frente a esse panorama, Machado e Cristovão (2006), tendo em vista a concepção dos pesquisadores do Grupo de Genebra, sugerem que a construção de um modelo de gênero possibilitaria a visualização das dimensões constitutivas de gênero e seleção das que podem ser ensinadas e, ainda, das que são, de fato, necessárias para um dado nível de ensino, culminando no alcance dos objetivos de ensino-aprendizagem de gêneros. Assim sendo, a construção do modelo didático requer a análise de um conjunto de textos que se consideram como pertencentes ao gênero, levando-se em conta, de acordo com as autoras, os seguintes elementos: “as características da situação de produção, os conteúdos típicos do gênero, as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos, a construção composicional característica do gênero e o seu estilo particular” (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006, p. 557).

Essas características são observadas no modelo de produção de texto estabelecido por Bronckart, dentro do qual destacamos as proposições a respeito da situação de ação de linguagem, as quais oferecem contribuições relevantes para os objetivos desta pesquisa, subsidiando-nos na identificação e caracterização dos gêneros. O pesquisador define tal situação de ação de linguagem como se tratando das “propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo) que podem exercer influência sobre a produção textual”

(BRONCKART, 2007, p. 91). A fim de produzir um texto, seja oral ou escrito, o agente mobiliza representações sobre esses mundos que são requeridas, por um lado, como contexto da produção textual e, por outro, como conteúdo temático; ambos refletindo na organização do texto.

O contexto de produção, o qual nos interessa de forma particular nesta pesquisa, caracteriza-se como o “conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado” (BRONCKART, 2007, p. 93), e os fatores que o compõem podem ser agrupados em dois planos: o contexto físico e o contexto sociossubjetivo. No primeiro, elencam-se fatores como o lugar físico de produção, o momento de produção, o emissor (pessoa ou instrumento que produz o texto) e o receptor, o qual, em uma produção oral, pode se tornar um coprodutor ou interlocutor, por estar situado no mesmo lugar e tempo do emissor. No contexto sociossubjetivo, temos fatores como o lugar social (instituição social onde ocorre a interação), a posição social do emissor, bem como a posição social do receptor, e o objetivo ou os objetivos da interação, conforme propõe Bronckart (2007, p. 93 e 94).

No que concerne ao conteúdo temático, ou seja, “o conjunto das informações que no texto são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada” (BRONCKART, 2007, p. 97), a distinção entre os mundos formais não se faz relevante, sendo as informações que o constituem também construídas pelo próprio agente.

É pertinente ressaltar que tanto os fatores que constituem a situação de ação de linguagem concebidos pelo autor quanto os elementos anteriormente mencionados para a construção de modelos didáticos não se prestam a uma organização rígida, delineando um modelo fechado e estável, funcionando, em vez disso, como algo que tenta nortear uma possível análise em torno dos gêneros.

No que tange à construção dos modelos didáticos, vale dizer, conforme apontam Machado e Cristovão (2006), os fatores anteriormente explicitados seriam de grande importância para se estabelecer o tipo de intervenção didática a ser efetuada, possibilitando a definição dos objetivos de ensino do gênero, os quais estariam adaptados ao nível dos alunos, respeitando-se, ainda, as prescrições existentes nos documentos oficiais que orientam o trabalho do professor.

Vemos, frente ao exposto, que a preocupação didática subjaz, certamente, aos estudos desenvolvidos sob a égide do quadro teórico em foco aqui, mesmo observando que Bronckart não se propõe a elaborar modelos totalmente voltados para o uso didático, o que se revela de

forma mais explícita em Dolz e Schneuwly. Desse modo, no que concerne às contribuições que daqui se podem depreender, “se não existe uma relação de dependência com a Didática, existe certamente o objetivo muito claro de intervenção no ensino” (SILVA, 2004, p. 75). A esse respeito, Machado nos diz que:

O que temos são trabalhos que discutem a questão [dos gêneros] ou se servem do conceito, ou com finalidades didáticas (Dolz & Schneuwly, 1998, por exemplo), ou com finalidades teóricas, buscando-se hipótese sobre o papel dos *gêneros* na *ação de linguagem* (Bronckart, 1997, por exemplo) ou ainda no desenvolvimento das funções superiores (Schneuwly, 1994, por exemplo). (MACHADO, 2005, p. 250)

Explicitada a complexidade que perpassa o conceito de gênero e as implicações que dele decorrem para sua própria sistematização dentro do ensino-aprendizagem de línguas, passemos, agora, a discutir um outro conceito que se relaciona com a noção de gênero: o letramento.

1.4 - Os gêneros textuais como forma de promover o letramento

A noção de gênero aqui desenvolvida pode ser articulada aos estudos em torno do letramento, este entendido como prática social, evocando os “usos sociais da leitura e da escrita” (STREET, 1984). Diversos autores relacionam um ensino que vise ao letramento à discussão feita em torno dos gêneros textuais, já que as práticas sociais de leitura e escrita que decorrem do letramento estão, certamente, vinculadas ao contexto de comunicação do qual emergem os gêneros textuais. Sendo assim, a noção de letramento se articula aos gêneros na medida em que focaliza o uso da língua em geral na vida em sociedade e “tem insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento” (ROJO, 2009, p. 102).

Esse pensamento se faz presente, também, em Oliveira (2010), autora que considera o uso de projetos de letramento um recurso para a elaboração e desenvolvimento de um trabalho contextualizado com os gêneros textuais; visão que também aqui defendemos. A autora recorre a Kleiman (2000) para nos mostrar que os projetos de letramento se apresentam como uma alternativa produtiva para o trabalho com os gêneros, uma vez que nesses projetos “as práticas de letramento decorrem de um interesse real na vida dos alunos, servindo para atingir algum outro fim que vai além da mera aprendizagem da língua, no seu aspecto formal” (KLEIMAN, 2000, p. 238).

Passemos, assim, a abordar o conceito de letramento, com um pouco mais de profundidade, tendo em vista que os gêneros textuais, conforme concebidos neste trabalho,

funcionam como uma ponte para se promover o letramento. Através dos gêneros podemos atuar nas esferas de atividade humana, apropriando-nos da leitura, da escrita e das demais atividades que envolvam a comunicação oral e escrita, excedendo a caracterização dessas práticas como simples tecnologias autônomas. Dessa forma, chegamos ao letramento, enquanto uma consequência da apropriação das práticas de leitura, de escrita e de uso da língua, constituindo, de fato, uma prática social.

1.4.1 - O conceito de letramento

Vivemos em uma sociedade em que se faz cada vez mais necessário participar de forma competente e efetiva das práticas sociais e profissionais que envolvem o uso de uma língua estrangeira, em nosso caso, a língua inglesa. Assim sendo, as teorias de letramento são poderosas aliadas na tarefa de nos auxiliar a agir no mundo com a linguagem nas diversas atividades que nos são apresentadas, seja no meio profissional, acadêmico, ou social.

O termo letramento surgiu, inicialmente, como uma forma de distinção do termo alfabetização. Acredita-se que a primeira utilização desse termo foi feita por Mary Kato, em 1986, quando essa autora apontou para a necessidade de se fazer uso de uma palavra correspondente ao vocábulo inglês “*literacy*” que se afastasse da concepção, até então evocada, de alfabetização.

Sob uma ótica puramente linguística, notamos que a noção de letramento começa a se delinear, como afirmam Street e Leung (2010), com o afastamento, dentro do campo dos estudos da linguagem, de suposições dominantes de acordo com as quais a língua poderia se configurar como algo independente do contexto social. Esse fato culminou em uma mudança de perspectiva, na qual se observa o envolvimento de duas linhas de pensamento, a saber, a Etnografia da comunicação e a Linguística Sistêmico-Funcional. A primeira, representada pelo trabalho de Hymes (1974), traz subsídios no que diz respeito à forma como o aspecto social pode ser levado em consideração no ambiente não apenas linguístico, mas também educacional. Já a segunda linha, a Linguística Sistêmico-Funcional, com o trabalho de Halliday (1973) e seus colaboradores, contribui de forma significativa ao observar que o próprio uso da linguagem já se apresenta como parte constitutiva da ação social. Além disso, a linguística sistêmico-funcional propõe que os recursos linguísticos (gramaticais e lexicais, por exemplo) incluem significado social.

Kleiman (1995) analisa o conceito de letramento afirmando que este começou, de fato, “a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre ‘o impacto

social da escrita' dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita" (Kleiman, 1995, p. 15-16). Dessa forma, a autora, apoiando-se nas contribuições de Scribner e Cole (1981), define o letramento como "um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos" (KLEIMAN, 1995, p.19).

A noção de letramento se apresenta, então, como prática social, remetendo, como vimos anteriormente, aos "usos sociais da leitura e da escrita" (STREET, 1984). Nesse sentido, o letramento excede os domínios do saber ler e escrever, dos estudos das habilidades de leitura e de escrita enquanto artefatos linguísticos, enquanto meras tecnologias autônomas. Frente a isso, os novos estudos do Letramento (NLS/NEL), já difundidos no Brasil e representados pela obra de Brian Street, ao focar não apenas as habilidades de leitura e escrita e reforçar o caráter social do letramento, levam "ao reconhecimento de múltiplos letramentos, que variam de acordo com o tempo e o espaço, mas que também são contestados nas relações de poder" (STREET, 2003, p. 77, tradução nossa).

Street (1984, 1988, 2003) postula uma distinção entre o modelo autônomo e o modelo ideológico de letramento. No modelo autônomo, "o letramento por si só terá efeitos em outras práticas sociais e cognitivas" (STREET, 2003, p. 77, tradução nossa). Dessa maneira, o fenômeno do letramento se manifesta como uma realização individual, independente do contexto social, com ênfase na aquisição e no uso da escrita como habilidades que levariam ao progresso, ao desenvolvimento intelectual e social e, ainda, à mobilidade econômica.

Por outro lado, o autor propõe o modelo ideológico, fornecendo uma perspectiva culturalmente sensível das práticas de letramento. Dessa forma, concebe o letramento não como uma habilidade neutra e técnica, sendo, dessa forma, algo automático, mas como uma prática social. Aqui, a relação causal entre letramento e ascensão social e econômica, existente no modelo anterior, não se verifica. Em vez disso, assume-se que os efeitos gerados por esse conceito são passíveis de variação de uma cultura para outra, de um dado contexto para outro. A significação atribuída à escrita por determinados grupos sociais depende, agora, dos contextos, bem como das instituições responsáveis pela disseminação dessa habilidade. Evidencia-se, então, uma ligação estreita entre as práticas, no plural, de letramento e as estruturas culturais e de poder de uma dada sociedade. Kleiman (1995) afirma que esse modelo, "ao invés de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, pressupõe a existência, e investiga as características, de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas" (KLEIMAN, 1995, p. 21).

É pertinente dizer que esses dois modelos não devem ser considerados como opostos. O próprio Street alerta para isso, pontuando que:

[...] o modelo autônomo é ele mesmo, sem dúvida, um exemplo clássico de ideologia. Isto é dizer que todos os modelos são ideológicos e o modelo autônomo é apenas um dos exemplos de modelo ideológico. Assim, os modelos não estão em uma situação de oposição absoluta, como se um fosse identificado em detrimento de outro. Com essa caracterização, refinamos os termos usados para descrever o letramento tal como o encontramos na vida diária. (STREET, 2009, p. 86)

O letramento, vale dizer, não se constitui como algo singular; ao contrário, podemos falar em letramentos, dada a sua natureza plural, em função do caráter heterogêneo das práticas sociais que envolvem a leitura, a escrita, e o uso da língua de modo geral (o que inclui o uso de gêneros orais). Rojo (2009) aborda os letramentos múltiplos, apresentando-nos letramentos dominantes, como os que ocorrem na escola, na igreja; e marginalizados e locais, como a linguagem utilizada na internet (*internetês*); além dos letramentos multissemióticos, voltados para outras semioses que não somente a escrita; e os letramentos críticos e protagonistas, relacionados ao tratamento ético dos variados discursos em uma sociedade, em uma tentativa de lidar com os textos de forma a revelar, através da análise crítica, as ideologias, intenções e finalidades ali subjacentes.

Frente à complexidade de se delimitar o termo aqui em estudo, fez-se necessário elaborar temos alternativos, como sinaliza Street (1988, 2003); a saber, os eventos de letramento e as práticas de letramento. Os eventos de letramento podem ser vistos como ocasiões em que ocorre o ato de interpretar sinais gráficos, em um processo de codificação e decodificação. Heath (1982) analisa esses eventos como sendo “uma ocasião em que algo escrito é parte integrante da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos” (HEATH, 1982, p. 93 *apud* STREET, 2003, p. 78, tradução nossa).

As práticas de letramento, por sua vez, conforme Street (2003), constituem meios de se focalizar as práticas sociais e as concepções de leitura e escrita. Nesse sentido, esse conceito se relaciona ao uso da leitura e da escrita enquanto prática em contextos sociais em que os participantes aplicam seus conhecimentos com uma dada finalidade, tornando-os, então, significativos.

As práticas de letramento se relacionam, certamente, com os eventos de letramento, na medida em que aquelas se apresentam como formas de utilização da leitura e da escrita sensíveis aos modos culturais produzidas pelos indivíduos em um evento de letramento.

O que até aqui foi exposto nos deixa entrever as múltiplas facetas que permeiam a concepção de letramento. Depois de abordarmos brevemente as teorias em torno dessa noção, passamos às suas aplicações ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira, mais especificamente, a língua inglesa. Muito pouco se tem na literatura a respeito de um letramento em língua estrangeira, todavia, não podemos deixar de reconhecer a sua relevância e necessidade nesse cenário.

1.4.2 - O letramento em língua estrangeira

O conceito de letramento se torna bastante relevante dentro do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, em especial o inglês, principalmente se considerarmos o papel que essa língua assume no contexto atual. O inglês se configura como uma língua frequentemente solicitada no meio acadêmico, profissional e até mesmo, em certos casos, no meio social, em função, principalmente, de seu caráter hegemônico. Os usuários da língua inglesa podem ser localizados em diferentes e numerosas partes do mundo. Tal língua foi se disseminando e se adaptando, manifestando-se através de variedades diversas, fato que resultou em estudos e debates voltados para a descrição, bem como para a definição e análise do uso do inglês nos dias atuais.

Assim sendo, pensando no inglês como uma língua estrangeira ou como uma segunda língua (L2), as variedades do inglês se configuram como uma língua falada por todos, funcionando como uma espécie de língua franca. Essas variedades são usadas como “língua de contato entre usuários que não compartilham nem uma língua nativa comum, nem uma cultura comum, e para aqueles que o inglês é a língua estrangeira de comunicação escolhida” (FIRTH, 1996, p. 240 *apud* MCKAY, 2010, p. 91-92, tradução nossa).

Diante disso, podemos dizer que a língua inglesa se evidencia não apenas como uma necessidade, mas também como um fator que pode promover ou não a exclusão de um indivíduo em um dado contexto, já que essa língua apresenta um papel relevante no desenvolvimento deste enquanto cidadão, pois contribui para sua inserção na sociedade em diversas práticas sociais.

Seabra (2007) afirma que a concepção de letramento voltada para o ensino de língua estrangeira tende, assim, a um ensino que extrapole o texto escrito, uma vez que o processo de construção de significados não se encerra nele ou na língua enquanto código linguístico, constituindo, ao contrário, algo baseado na negociação de sentidos, os quais são interpretados e construídos socialmente. A língua como código não se apresenta dissociada do aspecto

social. Esse pensamento já vem sendo observado desde as contribuições de Hymes (1971), nas quais se sugere o desvio da atenção na forma gramatical adequada para a atenção no uso apropriado da linguagem em contextos reais.

Seabra postula o desenvolvimento de um outro letramento, o letramento em língua estrangeira. Nesse sentido, leva em consideração as dimensões sociais da aprendizagem de língua inglesa, concebendo esse tipo, por assim dizer, de letramento como “sendo algo que leva a uma consciência das diferenças culturais e do pensamento crítico a respeito dos acontecimentos, significados e do contexto social com os quais o aprendiz se depara” (SEABRA, 2007, p.51). A autora defende, então, a utilização de teorias de letramento aplicadas ao ensino de língua estrangeira, uma vez que considera que o letramento não é neutro e natural, “mas sim algo culturalmente construído e intimamente ligado às práticas socioculturais de uso da língua em uma dada sociedade e, portanto, de suma importância no ensino de uma LE e da cultura a ela relacionada” (SEABRA, 2007, p. 52).

No que tange ao ensino-aprendizagem de uma segunda língua, é possível observar, ainda de acordo com Seabra (2007), uma variedade de estudos que focalizam o aprendizado de leitura e escrita com base no modelo autônomo de letramento. Assim, ficam negligenciadas, de certa forma, as questões culturais que permeiam os usos da língua em diferentes contextos, levando-se em conta apenas as estratégias de leitura e escrita que são, muitas vezes, transferidas de uma língua para a outra. Dessa forma, a ideia que fica subjacente é a de que o domínio de tais habilidades possibilitaria a ascensão social e cultural de um indivíduo.

Como vimos, porém, o modelo de letramento autônomo também se evidencia como uma forma de ideologia. Assim sendo, Campos (2010, p. 22) acredita que, no que concerne ao ensino de língua inglesa, esse processo se daria de forma a englobar não apenas o ensino da língua em si, como também a sua utilização nos variados contextos, situações, com públicos também diferentes, possibilitando ao aprendiz o desenvolvimento da capacidade de transformar suas ideias, construindo e reconstruindo pensamentos.

O letramento em língua estrangeira propriamente dita se delineia, assim, de maneira a incluir, no processo de ensino-aprendizagem, aspectos voltados para os contextos e usos reais, ou pelo menos potenciais, da língua, para além da simples decodificação do código linguístico. Ao invés de um ensino ancorado na transferência de habilidades de leitura, escrita, produção oral e escrita em língua materna para uma língua estrangeira, faz-se necessário levar em conta os possíveis meios com que os aprendizes podem utilizar a língua-alvo nas práticas sociais com a quais podem se defrontar na vida fora do ambiente escolar, sensibilizando-os,

ainda, às diferenças culturais que subjazem tais práticas. Tal fato torna-se possível com o auxílio dos gêneros textuais, enunciados gerados pelas áreas de atividade humana.

O letramento se torna um poderoso aliado, ainda, frente à importante tarefa de socialização a ser experienciada pelos aprendizes. Eles poderão passar por situações em que terão que se socializar em uma outra língua, e, nesse sentido, o letramento, por “requerer a familiarização com novas práticas, crenças, valores, atitudes e formas de pensar de uma sociedade” (SEABRA, 2007, p. 54), pode auxiliar o aprendiz a lidar com tal situação.

Essa socialização abarca, também, a questão da oralidade, da produção oral, nosso objeto de estudo. Notamos que o desenvolvimento de habilidades orais se apresenta, certamente, como uma necessidade cada vez maior dos aprendizes. É frequente, como já abordado, ouvirmos que um determinado aprendiz tem como objetivo, ao estudar um outro idioma, falar, fazer-se entender, comunicar-se na língua alvo. Todavia, no que concerne ao letramento, poucos estudos são encontrados na literatura a respeito de como as atividades voltadas para a prática da oralidade poderiam ser exploradas. Dessa forma, as práticas de letramento relacionadas à produção oral ainda parecem carecer de uma investigação mais aprofundada, a fim de fornecer subsídios para o desempenho e análise de competências orais, tão difundidas e requeridas na sociedade atual.

1.5 - Os gêneros textuais e o letramento: considerações finais

Tudo o que aqui foi teorizado vem explicitar a visão de gênero que nos norteará neste trabalho. Percorrermos a trajetória de evolução dos gêneros, lançando mão de abordagens teóricas distintas (sociodiscursivas e sociorretóricas), observando pontos de contato entre elas, em uma tentativa de estabelecer um diálogo entre os conceitos abordados.

Desse modo, postulamos que agimos linguisticamente no mundo que nos cerca através dos gêneros textuais, transitando por variadas esferas de atividade humana, sendo que o fazemos com vistas a alcançar um objetivo; ou seja, temos um propósito comunicativo ao utilizar um dado gênero, estruturando nossas escolhas verbais de forma a chegar ao nosso destinatário e nele despertar uma ação e ou reação.

Transpondo tal aspecto para o contexto escolar, acreditamos que o ensino de uma língua estrangeira, nesta pesquisa, o inglês, deva, sim, se dar em torno dos gêneros textuais, tendo em vista a promoção dos letramentos do aprendiz e abarcando a dimensão social da língua. Isso possibilita a inserção do aprendiz no mundo das práticas sociais reais ou potencialmente reais que a ele possam se apresentar. Além disso, tal abordagem nos afasta de

um ensino calcado por demais em aspectos artificiais, com vistas ao treino e a prática de estruturas, algo separado, portanto, da vida social.

Reconhecemos as múltiplas facetas que perpassam os conceitos adotados, bem como a complexidade das implicações pedagógicas que a eles subjazem. No entanto, defendemos que, devidamente embasados teoricamente, podemos, sim, efetuar um ensino-aprendizagem de habilidades orais orientado pela noção de gêneros, da forma como a concebemos aqui, e do letramento, focalizando não apenas a estrutura gramatical e lexical da língua, mas também os usos que transcendem sua face puramente linguística. É fato que ainda são necessários estudos voltados para o componente oral, mas podemos caminhar na direção da teorização de seu ensino em língua inglesa. É o que será feito no capítulo que se segue.

2. A ORALIDADE E O SEU LUGAR NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

No âmbito do ensino de línguas, como já abordado, há muito se discutem as diferentes abordagens e metodologias para se trabalhar efetivamente com a oralidade, bem como a sua necessidade e importância dentro da sala de aula. Entretanto, essa questão ainda se constitui como um campo aberto para pesquisa, particularmente no que diz respeito ao contexto da escola.

As teorizações a respeito da oralidade são mais facilmente encontradas na área de língua materna. Como já mencionado, autores como Marcuschi (1997, 2005), Magalhães (2007, 2008), Ramos (1999) e Castilho (2000) focalizam o trabalho com a oralidade em sala de aula, defendendo o uso da modalidade falada no quadro escolar. No contexto de ensino de língua inglesa, no entanto, essa discussão ainda demanda mais pesquisas, apesar de ser possível notar que, de um modo geral, tem havido um interesse crescente pelo ensino-aprendizagem das habilidades orais na educação básica. Assim sendo, poucos são, ainda, os trabalhos em que se pode observar um estudo mais aprofundado a respeito da promoção da oralidade no espaço da aula de língua estrangeira.

Tendo em vista essa lacuna, consideramos pertinente, como discutimos no capítulo introdutório deste trabalho, elaborar um estudo sobre o componente oral no ensino de língua estrangeira, centrando-nos, especialmente, na produção oral em língua inglesa, foco de nossa pesquisa. Dessa forma, pretendemos, neste capítulo, desvelar e afirmar o lugar do oral dentro do cenário escolar, tecendo algumas considerações sobre a oralidade e sua relação com a escrita, e explicitando as concepções que, geralmente, perpassam a abordagem do componente oral e de seu ensino. Objetivamos observar, também, como a oralidade é tratada pelos documentos oficiais, a saber, os PCN, partindo, então, para o reconhecimento e defesa da necessidade do ensino da modalidade falada da língua no contexto atual. Feito isso, evidenciaremos a maneira compreendida como adequada para promover o desenvolvimento das habilidades orais, de acordo com o aporte teórico sobre o qual nos apoiamos (teorias de gêneros e os novos estudos sobre o letramento). Não negligenciaremos, no entanto, as dificuldades que perpassam esse processo.

2.1 - A relação da oralidade com a escrita: algumas considerações

Ao longo da história, a oralidade foi, por vezes, relegada a segundo plano, enquanto que a escrita foi considerada, em variados momentos, superior à fala, por ser vista como mais

estruturada, regrada e precisa, fato que colocou, certamente, a língua escrita em um patamar mais elevado que a língua falada. Parecia, dessa forma, ser parte do senso comum considerar que tudo aquilo que era escrito e, portanto, devidamente registrado, constituía algo mais confiável, seguro e, até mesmo, de maior valor.

Olson (1997) aborda a ubiquidade da escrita e questiona a origem desse entusiasmo em torno de sua apropriação, apontando para o fato de que, no Ocidente, por centenas de anos, “baseamos nossa crença na superioridade cultural sobre nossos ancestrais pré-alfabetizados, assim como sobre nossos vizinhos não ocidentais, no acesso que temos a um simples artefato tecnológico, a escrita alfabética”; ademais, “nossas ciências sociais tendiam a ajudar-nos a sustentar essa concepção” (OLSON, 1997, p. 18).

É inegável, no entanto, que a escrita possui, de fato, um grande valor na história da sociedade. Teóricos como Ong (1998) e Havelock (1995) reconhecem a sua importância, afirmando que “podemos usar a cultura escrita para reconstruir a consciência humana primitiva” (ONG, 1998, p. 26). Todavia esses autores não são indiferentes ao papel da oralidade no processo de desenvolvimento da sociedade humana, estando cientes do fato de que possuímos, sim, uma herança oral, a qual não deve ser negligenciada no tratamento da linguagem.

Os autores mencionados acima apresentam, no início da década de 60, observações relevantes concernentes às relações que se manifestam entre culturas orais e escritas; vale dizer que Ong já abordava tal aspecto um pouco antes, como veremos adiante. Nesse período, como sugerem Galvão e Batista (2006), vem à tona trabalhos que se voltam para a questão oralidade-escrita, enfatizando o caráter oral da linguagem e atentando, ao mesmo tempo, para as implicações provenientes da introdução da escrita nas culturas tradicionais. A emergência desses trabalhos que colocam a oralidade em posição de destaque se deu, como aponta Havelock (1995), devido a uma revolução tecnológica nos meios de comunicação nos anos de 1962 e 1963, pois nesse período “o rádio, para não mencionar seu predecessor imediato, o telefone, e seu sucessor, a televisão, estava transformando o alcance da palavra falada, ou seja, oral” (HAVELOCK, 1995, p. 18). Desse modo, as transformações sofridas por esses meios de comunicação contribuíram para que oralidade e escrita fossem, novamente, objetos de estudo de destaque, constituindo o que o autor denominou de “equação da oralidade — cultura escrita” (HAVELOCK, 1995, p. 19).

É preciso, no entanto, para melhor compreender o cerne dessa problemática, retroceder um pouco mais e considerar obras um pouco anteriores a esse período, as quais se apresentariam como predecessoras desse movimento de estudos, antecipando as questões

centrais que o compõem. Nesse cenário, temos a publicação de Ong, em 1958, da obra *Ramus: Method and Decay of Dialogue* (*Ramus: método e decadência do diálogo*). Aqui, o autor se debruça sobre o estudo e a prática da retórica, e, assim, deixa entrever, de forma preliminar, segundo Havelock (1995), um problema que se associaria à “equação da oralidade — cultura escrita”, já que constata algumas restrições decorrentes da ligação existente entre o oral e a escrita, tais como:

[...] as drásticas limitações impostas à vitalidade, à própria linguagem da retórica, quando suas regras passaram a ser textualizadas, formalizadas e fossilizadas em um sistema escrito — naquilo que poderíamos chamar discurso escrito culto. O “diálogo oral” [...] quando tabulado sob essa forma para fins educativos, simplesmente “deteriora-se”. (HAVELOCK, 1995, p. 21)

A constatação de Ong engendrou uma série de discussões e debates em torno da questão, transformando-o em uma das referências mais importantes ao se abordar a temática oralidade-cultura escrita. Em sua avaliação a respeito do surgimento de pesquisas acerca dessa problemática, Ong (1998) considera haver uma certa redescoberta da oralidade, a partir de uma nova perspectiva acerca do caráter da linguagem, aspecto que decorre das teorizações de Saussure, as quais chamavam a atenção para o primado oral da linguagem dentro do processo de comunicação verbal, indo na contramão, por assim dizer, da concepção da língua escrita como forma básica da linguagem.

Ong (1982/2002), discutindo, primeiramente, o “pensamento e a sua expressão verbal na cultura oral [...] e, em segundo lugar, o pensamento alfabetizado e a sua expressão em termos da sua emergência e relação com a oralidade” (ONG, 1982/2002, p. 1, tradução nossa) faz distinção entre oralidade primária — aquela que se observa em culturas que nunca tiveram contato com a escrita — e oralidade secundária — aquela que permeia as culturas de alta tecnologia em que a oralidade é sustentada por telefone, rádio, televisão e outros meios eletrônicos, dependente da escrita e da imprensa. Ong vê na oralidade, como nos lembra Cox (1994), o habitat natural da linguagem, pois “a escrita nunca pode prescindir da oralidade”, já que “a expressão oral pode existir e por muito tempo existiu sem qualquer escrita, mas a escrita, nunca sem a oralidade” (ONG, 1982/2002, p. 8, tradução nossa).

Mesmo sendo evidente a anterioridade da expressão oral em comparação ao advento da escrita, os estudos sobre a linguagem ainda parecem se voltar mais para os textos escritos, como sustenta Ong (1998). Torna-se difícil, todavia, conceber a escrita abandonando por completo o aspecto oral da linguagem. Para Ong (1998), a tarefa de definir a escrita, o seu surgimento, sem recorrer a uma investigação profunda da oralidade é ter uma compreensão

um tanto quanto restrita, limitada, uma vez que a escrita, para se apresentar da forma como a concebemos, contou, certamente, com a oralidade, dela emergindo e nela estando enraizada. Assim sendo, Ong (1998) examina a psicodinâmica da oralidade, analisando as propriedades sensoriais da expressão oral. O autor pontua que palavra falada se constitui de sons, já que não possui um suporte visual, e se associa a ocorrências, eventos e acontecimentos. O som, por sua vez, apresenta uma relação temporal que difere das demais sensações humanas, pois “só existe quando está saindo da existência” (p. 32). Já a escrita, ainda segundo o autor, configura-se em um repouso constante, sendo artificial, pois não se escreve naturalmente, na medida em que “a escrita [...] não brota inevitavelmente do inconsciente. O processo de registrar a linguagem falada é governado por regras conscientemente planejadas e inter-relacionadas” (ONG, 1998, p. 97).

Partindo dessas observações, de acordo com Galvão e Batista (2006, p. 410), “diferentes culturas gerariam modos de pensar específicos de acordo com o papel que nelas ocupassem as expressões oral e escrita”. Nesse sentido, Ong se propõe a delinear os traços básicos da mentalidade oral, enumerando, assim, as várias características que constituiriam o modo de pensar tipicamente oral. Dentre tais características destacamos, recorrendo a Cox (1994), o fato de o pensamento de uma cultura oral ser formulaico e mnemônico, isto é, sabe-se aquilo que se pode lembrar; de o pensamento oral ser mais aditivo do que subordinativo; mais agregativo do que analítico; redundante; pouco original; mais participativo do que objetivamente distanciado; mais situacional e concreto do que abstrato; e mais comum do que individual.

No que tange especificamente à expressão escrita, às culturas que a dominam, Havelock (1988) aponta para, pelo menos, quatro grandes efeitos trazidos pelo advento dessa tecnologia, considerando, particularmente, a chegada do alfabeto grego: a fluência no reconhecimento das palavras, a diminuição da pressão sobre a memória, a substituição do auditivo pelo visual e a transformação da linguagem em um artefato, um objeto de estudo. Diante disso, “o letramento não criou uma cultura, mas transformou profundamente, no decorrer dos séculos, a que foi herdada” (GALVAO; BATISTA, 2006, p. 418).

A escrita, então, como nos mostra Marcuschi (2001), passa a ser considerada como muito mais do que uma tecnologia, funcionando como um bem social de suma importância para a sobrevivência do mundo contemporâneo, sendo sinônimo até de educação, desenvolvimento e poder. Ong (1998) já sinalizava para esse aspecto, lembrando-nos que estamos tão fortemente enraizados na escrita que não mais a percebemos como uma tecnologia tal como fazemos com a imprensa e o computador.

Originou-se, assim, um encantamento e, certamente, uma supremacia em torno da habilidade escrita, principalmente nas décadas de 50 a 80. Vale dizer que mesmo com o surgimento de pesquisas que tratavam da relação oral versus escrito, esse era o pensamento que prevalecia naquele momento. De acordo com Hummelgen (2008, p. 38), a relação que se delineava entre oralidade e escrita era considerada dicotômica e à escrita eram atribuídos valores cognitivos intrínsecos na utilização da língua, deixando-se de lado considerações a respeito de suas práticas sociais.

Atualmente, entretanto, essa supremacia da escrita vem sendo colocada em xeque, pelo menos no nível dos estudos teóricos em torno da linguagem. Nos anos 80, como vimos, em especial na Inglaterra e nos Estados Unidos, tal supremacia começou a entrar em uma situação de declínio. A esse respeito, Olson (1997) observa que:

Com efeito, provas começaram a acumular-se mostrando que nossas crenças a respeito da escritura misturam fatos com suposições — são, na verdade, mitologia, uma visão seletiva dos fatos que não só justifica as pretensas superioridades dos letrados como atribui as falhas da sociedade, e do mundo, ao analfabetismo. (OLSON, 1997, p. 19)

Desse modo, a crença no caráter mágico e transformador da escrita por si só, enquanto uma tecnologia estanque, foi se perdendo. O autor nos mostra que algumas das principais crenças que se ancoravam no poder da escrita se evidenciam, na verdade, como mitos que supervalorizam a função e a importância dessa habilidade. Dentro desses mitos, destacamos, por exemplo, o pensamento fortemente disseminado de que a escrita é uma transcrição da fala e de que a fala, por sua vez, encontra-se em posição inferior à escrita, que se configura, então, como um órgão de progresso social.

Percebemos, hoje, contudo, que a fala é utilizada em uma diversidade cada vez maior de situações, constituindo, como sugere Marcuschi (2005), uma atividade bastante central no cotidiano de muitas pessoas. Ademais, a língua falada, como sugere Lyons (1987, p. 26), é substituída pela escrita apenas nos casos em que a comunicação oral não pode ser efetuada, por ser impossível ou insuficiente. Disso depreendemos, convergindo com a postura de Marcuschi (1996, p. 9), que a fala e a escrita, em vez de concorrentes, são, na maioria das vezes, complementares.

Caminha-se, assim, na direção de se conceber a fala e a escrita não em uma visão dicotômica, mas em uma perspectiva que as trate como partes de um contínuo. Nesse contexto, podemos citar, como vimos na introdução deste trabalho, autores como Tannen (1980), Chafe (1984), Koch (2000) e Marcuschi (2001), os quais se voltam para a interface

entre a oralidade e a escrita, trazendo à tona a visão de um contínuo, muito mais do que uma caracterização que vise a posicionar essas duas modalidades da língua em dois polos distintos. Nesse contínuo, como aponta Kleiman (1995), “a oralidade partilharia de mais traços com a escrita quando o foco está no conteúdo [...] e a escrita, por sua vez, teria mais traços em comum com a fala quando o foco muda [...] para a função interpessoal”, a qual pode se manifestar quando a “identidade dos participantes, e a relação que se quer estabelecer com a audiência ou com o interlocutor são mais relevantes para a comunicação” (KLEIMAN, 1995, p. 29).

Também Marcuschi (200, p. 37) postula que as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos. Ainda sob esse viés, Koch (2000) observa que:

existem textos escritos que se situam, no contínuo, mais próximos ao pólo da fala conversacional (bilhete, carta familiar, textos de humor, por exemplo), ao passo que existem textos falados que mais se aproximam do pólo da escrita formal (conferências, entrevistas profissionais para altos cargos administrativos e outros), existindo, ainda, tipos mistos, além de outros intermediários. (KOCH, 2000, p. 61)

Vemos, dessa maneira, que se torna mais pertinente discutir as inter-relações entre a língua oral e a língua escrita, em vez de estabelecer uma dicotomia entre elas. Atualmente, isso se torna bastante evidente nos modos de se comunicar no ambiente digital, dentro do qual as diferenças entre o oral e a escrita tendem a diminuir, uma vez que aquelas características atribuídas isoladamente a uma ou a outra modalidade da língua parecem se diluir no espaço virtual. Como aponta Marcuschi e Xavier (2005, p. 14), os gêneros emergentes no contexto digital nos deixam entrever a “possibilidade [...] de se rever conceitos tradicionais, permitindo repensar nossa relação com a oralidade e a escrita”.

Toda essa discussão que se delineia em torno da oralidade e sua relação com a escrita certamente influencia e, até mesmo, direciona a maneira como o componente oral é concebido e trabalhado no contexto escolar. Nesse sentido, passamos, a seguir, a observar como tal problemática se insere no âmbito do ensino de línguas.

2.2 - As concepções a respeito do oral e de seu ensino

Os mitos que subjazem à relação entre oralidade e escrita, culminando na tradicional supremacia da língua escrita sobre a língua falada, ainda parecem vigorar com certa força no âmbito escolar. Embora se reconheçam os avanços concretos na proposta de sistematização da

linguagem oral em sala de aula, conforme apontam os PCN e o PNLD, documentos curriculares oficiais, a supervalorização de práticas voltadas para a escrita em detrimento do trabalho real e eficaz com as habilidades orais ainda pode ser observada em muitos contextos de ensino.

Esse quadro se evidencia, certamente, devido à concepção de oralidade que permeia o ensino escolar. Schneuwly (2004) nos oferece algumas concepções sobre o oral e o seu ensino que podem ser transpostas para a nossa realidade no que tange ao ensino de línguas, seja ela materna ou estrangeira. Partindo de uma pesquisa com cerca de cinquenta professores-estudantes de Ciências da Educação questionados sobre o que seria o oral para cada um deles, esse autor afirma que as representações usuais do que é o oral giram em torno de três grupos. O primeiro deles nos revela uma concepção do oral como algo material; assim, temos definições que levam em consideração apenas o meio físico pelo qual se produz o oral, a saber, a emissão feita pela boca, ou alguma coisa que se utilize da voz. Em um segundo grupo, temos a percepção do oral como algo estritamente associado à espontaneidade. Nesse sentido, o oral estaria relacionado a atos não monitorados e desprovidos de reflexão, sendo o lugar da expressão pessoal, da opinião, e dos sentimentos, sem formulação prévia. Por fim, no terceiro grupo, o oral está ligado à norma, pois reflete um trabalho que visa à expressão correta, à habilidade de se exprimir de forma clara e ordenada, com ideias coerentes e vocabulário adequado. Nesse cenário, o autor, com base nas respostas obtidas dentro da pesquisa, elenca características do oral vinculado à norma, tais como: “ensinar o oral é fazer com que o aluno se exprima corretamente; é declamar, ler em voz alta; saber colocar a voz, quando se trata de falar com fluência” (SCHNEUWLY, 2004, p. 111).

No Brasil, uma pesquisa semelhante inspirada nas teorizações de Schneuwly foi efetuada por Palmieri (2005, 2007) com alunos cursando a graduação em Letras em uma universidade no interior de São Paulo e professores em atuação. De acordo com a autora, o objetivo do estudo é investigar as concepções sobre o oral e seu ensino por professores em serviço e também em formação, em uma tentativa de compreender as possíveis repercussões de tais concepções no agir pedagógico. Por se tratar de uma pesquisa longitudinal, os dados foram coletados no ano de 2005 e, novamente, em 2007. Aos professores e aos alunos participantes foram feitas as indagações que se seguem: “O que é, para você, a ‘linguagem oral’?; Como você acha que deve ser o ensino da linguagem oral na escola?; No caso de você já atuar como professor, como você tem trabalhado a linguagem oral com seus alunos?” (PALMIERE, 2005, p. 3). Aqui, consideraremos, para efeitos de comparação com a pesquisa de Schneuwly (2004), apenas a primeira questão.

Palmiere (2005) constata quatro concepções frente às respostas fornecidas pelos sujeitos da pesquisa à pergunta inicial. Na primeira, o oral se manifesta como fala, limitando-se, de acordo com a autora, apenas aos aspectos formais, sem considerar o seu caráter de prática social. Na segunda, o oral é visto como modalidade dependente da norma escrita. Nesse caso, esse componente é “analisado a partir da escrita, dependente dela, e circunscrito à estrutura formal escrita da língua, independentemente de seus usos e dos contextos sociais que orientam as opções linguísticas do agente produtor” (PALMIERE, 2005, p. 4). No que tange à terceira concepção, temos o componente oral entendido como o espaço do lúdico e do espontâneo, privilegiando, dessa maneira, a relação dicotômica entre oralidade e escrita, já que a fala é vista como espontânea e distensa, e a escrita, como formal e representante da variedade padrão. Por último, a quarta concepção nos mostra o oral em sua multiforme dimensão enunciativa, na qual a oralidade é considerada uma prática de linguagem realizada em contextos sociais específicos. Aqui, as respostas dos sujeitos da pesquisa (um grupo de professores) apontam para o fato de a oralidade ser o fenômeno de textualidade em relação estreita com as situações de comunicação e sempre realizada através dos gêneros textuais. Vale dizer que os professores que forneceram essa concepção de oralidade estavam, em sua maioria, no último semestre do curso de graduação. Esse aspecto pode, certamente, justificar a associação do ensino do oral ao uso de gêneros, demonstrando uma postura já amadurecida e embasada dos alunos frente ao componente oral.

No segundo momento da pesquisa, os mesmos alunos e professores foram entrevistados, e as mesmas perguntas foram feitas. Nessa etapa, a autora pontua que, de modo geral, as respostas não foram totalmente coincidentes com as anteriormente fornecidas. Assim sendo, a primeira concepção manifestada foi a de oral como fala, fato já ocorrido na fase inicial da pesquisa. Em segundo lugar, temos o oral como o espaço de variação linguística. Na terceira concepção, o oral é abordado como sendo o espaço de interação, na qual a oralidade se desenvolve através de gêneros textuais orais.

Nas duas pesquisas, embora tenhamos cenários diversos, já que a primeira estava vinculada ao estado da arte do ensino da oralidade na Suíça francófona, observamos que o oral é concebido em torno de basicamente os mesmos aspectos: a materialidade (a fala); a espontaneidade, associada, no estudo de Palmiere (2005), à esfera lúdica (o oral está livre de normas e regras); e a dependência da escrita. Os estudos diferem apenas quanto à referência à dimensão enunciativa multiforme do componente oral e à referência à variação linguística. Vale ressaltar que esta última, a variação linguística, parece não ser ainda tão explorada no contexto da língua estrangeira, no caso, o inglês, no processo de ensino nas escolas públicas

brasileiras. Esse aspecto se configura de forma mais clara no trabalho com a língua materna, sendo um tanto quanto menos palpável na sistematização da língua inglesa, pois, por maior que seja o contato do aluno com esse idioma, torna-se difícil assegurar, no caso de estudantes de nosso país, o contato com variantes diferentes do inglês⁸.

Observada a maneira como o oral se delinea, vejamos, agora, a relação que se pode depreender entre as concepções do oral e o seu ensino propriamente dito. De acordo com Schneuwly (2004), o oral espontâneo, no qual não existe escrita e o oral cotidiano, representado pela comunicação ordinária entre as pessoas, não parecem constituir objetos de ensino, pois não são passíveis de intervenção sistemática, sendo aprendidos de forma natural. Essas duas formas do oral compõem o que, dentro do senso comum, apresenta-se como o verdadeiro oral, ou, ainda, o oral puro, que foge a qualquer tentativa de sistematização. O oral a ser, então, aprendido e sistematizado é o oral da escrita, que requer uma formulação anterior e que permite que o oral passe ao escrito, evidenciando apenas uma oralização da escrita:

O oral que se aprende é o oral da escrita; aquele que prepara a escrita, pois permite encontrar ideias, elaborar uma primeira formulação; aquele que, por meio das correspondências grafonômicas, permite passar ao código escrito; finalmente e principalmente, aquele que não é senão uma oralização de um escrito. (SCHNEUWLY, 2004, p. 112).

Frente a tais concepções do oral, duas abordagens de ensino parecem, frequentemente, aflorar no âmbito escolar. Uma delas centra-se na expressão de sentimentos próprios do aluno; na expressão de si. Schneuwly (2004) considera que tal abordagem não define objetivos pedagógicos e didáticos precisos. Daí resulta, ainda, o não tratamento de questões que envolvem a dimensão comunicativa da expressão oral, pois a expressão de si, voltada para assuntos da esfera pessoal e privada, não requer, a princípio, que se leve em conta o contexto social que circunda tal expressão. Além disso, podemos dizer que aqui se aloca o pensamento arraigado de que o aluno já domina tal habilidade (falar de si), não sendo necessário que a escola lhe ensine.

⁸ É importante ressaltar, porém, que o contato com variedades diversas da língua inglesa está previsto no *Guia* do PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna. O bloco de número oito do *Guia*, nas perguntas que refletem os critérios gerais e específicos de avaliação, traz uma questão que sinaliza para esse aspecto: “Os textos são representativos da heterogeneidade cultural e linguística, variedades (regional, urbana, rural, etc.) e registros (formal e informal)?” (BRASIL, 2010, p.16). Nas instruções para o trabalho na sala de aula, temos, ainda, que “nas atividades de produção oral, convém que o professor oriente os alunos para conhecerem outras variedades da língua inglesa” (BRASIL, 2010, p. 42).

Outra abordagem que, por vezes, pode ser percebida em nosso contexto escolar é o trabalho sistemático com habilidades orais com vistas a um falar culto e formal, visando a um ensino que forneça ao aluno condições de se expressar de forma correta frente ao público, ou em situações de cunho mais formal. Nesse caso, a dependência da escrita se amplia, já que as atividades, geralmente, resultam em textos escritos. Marcuschi (2005) afirma que tal abordagem, que evidencia uma oralização da escrita, provém de atividades que não se associam a uma discussão a respeito da fala propriamente dita; em função disso, tais atividades não seriam eficientes para o desenvolvimento da oralidade, funcionando, então, como pretextos, sistematizações de características da fala através do meio escrito:

Os exercícios que se dedicam à oralidade privilegiam atividades de oralização da escrita ou atividades que culminam com textos escritos não necessariamente brotados de discussão sobre o que foi falado. Nunca se propõe a audição de falas produzidas fora do contexto de aula, ignorando-se a produção falada real. (MARCUSCHI, 2005, p. 29)

Nesse sentido, incentivar o aprendiz a simplesmente conversar com o colega sobre um determinado assunto, discutir uma dada problemática, ler um texto em voz alta ou conversar com o próprio professor, discutindo com ele um tópico através do padrão pergunta e resposta, não se configuram como formas de desenvolvimento de habilidades orais, pois, como sugere Marcuschi (1997), há uma insuficiência para a promoção da oralidade em função dos usos, uma vez que essas atividades estão sendo produzidas em detrimento da escuta e da produção, fatores bastante importantes no processo de desenvolvimento da competência comunicativa, bem como da análise da língua. A esse respeito, Magalhães (2008), também recorrendo a Marcuschi (1997), pontua que:

Na oralização, como a língua falada não está em foco, são privilegiadas as atividades que fazem reflexões sobre a fala, mas baseadas, em geral, em textos escritos: lê-se um diálogo e tenta-se sistematizar características da fala por meio do texto escrito. São pretextos, falsos exercícios de língua falada. (MAGALHAES, 2008, p. 149)

Diante desse panorama, a modalidade falada da língua se constitui, basicamente, de duas maneiras: uma que se ancora fortemente na escrita, dela dependendo; e outra que se afasta da modalidade escrita, dando lugar à expressão espontânea cotidiana. Em ambos os casos, o componente oral é concebido como uma unidade homogênea que se confunde, de certa maneira, com a palavra escrita ou se opõe a ela, também entendida como uma unidade homogênea.

Neste trabalho, defendemos que o oral se apresenta não como um simples integrante de uma das visões acima, oscilando entre uma ou outra extremidade da dicotomia existente entre oralidade e escrita, mas sim como parte de um contínuo, possuindo suas características próprias (como a entonação e a hesitação) e servindo também a funções particulares. Nesse sentido, vemos o componente oral como algo estruturado e significativo que não deve ser tratado em comparação com a escrita. Ambas as modalidades da língua têm seu lugar e relevância no quadro de uso da linguagem e se configuram muito mais como complementares, no que tange à visão da linguagem como um todo, do que como concorrentes ou dependentes uma da outra.

Tecidas essas considerações a respeito das concepções recorrentes em torno do oral, dedicamo-nos, a seguir, à observação de como o componente oral é concebido pelos PCN, documento que orienta a prática docente.

2.3 - O oral e os PCN de língua estrangeira

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira, fornecendo subsídios para o trabalho docente, com o intuito de nortear e promover uma discussão sobre a prática pedagógica em diferentes níveis do ensino, reconhecem a relevância da inclusão de uma língua diversa da língua materna do aprendiz dentro do âmbito escolar, destacando sua contribuição para a formação desse aprendiz enquanto cidadão. Dessa maneira, na aprendizagem de uma língua estrangeira, preconizam que se deva focar no “engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social” (BRASIL, 1998, p. 15). No que tange a esse processo de engajamento discursivo, a questão do desenvolvimento de habilidades orais está, certamente, latente, uma vez que as orientações desse documento oficial apontam, também, para o componente oral. Podemos observar referências não apenas a textos escritos, mas também a textos orais no processo de ensino-aprendizagem, como notamos nos excertos que se seguem:

O [...] conhecimento que o usuário de uma língua tem engloba as rotinas interacionais que as pessoas usam para organizar a informação em textos orais e escritos. Por exemplo, para dar uma aula expositiva é necessário o conhecimento de como organizar a informação na interação, que é de natureza diferente da organização da informação em uma conversa. (BRASIL, 1998, p. 31)

[...] uma maneira de [...] colaborar para o engajamento discursivo da parte do aluno é exatamente fazê-lo se apoiar em textos orais e escritos que tratam do conhecimento de mundo com o qual já esteja familiarizado. Assim, para ensinar um aluno a se envolver no discurso em uma língua estrangeira, aquilo do que trata a interação deve ser algo com o qual já esteja familiarizado.

Quanto ao conhecimento da organização de textos orais e escritos o aluno pode se apoiar também nos tipos de texto que já conhece como usuário de sua língua materna. (BRASIL, 1998, p. 33)

Mesmo considerando os textos orais e, certamente, a modalidade falada da língua, os PCN de língua estrangeira não consideram a produção oral como uma das habilidades centrais, orientando que seja enfatizada a habilidade de leitura. Com isso, o engajamento discursivo do aluno no que concerne a uma língua estrangeira se dará, basicamente, via leitura:

[...] é fundamental que o ensino de Língua Estrangeira seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira. Tal função está, principalmente, relacionada ao uso que se faz de Língua Estrangeira via leitura, embora se possa também considerar outras habilidades comunicativas em função da especificidade de algumas línguas estrangeiras e das condições existentes no contexto escolar. (BRASIL, 1998, p. 15)

No Brasil, esse modelo voltado para a leitura se justifica, de acordo com os Parâmetros, pelo fato de ser reduzido o número de pessoas que tem real e contínuo acesso a um outro idioma, utilizando-o em situações do mundo social. Nesse documento temos que “mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno” (BRASIL, 1998, p. 20). Nos dias de hoje, tal afirmação se torna problemática, pois o domínio, ainda que razoável, de uma língua estrangeira vem se sendo algo cada vez mais indispensável. Lima (2009) se posiciona frente a esse aspecto, considerando, especificamente, a língua inglesa, observando que:

A necessidade de aprender a língua inglesa tem se justificado por razões que vão de *status* à real exigência de dialogar com um mundo sem fronteiras. O rápido processo de globalização tem exigido que as pessoas se qualifiquem e se preparem para acompanhar a evolução deste mundo [...]. A aprendizagem de uma língua estrangeira, principalmente da língua inglesa, passa a ser uma exigência para que as pessoas possam lidar com essa rápida evolução e com esse crescente desenvolvimento. (LIMA, 2009, p. 9)

Os Parâmetros, no entanto, mantêm o destaque no desenvolvimento de habilidades concernentes à leitura, afirmando que, diante dessa pequena parcela de utilização de uma

língua estrangeira, não se torna pertinente se deter por demais nas outras habilidades comunicativas, como a produção oral, uma vez que:

[...] considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem. Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngües, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. (BRASIL, 1998, p. 20)

Ademais, fatores como o espaço físico da sala de aula, a organização dos alunos nesse ambiente, bem como outras limitações de ordem didática, também integram o argumento de defesa da leitura:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes. (BRASIL, 1998, p. 21)

É fato que tais características do ambiente escolar contribuem para o surgimento de dificuldades em um processo de ensino-aprendizagem que tenha como objetivo promover o desenvolvimento de capacidades como ouvir, falar e escrever. Todavia, o documento nos adverte para o risco de interpretarmos a ênfase na leitura como uma forma mais simples e facilitada de proceder diante das limitações do cenário educacional observadas em nosso país. Nesse sentido, “o foco na leitura não é interpretado aqui como alternativa mais fácil e nem deve comprometer decisões futuras de se envolver outras habilidades comunicativas” (BRASIL, 1998, p. 21).

A determinação de se promover a leitura foi alvo de embates, tanto do ponto de vista dos estudos teóricos quanto das práticas pedagógicas. Brito e Schmitz (2009), por exemplo, analisam tal orientação, questionando a adequabilidade dessa proposta, assim como a possibilidade real e alcançável de se levar a cabo um processo de ensino-aprendizagem que seja capaz de dar conta das quatro habilidades linguísticas na escola pública. Desse modo, Brito traz à tona a seguinte questão:

As orientações apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) quanto às habilidades e competências que se objetiva alcançar no ensino de línguas estrangeiras modernas enfocam a “comunicação como ferramenta imprescindível, no mundo moderno com vistas à formação pessoal, acadêmica ou profissional [...]” (Brasil, 1999a, 132). Levando-se em conta a escassez de recursos didáticos e de outras ordens encontradas por professores e alunos para o desenvolvimento de atividades que envolvam as quatro habilidades linguísticas — ouvir, falar, ler e escrever em língua inglesa — e atentando para o fato de que “mesmo a classe média que normalmente frequenta cursos particulares de inglês durante 5/7 anos geralmente perde a fluência alcançada no curso depois que termina seus estudos” (Moita Lopes, 1996, 131); seria legítimo que o professor de língua inglesa priorizasse a habilidade de leitura por acreditar que essa é, em consonância com Moita Lopes (1996, 130) “ [...] a única habilidade que atende às necessidades educacionais que o aprendiz pode usar em seu próprio meio [...] e que pode continuar a usar autonomamente ao término do curso de LE?” [...] E mais, essa mesma abordagem que prioriza a leitura como enfoque seria interessante para alunos de 5ª à 8ª série do ensino fundamental? (BRITO; SCHMITZ, 2009, p. 13-14).

Schmitz responde tal indagação, considerando, inicialmente, a questão da carga horária de que dispõe a disciplina de língua estrangeira nas escolas públicas. É sabido que o número de horas dedicado ao ensino de língua estrangeira nas escolas é, geralmente, reduzido, principalmente, se comparado às demais disciplinas, fato que não permite que seja dada a atenção devida às quatro habilidades. Esse quadro parece se agravar ainda mais no que diz respeito ao trabalho com a oralidade, em especial, a produção oral. Cristóvão et al. (2010, p. 208) reconhecem essa limitação de tempo observando que “o trabalho mais aprofundado com a produção oral demandaria um tempo maior do que o disponível atualmente em nosso sistema educacional de nível básico”.

No entanto, Schmitz rebate a posição de Moitas Lopes (1996a, p. 131) quanto à perda da fluência da língua alvo, uma vez que acredita não ser possível afirmar, de forma tão categórica, que todos os alunos que concluíram um curso de idioma esquecerão a língua estrangeira, perdendo toda a fluência. O autor argumenta que “muitos usam, no dia a dia de seu trabalho, o idioma que aprenderam [...]. A realidade é que muito mais brasileiros falam inglês e outras línguas estrangeiras do que os ingleses ou americanos” (BRITO; SCHMITZ, 2009, p. 15). No tocante à leitura, propriamente dita, o autor a entende como sendo algo contínuo. Tanto em língua materna quanto em língua estrangeira, essa habilidade constitui um “trabalho de vida”, o qual não deve estar em foco apenas durante o período em que se está na escola.

Esse autor acredita ser viável articular, de certa forma, habilidades de compreensão e de fala mesmo em uma aula cujo foco seja a leitura. Em sua percepção, um professor de inglês pode fazer perguntas nessa língua, cumprimentar a turma, dar instruções e até orientações, tudo isso recorrendo ao idioma que está ensinando. Nesse sentido, como

“metodologia de ensino, ouvir inglês e ter a chance de se ‘aventurar’ em inglês são procedentes, pois o professor não estaria ‘sonhando’ ocasiões e oportunidades para o desenvolvimento da compreensão auditiva e da fala” (BRITO; SCHMITZ, 2009, p. 17). Além disso, “se o professor de língua estrangeira não fizer uso do idioma na sala de aula, ele estará abrindo mão da qualificação que mais o caracteriza e que o distingue de professores de outras matérias: a sua condição de ser bilíngue [...]” (BRITO; SCHMITZ, 2009, p. 17).

A discussão em torno dessa questão é polêmica e se faz pertinente ao pensarmos nos impactos e exigências que o papel do inglês apresenta na atualidade. Vale ressaltar, no entanto, que os PCN de língua estrangeira ratificam, sim, a sua ênfase na leitura, mas nos mostram que não se trata de afirmar uma completa impossibilidade de se realizar um trabalho em torno das demais habilidades:

Isso não quer dizer, contudo, que dependendo dessas condições, os objetivos não possam incluir outras habilidades, tais como compreensão oral e produção oral e escrita. Importa, sobretudo, formular e implementar objetivos justificáveis socialmente, realizáveis nas condições existentes na escola, e que garantam o engajamento discursivo por meio de uma língua estrangeira. (BRASIL, 1998, p. 21)

Esse documento explicita, assim, os focos do ensino, utilizando, para isso, a metáfora das lentes de uma máquina fotográfica, recurso através do qual abre caminhos para o tratamento de outras habilidades linguísticas:

O primeiro foco, por meio do uso de uma lente padrão, estaria colocado na habilidade de leitura. A lente pode, contudo, ser trocada por uma grande-angular, na dependência das condições em contextos de ensino específicos como também do papel relativo que as línguas estrangeiras particulares representam na comunidade [...], de modo a ampliar o foco para envolver outras habilidades comunicativas. (BRASIL, 1998, p. 21)

Considerando as outras habilidades comunicativas, os PCN fornecem orientações para a compreensão oral e também para a produção oral. Dentro da produção oral, foco desta pesquisa, as instruções são para que se trabalhe na direção de fazer com que o aprendiz possa perceber a função que a produção oral em língua estrangeira desempenha no cenário das interações sociais (p. 101). Faz-se necessário, assim, atentar para o fato de que a produção oral decorre das situações de interação, cujas possibilidades de ocorrência se dividem, de acordo com o documento em questão, em duas macropossibilidades:

- . mais centradas no que se diz — por contar com apoio no escrito—, já que não se prevê a intervenção direta do ouvinte na interação (por exemplo, uma apresentação em sala de aula);
- . mais centradas no ouvinte, já que implica a presença de ambos os interlocutores na situação de interação próxima ou distante no espaço (por exemplo, uma conversa face a face ou por telefone). (BRASIL, 1998, p. 101)

É preciso ter em mente os espaços sociais que irão requerer a existência dessa produção oral. É inegável a influência que o contexto fora da sala de aula exerce sobre os alunos, estimulando-os e motivando-os. Todavia, há que se tomar cuidado para que essa influência não se torne uma imposição. Para que, realmente, o contexto externo se manifeste, os Parâmetros sugerem que haja uma certa relevância na ligação entre o mundo externo e as condições da sala de aula.

No tratamento do componente oral, ainda, os PCN chamam a atenção para duas importantes questões, a saber, o papel que se deve atribuir à pronúncia e a questão dos interlocutores com quem os alunos poderão falar utilizando a língua estrangeira. Ambas as questões são um tanto quanto complexas e serão determinadas pelo contexto específico no qual se evidenciará o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o professor precisará contar com certos conhecimentos fonéticos e fonológicos, embora não tenha que ser necessariamente um especialista nessa área. Desse modo, aspectos como a divergência, por assim dizer, entre os sistemas fonético/ fonológico da língua materna e da língua estrangeira, como, por exemplo, fonemas com diferentes distribuições nos dois sistemas, fonemas que só existem na língua estrangeira, bem como a relação entre ortografia e pronúncia que não se apresenta como direta e idêntica nas diversas línguas deverão ser levados em consideração para se efetuar o ensino. A importância de se levar em conta esses aspectos reside também, de acordo com o documento, no fato de afastar a aprendizagem da produção oral de uma simples repetição mecânica de sentenças preestabelecidas.

A questão de tornar a produção oral algo distinto da repetição mecânica e artificial, levando o aluno à percepção de que “a situação de interação oral, em especial a face a face, não é um contínuo homogêneo e linear” (BRASIL, 1998, p. 102) é reforçada, certamente, pela necessidade de se fazer uso de processos metacognitivos para que haja a comunicação oral via língua estrangeira. Os Parâmetros elencam os seguintes processos:

- .reconhecer traços supra-segmentais (entonação e variações da tonicidade que implicam significado);
- .identificar níveis de formalidade da fala e suas adequações a contextos específicos;
- .perceber marcadores de coesão e facilitadores da coerência típicos da linguagem oral (por exemplo, o uso de determinadas palavras, em geral curtas, que funcionam como apoio para o processo de organização do pensamento a ser expresso oralmente);
- . observar procedimentos de iniciar, manter e finalizar a fala, bem como as formas de tomada de turno aceitas em contextos interacionais específicos. (BRASIL, 1998, p. 102-103)

Para por em prática a tarefa de desenvolver as habilidades orais, o aprendiz precisa ser conscientizado de que ao falar em uma língua estrangeira, não o faz meramente para cumprir uma tarefa escolar; mais do que isso, o faz como parte de um ato interacional, utilizando o idioma para interagir com alguém, com um propósito determinado, numa tentativa de atuar no mundo social que o cerca. Assim sendo, os PCN apontam para alguns dos pontos que subjazem à ligação existente entre os contextos em que se darão os usos da língua estrangeira em estudo e o que se quer que o aprendiz realize através da expressão verbal:

A relação entre os contextos de uso e o que se espera que o aluno produza oralmente na Língua Estrangeira remete a duas questões: uma diz respeito à clareza do objetivo da produção solicitada e a outra à contextualização da tarefa que deverá buscar contextos situacionais em sala de aula semelhantes a contextos fora da sala de aula. Ambas estão intimamente conectadas à definição de metas realistas para produção oral, suas condições de exequibilidade, necessidades, objetivos e características pessoais dos aprendizes. (BRASIL, 1998, p. 103)

No que concerne às orientações voltadas para o ensino da produção oral, mais especificamente, vale destacar, por fim, que o documento nos deixa entrever, por vezes, a questão da oralização da escrita, já analisada aqui quando do tratamento das concepções em torno do oral. Ao expor algumas das possibilidades de se promover a articulação dos conhecimentos no uso da linguagem e uma série de tratamentos metodológicos capazes de facilitar o processo de ensino-aprendizagem das habilidades comunicativas (quadro II, p. 106-107), os Parâmetros fornecem sugestões para que se utilizem estímulos, dentro das atividades de produção oral, de fontes tanto escritas quanto orais. Esse aspecto se evidencia, também, na parte de organização textual do quadro em questão, no qual temos a orientação de partir de “um estímulo escrito, porém apresentado de modo oral, para que se possa observar o tratamento empregado entre os interlocutores e o uso de regras de polidez naquele contexto[...].” (BRASIL, 1998, p. 107). Em outras palavras, o apoio na escrita pode até

ocorrer, mas acompanhado da exploração das características da situação de produção oral, bem como da compreensão dos processos metacognitivos envolvidos na expressão oral e dos seus aspectos fonéticos e fonológicos.

Diante do que aqui foi exposto, notamos que a habilidade de produção oral é teorizada pelo documento, sendo alvo de algumas reflexões pertinentes, mas não se apresenta, de fato, como algo central, uma vez que, sob a ótica dos Parâmetros, a ênfase recai fortemente sobre a leitura. Consideramos válidos alguns dos argumentos fornecidos em defesa dessa habilidade, pois não podemos negligenciar o fato de que o nosso sistema educacional realmente possui limitações, as quais dificultam que seja oferecido um espaço maior para um trabalho mais satisfatório de desenvolvimento do componente oral. Por outro lado, acreditamos que a escola não pode negar ao aluno a oportunidade de desenvolver as habilidades orais, igualmente importantes para os processos de letramento.

Resta-nos dizer que a oralidade, de um modo geral, é compreendida pelos Parâmetros, de acordo com Xavier e Balthazar (2011), em uma percepção ainda behaviorista, apoiando-se na memorização e enfocando menos a produção de sentidos e enunciados próprios, como notamos no excerto a seguir:

O foco em leitura não exclui a possibilidade de haver espaços no programa para possibilitar a exposição do aluno à compreensão e memorização de letras de música, de certas frases feitas (por exemplo, “Ça va?”, “How do you do?”, “Que bien!”, “Wie gehts?”, “Va bene”), de pequenos poemas, trava-línguas e diálogos. Esses recursos são úteis para oferecer certa consciência dos sons da língua, de seus valores estéticos e de alguns modos de veicular algumas regras de uso da língua estrangeira (polidez, intimidade, saudações, linguagem da sala de aula etc.). Também permitem o envolvimento com aspectos lúdicos que a língua oral possibilita, aumentando a vinculação afetiva com a aprendizagem. (BRASIL, 1998, p. 22)

Prosseguimos, todavia, na direção de debater mais a fundo a questão da oralidade no ensino de língua estrangeira, reconhecendo e defendendo a necessidade do trabalho efetivo em torno do oral, já que preconizamos a relevância de seu ensino e da teorização a respeito dessa questão ainda pouco estudada de forma profunda e detalhada.

2.4 - A necessidade de se promover o trabalho efetivo e adequado em torno do ensino do oral

Parece ser consensual que, em nossa vida diária, falamos e escutamos muito mais do que escrevemos ou lemos; todavia, como sinaliza Marcuschi (2005), no que se refere ao

ensino, a situação se inverte e é a escrita que se torna o centro das atenções. Sabemos que tal fato se deve, também, em parte, às dificuldades envolvidas no desenvolvimento das habilidades de cunho oral em língua estrangeira no quadro escolar, tendo em vista as limitações didáticas e de outras ordens (número de alunos, relevância dessa habilidade no cenário brasileiro, espaço da sala de aula) que podem se apresentar no trabalho didático. Entretanto, não podemos deixar de reconhecer, aqui, a eminente necessidade de se trabalhar efetivamente a questão da oralidade no ensino-aprendizagem de língua, em nosso caso, a língua inglesa, uma vez que “uma pedagogia do oral não estaria na contramão das ações educacionais, já que a fala pública é solicitada ao cidadão nas diversas situações do seu dia-a-dia” (MAGALHÃES, 2008, p. 139).

Podemos pensar, muitas vezes, que as situações que giram em torno da fala em língua inglesa são, de certa forma, reduzidas no contexto brasileiro. Contudo, é possível observar, nos dias de hoje, como abordado na seção anterior, que tal aspecto já não mais se apresenta como uma verdade absoluta. De um modo geral, o inglês, como uma língua internacional, é requerido em diversas situações, constituindo uma forma de atuar no mundo globalizado, de se socializar e de se conectar a esse mundo. Na empreitada de se ensinar uma língua estrangeira, o conhecimento apenas do código escrito não caracteriza o domínio do idioma, sendo preciso, certamente, saber falar na língua alvo em situações de interação que por ventura possam se apresentar a um aprendiz. Além desse fato, “o trabalho exclusivo com a escrita não promove um ensino eficiente e, conseqüentemente, uma compreensão global do que seja realmente a Linguagem” (MAGALHÃES, 2008, p. 140).

O uso da linguagem, por sua vez, enquanto faculdade humana, diferencia-nos das demais espécies vivas, tornando-nos seres sociais racionais. Assim sendo, concordamos com o posicionamento de Marcuschi (2005), segundo o qual a língua falada possui uma relevante função na formação do ser humano como ser social:

Sem postular uma determinada teoria marcada por algum posicionamento redutor, podemos adotar como indicador central a noção de que o indivíduo enquanto pessoa se constitui na *relação dialógica*. Essa relação dialógica tem na língua falada, particularmente nos modos da interação face a face, sua *matriz* formadora. Assim, os processamentos lingüístico e cognitivo são forjados na *matriz dialógica*. Daí a relevância de um maior conhecimento da língua falada. A análise da interação verbal oral pode ser tida, portanto, como uma contribuição para a compreensão do que se entende quando se afirma que o homem é um *ser social*. (MARCUSCHI, 2005, p. 30)

Nesse sentido, a oralidade tem, certamente, seu lugar dentro do processo de ensino-aprendizagem, apesar de as suas especificidades e a sua transposição didática ainda requererem algumas reflexões e formulações teóricas um tanto mais consistentes e apuradas.

Nessa tarefa de afirmar o lugar do oral dentro do processo de ensino de língua é preciso atentar, também, para o fato de que, como nos lembra Marcuschi (2005, p. 32), não estamos procurando formar linguistas, gramáticos, analistas da fala ou da conversação. Ao contrário, o que objetivamos é “*ensinar os alunos a perceberem a riqueza que envolve o uso efetivo da língua como um patrimônio maior do qual não podemos abrir mão*”. Julgamos, dessa maneira, coerente, sim, o pensamento desse autor de acordo com o qual se existe um “estudo que vale a pena no ensino básico é o estudo da língua e suas possibilidades. A língua será a grande ferramenta diária da qual ninguém poderá abdicar durante toda sua vida, venha ele a fazer seja lá o que for” (p. 32).

Não podemos perder de vista, assim, que “a habilidade que temos de expressar oralmente nossos pensamentos, sentimentos e ideias, de forma organizada, coerente e contínua é [...] a que mais revela a complexidade do sistema cognitivo humano” (MOTA; BERGSLEITHNER; WEISSHEIMER, 2011, p. 7), merecendo, de fato, ser abordada na escola, mesmo diante das restrições apresentadas pelo ambiente escolar. Ademais, não procede mais, no atual estágio dos estudos sobre a linguagem, continuar seguindo a suposição de que a modalidade falada de uma língua se apresenta em posição inferior à modalidade escrita, limitando-se à observância ou não das regras estabelecidas para o uso da escrita, pois como nos mostra Jaspers:

Falar não é meramente expressar um programa linguístico ou seguir regras, mas é, a cada momento, selecionar ativamente e criativamente a partir de uma série de recursos linguísticos disponíveis, os quais possuem significados sociais, para reconstruir o mundo social de um indivíduo e todas as relações ali presentes [...] (JASPERS, 2010, p. 191, tradução nossa)

Podemos assumir, então, que não restam dúvidas quanto à necessidade e importância de se efetuar um trabalho de produção oral. Magalhães (2008, p. 139) afirma que “hoje já não há mais questionamentos sobre a importância de se trabalhar o componente oral na sala de aula”. No ensino de língua inglesa, essa questão encontra ainda alguns embates, agora, no tocante à maneira considerada adequada, por assim dizer, de se promover esse ensino efetivo do oral. Os estudiosos de ensino de língua vêm discutindo o impacto e as consequências que o crescente papel do inglês desempenha no cenário educacional, buscando estabelecer formas e

métodos de ensino capazes de acompanhar e atender as necessidades dos aprendizes de língua frente a esse contexto.

Neste trabalho, preconizamos que a forma adequada de abordar o componente oral no processo de ensino-aprendizagem se dá a partir do recurso aos gêneros textuais, convergindo com o posicionamento de Schneuwly (2004), pois os gêneros, enquanto práticas sociais, possibilitam que o oral se torne um objeto de ensino na escola:

Não existe uma essência mítica do oral que permitiria fundar sua didática, mas práticas de linguagem muito diferenciadas que podem se dar pelo uso da palavra (falada), mas também por meio da escrita, e são essas práticas que podem se tornar objetos de um trabalho escolar. Essas práticas tomam, necessariamente, as formas mais ou menos estáveis que denominamos *gêneros*, dando continuidade, diversificando e especificando uma velha tradição escolar e retórica. (SCHNEUWLY, 2004, p. 114, grifos do autor)

Postulamos que os gêneros tornam possível promover um ensino contextualizado para o aluno, dentro de uma dimensão social real, ou pelo menos acessível, de uso da língua, aspecto que sinaliza, ainda, para o letramento desse aluno. Assim sendo, a seguir, focalizaremos uma abordagem que julgamos ser apropriada para desenvolver as habilidades orais no contexto escolar: o ensino do oral ancorado nos gêneros orais.

2.4.1 - O desenvolvimento de habilidades orais através do ensino dos gêneros orais

Não nos comunicamos, como vimos no capítulo 1, por meios de enunciados soltos e desconexos, mas sim por meio de textos, os quais, conseqüentemente, organizam-se através dos gêneros textuais. Desse modo, um trabalho significativo com a oralidade requer, certamente, o uso dos gêneros orais, pois, assim, a prática oral pode se tornar algo palpável ao aprendiz, sendo condizente com as formas de uso da língua na sociedade, afastando-se das concepções triviais e simplistas de oralidade como uma expressão espontânea do pensamento e das emoções (SCHNEUWLY, 2004).

Teixeira (2012) argumenta que a “comunicação oral é um comportamento verbal e somático, que circula numa esfera de comunicação e serve a objetivos definidos” (TEIXEIRA, 2012, p. 242). Tal definição nos remete à teoria bakhtiniana dos gêneros e, ainda, à questão do propósito comunicativo estabelecido por Swales. Podemos perceber, aqui, uma ligação entre a comunicação oral e a noção de gênero textual aqui já anteriormente observada.

Nesse sentido, ao propormos a inclusão do componente oral dentro do quadro dos objetos ensináveis na escola, temos que levar em conta a sua manifestação enquanto gênero, assim como as suas propriedades intrínsecas, para além da sua relação com a escrita, como aponta Teixeira:

Construir o oral como objeto de ensino-aprendizagem significa compreender que a oralidade se manifesta em textos vinculados a gêneros regidos por regras próprias de estilo, composição e temática. Será preciso valorizar a entonação, considerando seu papel de abrir e fechar turnos, expressar emoções, marcar o acabamento ou a continuidade do fluxo verbal, e perceber que “tomar a palavra está em relação íntima com o corpo” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 159), e portanto mímicas faciais, posturas, olhares, a gestualidade do corpo são aspectos incluídos nas atividades de expressão oral. (TEIXEIRA, 2012, p. 247)

Há que se tomar o cuidado, porém, de não se voltar por demais para os aspectos característicos da fala em detrimento da dimensão social da língua e, por consequência, da possibilidade de promover o letramento do aprendiz, remetendo-o para além dos muros da escola, a fim de torná-lo capaz de agir, de alguma maneira, no mundo real ao seu redor. Assim sendo, tomar o oral como objeto de ensino requer a exploração de diferentes aspectos:

Para uma didática em que se coloca a questão do desenvolvimento da expressão oral, o essencial não é caracterizar o oral em geral e trabalhar exclusivamente os aspectos de superfície da fala, mas, antes, conhecer diversas práticas orais de linguagem e as relações muito variáveis que estas mantêm com a escrita. A constituição do oral como objeto legítimo de ensino exige, portanto, antes de tudo, um esclarecimento das práticas orais de linguagem que serão exploradas na escola e uma caracterização das especificidades linguísticas e dos saberes práticos nela implicados. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 140)

Os gêneros textuais se apresentam, então, como formas capazes de possibilitar uma intervenção didática que conjugue, a um só tempo, a descrição e análise do componente oral, em sua materialidade linguística, e a face social que envolve o uso da expressão oral, dentro da qual temos práticas de linguagem que se estruturam, prioritariamente, através do uso da palavra falada. Dessa maneira, concordamos com Dolz e Schneuwly (2004), autores que defendem que os gêneros orais, configurando-se como instrumentos de comunicação, funcionam como um caminho para estruturar o ensino do oral:

A ação de falar realiza-se com a ajuda de um gênero, que é um instrumento para agir linguisticamente. É um instrumento semiótico, constituído por signos organizados de maneira regular; esse instrumento é complexo e compreende diferentes níveis. [...] fundamentalmente se trata de um instrumento que permite realizar uma ação numa situação particular. E aprender a falar é apropriar-se dos instrumentos para falar em situações de linguagem diversas, isto é, apropriar-se dos gêneros. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 143)

Os gêneros orais, enquanto “formas de enunciados relativamente estáveis com características próprias relativas a situações de produção em que são empregados, à organização textual, aos aspectos linguístico-discursivos e aos meios não-linguísticos” (BUENO, 2009, p. 15) constituem, ainda, como afirmam Dolz e Schneuwly (2004), um ponto de referência concreto para os aprendizes frente à extensa e variada dimensão das práticas de linguagem, apresentando-se como entidades intermediárias que se organizam de maneira a estabilizar elementos tanto formais quanto rituais dessas práticas. Apoiados nos gêneros orais, o trabalho didático pode ser efetuado de maneira menos mecânica e artificial, pois os alunos podem lidar com a linguagem oral em situações reais e potenciais de utilização, não apenas usando a língua para treinar um dado tópico gramatical, ou um vocabulário específico. Com esse recurso, o aluno pode se aproximar de suas práticas diárias que envolvem a fala, aspecto que pode servir, até, como um estímulo a mais para esse aluno, tornando a produção oral mais significativa e viável, já que “a mera oralidade não caracteriza pedagogicamente a atividade de uso da linguagem em situações formais e informais de comunicação oral” (TEIXEIRA, 2012, p. 242).

Recorrendo aos gêneros orais, afastamo-nos, certamente, das já amplamente difundidas atividades de produção oral que se baseiam em diálogos pré-fabricados, ancorados na escrita e claramente voltados para a prática de estruturas gramaticais. O uso de gêneros se afasta da atividade em torno do oral que se manifesta como uma oralização da escrita. As atividades em torno de gêneros podem trazer à tona aspectos como o contexto de produção (quem fala, para quem se fala, a posição social dos interlocutores, o lugar de onde se fala etc), a organização textual do ato comunicativo, bem como os elementos tanto linguísticos quanto não linguísticos envolvidos na interação. Essas características não são, geralmente, observadas ao se efetuar apenas uma oralização da escrita, cujo foco não recai sobre a reflexão acerca da fala.

Enveredar pela abordagem sistemática do oral, ou melhor, dos orais, com o apoio dos gêneros, lembrando que a forma singular (o oral) não dá conta das especificidades imbuídas nas diferentes práticas centradas na modalidade falada da língua, pode, provavelmente, dotar o aprendiz de inglês de uma ampla “gama de atividades de linguagem e, assim, desenvolver

capacidades de linguagem diversas; abrindo-se, igualmente, caminhos diversificados que podem convir aos alunos de maneiras muito diferenciadas, segundo suas personalidades” (SCHNEUWLY, 2004, p. 117).

Tal abordagem deve ser capaz, ainda, de pelo menos, levar ao conhecimento dos alunos formas variadas, com maior ou menor grau de complexidade, de se expressar através da linguagem oral. Desse modo, partindo do pressuposto de que parece ser papel da escola ensinar os gêneros secundários, dando aos alunos subsídios para o acesso e domínio deles, faz-se pertinente trabalhar não apenas os gêneros primários, como o diálogo cotidiano, a conversa telefônica, que decorrem da comunicação verbal espontânea, mas também dos gêneros secundários, os quais se apresentam como formas de comunicação mais complexas e estruturadas, como, por exemplo, o debate, o seminário. Schneuwly (2004) trata dessa problemática, mostrando-nos que:

Vygotsky (1935/1985), baseado notadamente em Iakoubinski (1923/1977), descreveu o papel da escola como sendo o de levar os alunos do diálogo “natural” ao monólogo “artificial”, de monologizar o diálogo, de levar os alunos às formas de expressão oral que implicam vontade e consciência, “reflexão, luta entre os motivos para agir, escolha” (Iakoubinski). Pode-se formular de outra maneira essa instituição primeira: trata-se de levar os alunos das formas de produção oral autorreguladas, cotidianas e imediatas a outras, mais definidas do exterior, mais formais e mediadas. (SCHNEUWLY, 2004, p. 121)

Nessa questão encontramos, porém, como veremos na seção subsequente, um obstáculo, já que, por estarmos lidando com uma língua estrangeira, promover a sistematização de diferentes gêneros orais pode se constituir como um fator complicador, já que não podemos desconsiderar o fato de que os gêneros que os alunos dominam em língua materna podem não admitir, em certos casos, uma transposição direta e simples para uma outra língua. Isso se agrava ainda mais quando levamos em consideração a questão do conhecimento linguístico de que dispõem esses alunos. A falta desse conhecimento pode dificultar consideravelmente o trabalho ancorado nos gêneros, principalmente, os secundários.

Apesar de a tarefa ser árdua e ainda carente de sustentação teórica, é preciso refletir, pesquisar e procurar saídas para o problema que se apresenta nesse cenário antes de posicionar os gêneros orais como geradores de uma abordagem demasiadamente complicada sendo, por isso, apenas um acessório, algo secundário, no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Um trabalho dotado de muitos entraves, mas que se torna necessário, pois não podemos negar ao aluno o direito de se legitimar como um sujeito enunciativo, posição na qual percebemos que “sua voz pode encontrar outras, convergentes e divergentes,

de modo a fazer da prática de gêneros orais momento privilegiado de estabelecimento de espaços discursivos, que considerem a polêmica constitutiva da palavra em situação de uso” (TEIXEIRA, 2012, p. 251).

Reconhecendo, justamente, que existem dificuldades e inconsistências ao se tentar empregar um ensino calcado no uso de gêneros em língua estrangeira, passamos, a seguir, a refletir sobre esses aspectos, em uma tentativa de elucidar essa problemática e teorizar sobre possíveis formas de transpor os obstáculos que encontramos quando trabalhamos com os gêneros.

2.4.1.1 - A dificuldade de se promover o trabalho com gêneros orais em língua estrangeira

Apesar de encontrarmos nos gêneros orais a maneira mais adequada de desenvolver as práticas orais em língua estrangeira com vistas a atender às necessidades e anseios dos aprendizes no cenário atual, não podemos deixar de observar, porém, que, ao abordá-los teoricamente, deparamo-nos com uma considerável lacuna. Os estudos acerca dos gêneros orais, como observamos na introdução deste trabalho, ainda exigem pesquisas que se dediquem à investigação da transposição didática baseada nesses gêneros e, conseqüentemente, do impacto que tal prática poderá apresentar no letramento em língua inglesa do aprendiz, tendo-se em vista, principalmente, o desenvolvimento de suas habilidades orais para além do âmbito da escola. De acordo com Bueno (2009), muitos são os trabalhos que trazem discussões sobre gêneros, mas os gêneros orais, em específico, não são focalizados nas publicações, já que até mesmo as pesquisas que se dedicam a esse objeto são também recentes. Esse aspecto é particularmente problemático no que tange ao ensino de língua estrangeira.

Observamos, dessa forma, que muitos são os estudos e discussões a respeito dos gêneros escritos e de sua funcionalidade dentro da escola. Grande parte das teorizações se volta, como já mencionado, para o ensino de língua materna, o que, apesar de, por vezes, subsidiar e até se aplicar ao ensino de língua estrangeira, ainda não constitui algo satisfatório para apoiar um ensino de língua eficaz e consciente, calcado em uma noção adequada de gênero, conforme abordada no capítulo anterior, bem como voltado para a promoção de letramentos.

Segundo Bueno (2009), a ausência de estudos nessa área se deve à tradicional ênfase na cultura escrita, conforme pudemos perceber na seção 2.1. Ainda que tenha havido uma

evolução nos estudos que visam a comparar, em alguma medida, escrita e fala, apontando para convergências e diferenças, e mesmo defendendo a ideia de um contínuo, ainda se encontra enraizado o pensamento de que a escrita é o lugar da organização enquanto a fala, ao contrário, traz à tona a espontaneidade e, dessa forma, a desorganização.

Tais limitações de cunho teórico ajudariam a justificar, de certo modo, o ensino de habilidades orais que se limita aos diálogos pré-fabricados, aos diálogos quase que gramaticais, descontextualizados, dependentes da escrita, que já mencionamos anteriormente, uma vez que não se torna fácil promover um ensino que dê conta tanto dos aspectos linguísticos quanto dos sociais da comunicação oral em língua estrangeira. Com isso, percebemos que:

[...] na sala de aula de língua estrangeira todas as formas de gêneros conversacionais são substituídos por uma conversa imitada, o denominado “diálogo”. O objetivo desse diálogo é desenvolver a competência comunicativa do aprendiz, embora seja um “gênero” específico, aparecendo exclusivamente na sala de aula. (TOCATLIDOU, 2002, p. 308, tradução nossa)

Não podemos negar que a própria especificidade do ensino de língua estrangeira, no caso o inglês, pode se configurar como um problema no processo de ensino-aprendizagem baseado em gêneros orais, já que o número de exemplares de gênero nessa língua com o qual o aluno possui contato é, certamente, reduzido, acrescentando uma complexidade ainda maior ao tratamento da dimensão social da língua alvo, pois devemos estar cientes de que, muitas vezes, o aluno não dispõe de conhecimento linguístico suficiente e adequado para dar contas desses aspectos.

É válido ressaltar que o diálogo também se configura como um gênero oral que merece ser explorado, todavia, o domínio apenas desse gênero primário restringe a posição do aluno enquanto falante competente de uma língua. É preciso apresentar uma diversidade de gêneros orais, contemplando, toda vez que possível, os gêneros secundários. Aqui reside a dificuldade de se levar em conta a função da escola como uma instituição que visa, também, a desenvolver os gêneros secundários, uma vez que essas formas de comunicação mais especializadas já são relativamente complicadas até para muitos alunos em língua materna.

A questão da formação dos professores também entra em cena ao considerarmos as dificuldades no ensino de habilidades orais através dos gêneros. Muitos desses profissionais, por não terem o auxílio de textos teóricos nem materiais didáticos que sirvam de suporte para um trabalho com esses gêneros, ficam alheios a essa problemática, enfrentando dificuldades para promover o ensino calcado em gêneros. Assim sendo, “exigir que os professores se

dediquem a esse trabalho sem contar com bons textos teóricos para auxiliá-lo significaria assumir uma visão bastante ingênua do sistema educacional” (BUENO, 2009, p. 16).

Somado a todos esses aspectos, ainda temos o fato de ainda ser fortemente disseminado o pensamento de que escola básica não é o lugar de se aprender uma língua estrangeira. Mota, Schadech e Cardoso (2011) se colocam diante desse ponto de vista, afirmando que:

Como observado por vários pesquisadores (por exemplo, BOHN, 2003; PAIVA, 2003; WALKER, 2003), há no Brasil uma percepção comum, por parte da sociedade, de que não é possível aprender inglês na escola regular. Tal percepção é mais fortemente expressa quando tratamos da escola pública. O ensino de língua inglesa (LI) nessas instituições é visto como ineficaz e, os alunos, vistos como “fracos”, gerando o que Moita-Lopes (1996, p.75) chamou de “profecia autorrealizadora”, ou seja, a internalização e materialização da crença, por parte dos alunos, de que o processo de ensino-aprendizagem fracassará. (MOTA; SCHADECH; CARDOSO, 2011, p. 238)

Podemos perceber que imbricadas são as questões que giram em torno do ensino de língua, fato que não deixa de influenciar na maneira como se delineia a proposta de ensino. Frente a esses obstáculos, reconhecemos que é um desafio para o professor focar os gêneros orais secundários em uma sala que possui um conhecimento restrito do inglês, utilizando tão pouco esses gêneros, mesmo sendo o inglês um idioma que vem sendo exigido em muitos contextos da vida extraescolar. As exigências aumentam e se tornam mais severas, mas fica ainda a pergunta de como a escola e o sistema educacional podem se organizar de forma a dar conta desse quadro.

Com esse panorama, configura-se, muitas vezes, um processo de ensino-aprendizagem do oral ancorado em métodos que se baseiam, por exemplo, na teoria behaviorista e nas teorias de aquisição de habilidades, conforme apontam Xavier e Balthazar (2011). A primeira, a teoria behaviorista, preconiza que a aprendizagem é um comportamento observável, resultante de um estímulo e resposta, de um condicionamento. O erro é entendido, assim, como um sinal de não aprendizado, devendo, por isso, ser eliminado através de repetições e exercícios. No ensino de língua, essa teoria encontrou reflexo no método audiolingual, cujo objetivo é fazer com que o aprendiz possa se comunicar na língua alvo através do condicionamento e da formação de novos hábitos linguísticos. Dessa maneira, inicialmente o aprendiz deve praticar as suas habilidades orais (ouvir e falar), para só posteriormente, em uma segunda fase, as habilidades escritas (ler e escrever). Isso ocorre devido ao fato de o aprendiz só poder ser exposto à escrita quando os padrões da língua oral já tiverem sido internalizados e automatizados. Esse método ainda pode ser encontrado em alguns dos cursos

de idioma de nosso país e, segundo Xavier e Balthazar (2011), alguns materiais didáticos se ancoram nessa perspectiva, dado que se revela ao se analisar os tipos de exercícios propostos em alguns LDs.

A teoria de aquisição de habilidades, por sua vez, concebe a aprendizagem de língua estrangeira como uma habilidade, assim como a habilidade de solucionar problemas, desenhar etc. Nesse sentido, devem ser praticadas para atingirem o grau de automatismo, uma vez que, estando automatizadas, tais habilidades podem ser rapidamente acessadas pelo aprendiz em uma determinada situação de uso comunicativo.

Ainda de acordo com as autoras, muitos professores de língua estrangeira acreditam estar efetuando um trabalho significativo com a oralidade quando propõem atividades estruturadas em torno da dramatização de diálogos, entrevistas e dinâmicas variadas, atividades que se embasam, no entanto, em uma visão estruturalista do processo de ensino-aprendizagem.

Vemos, com tudo o que expusemos aqui, que a sistematização do componente oral é marcada, de fato, por complexidades, obstáculos e, ainda, pela ausência de suporte teórico consistente, característica que, a nosso ver, aponta, mais uma vez, para a pertinência desse estudo e necessidade de preenchimento dessa lacuna, em vez do abandono e descaso quanto à questão da oralidade.

2.5 - O lugar da produção oral no ensino de língua estrangeira: reflexões finais

O ensino de uma língua diferente da língua materna que vise a dotar o aprendiz do domínio do idioma para além do contexto escolar, não se encerrando somente na sala de aula, não se constitui, como vimos aqui, através da sistematização apenas de uma modalidade da língua, pois, dessa forma, o aprendiz não é levado a ter uma compreensão significativa do que seja a linguagem e de suas ricas possibilidades de utilização. Nesse sentido, a comunicação oral com suas especificidades tem, sim, um lugar no ensino de língua, uma vez que não se faz mais pertinente tratar escrita e fala sob uma visão dicotômica, como duas habilidades estanques, sendo preciso, ao invés disso, reconhecer a importância e o espaço de cada uma delas na estruturação do processo de ensino-aprendizagem, com vistas a dar condições ao aluno de se engajar no mundo social, atuando nele, através não só da palavra escrita, mas, certamente, da palavra falada, a qual ocupa uma grande e importante parcela de nossas atividades diárias.

Neste capítulo postulamos, sim, que o ensino sistemático da produção oral encontra um caminho interessante no uso dos gêneros orais, os quais caracterizam práticas reais de uso da língua, imprimindo um significado real ou potencial ao ato comunicativo empreendido pelo aprendiz. Entretanto, não podemos deixar de observar os obstáculos que nos acompanham nessa tarefa. Não podemos simplesmente preconizar o ensino da produção oral calcado nos gêneros orais e menosprezar as dificuldades e empecilhos que subjazem a tal forma de ensino, negligenciando, assim, as diferentes facetas que a compõem.

Explicitada, então, a natureza árdua e complexa do trabalho que nos propomos a desempenhar, prosseguimos nossa teorização, tendo em vista, agora, como o componente oral se materializa nos livros didáticos, ferramentas que subsidiam o trabalho em sala de aula. É o que desenvolveremos no capítulo que se segue.

3. O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E A PRODUÇÃO ORAL

O livro didático de língua estrangeira nem sempre esteve presente na sala de aula das escolas públicas da educação básica. O uso do LD não era obrigatório, sendo frequentemente adotado apenas pelas escolas particulares. No ano de 2006, em pesquisa realizada em um projeto de iniciação científica da Universidade Federal de Juiz de Fora⁹, esse fato foi verificado em uma escola estadual da mesma cidade, na qual a própria professora nos informou ter que confeccionar o material a ser usado nas aulas, devido à ausência de fornecimento gratuito do LD e à dificuldade de obtenção deste por parte dos alunos, dada a condição financeira de muitos deles.

Atualmente, tal situação foi modificada, sendo o LD amplamente adotado e utilizado na escola pública. Os documentos oficiais (os PCN) reconhecem a relevância do ensino de uma língua estrangeira para o aluno brasileiro, e o componente língua estrangeira moderna foi incluído no PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna para os anos finais do ensino fundamental, o que assegura a existência de uma avaliação criteriosa das obras didáticas, bem como a distribuição gratuita dessas obras para os alunos da escola pública. O LD se apresenta, assim, em grande parte dos cenários educacionais, como o material essencial através do qual se torna possível estabelecer e consolidar as interlocuções entre professor, aluno e conteúdo disciplinar. Todavia, o papel e a função do LD ainda são controversos, gerando debates, os quais apontam tanto para aspectos positivos, culminando na firme defesa do uso desse material, quanto para aspectos negativos, que levam, de certo modo, à recusa de se adotar um determinado LD de língua estrangeira como ferramenta de ensino.

No presente capítulo, percorreremos, de forma sucinta, a história do LD de língua estrangeira, evidenciando o seu papel no ensino de línguas, bem como suas características. Abordaremos, também, a questão da transposição didática e do PNLD, por este ser um programa de avaliação do LD, podendo auxiliar no processo de transposição didática. Por último, teceremos algumas considerações acerca da maneira pela qual o LD aborda a produção oral em língua inglesa, tendo em vista o uso dos gêneros textuais, em específico dos gêneros orais.

⁹ O projeto de iniciação científica se intitulava *O gênero e-mail e o ensino de leitura em língua estrangeira* e tinha como objetivo investigar em que medida o gênero *e-mail* pessoal podia funcionar como um instrumento de ensino-aprendizagem de leitura em língua estrangeira, no caso a língua Inglesa. Durante a pesquisa, que foi finalizada em julho de 2007, foi feita uma análise de LDs utilizados em escolas e também em cursos privados de línguas, que abordavam o uso do gênero *e-mail* pessoal. Esta análise pretendeu avaliar a forma de abordagem desse gênero nos LDs e seus impactos no ensino da língua estrangeira.

3.1 - A história do livro didático de língua estrangeira (Inglês)¹⁰

A palavra *livro* vem do latim “*liber*”, termo usado para designar a camada de tecido logo abaixo da casca das árvores por onde a seiva flui. A origem dessa palavra, segundo *O Dicionário etimológico da língua portuguesa*, traz *livro* como uma “porção de cadernos manuscritos ou impressos cosidos ordenadamente” (CUNHA, 2010, p. 392). Feita essa muito breve consideração etimológica, observamos que a história do LD de língua estrangeira está atrelada, de certa forma, à história da escrita e do livro de um modo geral. Vale dizer que a tarefa de registro da história pelo homem passou por um longo processo de desenvolvimento até se chegar ao registro escrito, no papel, da maneira como estamos familiarizados em nossos dias.

De acordo com Mello Jr. (2000) *apud* Paiva (2009), o livro, enquanto objeto semelhante ao que hoje se apresenta diante de nós, apareceu aproximadamente no século II d.C., como resultado da revolução proveniente da substituição de seu precursor, o *Vólumen* – rolo de várias folhas de papiro envoltas em um cilindro de madeira –, por um outro também precursor, o *Códex*, um modelo um pouco mais ajustado, que permitia a junção de um maior número de textos em um único volume. Entretanto, somente com o advento da imprensa, no século XV, pode-se observar um considerável avanço na história do livro, pois este, em vez de copiado à mão, pelos escravos, passou a ser produzido em série. Gandelman (2007) aponta para o fato de que “com Gutenberg, que inventou a impressão gráfica com os tipos móveis, fixou-se de maneira definitiva a forma escrita, e as ideias e suas diversas expressões puderam finalmente, e aceleradamente, atingir a divulgação em escala industrial” (GANDELMAN, 2007, p. 26).

Os livros, naquela época, eram pesados, desajeitados e, certamente, escassos, não constituindo a base do ensino de línguas, o qual se estruturava, então, em torno dos diálogos e do ditado, pois apenas o professor possuía o livro em mãos. Os primeiros LDs propriamente ditos, segundo Paiva (2009), foram as gramáticas e a visão de língua dominante era a de língua como estrutura gramatical, fortemente ancorada na língua escrita.

O livro, então, a partir do século XIX, foi se tornando mais popular, passando a ser propriedade não só do professor, mas também do aprendiz. No Brasil, foi no início desse século que começaram a surgir os LDs, os quais, segundo Moreira (2009), ainda eram tidos

¹⁰ Inevitavelmente, ao se percorrer a história do LD, há que se fazer menção aos métodos de ensino de língua estrangeira, pois, por várias vezes, foram eles que determinaram a produção desse material. Nesta parte de nosso estudo, não fazemos distinção entre material didático e livro didático propriamente dito, distinção que será explicitada na seção 3.2.

como um privilégio de poucos, uma vez que apenas as escolas de nível secundário em algumas capitais e as chamadas "escolas para ler, escrever e contar" tinham, de fato, acesso a eles.

Com o aumento da produção dos LDs, iniciou-se a popularização do método da Gramática e Tradução, uns dos mais antigos métodos de ensino de línguas de que se tem notícia. Dentro da chamada Abordagem Tradicional, esse método baseava-se no estudo do grego e do latim, tendo como princípio básico o estudo de textos clássicos e regras gramaticais. De acordo com Silveira (1999, p. 58), o material didático disponível nesse momento se constituía de manuais prontos ou materiais avulsos que continham textos e unidades temáticas voltadas para a análise de vocabulário, assim como para a apresentação de regras e exceções da língua. O objetivo aqui era a leitura de textos clássicos em língua estrangeira.

Obras embasadas no método da gramática e tradução foram adotadas no Brasil por volta da primeira metade do século XX, trazendo à tona um modelo que já se afastava dos LDs de grego e de latim, fato que evidenciava, como aponta Paiva (2009, p. 22), uma tentativa de aproximar o ensino de línguas à realidade do aluno. O conceito de língua que perpassa os livros desse período ainda era o de um conjunto de regras gramaticais, mas, agora, há a inovação de se incluir a dimensão fonológica. Esse fato é demonstrado pelo livro de inglês *The English Gymnasial Grammar*, datado de 1937 e largamente utilizado no Brasil, onde era possível observar, para além das regras gramaticais, transcrições fonéticas inseridas nas listas de vocabulário.

Seguindo esse viés de inovações, entra em cena um novo livro, *An English Method*, de autoria do Padre Julio Albino Pinheiro, que acrescenta à concepção de língua a comunicação relacionada às práticas sociais mais variadas. Nessa época, começam a tomar forma os materiais em áudio, aspecto que culmina, no final da década de 40, como nos lembra Paiva (2009), na ênfase na língua falada em detrimento do trabalho essencialmente gramatical que se dava com o uso constante dos livros voltados para a gramática e tradução.

Surgem, nesse período, livros e coleções de orientação áudio-oral. Vem se estruturando, então, o Método Audiolingual com seus famosos *drills*, constituídos de exercícios calcados em repetições e padrões estruturais fixos. Na segunda metade do século XX, esse método, denominado também de “O método do exército” (*The Army Method*), desponta, de fato, no cenário educacional. Aqui, como observamos no capítulo anterior, a crença predominante era a de que primeiro se deveria trabalhar as habilidades orais, através de uma fase oral, sem apoio da escrita, para somente após enveredar pela fase escrita, pois esta

poderia influenciar negativamente no processo de ensino, atrapalhando o processo de compreensão e, até mesmo, de produção oral. Siqueira (2012, p. 327) pontua que o método audiolingual se desenvolveu em outras versões e continua sendo utilizado até os dias atuais.

Intimamente ligado ao método audiolingual, temos o método audiovisual, uma espécie de variação do primeiro método. Dentro desse quadro, vem à tona, na década de 70, como aponta Paiva (2009), os materiais audiovisuais da Editora Didier, reavivando a desconfiança em relação ao texto escrito e priorizando a oralidade sem o apoio do código escrito na sala de aula. O ensino de línguas nesse momento contava, segundo a autora, com duas estratégias para prevenir a leitura dita precoce, a saber, o livro com total ausência de texto para uso do aprendiz e o livro que trazia uma máscara para cobrir o texto dos diálogos. Isso ocorria porque, conforme os preceitos do método, tanto a escrita quanto a leitura só eram introduzidas no processo de ensino-aprendizagem depois de finalizadas as atividades que visavam à aquisição de estruturas fonéticas básicas da língua, culminando no desenvolvimento e consolidação das habilidades orais. Ao texto escrito subjazia o perigo de o aprendiz memorizar sons e pronúncias errôneas, fato que prejudicaria o seu desempenho.

Na década de 70, conforme as teorizações de Paiva (2009), foi bastante intensa a produção de material didático, destacando-se os LDs de autores como Solange Ribeiro de Oliveira, a própria Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva e, ainda, Amadeu Marques, reconhecido e adotado em escolas até os dias atuais. Nesse momento, devido a uma preocupação maior com as necessidades dos aprendizes, ganham forma, também, os livros para propósitos especiais. Para citar um exemplo, temos a série *English for careers*, da Regents Publishing Company, datada de 1971. Ao lado das formas gramaticais, na organização dos livros, começam a ser inseridas as funções de linguagem, trazendo novos livros, agora, com orientação situacional. A concepção de língua aborda, desse modo, o conceito de variação linguística, tomando como legítimo outros dialetos.

Frente a esse cenário, delineia-se a abordagem comunicativa, com um conceito de língua que privilegia a comunicação, a língua em uso, sinalizando para uma mudança de enfoque, o qual se desloca do sistema abstrato de regras gramaticais para a comunicação real e efetiva, inserida em contextos em que a linguagem se torna uma ferramenta útil e necessária. Siqueira (2012) nos informa que, com o advento da noção de competência comunicativa, ou seja, “o conhecimento das regras psicológicas, culturais e sociais que comandam a utilização da fala num quadro social” (SILVEIRA, 1999, p. 73 *apud* SIQUEIRA, 2012, p. 329), emerge a chamada “revolução comunicativa” que serve de base para vários métodos sob a égide da “Abordagem Comunicativa” (p. 329).

No início da década de 80, “os livros ficaram mais bonitos e mais coloridos e passam a fazer parte de um conjunto de outros artefatos didáticos, que podemos chamar de sistema integrado de materiais didáticos” (PAIVA, 2009, p. 46). Aqui aparece o livro até hoje utilizado *Interchange*, de Jack Richards, da editora Cambridge, reunindo a coleção *Interchange* e *New Interchange*. Com as novas tecnologias aumentam os recursos com os quais os LDs podem contar, sendo a ele anexados, CDs, CD-ROMs e listas de sites que podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Potocky e Vilaça (2012), ao pensarmos, então, na questão do LD de língua estrangeira no século XX, percebemos que as discussões em torno dele tomam rumos variados. O LD passa a ser visto de forma mais analítica e crítica, sendo considerado capaz de desencadear efeitos nem sempre positivos na aprendizagem do aluno:

No caso dos livros didáticos, o livro que antes possibilita divulgar informação e conhecimentos, é visto criticamente por muitos como um recurso pedagógico que precisa ser analisado e empregado cuidadosamente, para evitar possíveis prejuízos ao processo de ensino/aprendizagem (POTOCKY; VILAÇA, 2012, p. 955).

Atualmente, em pleno século XXI, o surgimento de novas e avançadas tecnologias se aplica também aos LDs. O livro em folha de papel, apesar de ainda ser utilizado em larga escala, principalmente na escola pública, já encontra correspondentes digitais, como o *e-book*, a disponibilização dos livros em formatos digitais variados sob a ótica da multimodalidade e interatividade.

Após percorrer um longo trajeto, o LD tem, no contexto educacional brasileiro atual, através de programas e documentos oficiais, seu lugar assegurado, funcionando como um instrumento poderoso para o docente dentro das práticas pedagógicas que permeiam o ensino de língua estrangeira, em nosso caso o inglês. Dessa forma, vejamos, a seguir, as características e o papel que o LD exerce no ensino de língua inglesa propriamente dita.

3.2 - O LD no ensino de língua inglesa: características e papéis

Hoje, as teorizações em torno do LD de língua estrangeira, em especial o de língua inglesa, não mais priorizam somente a discussão de sua relevância ou não para a prática pedagógica, embora ainda sejam produtivas as considerações em torno dos argumentos a favor e contra a sua utilização. A problemática se volta para a análise do LD, sendo preciso considerar, como apontam Pinto e Pessoa (2009), a questão da adequação ou inadequação de

um dado LD ao seu público-alvo, ao contexto educacional dentro do qual este será empregado como ferramenta de ensino, e, certamente, a pertinência de um LD como material comunicativo realmente eficaz. Tornou-se praticamente indiscutível a importância do LD no processo de ensino-aprendizagem, pois constata-se que “não raro, os livros didáticos correspondem à única fonte de consulta e de leitura dos professores e dos alunos” (PINTO; PESSOA, 2009, p. 79).

É necessário, inicialmente, situar o LD dentro da categoria mais ampla dos materiais didáticos. Assim, deparamo-nos com a questão de o LD geralmente se equivar à denominação de material didático, sendo tratado como um sinônimo perfeito deste último termo. De acordo com Tomlinson (2001, p. 66), os materiais didáticos são tudo aquilo que pode facilitar a aprendizagem de uma dada língua. Tais materiais podem ser linguísticos, visuais, auditivos, cinestésicos e podem se constituir de formas diversas, como material impresso, CD-ROMs, DVDs e material ao vivo. Dessa maneira, Ramos (2009) esclarece que o LD pode ser visto como uma das formas de material didático. Potocky e Vilaça (2012) indicam que os materiais didáticos são compreendidos sob um prisma bem mais abrangente e atribuem tal confusão entre os termos “livro didático” e “material didático” ao fato de o LD representar a única experiência dos professores, bem como dos alunos, com o uso de materiais, os quais podem incluir músicas, jornais, revistas, filmes etc.

Passando a abordar um pouco mais a fundo essa forma de material didático, não podemos perder de vista que o LD é um todo complexo que abrange dimensões diferentes relacionadas não apenas ao aspecto aparente e estritamente didático, mas também ao aspecto social e político. Nesse sentido, temos que considerar o pensamento de Oliveira et al. (1984), segundo o qual podem ser destacados três aspectos ao se enveredar pela tarefa de analisar um LD, a saber, o pedagógico, o econômico e o político, dentro do qual estão inseridos também o aspecto social e o cultural. Convergingo com esse posicionamento, Tilio (2008) defende que, para sermos capazes de entender a natureza do LD de língua estrangeira, precisamos focalizá-lo sob três ângulos distintos: “através de suas especificidades próprias, como um produto de uma indústria cultural que veicula ideologias, e como um produto de consumo no mercado editorial de uma sociedade capitalista” (TILIO, 2008, p. 118).

Vejamos, em primeiro lugar, a questão da ideologia que perpassa o LD enquanto produto resultante da indústria cultural. Scheyerl (2012), percebendo a presença de práticas ideológicas nos materiais didáticos de línguas, dentro dos quais ressaltamos, certamente, o LD, propõe-se a mapear, bem como ilustrar, as estéticas ideológicas, ou seja, em suas próprias palavras, “os mitos que costumavam e ainda costumam predominar nos materiais

instrucionais para o ensino de línguas, impondo práticas homogeneizantes domesticadoras dentro da educação cultural” (SCHEYERL, 2012, p. 40). Com isso, a autora nos apresenta os materiais didáticos sob a perspectiva de três posturas ideológicas, as quais refletem concepções diversas de língua como, por exemplo, a língua como sistema linear de signos, dentro do método da Gramática e Tradução, e a língua relacionada ao desenvolvimento da competência linguística e comunicativa, dentro do Método Situacional e da Abordagem comunicativa.

A primeira postura nos deixa entrever o mito da mimese ou mito do colonizador. Aqui, na visão da autora, os LDs ilustram o mundo ideal que emerge das culturas-alvo. Temos, então, o modelo WASP, isto é, um mundo branco, anglo-saxônico e protestante. O objetivo do LD produzido nesse cenário é promover a apropriação de uma nova identidade por parte dos alunos. A segunda postura traz à tona o mito do *melting pot* (caldeirão de misturas) norteado por uma “pedagogia da tolerância” (MOTA, 2010). Assim sendo, temos os livros que apresentam, em seções de textos suplementares, aspectos culturais universais. Esse fato marca a adoção do multiculturalismo. Entretanto, Scheyerl (2012) afirma que tal adoção é falsa, já que ainda se encontram disseminadas práticas de cunho racista e sexista. Os materiais didáticos assumem uma postura de tolerância diante da diversidade cultural, todavia, o componente cultural é visto apenas como algo interessante, digno de contemplação e admiração. O foco ainda recai fortemente sobre a valorização da cultura euroamericana.

Na última vertente ideológica, Scheyerl (2012) identifica o mito do consumismo, o qual se manifesta sob a forma de uma “Pedagogia Bancária”. Sendo assim, a autora recorre a Freire (1977), segundo o qual tal pedagogia estaria ligada a uma prática caracterizada como um instrumento opressor, na qual o educador tem o papel de sujeito do processo de aprendizagem e os educandos, ao contrário, são simplesmente os depositários daqueles conhecimentos que deverão, então, ser assimilados, mas não alvo de reflexão. A autora acrescenta à expressão freireana uma conotação mais voltada para o real, mais mercadológica. Dessa forma, pontua que nos LDs são vendidos, também, estereótipos, imagens de belos e bem sucedidos artistas, assim como produtos de marcas renomadas, conhecidas em todo o mundo, como McDonald’s e Coca-Cola.

Ciente, também, da presença dos posicionamentos ideológicos, Dendrinis (1992) analisa o caso específico do LD de língua inglesa, percebendo que este vai muito além da simples transmissão de conhecimentos linguísticos, sendo capaz de abrigar fatores de caráter social que excedem os significados autônomos do código linguístico. Com isso, o livro didático “irá conter materiais cujo propósito será a aculturação linguística dos aprendizes e,

consequentemente, sua subjugação a convenções sociais e à ideologia dominante em que a língua está imersa” (DENDRINOS, 1992, p. 152).

O fator ideológico subjacente à estruturação do LD se insere, certamente, na esfera política. Rajagopalan (2012) atenta para o papel eminentemente político dos materiais didáticos de inglês como língua estrangeira, observando que há interesses óbvios e até explícitos no ensino de um idioma como o inglês. O ensino dessa língua, de acordo com o autor, assumiu a forma de uma indústria de grande poder e de base altamente lucrativa, transformando o inglês em uma espécie de *commodity*¹¹. Esse idioma, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, difundiu-se de maneira expressiva no contexto educacional, apresentando-se como parte constituinte do perfil sociolinguístico de muitas das nações.

O ensino da língua inglesa não se efetua, desse modo, de maneira totalmente inocente e despreocupada. Na concepção desse autor, existe, sim, um projeto político por detrás da sistematização dessa língua; assim, “de qualquer forma, deve saltar aos olhos o caráter político da decisão sobre a adoção ou não de uma norma linguística para fins de didática e as implicações ideológicas dos seus desdobramentos” (RAJAGOPALAN, 2012, p. 66).

Há, muitas vezes, a veiculação silenciosa, velada e inconsciente de ideologias, as quais se fazem presentes até mesmo no tipo de material utilizado como parte de uma lição, contudo, “ela revela sua presença só para quem estiver disposto a enxergá-la, pois, na maioria das vezes, ela é perfeitamente capaz de passar despercebida” (RAJAGOPALAN, 2012, p. 72). Assim sendo, um simples texto de uma unidade do LD pode trazer, nas entrelinhas, recados ideológicos, abordando questões como, apenas para citar alguns possíveis exemplos, o sistema capitalista, a superioridade masculina e outros.

Frente a isso, não podemos negligenciar as questões subentendidas e pressupostas que, segundo o autor, fatalmente se manifestarão diante de nós no processo de ensino de língua com o uso do LD. O autor, recorrendo a outros pesquisadores dessa área, como Shohamy (2001), Zohreh e Eslami-Rasekh (2008), defende que não restam dúvidas quanto ao poder ideológico das provas linguísticas que pretendem ser exclusiva e puramente linguísticas. Em sua visão, os textos didáticos não estão isentos do poder de influenciar, ainda que de forma bastante sutil, o pensamento dos aprendizes.

Do ponto de vista, agora, econômico, levando em conta o LD como um produto altamente visado pelo campo editorial de nossa sociedade de base capitalista, temos que

¹¹ **Commodity** é um termo da língua inglesa que significa literalmente mercadoria e é utilizado para designar bens e às vezes serviços para os quais existe procura sem atender à diferenciação de qualidade do produto no conjunto dos mercados e entre vários fornecedores ou marcas. Informação retirada de <http://pt.wikipedia.org/wiki/Commodity>. Acesso em: 03 de nov.2013.

considerar o chamado “mundo plástico do livro didático de língua estrangeira” (PRODROMOU, 1988; SIQUEIRA, 2012). Tendo em mente que o ensino de língua estrangeira não se dá de forma neutra, possuindo um marcante caráter ideológico, Prodromou (1988) *apud* Siqueira (2012) chama a atenção para o fato de que, frequentemente, o mundo que aparece no LD, bem como a sala de aula de língua estrangeira, dissocia-se do mundo real no qual estão inseridos os aprendizes. Muitos LDs, por serem globais, não se voltam para a realidade sociocultural do aprendiz, deixando de apresentar características locais, pois não possuem um público-alvo específico, fazendo com que os alunos tenham que se inserir nesse mundo plástico dos LD de língua estrangeira. Nesse sentido, esses livros se ancoram, como vimos anteriormente, em uma espécie de utopia de cunho anglocêntrico e machista, promovendo valores da classe média, apagando, de certa maneira, o mundo que circunda o aprendiz.

O aluno deve ser incentivado, entretanto, a refletir sobre essas diferenças socioculturais, em vez de simplesmente substituir os traços culturais que traz consigo por aqueles fornecidos pelo referido “mundo plástico do LD”. No processo de ensino-aprendizagem, o aprendiz não deve ser uma figura passiva, que recebe silenciosamente as ideologias e princípios do LD, mas um indivíduo que possui uma posição crítica frente ao que a ele é apresentado. Estando apto a lidar com o mundo real e com o mundo do LD, de modo a comparar os dois, contrastando-os em termos dos aspectos de ordem social, cultural e ideológico que perpassam o contexto de uso da língua estrangeira, o aluno estará envolvido em práticas letradas, evidenciando o desenvolvimento de seu letramento crítico.

O mundo plástico do LD vai ao encontro de um dos propósitos essenciais dos grandes grupos editoriais, a saber, o sucesso financeiro. De acordo com Tilio (2008), as editoras se interessam em investir nesse tipo de livro de abrangência global, devido à sua ampla aceitação no mercado, fato que resulta em um grande número de vendas, além da redução dos custos da editora, a qual pode lançar o mesmo livro nos mercados de diversos países.

Certamente o LD se evidencia não apenas como uma ferramenta pedagógica, mas como uma fonte de lucro e renda. O mercado editorial se orienta, claro, pelos ganhos financeiros. Assim sendo, os editores não conferem aos autores do LD plenos poderes para a configuração desse material. Pelo contrário, como aponta Tilio (2008), o autor precisa se adequar às necessidades do editor, o qual, por sua vez, posiciona-se de acordo com o mercado consumidor. Já o mercado consumidor se estrutura de forma a obedecer às regulações estabelecidas por inovações tecnológicas e metodológicas; recomendações do governo,

conforme diretrizes presentes nos documentos oficiais (PCN e PNLD); influência de outras publicações; modismos; dentre outros.

A editora, desse modo, pode assumir, e muitas vezes assume, o papel de autor ou, pelo menos, de coautor do LD, e são os motivos financeiros os responsáveis por tal situação, uma vez que “o livro didático que não vende está fadado ao fracasso e, conseqüentemente, ao desaparecimento” (SOUZA, 2011, p. 30). Para além das questões empresariais relacionadas às vendas e, conseqüentemente, ao lucro, existem ainda outras questões mercadológicas subjacentes à produção do LD de língua estrangeira. Tilio (2008), recorrendo a Oliveira et al. (1984), apresenta algumas dessas questões, mostrando-nos que devem ser destacados não apenas aqueles aspectos associados aos “custos com produção, distribuição, divulgação e marketing, mas também às questões que envolvem cronograma e projeto gráfico, onde se incluem os custos com tipografia, iconografia, ilustrações, direitos autorais etc” (TILIO, 2008, p. 136).

Torna-se evidente, então, ainda de acordo com esse autor, que, em diversas ocasiões, a vontade da editora de publicar algo que se seja economicamente mais viável e rentável prevalece sobre a vontade do autor engajado em um projeto de publicar um material de maior teor pedagógico.

A complexidade dos aspectos que giram em torno da produção de um LD faz com que os papéis e as funções dessa forma de material didático no ensino sejam concebidos sob prismas variados, pois, como afirma Ramos (2009, p. 176), tais papéis são dependentes das diferentes concepções teóricas de linguagem e do processo de ensino-aprendizagem que cada autor apresenta, dependendo, também, do uso que se deseja fazer desse material.

O que não se pode deixar de considerar é que, como apontam Tilio (2008), Pinto e Pessoa (2009), Ramos (2009) e Siqueira (2012), apesar de o LD ser alvo de adoração por uns e repúdio por outros, esse material está, de fato, inserido na educação brasileira, constituindo, sem dúvida, uma das principais fontes de informação, bem como de transmissão de conhecimentos dentro do processo de ensino-aprendizagem de línguas. O LD pode ser, e na maioria dos casos é, a mais importante ferramenta de ensino do professor; entretanto, este deve saber lidar com tal ferramenta, apresentando um certo domínio sobre esse material, sem contar, é claro, que deve estar ciente e atento às conseqüências do uso do LD para o aprendizado do aluno.

Nesse cenário, o LD de língua inglesa é alvo de caracterizações que vão desde um guia, um poderoso instrumento de ensino, uma ferramenta auxiliar, a uma bíblia

incontestável, uma muleta, um fardo, um mal necessário, um destruidor da criatividade e saber do professor e várias outras denominações, como sugere Ramos (2009).

Tomlinson (2001) teoriza sobre a necessidade de se utilizar o LD e traz argumentos daqueles que se posicionam a favor deste, evidenciando seus papéis e funções. Desse modo, associando o LD ao papel de guia e ferramenta auxiliar, sinaliza para o fato de que o LD constitui a forma mais conveniente de apresentar o material para os alunos, sendo de grande auxílio para se dar consistência e continuidade a um curso. Ademais, o livro fornece aos aprendizes um senso de sistema, coesão e progresso. Por fim, essa forma de material didático ajuda o professor em sua tarefa de preparação das aulas (p. 67). Ainda em defesa do uso do LD, apontando suas vantagens, Tilio (2008), convergindo com o pensamento de Hyland (2000), mostra-nos que o LD tem o poder de reforçar o reconhecimento de uma determinada área do conhecimento como ciência, já que possibilita a disseminação dos conhecimentos dentro de uma disciplina.

Cunningsworth (1984) também nos apresenta argumentos a favor do uso do LD, salientando que raramente podem ser encontrados professores que não fazem uso algum do LD. Em sua concepção, isso ocorre devido ao fato de a produção de material original ser um trabalho árduo e até mesmo pouco econômico para o docente, que teria que passar horas preparando individualmente quantidades consideráveis de material. Além disso, o autor atenta para a questão de os LDs serem produzidos por profissionais capacitados, sendo fruto de discussões e testagem de professores. O autor, no entanto, faz uma ressalva em relação à utilização do LD, levando-nos a observar que, a fim de se atingir resultados satisfatórios com o LD, o professor precisa saber selecionar e usar bem esse tipo de material, sem negligenciar as necessidades dos alunos que compõem a sua sala de aula.

Ainda dentro da argumentação a favor do recurso ao LD, temos Richards (2002). Esse autor leva em conta as vantagens do livro tanto para o aluno quanto para o professor. No que diz respeito ao aluno, o LD pode, certamente, servir para o *input* de que o aluno precisa para fazer uso da língua em sala de aula. Para o professor, o LD pode servir como um ponto de apoio, principalmente para aqueles que ainda possuem pouca experiência de ensino. Segundo esse autor, ainda, o LD padroniza o ensino, fazendo com que o mesmo conteúdo possa ser dado de maneira semelhante para classes diferentes do mesmo ano, contribuindo, também, para que seja mantida e assegurada a qualidade do ensino. Auxiliando os dois extremos do processo de ensino-aprendizagem, o professor e o aluno, o LD fornece, na visão do autor, um programa estruturado e um *syllabus*. Nesse caso, o livro funciona como uma espécie de ementa do curso, podendo guiar e orientar o professor ao longo do ano letivo. Tal aspecto nos

remete ao pensamento de Vereza (2013)¹², a qual nos apresenta o LD, também, como um *syllabus*, assumindo, por isso, a forma de um contêiner, ou mais especificamente, um microcontêiner, já que o currículo de ensino seria, então, o macrocontêiner. O LD desempenha, dessa forma, o papel inerente a um recipiente, um contêiner no sentido próprio da palavra, onde estão inseridos todos os conteúdos a serem trabalhados em dado ano do ensino fundamental ou médio.

Mesmo sendo apontados diversos fatores positivos quanto ao LD de língua inglesa (vale destacar que esse último posicionamento, a metáfora do contêiner, não é exatamente algo positivo), podemos apresentar, também, aspectos negativos, evidenciados por autores que, embasados, certamente, em suas perspectivas teóricas, são contra o seu uso, ou reconhecem as suas limitações. Aqui, os argumentos abarcam, basicamente, a questão de ao LD ser conferido o status de detentor absoluto do conhecimento, como uma “bíblia” que não deve ser contestada. Assim, temos argumentos que se voltam para a seleção e adoção cega e inocente de um LD, sem passar pelo crivo de uma avaliação profunda e detalhada.

Nesse contexto, temos que o LD, como nos lembra Tomlinson (2001), é superficial, reducionista, não sendo capaz de atender, de forma satisfatória, as necessidades de todos aqueles que a ele recorrerão, ou seja, os variados tipos de aluno. Acrescido a isso, o fato, apontado anteriormente como positivo, de o LD padronizar os conteúdos a serem abordados na sala de aula, aparece, aqui, como negativo, pois diminui o poder dos professores e limita suas iniciativas. O LD pode, como afirma Richards (2002), desabilitar o professor, dando a ele o lugar de um simples transmissor, cujo papel é o de apenas apresentar os conteúdos sistematizados por outras pessoas, situação que faz com as decisões instrucionais fiquem a cargo do LD, do manual do professor, e não deste, enquanto profissional qualificado para o ensino de línguas.

Richards (2002) prossegue elencando os aspectos negativos do LD, afirmando que o material presente no LD, muitas vezes, além de não se adequar à realidade dos alunos, constitui-se de textos não autênticos, propositalmente elaborados para se levar a cabo a sistematização de determinados aspectos linguísticos. Esse autor chama a atenção, ainda, para o grau de distorção presente nos LD, pois, como vimos anteriormente, muitos dos livros fornecem uma visão ideal do mundo, privilegiando a sociedade branca de classe média e evitando os temas controversos.

¹² Informação obtida na sessão plenária “Conceituações em torno do material didático: implicações para a prática pedagógica e políticas educacionais”, proferida pela Prof.^a Dr.^a Solange Vereza, no IV Simpósio sobre o Livro Didático de Língua Materna e Estrangeira e III Simpósio sobre Materiais e Recursos Didáticos, ocorrido na PUC-RIO, no dia 30 de julho de 2013.

Tilio (2008) acrescenta algumas desvantagens e argumentos contra o uso obrigatório do LD, lembrando-nos que as informações que compõem o LD podem estar ultrapassadas. Segundo esse autor, a publicação de um livro é algo que requer um certo tempo, fato que pode acarretar em uma defasagem de tempo, culminando em publicações com conhecimentos ultrapassados. Dessa forma, “por mais novo que o livro seja, sempre existirão pesquisas mais recentes sobre o assunto” (TILIO, 2008, p. 119). O autor aborda, também, a questão da “autoridade do saber” que subjaz ao LD. As informações veiculadas pelo LD adquirem um status de verdade quase que absoluta, sendo entendidas, frequentemente, como indiscutíveis. Nesse sentido, elas são tratadas como canônicas, universais, podendo até limitar o pensamento sobre um conteúdo. Em outras palavras, as informações que integram o LD são entendidas como um fato e, por isso, não são passíveis de questionamentos. Parece fazer parte do senso comum que se tal informação chegou ao ponto ser publicada em um LD é porque já não mais restam dúvidas sobre sua veracidade e adequação. Tilio (2008) propõe, assim, que os leitores reflitam sobre isso e sejam mais críticos a respeito do que lhes é apresentado, pois o LD traz o pensamento de um autor, não uma verdade incontestável:

Os fatos expostos em um determinado livro didático refletem o olhar do autor daquela publicação, e não verdades universais. Entretanto, cada autor procura fazer de seu olhar uma verdade universal, na tentativa de atrair leitores com promessas de respostas para todas as perguntas (TILIO, 2008, p. 120).

O professor, munido de uma base teórica sólida, bem como auxiliado por um processo de seleção de LD que seja submetido a uma avaliação criteriosa, precisa ter condições de intervir nesse cenário, sabendo utilizar o LD, recorrendo a ele nas situações que lhe forem convenientes e retirando dele tudo aquilo que puder se adequar à sua sala de aula. O perigo de usar o LD, de acordo com o que aqui vimos, reside na adoção totalmente cega, sem levar em conta as necessidades e expectativas dos aprendizes, nem estar ciente de que o material que ali se apresenta pode ser adaptado, modificado segundo os objetivos que norteiam a prática pedagógica. Dessa maneira, o LD pode ser uma ferramenta muito útil, mas isso dependerá do uso que dele for feito, pois o LD não é algo ideal, não é uma receita pronta, mas, sim, uma sugestão.

Em outras palavras, o LD deve ser compreendido como um dos integrantes do processo de interação que visa à construção do conhecimento, não como o detentor do saber. O professor tem, sim, um papel ativo nesse processo, o qual não pode ser obscurecido pelo LD:

O livro didático não pode ser visto como o detentor do conhecimento. É apenas um andaime que serve para auxiliar o aluno a construir conhecimentos relevantes. O material didático é mais um elemento na troca que deve ocorrer na sala de aula: troca entre professor e alunos, passando pelo livro didático, pela instituição de ensino e pelo contexto social, ou diferentes contextos sociais, onde todos estão inseridos. O objetivo principal da educação, e o livro didático não pode jamais atrapalhar esse objetivo, é levar os alunos a pensar criticamente. E isso o professor pode fazer sempre, a partir do livro adotado pela instituição, ou apesar dele. Mesmo que o livro tenha o objetivo de perpetuar certos valores, o professor pode, e deve, sempre levar os alunos a pensar criticamente e analisar, avaliar, discutir, e até mesmo rejeitar o seu conteúdo, caso isto seja necessário (TILIO, 2008, p.122)

O uso e o papel do LD no ensino de língua estrangeira não se isentam de controvérsias, polêmicas e discussões. Todavia, como aponta Ramos (2009), os argumentos em torno da utilização do LD conduzem à sua compreensão mais como um colaborador, uma ferramenta de auxílio, do que um vilão a ser banido do sistema educacional. Estando o professor à frente da sua utilização, guiando, avaliando, modificando, enfim, agindo conscientemente dentro do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista, como salienta a autora, os objetivos do curso, a realidade da escola em que trabalha, as necessidades e desejos dos alunos, as concepções de ensino-aprendizagem e de linguagem vigentes nos documentos oficiais, o LD se consolida mais como um aliado, do que como um inimigo. O seu lugar e a sua função na escola continuam crescendo e tomando proporções cada vez mais significativas. Avanços ainda precisam ser feitos, mas muito também já se fez e ainda se faz no que tange à transposição didática dos conhecimentos a serem ensinados aos alunos. Não podemos perder de vista o fato de que no LD é que esses conhecimentos são materializados. Exemplo de tal avanço é a criação de programas oficiais voltados para a seleção dos LD na educação básica, como o PNLD. A seguir, discutiremos mais a fundo essa questão.

3.3 - A transposição didática e o PNLD

No contexto brasileiro, o LD, com seus complexos e multifacetados aspectos, como observamos neste trabalho, ainda se constitui como o instrumento capaz de, muitas vezes, mediar as recomendações e prescrições dos documentos oficiais de ensino, como os PCN e o próprio PNLD, e o trabalho do professor em sala de aula. Nesse sentido, vale ressaltar que o LD se evidencia como o material através do qual se viabiliza o processo de transposição didática, ou seja, a passagem de um dado conhecimento científico, ou um conjunto de objetos teóricos, para o ensino.

A respeito desse processo, Machado e Cristovão (2006) mostram-nos que o termo *transposição didática* não deve ser entendido, apenas, como a simples e pura aplicação de uma determinada teoria ao ensino, já que esse processo compreende o conjunto de transformações que um dado conjunto de conhecimentos sofre para que estes possam, então, ser ensinados; aspecto que envolve deslocamentos, transformações variadas e, até mesmo, rupturas.

As autoras apontam para a existência de três níveis básicos relacionados às transformações sofridas por uma teoria científica. No primeiro, o conhecimento científico sofre um processo inicial de transformação, a fim de passar ao conhecimento a ser ensinado. Este, em um segundo nível, transforma-se no conhecimento efetivamente ensinado, o qual, por fim, ainda se constituirá em um conhecimento efetivamente aprendido.

No que concerne ao ensino de línguas, a teoria que regula a transposição deve ser observada de modo bastante cuidadoso para que não ocorram problemas já no primeiro nível do processo. Machado e Cristovão (2006) nos revelam alguns dos possíveis problemas que ali podem surgir. Um deles decorre da falta de conhecimento sobre um dado objeto, fato que resulta na submissão de uma abordagem de ensino à ideologia ou ao senso comum. Outro, evidencia-se na autonomização de objetos do conhecimento científico. Isso ocorre porque tais objetos, separados da teoria global que os suporta, assumem novas significações. Além desses problemas, há, também, a questão da reificação ou dogmatização de noções, aspecto que resulta do tratamento de noções ainda em fase de hipótese como fatos comprovados. Por fim, temos a compartimentalização dos conteúdos, procedimento frequentemente observado no ensino-aprendizagem de línguas, dada a tradicional separação que se faz entre determinados conteúdos (gramaticais e discursivos, por exemplo) como se eles fossem aspectos estanques e independentes uns dos outros.

Ao abordar a questão da transposição didática, faz-se necessário, ainda, considerar os documentos e programas oficiais de ensino, pois eles, sem dúvida, influenciam a maneira como os conteúdos são transpostos para a esfera didática. Como observado anteriormente, o mercado consumidor que dita as regras para editor e, conseqüentemente, para o autor, orienta-se, também, segundo as recomendações do governo. Assim, somos levados a pensar nos PCN e no PNLD. O primeiro já foi por nós aqui abordado no capítulo anterior; passemos, a seguir, a tratar, então, do PNLD, programa que assume um papel relevante no cenário da discussão sobre o LD.

3.3.1- O PNLD

Conforme informações fornecidas pelo portal do MEC, o PNLD possui o objetivo principal de “subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica”. Esse programa está em vigor já há muitos anos, sendo “o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas voltadas aos estudantes da rede pública de ensino brasileiro”¹³. Todavia, somente nos editais de 2008 e 2009 incluiu, na área de Linguagem, Códigos e suas tecnologias, o componente língua estrangeira moderna, resultando no *Guia de Livros Didáticos: PNLD 2011 – Língua Estrangeira Moderna*, no qual temos quatro coleções didáticas escolhidas, duas de língua inglesa e duas de língua espanhola.

O processo de avaliação das coleções de língua estrangeira inscritas em atendimento ao edital publicado em 2008 (PNLD-EF) foi realizado no segundo semestre do ano de 2009 e o *Guia*, com a apresentação das obras aprovadas, foi publicado em abril do ano de 2010. Trinta e sete coleções, sendo vinte e seis de inglês, participaram desse processo de avaliação pedagógica. De acordo com as informações contidas no próprio *Guia*, as “coleções foram excluídas por não cumprirem os critérios do Edital, o que, em alguns casos, poderia inviabilizar seu uso em sala de aula” (BRASIL, 2010, p. 11).

A inserção do componente língua estrangeira moderna é algo extremamente significativo para a educação brasileira. De acordo com Vial e Silva (2012), esta inclusão “significa um grande avanço nos rumos da formação em educação linguística, pois o papel da Língua Estrangeira Moderna na educação básica está sendo finalmente reconhecido” (VIAL; SILVA, 2012, p. 110). Esse fato toma grandes proporções, ainda, se pensarmos na questão da universalização da distribuição do LD de inglês para a rede pública, pois, com o PNLD 2011, passou a ser disponibilizado para cada aluno da rede pública um livro consumível das disciplinas de Espanhol ou Inglês, acompanhado de um CD de áudio; isto é, o aluno agora possui, de fato, o LD, podendo nele escrever e não sendo mais necessário devolvê-lo à escola. Isso constitui, certamente, uma conquista, um ganho importante para história do ensino de língua estrangeira nas escolas públicas brasileiras.

O PNLD se configura, então, como um programa com um notável potencial de atuação sobre a forma como se desenvolve a educação em nosso país, sendo algo capaz de ditar novos rumos para o ensino, para a rotina escolar. A implementação desse programa no

¹³Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668&id=12391&option=com_content&view=article>. Acesso em: 03 nov.2013.

âmbito da língua estrangeira pode ser vista como uma tentativa de facilitar e enriquecer o ensino-aprendizagem de idiomas na escola pública. Mudanças significativas já foram empreendidas, entretanto, sabemos que ainda há um longo caminho a percorrer. Existem vozes dissonantes concernentes à relevância e eficácia do PNLD. Não podemos nos esquecer de que há aspectos políticos, financeiros e, até mesmo, em certa medida, ideológicos envolvidos na seleção das obras a serem utilizadas pelas escolas. É sabido que as grandes editoras não costumavam se aproximar do setor público. Com a inclusão da língua estrangeira no PNLD 2011, porém, essa situação se reverteu e os grandes nomes do mercado editorial se voltaram para os LDs de língua estrangeira destinados à educação básica. Evidencia-se, aqui, a perspectiva puramente industrial do processo de ensino de ensino-aprendizagem.

Outra crítica que com frequência surge ao se falar do PNLD é o seu caráter extremamente avaliativo e eliminatório. Os critérios de seleção dos LDs são bastante rígidos, podendo levar à eliminação das obras. Vale discutir, ainda, a adequação do PNLD no território brasileiro como um todo. Será que um mesmo LD é capaz de atender às necessidades de alunos provenientes de diferentes regiões do país? Essa questão foi levantada por Cristóvão (2013) em uma conferência¹⁴ que abordava, entre outros temas, a questão do material didático via PNLD. Cristóvão investiga a possibilidade e viabilidade de um PNLD local, com direcionamentos menos amplos, voltados, assim, para um público mais específico. Essa questão requer ainda estudos e pesquisas mais aprofundadas, uma vez que há que se considerar o custo financeiro de uma iniciativa desse tipo para os cofres públicos.

Ainda assim, por ser um programa de avaliação do LD, o PNLD pode auxiliar no processo de transposição didática, uma vez que, através da sua aprovação ou não de um LD, determina o que poderá servir de apoio para que se desenvolva, em sala de aula, um ensino que esteja de acordo com os objetivos do ensino de línguas, tais como elaborados nos PCN. Dessa forma, os critérios do PNLD podem guiar a transposição de um dado conhecimento científico a um conhecimento a ser ensinado. Machado e Cristovão (2006) abordam essa questão ao teorizarem sobre a construção de material didático adequado para o ensino de gêneros:

¹⁴ Conferência intitulada “Caleidoscópio nas letras: múltiplos olhares para a educação de professores de língua”, proferida no dia 21 de novembro de 2013 como parte da Semana de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora.

No Brasil, após a promulgação dos PCN [...], a obediência aos parâmetros também passou a ser uma exigência para a aprovação dos livros didáticos submetidos à avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Assim, [...], estamos diante de um subnível da transposição dos conhecimentos científicos a conhecimentos a serem ensinados, sendo ele talvez o mais importante, pois, no caso brasileiro, as prescrições dos documentos e o trabalho real do professor são mediados pelos livros e materiais didáticos (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006, p. 556).

Não deixamos de considerar, no entanto, que o professor, pode, na prática didática, alterar a proposta do livro didático, aperfeiçoando-a; sabemos que a adoção de um LD não substitui o trabalho do professor. Como já observamos, o professor deve agir de forma ativa frente ao LD, estando este a serviço daquele e não o contrário.

Através da avaliação bastante criteriosa do LD de língua estrangeira, o programa demanda como tipo de material didático, de acordo com o pensamento de Costa (2011, p. 320), um “livro concebido metodologicamente de modo que os textos e as atividades possibilitem a aprendizagem efetiva da leitura, escrita, audição e fala em LE, na escola, numa perspectiva crítica e reflexiva, contribuindo assim para a formação da cidadania”. A autora pontua, ainda, que tal dimensão do tipo de material didático exigido vai ao encontro da questão da construção da cidadania preconizada pelos PCN, uma vez que o documento preconiza que “Língua Estrangeira no ensino fundamental é parte da construção da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 41). Contudo, percebemos, aqui, uma ênfase no desenvolvimento das quatro habilidades do ensino de línguas que não aparece nos parâmetros. Vimos que os PCN privilegiam a ênfase na leitura, considerando o trabalho com a escrita, audição e fala apenas nas situações em que estiverem disponíveis condições favoráveis para tal.

Para se chegar a esse tipo de material didático, o Edital do PNLD apresenta critérios eliminatórios gerais e específicos, que originaram uma ficha de avaliação com noventa e duas perguntas, divididas em quatorze blocos, como temos discriminado no próprio *Guia* do PNLD 2011¹⁵. Costa (2011) nos mostra que, a fim de fundamentar os critérios elencados no Edital e na ficha de avaliação, temos os documentos e suportes teóricos descritos a seguir, os quais nos deixam entrever, assim, a perspectiva teórico-metodológica de ensino-aprendizagem de língua estrangeira na qual deveriam se embasar os LDs inscritos:

¹⁵ Esse material pode ser encontrado no em <http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/2349-guia-pnld-2011-%E2%80%933-anos-finais-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 19 de out.2012.

- documentos de caráter normativo, como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, a Constituição da República Federativa do Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação;
- documentos oficiais de caráter didático-pedagógico, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* – terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental;
- pesquisas e discussões no âmbito acadêmico relacionadas a questões teórico-metodológicas do ensino-aprendizagem de LE, norteadoras das concepções de livro didático, língua, papéis do professor e do aluno, habilidades e competências, autonomia, pluri/ interculturalismo, interdisciplinaridade, letramento, gêneros textuais etc. (COSTA, 2011, p. 321-322)

Dentre os critérios envolvidos na avaliação, encontram-se, também, critérios voltados para a análise do Manual do Professor. Percebemos, desse modo, uma certa preocupação com a formação do professor, pois as perguntas do bloco V, concernentes a esse material, trazem à tona aspectos relacionados à formação continuada do professor, tendo em vista, para além de sugestões de respostas das atividades, o fornecimento de insumo linguístico e informações culturais, bem como a promoção de reflexões acerca da prática pedagógica.

A análise da ficha de avaliação nos permite identificar, ou, pelo menos, ter uma noção da maneira pela qual o PNLD 2011 compreende a função do LD no ensino e, certamente, o papel que atribui à língua estrangeira no quadro escolar. Assim sendo, ainda de acordo com Costa (2011), notamos que sob a ótica do programa o LD precisa estar apto a reunir um conjunto de atributos capazes de transformá-lo em uma ferramenta adequada de ensino no contexto educacional. Com isso, o LD necessita:

[...] respeitar a legislação e não veicular estereótipos e preconceitos ou difundir marcas produtos e serviços; apresentar coerência entre a fundamentação teórico-metodológica e o conjunto de textos e atividades que configuram o LA (livro do aluno); observar as características e finalidades específicas do MP (manual do professor), dentre elas contribuir para a ampliação dos conhecimentos do professor, discutir formas e instrumentos de avaliação e indicar possibilidades de trabalho interdisciplinar; ter estrutura editorial e projeto gráfico compatíveis com os objetivos didático-pedagógicos; apresentar uma organização que reflita a proposta pedagógica; prever a diversidade de contextos de ensino-aprendizagem; oferecer um conjunto de textos orais e escritos autênticos, verbais, não-verbais e multimodais, representativos de diferentes gêneros e tipos textuais, esferas de atividade social e suportes; propor atividades de compreensão e produção oral e escrita, preferencialmente de forma integrada, condizentes com as especificidades dos gêneros e com as formas como ocorrem as interações no mundo social; possibilitar o contato com e o uso de diferentes variantes linguísticas; apresentar conteúdos, informações e dados com correção e precisão; contextualizar a gramática e o vocabulário e favorecer o uso dos conhecimentos linguístico-discursivos em práticas variadas e autênticas; retratar a diversidade social, étnico-racial e cultural dos usuários da LE. (COSTA, 2011, p. 334)

É claro que temos, aqui, muitos e variados atributos, envolvendo aspectos não somente didáticos e pedagógicos, mas também políticos, sociais, ideológicos e até mesmo, de certa forma, econômicos. O LD, por suas complexas características, como já observado neste trabalho, realmente envolve todas essas faces, as quais são necessárias para se promover um ensino consciente e comprometido com a realidade social e política de nossa sociedade. Podemos pensar, a princípio, que um livro como esse seria ideal. Todavia, devemos ter em mente que estamos diante da primeira seleção do LD de língua estrangeira “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” (COSTA, 2011, p. 334).

Vale ressaltar que, já nesse primeiro momento, tão importante para o ensino de línguas, a oralidade, dentro da qual destacamos a produção oral, foco deste trabalho, recebe tratamento pelo programa. Notamos, assim, que o programa não negligenciou a oralidade, que se constitui como uma questão “pouco falada”, nos termos de Marcuschi (2005), no ensino de línguas na educação básica. Observemos, então, como o PNLD 2011– Língua Estrangeira Moderna aborda essa problemática.

3.3.1.1 – O PNLD e a produção oral

O *Guia* do PNLD 2011 dedica um dos blocos da ficha de avaliação, o de número doze, à produção oral. Desse modo, as seguintes perguntas são propostas:

- 73. Existem oportunidades para o aluno usar diferentes estratégias de comunicação (verbais e não verbais)?
- 74. Existem possibilidades para o aluno se comunicar em situações diversas (conversação, entrevistas, debates, apresentação de trabalhos, dramatizações, leitura, inclusive de textos poéticos e outros gêneros orais)?
- 75. As atividades de produção oral permitem o uso de diversas funções comunicativas?
- 76. Existem oportunidades para o aluno discutir e escolher os registros, as variedades de linguagem e os itens lexicais adequados a cada situação comunicativa?

(BRASIL, 2010, p.18)

Esse bloco (Produção oral), juntamente com os seus imediatamente anteriores, do número oito ao onze, visam à análise dos textos que integram o LD. No caso do bloco doze, temos, então, os textos orais voltados para o desenvolvimento e ampliação das habilidades subjacentes à produção oral. Percebemos, inicialmente, que há uma preocupação não apenas com a linguagem verbal, mas também com a não-verbal (pergunta 73). As propostas de

produção vão além do diálogo, como geralmente costuma acontecer nos LDs mais tradicionais, abarcando também situações variadas de comunicação, fato que culminaria no uso de gêneros orais diferentes. São citados gêneros como conversa, entrevista, apresentação de trabalho (algo que talvez pudesse se aproximar dos seminários), e até o debate; estando esses dois últimos dentro dos gêneros secundários.

Como os textos são vistos sob o prisma dos gêneros, fica latente, aqui, que devem ser levados em conta, ao se efetuar o trabalho com tais textos dentro das propostas de comunicação, para além dos aspectos linguísticos, aspectos relativos ao contexto de produção, conforme abordado no capítulo 1, onde temos os interlocutores, e ainda aspectos intrínsecos da modalidade falada, como hesitações, entonação e outras que possibilitem a aproximação das condições reais características da comunicação oral.

Arelado a esse bloco, o de número oito (Coletânea de textos orais e escritos) evidencia esse foco nos gêneros e delimita a sua abordagem, mostrando-nos os aspectos que deveriam ser levados em conta no trabalho em sala. Dessa maneira, preconiza-se o uso de gêneros representativos de esferas sociais diversas, provenientes de suportes também diversos (meio impresso e virtual), além da preocupação com a autenticidade dos textos, da relação deles com o mundo social, em uma tentativa de evitar, ou pelo menos tornar menos recorrente, o recurso aos textos fabricados exclusivamente para fins didáticos.

O *Guia* do PNLD 2011, ao nos apresentar as resenhas das obras de língua inglesa selecionadas, a saber, a coleção *Keep in Mind*, pertencente à editora Scipione, de autoria de Elizabeth Young Chin e Maria Lúcia Fernandes Abreu Zaorob, e a coleção *Links- English for Teens*, da editora Ática e de autoria de Amadeu Onofre da Cunha Coutinho Marques e Denise Machado dos Santos, informa-nos, ainda, sobre dados dos LDs referentes exclusivamente à produção oral. Desse modo, na análise de ambas as coleções, temos uma parte destinada ao tratamento da produção oral, onde se encontra descrito, em termos de conteúdo, o que será trabalhado em cada um dos anos do ensino fundamental (sexto ao nono ano). Há, também, na seção de “análise da obra”, informações voltadas para a análise da produção oral no interior do LD, revelando-nos, por exemplo, qual o gênero mais trabalhado ali. Por fim, temos a seção “na sala de aula”, a qual também apresenta questões associadas à prática pedagógica no desenvolvimento do componente oral.

Constatamos, diante de tudo isso, que a preocupação com a oralidade está presente. Esse componente se manifesta ao longo do *Guia*, sendo alvo de teorizações. Esse aspecto contribui, certamente, para que mais atenção seja dada à produção oral, fazendo com que, apesar das dificuldades que por ventura possam se apresentar ao se efetuar um trabalho

efetivo com o oral, esse tipo de atividade não seja totalmente deixada de lado ou realizada de forma equivocada.

Tendo em vista, mais uma vez, o processo de transposição didática, notamos que as questões anteriormente enumeradas aqui podem nortear a transposição didática do componente oral nos moldes do que se encontra estabelecido nos documentos oficiais. A adequação e eficácia, porém, de tal transposição para o trabalho pedagógico eficiente do professor via LD é um aspecto que deve ser levado em consideração e se dará de acordo com a concepção de linguagem e, conseqüentemente, de ensino-aprendizagem subjacente ao uso que se dará do LD em sala de aula. Este aspecto excede, entretanto, os limites deste trabalho, pois, como já mencionado, focalizamos o processo de ensino-aprendizagem sob a perspectiva do LD, não analisando a prática efetiva do professor na sala de aula de língua estrangeira.

Uma vez abordada a forma como o PNLD concebe o LD no ensino de língua estrangeira e, além disso, como compreende a produção oral, passamos, na seção que se segue, a observar como essa produção ocorre no LD, analisando se e como os gêneros orais se manifestam, com vistas à promoção e desenvolvimento de habilidades orais.

3.4 - O LD de língua estrangeira e as atividades de produção oral: os gêneros orais

O LD atual não mais oscila quanto ao tratamento ou não do componente oral. É fato que a oralidade é abordada pelo LD de língua estrangeira, encontrando respaldo de pesquisas recentes na área, dos documentos oficiais de ensino e, ainda, dos interesses e necessidades dos alunos. De acordo com o que analisamos, aqui, as necessidades e expectativas dos alunos também estão em cena no processo de adoção de um LD. Ademais, não podemos nos esquecer de que na “esfera escolar, a oralidade na LE, principalmente nos primeiros níveis, é geralmente determinada pelo livro didático, por meio de atividades orais” (XAVIER; BALTHAZAR, 2011, p. 210). O que está em foco, então, é o que os LD consideram como sendo uma atividade que promova, efetivamente, a produção oral.

Vimos, no capítulo 2, que a entrada privilegiada e adequada para se promover a oralidade se dá pelos gêneros orais. Observamos, contudo, a dificuldade que permeia a utilização desse construto teórico nessa empreitada. As atividades de produção oral no LD refletem, certamente, essas dificuldades e limitações.

A esse panorama, acrescenta-se o fato de ainda ser possível entrever no LD influências do pensamento de que domínio de regras gramaticais e estruturais e a “prática de exercícios e ‘drills’, invariavelmente conduziriam o aprendiz à aquisição da fluência oral” (SILVA, 2007,

p. 337), posição que vigorou no ensino de línguas por muito tempo, principalmente com o advento do método audiolingual. Com isso, o que vemos são LDs que se utilizam apenas do diálogo e da intensa repetição das estruturas ali contidas como fonte de produção oral.

Esse tipo de atividade, que não fornece aos alunos bases sólidas para atuar no mundo social através do uso da língua, aproxima-se mais da atividade de treino linguístico, o qual “não requer um resultado, apenas a prática ou a repetição de estruturas previamente ensinadas ou a serem familiarizadas” (XAVIER, 2007, p.43). Xavier e Balthazar (2011) enquadram nesse grupo as atividades de ouvir e repetir frases e diálogos inteiros, tão frequentes em muitos dos livros que circulam no ensino de língua estrangeira.

Mendes (2007) vai contra esse pressuposto de se trabalhar o oral através da prática, do treino de regras gramaticas, postulando que o ensino de uma língua não se encerra no trato de formas e regras, ao contrário, requer o entendimento da língua como “instrumento de comunicação, um passaporte para que o aluno possa viver socialmente em outros ambientes e contextos culturais além do seu próprio” (MENDES, 2007, p. 130). Para levar a cabo esse tipo de ensino, seria necessário recorrer aos gêneros.

A predominância do diálogo nos LDs não deixa de se apresentar como uma inserção dos gêneros, todavia, só esse gênero não se faz suficiente para auxiliar o aluno a se comunicar de forma eficaz, nem atende ao critério do PNLD relativo à produção oral, de acordo com o qual os gêneros devem ser provenientes de diferentes esferas comunicativas, conforme explicitado na seção antecedente.

Apesar de a sistematização de atividades de produção no LD calcada adequadamente nos gêneros orais ser tarefa árdua e ainda se manifestar de forma incipiente, concordamos com o pensamento de Marcuschi quanto à eminente necessidade de não mais adiar a abordagem do componente oral:

Mesmo sem grande sofisticação teórica e sem um tratamento explícito do fenômeno oral com base em textos transcritos, já que isso demandaria muito trabalho e conhecimento, é possível tratar a oralidade significativamente no ensino fundamental. Portanto, os autores de livros didáticos não podem ignorar pelo menos algumas das conquistas teóricas básicas já obtidas no contexto das relações interpessoais no uso diário da língua (MARCUSCHI, 2005, p. 32).

Mesmo diante dessas limitações o LD precisa tentar melhorar, repensar as atividades, já bastante arraigadas, que propõem tarefas do tipo “discuta com o colega”, “comente sobre”. Atividades que, por não apresentarem um propósito comunicativo real, não fornecem o insumo exigido em uma interação potencialmente concretizável no mundo social. Nesse

sentido, tal atividade se configura somente como uma prática conversacional, como sugerem Xavier e Balthazar (2011). Dessa maneira, dentro da possível discussão gerada, resultado nenhum é esperado, uma vez que o enunciado, as instruções para tal atividade não definem exatamente o que o aluno irá realizar com os aspectos linguísticos disponíveis naquele momento. Assim sendo, “não existe um problema comunicativo a ser resolvido, apenas uma troca conversacional” (XAVIER; BALTHAZAR, 2011, p. 212).

Podemos dizer, então, que as atividades de produção oral frequentemente apresentadas pelo LD de língua estrangeira no contexto educacional ainda não possibilitam o desenvolvimento satisfatório das habilidades de comunicação oral, entendido aqui como aquele que projeta o aprendiz para o mundo ao seu redor, nas variadas práticas sociais. Vários e diferenciados fatores contribuem para tal asserção. Não podemos negligenciar aspectos como as condições e recursos disponíveis para que se desenvolva o ensino, a realidade dos alunos, a motivação destes, o papel da modalidade falada do idioma no cenário brasileiro, os quais não deixam de contribuir para que o LD, guiado, ainda, por motivos associados ao mercado editorial, estruture dessa forma as atividades de produção oral. Contudo, diante dos avanços já empreendidos, como a implementação do PNLD de língua estrangeira e os esforços de pesquisadores da área, reconhecemos as dificuldades, mas acreditamos que ainda podemos promover melhorias, incitando a reflexão sobre essa problemática e caminhando na direção de colocar em práticas as soluções encontradas.

3.5 - O LD de língua estrangeira e a produção oral: algumas palavras finais

O LD de língua inglesa se configura, frente a tudo que expusemos aqui, como algo que transcende as páginas de texto impresso, ganhando dimensões variadas e complexas, as quais assumem conotações políticas, ideológicas, sociais, culturais e econômicas. No âmbito escolar, esse tipo de material didático pode ser, nas mãos de um professor consciente, um instrumento valioso de trabalho, todavia, pode, também, provocar consequências indesejáveis no processo de ensino-aprendizagem, limitando e engessando os conteúdos. O LD deve ser visto, então, como uma ferramenta a favor da prática pedagógica, um material com o qual se pode contar para se levar a cabo a tarefa de transmissão do saber e não uma camisa de força que não permite que o conhecimento tome novas formas, ganhe novas cores. Com isso, o LD pode representar muito, mas, certamente, não deve ser tudo no processo de ensino-aprendizagem.

No que tange às habilidades orais, sabemos que elas vêm ganhando espaço no LD, fato que por si só constitui uma conquista. Todavia, muito ainda precisa ser feito para que o componente oral seja abordado de maneira adequada, menos estrutural e mais autêntica. Estamos cientes dos percalços a serem enfrentados, no entanto, também sabemos da urgência de se empreender tal mudança. Para tal, já contamos com teorias consistentes, como as de gênero e de letramento.

Abordados, dessa forma, os aspectos teóricos que nos sustentam na investigação de como as atividades de produção oral se delineiam no LD de língua inglesa, resta-nos, agora, passar para a análise dos dados que nos norteiam neste estudo, iniciando, no capítulo seguinte, uma pesquisa documental nos LDs de língua inglesa selecionados nesta pesquisa. Desse modo, apresentaremos, a seguir, os procedimentos metodológicos que nos conduzirão na análise de nossos dados.

4. METODOLOGIA DE PESQUISA E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Com o intuito de analisar as atividades de produção oral no LD de língua inglesa com base no aporte teórico desenvolvido nos capítulos anteriores, visando alcançar os objetivos que estruturam esta pesquisa, centramo-nos na problemática que envolve o uso da linguagem, procurando estabelecer uma ponte de contato entre teorias variadas – abordagens sociodiscursivas e sociorretóricas de gêneros, e novos estudos do letramento – para abordarmos os problemas em estudo. Desse modo, consideramos questões que emergem do uso da linguagem no mundo social, para, então, buscar o apoio necessário no campo teórico, conforme sugere a tradição de pesquisa em Linguística Aplicada. Sob esse viés também se configura o pensamento de Moita Lopes (1998), de acordo com o qual:

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)

A pesquisa que aqui se desenvolve, focalizando o ensino de inglês como uma língua estrangeira, leva em consideração, assim, o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa em nosso país, os sujeitos envolvidos, ainda que de maneira indireta, pois a observação na prática real do professor em sala de aula não será observada, e as aplicações decorrentes dos resultados da pesquisa, sem perder de vista, certamente, as perguntas e objetivos que norteiam este estudo. Nesse sentido, ancoramo-nos em uma abordagem qualitativa, recorrendo à interpretação dos fenômenos e aos significados que deles emergem, sem voltar nossa análise para uma descrição de cunho exclusivamente quantitativo. Assim sendo, a pesquisa se baseia, mais especificamente, em uma abordagem qualitativa interpretativista, fazendo uso da pesquisa documental para gerar os dados a serem aqui analisados.

Neste capítulo discutiremos, brevemente, a abordagem qualitativa interpretativista, bem como a pesquisa documental, estratégia de geração dos dados compreendida como adequada para esta pesquisa. Trataremos, também, da seleção dos LDs que constituem nossos corpora, para, por fim, explicitar os procedimentos que nos guiam na análise dos dados.

4.1 - A abordagem qualitativa interpretativista e a pesquisa documental

É relevante salientar que “as pesquisas em Linguística Aplicada, por sua preocupação com questões sociais e por seu interesse voltado para os usos reais da linguagem, têm adotado metodologias de caráter qualitativo-interpretativista” (DE GRANDE, 2011, p. 11). O pesquisador em linguística aplicada tem no paradigma qualitativo-interpretativista, segundo a autora, a opção privilegiada para desenvolver as suas investigações. Nesse campo de estudo, por ser característica a adoção de uma postura crítica e sensível aos contextos frente aos quais emergem os dados de pesquisa, o enfoque qualitativo-interpretativista se faz, sim, pertinente, pois, como aponta Kleiman (1998):

se, por um lado, a incorporação de métodos interpretativos é uma decorrência esperada numa área de pesquisa que se preocupa com a descoberta da realidade social, por outro, ao contrário das ciências descritivas do social, a LA tem compromissos com a utilidade social da pesquisa, ou seja, propõe-se a contribuir para resolver problemas da vida social (KLEIMAN, 1998, p. 67).

A pesquisa qualitativa assume, então, de acordo com Mason (1996, p. 4), uma posição filosófica interpretativista, preocupando-se em investigar como o mundo social é interpretado, compreendido, vivenciado ou produzido em toda sua complexidade. Erickson (1986) também afirma que a principal característica de uma pesquisa qualitativa é a sua ênfase na interpretação, fato que vem ao encontro dos objetivos deste trabalho.

O foco, aqui, não recai sobre números por si mesmos, ainda que, por vezes, possa haver menção a eles, já que a pesquisa apresenta um caráter descritivo, no qual os dados serão analisados indutivamente, com vistas à apreensão do significado subjacente ao material analisado. Dessa forma, não se manifestam métodos e técnicas estatísticas, uma vez que, como apontam Denzin e Lincoln (2004), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem “interpretativa de seus temas de pesquisa. Isto significa que os pesquisadores estudam seus objetos, tentando dar sentido, ou interpretar fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhe atribuem” (Denzin & Lincoln, 2004, p. 2). A presente pesquisa se estrutura em torno da verificação de como e, até mesmo, em alguns pontos, por que um fator se evidencia em um dado momento de uma atividade de produção oral, não se preocupando com realidades puramente quantificáveis.

Dentro dessa abordagem qualitativa, de cunho interpretativista, por voltarmos nosso olhar para o LD de língua estrangeira, apoiando-nos nesse tipo de material para gerar os dados que nortearão a análise, lançamos mão de uma pesquisa documental. Tal pesquisa se

caracteriza “pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico” (OLIVEIRA, 2007, p. 69), permitindo a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social.

Faz-se relevante, assim, analisar o próprio conceito de documento. Phillips (1974) considera que documentos são “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (PHILLIPS, 1974, p. 187). O conceito de documento, no entanto, vai se modificando devido à evolução da História enquanto disciplina e método, atingindo uma definição mais ampla, conforme nos mostra Cellard (2008), segundo a qual um documento passa a ser “tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou ‘fonte’” (CELLARD, 2008, p. 296). Appolinário (2009) prossegue na tarefa de ampliar a definição de documento, postulando que se trata de “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).

De acordo com Sá-Silva et al. (2009), a etapa de análise de documentos pretende produzir ou reelaborar conhecimentos e, ainda, criar maneiras novas de compreender os fenômenos. Com isso, os fatos apreendidos devem ser mencionados, no entanto, estes por si mesmos não explicam coisa alguma, aspecto que remete à necessidade da interpretação por parte do pesquisador, bem como da tarefa de sintetizar as informações, fazendo, sempre que possível, inferências. Segundo esses autores, a pesquisa documental tem em vista a produção de novos conhecimentos, bem como a criação de novas formas de estudar os fenômenos e dar a conhecer a maneira como estes vêm se desenvolvendo.

Diante desse quadro, percebemos que, na pesquisa documental, o conjunto de dados serve de base para se chegar a elementos manipuláveis, constituídos pelas significações estabelecidas, de acordo com as quais as relações são manifestadas e as conclusões obtidas. O pesquisador deve apresentar competência frente aos construtos teóricos, pois necessitará entrelaçar os dados aos conceitos preconizados, sinalizando para resultados e elaborando teorizações, tudo isso dentro de um processo sistemático, coerente, dotado de sensibilidade e criatividade.

Para este estudo, selecionamos uma coleção de LDs de língua inglesa que foi submetida à análise do PNLD. Este aspecto poderia ser problemático frente à caracterização

de o documento utilizado em uma pesquisa documental ainda não ter sido alvo de tratamento científico. Todavia, pode-se justificar a utilização e pertinência da pesquisa documental nesse caso pelo fato de esta, de acordo com Ludke e André (1986), constituir uma tarefa importante na abordagem qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Assim, o presente estudo analisa um aspecto específico presente no LD, a saber, a produção oral, sob a luz de um aparato teórico também específico, o que resultará, certamente, em um novo olhar sobre tal material.

4.2 - Seleção e delimitação dos corpora

Para levar a cabo o processo de análise de dados, selecionamos a coleção de LDs de língua inglesa *Links- English for Teens*, pertencente à editora Ática e de autoria de Amadeu Onofre da Cunha Coutinho Marques e Denise Machado dos Santos, datada de 2009. Inicialmente, essa escolha se deu pela aprovação da coleção pelo PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna. Essa coleção juntamente com a coleção *Keep in Mind* (2009), de autoria de Elizabeth Young Chin e Maria Lúcia Fernandes Abreu Zaorob, publicada pela Editora Scipione, foram as duas coleções selecionadas pelo PNLD 2011, dentre as vinte e seis obras avaliadas.

Para efetuar tal escolha realizamos, em primeiro lugar, um mapeamento das duas coleções a fim de verificar se os princípios teóricos que embasam nossa análise perpassavam, de alguma maneira, as atividades propostas nas obras. Dessa maneira, observamos a existência de gêneros ao longo das unidades do livro, a presença de propósitos comunicativos nas atividades propostas, principalmente na seção destinada à produção oral, tendo em mente, com isso, verificar se o desenvolvimento das atividades ultrapassava o objetivo único do treino, da prática, e, ainda, a presença de atividades que se estruturassem de forma a nos deixar entrever uma ponte com situações reais ou potenciais da vida extraclasse do aluno, apontando para os “usos sociais da leitura e da escrita” (STREET, 1984) e sinalizando, então, para a promoção do letramento.

Julgamos tal procedimento necessário para minimizarmos o risco de pautar nossa análise apenas nas lacunas e falhas, por assim dizer, de um determinado material, de acordo com o que depreendemos do nosso aporte teórico como sendo um ensino eficaz em torno das habilidades orais, fato que culminaria na elaboração de uma análise meramente avaliativa, taxativa das obras, destacando o que elas não possuem e o que elas deveriam conter para se adequarem a tal ensino eficaz de língua. Estamos cientes de que modificações e estudos ainda

precisam ser realizados nessa área, entretanto, nosso intuito, aqui, é chamar a atenção para a importância e necessidade de se trabalhar efetivamente a oralidade em língua inglesa. Assim sendo, mesmo recorrendo a uma coleção específica de LDs, pretendemos incitar a discussão dessa questão no âmbito do ensino de língua estrangeira de um modo geral, trazendo à tona uma reflexão acerca do tratamento do componente oral com base nas teorias de gêneros e nos novos estudos de letramento.

Sob essa perspectiva, a opção pela coleção *Links- English for Teens* se deu pela observância dos aspectos que constituem nossas categorias de análise, fato que nos possibilita estruturar essa análise de maneira a contribuir para as teorizações acerca dos materiais didáticos, evidenciando os avanços que se tem no campo dos LDs, para além da ênfase apenas no que ainda precisa ser melhorado nesse material, segundo os estudos e pesquisas sobre o ensino de línguas.

Ademais, a escolha feita se justifica pela coleção em questão ter sido a mais utilizada nas escolas municipais de Juiz de Fora, incluindo zona urbana e rural, quando passou a vigorar o PNLD 2011, de acordo com as informações disponíveis no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), mais especificamente, na seção de acompanhamento da distribuição dos LDs do PNLD¹⁶. O site lista 91 escolas municipais, dentre as quais 56 apresentam LDs de língua estrangeira; em 35 delas, tais livros não apareciam na listagem. Observamos que 34 optaram pela coleção *Links*, enquanto que 22 escolheram a coleção *Keep in Mind*. Desse modo, 60,7 % das escolas escolheram a coleção que constitui nossos corpora e 39,2% ficaram com a outra coleção aprovada pelo PNLD.

O nosso crivo recai sobre o ensino fundamental, contemplando o sexto, sétimo, oitavo e nono anos. Optamos por analisar a coleção inteira referente aos anos finais do ensino fundamental por ser possível, assim, traçar um panorama geral de como as atividades de produção oral são tratadas ao longo do ensino fundamental, ao invés de focalizar um momento específico do processo de ensino-aprendizagem, o que nos daria uma visão reduzida e parcial desse processo, mostrando-nos somente a etapa inicial ou final do ensino.

Cada volume da coleção possui dez unidades temáticas, cada uma dividida da seguinte maneira: *Let's Read*, *Let's Listen*, *Let's Speak*, *Grammar in Action*, *Grammar Notes*, *Words in Action*, *Let's Write*, *Let's Play* e *Let's Stop and think*.

Ao final de cada livro, há um *workbook* com atividades de gramática e vocabulário, onde encontramos, também, quadros para autoavaliação da aprendizagem (*self-evaluation*).

¹⁶Informação disponível em *Acompanhamento de distribuição dos livros didáticos do PNLD*: <https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/pesquisar>

Logo após, temos um glossário e, por fim, o manual do professor, onde encontramos uma descrição da obra como um todo e, também, da estrutura e organização das unidades. Há, nessa seção, uma explicitação dos aspectos teórico-metodológicos relacionados aos recursos e estratégias de ensino a serem adotados.

Em nossa análise, focalizamos as seções *Let's Speak*, seção em que se apresentam, de fato, as atividades de produção oral, com vistas ao desenvolvimento de estratégias de *speaking*; *Let's Play*, onde temos jogos que possibilitam a prática do conteúdo até então trabalhado; e *Let's Stop and think*, na qual se pode promover a reflexão de uma dada questão sociocultural.

Além da seção *Let's Speak*, que se caracteriza pelo trabalho sistemático da oralidade, selecionamos as duas outras seções, *Let's Play* e *Let's Stop and think*, por, inicialmente, nelas também serem oferecidas oportunidades para o desenvolvimento de habilidades orais, uma vez que encorajam o uso da língua inglesa tanto em uma situação lúdica, quanto em uma situação de reflexão sobre um determinado assunto. No entanto, vale dizer que esse quadro não se mantém em todos os volumes. Inserimos tais seções devido ao fato de a própria descrição do *Guia* do PNLD 2011– Língua Estrangeira Moderna do volume do sexto ano identificar nessas partes os conteúdos voltados para a produção oral. Todavia, nos anos subsequentes, percebemos que a produção oral não se estende totalmente a essas seções, manifestando-se claramente somente em *Let's Speak*, como veremos mais adiante.

É importante destacar que utilizamos, nesta pesquisa, apenas o que se encontra expresso no LD, seja por meio de instruções no decorrer do próprio livro, por se tratar do livro para uso do professor, ou por meio de instruções contidas no manual do professor, seção que se encontra no final do livro. Sendo assim, não consideramos o desenvolvimento real das atividades em sala de aula, aspecto que pode alterar a forma como se executa uma tarefa, pois, como sabemos, a prática efetiva do professor em sala pode modificar ou aprimorar a abordagem feita pelo LD.

O foco na análise das propostas de atividades de produção oral se justifica, como já mencionando em vários momentos desta pesquisa, pelo fato de não ser mais pertinente insistir na supremacia da escrita em relação à oralidade, tratando a fala como algo inferior e, portanto, menos importante que a escrita no processo de ensino-aprendizagem de língua. Como já discutido no capítulo 2 deste trabalho, o componente oral tem, sim, seu lugar dentro do ensino e deve ser devidamente sistematizado. Diante disso, compreendemos que o domínio do componente oral, e não apenas do escrito, representa algo de suma importância para o ensino de língua, motivo que nos impulsiona na tarefa de teorizar sobre essa problemática.

4.3 - Procedimentos de análise

Selecionados os LDs que constituem nossos corpora, iniciamos um mapeamento mais detalhado das seções destinadas ao desenvolvimento do componente oral nos quatro LDs voltados para os anos finais do ensino fundamental. Desse modo, observamos cada livro separadamente, unidade por unidade, tendo em vista nossas categorias de análise, ou melhor, os eixos¹⁷ em que nos apoiamos no decorrer da análise, centrados nas habilidades orais. Três eixos norteiam a análise: a adequação da abordagem de gêneros, a existência de propósitos comunicativos claramente estabelecidos e a possibilidade de promoção de letramentos.

Nesse sentido, buscamos verificar se as atividades propostas nos LDs tinham como fio condutor a noção de gênero, contando com tarefas que envolviam, por exemplo, um diálogo, uma entrevista e outros. Constatada a presença de um gênero oral, nossa preocupação era, então, observar se este era abordado especificamente em sua dimensão social, além, naturalmente, de sua dimensão linguística. Procuramos investigar, ainda, se, quando da presença desse gênero oral, este se constituía de um gênero primário ou secundário, já que, como vimos no capítulo 1 deste trabalho, seria papel da escola ensinar os gêneros secundários. Todavia, ali discutimos também a dificuldade que pode ocorrer para se levar a termo essa proposta no âmbito do ensino de uma língua estrangeira. Mesmo cientes da especificidade desse contexto de ensino, mantivemos o foco na dimensão social do gênero. Seguindo nosso segundo eixo de análise, buscamos examinar como se organizavam as atividades de produção oral: se em torno de propósitos comunicativos claros ou se de maneira livre, sem um objetivo a ser alcançado na tarefa de produção do gênero. Por fim, preocupamo-nos com a questão da promoção do letramento ou letramentos do aprendiz, observando se havia algum tipo de ligação, mesmo que ainda tênue, com o mundo social fora do contexto escolar, apontando para situações reais e/ou potenciais da vida cotidiana do aluno.

É válido salientar que os aspectos a serem abordados na análise e que se configuram como os eixos que nos guiam não se constituem como perguntas rigidamente estruturadas, como categorias dicotômicas ou logocêntricas, o que aponta, mais uma vez, para uma postura interpretativista, reiterando o uso de uma abordagem qualitativa interpretativista. Esses eixos são teoricamente embasados, orientados pelos construtos teóricos utilizados nesta pesquisa.

¹⁷ Justamente pelo fato de os aspectos a serem analisados aqui não serem passíveis de delimitações fixas e rígidas, pela própria natureza do nosso objeto de investigação, consideramos mais adequado não utilizar a expressão “categoria de análise”. Descrevemos esses aspectos como os eixos em torno dos quais a análise se desenvolve.

Nesse sentido, não se prestam a uma delimitação pronta e acabada, a qual estaria em desacordo com o paradigma de pesquisa que aqui adotamos.

Concluído o mapeamento dos quatro LDs, tendo em mente a conjugação entre parte teórica e análise dos dados, para que não houvesse incoerências entre teoria e pesquisa empírica, nossa próxima etapa foi, então, sistematizar a análise em torno desses eixos nos LDs focalizados, organizando e interpretando os dados depreendidos da pesquisa documental. Nesse momento, foi iniciado o processo de discussão e análise dos resultados encontrados à luz do aporte teórico sobre o qual a pesquisa se embasa. Recorremos, em alguns pontos, à elaboração de quadros, com a finalidade de tornar possível uma visualização mais clara dos aspectos verificados em cada unidade de cada um dos livros que compõem a coleção *Links-English for Teens*.

No capítulo seguinte, damos início à análise dos dados, contando com a descrição de aspectos relevantes encontrados no decorrer da pesquisa documental nos LDs, fato que não se encerra somente no ato descritivo, pois como parte de um paradigma qualitativo-interpretativista, as descrições abrangem análise, interpretação, bem como explicação dos dados depreendidos. Durante todo esse processo buscamos não perder de vista o constante diálogo com o aparato teórico até aqui discutido.

5. ANÁLISE DOS DADOS

Depois de abordada a parte teórica que nos serve como suporte, dentro da qual explicitamos a visão de gêneros textuais que aqui preconizamos, o seu diálogo com a noção de letramento – postulando que o ensino baseado na abordagem de gêneros se configura como um caminho para se chegar ao letramento –, o lugar da oralidade no ensino de língua estrangeira via trabalho com os gêneros orais e, ainda, a transposição didática desses aspectos, questão subjacente à estrutura do LD de inglês, focalizaremos, daqui por diante, a análise dos dados que emergiram da pesquisa documental efetuada nos quatro LDs dos anos finais do ensino fundamental que constituem nossos corpora.

Conjugando teoria e prática, estando sempre atentos aos pressupostos teóricos, a análise que aqui desenvolvemos objetiva responder as perguntas de pesquisa que conduzem este estudo e que nos levaram à definição dos eixos que guiam nossa análise. Dessa maneira, prosseguiremos nosso trabalho tendo em vista as seguintes questões:

1. As atividades de produção oral propostas pelos LDs analisados se norteiam, de fato, pela noção de gênero textual? Em caso afirmativo, focalizam, de alguma maneira, a dimensão social do gênero?
2. Quais são os gêneros orais selecionados pelos LDs? Os gêneros secundários são também abordados?
3. Como são abordados os propósitos comunicativos? Há propósitos comunicativos bem definidos para as atividades de produção oral?
4. As atividades de produção oral propiciam, em alguma medida, o desenvolvimento dos letramentos do aprendiz?

A análise se desenvolverá seguindo um percurso comum em todos os volumes tratados. Em cada unidade, observaremos a tabela de conteúdos presente no início do livro (*Contents*), a fim de identificar o que se pretende trabalhar naquela unidade. Logo após, passaremos à análise das atividades que compõem a seção em foco, sem perder de vista as perguntas de pesquisa em que nos ancoramos. Nesse processo, levamos em conta as instruções destinadas ao professor apresentadas no início de cada atividade e a estruturação da

atividade em si, para, depois, partir para a análise propriamente dita do que dali pode ser depreendido, em um contínuo diálogo com nosso aporte teórico.

Vale salientar que, no tratamento de cada volume da coleção sob crivo, contaremos com as informações contidas no *Guia de Livros Didáticos*: PNLD 2011 – Língua Estrangeira Moderna, nas resenhas dos livros aprovados, já que julgamos necessário levar em consideração o que foi avaliado por esse programa, tendo em vista que, apesar de tal avaliação se basear em critérios rigorosos de eliminação, o *Guia* pode nos revelar a visão de ensino defendida pelos documentos oficiais.

Dividiremos a análise em quatro grandes seções correspondentes a cada volume da coleção *Links*. Utilizaremos quadros para sistematizar as informações, a fim de que possamos visualizar, de maneira mais clara, os resultados que serão discutidos e interpretados.

Os anexos serão disponibilizados em um CD para melhor organizar a discussão deste trabalho, pois, por analisarmos seções da coleção inteira dos anos finais do ensino fundamental, teremos que contar com um grande número de anexos para promover a visualização e acompanhamento dos aspectos destacados e analisados. Dessa maneira, julgamos que a utilização de um CD seria a melhor opção para nos auxiliar nessa questão. Os anexos serão sinalizados, ao longo do texto, pelo número do anexo no CD que conterá a seção e/ou atividade ali em estudo.

Iniciemos, então, a análise de cada um dos volumes.

5.1- As atividades de produção oral no LD do sexto ano

O primeiro passo de nossa análise, conforme mencionado anteriormente, dá-se pela observação do que será tratado em cada unidade do LD, uma vez que é de suma importância entender como cada volume estrutura suas unidades, pois “é a mediação destas unidades por parte de professores e alunos que colabora na construção do conhecimento e na aprendizagem” (TILIO, 2012, p. 221-222). Assim sendo, elaboramos, a seguir, um quadro com os conteúdos de cada unidade do volume do sexto ano, dividindo-os em vocabulário, comunicação e tema transversal, categorias baseadas no que se apresenta na tabela de conteúdos presente no início do livro (*Contents*).

Vale dizer que não focalizaremos a seção de gramática, fornecendo uma descrição dos itens a serem ali abordados, por não ser nosso objetivo tratar da evolução e progressão dos conteúdos gramaticais. Não negligenciamos a relevância desses conteúdos no

desenvolvimento de habilidades orais; no entanto, a questão gramatical será considerada dentro de um contexto, de uma situação de fala e não de forma descontextualizada.

UNIDADE	VOCABULÁRIO	COMUNICAÇÃO	TEMA TRANSVERSAL
1 You know a lot of English!	Cores e formas.	Cumprimentos; apresentações, falando sobre locais de origem.	Pluralidade cultural.
2 English in your life	Números de 1 a 15.	Comunicação em sala de aula; perguntando e respondendo sobre idade.	Cidadania - O papel da língua inglesa no mundo.
3 School life	O alfabeto; matérias escolares; locais na escola.	Perguntando sobre locais na escola; falando sobre a disciplina favorita; usando <i>that's right/ that's wrong/ I don't know.</i>	Ética e cidadania - A aprendizagem do inglês como língua estrangeira.
4 Family matters	Família; números de 16 a 100.	Apresentando membros da família; falando sobre outras pessoas; confirmando o que foi perguntado; pedindo esclarecimentos.	Multiculturalismo- Semelhanças e diferenças culturais no tempo e no espaço.
5 People at work	Profissões; adjetivos.	Perguntando e respondendo sobre profissões; descrevendo sentimentos; usando <i>Ah okay/Really?/Of course!</i>	Trabalho - Diferentes profissões e seus papéis na sociedade.
6 How about some fruit?	Frutas.	Aceitando e recusando ofertas; usando <i>what's is this?/ what's that?</i> para perguntar sobre algo; falando sobre frutas.	Saúde - O valor nutricional das frutas; Cultura - O significado da palavra exótico.
7 People	Países; nacionalidades; adjetivos.	Pedindo e dando informações sobre outras pessoas; usando <i>cool!/awesome!/That's amazing!/ That's interesting!</i>	Ética - o que faz uma pessoa ser um modelo positivo para os jovens.
8 Great places	Lugares na cidade; cômodos de uma casa.	Perguntando e respondendo sobre lugares; usando <i>hmm.../let me see...</i>	Cidadania - O papel social de diferentes locais numa cidade.
9 Brazil is	Móveis; adjetivos; números ordinais (1-	Descrevendo o que há em um lugar; expressando opinião	Cidadania - Estereótipos comumente associados ao

much more than that!	4).	sobre um lugar.	Brasil.
10 You can make a difference!	Instrumentos musicais; alguns verbos de ação.	Falando sobre habilidades; descrevendo o que se vê, e quantosse veem; usando ...too e...either.	Ética e Cidadania- As contribuições individuais para a comunidade.

Quadro 1: Organização das unidades-sexto ano

Vale notar, aqui, que os conteúdos presentes em *comunicação* se evidenciam, segundo o manual do professor, como os aspectos a serem tratados na seção *Let's Speak*. Já os temas transversais são descritos como integrantes de *Let's Stop and Think*.

Quanto ao eixo temático que norteia a coleção, associando-se ao que destacamos no quadro 1, temos, como aponta o manual do professor, o seguinte posicionamento:

Esta obra é organizada a partir de tópicos relevantes ao jovem aprendiz brasileiro (tais como saúde, trabalho, ética, relacionamentos, lazer, meio ambiente, multiculturalismo e participação na sociedade) e é ao redor desses tópicos que o conteúdo linguístico (lexical, fonológico, morfológico, sintático e discursivo) é desenvolvido de forma sistemática, progressiva e coerente ao longo da coleção. (p. 3)

Podemos dizer que, de um modo geral, a coleção se preocupa em promover o trabalho com habilidades linguísticas através de temas, aspecto que nos deixa entrever uma ligação com o desenvolvimento do letramento crítico, já que a organização temática dentro das seções de sistematização linguística, com vistas, por exemplo, à abordagem de aspectos culturais, possibilita um aprendizado contextualizado e significativo, voltado para o mundo que se materializa além da sala de aula de língua estrangeira.

Segundo o manual do professor, os temas são conduzidos e desenvolvidos através de duas personagens – a inglesa Jane Baker e o americano Greg Waters – e de seus respectivos alunos no Brasil. Jane e Greg ensinam inglês para dois públicos distintos. Jane é professora em uma escola internacional em uma metrópole, já Greg trabalha em um centro comunitário na periferia da mesma cidade (p. 4). Essa configuração das personagens parece interessante por possibilitar, a princípio, a abordagem de diferentes culturas e contextos de uso da língua inglesa. Isso dependerá, naturalmente, da forma de abordagem.

Feitas essas considerações, passemos, então, à primeira seção que constitui nosso foco de análise, *Let's Speak*, evidenciando as atividades de produção oral propriamente ditas. Observemos, inicialmente, a estruturação dessa seção. Notamos que há, geralmente, um

diálogo escrito que os alunos ouvem, leem e, logo após, dramatizam em duplas, ou recorrem a ele como modelo para executar uma outra tarefa, como parte da atividade denominada *Your turn!* Tomemos como exemplo as unidades 3 (CD-anexos 3 e 4), 5 (CD-anexos 6 e 7) e 7 (CD-anexo 10), apenas para citar algumas ocorrências.

Essa seção segue um padrão regular ao longo do livro. Os exercícios propostos se organizam em torno de escuta, leitura e dramatização¹⁸, a qual ocorre através do uso do diálogo lido e ouvido, tomado, então, como modelo para a *performance* de outro diálogo similar, ou, ainda, na substituição de partes específicas do diálogo por outras ali indicadas.

As instruções referentes a essas atividades giram em torno de comandos como:

Com o livro fechado os alunos devem ouvir as frases, prestando atenção na pronúncia, sem se preocupar em compreender o que está sendo dito. Depois, com o livro aberto, ouvem novamente e repetem as frases em voz alta. (unidade 1)

Os alunos deverão ler os diálogos e tentar descobrir o que é *that's right/ that's wrong/ I don't know*. Depois de ouvirem o áudio, peça a eles que dramatizem os diálogos em duplas. (unidade 3)

Os alunos deverão criar diálogos semelhantes ao do exercício anterior com base nas fotos e profissões mencionadas a seguir. (unidade 5)

Os alunos deverão ler o diálogo uma vez, prestando atenção nas estruturas trabalhadas. Em seguida, deverão fechar o livro e ouvir o áudio uma ou duas vezes, tentando identificar as formas usadas pelas personagens para dizer “Eu também sei” (*I can...too*) e “Eu também não sei” (*I can't ...either*). Após a audição, os alunos deverão abrir o livro e conferir suas respostas em duplas. (unidade 10)

São recorrentes, assim, exercícios do tipo *Listen and read*. O mesmo ocorre com os exercícios envolvendo uma dramatização. Do ponto de vista da estrutura, podemos dizer que as atividades da seção *Let's speak* se distribuem, basicamente, em *Listen and Read*, ou variações desse tipo de enunciado, e dramatização, como sintetiza o quadro a seguir:

UNIDADE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Listen and Read</i>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Dramatização	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Quadro 2: Estrutura das unidades-sexto ano

¹⁸ Em alguns casos, o padrão escuta-leitura-dramatização conta, ainda, com a repetição, a qual ocorre através da simples repetição de frases do diálogo ouvido.

Essa forma de apresentação das atividades nos revela a dependência que o oral ainda possui em relação à escrita, evidenciando uma oralização da escrita, nos termos de Marcuschi (1997) e Schneuwly (2004), já que a reflexão sobre a modalidade falada da língua se fundamenta em um texto escrito e não diretamente na palavra falada, partindo da escrita para se promover o oral. Os exercícios recorrem à modalidade escrita da língua utilizando-se dela como uma espécie de pretexto para o trabalho com a oralidade. Mesmo contando com a parte de escuta, as atividades, de um modo geral, não se ancoram na produção falada real, com a audição de falas provenientes de contextos reais fora da sala de aula. A atividade de escuta, que, na verdade, é a audição do texto escrito fornecido para aquele exercício, volta-se para a repetição e/ou dramatização das sentenças, para a identificação de expressões a serem trabalhadas, assim como para a observância da entonação e da pronúncia correta das palavras.

Vale salientar que Dolz e Schneuwly (2004) também abordam a questão da oralização da escrita, mas abarcam, dentro dessa questão, a retórica, levando em conta sua relevância para a oralidade no contexto escolar. Em outras palavras, os autores consideram ser importante também o trabalho em torno das atividades de oralização, mas, em sua perspectiva, a oralização equivale, de certo modo, à retórica, englobando atividades específicas da retórica¹⁹, tais como a entonação e a pronúncia. Essa concepção, porém, se aproxima da apresentada em Marcuschi (1997), na medida em que também não toma como adequadas as atividades que, apesar de analisarem a modalidade falada da língua, o fazem a partir de textos escritos com diálogos, sem terem, na verdade, a função de escuta ou produção. Aqui, consideramos que seja importante, sim, o trabalho com aspectos da retórica, da gestualidade, para um desenvolvimento adequado da produção oral, mas dentro de um enquadre de gênero, como defende Marcuschi.

Em nossa análise, consideramos que a entonação merece ser trabalhada, sendo a sensibilização quanto a esse aspecto algo positivo dentro do trabalho acerca do componente oral. Entretanto, concordamos com Marcuschi (1997) quando critica as atividades em que se espera que o aluno apenas se “expresse oralmente”. Neste trabalho, defendemos, assim, o tratamento da entonação, mas em associação a um gênero oral, observando-se a sua relevância para a expressão de diferentes sentidos dentro do ato comunicativo posto em prática pela palavra falada. Nessa direção, como a entonação se configura como uma característica da fala, precisa ser levada em conta quando promovemos uma reflexão sobre os usos sociais do oral.

¹⁹ Nessas atividades são trabalhados, por exemplo, o tom de voz, a velocidade, as pausas etc. A título de ilustração, podemos citar a recitação de um poema; a leitura expressiva ou leitura para os outros, em que a voz tende a se adequar ao gênero a ser empregado; e a performance teatral, conforme observado em Dolz e Schneuwly (2004).

Nas atividades de *Let's Speak*, vemos, então, que não são sistematizados frequentemente e de maneira explícita os aspectos característicos da fala, como, por exemplo, a hesitação. Esse aspecto, porém, pode ser atenuado nos momentos em que há o uso de expressões mais típicas da fala, como as expressões de *feedback*, nas unidades 3 e 5, e expressões como *too* e *either*, na unidade 10, conforme sinalizado no excerto acima, as quais, de acordo com a estratégia de produção oral a ser usada, sinalizada pelo manual do professor, pretendem criar um envolvimento na interação. Despertam atenção, também, comandos como o da unidade 1, já citado, em que os alunos são orientados a focalizarem a pronúncia, “sem se preocupar em compreender o que está sendo dito”. Ora, numa situação real de interação oral, como seria possível separar compreensão e produção?

Não podemos perder de vista, no entanto, que estamos tratando do ano inicial de trabalho com a língua estrangeira. Dessa maneira, esse padrão regular, estrutural e até um pouco mecânico estaria, de certo modo, justificado. Ademais, está em jogo, agora, um sistema fonético novo e desconhecido por parte de muitos alunos. Feita essa ressalva, acreditamos que, de todo modo, a falta de conhecimento prévio da língua não significa a impossibilidade de um trabalho com os usos sociais de textos orais e escritos.

Prosseguindo em nossa análise, constatamos que as atividades recorrem, neste volume, ao uso do diálogo. O *Guia* do PNLD 2011– Língua Estrangeira Moderna, ao analisar a produção oral da obra, mostra-nos que “o gênero mais trabalhado nessas atividades é o diálogo, geralmente entre amigos” (BRASIL, 2010, p. 46). Grosso modo, podemos dizer que a noção de gênero perpassa, de maneira incipiente, as atividades que envolvem o componente oral observadas nessa seção, pois há, de certa maneira, uma forma de uso da língua relacionada às esferas de atividade humana (BAKHTIN, 1953/1997), como vimos, o diálogo. Resta-nos observar se esse gênero primário é abordado sob a ótica de sua dimensão social, conforme as teorizações de Bakhtin, destacando, também, por exemplo, o seu contexto de produção em termos da identificação dos participantes envolvidos, o papel social desses participantes, bem como os objetivos que guiam a interação, seguindo, ainda, a abordagem do interacionismo sociodiscursivo. Além disso, o processo de interação que se evidencia em um diálogo nos remete à questão de ser relevante, para que se estabeleça a comunicação, que os interlocutores sejam capazes de se posicionar frente à interação, respondendo a ela, de forma positiva ou negativa, uma vez que, como vimos no capítulo 1 deste trabalho, a significação se constrói dialogicamente, não sendo previamente dada. Os aprendizes precisam, dessa forma, responder ativamente ao ato comunicativo empreendido através do gênero textual.

Dado o padrão estrutural segundo o qual se organizam as tarefas, o padrão escuta-leitura-dramatização²⁰, tal dimensão social fica um tanto obscurecida. A dramatização não possibilita a abordagem da face social do gênero diálogo, uma vez que não abre espaço para uma conversação fora da estrutura de um diálogo fabricado para fins didáticos. Conforme sinalizam Xavier e Balthazar (2011), como abordado no capítulo 2 deste trabalho, diversos professores de língua estrangeira apostam na dramatização de entrevistas, diálogos e dinâmicas como forma de desenvolver um trabalho adequado e significativo acerca da oralidade, contudo, estão ainda apoiados, muitas vezes, numa visão estruturalista do processo de ensino-aprendizagem.

A maneira como são elaborados os enunciados dos exercícios não contribui, dessa maneira, para a configuração de uma atividade de produção oral efetiva, pois, como nos mostra Magalhães (2008, p. 148), as tarefas não tem como foco a compreensão e análise do texto falado, estando a finalidade voltada para o conteúdo em questão. Os enunciados abaixo ilustram esse aspecto:

Act out a conversation between your character and your friend's character. (unidade 2)

Your Turn! Now Practice the conversation using the information below. (unidade 3)

Practice with a friend the conversation in Exercise 1. Replace *I'm Sorry* and *Uh-huh* with one of the options below. (unidade 4)

Your Turn! Talk to a friend about these instruments. (unidade 10)

Essas atividades se somam às já mencionadas atividades *Listen and Read* e suas variações, culminando na dramatização do conteúdo apresentado na seção. Notamos que a fala em si, em termos da análise de sua organização própria, de suas propriedades, bem como a dimensão social da língua não são devidamente abordadas nas tarefas propostas. Ainda que aspectos típicos da fala sejam evidenciados, como no caso do enunciado da unidade 4 transcrito acima, ou sejam sinalizados pelas instruções para o professor, estes aspectos ainda carecem de uma sistematização mais contextualizada que transcenda o treino, a prática.

O diálogo, então, aparece em todas as unidades do volume do sexto ano. É importante, certamente, realizar um trabalho em torno desse gênero oral, no entanto, faz-se necessário, para que o aprendiz caminhe na direção de se tornar um usuário competente da língua ou, pelo menos, alguém que demonstre uma certa familiarização com a língua, ter contato com outros

²⁰ Em algumas atividades da seção de produção oral o padrão varia para leitura-escuta-dramatização.

gêneros, inclusive os secundários. Por ser, como vimos, a série inicial de tratamento de uma língua estrangeira, o predomínio do gênero diálogo encontra sua justificativa. Não podemos nos esquecer, também, da dificuldade de se trabalhar os gêneros secundários em uma língua diversa da língua do aluno. Todavia, acreditamos que, nas séries subsequentes, seja pertinente, pelo menos, que o aluno seja apresentado a esses gêneros, pois na vida real ele pode se deparar com diversos gêneros para além dos primários.

Voltando ao padrão regular das atividades, o qual, certamente, influencia a abordagem dentro da qual as atividades são trabalhadas, notamos que este dificulta, também, que as atividades apresentem um objetivo definido a ser levado a cabo pelo ato comunicativo ali em foco, ou seja, a existência de propósitos comunicativos dentro das atividades em torno do gênero. Desse modo, em um primeiro momento, somos levados a pensar que não há propósitos comunicativos nas tarefas propostas na seção *Let's Speak*, pois em uma dramatização o que se pretende é praticar as estruturas sistematizadas. Por vezes, quando a dramatização se dá em torno da substituição de partes do diálogo, temos a impressão de que estamos diante dos *drills*, atividades recorrentes do método audiolingual. Dentre todas as dez unidades desse volume, nenhuma apresentaria propósitos comunicativos para além do propósito didático, pelo menos do ponto de vista dos enunciados expressos no LD, os quais estruturam as tarefas a serem desempenhadas pelos alunos.

Por outro lado, se considerarmos as instruções para o professor presentes em cada atividade e as orientações mais gerais contidas no manual do professor, esse aspecto já começa a ser visto sob outro ângulo. Nessa parte do LD são explicitadas as estratégias a serem empregadas quando da efetivação de uma atividade de produção oral. Nessas estratégias, delineiam-se, de certa forma, propósitos comunicativos, pois se espera que o aprendiz se comunique com vistas a fornecer um *feedback* ou pedir um esclarecimento, por exemplo. A seguir, montamos um quadro com as estratégias de produção que aparecem ao longo das unidades:

UNIDADE	ESTRATÉGIA DE PRODUÇÃO ORAL
1	Considerando diversas alternativas para expressar ideias similares.
2	Atentando para a entonação.
3	Dando feedback: <i>that's right/ that's wrong/ I don't know.</i>
4	Pedindo esclarecimento.
5	Dando feedback: <i>ah okay/Really?/Of course!</i>
6	Observando a importância de <i>please e thanks</i> ao aceitar ou recusar ofertas.
7	Criando envolvimento através de reações positivas (<i>cool!/awesome!/ That's amazing!/ That's interesting!</i>)
8	Usando fillers: <i>hmm.../let me see...</i>
9	Expandindo respostas.
10	Criando envolvimento na interação através do uso de <i>too e either.</i>

Quadro 3: Estratégias de produção oral-sexto ano

Notamos que, em algumas unidades, podemos entrever um propósito comunicativo, segundo o qual o gênero é utilizado para realizar um ou mais objetivos, como nas unidades 3 e 4. Essa situação se evidencia, também, na unidade 6, em que está envolvido um posicionamento do interlocutor ao recusar ou aceitar uma oferta. Todavia, verificamos que algumas das estratégias não sinalizam para a existência de um propósito. É o que acontece na unidade 1. Nela, a estratégia explicitada no manual do professor (considerando diversas alternativas para expressar ideias similares) não parece ser bem desenvolvida pela proposta dos exercícios da seção *Let's speak*, pois não há instruções para que se dê ênfase ao fato de se considerarem alternativas diferentes para expressar ideias semelhantes (CD-anexo 1). Já na unidade 2, conforme anexo presente no CD-anexo 2, a estratégia fornecida não condiz com o que é estudado na seção de produção oral dessa unidade. Além disso, não consideramos que tal proposta seja uma estratégia de produção oral propriamente dita a ser abordada isoladamente como foco de uma unidade. A entonação poderia ser explorada ao longo de todas as unidades, em diferentes situações de produção oral.

As estratégias das demais unidades se associam ao tratamento de especificidades da fala, como no uso de expressões como *hmm.../let me see...* (unidade 8), no entanto, no que tange ao propósito comunicativo, algumas modificações precisariam ser feitas para que essa noção se evidenciasse de forma mais clara. Na nona unidade, por exemplo, a maneira como as atividades se organizam e as instruções dadas pelos enunciados – *Now it's your turn! Ask*

questions for these answers; ask and answer about your hometown. Observe the example and replace the underlined words as necessary – apontam, mais uma vez, para a questão da oralização da escrita, dado o estímulo à elaboração de sentenças escritas. Nessas atividades algum propósito comunicativo se delineia, já que há um direcionamento para que o aluno fale de informações pessoais (*ask and answer about your hometown*), no entanto, tais atividades assumem a forma de uma prática oral de um conteúdo a ser sistematizado: a maneira de se descrever um lugar. Devidamente contextualizado, através do esboço da situação de produção em que se dá o diálogo com o interlocutor, esse conteúdo poderia se estruturar de forma a instrumentalizar o aluno no uso de um dado gênero, além de se tornar algo mais significativo e palpável aos alunos. Além disso, esse tipo de atividade que, de acordo com o quadro 3, fundamenta-se na estratégia de produção oral “expandindo respostas”, não se articula com a noção de gênero aqui desenvolvida. O gênero não é trabalhado, então, em termos de sua relação com o social, não trazendo à tona propósitos comunicativos.

Outro exemplo desse aspecto se encontra na unidade 5 (CD-anexos 6 e 7), em que o uso de expressões de feedback como *Ah, okay/Really?/Of course!*, o qual, a princípio, indicaria um propósito comunicativo, fica restrito à prática do vocabulário em questão nessa unidade: as profissões. Temos, mais uma vez, um enunciado do tipo “*Talk to a friend*”, o qual, como já observamos, não apresenta outra finalidade além da prática do conteúdo ensinado.

Diante desses aspectos, a promoção de letramentos, em termos da existência de condições para que o aluno seja projetado para a vida real, sendo capaz de recorrer à modalidade falada da língua em suas práticas sociais, fica comprometida. Muitas vezes, a finalidade principal de uma dada tarefa é pôr em prática o conteúdo em foco, não se relacionando à especificidade da língua falada, nem ao seu uso real e/ou potencial.

Algumas poucas atividades, porém, apresentam-se como um gancho para que se promova o letramento do aluno, mesmo que de forma ainda pouco aprofundada, apontando para possíveis práticas fora do contexto escolar. Isso se configuraria como um trabalho em torno de práticas de letramento, conforme Street (2003), como discutido no capítulo 1, as quais se constituem como meios de se focalizar as práticas sociais envolvidas no uso da leitura, da escrita e, certamente, da língua falada. Esse é o caso da unidade 5. Voltando ao quadro 1, notamos que são trabalhadas as profissões. A sistematização linguística em torno das profissões é necessária, pois, no futuro, esse vocabulário poderá, certamente, ser exigido em uma situação social da vida do aluno. Esse aspecto deixa uma abertura, ainda que de

forma muito tênue, para que se promova o letramento desse aluno, trabalhando-se de maneira a relacionar o vocabulário em estudo aos usos sociais da língua fora do domínio escolar.

Se pensarmos na abordagem de aspectos culturais como uma forma de se promover o letramento, temos a unidade 10, na qual, no diálogo entre os personagens, há o uso de alguns instrumentos típicos de nossa cultura, como, por exemplo, o berimbau. É verdade que a tarefa proposta não se centra nesse aspecto, mas talvez aí estivesse uma possibilidade para se trabalhar com a promoção de letramentos, evidenciando, como argumenta Seabra (2007), uma consciência das diferenças culturais relacionadas aos acontecimentos, aos significados e ao contexto social com os quais o aluno pode se defrontar.

Do ponto de vista das instruções fornecidas pelos enunciados das atividades, então, bem como das informações fornecidas pelos quadros 2 e 3 estruturados acima, ainda não podemos afirmar que as atividades da seção *Let's Speak* possibilitam, de fato, o desenvolvimento do letramento do aluno. Ainda não podemos depreender, da forma como as atividades se estruturam, uma abordagem capaz de levar o aluno a se utilizar de práticas decorrentes do letramento, isto é, fazer uso da modalidade falada da língua enquanto prática em contextos sociais, onde os participantes da interação aplicam seus conhecimentos com uma determinada finalidade, fazendo com que tais conhecimentos sejam, dessa forma, significativos.

Uma vez analisada a seção destinada à produção oral em si, passemos à seção *Let's Play*. O *Guia* do PNLD 2011– Língua Estrangeira Moderna, ao descrever os conteúdos desenvolvidos nos LD do sexto ano da coleção *Links*, aborda a produção oral elencando os seguintes conteúdos: jogo da velha; diálogo; bingo; jogo da forca; aceitar e recusar um oferecimento; manifestar empatia; cumprimentar e apresentar-se; concordar; expressar desconhecimento ou ruído na conversação (p. 44). De acordo com essa descrição, a produção oral se dá também em *Let's play* e *Let's stop and think*, já que identificamos nos conteúdos dessas seções alguns dos já listados acima.

Em *Let's play*, as atividades que promoveriam o desenvolvimento de habilidades orais, segundo o *Guia*, encontram-se na unidade 1 (CD- anexo 17), o jogo da velha (Tic-tac-toe); na unidade 4 (CD- anexo 20), o bingo; e na unidade 5 (CD- anexo 21), o jogo da forca (*hangman*). Nas outras unidades, são apresentados os seguintes jogos: Trilha da sala de aula (Classroom Trail), unidade 2 (CD- anexo 18); Batalha naval (*Battleship*), unidade 3 (CD- anexo 19); mímica (*Yes or no?*), unidade 6 (CD- anexo 22); jogo de perguntas, unidade 7 (CD- anexo 23); procure e ache (*Where are all the things?*), unidade 8 (CD- anexo 24); jogo

dos sete erros (*Spot the differences*), unidade 9 (CD- anexo 25); e procure e ache (*How many instruments can you see in the picture?*), unidade 10 (CD- anexo 26).

No caso das unidades 1, 4 e 5, nas quais temos jogos com quais os alunos, certamente, já estão familiarizados, ou, pelo mesmo, já ouviram falar, podemos dizer que as atividades se configuram como uma possibilidade de desenvolvimento do oral em contexto potencialmente real, já que os jogos podem fazer parte do cotidiano dos alunos. Evidencia-se, então, o estímulo de uso da língua inglesa em uma esfera real de comunicação. Não se espera, aqui, é claro, um perfeito desempenho oral e domínio do jogo, uma vez que os alunos ainda se encontram no sexto ano, no entanto, pode-se, por exemplo, praticar o alfabeto em língua inglesa de uma forma menos artificial, com o jogo da força, e praticar os números, com o jogo do bingo.

O propósito comunicativo de *Let's play* já estaria embutido no próprio nome da seção, pois essa parte do LD permite um momento de descontração por parte dos alunos, levando-os a praticar os conteúdos ensinados de forma lúdica. O manual do professor nos mostra que o objetivo dessa seção é “encorajar o uso da língua inglesa em contexto genuíno de comunicação” (p. 7). Esse aspecto se aproxima da abordagem em torno dos gêneros textuais, todavia, não podemos perder de vista o foco no treino, no reforço dos conteúdos previamente trabalhos, que essas atividades possuem.

Por se embasaram em esferas de comunicação consideravelmente reais do mundo social, a esfera lúdica, sendo o jogo o gênero utilizado na seção, práticas letradas podem emergir nesse contexto, fazendo com que os alunos saiam dos limites exclusivamente escolares no qual estão inseridos.

Vale ressaltar, porém, que muitas das atividades dessa seção não se organizam de modo a desenvolver, de fato, as habilidades orais. Embora tenha sido possível observar o trabalho em torno do oral em algumas das unidades, em uma visão geral dessa seção ao longo do livro, esse não se apresenta como o objetivo principal da seção.

No que diz respeito a *Let's stop and think*, terceira seção a ser analisada dentro de nossos corpora, observamos que tal seção objetiva, conforme aponta o manual do professor, “estimular o aluno a refletir sobre questões socioculturais e a posicionar-se perante situações diversas de forma fundamentada” (p. 7), além disso, a seção pretende “desenvolver o espírito crítico, a capacidade de análise e noções de cidadania” (p. 7). Como vimos anteriormente, essa seção aborda os temas transversais (quadro 1), constituindo um momento, de acordo com o *Guia*, em que “os alunos poderão refletir sobre diversidade, cidadania e consciência crítica” (BRASIL, 2010, p. 44).

Logo na primeira unidade do LD, os alunos são incitados a refletirem sobre a seguinte questão: *Are these people similar or different? What do they have in common?* (CD- anexo 17). As instruções fornecidas indicam que o professor deve mostrar que as pessoas são diferentes por representarem etnias diversas, mas tem em comum o fato de serem brasileiras. Com isso, o foco recai sobre o tema transversal “pluralidade cultural”. Do ponto de vista do LD, do que ali se encontra expresso, a proposta parece boa, mas temos que pensar na questão do conhecimento linguístico de que dispõem os alunos; se o que foi fornecido ao longo da unidade lhes daria condições de efetuar a tarefa proposta. Vejamos as questões a serem abordadas nessa seção:

UNIDADE	<i>LET’S STOP AND THINK</i>
1	<i>Are these people similar or different? What do they have in common?</i>
2	<i>English is common in fast food restaurants. Why?</i>
3	<i>Why English?</i>
4	<i>Look at these photos. What are their similarities and differences?</i>
5	<i>Who are the most important workers in the world?</i>
6	<i>What is exotic?</i>
7	<i>Do you have a role model? /Is it important to have a role model?</i>
8	<i>The most important places for you.</i>
9	<i>What is Brazil for you?</i>
10	<i>Yes, you can. /If you can do something, then you can help another person.</i>

Quadro 4: Questões em *Let’s stop and think*-sexto ano

Encorajada devidamente, uma discussão em torno das questões acima poderia ser produtiva. A produção oral, guiada de forma a não se apoiar demais nas concepções usuais do oral, oscilando entre uma expressão resultante da espontaneidade, sem objetivos específicos, e a expressão oral vista como norma, na busca de um falar correto e elevado (SCHNEUWLY, 2004), poderia ocorrer de maneira bastante proveitosa. Ainda que os alunos se apoiassem na língua materna, o professor teria como estimular a sua produção oral em inglês, desde que isso não se resumisse ao padrão pergunta-resposta. Entretanto, mais uma vez, deparamo-nos com a questão do conhecimento linguístico. No sexto ano, os alunos ainda não parecem ter condições de levar a cabo uma discussão como as propostas no quadro 4. Mesmo recorrendo frequentemente à língua materna, são discussões um tanto complexas para serem desenvolvidas em uma língua estrangeira.

Nessa seção, as atividades se estruturam, como sinalizam as instruções ali contidas, como atividades do tipo “converse com seus alunos”, “incentive os alunos a reflitam sobre...”. Observamos, assim, que é utilizado o gênero oral primário conversa²¹ nessas atividades. A conversa, aqui, se apresenta como algo livre, sem um propósito comunicativo estabelecido, em uma tentativa de praticar o que foi aprendido. Nesse aspecto, como apontam Marcuschi (2005) e Magalhães (2008), reside crítica que se faz ao uso de atividades que recorrem somente à conversa como forma de produção oral, pois, “o que se vê é o uso da conversa como atividade de produção oral em detrimento da preparação e produção de outros gêneros” (MAGALHAES, 2008, p. 149). Nesse sentido, esses exercícios, por não abordarem aspectos característicos da fala, sistematizando-a e promovendo uma reflexão sobre a modalidade falada da língua, não se configuram como uma atividade de produção oral propriamente dita, a qual se organiza, como sugerem os autores, em torno de atividades de escuta, de produção e de análise do texto oral.

Por se estruturarem, como vimos, em torno de enunciados e instruções do tipo “converse com o colega”, variando, ainda, muitas vezes, para o padrão pergunta-resposta, a questão do propósito comunicativo, que, a princípio, seria discutir um determinado assunto, e da promoção de letramentos, evidenciada, assim, pela possibilidade de lidar com temas que permeiam nossas práticas sociais, torna-se problemática. Fica difícil depreender desse tipo de abordagem os conceitos em voga, pois eles se apresentam de forma limitada dentro da proposta um tanto complexa (em termos de conhecimento linguístico) e ampla do LD.

Analizadas essas três seções do LD, concluímos a análise do volume do sexto ano. Vejamos, na seção subsequente, como os aspectos aqui observados se manifestam no sétimo ano. Focalizaremos a seção *Let's Speak* uma vez que, como já pudemos observar aqui, as duas outras seções, *Let's play* e *Let's stop and think*, não tem como objetivo principal o desenvolvimento de habilidades orais.

²¹ De acordo com o verbete Conversa/conversação, do *Dicionário de gêneros textuais* (COSTA, 2008), temos que a conversa é uma troca de palavras, de ideias entre duas ou mais pessoas sobre assunto vago ou específico, podendo ser informal ou formal. [...] esses atos de fala se fazem mediados pelo diálogo, a forma canônica da conversação.

5.2- As atividades de produção oral no LD do sétimo ano

Começamos pela observação do que se pretende abordar em cada uma das 10 unidades deste volume:

UNIDADE	VOCABULÁRIO	COMUNICAÇÃO	TEMA TRANSVERSAL
1 Teens	Partes do corpo.	Falando sobre si próprio.	Multiculturalismo: Semelhanças e diferenças entre adolescentes ao redor do mundo.
2 Amazing sports	Esportes e objetos esportivos.	Falando sobre posse.	Meio ambiente: o impacto do turismo na natureza.
3 You are what you eat	Alimentos; verbos de ação; dias da semana.	Descrivendo o que as pessoas estão fazendo; fazendo e recusando pedidos de ajuda.	Saúde: lanches saudáveis e não saudáveis.
4 That's entertainment!	Tipos de vídeo games; tipos de filmes; tipos de programas de TV.	Perguntando e respondendo sobre gostos pessoais; perguntando e respondendo sobre posse.	Ética e cidadania- O uso da língua inglesa para efeitos comerciais.
5 Free time	Meses; atividades no tempo livre.	Falando sobre atividades e preferências no tempo livre.	Ética : diferentes percepções sobre “atividades preferidas”.
6 Fashion show	Roupas.	Falando sobre preferências.	Consumismo: Critérios importantes ao escolher uma roupa.
7 A day in your life	As horas.	Falando sobre meios de transporte; falando sobre rotinas.	Ética e cidadania- Dificuldades encontradas por pessoas com deficiência física em sua movimentação pela cidade.
8 Safety on the internet	Verbos relativos ao uso do computador.	Comentando semelhanças ou diferenças com o interlocutor.	Ética - Potenciais benefícios e perigos da participação em sites de relacionamento.

9 Animals are awesome!	Adjetivos; advérbios de tempo.	Pedindo e dando justificativas.	Ética- Práticas envolvendo animais para entretenimento humano.
10 Money talks	Números até 1000.	Perguntando e respondendo sobre preço.	Ética e cidadania- Símbolos culturais relacionados a dinheiro.

Quadro 5: Organização das unidades-sétimo ano

Seguindo um padrão de estruturação recorrente ao longo de toda a coleção, os conteúdos presentes em *comunicação* são trabalhados na seção *Let's Speak*, fornecendo subsídios para que se dê o desenvolvimento de práticas orais.

Na análise do volume do sétimo ano não continuaremos com a observação das seções *Let's Play* e *Let's Stop and Think*, porque, como já mencionado na seção anterior e no capítulo 4, nossas perguntas de pesquisa não puderam se aplicar com frequência a essas duas partes do LD. Essas seções não mais se enquadraram devidamente em um trabalho com a oralidade por se voltarem ora para a prática escrita de aspectos gramaticais, ora para a discussão um tanto solta de temas complexos para o nível em que os alunos se encontram (no caso de *Let's stop and think*), o que fez com que as observações embasadas nos eixos em torno dos quais nossa análise se pauta se tornassem pouco produtivas. Percebemos que o foco das tarefas propostas nessas seções não é, de fato, a produção oral. Além disso, a partir deste volume, o *Guia* do PNLD 2011– Língua Estrangeira Moderna não mais constatou atividades de produção oral nessas seções como ocorreu no livro do sexto ano. Prosseguiremos, então, analisando somente a parte destinada à produção oral por excelência, a seção *Let's Speak*.

Observamos que as atividades da seção em foco ainda são organizadas conforme o padrão escuta-leitura-dramatização presente no livro do ano anterior. Esse padrão ainda é dominante nesse livro, com a diferença de que, agora, é ainda mais direto (exercício1: leitura-escuta; exercício 2: dramatização). No livro do sexto ano, a seção *Let's Speak* era um pouco mais longa com cerca de três ou quatro exercícios.

As instruções para uso do professor corroboram esse padrão estrutural, apresentando comandos como os que se seguem:

Os alunos deverão ler o diálogo entre Greg e Lucas. Depois em duplas, deverão ouvir o áudio uma vez, tentando identificar as formas usadas por Lucas para responder às perguntas de Greg. [...] Em seguida, deverão ouvir o áudio novamente e conferir as respostas. (unidade 2)

Em duplas e utilizando as imagens a seguir, o alunos deverão criar diálogos semelhantes aos do *Exercise 1*. (unidade 6)

Em duplas e utilizando o diálogo do *Exercise 1* como modelo, os alunos deverão simular diálogos com Lucas e Carlinha. Apresente-lhes ou reveja com eles os adjetivos do quadro explicando que esse vocabulário pode ser útil nos diálogos criados, mas ressalte que também poderão usar nas respostas adjetivos de sua escolha. (unidade 9)

No presente volume há exercícios que contam somente com a leitura, sem escuta. A dramatização adquire novas formas, recorrendo ao apoio de sentenças escritas somente para esse fim (mas não em forma de diálogo) ou a dramatização um pouco mais livre, afastando-se do trabalho único e exclusivo com aquele diálogo já lido e ouvido no exercício que abre a seção. O quadro a seguir nos mostra como se estruturam as atividades deste volume:

Unidade	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Listen and Read</i>		X		X	X	X	X	X		X
Apenas leitura			X						X	
Dramatização		X	X	X	X	X	X	X	X	X

Quadro 6: Estrutura das atividades-sétimo ano

Nas unidades 3 (CD-anexos 31 e 32) e 9 (CD-anexos 42 e 43) os enunciados indicam que se faça apenas uma leitura. Não há uma faixa correspondente à escuta do texto presente nessa atividade no CD que acompanha o livro. Na unidade 3, porém, o segundo exercício envolve escuta, mas com o objetivo de desembaralhar sentenças e colocá-las na ordem correta. A dramatização na unidade 4 (CD-anexos 33 e 34) é um pouco menos mecânica. Apesar de ainda recorrer ao diálogo já estudado como modelo, os alunos são estimulados, no exercício 2, a fazer uma espécie de enquete (pesquisa de opinião) com os colegas para saberem do que eles gostam e não gostam. Por outro lado, na unidade 8 (CD-anexos 40 e 41), a dramatização já é fortemente ancorada na língua escrita, pois temos sentenças escritas, dentro das quais se pode escolher uma opção (o verbo na afirmativa ou na negativa) para formar uma sentença. Um outro aluno deverá responder à afirmação feita usando *I do too* ou *Me too*, reações afirmativas praticadas nessa seção.

Vemos, dessa forma, que a oralização da escrita ainda persiste, sendo o “procedimento”, por assim dizer, que norteia as atividades de produção oral. As unidades 1(CD-anexos 27 e 28), 3 (principalmente essas duas), 7 (CD-anexos 38 e 39) e 10(CD-anexo 44) apresentaram, em *Let’s Speak*, exercícios que fugiram do que se espera encontrar em uma seção de produção oral, configurando-se como exemplos característicos de oralização da

escrita. Encontramos exercícios voltados, basicamente, para a leitura (unidade 7); exercícios de relacionar colunas (unidade 1); de desembaralhar frases já escritas e reescrevê-las na ordem certa (unidade 3); e, ainda, exercícios de escuta com a finalidade de preencher lacunas nos diálogos escritos (unidades 7 e 10). Esse tipo de exercício de escuta com vistas ao preenchimento de lacunas é denominado de *filling in* e é também utilizando dentro do método audiolingual.

Na unidade 1, além de não haver escuta, o ato de relacionar colunas não promove, a nosso ver, o desenvolvimento de habilidades orais. Ademais, como já observamos, a existência, no exercício 2, da instrução “*talk to a friend*” não se constitui como uma forma adequada de abordar a oralidade. Esse exercício se volta mais para o treino de um conteúdo gramatical (*I am/I have/ I can*) do que para a produção oral propriamente dita. Desembaralhar sentenças, como na unidade 3, também não é o que se espera de um exercício que promova a oralidade. Essa atividade culmina em uma atividade de escrita para só depois “trabalhar” o oral através da dramatização dos diálogos. A questão de o produto final ser um texto escrito, aspecto típico da oralização da escrita, manifesta-se, ainda, nas unidades 7 e 10. Embora na unidade 7 esteja sendo utilizado um gênero que pode ser também oral (enquete), o recurso tão claro à escrita diminui a adequação da atividade. Em ambas as unidades se espera que o aluno ouça e complete as lacunas, fato que faz cair por terra um trabalho com a oralidade nos moldes já explicitados aqui.

Diante desses fatores, a oralidade vem à tona a partir da escrita, permitindo que os alunos, na maioria das vezes, expressem-se oralmente com base no texto escrito. Marcuschi (2005), como já abordado, considera esse tipo de atividade como insuficiente no tocante ao desenvolvimento da oralidade em função dos usos. Sabemos das limitações que permeiam o processo de ensino aprendizagem de habilidades de cunho oral, principalmente em língua estrangeira. Todavia, o fato de haver limitações não deve nos restringir a um trabalho somente de oralização da escrita. Precisamos caminhar na direção de empreender esse ensino de modo mais contextualizado, com objetivos reais e/ou potenciais, processo no qual seja oferecido ao aluno a oportunidade de praticar a escuta, fonte para sua produção oral, mas sem o texto escrito já fornecido de antemão. Pode haver, por exemplo, transcrições dos diálogos, mas ao final do livro, possibilitando que o aluno consiga insumo para a produção oral de forma menos mecânica e menos ancorada na escrita.

No que tange ao uso de gêneros orais, o volume do sétimo ano não se limita exclusivamente ao diálogo. Além desse gênero primário, há o trabalho com o gênero enquete (pesquisa de opinião), o qual se aproxima mais de um gênero secundário por não ser fruto da

espontaneidade, sendo algo previamente estruturado para que possa ser aplicado a um interlocutor, seja de forma oral ou escrita. A descrição do *Guia* do PNLD 2011– Língua Estrangeira Moderna, porém, apresenta-nos o diálogo como o único gênero presente na parte de produção oral: diálogo; preferências pessoais; mímica; hábitos; descrição de cenas; pedir e dar ajuda, justificar recusa em ajudar; expressar incerteza; expressar opinião; informar(-se) sobre preços (p. 44-45). Percebemos, dessa forma, que a descrição acima gira em torno de funções comunicativas (“pedir e dar ajuda”, “justificar recusa em ajudar”, “expressar opinião”), não em torno de gêneros propriamente ditos.

Observemos os gêneros que se manifestam ao longo das unidades:

UNIDADE	GÊNERO ORAL
1	Diálogo
2	Diálogo
3	Diálogo
4	Enquete (Pesquisa de opinião)
5	Diálogo
6	Diálogo
7	Enquete (Pesquisa de opinião)
8	Diálogo
9	Diálogo
10	Diálogo

Quadro 7: Gêneros orais-sétimo ano

Notamos que o gênero diálogo predominou, mais uma vez, no entanto, houve, ainda, o gênero enquete (*survey*) o qual se manifestou em mais de uma unidade (4 e 7). Nas unidades que se utilizaram do diálogo para promover o desenvolvimento de habilidades orais, o padrão estrutural escuta-leitura-dramatização ainda se apresentou como um obstáculo para se abordar a dimensão social da língua. Como interlocutores, temos, geralmente, amigos que conversam uns com os outros com base no diálogo escrito, tendo em vista, muitas vezes, as estruturas a serem trabalhadas na unidade. Dessa maneira, não há muito acesso às particularidades do ato comunicativo enquanto uma forma de agir no mundo social através da fala. Para ilustrar tal fato, destacamos as unidades 2 (CD-anexos 29 e 30), 5 (CD-anexos 35 e 36) e 6 (CD-anexo 37), em que temos um primeiro exercício de leitura e escuta e, logo após, um exercício voltado para a dramatização, como sugerem os respectivos enunciados das atividades:

Talk to a friend. Use the conversation in Exercise 1 as a reference.

Your turn! Act out similar conversations with your friend.

Now talk to Roxanna.

Nas unidades que recorreram ao gênero *enquete* (pesquisa de opinião), podemos dizer que o aspecto social de uso da língua se manifestou, ainda que de forma incipiente, pois os alunos foram, de acordo com as instruções para o professor, estimulados a fazer uma *enquete* com os colegas. Na unidade 7, temos, como vimos, o inconveniente do forte apoio escrito, no entanto, no exercício de número 2, a dramatização se dá de forma menos guiada, sendo que, ao final, propõe-se que os alunos apresentem o resultado da *enquete* ao restante da sala. Aqui, podemos entrever um objetivo real para se efetuar a tarefa proposta, dentro do qual os alunos desempenham papéis frente à interação (entrevistador e entrevistado), a fim de se chegar a um resultado sobre um dado tema; no caso da referida unidade, uma pesquisa sobre o meio de transporte utilizado de casa para a escola.

O fato de podermos perceber um objetivo real em uma atividade de produção oral nos remete ao segundo eixo sob o qual embasamos nossa análise, a saber, o propósito comunicativo. As unidades que, conforme já salientamos, desenvolvem-se de forma mais estrutural e mecânica, com forte apoio da modalidade escrita da língua (principalmente as unidades 1 e 3), mesmo contando com estratégias de produção oral que sinalizam para a existência de propósitos comunicativos, não nos oferecem atividades que nos relevem esses propósitos. A estrutura da atividade não condiz exatamente como a estratégia a ela vinculada.

Na unidade 1, a estratégia de produção oral é “pedindo esclarecimento sobre o significado de uma palavra”, entretanto, o ato de relacionar colunas não promove devidamente esse propósito, uma vez que o gênero oral diálogo não se organiza de forma a atingir esse objetivo; não há uma situação potencial de uso da fala em que se pudesse por em prática um diálogo em torno de um pedido de esclarecimento do significado de uma palavra. Algo semelhante ocorre na unidade 3, na qual há a estratégia “justificando posicionamentos desagradáveis”, mas o que nos é apresentado é um exercício de desembaralhar sentenças que estão no tempo progressivo. Dessa maneira, o que temos se volta mais para o treino do tempo progressivo ou contínuo (*Present Progressive*), conteúdo gramatical a ser estudado nessa unidade.

Vejamos as estratégias de produção oral selecionadas para este volume:

UNIDADE	ESTRATÉGIA DE PRODUÇÃO ORAL
1	Pedindo esclarecimento sobre o significado de uma palavra.
2	Expressando certeza e incerteza e falta de conhecimento.
3	Justificando posicionamentos desagradáveis.
4	Variando as respostas afirmativas e negativas.
5	Repetindo para ganhar tempo e promover coesão textual.
6	Expressando diferentes graus de certeza.
7	Fazendo uma enquete.
8	Criando envolvimento na interação.
9	Expandindo informações com o uso de <i>why/because</i> .
10	Expressando a mesma ideia de diferentes formas.

Quadro 8: Estratégias de produção oral-sétimo ano

Podemos observar que algumas das estratégias não se configuram como propósitos definidos a serem empreendidos pelo gênero oral, como no caso das estratégias das unidades 2, 4, 5, 6, 8, 9 e 10. Já nas unidades que se norteiam, ainda que de forma superficial, pelo gênero enquete na seção *Let's speak*, pudemos observar propósitos comunicativos. Esta noção estava latente na proposta do LD. Esse é o caso das unidades 4, 7 (exercício 2) e também da unidade 10 que recorre ao diálogo. As duas primeiras, por apresentarem o gênero enquete (pesquisa de opinião), revelam-nos um objetivo subjacente à tarefa a ser efetuada: o de saber a opinião ou coletar informações sobre um determinado tema.

Já na unidade 10, apesar do embasamento escrito, o propósito comunicativo está presente, de certa forma, já que temos uma situação potencialmente real em que os alunos poderiam se familiarizar com o ato de comprar algo em uma loja, lidando com questões como preço, troco etc. Como dissemos, os propósitos comunicativos, aqui, estão apenas latentes devido ao fato de o livro não contextualizar a situação, delegando papéis e apontando para a reação dos envolvidos diante do ato comunicativo. As instruções destinadas ao professor, quando do desenvolvimento da dramatização (*Now practice the conversation with a friend*) apresentam o ponto positivo de pedir para que sejam utilizados objetos reais nas situações, como notamos a seguir:

Em duplas, os alunos deverão criar diálogos semelhantes aos do *Exercise 1*. Para tornar a atividade mais relevante, utilize objetos reais (canetas, cadernos, mochilas, etc) em cada situação. Incentive os alunos a empregarem diferentes formas de agradecer.

Vale ressaltar, ainda dentro dessa unidade, que há uma seção denominada “*got an extra minute?*” após as explicações referentes à seção *Let’s speak* no manual do professor, sugerindo que se façam encartes de supermercado e de lojas de roupa para que os alunos possam perguntar e responder sobre preços de determinados itens usando as expressões *How much is /how much are* (p. 30). Esse aspecto se torna bastante válido para reforçar o propósito comunicativo imbuído nesse tipo de situação. Ademais, com esse tipo de atividade se abre um espaço para a promoção de letramentos, uma vez que o aprendiz é transportado para práticas sociais da vida cotidiana fora da sala de aula.

A questão da promoção de letramentos do aprendiz pode ser observada, neste volume, em três das dez unidades aqui presentes. O padrão estrutural das atividades impediu, certamente, que em algumas delas fosse estabelecida uma ponte com a vida real dos alunos. Notamos que, do ponto de vista da estrutura das atividades propostas em *Let’s Speak*, dos enunciados expressos no LD, as tarefas a serem desenvolvidas não transcendiam o uso da leitura e da escrita enquanto tecnologias estanques; muitas das vezes as atividades se restringiram ao reforço de um dado conteúdo, não abrangendo a possível relação desse conteúdo com as práticas sociais, com o mundo fora da escola.

Nas unidades que tinham como fio condutor o gênero enquete (4 e 7), bem como a unidade 10, analisada acima, pudemos perceber, todavia, que o conceito de letramento se manifestava, uma vez que aos alunos foram oferecidas condições de lidarem com situações que apontavam para suas práticas sociais: fazer uma enquete sobre um determinado tema, lidar com situações de compra. Essas atividades propiciam, de certa forma, que os alunos saibam agir com a linguagem, ainda que de modo um tanto limitado, em importantes esferas comunicativas, apontando para as práticas socioculturais de uso da língua em uma dada sociedade, o que possibilitaria, então, a promoção de letramentos desses alunos.

É notório que algumas modificações ainda se fazem necessárias para que a promoção de letramentos se dê de forma mais clara e efetiva sob a ótica do LD do que ali vem expresso, mas percebemos, neste volume, que essa noção esteve, pelo menos, latente, deixando-nos entrever a possibilidade de desenvolvimento de práticas letradas.

A seguir, observaremos como os eixos que norteiam nossa análise se manifestam no LD do oitavo ano.

5.3 - As atividades de produção oral no LD do oitavo ano

Estamos no terceiro livro da coleção para os anos finais do ensino fundamental. Até aqui, os alunos ainda estavam em uma fase de contato inicial com a língua inglesa. Vejamos se, após esse contato com os dois livros anteriores, houve alguma mudança nos tipos de atividades propostas pelo LD, sinalizando para um maior desenvolvimento das habilidades em torno do componente oral com base nos eixos que organizam nossa análise.

Iniciemos com a verificação do que será estudado neste volume:

UNIDADE	VOCABULÁRIO	COMUNICAÇÃO	TEMA TRANSVERSAL
1 Time for celebration	Adjetivos (opostos).	Falando sobre celebrações.	Cidadania - Festividades brasileiras.
2 Going on a field trip	Phrasal Verbs.	Falando sobre planos futuros.	Ética e cidadania – Reflexão sobre a visita a museus como atividade de entretenimento.
3 What's on TV?	Phrasal Verbs.	Tomando decisões.	Ética – Reflexão sobre benefícios e perigos da televisão.
4 Art is everywhere	Adjectives.	Expressando opinião.	Ética e cidadania – Reflexão sobre a diferença entre arte e vandalismo.
5 What's cooking?	Palavras que rimam.	Dando e recebendo instruções.	Saúde – Reflexão sobre o valor nutricional dos alimentos consumidos na escola.
6 What's in a name?	Pares mínimos.	Pedindo esclarecimento usando again.	Cidadania– Reflexão sobre as personalidades que inspiram nomes de ruas.
7 Your kind of town	Cidades famosas e seus apelidos.	Descrevendo cidades.	Ética e Cidadania- Reflexão sobre desenvolvimento e urbanização e o papel dos cidadãos para a melhoria das cidades.
8	Verbos regulares no	Falando sobre atividades no	Uso da linguagem-

Special People	passado.	passado.	reflexão sobre o uso de termos politicamente corretos.
9 Rock, Samba, and all that Jazz!	Homógrafos.	Expressando opiniões.	Ética- Reflexão sobre as preferências individuais diante da pressão de grupo.
10 Troubled teens	Adjetivos.	Expressando sentimentos.	Ética-Diferentes alternativas para se lidar com problemas pessoais.

Quadro 9: Organização das unidades-oitavo ano

Notamos, a partir do quadro acima, a repetição de alguns itens da *comunicação*. Nas unidades 4 e 9, está sendo trabalhada a mesma função comunicativa: expressando opinião.

No que tange à estrutura das atividades, percebemos que, assim como no livro do sétimo ano, a seção *Let's Speak* se organiza, basicamente, em torno de dois exercícios, sendo o primeiro de leitura seguida de escuta, ou escuta e depois leitura (alguns exercícios envolvem apenas umas dessas instruções, leitura ou escuta), e o segundo de dramatização ancorada na substituição de partes do diálogo estudado. Vale destacar que, em algumas unidades, essa atividade de dramatização é proposta de forma menos guiada, sem a exata prática do diálogo previamente fornecido. Em determinadas unidades, temos, também, um exercício envolvendo repetição. Observamos, desse modo, a recorrência, mais uma vez, do padrão escuta-leitura-dramatização acrescido, ainda, de repetição ou leitura-escuta-dramatização/repetição. O quadro elaborado a seguir nos mostra como isso ocorre nas 10 unidades que compõem este volume:

Unidade	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Listen and Read</i> (ou variações desse enunciado)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Dramatização	X	X	X	X	X		X	X	X	X
Repetição			X			X		X	X	

Quadro 10: Estrutura das atividades-oitavo ano

Para ilustrar as unidades que seguem o padrão estrutural que permeia as atividades de produção oral da coleção *Links* destacamos as unidades 2 (CD-anexo 47), 4 (CD-anexo 50) e 10 (CD-anexo 59), nas quais temos evidenciada a sequência “escuta e leitura seguidas de dramatização” através de exercícios do tipo *talk to a friend*, o que corrobora a existência da oralização da escrita, que se manifesta, neste volume, de forma mais aparente, com grande apoio na escrita para as atividades orais. Podemos dizer que tal suporte escrito ocorre, aqui, de maneira até mais intensa que no livro do sétimo ano, aspecto que já não mais se justifica pela falta de conhecimento da língua. Nossa expectativa era a de que, no oitavo ano, a situação fosse um pouco diferente. Nesse momento, os alunos já estão caminhando para o final do ensino fundamental e, por isso, o recurso à modalidade escrita deveria ser diminuído gradativamente para se efetivar o trabalho real com o componente oral.

A unidade 1 de *Let's Speak* (CD-anexos 45 e 46) nos chama a atenção pelo apelo à escrita. O exercício de dramatização (número 2) convida os alunos a escreverem os diálogos para, então, praticá-los. Aqui temos mais um exemplo de oralização da escrita, em que a atividade resulta em um texto escrito, sistematizando as características da fala por meio da escrita. Já a unidade 5 (CD-anexo 51 e 52) se destaca, inicialmente, pelo aumento do tamanho do texto a ser trabalhado no exercício 1. Outro ponto relevante reside nas instruções para o professor, segundo as quais o professor deve conversar com seus alunos sobre a importância de sinalizar para o interlocutor que as instruções fornecidas durante a interação estão sendo compreendidas. Pede-se, ainda, que seja ressaltado o fato de que a conversa ficaria muito estranha se não fossem utilizados os mecanismos de retroalimentação. Essas instruções apontam para uma preocupação com as peculiaridades da língua falada. No exercício 2 dessa mesma unidade, a dramatização, em duplas, dá-se de forma menos guiada, pois estimula os alunos a darem instruções para o uso de uma máquina de lanches. Não há um diálogo pronto dentro do qual os alunos substituem partes, no entanto, ainda há o recurso à escrita, pois as instruções vêm elencadas na parte lateral da figura.

A dramatização se dá de forma menos guiada, também, na unidade 9 (CD- anexo 58). Nela, não há um texto de apoio para orientar os alunos. As respostas são pessoais, já que os alunos falarão de quatro CDs de que gostam e conversarão sobre eles. Por ainda haver, no entanto, o estímulo escrito e a presença de uma conversa um tanto solta como parte da atividade 2 (*Your turn! In pairs, write down the names of 4 CDs and talk about them*), a atividade se restringe, também, a uma oralização da escrita.

Outras duas unidades merecem ser destacadas. Uma delas é a unidade 7 (CD- anexos 55 e 56), em que temos um exercício de *filling in*. Esse exercício envolvendo a escrita, como sabemos, não se adequa ao efetivo trabalho de desenvolver a oralidade, pois muito pouco auxilia o aluno na reflexão e utilização dessa modalidade da língua. A outra unidade é a de número 8 (CD- anexo 57). Nela, há um trabalho voltado para a pronúncia dos verbos regulares no passado, isto é, aqueles terminados em “ed”. O tempo passado é o foco dessa unidade. Mesmo sendo a questão da pronúncia correta dos verbos no passado pertinente, esse aspecto deve ser abordado juntamente com o conteúdo gramatical, ou, em caso de uma atividade de produção oral, em um diálogo ou outro gênero oral em que tal tempo verbal seja característico. Da maneira como aparece no LD, com frases soltas, sem um enquadre de gênero, a atividade tem a sua função reduzida. O exercício 2, por outro lado, apesar de ainda recair sob a dramatização e ter como foco o reforço do conteúdo ali ensinado, apresenta uma proposta de atividade segundo a qual os alunos tentarão adivinhar o que os colegas fizeram no dia anterior. Tal proposta poderia, assim, contribuir para o desenvolvimento da produção oral.

Vale ressaltar, no entanto, que a questão da oralização da escrita se torna menos evidente quando consideramos as instruções presentes para uso do professor no LD. Tais instruções, tendo em vista as estratégias de produção oral, por vezes, remetem-nos a algumas características relevantes da fala, como podemos observar nas instruções a seguir:

Após fazerem uma leitura silenciosa do diálogo, os alunos deverão ouvir a gravação. Chame a atenção deles para o fato de que a participação da moça torna a conversa mais interessante: primeiro, ela pede mais esclarecimentos; depois, expressa sua opinião sobre os planos do rapaz. Ressalte que, sem essas intervenções, não haveria envolvimento entre os interlocutores. (unidade 2, grifo nosso)

Os alunos deverão ouvir a gravação, repetindo cada frase. Enfatize a importância de usar a entonação adequada, em sintonia com os sentimentos adequados. Para verificar a compreensão dos alunos, peça-lhes que ordenem os comentários do mais negativo para o positivo. (unidade 9, grifo nosso)

Nesses excertos vemos que são abordados aspectos próprios da fala como a questão da entonação, capaz de revelar um sentimento ou estado emocional, fato que a escrita não

consegue transmitir por meio do código linguístico apenas. Além desse fator, temos a questão das intervenções, quando o falante toma o turno, explicitando sua atitude frente ao que foi dito (reação de surpresa ou interesse, como no diálogo da unidade 2, sinalizado pela expressão “*really*”, conforme CD-anexo 47).

As atividades de produção oral deste volume contam, também, com o gênero oral primário diálogo. Somente em uma das unidades temos um gênero diverso deste, a saber, o gênero entrevista, na unidade 7, conforme nos sugere o enunciado da primeira atividade da seção *Let's Speak: The students at Rio International School are working on a Project called 'Cities of Yesterday, Cities of Today'. They are interviewing some Family members about life in the past in their hometowns [...]*. Nessa atividade houve uma contextualização e, ainda, a especificação dos interlocutores que, agora, não são mais apenas amigos; temos os papéis desempenhados por esses interlocutores na interação. Esse aspecto é bastante positivo, apontando para a dimensão social dessa forma de atividade humana efetuada por meio da linguagem: a entrevista. Trata-se de um gênero secundário, de base oral, apesar de poder ser transcrito para a língua escrita. Todavia, a tarefa proposta aqui (*Listen to the CD and fill in the blanks*), como já discutimos, não promove adequadamente a oralidade. A presença de um gênero é algo bastante enriquecedor, mas no que diz respeito ao uso adequado deste, à reflexão sobre seus aspectos culturais e sociais, bem como o tratamento do componente oral em si, modificações ainda se fazem necessárias quanto à estrutura do LD. O exercício 2 da seção *Let's Speak* dessa mesma unidade poderia ser produtivo, no entanto ainda há o recurso à escrita, pois são fornecidas expressões a serem substituídas para se desenvolver a tarefa. Isso pode ser justificável, se pensarmos no pouco conhecimento linguístico de que muitos dos alunos dispõem normalmente nesse nível de ensino, mas, por um outro prisma, tal fato acaba por engessar os conteúdos e limitar a efetiva produção oral dos alunos.

Os diálogos que embasam as demais unidades, por ainda estarem vinculados ao padrão escuta-leitura-dramatização, não favorecem a abordagem da dimensão social do gênero. Esses diálogos se aproximam mais, em muitos casos, dos diálogos fabricados para fins didáticos, não se voltando para o tratamento dos aspectos extralinguísticos, de base social e cultural que, certamente, estão subjacentes à utilização de um gênero. O tratamento de algumas questões inerentes à fala fornecidas pelas instruções, como vimos, contribui para o trabalho com o componente oral, no entanto, ainda não toma o gênero em termos de seu contexto de produção e seu aspecto social que excede o texto escrito.

Nesse sentido, torna-se também difícil observar a existência de propósitos comunicativos bem definidos e aparentes nas atividades ao longo da seção em foco. Como já

discutido, entretanto, essa noção se delinea, de certa forma, quando analisamos as estratégias de produção oral presentes no manual do professor. Observemos as estratégias apresentadas no oitavo ano:

UNIDADE	ESTRATÉGIA DE PRODUÇÃO ORAL
1	Pedindo esclarecimento sobre resposta negativa.
2	Criando envolvimento através de reações, perguntas ou opiniões.
3	Pedindo esclarecimento sobre a pronúncia de uma palavra.
4	Pedindo e dando justificativas sobre opinião.
5	Dando feedback.
6	Focalizando a atenção na entonação.
7	Usando fillers (<i>you know, I mean</i>).
8	Prestando atenção na pronúncia.
9	Justificando posicionamentos.
10	Pedindo e dando esclarecimentos sobre sentimentos.

Quadro 11: Estratégias de produção oral-oitavo ano

As estratégias das unidades 6 (CD- anexos 53 e 54) e 8 acima não assumem a forma de propósitos comunicativos definidos. Da maneira como se apresentam no LD, os objetivos de prestar atenção à entonação, bem como à pronúncia, não se evidenciam como propósitos a serem alcançados através de um gênero. Certamente, esses aspectos são importantes no uso da modalidade falada da língua, pois a mudança na entonação ou a alteração de pronúncia podem revelar mudança no significado do que se quer expressar. Desse modo, trabalhar a entonação e a pronúncia são, sim, estratégias relevantes, no entanto, precisam estar presentes durante o processo de desenvolvimento de habilidades orais como um todo, dentro de um enquadre de gêneros, e não apenas em unidades isoladas. As demais estratégias nos mostram objetivos, propósitos a serem realizados por meio do gênero. É verdade que esses propósitos não se manifestam de forma muito clara em todas as estratégias, entretanto, não podemos afirmar que não existem propósitos nas atividades organizadas com base no gênero diálogo.

Na unidade 5, o propósito comunicativo se encontra latente no exercício 2, pois o que se quer é que o aluno dê instruções sobre como usar uma máquina de lanches. Apesar de ainda contarmos com uma dramatização, com informações fornecidas para tal, através do recurso às expressões de *feedback*, que constituem a estratégia de produção oral dessa

unidade, podemos identificar, também, mesmo que de forma pouco aparente, a existência de um propósito comunicativo.

Algo semelhante acontece na unidade 7, em que há uma entrevista. Já discutimos os pontos inadequados dessa proposta de atividade, todavia, torna-se relevante, aqui, a questão do propósito comunicativo. Sabemos que uma entrevista não ocorre ao acaso, ela visa a obter algo, como informações profissionais, no caso de uma entrevista de emprego. Na entrevista da unidade 7, utiliza-se esse gênero com o propósito de obter informações sobre como eram as cidades no passado. O LD poderia, no entanto, estruturar essa proposta de atividade de forma mais clara, aproximando essa questão do mundo em que vivem os alunos; mundo no qual a língua é usada, também, para realizar algo. Não podemos nos esquecer de que agimos no mundo com a linguagem.

Com tudo isso, o desenvolvimento de práticas letradas ainda não se apresenta, de um modo geral, como algo consolidado. Na maioria das unidades que compõem o volume em estudo, para sermos mais precisos, em oito dessas unidades, não podemos, ainda, afirmar que as atividades se estruturam de forma a fazer emergir práticas resultantes do letramento ou letramentos do aprendiz, projetando-o nas atividades de uso da língua no mundo social. Aquele já analisado padrão escuta-leitura-dramatização praticamente não viabiliza a promoção dos letramentos, pois não deixa margem suficiente para o uso da língua fora do contexto didático.

Nas unidades 5 e 7, no entanto, podemos dizer que a noção de letramento perpassa as atividades propostas, uma vez que há uma ligação com determinadas práticas sociais. Dar instruções sobre como usar uma máquina e fazer uma entrevista sobre um determinado assunto são funções comunicativas que se relacionam aos “usos sociais da leitura e da escrita” (STREET, 1984) e, portanto, possibilitam que o aprendiz atue, de alguma maneira, no contexto social que se apresenta fora dos muros da escola. É importante salientar, também, que a existência de propósitos comunicativos nos exercícios dessas duas unidades vem, certamente, ao encontro da noção de letramento. Esse aspecto contribui para que as atividades em torno do gênero, embora, nos casos aqui em estudo, ainda apresentem certos problemas, por assim dizer, devido à ancoragem na escrita, sejam mais potencialmente reais, alinhadas às formas de agir linguisticamente no mundo, nas práticas sociais, tendo em vista que, geralmente, nos comunicamos com o intuito de realizar um objetivo.

Por fim, vale destacar que as atividades presentes na seção *Let's Speak* neste volume não se diferenciaram muito das que observamos nos dois livros anteriores. Não podemos constatar, até aqui, nenhuma mudança significativa nas atividades sugeridas, em termos de

estrutura e possibilidade de desenvolvimento das habilidades orais. Os exercícios mantiveram o mesmo padrão, os gêneros utilizados também não variaram muito, já que o diálogo continuou sendo o gênero mais empregado, apesar de, aqui, nos ser apresentado, também, o gênero entrevista. A oralização da escrita predominou, perpassando, de forma mais ou menos evidente, todas as unidades, fato que não aponta para um trabalho mais efetivo em torno do oral, algo esperado a essa altura do ensino fundamental.

Na seção subsequente analisaremos o último volume da coleção. Vejamos como o componente oral é tratado nesse extremo do ensino fundamental.

5.4 - As atividades de produção oral no LD do nono ano

Com este volume, os alunos concluem o ensino fundamental. Após esse percurso materializado em quatro LDs, poderemos traçar um panorama de como as habilidades orais foram trabalhadas. No último ano do ensino fundamental, observemos, então, para dar início à análise, quais são os conteúdos a serem tratados ao longo das unidades:

UNIDADE	VOCABULÁRIO	COMUNICAÇÃO	TEMA TRANSVERSAL
1 What do you do for a living?	Expressões úteis no contexto escolar; profissões.	Pedindo informações sobre outra pessoa.	Ética e trabalho- A importância do inglês no mercado de trabalho no Brasil.
2 The world of fashion	Phrasal verbs.	Expressando opinião.	Ética e consumismo: a moda através dos tempos.
3 What's new?	American English/British English.	Falando sobre objetos.	Ética – Exclusão digital.
4 A cleaner planet	Palavras homônimas.	Pedindo esclarecimento sobre o significado de uma palavra.	Meio ambiente - ideias para a preservação do planeta.
5 Our small world	Adjetivos.	Dando opiniões e justificando-as.	Cidadania e multiculturalismo- Representações do Brasil e dos brasileiros.
6 Teens have a	Homófonos.	Falando sobre sentimentos.	Trabalho e ética- trabalho infantil e

voice			juvenil.
7 Communication	Palavras confusas.	Expressando sentimento e opinião.	Multiculturalismo- linguagem não verbal.
8 Let's make it a better world!	Formação de adjetivos: sufixo - er.	Falando sobre o futuro.	Ética e cidadania- reflexão sobre o papel da participação individual na sociedade.
9 Relationships	Expressões relativas a relacionamentos.	Expressando opinião.	Ética- violência contra a mulher; relacionamentos em áreas urbanas e rurais.
10 T is for teens. T is for talent.	Verbos e seus complementos.	Perguntando e respondendo sobre pessoas famosas.	Multiculturalismo e Ética- o que é talento.

Quadro 12: Organização das unidades- nono ano

Podemos perceber, aqui, que algumas das funções comunicativas trabalhadas nos livros anteriores aparecem, também, neste LD. É o caso de “expressando opinião”, que foi listada duas vezes no quadro 9 referente ao livro do oitavo ano e, aqui, possui 3 ocorrências: unidades 2, 7 e 9. Quanto aos temas que se apresentam neste volume, vemos que são dotados de uma maior complexidade, no sentido de que, agora, são temas um tanto mais maduros e sérios, como mercado de trabalho, relacionamentos, trabalho infantil e juvenil, violência contra a mulher e outros.

Na seção por nós observada neste trabalho, *Let's Speak*, o padrão estrutural (escuta-leitura-dramatização) que observamos nos três livros anteriores se mantém, mas sofre algumas modificações. Vejamos como se estruturam as atividades de produção oral neste volume:

Unidade	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Listen and Read</i>	X	X	X	X	X	X				
Apenas leitura								X	X	
Apenas escuta							X			
Dramatização	X	X	X	X	X		X		X	X

Quadro 13: Estrutura das atividades-nono ano

As atividades do tipo *Listen and Read* predominaram, mas houve, ainda, atividades somente de leitura, nas unidades 8 (CD-anexos 72 e 73) e 9 (CD-anexos 74 e 75), e também só de escuta, na unidade 7 (CD-anexos 70 e 71). Esse último tipo de proposta de atividade vai ao encontro do que consideramos, aqui, uma abordagem adequada do componente oral, uma vez que não recorre à escrita, fornecendo base para a produção oral por meio de situações reais ou potenciais de interlocução. Todavia essa abordagem só aparece uma única vez ao longo do LD do nono ano.

A dramatização se reduziu um pouco. Na unidade 6 (CD-anexo 69) não houve dramatização, dada a instrução para que se improvisasse uma entrevista. Na unidade 8, como houve uma ancoragem maior no texto escrito, sem contar com um diálogo ou outro gênero oral, também não foi possível efetuar uma dramatização da forma como aqui a definimos, com a *performance* do diálogo previamente estudado. Nessa unidade o desenvolvimento da tarefa em duplas se limitou ao padrão pergunta-resposta, como sinaliza o enunciado da atividade 2: *In pairs, discuss: Do you agree with those predictions?*

Desse modo, a oralização da escrita ainda prevalece, uma vez que o recurso escrito se faz presente na grande maioria das atividades, reflexo do padrão escuta-leitura-dramatização. O apoio escrito, em alguns momentos, foi extremamente forte, aproximando a tarefa a ser desenvolvida a uma atividade de leitura. Voltamos, novamente, a fim de exemplificar tal aspecto, à unidade 8, ao primeiro exercício de *Let's Speak*, elaborado de acordo com o seguinte enunciado: *In pairs, read these predictions for the future*. As instruções para o professor sugerem o procedimento que se segue: “Em duplas, os alunos deverão ler as previsões a seguir. Sugira que eles consultem o *Glossary* ao final do livro para solucionar possíveis dúvidas de vocabulário”. Percebemos que nenhuma discussão surge com base no componente oral. A atividade não abre espaço para que a produção oral ganhe forma. Esse tipo de atividade, certamente, não condiz com o objetivo de estimular o desenvolvimento de habilidades orais, não sendo possível refletir, nem mesmo observar característica alguma da língua falada.

A unidade 9 também serve para ilustrar essa oralização da escrita. Começamos pela análise do enunciado que abre a seção de produção oral: *Read Vera's post on a discussion forum for teens and then read the answers to her question. In pairs, discuss: Do you think those are good or bad ideias?* Notamos que a discussão, o momento destinado, de alguma maneira, à fala se dá apenas após a leitura, ao contato com o texto escrito. Esse texto se constitui, ainda, do gênero fórum de discussão, o qual se estrutura através da modalidade escrita, não sendo um gênero de base exclusivamente oral, apesar de admitir uma interface com gêneros orais, como o diálogo e o debate, apresentando, dessa forma, marcas de oralidade. Aliado a esses aspectos, temos, também, o fato de a tarefa ser do tipo “discuta com o colega”, atividade que, como vimos anteriormente em Marcuschi (2005), não se configura como uma atividade de produção oral, não focalizando o estudo do componente oral como o fim para o qual se estrutura a atividade. O exercício que acompanha tal tarefa, o exercício de número 2, como vemos no anexo (CD-anexo 75), recorre ao fórum de discussão como modelo e pede para que sejam usadas expressões como *yeah, that sounds like a good idea!* or *hmm..I'm not sure this is a good idea*, que são mais próximas da fala. As instruções, porém, indicam que se faça uma dramatização, procedimento que, como já mencionando anteriormente, ainda se embasa em uma abordagem estruturalista.

Quanto aos gêneros orais, podemos constatar que, de um modo geral, as atividades em *Let's Speak* se norteiam pela noção de gênero. Segundo o *Guia* do PNLD 2011–Língua Estrangeira, temos nessa seção os seguintes itens: entrevista; diálogo; checar significado de uma palavra; justificar opiniões; falar sobre sentimentos (p. 45). Por essa descrição, identificamos dois gêneros, a entrevista e o diálogo, um gênero secundário e o outro primário; os demais se associam às funções comunicativas. Observemos como os gêneros se distribuem no decorrer deste volume:

UNIDADE	GÊNERO ORAL
1	Entrevista
2	Diálogo
3	Diálogo
4	Diálogo
5	Diálogo
6	Entrevista
7	Diálogo

8	Diálogo
9	Fórum de discussão/diálogo
10	Diálogo

Quadro 14: Gêneros orais-nono ano

Na unidade 8, o diálogo se apresenta apenas no exercício de número 2, já que no primeiro exercício temos, como já discutido, uma atividade de leitura com sentenças soltas acerca de previsões sobre o futuro. Para além dos gêneros elencados pelo *Guia*, há ainda o fórum de discussão, um gênero escrito, como vimos na unidade 9. Esse fato vem reforçar a existência de uma oralização da escrita dentro da seção de produção oral, afastando-se, certamente, dos tipos de atividades que preconizamos, aqui, como adequados frente à empreitada de desenvolver um trabalho em torno do oral. Como discutimos no capítulo 2 deste trabalho, os gêneros orais possibilitam a descrição e análise do componente oral, através da reflexão e uso desse componente, tanto em seus aspectos linguísticos, quanto em seus aspectos de cunho social e cultural inerentes ao uso da expressão oral no mundo contemporâneo, dentro do qual encontramos frequentemente práticas de linguagem que se organizam com base na palavra falada.

Vale dizer, também, que o gênero escrito aqui presente, apesar de ser referido como fórum de discussão, parece mais um diálogo informal entre amigos, uma vez que o fórum é utilizado, geralmente, para debater questões, discutir um determinado tópico etc., o que vem corroborar sua relação com os gêneros orais. Na atividade proposta há uma questão pessoal sendo discutida com amigos, aproximando-se mais de um bate-papo entre amigos, a fim de verificar a opinião dos colegas sobre tal questão pessoal; todavia, tal bate-papo tem como principal suporte a língua escrita.

Os diálogos que aparecem nas demais unidades, conforme quadro 14, por ainda seguirem o padrão estrutural escuta-leitura-dramatização, não abordam de maneira satisfatória a dimensão social do gênero. Mesmo na unidade 7 (CD-anexos 70 e 71), em que temos um diálogo trabalhado apenas através da escuta, não estando o texto a ser ouvido transcrito na atividade proposta (abordagem adequada de estímulo da produção oral, já que integra produção e compreensão), não se apresenta focalizada, apropriadamente, a noção de gênero, em termos de seus aspectos sociais, como podemos notar pelos enunciados das atividades apresentadas na seção *Let's Speak*:

1- Look at the picture and listen to the three dialogues on the cd. Then answer: Which of the dialogues matches the picture? How do you know?

2- Act out the 3 dialogues in pairs. To answer the question in the balloon, choose three different feelings and use the adequate tone of voice and facial expression.

Embora observemos algumas características da modalidade falada, como o tom de voz e a expressão facial, capazes de exprimir sentimentos diferentes, não sendo algo associado e transmitido pelo código linguístico em si, vemos que isso ocorre de forma um tanto descontextualizada, sem menção ao contexto de produção, aos fatores de cunho social e cultural que rodeiam tal manifestação oral. Temos o auxílio de uma figura que poderia, a princípio, servir para contextualizar a situação, mas não há instrução alguma que nos leve a perceber uma preocupação com essa questão. A expressão dos sentimentos no exercício 2 poderia se dar dentro de uma situação de fala, em contextos mais claros como em um conversa entre os alunos, ou um convite feito a um colega etc. No entanto, como sugerem as instruções para o professor, em cada resposta, o aluno deverá usar um sentimento diferente e registrá-lo na tabela ali fornecida; a atividade resulta, mais uma vez, em um texto escrito. O professor deve convidar os alunos a dramatizarem o diálogo para seus colegas, que deverão identificar os sentimentos expressos: *Are they happy? Excited? Angry? Sleepy? Tired?* Tudo isso apenas com base na pergunta solta fornecida no exercício: *Can you go to the movies?* Desse modo, a proposta se delineia com vistas ao aspecto extralinguístico, mas ainda precisa de modificações para dar conta do gênero em sua materialidade social.

Na unidade 2, conforme vemos no anexo (CD-anexos 61 e 62), temos um exercício no qual os alunos do professor americano Greg, personagens que, como já destacado, aparecem ao longo de toda a coleção, estão assistindo uma apresentação em slides sobre chapéus. A unidade gira em torno do tema “moda”, entretanto, não podemos deixar de observar que essa contextualização não se aproxima muito do cotidiano de muitos dos alunos brasileiros e não se apresenta como algo usual. Sabemos que, com o respaldo fornecido pelos gêneros orais, o trabalho didático pode ser realizado de forma menos mecânica e artificial, já que os aprendizes podem lidar com a linguagem oral em situações reais e potenciais de utilização, não apenas recorrendo à língua para praticar um tópico gramatical, ou um vocabulário específico, como vimos no capítulo 2 deste trabalho. Todavia, com o que observamos no diálogo da unidade 2, notamos que tal diálogo se volta justamente para o tema da unidade. Sabemos que o tema pode ser um eixo em torno do qual os gêneros são selecionados. A inadequação está, entretanto, na configuração do diálogo simplesmente como um diálogo

fabricado para explicitar esse tema e não como um exemplar do gênero situado nas esferas de atividade humana.

Nas unidades que trabalham o gênero entrevista, as unidades 1(CD-anexo 60) e 6 (CD-anexo 69), percebemos que a dimensão social também não é abordada de forma adequada. Na unidade 1, temos claramente evidenciado o padrão escuta-leitura-dramatização. No primeiro exercício há uma entrevista com o pai de Zedu, aluno da professora inglesa Jane, outra personagem que conduz os temas, como vimos anteriormente. Essa entrevista deve ser tomada como modelo no segundo exercício para que os alunos entrevistem a mãe de Zedu, contando com as informações fornecidas. Apesar de haver, em alguma medida, a definição dos papéis dos participantes na interação, ainda se faz necessário mais contexto para que a situação fique menos artificial. A forma como o LD expressa o que deve ser feito, através de seu enunciado, não contribui devidamente para a explicitação do contexto de produção do gênero, nem para a observação da atitude responsiva dos interlocutores, ou seja, de como eles reagem frente ao ato comunicativo que a eles se apresenta.

Outro aspecto que nos chama a atenção na unidade 1 reside nas instruções dadas ao professor:

Em duplas, os alunos deverão simular uma entrevista com a mãe de Zedu usando as perguntas e as reações de Roxanna no diálogo do *Exercise 1*. Escolha uma ou duas duplas para dramatizar a entrevista à frente da classe. Como tarefa para casa, peça aos alunos que registrem a entrevista completa no caderno.

Vemos a referência explícita à geração de um texto escrito. Em uma seção de produção oral esse tipo de atividade não se justifica. A transcrição não parece ser pertinente nesse caso, já que as instruções não apresentam um objetivo relevante para a sua realização, a não ser o treino de determinadas estruturas aprendidas na unidade. A atividade de registro da entrevista seria bem empregada se houvesse, por exemplo, uma sensibilização dos alunos para a questão da circulação do gênero entrevista. Certamente, não estamos propondo que se trate o aprendiz como um especialista em gêneros, contudo, é válido levá-lo a perceber que nem sempre as entrevistas circulam com áudio e imagem e, muitas vezes, aparecem impressas em gêneros da esfera jornalística e mesmo em gêneros digitais. Os próprios alunos podem já ter observado essa questão, o que ampliaria a discussão em torno do gênero.

Já na unidade 6, o padrão estrutural não se manifesta totalmente, pois não há uma dramatização como a observada na unidade 1. Aos alunos se pede que seja improvisada uma entrevista, o que lhes dá a oportunidade de criar algo, usar a imaginação. Todavia, sabemos que o modelo já fornecido poderá influenciar essa produção, pois os alunos podem necessitar

de mais conhecimento linguístico para desempenhar essa tarefa do que os subsídios fornecidos pelo LD. O gênero está presente, mas nada se observa quanto aos aspectos sociais que a ele subjazem; não há menção ao contexto de produção, nem ao motivo pelo qual tal entrevista é feita. Aspectos próprios da modalidade falada são tratados, como expressões de hesitação e dúvida como *probably* e *I guess*, mas ainda não se abordam tais características com vistas a uma prática de linguagem para além da sala de aula.

Passando à questão do propósito comunicativo, notamos que algumas poucas atividades da seção em estudo apresentam propósitos para sua realização. Nesse sentido, os alunos conseguem, certamente, perceber que estão desempenhando uma tarefa com uma finalidade específica real ou potencial. Para ilustrar tal fato, destacamos a unidade 3 (CD-anexos 63 e 64). Aqui, apesar de ainda se manifestar o padrão estrutural das unidades, o propósito comunicativo do gênero diálogo estaria latente na proposta da atividade de número 2, pois pode se apresentar como um objetivo real o uso da língua falada para pedir informações sobre um objeto, um aparelho eletrônico em uma loja, por exemplo. No entanto, para que essa questão se evidenciasse de forma aparente, a situação referida acima poderia servir como contexto para o diálogo a ser trabalhado, de forma a sinalizar para essa prática de uso da língua. O enunciado da atividade, porém, sugere que o padrão pergunta-resposta se distancia da noção de gênero: *In pairs, ask and answer about the gadgets below. Use the adjectives from the box and the cues for help.*

Observando, ainda, a unidade 3, percebemos que, no quadro 12, o *vocabulário* dessa unidade se organiza em torno de *American English/British English*. Esse aspecto é bastante positivo, pois sinaliza para a abordagem de diferentes culturas e contextos de uso da língua inglesa. Como discutimos no capítulo 2 e 3, o tratamento de variedades diversas é algo previsto pelo PNLD de língua estrangeira, estando subjacente à elaboração de um LD enquanto ferramenta adequada de ensino de língua. Todavia, nenhum tipo de referência é feita a esse aspecto na seção de produção oral, momento que poderia propiciar, de certa maneira, um trabalho em torno dessas duas variedades da língua inglesa, levando à sensibilização quanto aos aspectos socioculturais envolvidos, projetando o aluno em dois ambientes diferentes de uso da língua, que apresentaria, assim, características também diversas.

Nas unidades que contam com o gênero entrevista, as atividades apresentam, ainda que de forma pouco clara, um propósito para a sua realização. Na unidade 1, o que se quer é fazer uma entrevista com a mãe de Zedu sobre a sua profissão; na unidade 6, os alunos irão fazer uma entrevista para descobrir o que os deixa felizes. Embora o padrão estrutural não

possibilite um trabalho mais embasado com vistas à exploração da noção de propósito comunicativo, esta, de certa maneira, ali se encontra.

Vejamos, ainda, o que podemos depreender das estratégias de produção deste volume:

UNIDADE	ESTRATÉGIA DE PRODUÇÃO ORAL
1	Expressando envolvimento na interação.
2	Usando How...! para expressar opiniões.
3	Pedindo esclarecimento e dando opinião.
4	Usando repetições para pedir esclarecimento.
5	Usando very, so e too para justificar opinião.
6	Expressando hesitação.
7	Usando comunicação não verbal para expressar sentimento e opinião.
8	Usando o glossário como fonte de referência. Expressando diferentes graus de certeza.
9	Pedindo, dando e reagindo a opiniões.
10	Usando again para pedido de esclarecimento.

Quadro 15: Estratégias de produção oral-nono ano

Algumas dessas estratégias sinalizam para a existência de propósitos comunicativos quando do desempenho das atividades elaboradas no LD, como nas unidades 2, 3, 5, 7, 9 e 10.

Na unidade 6, como vimos, o propósito da atividade se volta para a obtenção de informações através do gênero entrevista. A questão da hesitação, explicitada como estratégia de produção oral no quadro acima, não se configura como uma estratégia semelhante às demais elencadas, porque a hesitação é uma característica da fala; estruturamos o que vamos dizer no momento exato da interlocução, não nos sendo, geralmente, dado tempo prévio para a organização precisa do que será dito. Fato semelhante ocorre na unidade 1, que também faz uso da entrevista, pois a estratégia sugerida não se apresenta por si só como um objetivo dentro da interação (expressando envolvimento na interação); o propósito da entrevista ali empregada é, certamente, obter determinadas informações.

A estratégia da unidade 8 não nos parece muito apropriada para uma atividade que tem como principal intuito o desenvolvimento de habilidades orais. A utilização de um glossário, texto de base escrita, não se apresenta como a maneira adequada de promover oral na parte justamente destinada a esse componente. O trabalho em torno de um glossário poderia ser feito na parte escrita e o vocabulário ali depreendido referenciado na seção de produção oral.

O uso do glossário no exercício de produção oral, da forma como se evidencia na unidade 8 (CD-anexos 72 e 73), estimulado através de frases escritas descontextualizadas, não se configura uma estratégia de produção oral em si. Como já observamos, as atividades dessa unidade se apoiam fortemente na escrita, não dando margem para que a oralidade venha à tona enquanto uma prática de uso da palavra falada.

Concluimos, frente a esse panorama, que as atividades precisam ser modificadas para ir ao encontro da promoção de letramentos. A mecanicidade proveniente do padrão que estrutura as atividades, aliada à ausência de propósitos para a concretização das tarefas propostas, dificulta que essa noção se manifeste. Todavia, as atividades das unidades 1 (apesar de suas inadequações devido ao registro escrito), 3 e 6, já analisadas anteriormente, por serem elaboradas de forma a nos deixar entrever um propósito comunicativo voltado para situações reais e/ potenciais da vida dos alunos, esboçam um trabalho com vistas às formas de utilização da língua no mundo social. Tais atividades fazem surgir, de certa maneira, oportunidades para que a palavra falada seja empregada em situações fora do âmbito educacional, culminando, assim, na promoção de letramentos do aluno, embora, ainda, em uma forma incipiente. Nesse sentido, pautando-nos em Seabra (2007), conforme teorizado no capítulo 1, o ensino de língua estrangeira poderia ultrapassar a sistematização do aspecto puramente linguístico, remetendo-nos ao processo de construção de significados, o qual não se encerra na língua enquanto código. Ao contrário, o significado em jogo no processo de ensino-aprendizagem se ancora na negociação dos sentidos interpretados e construídos socialmente.

As atividades das outras unidades, por ainda estarem muito impregnadas pelo uso da modalidade escrita, partindo dela para efetuar o trabalho com o oral, obedecendo ao padrão escuta-leitura-dramatização, não permitem que possamos afirmar que tais atividades propiciam o desenvolvimento do letramento, instrumentalizando e preparando os alunos para lidar com a língua falada nas mais diversas práticas sociais.

Percebemos, diante de tudo o que aqui foi explicitado, que o ano final do ensino médio não evidenciou nenhuma alteração significativa, tendo em vista os eixos que sustentam nossa análise, com relação aos LDs dos anos imediatamente anteriores. Não podemos afirmar que houve uma evolução e/ou progressão das atividades propostas de modo a fornecer aos alunos mais insumo para o uso do componente oral em uma língua estrangeira. Os gêneros orais utilizados para levar a cabo o objetivo de desenvolver as atividades de desenvolvimento do oral foram, em sua grande maioria, os gêneros primários, os quais não foram abordados adequadamente em sua face social. De um modo geral as atividades, neste volume,

apontaram, apenas de forma tênue, para a existência dos propósitos comunicativos, culminado, somente em alguns poucos casos, na promoção de letramentos. Em geral, as atividades elaboradas, sob a ótica do que se encontra expresso no LD, ainda carecem de modificações e ajustes para poder projetar o aluno na vida social, fazendo com que ele perceba que há uma utilidade real naquilo que a ele vem sendo apresentado, na utilização da língua dentro das esferas de comunicação que permeiam as atividades humanas.

Por ser o ano final de trabalho com língua inglesa dentro do ensino fundamental, as atividades da seção *Let's Speak* já poderiam se basear somente na escuta em vez de recorrer ao texto escrito. Não negligenciamos as dificuldades que perpassam o ensino de uma língua estrangeira, principalmente no que diz respeito ao ensino do oral, todavia, não podemos deixar tal sistematização de lado ou continuar trabalhando com base apenas na oralização da escrita. O texto a servir de preparação para a produção oral poderia aparecer em uma seção ao final do livro, como já sugerido aqui. Os gêneros empregados poderiam, também, ser variados, na medida do possível, não se limitando ao diálogo. Como já discutimos aqui, sabemos como pode ser mais complexo trabalhar os gêneros secundários até mesmo em língua portuguesa. De qualquer forma, ainda que não fossem sistematizados de maneira mais aprofundada, gêneros secundários, como, apenas para citar um exemplo, o seminário escolar, também deveriam ser apresentados aos alunos. Mais pesquisas se fazem necessárias, também, para elencar os possíveis gêneros secundários que poderiam ser abordados no âmbito do ensino fundamental.

Na próxima seção, faremos uma análise conclusiva e contrastiva dos quatro LDs da coleção *Links* a fim de observar como os eixos que conduziram nossa análise se estruturam sob um prisma mais geral, evidenciando, assim, uma visão global do que até aqui foi analisado, trazendo à tona, certamente, os resultados dessa análise.

5.5 - As atividades de produção oral nos 4 LDs da coleção *Links*: uma análise contrastiva e conclusiva

Tomando os quatro LDs aqui expostos como um todo, notamos que a coleção apresenta, de fato, um padrão estrutural do início (sexto ano) ao fim (nono ano). Algumas pequenas alterações foram observadas em uma ou outra atividade, mas nada que pudesse se configurar como uma mudança significativa no padrão escuta-leitura-dramatização ou leitura-escuta-dramatização. Podemos observar, no entanto, uma redução do tamanho da seção *Let's Speak* no decorrer dessa coleção. No sexto ano, tínhamos um número de até quatro exercícios

nessa seção, sempre contanto com a atividade *Your turn*, voltada para a dramatização, fato que é explicado, certamente, por esse ser o primeiro ano de contato com a língua inglesa, necessitando, desse modo, de uma sistematização maior em torno da língua. Os outros anos mantiveram uma média de dois exercícios, sendo o primeiro de leitura ou escuta e o segundo de dramatização, o qual não se denominava necessariamente como *Your turn*, fato que nos revela um padrão mais direto de abordagem da produção oral.

Tendo em mente o objetivo geral deste trabalho, observamos que a oralização da escrita se configurou como a maneira de se abordar a produção oral ao longo dos LDs. Ela se manifestou em todos os livros, de forma mais ou menos evidente, contando com a escrita em um maior ou menor grau. Vimos que a reflexão acerca da fala se originava, na grande maioria das vezes, do texto escrito. Marcuschi (2008) nos mostra que a forma de produção original de um dado texto é escrita ou oral, não se tratando de postular que o texto é concebido oralmente ou por escrito sob o ponto de vista cognitivo. Além disso, o som não seria a condição suficiente para definir uma forma de expressão como parte da língua falada. Assim sendo, ainda segundo o autor, um poema declamado não se torna linguagem falada no ato da declamação e sim um texto escrito oralizado, já que sua concepção foi no formato escrito (p. 192). Nesse sentido, podemos dizer que os diálogos presentes na seção *Let's Speak* teriam o meio sonoro, mas a concepção escrita, trazendo à tona a oralização da escrita.

As atividades contaram, nos quatro LDs, com a noção de gênero, mas esta não foi devidamente trabalhada em termos de sua dimensão social, dos aspectos sociais e culturais que subjazem aos “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1953/1997, p. 280) que permeiam as esferas de atuação humana. Esse aspecto sofre influência, certamente, do padrão estrutural das atividades, o qual não permite que os diálogos empreendidos, bem como os demais gêneros que aparecem ao longo da coleção, sejam transpostos para fora do contexto didático, com fins que excedam ao propósito didático, o treino e reforço dos conteúdos ali envolvidos. Pudemos observar gêneros como o diálogo – o gênero predominante durante toda a coleção –; a enquete (pesquisa de opinião), presente no livro do sétimo ano; a entrevista, nos livros do oitavo e nono anos; e, ainda, o gênero escrito fórum de discussão, no nono ano. Percebemos que o gênero primário (o diálogo) foi o mais recorrente para se trabalhar a produção oral. Alguns poucos gêneros secundários, cuja sistematização estaria a cargo da escola, pois seria papel dessa instituição promover tal ensino, foram trabalhados nos LDs aqui em análise. A enquete e a entrevista se aproximam certamente dos gêneros secundários, não sendo o resultado de expressão espontânea e imediata.

No que diz respeito à noção de propósito comunicativo, considerando que, frequentemente, utilizamos a língua para realizar um objetivo, a abordagem em torno dos gêneros orais evidenciada pelas atividades da seção *Let's Speak* carece de propósitos mais definidos e de um ensino mais sistemático voltado ao uso, embora, em alguns momentos, tenha-nos sido possível entrever essa noção nas atividades elaboradas. Novamente nos deparamos com o caráter de treino e prática que muitas das atividades assumem. Nesse sentido, a promoção de letramentos também se apresenta como uma questão pouco privilegiada, pois não se torna uma tarefa fácil, frente à maneira como as atividades se organizam nos LDs, fornecer ao aluno condições de lidar com situações voltadas para o mundo social, tornando-o capaz de fazer uso das práticas sociais que decorrem das consequências da apropriação da leitura e da escrita.

Como o gênero não é abordado, de maneira expressiva, em sua dimensão social e, ainda, os propósitos comunicativos não se manifestam de forma clara na maioria das atividades, possibilitando que o aluno se dê conta da finalidade daquela atividade, a noção de letramento, enquanto algo socialmente construído, apresenta-se um tanto obscurecida, uma vez que, como discutimos no capítulo 1 deste trabalho, o ensino ancorado na abordagem de gênero se configura como um caminho para se chegar ao letramento, tendo em vista que as práticas sociais de leitura e escrita que decorrem do letramento estão, certamente, vinculadas ao contexto de comunicação do qual emergem os gêneros textuais. Desse modo, sem um trabalho adequado em torno dos gêneros, de seu contexto de produção, o letramento não é devidamente promovido.

É fato que, mesmo frente a alguns problemas na abordagem do componente oral, como vimos, aqui, com a oralização da escrita e o padrão estrutural das atividades, o LD não negligencia o tratamento de práticas orais, destinando algumas de suas páginas à sistematização do oral. Constatamos, ao longo dos quatro LDs analisados, que a produção oral não foi deixada de lado, fato que nos mostra o reconhecimento da necessidade de se realizar o trabalho com a oralidade em língua estrangeira, o que já se encontra destacado no PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna. Todavia, ainda parecem ser fortes no embasamento teórico-metodológico desse LD as influências de uma visão segundo a qual o domínio das regras tanto gramaticais quanto estruturais, evidenciada, por exemplo, nos famosos *drills* do método audiolingual, culminaria na aquisição da fluência oral por parte dos aprendizes, como observamos no capítulo 3 deste trabalho.

O uso frequente do diálogo, com vistas à repetição, à dramatização das estruturas que o constituem e discussão livre com base no diálogo já estudado, através de atividades do tipo

“*talk to a friend*”, “*in pairs, discuss...*”, como muitas vezes notamos nas atividades dos LDs aqui em estudo, não fornece ao aluno os subsídios necessários para agir linguisticamente no mundo social, pois o diálogo é empregado não para o uso da modalidade falada propriamente dita, mas para o treino apenas. A reflexão sobre as peculiaridades da fala, quando é promovida, provém da escrita.

As atividades, por não apresentarem, de modo geral, propósitos definidos e potencialmente reais, configuram-se, em grande parte, como uma prática conversacional nos termos de Xavier e Baltazar (2011), pois, como vimos também no capítulo 3 deste trabalho, não se espera resultado algum com a atividade proposta, principalmente resultados que se apliquem aos contextos fora da esfera didática que se evidencia dentro do LD. O enunciado, as instruções para tal atividade não definem exatamente o que o aluno irá realizar com os aspectos linguísticos disponíveis naquele momento. Não há, de fato, um problema comunicativo consolidado a ser solucionado. Como afirmam os autores acima, existe apenas uma espécie de troca conversacional, que conta, de certa forma, com o respaldo do gênero oral, no caso, o diálogo.

No próximo capítulo, o último deste trabalho, procuraremos explicitar as conclusões a que chegamos, abrangendo a questão da produção oral sob a ótica dos gêneros textuais e do letramento no quadro específico do LD de língua inglesa. Para isso, retornaremos a alguns dos pressupostos e conceitos básicos discutidos nos capítulos 1, 2 e 3. Com essa articulação, concluiremos este trabalho, identificando suas limitações e, ainda, sua contribuição potencial para futuras pesquisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A longa tradição de oposição entre oralidade e escrita, bem como a carência de estudos que se evidencia na área do ensino de habilidades orais em língua estrangeira, mesmo diante do aumento do interesse e da discussão acerca do oral, instigou-nos, inicialmente, a enveredar pela abordagem do ensino acerca das práticas orais. Isso ocorreu, ainda, devido à percepção, nos dias atuais, do crescimento da demanda em torno do desenvolvimento dessas habilidades, tendo em vista a constante e crescente necessidade de se recorrer às práticas orais no mundo social, nas atividades que excedem os limites da sala de aula.

Não faz mais sentido focalizar unicamente a escrita no processo de uso de uma língua, já que, como observamos anteriormente, somente essa modalidade não permite uma compreensão global do que seja a linguagem. Hoje são frequentes, de fato, as atividades que exigem o uso da modalidade falada da língua não apenas em situações de cunho espontâneo e informal, mas também naquelas dotadas de um grau de formalidade e rigor, como é o caso, conforme já discutido aqui, de entrevistas de trabalho, seleção para bolsas de estudo, vagas para intercâmbio, dentre outros contextos. Nesse sentido, ao agir no mundo social através da linguagem, precisamos saber usar adequadamente a expressão oral, o que particularmente nos interessou nesta pesquisa.

Seja qual for a situação, utilizamos a fala em grande parte do tempo, pelas mais variadas razões, mas não o fazemos de forma descontextualizada ou desordenada. No curso de uma interação, recorreremos, inevitavelmente, a algum gênero oral. Conforme destacado no capítulo 1 deste trabalho, agimos linguisticamente no mundo ao nosso redor por meio dos gêneros textuais. Dito de outro modo, é só por meio de algum gênero que conseguimos nos comunicar.

Tendo em vista as contribuições de Bakhtin (1953/1997), segundo as quais os gêneros emergem do meio social, vinculando-se a cada esfera comunicativa da atividade humana; e as teorizações de Swales (1990), das quais salientamos, em particular, o conceito de propósito comunicativo, buscamos mostrar, ao longo deste trabalho, que, por meio dos gêneros, transitamos por diversas esferas de uso da língua, e o fazemos sempre com vistas a alcançar determinados objetivos. Existem propósitos comunicativos na utilização de um gênero, organizando nossas escolhas verbais de modo a chegar ao nosso destinatário e nele provocar uma ação e/ou reação frente ao ato comunicativo.

Com isso, a abordagem de gêneros se evidencia como um bom caminho para a sistematização do oral, funcionando como um instrumento poderoso para a utilização da

língua na vida em sociedade. Reiteramos, dessa maneira, a importância de uma abordagem calcada em gêneros no processo de ensino-aprendizagem de habilidades orais em língua inglesa. E concordamos, mais uma vez, com Magalhães (2008), que defende que as atividades de oralidade úteis e vantajosas para a escola seriam, sim, como já mencionado aqui, aquelas que “envolvem os gêneros da modalidade falada, por meio de atividades de escuta, produção e análise da língua. [Aqueles que] permitem uso, treinamento e reflexão.” (MAGALHÃES, 2008, p. 147). Não negligenciamos, como explicitado no capítulo 2, os entraves que perpassam o ensino do oral através de gêneros orais; acreditamos, porém, que é possível desenvolver um ensino significativo e eficaz do oral com vistas às necessidades do aluno, na perspectiva dos gêneros e do “ensinar letrando”, o que esperamos poder ser sinalizado através deste estudo.

Nossa pesquisa, como discutido, centrou-se na observação do material que viabiliza, juntamente com a ação do professor, o ensino de língua estrangeira, o LD. Vimos, no capítulo 3, que a estruturação desse tipo de material didático possui implicações de ordem política, ideológica, social, cultural e econômica, constituindo um instrumento que pode contribuir positivamente para a prática pedagógica, mas, por outro lado, pode limitar o conhecimento dos alunos e engessar os conteúdos a serem transmitidos. Nesse cenário, aparece o professor, o qual, contando com uma base teórica consolidada, poderá avaliar esse material, utilizando-o quando julgar conveniente e retirar, ou modificar o que não se adequar ao contexto da sala de aula.

No que se refere ao componente oral, em específico, observamos que as atividades de produção oral elaboradas no LD vêm se consolidando. Entretanto, notamos que elas ainda se apresentam de forma um tanto estrutural e, por vezes, pouco autêntica, não fornecendo ao aprendiz práticas reais ou potencialmente reais de uso da língua. Postulamos, novamente, que as atividades que levariam a um desempenho satisfatório do oral seriam as que possuísem um enquadre de gênero, promovendo a reflexão e construção de conhecimentos sobre a linguagem, assim como sobre os participantes da atividade de uso da língua, sobre os papéis sociais ali envolvidos, o que culminaria no processo de inserção do aprendiz em atividades de oralidade letrada, como nos sugere Magalhães (2008) e como depreendemos da análise dos dados que constituem nossos corpora.

Por meio da pesquisa documental empreendida nos quatro LDs da coleção *Links*, como parte de uma abordagem qualitativa interpretativista, observamos as atividades de produção oral voltando nossa atenção para as perguntas de pesquisa que norteiam este trabalho e visando alcançar os objetivos deste estudo. Dessa forma, elaboramos, no capítulo 4,

os eixos que conduzem a análise, os quais giram em torno das bases teóricas que nos sustentam.

Perpassando os anos finais do ensino fundamental analisamos, em primeira instância, a presença de gêneros, verificando se essa noção estava, de alguma maneira, subjacente à estruturação das atividades propostas. Constatamos, dessa forma, que os gêneros guiam, sim, as atividades expressas nos LDs selecionados. Todavia, no que tange ao tratamento de sua dimensão social, em termos da abordagem do contexto de produção e dos aspectos sociais e culturais ali envolvidos – considerando a concepção de linguagem que privilegia o social, o histórico e o cultural presente na teoria enunciativa de Bakhtin–, percebemos que, de um modo geral, o gênero ainda não é abordado de maneira expressiva. Mesmo apresentando um gênero em torno do qual se desenvolve uma tarefa, os exercícios ainda visam ao treino e/ou reforço de um conteúdo, não extrapolando, com frequência, os fins didáticos que, de uma forma ou de outra, estão presentes no ambiente escolar. Nesse sentido, alterações ainda precisam ser efetuadas para que as atividades estruturadas no LD possam abordar o uso da língua em sua dimensão social.

Quando as atividades da seção de produção oral, *Let's Speak*, trazem gêneros diferentes do **diálogo**, por vezes apresentam uma abordagem que se volta, em certa medida, para os aspectos que transcendem a esfera linguística do gênero, apontando para seus aspectos sociais e culturais. Nesse caso, podemos citar o trabalho com o gênero **enquete** no LD do sétimo ano e a **entrevista** no LD do oitavo ano. Aqui, foi possível observar um esforço para se considerar o contexto de produção, já que são considerados os participantes envolvidos, bem como seus papéis frente à interação, a qual apresenta, também, um objetivo a ser alcançado através da ação comunicativa.

O gênero mais utilizado nas atividades, entretanto, é o gênero oral primário **diálogo**, o qual se apresenta como o cerne das atividades, sendo que, muitas vezes, não se abre espaço para um diálogo fora do cenário didático. Esses diálogos são usados, na seção *Let's Speak*, com vistas à repetição, à dramatização de estruturas, além de promover e incentivar uma discussão livre com base no diálogo já estudado por meio de atividades do tipo “*talk to a friend*”, “*in pairs, discuss...*”, “*act out the dialogue*”, “*Your turn*” e “*Now talk to...*”. Desse modo, não existe um problema comunicativo explícito que precise ser resolvido. Não se espera por um resultado com a atividade proposta, pois não está claramente definido, através dos enunciados e instruções do LD, o que o aluno irá fazer com os recursos linguísticos disponibilizados naquela atividade.

Esse aspecto nos revela que, geralmente, não são explicitados de forma clara os propósitos comunicativos de uma determinada atividade. Para o aluno, muitas vezes, não é perceptível o objetivo a ser alcançado com o desenvolvimento daquela tarefa. Sob um outro prisma, somos levados a reconhecer, porém, conforme sinalizado durante a análise do LD do sexto ano, que as estratégias de produção oral presentes no manual do professor ao final do LD nos apresentam propósitos comunicativos para as atividades elaboradas. Verificamos, ao longo das estratégias presentes nos quatro LDs, que as atividades tinham o intuito de levar os alunos a serem capazes de, por exemplo, pedir um esclarecimento, dar um *feedback* (LD do sexto ano), fazer uma *enquete* (LD do sétimo ano), justificar um posicionamento (LD do oitavo ano) e dar opinião (LD do nono ano). Para tanto a atuação do professor sobre as propostas do LD seria fundamental.

Não podemos deixar de mencionar, ainda, que, mesmo com o predomínio do **diálogo**, outros gêneros se manifestam ao longo da coleção, como notamos anteriormente. Observamos a **enquete** (pesquisa de opinião) no livro do sétimo ano; a **entrevista** nos livros do oitavo e nono anos; e, ainda, o **fórum de discussão**, no nono ano. Esse último, à primeira vista, constitui um gênero escrito, mas, como vimos no capítulo anterior, esse gênero se apresenta em uma interface com os gêneros orais, como o debate, por exemplo, podendo apresentar marcas de oralidade.

A presença desses gêneros nos mostra que o LD também lança mão dos gêneros secundários para trabalhar o componente oral. Os gêneros listados acima se configuram como formas de comunicação um tanto mais complexas que não decorrem diretamente da espontaneidade. Esse aspecto é bastante válido, pois, como discutimos no capítulo 2, mais especificamente, na seção 2.4.1.1, o trabalho com os gêneros secundários é uma tarefa árdua, principalmente, em língua estrangeira, uma vez que, geralmente, o aluno não dispõe de conhecimento linguístico suficiente para dar conta desses gêneros. Mesmo em português, o ensino em torno desses gêneros pode apresentar problemas devido à complexidade dessas formas de uso da língua, entretanto, por ser a língua materna dos alunos, eles, certamente, já trazem consigo alguma bagagem linguística. Em língua estrangeira, porém, esta situação se torna ainda mais complicada, por não ser tarefa fácil selecionar os gêneros a serem sistematizados, tendo em vista o conhecimento linguístico dos alunos no ensino fundamental.

Investigando se a noção de gênero perpassava, em alguma medida, as atividades expressas nos LDs que compõem nossos corpora, deparamo-nos, ainda, com a questão da oralização da escrita. Percebemos que as atividades se desenvolviam em torno da oralização da escrita, pois as reflexões acerca da fala surgiam a partir do texto escrito ou resultavam em

uma produção escrita. Assim, em variados momentos, o oral preparava a escrita, passando ao código escrito. Nesse sentido, reportamo-nos, novamente, ao posicionamento de Marcuschi (1997, 2005) e Magalhães (2008), segundo o qual, conforme explicitado no capítulo 2 deste trabalho, as atividades não se associam a uma discussão a respeito da fala propriamente dita, havendo uma insuficiência no que tange à promoção da oralidade em função de seus usos. Com isso, as atividades se centram na leitura de um diálogo, na conversa com o colega, realizando a sistematização das características da fala através do texto escrito, tarefas que os autores compreendem como pretextos, falsos exercícios de língua falada.

A oralização da escrita decorre, também, do padrão fixo no qual se estruturam as atividades em *Let's Speak*. Como já observado anteriormente, temos a sequência escuta-leitura-dramatização ou leitura-escuta-dramatização, acrescida, em algumas das unidades, de repetição, evidenciando um padrão estrutural e mecânico que não permite que a dimensão social do gênero seja abordada devidamente, pois não abre espaço para formas de utilização da língua para além do contexto didático-pedagógico.

Nessa direção, a partir do que discutimos até aqui, percebemos que a promoção de letramentos do aprendiz ainda se evidencia de forma incipiente nas atividades analisadas. Retomando o pensamento de que a noção de letramento se articula aos gêneros na medida em que focaliza o uso da língua em geral na vida em sociedade e “tem insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento” (ROJO, 2009, p. 102), como vimos no capítulo 1, notamos que as atividades, da maneira como se organizam no LD, com seus enunciados e instruções para a sua realização, muitas vezes, não permitem que o ensino-aprendizagem de habilidades orais se dê para “atingir algum outro fim que vá além da mera aprendizagem da língua, no seu aspecto formal” (KLEIMAN, 2000, p. 238).

Em algumas unidades dos LDs observados, no entanto, pudemos destacar a possibilidade de se promover o desenvolvimento de práticas letradas, como, por exemplo, através das atividades que apresentavam um propósito comunicativo um tanto mais definido e potencialmente real – exercícios que contavam com o gênero entrevista (LD do nono ano) e enquête (LD do sétimo ano)–, e das atividades em que havia uma ligação com determinadas práticas sociais. Podemos citar a unidade 5 do sexto ano, que lidava com as profissões; a unidade 10 do LD do sétimo ano e a unidade 5 do LD do oitavo ano, na qual o aluno era incentivado a comprar algo em uma loja e dar instruções sobre como usar uma máquina de lanches, respectivamente; situações que giram em torno de práticas sociais que se associam, como vimos, aos “usos sociais da leitura e da escrita” (STREET, 1984).

Vale ressaltar, porém, que muitos dos diálogos nos LDs são apresentados e, a seguir, trabalhados com atividades que visam ao treino, à prática, sem uma contextualização explícita e sem sinalização para uma situação real. Isso faz com que as atividades do LD se aproximem, como vimos anteriormente, de uma prática conversacional, nos termos de Xavier e Balthazar (2011). Uma opção seria, por exemplo, contextualizar mais as atividades, estabelecendo conexões com a vida real dos alunos, em vez de apenas pedir para que se substitua parte do diálogo por partes que serão fornecidas, ou que se dramatize o diálogo estudado. A questão que emerge, aqui, então, é a formulação descontextualizada das atividades do LD, muito ancoradas na modalidade escrita da língua.

É importante salientar que o fato de evidenciarmos a relevância do ensino baseado na abordagem de gêneros, com vistas à promoção de letramentos, não significa que, dentro do processo de ensino-aprendizagem, o aluno deva ser preparado para fazer análise de gêneros durante as atividades de produção oral, reconhecendo prontamente as principais características de um gênero oral. No ensino fundamental o que se pretende, certamente, é que os alunos saibam reconhecer os gêneros que emergem nas esferas de atividade humana e sejam capazes de utilizá-los, de forma adequada, quando necessário.

Outra discussão que se evidencia quando teorizamos sobre o trabalho em torno dos gêneros, pensando na transposição dos conhecimentos para o ensino, é a questão da viabilidade dessa abordagem, via LD, dentro do ensino de língua estrangeira. Essa questão se faz pertinente, pois já debatemos neste trabalho a dificuldade acerca de se efetuar o ensino calcado nos gêneros, principalmente os secundários, devido ao nível de conhecimento de língua inglesa que os alunos possuem. Se nos limitássemos apenas ao ensino dos gêneros com os quais os alunos já têm contato, teríamos que pesquisar e analisar quais seriam, então, os gêneros a serem elencados. O ensino de língua estrangeira enfrenta, com mais frequência, a dificuldade de selecionar os gêneros mais adequados ao ensino, pois precisa ter em vista o conhecimento linguístico que o aluno já traz consigo, já que poucos são os que, realmente, têm contato suficiente com a língua inglesa. Não devemos nos esquecer de que não podemos nos restringir somente ao que o aluno já está familiarizado. À escola cabe o papel de ampliar os horizontes do saber e não apenas sistematizar aquilo que o aluno já conhece. Neste trabalho não focalizamos essa problemática da viabilidade da abordagem de gêneros através do LD, contudo, ela nos despertou a atenção e, por isso, fica, no processo de finalização de nosso estudo, como um ponto instigante a ser discutido e um convite à pesquisa.

Diante de tudo o que expusemos neste trabalho, chegamos, então, à conclusão de que, no quadro do desenvolvimento de habilidades orais, o LD pode, sim, se configurar como um

instrumento muito importante. Sabemos que as atividades podem ser expandidas pelo professor na prática diária da sala de aula, feitas as devidas adequações, desde que esse professor, para além das avaliações oficiais, seja capaz de fazer sua própria avaliação, bem informado teoricamente, reivindicando LDs cada vez melhores, que levem em conta as necessidades reais de uso da língua no mundo contemporâneo. No entanto, nosso foco aqui, recai, exclusivamente, sobre o que se encontra expresso no LD.

O fato é que não mais temos dúvidas quanto à pertinência e relevância do ensino das habilidades orais. A produção oral não pode mais ser negligenciada no contexto da escola. Entretanto, reconhecemos que ainda temos que caminhar para estruturar teoricamente a maneira como tal trabalho será desempenhado, pois é notório que modificações e estudos ainda precisam ser realizados para se chegar ao ensino efetivo da oralidade em língua inglesa, teorizado, neste trabalho, como aquele que se embasa nas teorias de gênero e nos estudos do letramento.

Com o que aqui explicitamos, pretendemos trazer à tona reflexões sobre o ensino do oral de um modo geral. Para constituir nossos corpora, utilizamos uma coleção de LDs particular, todavia, acreditamos que com os dados ali analisados possamos estender a discussão para o ensino acerca do componente oral como um todo, tendo em vista, ainda, a lacuna que se apresenta quanto aos estudos de habilidades orais e a carência de estudos sobre os gêneros orais e o letramento em língua estrangeira. Desse modo, no que concerne às possibilidades para futuras pesquisas, o presente estudo apontou para algumas direções que podem ser certamente aprofundadas: a própria relevância do componente oral dentro do ensino e o recurso às teorias de gênero e os estudos de letramento como um apoio consistente para desenvolver o ensino do oral em língua estrangeira sob a ótica do LD.

Cumpramos ressaltar que, por diversas vezes, nesta pesquisa, justamente por focalizarmos o LD, recorremos ao *Guia* do PNLD 2011– Língua Estrangeira Moderna, documento que pela primeira vez abordou a língua estrangeira. Atualmente, temos o *Guia* do PNLD 2014– Língua Estrangeira Moderna, o qual fomentará, certamente, mais discussões sobre o tratamento dado à oralidade. Esperamos que este trabalho possa contribuir, também, para a reflexão em torno do ensino de habilidades orais teorizado por esses documentos, possibilitando debates, comparações, em termos de evolução, do que era preconizado por aquele documento e o que, agora, se orienta com o PNLD 2014.

Encerramos nosso trabalho com a expectativa de termos oferecido uma contribuição significativa para o estudo das práticas orais, sob o enfoque do LD, evidenciando que muito já se avançou, se pensarmos que, há não muito tempo, os LDs eram verdadeiras gramáticas

tradicionais; todavia, ainda precisamos caminhar na direção do estabelecimento de formas de ensino do oral eficazes no cenário educacional atual.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. -M. *Linguistique textuelle: des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan, 1999. 208 p.
- APPOLINÁRIO, F. *Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2009.
- ARISTÓTELES. *Arte Retórica e Arte Poética*. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, Coleção Universidade, 1988. 357 p.
- ASKEHAVE, I.; SWALES, J. M. Genre identification and communicative purpose: a problem and a possible solution. *Applied Linguistics*, v. 22, n. 2, p. 195-212, 2001.
- BAKHTIN, M. (1953). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 421 p.
- _____. *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard, 1984. 408 p.
- _____. *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard, 1978. 488 p.
- BETHELL, H. C. *The English Gymnasial Grammar*. Belo Horizonte: [s.n.], 1937.
- BHATIA, V. K. *Analysing genre: language use in professional settings*. London: Longman, 1993. 264 p.
- BOHN, H. I. The educational role and status of English in Brazil. *World Englishes*, v.22, n. 2, p. 159-172, mai. 2003.
- BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2011 – Língua Estrangeira Moderna*. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica, 2010. 48 p. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/2349-guia-pnld-2011-%E2%80%93-anos-finais-do-ensino-fundamental>>. Acesso em: 19 out. 2012.
- _____. *Guia de livros didáticos: PNLD 2014– Língua estrangeira moderna*. Brasília: Ministério da Educação– Secretaria de Educação Básica, 2013. 56 p. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/2349-guia-pnld-2011-%E2%80%93-anos-finais-do-ensino-fundamental>>. Acesso em: 6 jun. 2013.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 1999. V. 2, p. 49-63.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p.
- _____. *Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Fundamental*. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC, 2010.
- _____. *Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Fundamental*. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC, 2013.

BREURE, L. *Development of the genre concept*. University of Utrecht, Department of Information and Computing Science, 2001. Disponível em: <<http://www.cs.uu.nl/people/leen/GenreDev/GenreDevelopment.htm>>. Acesso em: 07 jun. 2013.

BRITO, R. M.; SCHMITZ, J. R. Ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcançável? In: LIMA, D.C de. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009. p. 13-20.

BRONCKART, J. -P. *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1997. 345 p.

_____. Atividades de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 2007. 358 p.

_____. Genre de textes, types de discours et operations psycholinguistiques. *Voies livres*, n. 78, p.1-20, 1996.

_____. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*. v. 4, n. 6, p. 1-30, mar. 2006.

_____. La psychologie ne peut être que sociale et la didactique est l'une de ses disciplines majeures. In: BERNIÉ, J. -P. (Org.). *Apprentissage, développement et significations: hommage à Michel Brossard*. Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux, 2001. p. 19-41.

BUENO, L. Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo. *Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora*, v. 11, n. 1, p. 9-18, jan./jun. 2009.

CAMPOS, I. C. Z. *A língua inglesa no cotidiano dos alunos de uma escola de idiomas*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2010.

CARVALHO, G. de. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 130-149.

CASTILHO, A. T. *A língua falada no ensino de português*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000. 160 p.

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

CHAFE, W. Integration and Involvement in Speaking, Writing and Oral Literature. In: TANNEN, D. (Org.). *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. New Jersey, Ablex, 1984.

CHIN, E. Y.; ZAOROB, M. L.F. A. *Keep in Mind*. São Paulo: Scipione, 2009. 4 v.

COSTA, E. G. 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.

COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 184 p.

COX, M. I. P. Oralidade e escrita segundo Walter J. Ong. *Polifonia*, Cuiabá, n.1, p. 166-169, 1994.

CRISTOVÃO, V. L. L. et al. Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. *Letras*, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 191-215, jan./jun. 2010.

CUNHA, A. G. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010. 744 p.

CUNNINGSWORTH, A. *Evaluating and selecting EFL teaching materials*. Londres: Heineman, 1984. 104 p.

DE GRANDE, P. B. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. *Eletras*, v. 23, n. 23, p. 11-27, dez. 2011. Disponível em: <http://www.utp.br/eletras/dossie/artigo/Dossie_especial_artigo_23.2_O_pesquisador_interpretativo_e_a_postura_etica_em_pesquisas_em_Lingui.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2013.

DENDRINOS, B. *The EFL textbook and ideology*. Athens, Greece: Grivas, 1992.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y, S. *The SAGE Handbook of qualitative research*. Third Edition, 2004. 1232 p.

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A.(Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. 229 p.

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*. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

_____. *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. Issy-les-Moulineaux: ESF, 1998. 210 p.

_____. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. Colaboração de Sylvie Haller. In: SCHNEUWLY, Bernard et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 125-155.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*, Third Edition, New York: MacMillan, 1986. p. 119-160.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar, 2003. 165 p.

FERREIRA, M. A. V. Estudo de gêneros: uma perspectiva evolutiva. *Diálogo e Interação*, Paraná, v. 5, ago. 2011. Disponível em: <<http://www.faccrei.edu.br/dialogoeinteracao/>>. Acesso em: 3 jul. 2013.

FIORIN, J. L. *Introdução ao Pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008. 144 p.

FIRTH, A. The discursive accomplishment of normality. On 'Lingua Franca' English and conversation analysis. *Journal of Pragmatics* v. 26, p. 237-259, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GALVÃO, A. M. O.; BATISTA, A. A. G. Oralidade e escrita: uma revisão. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, p. 403-432, mai/ago. 2006.

GANDELMAN, H. *De Gutenberg à Internet: direitos autorais das origens à era digital*. 5. ed. Rio de Janeiro e São Paulo: Record, 2007. 300 p.

GOBATTO, M. A. S. A noção wittgensteiniana de semelhança de família como estratégia para se pensar o conceito de arte. Apresentação de Trabalho/Comunicação na Universidade Estadual de Londrina. 2012.

HALL, E. J. *English for careers*. New York: Regents Publishing Company. 1971. 93 p.

HALLIDAY, MA.K. *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold. 1973. 144 p.

HASAN, R. What's going on: a Dynamic View of Context in language. In: CLORAN, C.; BUTT, D.; WILLIAMS, G. (Orgs.). *Ways of Saying: ways of Meaning*. Selected Papers of Ruqaiya Hasan. [s. l.:s.n.], 1996. P. 37-50.

HAVELOCK, E. A Equação oralidade-cultura escrita: uma fórmula para a mente moderna. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. (Orgs.). *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995. P. 17-34.

HAVELOCK, E. The coming of literate communication to western culture. In: KINGTGEN, E. R.; KROLL, B. M.; ROSE, M. *Perspectives on literacy*. Carbondale, Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1988. p. 127-134.

HEATH, S.B. *Ways with Words*. Cambridge: CUP, 1982. 426 p.

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

HUMMELGEN, G. F. P. *A oralidade e os gêneros orais em livros didáticos de língua portuguesa*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2008.

HYLAND, K. *Disciplinary discourses: social interactions in academic writing*. London: Pearson Education, 2000. p. 105-131.

HYMES, D. Competence and Performance in Linguistic Theory. In: HUXLEY, R.; INGRAM, E. (Eds.). *Language Acquisition: Models and Methods*. London: Academic Press, 1971, p. 3-28.

HYMES, D. *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974. 260 p.

IAKOUBINSKI, L. P. (1923). Sul discurso dialógico. In: FERRARIO, E. (Org.). *Teoria della letteratura in Russia 1900-1934*. Roma, Riuniti, 1977. p. 333-351.

JASPERS, J. Style and Styling. In: HORNBERGER, N. H.; MCKAY, S. L. *Sociolinguistics and Language Education*. Multilingual Matters, 2010. p.177-204.

KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva sociolingüística*. São Paulo: Ática. 1986. 144 p.

KINNEAVY, J. L. *A theory of Discourse: the aims of Discourse*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall International, 1971. 500 p.

KLEIMAN, A. O estatuto disciplinar da Lingüística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

_____. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A; SIGNORINI, I. (Orgs.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000. p. 223-243.

_____. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. 294 p.

KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000. 124 p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. 128 p.

LYONS, J. *Linguagem e Linguística*. Uma introdução. Tradução de M. W. Averbug e C. S. Souza. Rio de Janeiro: LCT, 1987. 270 p.

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 – LemD*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 237-259.

MAGALHAES, T. G. *Concepções de oralidade: a teoria nos PCN e no PNLD e a prática nos livros didáticos*. 2007. Tese (Doutorado em Letras) – Univerdade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

_____. Por uma pedagogia do oral. *Signum: Estud. Ling.*, Londrina, n.11/2, p. 137-153, dez. 2008.

MARCUSCHI, L. A. *A língua falada e o ensino de português*. 6º Congresso de Língua Portuguesa – PUC: SP, 1996.

_____. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. In: REUNIAO ANUAL DA SBPC, 49, Belo Horizonte, jul.1997. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v.30, p. 39-79, 1997.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001. 136 p.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

_____. Oralidade e ensino: uma questão pouco falada. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. 160 p.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008. 296 p.

MARCUSCHI, L. A; XAVIER, A.C. (Orgs.). *Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção do sentido*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. 196 p.

MARTIN, J. R. Process and text : two aspects of human semiosis. In : Benson, J.D. ; GREAVES, W. S. (Eds.). *Systemic perspectives on discourse: selected theoretical papers from the 9th International Systemic Workshop*. Norwood, N.J.: Ablex (Advances in Discourse processes 15). p. 248-274.

MASON, Jennifer. *Qualitative researching*. London: Sage, 1996. 224 p.

MCKAY, S. L. English as an International Language. In: HORNBERGER, N. H.; MCKAY, S. L. *Sociolinguistics and Language Education*. Multilingual Matters, 2010. p. 89-115.

MELLO Jr. J. *A evolução do livro e da leitura*. Disponível em: <<http://www.ebookcult.com.br/ebookzine/leitura.htm>>. Acesso em: 18 jun. 2007.

MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Orgs.) *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes Editores, 2007.

MEURER, J. L. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru, SP : EDUSC, 2002. p. 17-29.

MILLER, C. R. Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, n. 70, p. 151-167, 1984.

_____. Rhetorical Community: the Cultural Basis of Genre. In: FREEDMA, A.; MEDWAY, P. (Orgs.). *Genre and the New Rhetoric I*. London: Taylor & Francis, 1994. p. 67-78.

MOITAS LOPES, L. P. da. *A função da aprendizagem de línguas estrangeiras na escola pública*. In: _____. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996a.

_____. da. A transdisciplinaridade é possível em Lingüística Aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 113-128.

_____. “Eles não aprendem português quanto mais inglês”. *A ideologia da falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras em alunos de escola pública*. In: _____. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996b. p. 63-80.

MOREIRA, H. H. O uso do livro didático nas práticas pedagógicas. *Webartigos*, 2009. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/ouso-do-livro-didatico-na-pratica-pedagogica/29076>>. Acesso em: 05 jul. 2012.

MOTA, K. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo: novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K; SCHEYERL, D. (Orgs.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. 2.ed. Salvador: Edufba, 2010, p. 37-62.

MOTA, M. B.; BERGSLEITHNER, J. M.; WEISSHEIMER, J. Situando a pesquisa sobre produção oral em LE. In: BERGSLEITHNER, J. M.; WEISSHEIMER, J.; MOTA, M. B. (Orgs.). *Produção oral em LE: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 7-20. (Coleção Novas perspectivas em Lingüística Aplicada, v. 19).

MOTA, M. B.; SCHADECH, T. S.; CARDOSO, G. L. Implementação de tarefas orais em inglês no ensino fundamental: uma experiência. In: BERGSLEITHNER, J. M.; WEISSHEIMER, J.; MOTA, M. B. (Orgs.). *Produção oral em LE: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 237-260. (Coleção Novas perspectivas em Lingüística Aplicada, v. 19).

OLIVEIRA, J. B. A. et al. *A política do livro didático*. São Paulo: Summus e Editora da Unicamp, 1984. 140 p.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, Vozes, 2007. 182 p.

OLIVEIRA, M. S. Gêneros textuais e letramento. *RBLA*, Belo Horizonte, v.10, n.2, p. 325-345, 2010.

OLSON, D. R. *O mundo no papel*. Rio de Janeiro: Ática, 1997.

ONG, W. J. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Campinas: Papirus, 1998. 224 p.

_____. (1982). *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. New York: Routledge, 2002. 203 p.

_____. *Ramus: Method and the Decay of Dialogue*. Chicago and London: University of Chicago Press, 1958. 436 p.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T.; CUNHA, M. C. J. (Eds.). *Caminho e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora UnB, 2003. p. 53-84.

_____. História do material didático de língua inglesa no Brasil. In: DIAS, R.; CRISTOVAO, V.L.L. (Orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2009. p. 17-56.

PALMIERE, D. T. Leme. As representações do oral e seu ensino por professores em exercício e em formação. In: IV SENAILE - Seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino, 2005, Pelotas - RS. IV SENAILE - Seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino. Pelotas - RS : UCPEL, 2005.

_____. Concepções sobre o oral e seu ensino junto a professores em formação. In: 16o COLE - Congresso de Leitura do Brasil, 2007, Campinas. Anais do 16o COLE. Campinas: Graf. FE; ALB, 2007.

PALTRIDGE, B. *Genre and the language learning classroom*. Michigan: The University of Michigan Press, 2001. 160 p.

PHILLIPIS, B.S. *Pesquisa social: estratégias e táticas*. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1974.

PINHEIRO, J. A. *An English Method*. 12. ed. Porto, Portugal: Costa Cabral.

PINTO, A. P.; PESSOA, K. N. Gêneros textuais: professor, aluno e o livro didático de língua inglesa nas práticas sociais. In: DIAS, R.; CRISTOVAO, V.L.L. (Orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 79-98.

POTOCKY, L. C.; VILAÇA, M. L. C. O livro didático de língua estrangeira: história, avaliação e importância. *Cadernos do CNLF*, v. 16, n. 04, t. 1, p. 950-958, 2012.

PRODROMOU, L. English as cultural action. *ELT Journal*: Oxford University Press, Oxford, v. 42, n. 2, p. 73-83, Apr. 1988.

RAJAGOPALAN, K. O papel eminentemente político dos materiais didáticos de inglês como língua estrangeira. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012. P. 57-82.

RAMOS, J. M. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 109 p.

RAMOS, R. C. G. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, R.; CRISTOVAO, V.L.L. (Orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2009. p. 173-198.

RICHARDS, J. C. *Interchange*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. 113 p.

_____. *New Interchange*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 209 p.

_____. *The role of textbooks in a language program*. New Routes – April. São Paulo: Disal, 2002.

RODRIGUES, R. H. Análise de gêneros de discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 415-440, jan./jun. 2004.

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. (Orgs). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

ROJO, R; CORDEIRO, G. S. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 7-20.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 108-129.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009. 128 p.

SANTOS, D. M.; MARQUES, A. O. C. C. *Links: English for Teens*. São Paulo: Ática, 2009. 4 v.

SÁ-SILVA et al. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. Ano 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

SCHEYERL, D. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 37-56.

SCHNEUWLY, B. (1994). Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.

_____. Genres e types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In: REUTER, Y. (Org.). *Les interactions lecture-écriture: actes du colloque de l'Université Charles-de-Gaulle III*. Neuchâtel: Peter Lang, 1994. p. 155-173.

_____. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 109-124.

SCRIBNER, S.; COLE, M. *The Psychology of Literacy*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1981. 384 p.

SEABRA, D. M. *A sócio-construção da leitura em língua estrangeira sob a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento*. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)—Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2007.

SHOHAMY, E. *The power of tests: A critical perspective of the uses of language tests*. Singapore: Longman, 2001.

SILVA, M. C. *Avaliação da leitura em língua estrangeira: explorando gêneros textuais*. 2004. Tese (Doutorado em Letras) — Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

SILVA, V. L. T. Em busca da fluência oral: um curso de letras sub-judice. In: SILVA, K. A. (Org.) *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes Editores, 2007.

SILVEIRA, M. I. M. *Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino*. Maceió, AL: Edições Catavento, 1999.

SIQUEIRA, S. Se o inglês esta no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 311-354.

SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. *Caderno de pesquisa- Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, n. 52, p. 19-24, 1985.

_____. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 025, p. 5-17, jan-abr. 2004.

SOUZA, D. M. de. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. 2.ed. Campinas (SP): Pontes, 2011. p. 27-31.

STREET, B. Entrevista com Brian Street. [agosto de 2009]. *Revista Língua Escrita*, n. 7, p. 84-92, jul./dez. 2009. Entrevista concedida aos professores Gilcinei Teodoro Carvalho e Marildes Marinho.

STREET, B. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: CUP, 1984. 256 p.

_____. Literacy practices and literacy myths. In: SALJO, R. (Ed.). *The Written Word: Studies in Literate Thought and Action*. Springer-Verlag Press, 1988. p. 59-72.

_____.What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

STREET, B.; LEUNG, C. Sociolinguistics, Language Teaching and New Literacies. In: HORNBERGER, N. H.; MCKAY, S. L. *Sociolinguistics and Language Education*. Multilingual Matters, 2010, p. 290-316.

SWALES, J. M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 260 p.

_____. Genre and Engagement. *Revue belge de philologie et d'histoire*, vol. 71, p. 687-698, 1993.

_____. *Other floors, other voices: a textography of a small university building*. London: Lawrence Erlbaum, 1998. 240 p.

TANNEN, D. Implications of the Oral-Literate Continuum for Cross-cultural Communication. In: ALATIS, J. E. (Org.) *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics 1980, Current Issues in Bilingualism*. Washington, D. C., Georgetown University Press, 1980.

TEIXEIRA, L. Gêneros orais na escola. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 240-252, jan./jun. 2012.

TILIO, R. Os gêneros do discurso e o livro didático de inglês: algumas considerações. In: DIAS, R.; DELL'ISOLA, R. L. P. *Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 205-236.

TILIO, R. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*. Rio de Janeiro. v. 7, n. 26, p. 117-144, jul./set. 2008. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/view/33>>. Acesso em: 05 out. 2013.

TOCATLIDOU, V. Conversational genres and foreign language teaching. *CAUCE*, Revista de Filología y su Didáctica, n. 25, p. 301-309, 2002.

TOMLINSON, B. Materials Development. In: CARTER, D.; NUNAN, D. *Teaching English to Speakers of other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

VEREZA, S.C. Uma breve trajetória das abordagens pedagógicas da leitura: a alternativa sociocognitivista. In: TAVARES, K.; BECHER, S.; FRANCO, C. (Orgs.). *Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011. p. 13- 25.

VIAL, A. P. S.; SILVA, J. Z. A inclusão das Línguas Estrangeiras Modernas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). *Revista Bem Legal*, Porto Alegre, v. 2, n.1, p. 110-118, 2012.

VOLOCHINOV, V.N. (1929). *Marxisme et philosophie du langage*. Paris: Editions de Minuit, 1977. 233 p.

VYGOTSKY, L. S. (1935). La méthode instrumentale en psychologie. In: SCHNEUWLY, B.; BRONCKART, J. -P. (Orgs.). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel e Paris, Delachaux et Noestlé, 1985. p. 39-48.

WALKER, S. Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil. In: STEVENS, C.M.T.; CUNHA, M. C. J. (Eds.). *Caminho e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora UnB, 2003. p. 35-52.

WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Tradução de José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas, SP: Pontes, 1991. 230 p.

XAVIER, R. P. Revisitando o conceito de tarefas comunicativas. *Caderno de Letras* (UFPel), n. 13, p. 35-46, 2007.

XAVIER, R. P.; BALTHAZAR, L. L. Uma análise do perfil de atividades orais em livros didáticos para iniciantes da LE (Italiano). In: BERGSLEITHNER, J. M.; WEISSHEIMER, J.; MOTA, M. B. (Orgs.). *Produção oral em LE: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 207-236. (Coleção Novas perspectivas em Linguística Aplicada, v. 19).

ZOHREH, R. E.; ESLAMI-RASEKH, A. Enhancing the pragmatic competence of non-native English-speaking teacher candidates (NNESTCs) in EFL context. In: SOLER, E. A.; MARTÍNEZ-FLOR, A. (Org.). *Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching and testing*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2008.

ANEXOS

CD contendo todas as seções de produção oral (*Let's Speak*) dos quatro volumes da coleção *Links- English for Teens*, bem como as dez unidades da seção *Let's Stop and Think* do primeiro volume dessa coleção (sexto ano).