



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO, ARTES E LETRAS – FACALE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM LETRAS
LINGUÍSTICA E TRANSCULTURALIDADE

KAROLINNE FINAMOR COUTO

PROPOSTAS DE ESCRITA DE GÊNEROS DO MEIO DIGITAL EM LIVROS
DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA

Dourados-MS
2013

KAROLINNE FINAMOR COUTO

PROPOSTAS DE ESCRITA DE GÊNEROS DO MEIO DIGITAL EM LIVROS
DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Letras, Faculdade de Comunicação, Artes e Letras (FACALE) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras (Linguística e Transculturalidade).

Orientador: Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves

Dourados-MS
2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

C871p	<p>Couto, Karolinne Finamor. Propostas de escrita de gêneros do meio digital em livros didáticos de língua inglesa. / Karolinne Finamor Couto. – Dourados, MS : UFGD, 2013. 138f.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Grande Dourados.</p> <p>1. Livro didático. 2. Gêneros do meio digital. 3. Documentos oficiais. I. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD – 420.7</p>
-------	---

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.

©Todos os direitos reservados. Permitido a publicação parcial desde que citada a fonte.

KAROLINNE FINAMOR COUTO

PROPOSTAS DE ESCRITA DE GÊNEROS DO MEIO DIGITAL EM LIVROS
DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves
Orientador PPGEL/UFGD

Prof^a. Dr^a. Célia Regina Delácio Fernandes
Membro Titular PPGEL/UFGD

Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Lopes Cristovão
Membro Titular PPGEL/UUEL

Prof^a. Dr^a. Edilaine Buin Barbosa
Membro Suplente PPGEL/UFGD

Dourados-MS
2013

COUTO, Karolinne Finamor. *Propostas de escrita dos gêneros do meio digital em livros didáticos de língua inglesa*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Dourados-MS, 2013.

DEDICATÓRIA

Não é uma formalidade ou processo rotineiro.
É uma dedicatória pensada, sentida, vivenciada e merecida.

Dedico este trabalho aos meus pais, as pessoas mais importantes da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Adair, por ter acreditado no meu potencial diante das minhas qualidades e limitações, por ser o mais importante mestre e exemplo de profissional sério e dedicado.

Às professoras componentes da banca, pela dedicação em contribuir grandemente para o enriquecimento da minha pesquisa.

Aos professores do PPG Letras/UFGD (2011-2012), e da Graduação em Letras UFGD (2007-2010), que me ajudaram construir minha identidade como profissional das Letras. Aos professores das escolas Maria Rosa Antunes da Silveira Câmara (1996-1999), e Menodora Fialho de Figueiredo (2000-2006), por terem feito parte da minha formação.

Aos professores Luiz Carlos, Lucília Lourenço e Paul Trew, pois foram estes que, dentre tantos, enxergaram a mim para depositarem sua confiança e dispensarem as suas atenções.

Aos meus colegas e amigos que conheci através do Mestrado, pelo conhecimento compartilhado e pelas boas histórias que teremos para contar futuramente, especialmente Luciene Bomfim. Aos amigos que estiveram mais próximos, principalmente Regiane e Eduarda, que, dispensando sorrisos e palavras de afeto, não me deixaram desanimar.

Às minhas queridas irmãs, Lidianne e Gislayne, por serem meus exemplos. Ao João, meu pequeno irmão, por quem acredito que seja necessário lutar por um mundo melhor.

O agradecimento mais doce, puro e justo: aos meus pais, João e Terezinha, que me deram a vida e a liberdade para que eu fizesse minhas próprias escolhas e, mesmo com seu pouco conhecimento científico, acreditaram que eu pudesse ser uma pesquisadora.

A Deus, grande fonte de sabedoria e discernimento para amparar todas as minhas escolhas.

Muito obrigada!

*“Eu queria ser um mensageiro, e que todas as
notícias fossem boas.”*

Eddie Vedder

RESUMO

Nesta dissertação, é apresentada uma pesquisa documental cujo objetivo foi investigar se as propostas de escrita de gêneros do meio digital em livros didáticos de língua inglesa têm potencial para contribuir no desenvolvimento de letramentos múltiplos. O *corpus* é composto por atividades de produção escrita presentes em duas coleções aprovadas pelo PNLD, *Keep in Mind* (CHIN, ZAORAB, 2009) para o Ensino Fundamental, e *On Stage* (MARQUES, 2010) para o Ensino Médio, as obras mais utilizadas no município de Dourados, local de realização da pesquisa. Esta investigação abrange dois focos: num primeiro momento, uma comparação entre o **Edital** de convocação das editoras e o **Guia de Livros de Didáticos**, a fim de observar se tais documentos apresentam coerência em relação à avaliação das coleções; na segunda etapa do trabalho, a análise das propostas de produção escrita de gêneros do meio digital das duas coleções em interface com os critérios de avaliação do **Edital** e do **Guia**, com o objetivo de observar se as propostas estão de acordo com o que exigem tais critérios, e se favorecem o desenvolvimento dos letramentos, conforme orientação dos documentos oficiais. O trabalho é baseado teoricamente nos estudos sobre de gênero (BAKHTIN, 2000; BRONCKART, 2009; MARCUSCHI, 2004), letramentos (BRASIL, 2006; ROJO, 2009) e nas orientações dos documentos oficiais (BRASIL, 1998; 2000; 2002; 2006). As conclusões mostram que os editais e os guias apresentam proximidades em relação aos critérios de avaliação das obras. No entanto, as propostas de produção escrita não possuem potencial suficiente para o desenvolvimento eficaz dos multiletramentos, por disponibilizarem uma quantidade insuficiente de gêneros, e, sobretudo, por não oferecerem práticas reais de comunicação em suporte digital, incluídas aí as etapas do processo de produção escrita: planejamento, escrita e reescrita de gêneros. Este trabalho contribui para a comunidade acadêmica e para a sociedade na medida em que se propõe a discutir um processo novo no cenário da educação brasileira, o livro didático de Língua Inglesa, processo este que movimenta o orçamento público, metodologia de ensino, e exige novas configurações para o ensino desta disciplina.

Palavras-chave: Livro didático; gêneros do meio digital; multiletramentos; documentos oficiais.

ABSTRACT

In this dissertation, it's presented a documentary research aimed to investigate whether the writing proposals of digital genres in English language textbooks have the potential to contribute to the development of multiple literacies. The corpus consists of written production activities present in two collections approved by PNLD, Keep in Mind (CHIN, ZAORAB, 2009) for Elementary Education, and On Stage (MARQUES, 2010) for high school, the most used in Dourados, venue of research. This research covers two focus: at first, a comparison between the Guide and Announcement criteria in order to observe whether such documents have relation between them, considering the assessment of the collections; in the second stage of research, the analysis of writing proposals of digital genres of two collections interfaced with the evaluation criteria of the Announcement and the Guide, in order to observe whether the proposals are related with the criteria, and if they contribute to the development of literacies, as directed in official documents. The work is theoretically based on studies of gender (Bakhtin, 2000; Bronckart, 2009; Marcuschi, 2004), literacies (BRASIL, 2006; ROJO, 2009) and the guidelines of official documents (BRASIL, 1998, 2000, 2002, 2006). The conclusions showed that the Announcement and the Guide present nearby in relation to the assessment criteria of the works. However, writing proposals for don't have enough potential for the effective development of multiliteracies for offering an insufficient amount of genres, and especially for not offering real communication practices in digital format, including therein the steps of the production process writing: planning, writing and rewriting of genres. This work contributes to the academic community and to society as it proposes to discuss a new process in Brazilian education, the English Language textbook, a process that moves the public money, teaching methodology, and requires new settings for the teaching of this subject.

Keywords: Textbooks; digital genres; multiliteracies; official documents.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Capa da gramática do hebraico para aluno	p. 25
Figura 2 - Página do livro <i>Orbus Pictus</i> – primeiro livro ilustrado	p. 26
Figura 3 - Capa do livro <i>The Essential English for foreign students</i>	p. 27
Figura 4 - Capa do livro <i>New Concept English</i>	p. 27
Figura 5 - Capa do livro <i>English 900</i>	p. 28
Figura 6 - Capa do livro <i>English 901</i>	p. 28
Figura 7 - Capa do livro <i>Starting Strategies</i>	p. 29
Figura 8 - Capa do livro <i>Reading Critically in English</i>	p. 29
Figura 9 - Parte de kit didático <i>Stremaline</i> de Bernard Hartley e Peter Viney.....	p. 29
Figura 10 - <i>Interchange – teacher’s book</i>	p. 30
Figura 11 - <i>Interchange – student’s book</i>	p. 30
Figura 12 - <i>Interchange – workbook</i>	p. 30
Figura 13 - <i>Interchange – CD-Rom</i>	p. 30
Figura 14 - Página <i>online</i> de atividades da série <i>Headway</i>	p. 31
Figura 15 - Página <i>online</i> de jogos da série <i>Headway</i>	p. 31
Figura 16 - Página <i>online</i> “Quia”	p. 33
Figura 17 - Página <i>online</i> “Voki”	p. 33
Figura 18 - Capa do Guia de Livros Didáticos/2011.....	p. 42
Figura 19 - Sumário do Guia de Livros Didáticos/2011.....	p. 42
Figura 20 - Proposta de produção de GMD – Ensino Fundamental	p. 54
Figura 21 - Capa do Guia de Livros Didáticos/2012	p. 58
Figura 22 - Sumário do Guia de Livros Didáticos/2012	p. 58
Figura 23 - Proposta de produção escrita de GMD – Ensino Médio	p. 66
Figura 24 - Proposta de produção escrita do gênero formulário eletrônico	p. 104

Figura 25 - Proposta de produção escrita do gênero <i>e-mail</i> – primeira parte	p. 107
Figura 26 - Proposta de produção escrita do gênero <i>e-mail</i> – segunda parte	p. 107
Figura 27 - Proposta de produção escrita do <i>e-mail</i> – terceira parte	p. 108
Figura 28 - Proposta de produção escrita do gênero mensagem em <i>site</i> – primeira parte	p. 112
Figura 29 - Proposta de produção escrita do gênero mensagem em <i>site</i> – segunda parte	p. 112
Figura 30 - Proposta de produção escrita do gênero mensagem em <i>site</i> – terceira parte	p. 113
Figura 31 - Proposta de produção escrita do gênero formulário eletrônico	p. 123
Figura 32 - Proposta de produção escrita do gênero <i>e-mail</i> – primeira parte	p. 125
Figura 33 - Proposta de produção escrita do gênero <i>e-mail</i> – segunda parte	p. 126
Figura 34 - Proposta de produção escrita do gênero mensagem em <i>site</i>	p. 130
Gráfico 1 – Adoção das coleções de Ensino Fundamental nas escolas estaduais de Dourados	p. 91
Gráfico 2 – Adoção das coleções de Ensino Fundamental nas escolas municipais de Dourados	p. 92
Gráfico 3 – Adoção das coleções de Ensino Médio nas escolas estaduais de Dourados ...	p. 93
Gráfico 4 – 6º ano - quantidade de GMD	p. 100
Gráfico 5 – 7º ano - quantidade de GMD	p. 100
Gráfico 6 – 8º ano - quantidade de GMD	p. 100
Gráfico 7 – 9º ano - quantidade de GMD.....	p. 100
Gráfico 8 – Variedade de GMD na coleção <i>Keep in Mind</i>	p. 101
Gráfico 9 – 1º ano - quantidade de GMD	p. 119
Gráfico 10 – 2º ano - quantidade de GMD	p. 119
Gráfico 11 – 3º ano - quantidade de GMD	p. 120
Gráfico 12 – Variedade de GMD na coleção <i>On Stage</i>	p. 120

Quadro 1 – Plano textual geral do Guia de Livros Didáticos de LEM Ensino Fundamental/2011.....	p. 43
Quadro 2 – Plano textual geral da resenha da coleção <i>Keep in Mind</i>	p. 44
Quadro 3 – Conteúdos do volume do 6º ano	p. 45
Quadro 4 – Conteúdos do volume do 7º ano	p. 46
Quadro 5 – Conteúdos do volume do 8º ano	p. 46
Quadro 6 - Conteúdos do volume do 9º ano	p. 47
Quadro 7 – Constituição do Manual do Professor da coleção <i>Keep in Mind</i>	p. 50
Quadro 8 – Gêneros da coleção <i>Keep in Mind</i>	p. 54
Quadro 9 – Plano textual geral do Guia de Livros Didáticos de LEM Ensino Médio/2012	p. 59
Quadro 10 – Plano textual geral da resenha da coleção <i>On Stage</i>	p. 60
Quadro 11 – Conteúdos do volume do 1º ano	p. 61
Quadro 12 – Conteúdos do volume do 2º ano	p. 62
Quadro 13 – Conteúdos do volume do 3º ano	p. 62
Quadro 14 – Constituição do Manual do Professor da coleção <i>On Stage</i>	p. 64
Quadro 15 – Gêneros da coleção <i>On Stage</i>	p. 65
Quadro 16 – Adoção de LD de LI do Ensino Fundamental nas escolas estaduais de Dourados	p. 90
Quadro 17 – Adoção de LD de LI do Ensino Fundamental nas escolas municipais de Dourados	p. 91
Quadro 18 – Adoção de LD de LI do Ensino Médio nas escolas estaduais de Dourados .	p. 92
Quadro 19 – Categorias de análise do Ensino Fundamental	p. 94
Quadro 20 – Categorias de análise do Ensino Médio	p. 94

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GMD – Gêneros do meio digital

GT – Gênero textual

GTs – Gêneros textuais

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

LA – Linguística Aplicada

LD – Livro Didático

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDP – Livro Didático de Língua Portuguesa

LI – Língua Inglesa

LEM – Língua Estrangeira Moderna

MEC – Ministério da Educação

OCEM – Orientações Curriculares para Ensino Médio

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Médio

PCNEM+ – Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Médio +

PLE – Português para estrangeiros

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

SEB – Secretaria de Educação Básica

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Letras

UEL – Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

Introdução	p. 16
Capítulo 1: O livro didático de língua inglesa em questão	p. 19
1.1 O LD como foco de pesquisa	p. 21
1.2 A história do livro didático de língua inglesa	p. 24
1.3 Políticas públicas: Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)	p. 34
Capítulo 2: Conhecendo as coleções <i>Keep in Mind</i> e <i>On Stage</i>	p. 38
2.1 A coleção <i>Keep in Mind</i> – Ensino Fundamental.....	p. 38
2.1.1. Edital de Convocação – PNLD/2011.....	p. 38
2.1.2. Guia de Livros Didáticos 2011.....	p. 41
2.1.3. A coleção <i>Keep in Mind</i> no Guia/2011.....	p. 44
2.1.4. O Manual do Professor.....	p. 50
2.1.5. Os gêneros para o eixo da produção escrita.....	p. 53
2.2. Coleção <i>On Stage</i> – Ensino Médio	p. 55
2.2.1. Edital de Convocação – PNLD/2012.....	p. 55
2.2.2. Guia de Livros Didáticos 2012.....	p. 57
2.2.3. A coleção <i>On Stage</i> no Guia/2012.....	p. 60
2.2.4. O Manual do Professor.....	p. 63
2.1.5. Os Gêneros para o eixo da produção escrita.....	p. 64
Capítulo 3: Pressupostos teóricos	p. 67
3.1 O ensino de línguas estrangeiras nos documentos oficiais.....	p. 68
3.1.1 A LI nos PCN – Ensino Fundamental.....	p. 69
3.1.2 A LI nos PCNEM – Ensino Médio.....	p. 71
3.2 Os gêneros textuais.....	p. 78

3.3 Os gêneros do meio digital.....	p. 82
3.4 O gênero <i>e-mail</i>	p. 83
Capítulo 4: Metodologia da Pesquisa	p. 86
4.1 A abordagem qualitativa.....	p. 87
4.2 A análise documental	p. 88
4.3 A presente pesquisa.....	p. 89
Capítulo 5: Análise: um olhar para os GMD	p. 95
5.1 Ensino Fundamental – coleção <i>Keep in Mind</i>	p. 95
5.1.1 Pergunta 1.....	p. 95
5.1.2 Pergunta 2.....	p. 102
6° ano – Formulário Eletrônico.....	p. 103
8° ano – <i>E-mail</i>	p. 106
9° ano – Mensagem em <i>site</i>	p. 111
5.2 Ensino Médio – coleção <i>On Stage</i>	p. 116
5.2.1 Pergunta 1.....	p. 116
5.2.2 Pergunta 2.....	p. 122
1° ano – Formulário Eletrônico.....	p. 122
2° ano – <i>E-mail</i>	p. 125
3° ano – Mensagem em <i>site</i>	p. 129
Considerações Finais	p. 132
Referências	p. 135

INTRODUÇÃO

O livro didático (LD) foi histórica e socialmente constituído como um dos principais documentos inseridos no cenário educacional. Ele compõe-se como uma modalidade de material didático cuja função tem sido nortear a sequência de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Isso tem acontecido principalmente na disciplina de língua inglesa¹, na qual, na maioria das vezes, o LD é única fonte de textos, atividades e conteúdos extras que o professor utiliza para programar as aulas. Está no imaginário coletivo escolar a ideia de que o material sempre apresentará um programa adequado para cada série do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Essa ideia leva professores, demais profissionais da escola e alunos a consagrarem o uso do material e atribuir a ele segurança suficiente ao ponto de concluirmos que ele é, de fato, concebido como o principal guia que rege os programas curriculares ao longo dos bimestres. Esta consagração do LD foi a principal motivação que nos levou a tê-lo como objeto a ser investigado, não só com enfoque específico, nos Gêneros do Meio Digital (GMD), mas os processos sociais nos quais ele está inserido (história, avaliação, distribuição).

Ao longo dos anos, o LD foi configurado de formas diferentes, trazendo em si os reflexos sociais, políticos, culturais das épocas, reproduzindo discursos vigentes e fazendo emergir ideologias capazes e construir imaginários coletivos e disseminar práticas sociais que caracterizariam toda uma geração. As mudanças ocorridas na sociedade trouxeram inevitavelmente novas configurações das práticas sociais e, assim, novas linguagens exigiram que não só a escola, mas todos os recursos didáticos fossem também transformados, a fim de serem condizentes e suficientes para atender as novas gerações.

Portanto, é visível que num mundo cada vez mais marcado pelas novas práticas de linguagem, a instituição escolar, os professores, os recursos didáticos, dentre eles o próprio LD, insiram essas novas linguagens como conteúdos e formas² a serem ensinados/aprendidos de forma a contribuir na formação de alunos, capacitando-os como sujeitos ativos, posicionados, letrados, prontos para exercer sua cidadania nos mais diversos contextos sociais.

Dentre essas novas práticas de linguagem, as quais chamamos de Novos Letramentos, estão inseridas as digitais. A comunicação *online*, bem como todos os gêneros emergentes

¹ O enfoque do trabalho é no livro didático de Língua Inglesa, portanto não buscamos informações do grau de importância do LD em outras disciplinas, apesar de constatarmos pelas práticas estudantis que o material exerce tal função de guia em outras disciplinas do currículo.

² Não basta incluir o ensino de novas práticas de linguagem (os novos gêneros), mas repensar a maneira pela qual se ensina/aprende.

dela, é hoje vista como essencial na vida não só dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, mas da sociedade como um todo. Assim sendo, nesta dissertação, levantamos as discussões acerca das propostas de produção escrita dos GMD presentes em duas coleções de livros didáticos de língua inglesa. Essa pretensão nos levou a unir duas realidades diferentes, principalmente no aspecto histórico: de um lado, o LD como um material secular; e de outro, os GMD como uma prática dos novos tempos. O nosso foco se deu em torno das coleções *Keep in Mind* do Ensino Fundamental e a coleção *On Stage* do Ensino Médio, por serem as coleções mais adotadas no município de Dourados/MS, local de realização da pesquisa. Por esse parâmetro, podemos constatar qual é modalidade de ensino de escrita de GMD às quais a maioria dos alunos desse município está exposta.

A partir dos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), e amparados por teóricos da Linguística Aplicada (LA), estudos de letramento e estudo dos gêneros, pretendemos investigar se as propostas de escrita desses gêneros no livro didático favorecem o desenvolvimento dos letramentos³. Sendo estas as considerações iniciais, apresentamos a organização da dissertação:

Capítulo 1 “O livro didático em questão”. Nesta seção, apresentamos a história do livro didático de língua inglesa e as suas transformações decorridas das mudanças de cada tempo. Ainda nesta seção, discorreremos sobre o PNLD e suas etapas;

Capítulo 2 “Conhecendo as coleções *Keep in Mind* e *On Stage*”. Neste tópico, capítulo de natureza descritiva, nosso objetivo foi expor todo o processo envolvido na escolha das duas coleções. Para isso, trouxemos dados do **Edital de Convocação das Editoras**, do **Guia de Livros Didáticos** e das próprias coleções, sempre dando enfoque ao nosso *corpus* (as propostas de escrita de GMD);

Capítulo 3 “Pressupostos teóricos”: nesta etapa, buscamos discorrer sobre os aportes que fundamentam teoricamente o nosso trabalho. A dissertação tem como base teórica os documentos oficiais para Ensino Fundamental e Ensino Médio, os estudos sobre letramentos, letramentos digitais, gêneros e GMD, bem como os processos envolvidos na produção de gêneros escolares, nos quais nos apoiamos nos teóricos da Linguística Aplicada e no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

Capítulo 4 “Metodologia”: neste capítulo, descrevemos a constituição metodológica da pesquisa, para isso discorreremos sobre a análise documental, como modalidade

³ Usamos os termos “letramentos”, “multiletramentos” e “letramentos múltiplos” para expressar a mesma ideia.

potencializadora da pesquisa. Ainda nesta seção, apresentamos o processo de análise dos dados e a geração das categorias de análise.

Capítulo 5 “Análise”: na última seção do trabalho, trouxemos todas as observações e constatações obtidas. Primeiramente, a comparação entre os critérios de avaliação do **Edital de Convocação** e o **Guia de Livros Didáticos**; em seguida, a análise das propostas de cada volume das coleções.

Nosso intuito estende-se a contribuir para os estudos na área da LA, bem como para as pesquisas em torno do ensino/aprendizado de LI. Configura-se também numa tentativa de levantar e aumentar o debate em torno da elaboração e aplicação dos conteúdos do LD em interface com o advento das novas práticas de linguagens. É válida, ainda, a tentativa de contribuir para que a comunidade acadêmica e sociedade em geral voltem seus olhares para este processo que é novo: a distribuição de material didático de LI nas escolas públicas, com o intuito de observar a qualidade desse material, haja vista que em tal processo está em jogo o dinheiro público, bem como novas práticas de ensino às quais nossos alunos estarão sujeitos.

CAPÍTULO 1

O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA EM QUESTÃO

O livro didático (doravante LD) é uma ferramenta evidente no cenário de ensino e aprendizagem de língua inglesa (doravante LI) (e também outras disciplinas), seja no setor privado, seja na rede pública. Ele fornece uma sequência de conteúdos, seleção de textos e atividades que norteiam, em muitos casos, o que/como será ensinado. Num contexto como o do Brasil, o LD apresenta-se como um gênero por meio do qual grande parte da população inicia suas práticas de leitura e escrita (BATISTA, ROJO, ZÚÑIGA, 2008). Dentro do grupo dos chamados livros escolares, materiais impressos cujo objetivo é servir à educação básica e/ou em cursos livres (BATISTA, ROJO, 2008), Alain Choppin definiu os LDs como

obras produzidas com o objetivo de auxiliar no ensino de uma determinada disciplina, por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos do currículo, de acordo com uma progressão, sob a forma de unidades ou lições, e por meio de uma organização que favorece tanto usos coletivos (em sala de aula), ou quanto individuais (em casa ou em sala de aula). (CHOPPIN, 1992 *apud* BATISTA; ROJO, 2008. p. 15).

Tomlinson (2001 *apud* RAMOS, 2009) conceitua materiais didáticos como qualquer artefato que facilita a aprendizagem, podendo estes serem linguísticos, visuais, auditivos, cinestésicos e apresentados em forma impressa, DVD, ao vivo, entre outros. Ainda, segundo o autor, os materiais podem ser:

- Instrucionais: criados exclusivamente para fins pedagógicos;
- Experimentais: fornecem exposição da língua em uso;
- Elicitativos: estimulam o uso da língua;
- Exploratórios: buscam descobertas sobre a língua em uso.

Essa conceituação faz com que o LD possa ser entendido como *uma das formas* de Material Didático (e não como o Material Didático) o qual geralmente aparece em forma impressa (hoje há CDs e DVDs), criado *exclusivamente* para fins pedagógicos (por esse motivo instrucional por excelência) e pode ainda possuir todas ou algumas características acima (experimental, elicitativa e/ou exploratória) (RAMOS, 2009, p. 176).

Mesmo que possamos conceituar o LD, o ideal seria entender que os seus papéis e funções normalmente são definidos, por vários motivos, no próprio cenário educacional. Um desses motivos é que tanto o material quanto o contexto de ensino são permeados por

diferentes concepções de linguagem, de ensino e aprendizagem; na prática escolar, professores e alunos podem fazer/fazem escolhas, o que corrobora para que o LD assuma o *status* de ferramenta e não de “bíblia” necessariamente, até porque se os LDs são considerados insuficientes para atingir as metas no ensino, há a necessidade de o próprio professor preparar materiais que venham a suprir essas necessidades (GIMENEZ, 2009). Além de todas as inquietudes que envolvem esse material dentro da sala de aula, é necessário, ainda, observar que ele está envolto a um processo complexo que antecede seu uso e que envolve produção, avaliação, seleção e adaptação. Segundo Ramos (2009), todas essas razões (papéis, funções e processos burocráticos que envolvem o LD) são suficientes para marcar o grau de importância que este material possui, e sendo uma ferramenta de presença marcante em sala de aula, merece ser examinado atentamente.

Frente ao histórico da disciplina LI, é coerente dizer que faz parte do processo de mudanças⁴ do caráter da disciplina a adoção de um material didático a ser utilizado em sala de aula. É válido, porém, dizer que este processo só é efetivado pelas práticas realizadas a partir dele. Ou seja, a “transposição didática”⁵ interna será fundamental no processo de mudança de uma disciplina marcada pelo fracasso (ASSIS-PETERSON, 2009; LEFFA, 2011) para uma disciplina que contemple as necessidades da comunidade escolar; colabore para a formação de alunos e o desenvolvimento da atuação docente; configure-se numa atividade em que ensinar e aprender sejam faces de uma mesma prática transformadora (FREIRE, 2004). Ainda sobre a aplicabilidade do LI, Silva (2009) afirma que

A imutabilidade do livro didático e, conseqüentemente a segurança supostamente suprida por ele são simplesmente um construto inexistente, pois cada sala de aula que utilizar determinado livro poderá obter resultados diferentes. Ou ainda, o mesmo livro didático utilizado na mesma comunidade de aprendizagem em épocas diversas pode apresentar resultados também diferentes. (SILVA, 2009, p. 59).

Sendo assim, o LD pode estar sob vários olhares: “pode ser visto como guia, uma ferramenta auxiliar” (RAMOS, 2009), ou até mesmo como “uma bíblia, uma muleta, um mal necessário, ou um fardo” (GABRIELATOS, [2000] *apud* RAMOS, 2009). Da mesma forma, pode ter múltiplos destinos: ser engavetado ou concebido como instrumento no processo de

⁴ Mudanças que foram amparadas principalmente pela LDB de 1996. Exemplo: caráter obrigatório da disciplina de LEM e a distribuição de LD pelo MEC.

⁵ Machado e Cristóvão (2006) reforçam que o termo “Transposição Didática” não diz respeito à simples aplicação de uma teoria ao contexto de ensino, “mas como o conjunto das transformações que um determinado conjunto de conhecimentos necessariamente sofre, quando temos o objetivo de ensiná-lo, trazendo sempre deslocamentos, rupturas e transformações diversas a esses conhecimentos” (MACHADO, CRISTOVÃO, 2006, p. 552).

ensino/aprendizagem; pode também ser objeto de múltiplas interpretações e até de interpretações equivocadas. Estas últimas acontecem principalmente pelo fato de o professor não conhecer a abordagem teórica na qual é embasado o livro, o que torna o trabalho didático mais dificultoso, pois não há clareza de como mediar os conteúdos a serem ensinados/aprendidos. Assim, podemos dizer que o LD possui papéis antagônicos, funções que se configuram no contexto escolar e que geram vantagens e desvantagens (RAMOS, 2009).

1.1 O LD como foco de pesquisa

O LD tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores, principalmente pelo papel norteador que desempenha na sala de aula, pelo poder de voz que exerce nas práticas pedagógicas das disciplinas curriculares. Em um estudo realizado por Batista e Rojo (2008) sobre a produção científica em torno dos livros escolares no Brasil, constataram que as pesquisas a respeito de LD aumentaram a partir de 2002. Esse dado se dá pela expansão da pesquisa brasileira, no geral, que aconteceu nessa época, mas, sobretudo, pela consolidação dos programas de pós-graduação e da capacidade de armazenamento da Plataforma Lattes e das plataformas de domínio público, como a da Capes.

Foram encontrados 1927 trabalhos envolvendo o LD no período de 1975 a 2003. Destes, 37,2% se concentraram na grande área de Ciências da Linguagem, e cerca de 73% dos trabalhos dedicaram-se à análise de conteúdos e metodologia. Um dado importante, nesse sentido, é afirmar que as políticas públicas implantadas pelo MEC na década de 1990 foram fator fundamental para que as pesquisas sobre LD fossem mais exploradas. Numa segunda parte do estudo de Rojo & Batista (2008), que foi focada apenas na produção de teses e dissertações entre os anos 1987 e 2003, foram encontrados 229 trabalhos, sendo que 29% se concentraram na área de Letras (17% língua materna e 12% língua estrangeira) e a maioria dos trabalhos, cerca de 57% focaram a análise de conteúdos e metodologia de ensino. Os autores concluíram que uma das razões que fomenta esse tipo de pesquisa vem das mudanças implementadas pelo MEC, como as ocorridas nos anos de 1990. Isso tudo nos leva a pensar que, diante da recente inclusão da disciplina LEM no PNLD, as pesquisas que se dedicam ao LD de Língua Inglesa também tendem a aumentar.

Em recente publicação, Dias e Dell’Isola (2012) reuniram em uma coletânea trabalhos com foco nos gêneros textuais no ensino e aprendizado de línguas estrangeiras. Dos 12

capítulos, 8 eram voltados para língua inglesa e 4 dedicavam-se a analisar LDs (três trabalhos sobre LD de inglês e um voltado para LD de português como LE).

Em um dos trabalhos (ARAÚJO, 2012), a preocupação foi analisar o papel dos gêneros textuais nas atividades de compreensão leitora no LD do Ensino Médio. O autor escolheu a obra *Insight Worldwide* (2010), justificando ser este o LD “que, potencialmente, está servindo de material didático para o ensino e aprendizagem de língua inglesa em escolas brasileiras no contexto do Ensino Médio” (ARAÚJO, 2012 p. 158; 159).

A partir de uma análise embasada numa perspectiva teórica dos gêneros textuais, os dados mostraram que o livro, apesar de usar a terminologia “gêneros textuais” e colocar o aluno em contato com grande variedade de gêneros, “não apresenta uma proposta inovadora de atividades de linguagem que possam melhor conduzir o aluno para a aprendizagem e práticas sociais de compreensão textual, através de uma abordagem de gênero” (2012, p. 172). Foi constatado ainda que não há equilíbrio no que diz respeito à variedade de gêneros: dos 15 gêneros encontrados, 33% é do gênero reportagem. Nesse sentido, o autor sugere que o ideal seria que houvesse menos gêneros, porém que fossem trabalhados de maneira mais aprofundada. Em relação às atividades de compreensão, “há predominância de atividades que conduzem o aluno a apenas localizar e copiar de maneira mecanizada a informação factual explícita no texto” (2012, p. 173), assim, o LD não oferece atividades nas quais o aluno precise interpretar, refletir e problematizar o conteúdo.

Outro trabalho concentrou-se na “verificação e análise da presença e o tratamento aos gêneros textuais (GTs) dispensado como instrumento de acesso ao uso da língua nos livros didáticos de português para estrangeiros” (TOSATTI, 2012 p. 176). A autora analisou duas obras. A escolha dessas obras partiu da hipótese de que o material apresentaria diversidade de gêneros textuais, e que estes colaborariam para a inserção do aprendiz em um novo contexto linguístico. O foco da pesquisa foi analisar, nos livros didáticos selecionados, atividades de leitura e escrita que apresentassem como motivação algum gênero textual. Após a descrição das duas coleções, a pesquisadora apresentou a análise dos dados e as conclusões: as duas obras analisadas contemplam a diversidade de gêneros, bem como a sua funcionalidade, ou seja, as duas coleções, além de apresentarem diversos gêneros, exploram a função, o propósito comunicativo, as condições de produção etc., contribuindo para inserir os aprendizes em contextos de uso da língua próximos do real. Os resultados considerados positivos mostraram que “há, por parte dos elaboradores de livros didáticos de PLE [...] o cuidado em aproximar as

atividades propostas das teorias e pesquisas que defendem os gêneros como instrumentos de aprendizagem” (TOSATTI, 2012, p. 203).

Num terceiro relato, o autor teve como objetivo discutir como o trabalho com gêneros em LDs de inglês pode contribuir para o ensino em uma perspectiva sociointeracional e de letramento crítico, e se as atividades de aprendizagem propostas contribuem para tal ação pedagógica. Para isso, foram analisadas quatro coleções didáticas para o Ensino Médio.

A escolha por obras do Ensino Médio se deu pelo fato de serem as OCEM (BRASIL, 2006) o documento que explicita a importância do ensino pautado nos gêneros discursivos rumo ao desenvolvimento do letramento crítico. As coleções escolhidas para análise foram as mais adotadas nas escolas do Ensino Médio no estado do Rio de Janeiro, alcançando grande número de alunos. Segundo o autor, todas as coleções apresentam em seu discurso o trabalho com gêneros discursivos e letramento crítico, passando uma imagem de que todas estão de acordo com o que declaram os documentos oficiais, “no entanto, nem sempre o discurso apresentado na sua apresentação traduz o trabalho efetivamente realizado pelo livro didático” (TILIO, 2012, p. 221). Assim, o pesquisador chama a atenção para a possibilidade de esses materiais estarem apenas trocando certas terminologias, porém, na verdade, continuam reproduzindo, sob nova roupagem, as antigas práticas de ensino. E foi justamente esta a conclusão da análise. As mudanças limitam-se à terminologia que molda o discurso do LD, ela não se concretiza por meio das práticas propostas. Além disso, concluiu-se que o aspecto estrutural da língua ainda é o ponto mais privilegiado pelas coleções, ficando o trabalho efetivo com gêneros e o letramento crítico em segundo plano.

O quarto trabalho sobre LD presente na coletânea objetivou a discussão de três aspectos: “as funções de gêneros discursivos nos livros; as características do livro didático como gênero; e a função do livro didático no contexto de ensino-aprendizagem” (HEMAIS, 2012, p. 239). As conclusões apresentadas se assemelham às do trabalho anteriormente citado: “pode-se dizer que uma abordagem corrente no livro didático de inglês-LE privilegia a apresentação e consolidação de aspectos de língua, sem o contexto social” (HEMAIS, 2012, p. 250). Desse modo, a autora concluiu que, em relação à função do gênero no LD, a ideia dominante é a de que os gêneros representam um ponto de apoio para o ensino de tópicos gramaticais.

Em termos gerais, os autores fizeram as análises dos *corpora* com base em teorias que privilegiam a concepção interacionista de linguagem mediada por meio de gêneros textuais e também com base nos documentos oficiais. Das pesquisas citadas, a única que apresentou

resultados satisfatórios em relação à variedade de gêneros textuais e a exploração da sua funcionalidade foi a segunda (TOSATTI, 2012). Nas demais investigações (ARAÚJO, 2012; TILIO, 2012; HEIMAIS, 2012) os autores expressaram a preocupação com a efetivação do discurso pregado pelo LD. O emprego da terminologia baseada em gêneros textuais e letramento crítico, o projeto gráfico preenchido com textos escritos e imagéticos, o jogo de cores, as diversidades de temáticas das unidades, bem como a multiplicidade de gêneros não são suficientes para garantir o ensino-aprendizagem de LI que leve em conta o desenvolvimento do multiletramentos e das práticas de linguagem, conforme os contextos de produção. O termo gênero está presente nos materiais com objetivo de mostrar adequação às diretrizes oficiais, porém, na prática, continuam servindo basicamente como pretexto para o ensino de tópicos gramaticais.

Nesse cenário investigativo, com a nossa pesquisa, buscamos observar as propostas de escrita dos gêneros no LD em interface com o que orientam os documentos oficiais. Porém, nosso *corpus* se constitui apenas das propostas de escrita de GMD. Acreditamos que este recorte seja inovador, principalmente por propor a discussão que leva em conta tanto a necessidade de se ensinar a escrita de tais gêneros como a maneira pela qual ela está sendo orientada nos LDs.

A fim de conhecer um pouco mais sobre o nosso foco de pesquisa, nossas atenções neste capítulo voltar-se-ão para a história do LD de língua inglesa a partir de breves considerações a seguir.

1.1 A História do Livro Didático de Língua Inglesa

Na narrativa da história do LD, é possível observar que ele sempre teve seu conteúdo norteado por determinadas concepções de língua e de ensino e aprendizagem, as quais foram construídas a partir dos valores sociais, políticos e econômicos emergentes em cada época. Com o passar do tempo essas concepções mudaram, alterando conseqüentemente as propostas dos materiais (PAIVA, 2009). O livro, como o conhecemos hoje, surgiu no Ocidente, século II d.C. (MELO JR., 2000 *apud* PAIVA, 2009). No entanto, é a partir do século XV, com a invenção da imprensa e o desenvolvimento de uma cultura letrada, que é estabelecida a produção desse material, não mais copiado à mão, mas produzido em série.

O livro sempre desempenhou papel de grande importância nas práticas escolares, embora tenha sido na Idade Média (e até hoje em alguns locais) um privilégio somente dos professores. Os primeiros LDs foram as gramáticas, cuja referência era a língua escrita, e focavam basicamente o ensino das estruturas gramaticais. Em 1578, o Cardeal Bellarmine

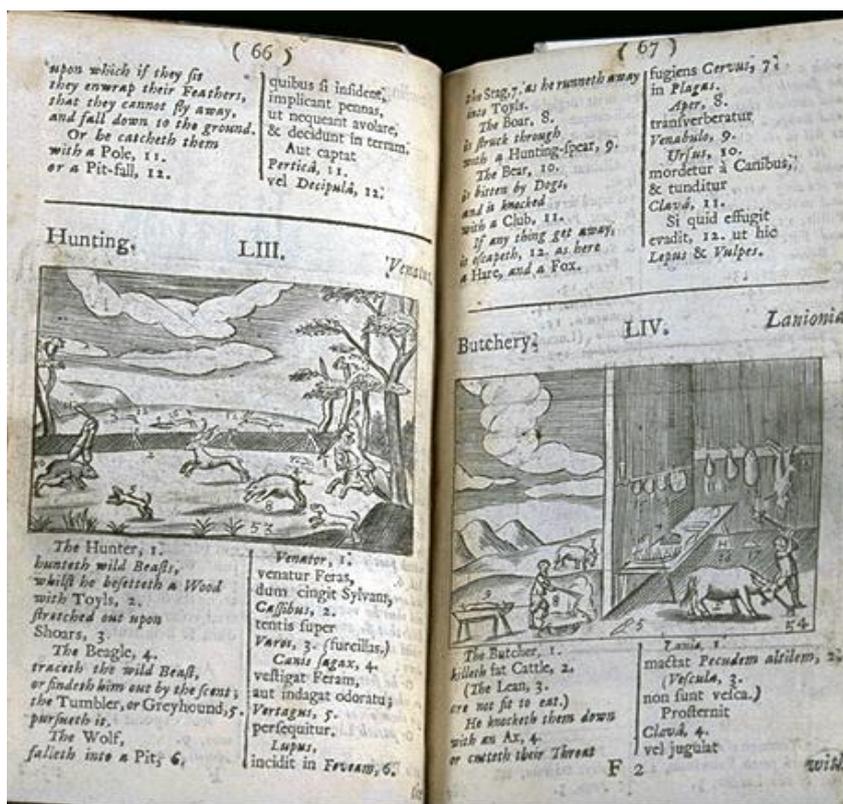


Figura 2: Página do livro *Orbus Pictus* – primeiro livro ilustrado

Em relação aos LDs adotados no Brasil a partir do século XX, cujos escopos eram a gramática e a tradução, Paiva destaca três: 1. Gramática de Língua Inglesa, de Frederico Fitzgerald; 2. *The English Gymnasial Grammar*, de Hubert Coventry; e 3. *An English Method*, do Padre Julio Albino Pinheiro. Este último se destaca por ser um material bem avançado para a época.

O que se percebe nesse livro é que o conceito de língua que perpassa o material, apesar de o foco predominante ainda ser nas estruturas gramaticais, também inclui a língua como comunicação e como veículo de práticas sociais diversas, da conversa à manifestação estética. (PAIVA, 2009, 24).

A autora ainda apresenta dois pontos relevantes da obra: a presença de atividades envolvendo gêneros diversos – poemas, trovinhas, lista de lavanderia, receita, piadas etc.; e a presença de dicas de interações conversacionais. Um aspecto a ser questionado em relação a essa caracterização da obra é que o fato de haver nela a presença de diferentes gêneros textuais não garante a proposta de um ensino de língua como instrumento de comunicação, pois, como acontece hoje, o trabalho com os gêneros pode, muitas vezes, servir de apoio apenas para ensino de estruturas gramaticais. Além disso, a obra trazia os símbolos fonéticos junto das listas de vocabulários, e os sons dos símbolos foram gravados num disco que

acompanhava o livro. Foi a inauguração dessa tecnologia no Brasil: material gravado em áudio como ferramenta didática que promovia a autonomia do aluno.

A partir da década de 1940, começaram a aparecer no cenário brasileiro livros que enfatizavam, além da gramática e da tradução, a linguagem falada, sob a perspectiva de que esta última seja a base real da aprendizagem. Três coleções se destacam: *The Essential English for foreign students*, de Eckersley (Figura 3), que objetivava o ensino do inglês falado e do escrito; a coleção *New Concept English* de L. G. Alexander (Figura 4) focava capacitar o aluno para a língua em uso, seguindo o método de repetições amparado pela corrente behaviorista; a coleção *English 900* (Figura 5) – edição americana, e *English 901* (Figura 6) – edição britânica. Esta última, também com o foco no uso da língua, trazia sinalizações gráficas para marcar as entonações na hora de falar.

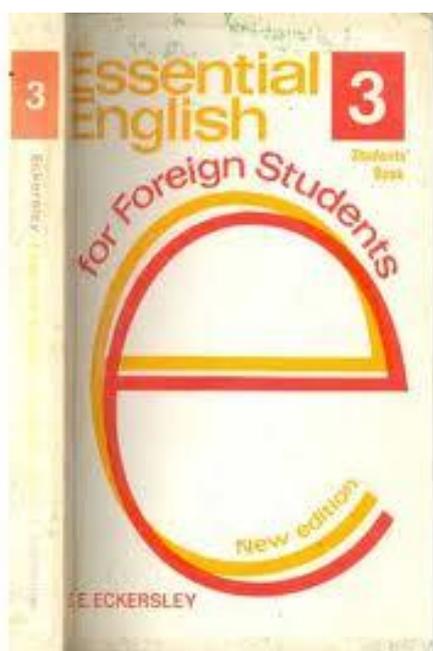


Figura 3: Capa do livro *The Essential English for foreign students*

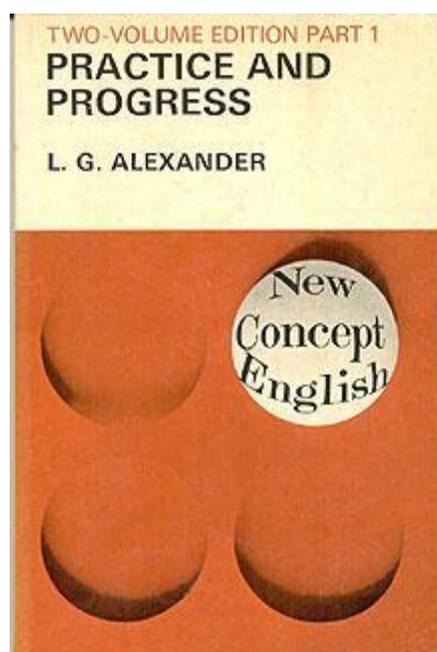


Figura 4: Capa do livro *New Concept English*

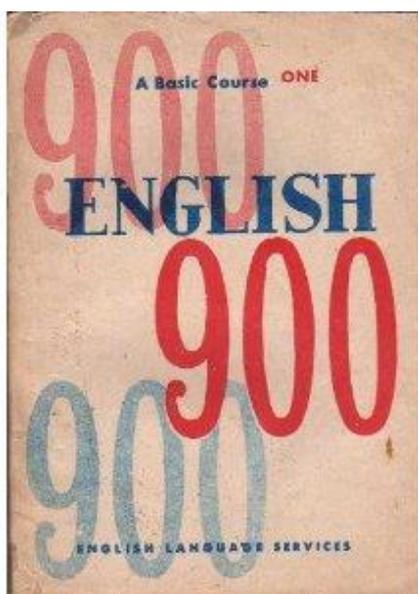


Figura 5: Capa do livro *English 900*

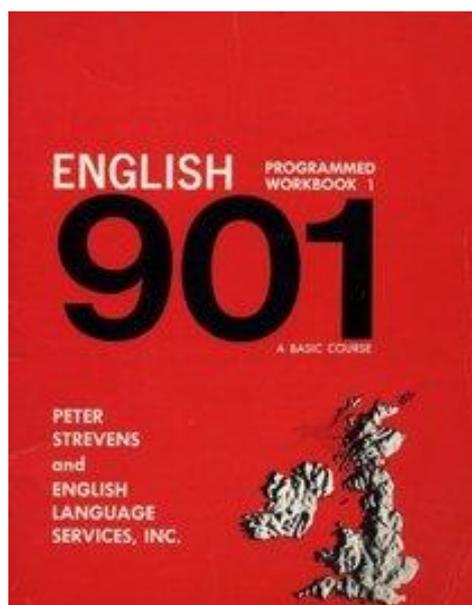


Figura 6: Capa do livro *English 901*

A partir de 1970, a publicação de LDs no Brasil ocorreu em grande quantidade. Sob o conceito de língua como comunicação, autores os publicam sob o viés de uma perspectiva funcional: mudança do foco da aprendizagem de regras gramaticais para a aprendizagem da língua em uso. O livro *Starting Strategies*, de Brian Abbs e Ingrid Freebairn (1977) (Figura 7), incorpora em seu conteúdo variações linguísticas, legitimando dialetos e contemplando línguas oral e escrita; também são publicados livros com enfoque na leitura – inglês instrumental (figura 8); e, mais atualmente, os kits didáticos, compostos por vários artefatos que contribuem para o desenvolvimento do aprendizado. Geralmente esses kits são compostos por livro do aluno, livro e material extra para o professor, dispositivo de áudio, dentre outros (Figura 9, 10, 11, 12 e 13). Além disso, as coleções mais recentes se utilizam da *web* para estender o contato de professores e alunos com a língua.

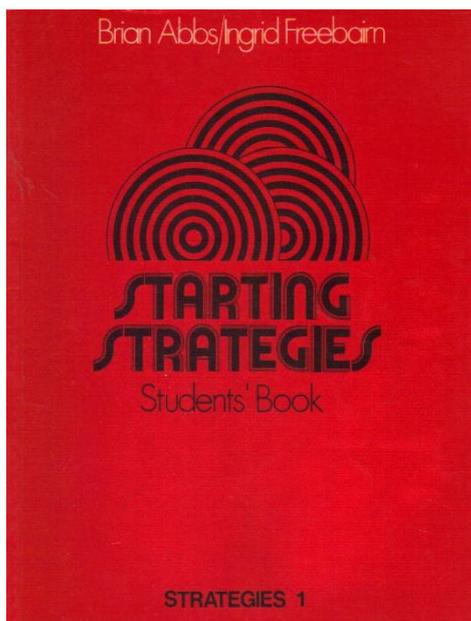


Figura 7: Capa do livro *Starting Strategies*

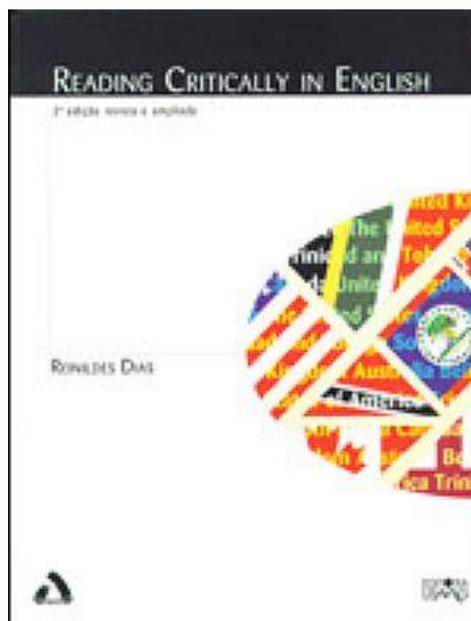


Figura 8: Capa do livro *Reading Critically in English*

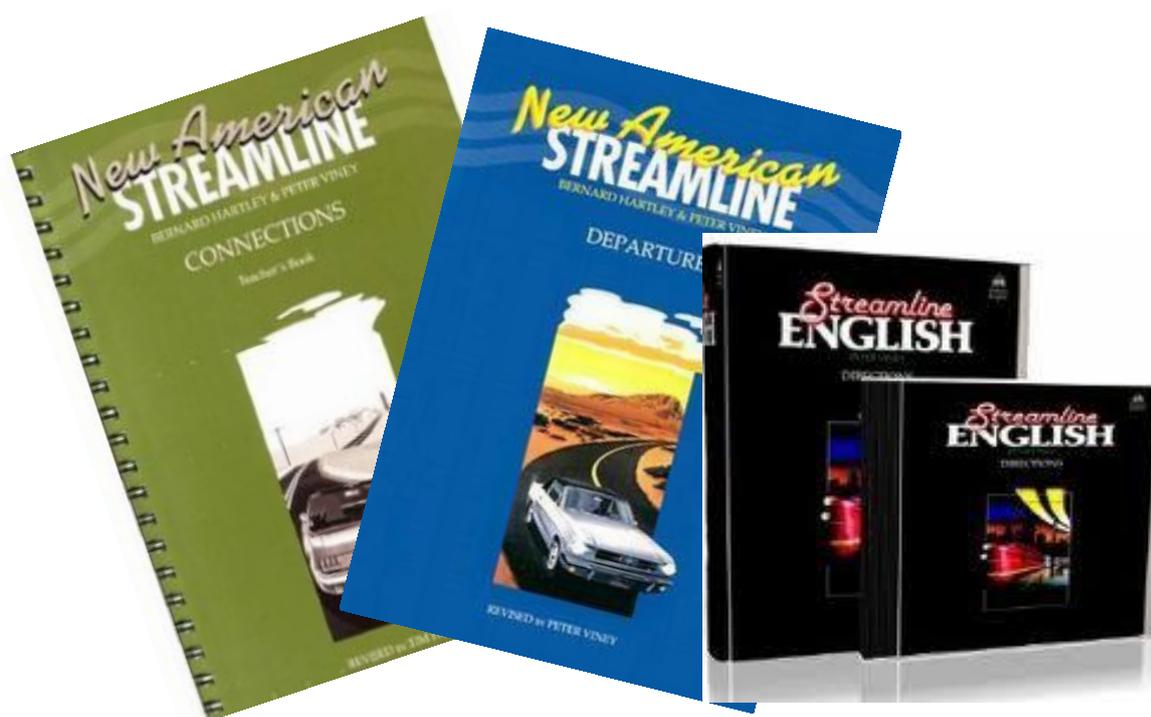


Figura 9: Parte de kit didático *Streamline* de Bernard Hartley e Peter Viney

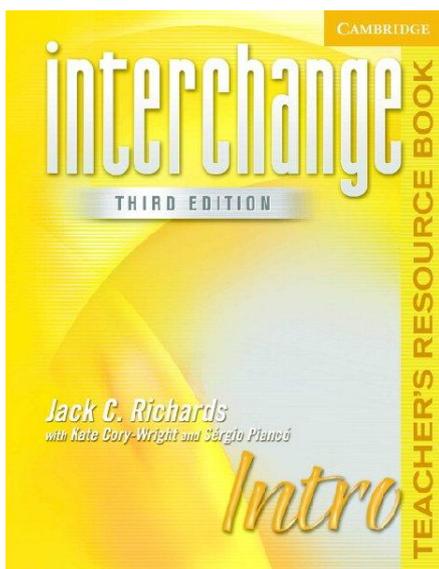


Figura 10: *Interchange* – teacher's book

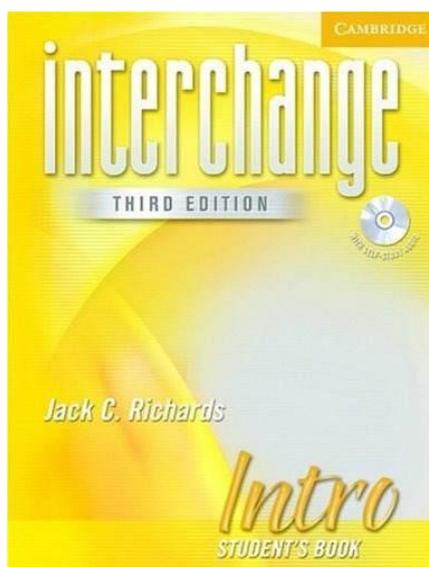


Figura 11: *Interchange* – student's book

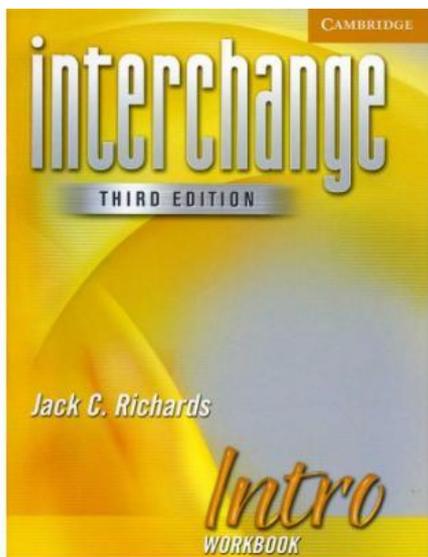


Figura 12: *Interchange* – workbook

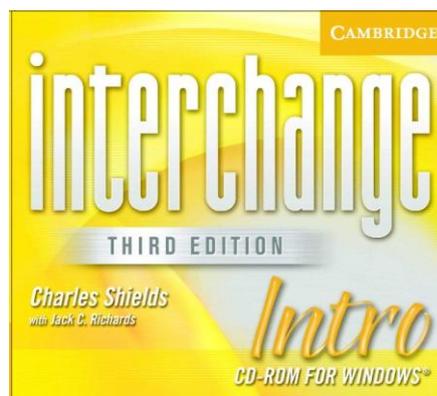


Figura 13: *Interchange* – CD-Rom

Um exemplo é a série *Headway* que disponibiliza no *site* atividades (Figura 14), jogos (Figura 15), contribuições extras e dicas de vocabulários utilitários para docentes e discentes.

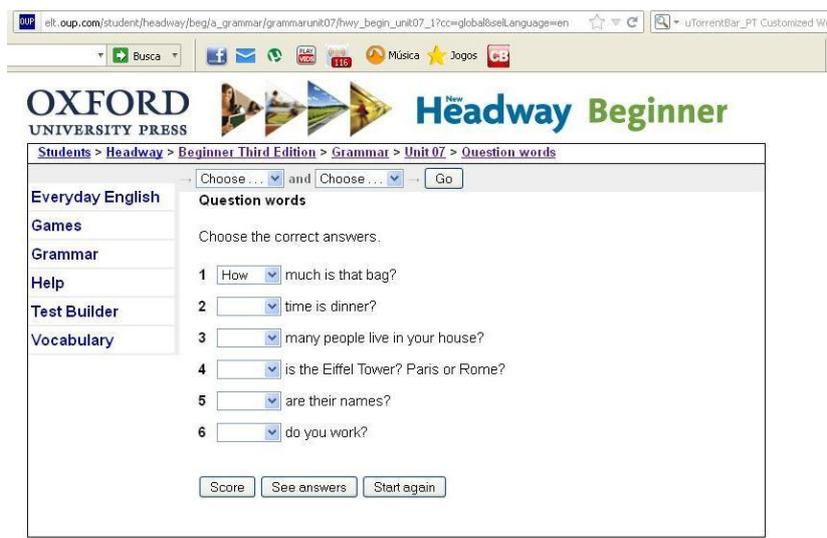


Figura 14: Página online de atividades da série *Headway*

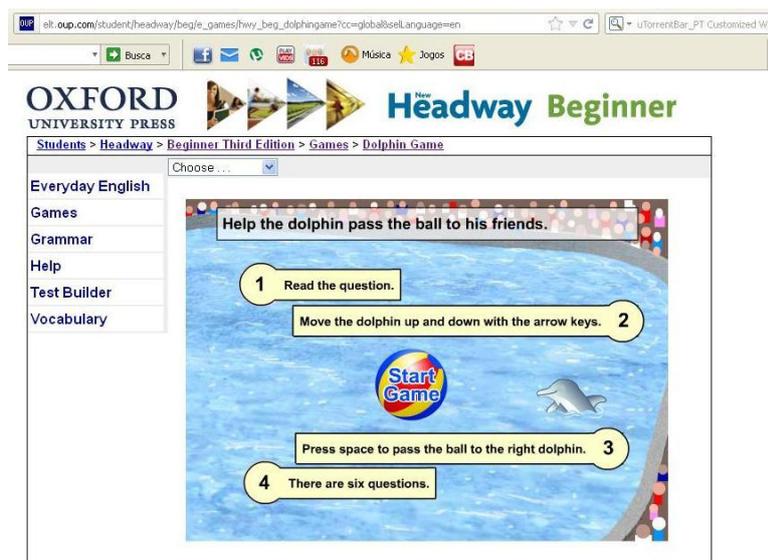


Figura 15: Página online de jogos da série *Headway*

No decorrer da história, são produzidos livros com enfoques variados: na tradução e na gramática, como o já citado *The English Gymnasial Grammar*; na língua falada, *New Concept English*; nos aspectos comunicativos, *Starting Strategies*, enfim, tudo conforme as demandas da época. Com as inovações, os materiais começam a ser acompanhados por áudio, no Brasil, na primeira metade do século XX com a produção *An English Method*. A tecnologia sonora adentra o ensino de línguas e promove grande despertar para que outras tecnologias façam parte deste cenário. É comum atualmente as aulas de línguas estrangeiras serem realizadas por

meio de ferramentas tecnológicas: TV, DVD (principalmente em institutos de idiomas), aparelhos de som e a *Internet*, principalmente a partir dos anos 2000 com o desenvolvimento da *Web 2.0* que tornou o ambiente *online* mais dinâmico⁷, interativo, prático e acessível aos internautas na hora de compartilhar informações.

O kit didático, que antes se restringia ao livro do professor e ao livro do aluno, passou a ser composto por: livro do professor, livro do aluno, de exercícios, de textos, materializados em gêneros textuais variados, e material complementar, composto por ferramentas de áudio: houve o tempo dos LPs, fitas e atualmente, CDs. Além dos endereços de *sites*, já citados anteriormente, em que alunos e professores podem fazer atividades complementares, muitas vezes lúdicas, contam também com salas de bate-papos na língua estrangeira e um rol de jogos e passatempos.

Atualmente, há grande foco na disponibilidade *online* de serviços por parte de editoras e demais institutos, facilitando o acesso de muitos educadores da rede básica de ensino a um banco de atividades e ideias de planejamento de aulas. Um exemplo é o “Quia” (Figura 16), *site* que oferece ferramentas para elaboração de questionários, jogos e outras atividades, e também disponibiliza espaço *online* em que os usuários podem trocar atividades e compartilhar. Outro *site* é o “Voki” (Figura 17), serviço gratuito *online* que oferece várias sugestões de planejamento de aulas e atividades, apresenta uma ferramenta que permite a criação de um *avatar* (personagem virtual) para interação na *web*, é possível ainda adicionar mensagens de voz por meio de gravação pelo microfone ou conversão (mudança do formato do arquivo) de arquivo de texto para áudio.

⁷ A partir da *Web 2.0*, foram desenvolvidos *sites* como as redes sociais, *blogs*, plataformas de compartilhamentos de vídeos, fotos etc., ou seja, ambientes que permitiram maior interatividade entre os usuários.



Figura 16: Página online “Quia”



Figura 17: Página online “Voki”

A disponibilidade de materiais em ambiente virtual é tão variada ao ponto de contemplar mais de uma forma de concepção metodológica de ensino. Em relação a isso, Paiva (2009) afirma:

O professor tem hoje, à sua disposição, uma infinidade de materiais didáticos, filiados a abordagens diferentes em um contínuo que insere, em um extremo, a abordagem estrutural e, em outro, a abordagem comunicativa, o que indica que dois

conceitos de língua disputam a preferência dos professores – língua como um conjunto de estruturas e língua como comunicação. (PAIVA, 2009, p. 53).

E embora os avanços tecnológicos tenham ocorrido e a comunidade escolar tenha acesso às múltiplas opções na *Internet* e em diversos outros suportes, o LD continua sendo a principal ferramenta por onde se estabelecem as interlocuções entre professor, aluno e conteúdo a ser ensinado/aprendido (DIAS, 2009). A fim de dar atenção especial ao seu papel no ensino de LI, o próximo tópico desta dissertação apresenta uma discussão sobre o processo das políticas públicas do livro.

1.3 Políticas Públicas: Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) teve sua história iniciada em 1929 sob o nome “Instituto Nacional do Livro” (INL). O objetivo principal era manter um órgão que pudesse legislar sobre as políticas do LD. Com o passar das décadas, o órgão passou por várias mudanças de ordem estrutural recebendo, em 1985, o nome atual: Programa Nacional do Livro Didático. Em relação ao funcionamento do programa, o decreto de 1985 registra:

- Indicação do livro didático pelos professores;
- Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;
- Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias;
- Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE⁸ e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores. (BRASIL, 1985).

Em 1992, problemas orçamentários comprometem a distribuição, ficando esta restrita ao 4º ano do Ensino Fundamental. A solução para este problema vem à luz no ano seguinte com a Resolução CD FNDE nº6 que estabeleceu um fluxo regular de verbas para execução do PNLD. Ainda em 1993, o Ministério da Educação (MEC) publica o documento “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos”, a fim de que o material fosse criteriosamente avaliado antes de entrar nas salas de aula. A partir de então, a universalização da distribuição volta gradativamente. São contempladas, em 1995, as disciplinas de língua portuguesa e

⁸ Fundação de Assistência ao Estudante.

matemática. Em 1996, livros de ciências passam a ser distribuídos, e em 1997, os de geografia e história⁹.

O primeiro **Guia de Livros Didáticos** é publicado em 1996. Tal documento tinha por objetivo apresentar a avaliação das coleções de LDs aprovadas pelo MEC. Este procedimento existe até hoje e auxilia as escolas no momento de escolher qual coleção será adotada para seus alunos¹⁰.

Em 2003, é criado o *Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio* (PNLEM), a partir do qual se iniciou a distribuição a partir de 2005, contemplando inicialmente as disciplinas de língua portuguesa e matemática, e posteriormente biologia, química, história, geografia e física.

Em 2011, pela primeira vez, o PNLD distribui livros de Língua Estrangeira Moderna (LEM) para o Ensino Fundamental. Configura-se, então, um marco na história da disciplina, uma vez que, segundo o próprio Guia, a distribuição desse material demonstra o reconhecimento da importância da disciplina para a formação do aluno.

Cada aluno, agora, terá direito a receber em sua escola um livro consumível, das disciplinas Espanhol ou Inglês, acompanhado de um CD de áudio. Para o aluno, além do contato com o professor e da experiência de sala de aula, os livros e os CDs das coleções didáticas terão um papel importante no processo de aprendizagem da língua estrangeira em sua totalidade, servindo-lhe como instrumentos confiáveis e sempre à sua disposição. Esse material deve dar ao aluno condições de aprender a ler, escrever, ouvir e falar na língua estrangeira (BRASIL, 2010, p. 09).

Em 2012, foi a vez dos alunos do Ensino Médio receberem gratuitamente o LD de LI, as disciplinas de filosofia e sociologia também foram incluídas no Edital deste ano.

Essa inclusão atende à LDB 9394/96, a fim de garantir que as línguas estrangeiras componham o conjunto de disciplinas que definem o perfil de formação do aluno dessa etapa da educação básica. Tal perfil é delineado pelo modo como cada disciplina participa da preparação básica para o trabalho, para a cidadania, para o aprimoramento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do estudante, pautando-se sempre em valores éticos e humanos (BRASIL, 2011, p. 07).

As funções do PNLD são: avaliar, adquirir e distribuir o LD para as escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio brasileiras. Para que as escolas possam receber as coleções, é necessário fazer a adesão formalmente junto ao *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento

⁹ A partir de 2000, além de se ocupar com os LDs, o PNLD passa a distribuir dicionários de língua portuguesa, atlas geográfico e materiais direcionados para alunos com necessidades especiais, como livros didáticos em Braille ou livros em libras.

¹⁰ Maiores considerações serão tecidas sobre o Guia de Livros Didáticos nos capítulos seguintes.

da Educação (FNDE) observando os prazos estabelecidos pelo MEC, tal adesão deve ser atualizada todos os anos. As editoras inscrevem suas coleções mediante critérios estabelecidos pelos editais do MEC; após isso, a Secretaria de Educação Básica (SEB) escolhe profissionais da área para avaliar as coleções. Posteriormente, os avaliadores elaboram resenhas das coleções que vão compor o Guia de Livros Didáticos.

Terminada a avaliação das obras, o Guia é enviado às escolas cadastradas e servirá como fonte por meio da qual os profissionais de cada escola poderão conhecer as coleções e realizar a escolha, ou seja, o Guia constitui-se como um suporte catalisador de ações futuras, provavelmente, mais produtivas (SIGNORINI, 2006). A escola deve realizar formalmente o seu pedido na página *online* do FNDE, que é também responsável por negociar a produção dos livros com as editoras, e acompanhar o processo de produção. A partir de uma parceria entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, os livros são levados das editoras diretamente para as escolas, estas recebem este material entre outubro e o início do ano seguinte.

É papel, da instituição, escolher, juntamente com o seu corpo docente, a coleção que melhor atende à realidade escolar, levando em conta os aspectos culturais das localidades. Por isso, é de suma importância que as escolas leiam e analisem as resenhas do PNLND a fim de fazerem as escolhas que melhor atendam a suas necessidades. Estamos vivendo, portanto, o início desta realidade no país, acreditando ser este um passo rumo à superação de problemas, por exemplo: a falta de um material didático como forte ferramenta para o ensino que venha suprir as necessidades educacionais no mundo pós-moderno.

Anteriormente à distribuição do LD de LI nas escolas, de uma maneira ou de outra o material já estava presente nas aulas como ferramenta para o professor preparar as suas aulas, fonte de textos e/ou exercícios, objeto de estudo para os próprios alunos etc. Ou seja, dentre todas as outras esferas que compõem o processo educacional (o professor, o aluno, a instituição, o corpo discente), o LD sempre ocupou papel fundamental para o desenvolvimento das disciplinas curriculares. Num contexto tal qual o da educação pública brasileira, mesmo muitas escolas tendo acesso à *Internet* e aparelhos multimídia diversificados, a alternativa mais viável para que alunos e professores estabeleçam interlocuções com o conteúdo da disciplina é o livro (DIAS, 2009). Raramente professores se debruçam sobre outras fontes para organizar suas práticas pedagógicas, sendo o LD praticamente a única fonte que organiza e norteia o processo de desenvolvimento do curso de inglês na escola (CORACINI, 1999; RAMOS, 2009).

É notável que as políticas públicas, mesmo que tardiamente, reconhecem, a partir da inclusão da disciplina no PNL, a importância do ensino e aprendizagem da LI. A grande questão que se coloca é de que maneira o processo tem sido realizado e se, de fato, o material está suprimindo as necessidades da comunidade escolar e, ainda, se os critérios estabelecidos pelos documentos oficiais norteadores das disciplinas estão sendo atendidos na estrutura e no conteúdo dessas coleções.

A partir das informações apresentadas, conheceremos adiante, no próximo capítulo, o percurso do LD, desde a abertura dos editais do MEC até a escolha pelas escolas, dando ênfase ao nosso *corpus* composto por duas coleções: *Keep in Mind* (Ensino Fundamental) das autoras Elizabeth Young Chin e Maria Lucia Zaorob e *On Stage* (Ensino Médio) produzido pelo autor Amadeu Marques.

CAPÍTULO 2

CONHECENDO AS COLEÇÕES *KEEP IN MIND* E *ON STAGE*

O objetivo deste capítulo é descrever especificamente cada coleção a ser analisada: a coleção do Ensino Fundamental *Keep in Mind* de Elizabeth Young Chin e Maria Lucia Zaorob, que passou a ocupar espaço em sala de aula a partir de 2011, e a coleção do Ensino Médio *On Stage* de Amadeu Marques que passou a ser utilizada pelas escolas em 2012.

Trata-se de um capítulo expositivo, já que pretendemos, com ele, situar o nosso *corpus*. A descrição que segue vai abordar todo o processo pelo qual perpassa o LD antes de chegar à sala de aula¹¹. Vamos iniciar com a abordagem da coleção *Keep in Mind*, seguida da coleção *On Stage*. Para que leitor entenda como funciona todo o processo envolto ao LD, e mais especificamente como é tratada a parte da produção escrita nesse processo, nortearmos nosso capítulo com as seguintes apresentações: a) **Edital de Convocação das Editoras**; b) **Guia de Livros Didáticos**; c) Como a coleção está analisada no **Guia**; d) O **Manual do Professor**; e) Gêneros textuais abordados nas sessões de produção escrita de cada coleção.

2.1 A coleção *Keep in Mind* – Ensino Fundamental

A coleção *Keep in Mind* foi aprovada pelo PNLD/2011 realizado em 2010 e passou a estar presente nas escolas a partir de 2011. Este foi o primeiro PNLD que integrou a disciplina de LEM, nos tópicos seguintes, vamos conhecer mais detalhes das etapas.

2.1.1. Edital de Convocação – PNLD/2011

O **Edital** PNLD/2011 – Ensino Fundamental foi publicado no dia 16 de dezembro de 2008 na página do *Diário Oficial da União* (DOU) na sessão 3, página 52. O documento tinha por objetivo convocar as editoras para a participação no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para as escolas brasileiras de Ensino Fundamental. O Edital possui 62

¹¹ Acreditamos ser de fundamental importância essas informações estarem presentes no nosso texto, uma vez que a distribuição de LD de LEM pelo MEC nas escolas é um fato que teve início apenas recentemente (2011). Diante disso, pretendemos contextualizar esse processo para que o leitor entenda os passos da avaliação e distribuição dos livros, conheça os documentos emitidos pelo MEC (editais, Guia de Livros Didático) em relação às coleções, e visualize como é tratada a parte da produção escrita de gêneros tanto nos documentos, quanto nas próprias coleções.

páginas, e dispõe dos objetivos, dos prazos, dos critérios para as coleções e das orientações gerais necessárias para as editoras. Em relação aos prazos, os editores deveriam seguir as seguintes datas:

- Cadastramento de titulares de direito autoral e pré-inscrição das coleções: Do dia 12/01/2009 a 27/03/2009;

- Inscrição/entrega das coleções e da documentação: Do dia 13/04/2009 a 17/04/2009.

Amparado pela Constituição Federal e pela LDB 9.394, o Edital deixa claro que o objetivo do PNLD 2011 é garantir a qualidade do material didático e que este seja adequado às escolas brasileiras, vindo, deste modo, suprir as necessidades das comunidades. O documento acrescenta:

É preciso que o livro didático contribua com o trabalho do professor no sentido de propiciar aos alunos oportunidades de desenvolver ativamente as habilidades envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, e, além disso, buscar a formação dos alunos como cidadãos, de modo que possam estabelecer julgamentos, tomar decisões e atuar criticamente frente às questões que a sociedade, a ciência, a tecnologia, a cultura e a economia têm colocado ao presente e, certamente, colocarão ao futuro. (BRASIL, 2008, p. 35).

Os critérios de avaliação das coleções estão divididos entre aqueles comuns a todas as disciplinas, e aqueles específicos de cada área. Os critérios eliminatórios comuns a todas as obras foram:

- (i) respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao Ensino Fundamental;
- (ii) observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
- (iii) coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
- (iv) correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
- (v) observância das características e finalidades específicas do **Manual do Professor** e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada;
- (vi) adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção. (BRASIL, 2008, p. 37).

Quanto aos critérios específicos, centrar-nos-emos nos referentes à área de LEM, uma vez que o nosso foco é a LI. O Edital defende, para os anos finais do Ensino Fundamental, o ensino de LI pautado em dois princípios: no primeiro, o reconhecimento da função social do aprendizado do idioma que permite o acesso a outros bens (ciência, tecnologia, arte etc.); no segundo, como o aprendizado da disciplina pode propiciar novas e variadas formas de ver o

mundo. Estes novos olhares, novos valores promoveriam o confronto com a própria identidade, permitindo, deste modo, a superação dos preconceitos e a vivência tolerante e saudável com o diferente. Desta maneira, a caracterização da língua, no documento, não se restringe apenas a uma forma de expressão de ideias, mas “espaços de construção de conhecimento, como portadoras de valores e sentimentos e como constituintes de significados e sentidos profundamente atrelados a processos históricos” (BRASIL, 2008, p. 55, 56). Relacionaremos a seguir os critérios específicos referentes à disciplina LI. Para o Edital PNLD/2011, as coleções deveriam:

- apresentar insumo linguístico contextualizado e inserido em práticas discursivas variadas e autênticas, observando sempre a adequação linguística e discursiva;
- propiciar condições para o desenvolvimento integrado das habilidades de compreensão e produção oral, **bem como de compreensão e produção escrita;**
- contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, por meio de **produção e recepção de textos orais e escritos de vários gêneros;**
- contextualizar as atividades de gramática, vocabulário e pronúncia, evidenciando **os diferentes usos da linguagem enquanto prática social;**
- **propor** atividades que tenham relevância social, política e cultural;
- apresentar atividades que levem à reflexão sobre a língua e suas variedades bem como sobre a diversidade cultural em nível local e global;
- apresentar referências culturais, evitando todo o tipo de doutrinação, discriminação, estereótipos ou preconceitos em textos e imagens. (BRASIL, 2008, p. 56, 57).

Ainda mais especificamente voltados para o nosso foco de análise, observamos a maneira pela qual o Edital prevê para as coleções de LI a produção escrita. Fica clara no texto do documento a complexidade de se produzir um texto em língua estrangeira, exigindo uma série de etapas a serem desenvolvidas. Para isso, é necessário, segundo o Edital, que as condições de produção dos textos sejam trabalhadas durante as atividades – quem escreve, para quem, com que finalidade, de que forma, com que recursos etc. Assim, as atividades para desenvolver a produção escrita deveriam:

- tratar a produção escrita como processo interativo e em constante reformulação;
- considerar o uso social da escrita e trabalhar, de forma contextualizada e, tanto quanto possível, com finalidades precisas, com diferentes gêneros e tipos textuais;
- apresentar e discutir as características sócio-discursivas dos gêneros abordados, levando em conta as condições de produção e o potencial receptor do texto;
- explicitar as condições de produção: quem escreve e como se projeta enquanto enunciador, para quem escreve e como projeta o seu leitor, com que objetivo, em que suporte e em que momento;

- refletir sobre as regras e convenções que regem determinado sistema linguístico no âmbito de recursos ortográficos, morfológicos, semânticos, sintáticos, estilísticos, retóricos e discursivos;
- contemplar e refletir sobre as diferentes etapas do processo de produção. (BRASIL, 2008, p.58).

No Edital, também estão presentes critérios para avaliar o Manual do Professor (MP). O Manual não deve ser apenas uma cópia do livro do aluno com as respostas das atividades, mas um instrumento com considerações teórico-metodológicas, referenciais externos e demais orientações que auxiliam o docente no uso do material. Na fundamentação teórica da coleção, o MP deve explicitar a teoria de linguagem e língua; teoria da aprendizagem de línguas; papéis do aluno e do professor; tipos de atividades; papel da avaliação; organização do livro e integração das habilidades trabalhadas; outras informações necessárias. Além disso, o PNLD iria observar nas obras se o MP:

- estimula o professor a continuar investindo em sua própria aprendizagem, ampliando os seus conhecimentos da e sobre a língua bem como sobre as múltiplas formas de desenvolver as suas atividades de ensino;
- apresenta insumo linguístico e informações culturais que propiciem a expansão do conhecimento do professor acerca das culturas vinculadas à língua estrangeira e do desenvolvimento de sua própria competência linguística, comunicativa e cultural;
- propõe atividades extras variadas, que contemplem o desenvolvimento das quatro habilidades e das demais questões importantes vinculadas ao ensino de Língua Estrangeira (léxico, cultura, produção literária etc.), além das indicadas no livro do aluno;
- menciona materiais autênticos, de diferentes suportes midiáticos, que possam ser complementares aos materiais explorados na coleção didática;
- apresenta referências bibliográficas de qualidade, que orientem o professor em relação à leituras complementares, tanto sobre os temas que deve abordar em suas aulas quanto sobre questões relativas ao processo de aprendizagem e às metodologias de ensino;
- apresenta sugestões de implementação das atividades, porém evitando detalhamentos que possam impedir a criatividade e autonomia do professor;
- oferece sugestões de respostas para as atividades propostas no livro do aluno, sem, no entanto, restringi-las a uma única possibilidade, sobretudo tendo em conta a diversidade linguística e cultural, que pode dar margem a diferentes soluções, e orientando o professor nesse sentido. (BRASIL, 2008, p. 62).

Após as inscrições das editoras, o PNLD avaliou as coleções, divulgando, por meio do Guia de Livros Didáticos 2011, o resultado das coleções aprovadas, bem como a resenha de cada coleção para orientar a escolha das instituições.

2.1.2. Guia de Livros Didáticos 2011

O **Guia de Livros Didáticos** (Figura 17, 18) foi disponibilizado no *site* do FNDE em abril de 2010. Este documento também foi enviado de forma impressa para as escolas. As instituições tiveram até o mês de julho para analisar as resenhas e escolher a coleção no portal do MEC.

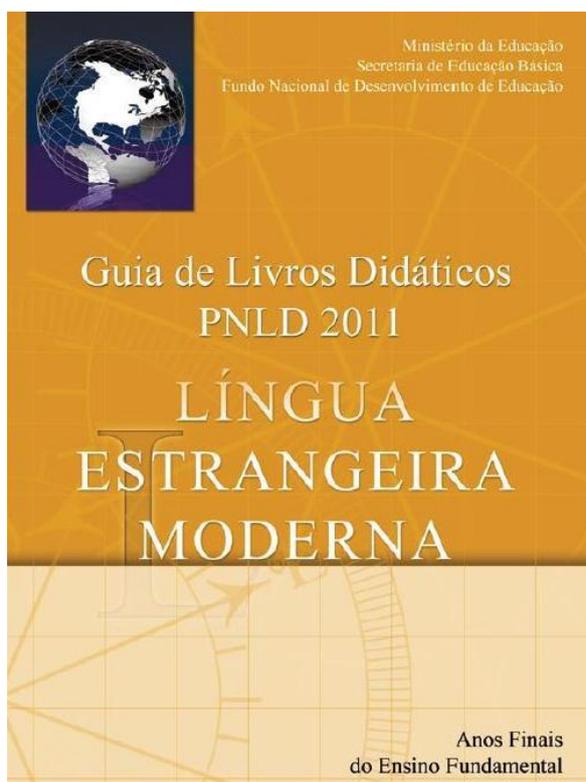


Figura 18: Capa do Guia do Livro Didático/2011

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
LUGAR DE APRENDER LÍNGUA ESTRANGEIRA É NA ESCOLA	11
SOBRE AS COLEÇÕES SELECIONADAS	11
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	11
CRITÉRIOS ESPECÍFICOS	12
QUADRO COMPARATIVO DAS COLEÇÕES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	20
RESENHAS DE ESPANHOL	21
ESPAÑOL - ¡ENTÉRATE!	23
SALUDOS – CURSO DE LENGUA ESPAÑOLA	29
RESENHAS DE INGLÊS	35
KEEP IN MIND	37
LINKS – ENGLISH FOR TEENS	43

Figura 19: Sumário do Guia do Livro Didático/2011

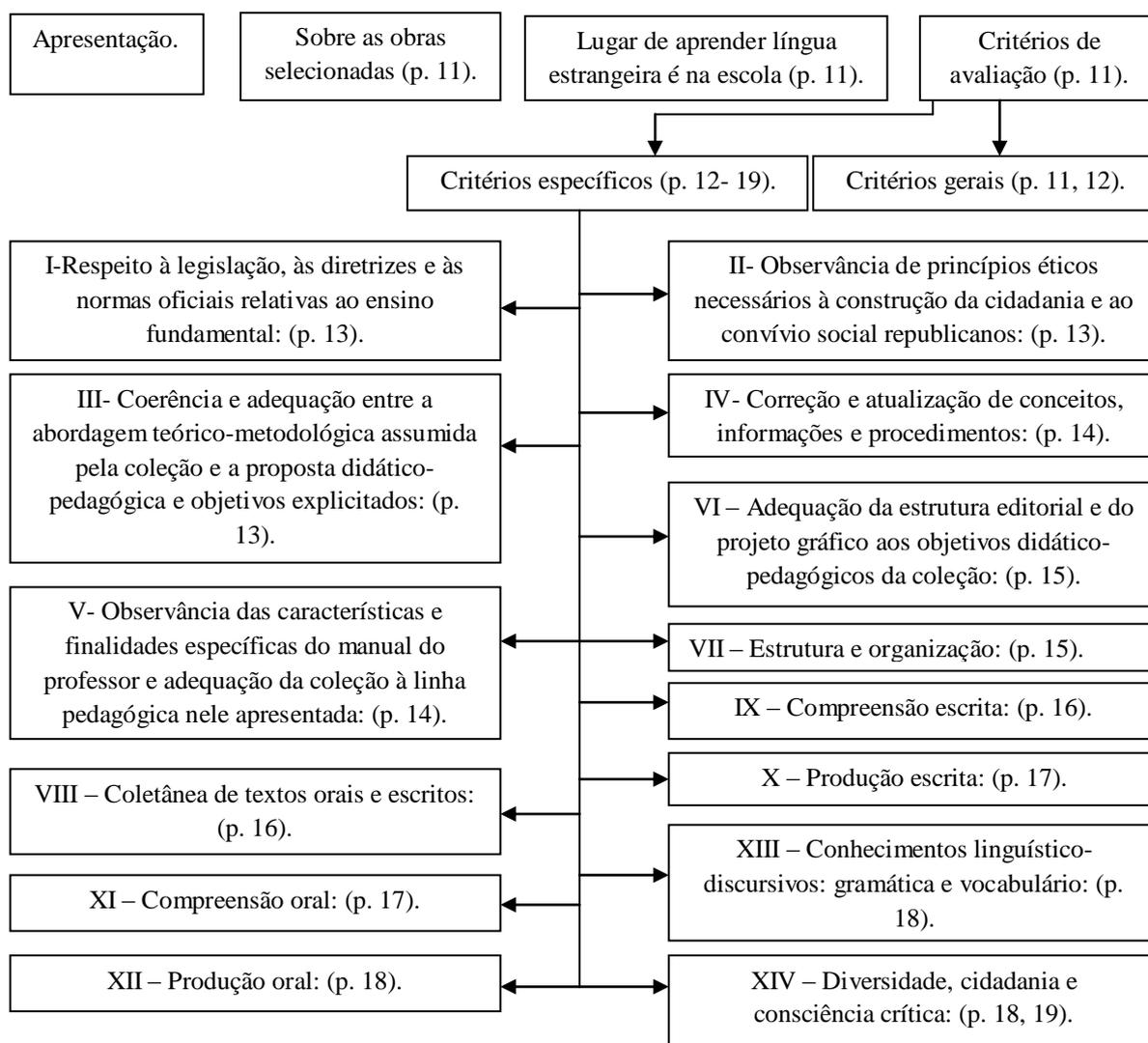
Na apresentação, além de recomendar que os profissionais sejam cuidadosos na leitura e análise das obras resenhadas e para que a escolha da coleção seja adequada aos seus alunos e professores, o Guia dá atenção ao fato de ser inédita a avaliação do LD de línguas estrangeiras.

Apesar de o PNL D já existir há mais de dez anos, esta é a primeira vez que ele inclui o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (LEM): Espanhol e Inglês. Trata-se, portanto, de um momento importante na história do ensino de LEM nas escolas públicas brasileiras, que reflete um reconhecimento do papel que esse componente curricular tem na formação dos estudantes. (BRASIL, 2010, p. 09).

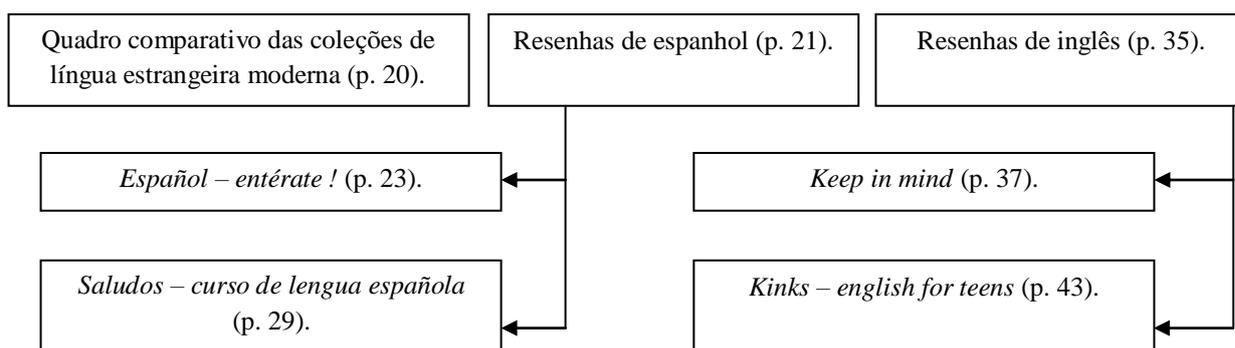
Foram inscritas nesta edição do PNLD 37 coleções, 11 de espanhol e 26 de inglês. Embora seja grande o número de obras inscritas, apenas duas de cada disciplina foram selecionadas, ocorrência que, segundo o próprio Guia, é compreensível, uma vez que se trata da primeira avaliação de material didático de LEM. A fim de entendermos como o Guia se constitui, o apresentaremos a partir de uma ferramenta metodológica, o Plano Textual Global¹²:

QUADRO 01

Plano textual geral do Guia de Livros Didáticos de LEM Ensino Fundamental/2011



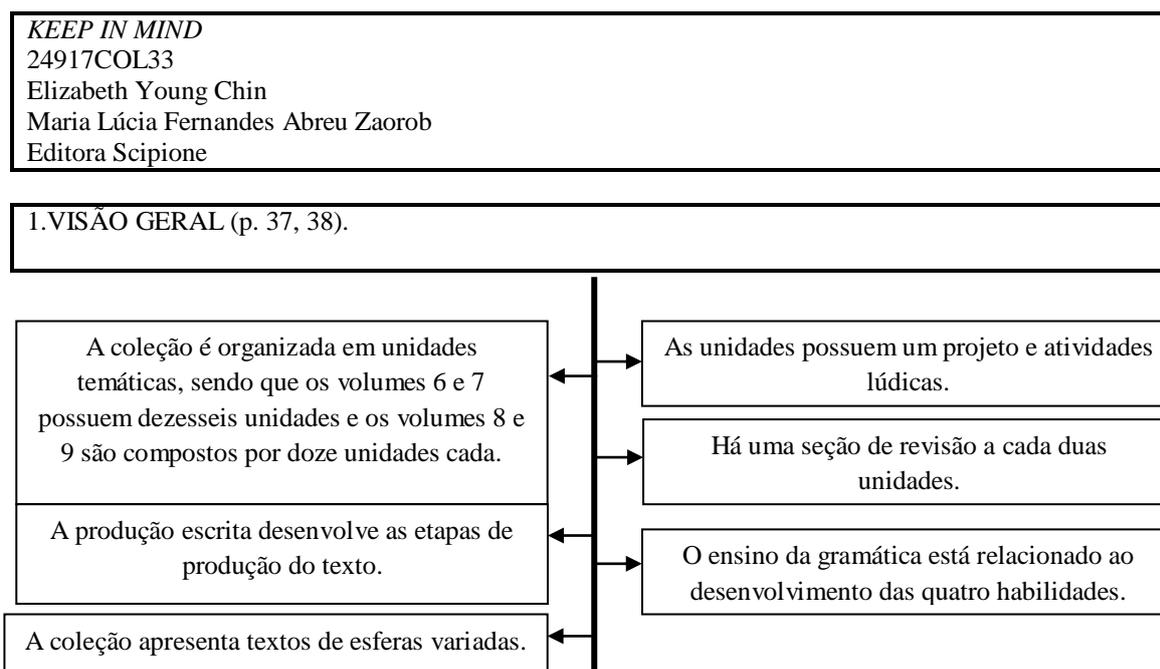
¹² O plano textual global, ou plano geral do texto “refere-se à organização de conjunto do conteúdo temático; mostra-se visível no processo de leitura e pode ser codificado em resumo”. (BRONCKART, 2009, p. 120).

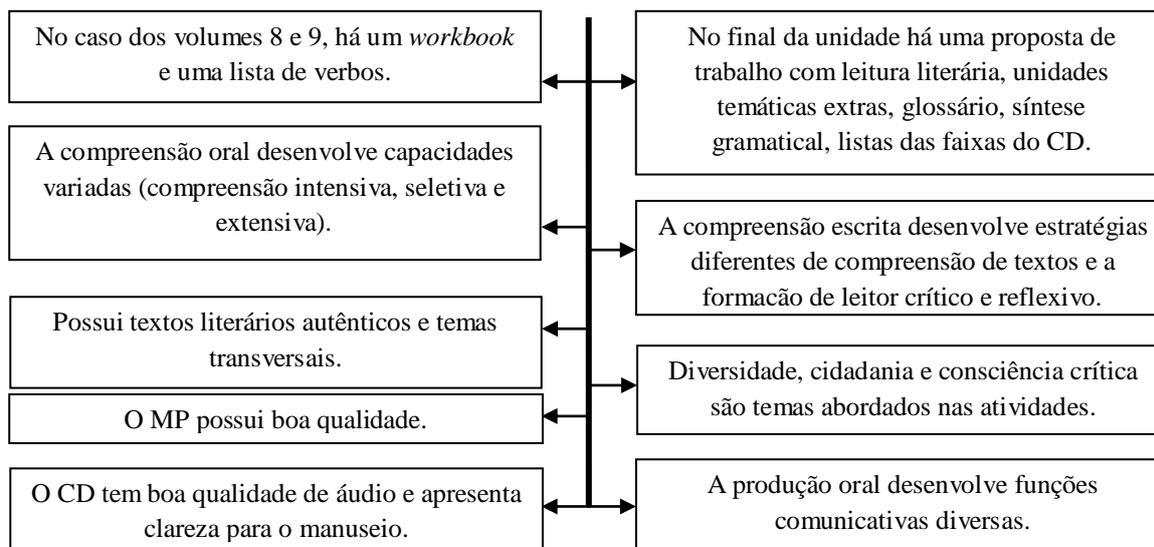


2.1.3. A coleção *Keep in Mind* no Guia/2011

Uma das coleções aprovadas e resenhada no Guia e que compõe o *corpus* de análise desta dissertação é a coleção *Keep in Mind*. A coleção foi produzida pelas autoras Elizabeth Young Chin e Maria Lucia Zaorob, obra publicada pela Editora Scipione e é composta por quatro volumes, de 6º ano a 9º ano. No PNLD/2011, a coleção recebe o código 24917COL33 e apresenta-se como livro consumível. Para conhecermos mais profundamente a coleção, apresentaremos o Plano Textual Global/ da resenha; falaremos a seguir como se constitui o MP; e, em seguida, apresentaremos as unidades dos volumes.

QUADRO 02
Plano textual geral da resenha da coleção *Keep in Mind*





2. DESCRIÇÃO DA COLEÇÃO (p. 38 - 40)

2. Descrição da coleção

Nesta seção da resenha da coleção *Keep in Mind*, que se intitula “Descrição da Coleção”, são apresentados os conteúdos de cada volume. Estes estão expostos no quadro abaixo:

QUADRO 3
Conteúdos do volume do 6º ano

6º ano	
Temas e Vocabulário	Cumprimentos; identidade; relações pessoais; e familiares; alfabeto; esportes; países, nacionalidades; objetos pessoais; cores; idades; profissões; rotina; reciclagem; disciplinas e materiais escolares; sala de aula; vestuário; festas; meses do ano; dias da semana; numerais ordinais; consciência do outro; diversidade cultural; ética; saúde.
Compreensão escrita	Apresentação; carta informal; <i>emoticons</i> ; carta enigmática; <i>fact file</i> ; <i>e-mail</i> ; tirinha; dicionário; recado; enquete e formulário eletrônicos; rótulos; cartum; gráfico; mapa; anúncio; cartaz; vitrine; calendário; cartão de aniversário; anúncio de evento; convite; conto.
Produção escrita	Carta informal; carta enigmática; <i>e-mail</i> ; jogo da forca; boletim de notícias; rótulos; formulário eletrônico; mapa de palavras; convite; cartaz; cartão de aniversário.
Compreensão oral	Apresentação; cumprimentos; entrevista; diálogo; enquete; fazer, aceitar e recusar sugestões; pedido de empréstimo; anúncio.
Produção oral	Apresentação; entrevista; anúncio de rádio; jogo de vocabulário; diálogo informal; enquete; fazer, aceitar e recusar sugestões; informar(-se) sobre a localização de

	objetos.
Gramática	<i>To be</i> ; perguntas <i>yes/no</i> e <i>wh-</i> ; pronomes pessoais; possessivos e demonstrativos; genitivo; preposições de lugar e tempo

QUADRO 4
Conteúdos do volume do 7º ano

7º ano	
Temas e Vocabulário	Nacionalidades e línguas; instalações escolares; habilidades; talentos; programação de TV; comida; rotinas; características físicas; amizade; ocupações e locais de trabalho; lazer; <i>halloween</i> ; cenas do cotidiano; partes da casa e tarefas domésticas; habilidades artísticas; instrumentos musicais; música e filme
Compreensão escrita	Regulamento da sala de aula; mapa; planta baixa de edifício; piada; cardápio; instruções; cartum; folheto; ficha de inscrição; programação de TV; tirinha; artigo de divulgação científica; capa de livro; anúncio de emprego; cartaz; poema; receita; capa de CD; pintura em tela; conto.
Produção escrita	Guia turístico; folheto; instruções; ficha de inscrição; argumentação; bilhete; lista de compras; descrição física.
Compreensão oral	Diálogo; apresentação oral; chamada de programação de TV; pedido em restaurante e à recepção de hotel; entrevista; descrição física; compra em livraria; campanha publicitária; receita; exposição em sala de aula; pedido de ajuda.
Produção oral	Descrição de espaços; convite; dar, aceitar e recusar sugestões; descrição de pessoas; enquete; discutir lista de compras; pedir, aceitar e negar ajuda
Gramática	<i>Present of to be; there to be; can; present simple e continuous</i> ; perguntas <i>yes/no</i> e <i>wh-</i> ; adjetivos e pronomes possessivos; artigos; adjetivos; substantivos contáveis e incontáveis; pronomes retos e oblíquos; advérbios de tempo; verbos de ação.

QUADRO 5
Conteúdos do volume do 8º ano

8º ano	
Temas e Vocabulário	Cidade; vizinhança; <i>fast food</i> ; refeições e nutrição; planos; comemorações; cidades e problemas urbanos; estações do ano e condições climáticas; amigos de escola e inclusão; traços de personalidade; profissões; biografias; final de semana; felicidade; problemas de saúde; partes do corpo; atividades físicas; meio ambiente; trabalho; consciência cultural e social e cidadania.
Compreensão escrita	Placa; diálogo; mapa; envelope; artigo de revista <i>online</i> ; tabela de informações nutricionais; cardápio; <i>slogan</i> ; receita; panfleto; cartum; <i>e-mail</i> ; acróstico; verbete; manchete de jornal; quadro de previsão do tempo; adivinha; quadrinha; cartaz; depoimento; biografia; conto.
Produção escrita	Bilhete; cardápio; receita; <i>e-mail</i> ; artigo para <i>internet</i> ; descrição e comparação; verbete.
Compreensão oral	Conversa informal; pedido em lanchonete; programa e anúncio de rádio; aviso;

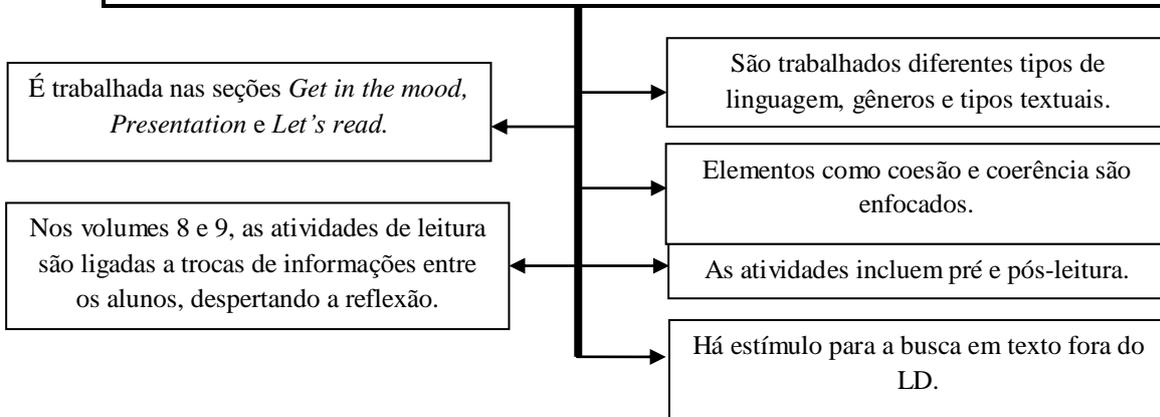
	entrevista; previsão do tempo; <i>quiz show</i> .
Produção oral	Solicitar e fornecer endereços; fazer pedido em restaurante; descrever e comparar lugares; discutir preferências; opinar e argumentar; oferecer, aceitar e recusar sugestões, convites e objetos; entrevista; jogo da velha; <i>quiz show</i> .
Gramática	<i>Imperative; there to be; would; going to; past simple of to be; gerund e infinitive</i> como complemento verbal; <i>how much e how many</i> ; adjetivos comparativos; pronomes retos e oblíquos.

QUADRO 6
Conteúdos do volume do 9º ano

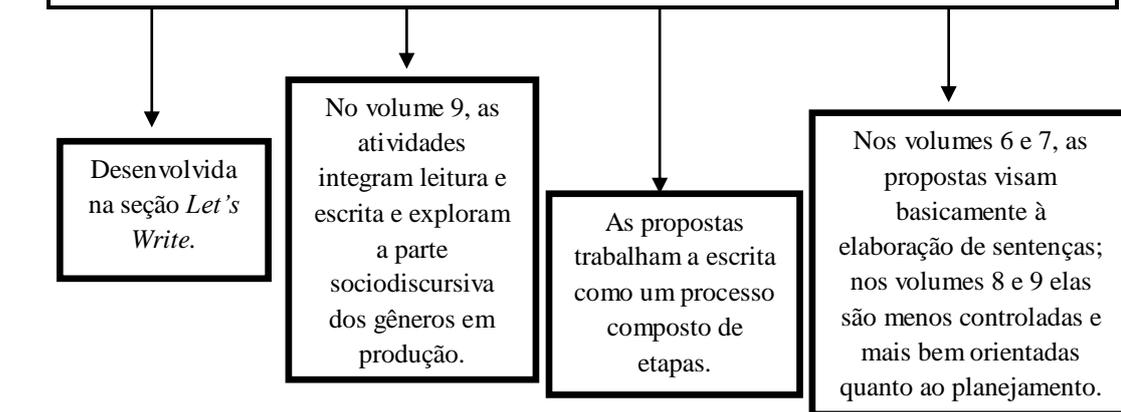
9º ano	
Temas e Vocabulário	Férias; viagens e turismo; fases da vida; acidentes e ferimentos; diversão e parques temáticos; geografia e meio ambiente; vida selvagem e preservação; regras e regulamentos sociais; organização e limpeza; uso do telefone; consumismo; experiências e problemas de adolescentes; educação, planos para o futuro e carreira; amor e namoro; planeta água e consciência ambiental; consumo responsável; desigualdade social; experiências da adolescência.
Compreensão escrita	Anúncio turístico e artigo de <i>internet</i> ; <i>quiz</i> ; narrativa; texto publicitário; diálogo; gráficos; descrição; <i>homepage</i> ; regulamento; manual de boas maneiras; fábula; cartum; catálogo <i>online</i> ; cartaz; descrição de curso técnico; conto literário; epígrafe.
Produção escrita	<i>E-mail</i> ; biografia; mensagem <i>SMS</i> ; fórum; descrição; panfleto; bilhete; mensagem telefônica; anúncio.
Compreensão oral	Exposição; anúncio de TV; diálogo; conversa na agência de turismo; documentário; apresentação de um guia de zoológico; mensagem telefônica; conversa com vendedor.
Produção oral	Discutir preferências; argumentar; jogo da velha; <i>quiz</i> ; bingo; perguntar e dar informações sobre regras e regulamentos; fazer, aceitar ou recusar pedidos; negociar favores; telefonemas; mensagens telefônicas; dar recados; conversa com vendedor; discutir experiências e problemas
Gramática	Expressões temporais; <i>past continuous e simple</i> ; pronomes reflexivos; perguntas <i>yes/no e wh-</i> ; <i>past of there to be</i> e quantificadores; superlativo; complementos para verbo+ <i>that/if/whether</i> ; pronomes e orações relativas; discurso direto e indireto; expressões de obrigação, permissão, promessa e solicitação; respostas curtas; <i>first condicional</i> ; vozes ativa e passiva; <i>present perfect simple</i> ; expressões de certeza, probabilidade e impossibilidade.

3. ANÁLISE DA OBRA (p. 40)

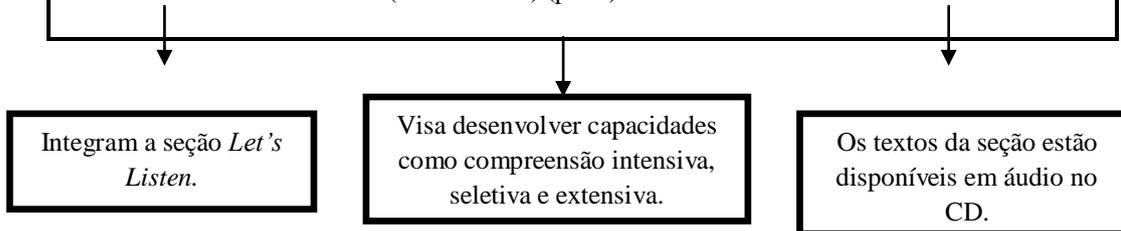
3.1 COMPREENSÃO ESCRITA (*READING*) (p. 40).



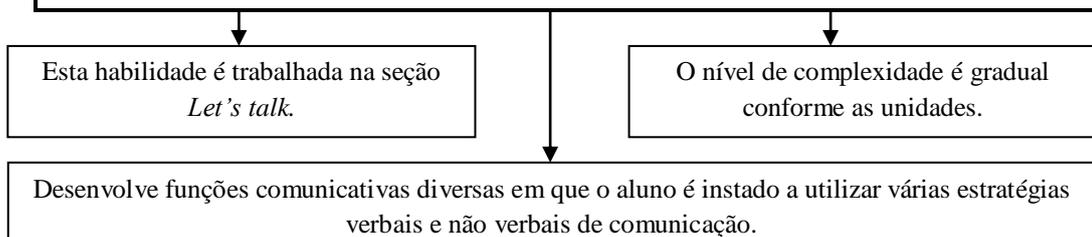
3.2 PRODUÇÃO ESCRITA (*WRITING*) (p. 40, 41)



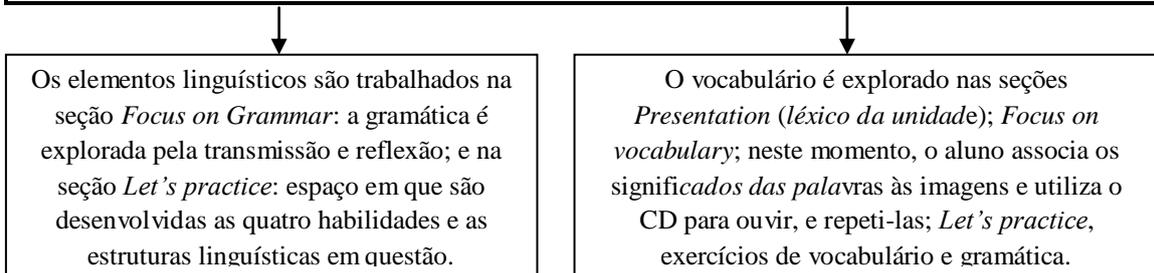
3.3 COMPREENSÃO ORAL (*LISTENING*) (p. 41)



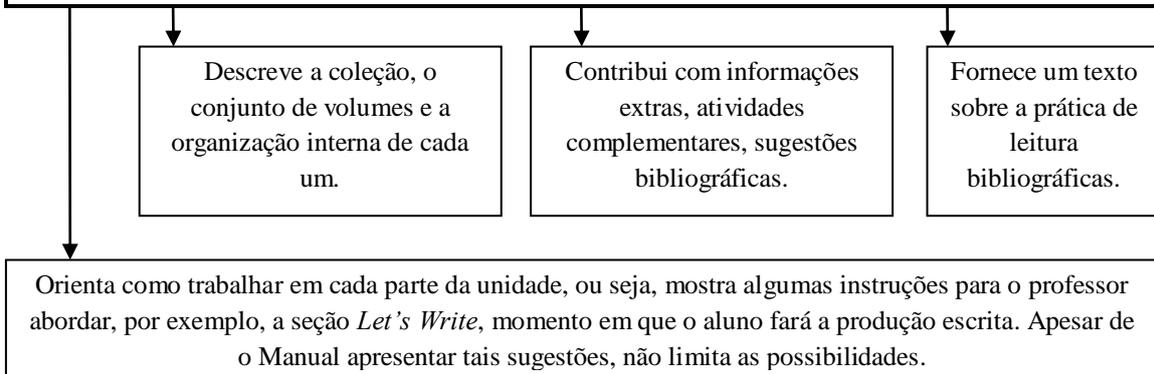
3.4 PRODUÇÃO ORAL (*SPEAKING*) (p. 41)



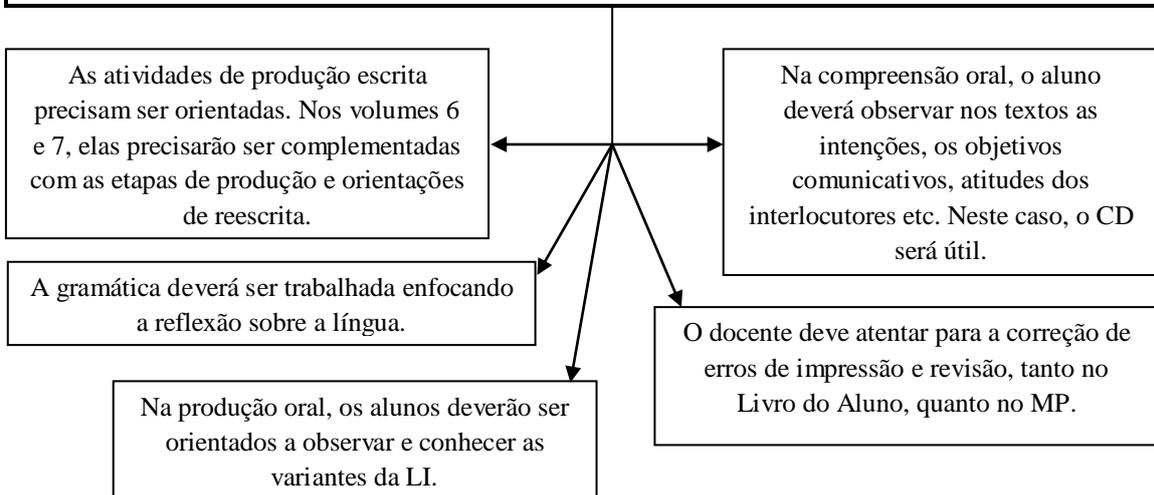
4. GRAMÁTICA E VOCABULÁRIO (p. 41)



5. MANUAL DO PROFESSOR (p. 41, 42)



6. EM SALA DE AULA (p. 42)



2.1.4. O Manual do Professor

O MP encontra-se no final de cada volume, é composto por, em média¹³, setenta e cinco páginas e recebe o título de Assessoria Pedagógica. Em geral¹⁴, ele se constitui assim:

QUADRO 7
Constituição do Manual do Professor da coleção *Keep in Mind*

Conteúdo	Página
Introdução	5
1. Premissas básicas	7
Visão de língua	7
Visão de aprendizagem	11
Tipos de atividades	12
Os papéis dos alunos e do professor	16
2. Conteúdo e progressão	16
Eixo temático	17
Eixo sistêmico	19
Fonética e fonologia	19
Lexicologia	20
Morfologia	21
Sintaxe	23
Considerações adicionais	24
Eixo textual	24
A relação entre os eixos de conteúdo	27
Habilidades comunicativas	28
Produção oral	28
Compreensão oral	34
Compreensão escrita	35
Produção escrita	39
Integração das habilidades comunicativas	41
Estratégias de aprendizagem	43
Competências para a vida	43
3. Constituição dos volumes e planejamento	44
Organização das unidades	45
<i>Welcome</i>	45
<i>Unit</i>	46
<i>Get in the mood</i>	47
<i>Act1 Presentation</i>	47
<i>Act2 Focus on vocabulary</i>	47
<i>Act3 Let's practice</i>	47
<i>Act4 Focus on Grammar</i>	48

¹³ A coleção é composta por quatro volumes. Cada volume possui o seu Manual do Professor. Os quatro MPs têm partes em comum; porém, há algumas seções que são particulares de cada volume, por isso não há um número de páginas fixo para os quatro, mas a média está em setenta e cinco páginas.

¹⁴ Apresentamos apenas a estrutura do MP do livro do 6º ano. Os livros das demais séries possuem estrutura parecida.

Act5 <i>Let's practice</i>	48
<i>Let's listen</i>	48
<i>Let's talk</i>	49
<i>Let's read</i>	49
<i>Let's write</i>	49
<i>Food for thought</i>	49
<i>Language corner</i>	50
<i>Cool!</i>	50
<i>Project</i>	50
<i>Extra activity</i>	51
<i>Review</i>	51
Act1 <i>Vocabulary review</i>	51
Act2 <i>Grammar review</i>	51
Act3 <i>Have fun with English</i>	51
Act4 <i>Check your progress</i>	51
Act5 <i>Now I can...</i>	52
<i>Thematic unit</i>	52
Considerações adicionais	52
4. Orientações pedagógicas	53
<i>Get in the mood</i>	53
Act1 <i>Presentation</i>	53
Act2 <i>Focus on vocabulary</i>	54
Act3 <i>Let's practice</i>	54
Act4 <i>Focus on Grammar</i>	54
Act5 <i>Let's practice</i>	54
<i>Let's listen</i>	54
<i>Let's talk</i>	54
<i>Let's read</i>	55
<i>Let's write</i>	55
<i>Food for thought</i>	55
<i>Language corner</i>	55
<i>Cool!</i>	56
<i>Project</i>	56
Considerações finais	56
Avaliação	56
Uso da língua materna	59
Correção	59
Suporte aos alunos	60
Disposição das carteiras	60
Material	60
5. No 6º ano¹⁵	61
<i>Welcome</i>	61
<i>Unit 1 – Hi. I'm Pedro.</i>	61
<i>Unit 2 – Are you Carlos Souza?</i>	62
<i>Unit 3 – She's number 12.</i>	63
<i>Unit 4 – Barrichello's from Brazil.</i>	63

¹⁵ Esta seção do MP varia de acordo com o volume, no caso do 7º ano, por exemplo, serão descritas as unidades do volume do 7º ano.

<i>Unit 5 – What’s your name?</i>	64
<i>Unit 6 – This is my family.</i>	64
<i>Unit 7 – What’s is this in English?</i>	64
<i>Unit 8 – What color is your umbrella?</i>	65
<i>Unit 9 – How old are you?</i>	65
<i>Unit 10 – Malu’s father is na electrician.</i>	65
<i>Unit 11 – What’s your favorite subject?</i>	66
<i>Unit 12 – Let’s have lunch.</i>	66
<i>Unit 13 – Where is the wastebasket?</i>	66
<i>Unit 14 – They’re Oscar’s sneakers.</i>	67
<i>Unit 15 – When’s your birthday?</i>	67
<i>Unit 16 – When is the party?</i>	68
<i>Thematic Units</i>	68
6. Reading	69
Introdução	69
A importância da leitura (extensiva) no ensino-aprendizagem de línguas	70
Especificações e orientações gerais sobre as propostas em <i>Reading</i>	70
Possibilidades de condução das atividades propostas	70
Ampliando horizontes: alguns referenciais importantes	70
<i>The Happy Prince</i> (Oscar Wilde)	70
Transcrições de textos: compreensão oral	73
Bibliografia	76

Interessa-nos observar a maneira como a produção escrita é abordada no MP. As autoras caracterizam a atividade de escrita em LI como uma habilidade de grande importância a ser desenvolvida, uma vez que essa geração está configurada numa cultura de globalização, permeada pela ascensão das novas tecnologias e o seu acesso facilitado possibilita boa parte dos alunos se comunicar por escrito com outros indivíduos, pelo correio eletrônico, redes sociais, fóruns de discussão, salas de bate-papo etc. Esta atividade exige dos alunos o conhecimento sistêmico (vocabulário e gramática); por isso, ela não se configura numa habilidade simples, mas de ordem complexa, processo este em que são envolvidos diferentes gêneros textuais e situações de comunicação. Assim, as autoras apresentam como a produção escrita é trabalhada em cada volume e justificam que nos volumes 1 e 2 (6º e 7º anos) as atividades não propõem atividades de produção de texto no sentido completo do termo. Segundo Chin e Zaorob (2009), se os alunos, nessa fase, têm dificuldades de escrever inclusive em língua materna, em LI também haveria muitas dificuldades, problema este que durante o curso dos quatro volumes será trabalhado de maneira processual.

Nos dois primeiros livros, as atividades propõem ações como completar textos com sentenças simples, preencher formulários com base em um modelo. É a partir do volume 3 que a atividade de produção escrita passa a ser proposta de maneira mais complexa, pois

envolve etapas de produção mais definidas: “o volume 3 contempla diversas atividades de *writing* que chamam a atenção dos alunos para o modo como as informações estão organizadas em diferentes gêneros e tipos textuais e lhes pedem para compor os textos atentando para esse aspecto” (CHIN, ZAOROB, 2009, p. 40).

Ademais, no volume 3, há atividades de estratégias de produção. Um exemplo é o trabalho com a pré-produção. As autoras citam dois exemplos: a análise de textos do mesmo gênero para os estudantes observarem como se dá a organização textual; perguntas introdutórias que fomentam ideias que serão necessárias para a produção do gênero proposto. Soma-se ao trabalho de pré-produção, o trabalho de pós-produção. Segundo o MP, algumas atividades do livro do 8º ano são finalizadas com a “publicação” da produção e/ou destinadas a um colega, por exemplo: um *e-mail* produzido e enviado para um colega, configurando a atividade escrita como um ato de interação com um interlocutor.

As atividades de pré-produção e pós-produção são ainda mais exploradas no volume 4, nas primeiras estão inseridas as seguintes ações:

Refletir e/ou discutir para gerar ideias; coletar informações; colocar-se no lugar dos possíveis leitores do texto a ser produzido a fim de ver que informações eles gostariam de receber; observar como as outras pessoas interagem por meio da escrita no contexto da atividade proposta; organizar as ideias e/ou informações por tópico ou, inversamente, usar uma lista de tópicos para colher dados etc. (CHIN, ZAOROB, 2009, p. 40).

A fase da pós-produção envolve a “transmissão ou publicação do produto e sua leitura pelo interlocutor”. As autoras acrescentam ainda que, nessa fase, há atividades em que os leitores da produção fazem uma crítica, ao mencionar se a produção cumpriu com os critérios iniciais; neste caso, o leitor é participante do processo de reescrita do texto.

Em suma, o MP apresenta a produção escrita da coleção como um trabalho processual que desenvolve primeiramente ações de ordem mais simples do 6º e 7º anos (preencher formulários com base em modelos, completar parágrafos etc.), e depois a produção do gênero com desenvolvimento de estratégias metodológicas de pré- e pós-produção, transformando a produção num objeto de interação que envolve um refazer colaborativo.

2.1.5. Os gêneros para o eixo da produção escrita

Em relação aos GMD, nosso foco de análise, estes são apontados no MP quando as autoras falam da inserção dos jovens nas práticas de comunicação virtuais. O fato de que é a *Internet* a grande responsável por possibilitar as práticas escritas em LI sugere que os GMD

deveriam ocupar um lugar considerável dentro do LD. Com base na seção de produção escrita “Let’s write” elencamos, em cada volume, os gêneros abordados, com destaque para os GMD.

QUADRO 8
Gêneros da coleção *Keep in Mind*

Série	Gêneros
6º ANO	Produção escrita: carta informal; carta enigmática; <i>e-mail</i> ; jogo da forca; boletim de notícias; rótulos; <i>formulário eletrônico</i> ; mapa de palavras; convite; cartaz; cartão de aniversário.
7º ANO	Produção escrita: guia turístico; folheto; instruções; ficha de inscrição; argumentação; bilhete; lista de compras; descrição física.
8º ANO	Produção escrita: bilhete; cardápio; receita; <i>e-mail</i> ; <i>artigo para Internet</i> ; descrição e comparação; verbete.
9º ANO	Produção escrita: <i>e-mail</i> ; biografia; <i>mensagem SMS</i> ; <i>fórum</i> ; descrição; panfleto; bilhete; <i>mensagem telefônica</i> ; anúncio.

Para ilustrar a este tópico, apresentamos uma imagem abaixo que mostra um exemplo de proposta de produção escrita de um GMD presente na seção *Let’s Write* em um dos volumes da coleção *Keep in Mind*:

Professor(a): Esta atividade de produção escrita consiste em responder a uma pergunta postada no Yahoo! Answers por um usuário. Pergunte aos alunos se eles conhecem o serviço; caso negativo, explique. Depois, peça que leiam a pergunta. Para mais informações sobre o serviço, visite o site <http://answers.yahoo.com>, acessado em 13 de junho de 2008.

1 Read the following question posted at Yahoo! Answers.

Your Open Question Show me another»

My friends and I want to visit Brazil in July. What are the best places to visit? What clothes should we take?

Additional details

I just want to relax and forget about life on a beautiful beach, but my friends are dying to see the Amazon Rainforest. And, of course, we all want to meet Brazilians and make new friends.

Report It

☆ Interesting! | E-mail | Edit

2 Prepare to write a reply to Anxious Tourist.

Professor(a): Leia o enunciado da questão a) com os alunos e deixe-os discutir. Mostre-lhes como é importante entender primeiro a informação dada pelo solicitante e a informação de que ele precisa se quiserem oferecer uma resposta útil. O próximo passo consiste em organizar as informações que vemos (he, dar, montaria, por exemplo, uma tabela. Leia o enunciado da questão b) com eles e peça-lhes que preencham o table. No final, mostre como essas procedimentos podem ser usados para responder a qualquer correspondência ou questão, em qualquer língua.

a) Discuss with your class.

- What information does Anxious Tourist provide?
- What information does he need?

b) Organize your ideas by completing the table.

Places	Weather there in July	Clothes to take

3 Draft, edit and post it.

Professor(a): Explique aos alunos a importância de rascunhar e revisar a própria produção escrita de acordo com determinados critérios. Se for preciso, demonstre os conceitos de clareza e coerência através de exemplos. **Nota:** Como as perguntas postadas no Yahoo! Answers são rascunhadas depois de certo período, você pode reproduzir a pergunta no Yahoo! Answers e pedir aos alunos que respondam no site do serviço; depois, vá-lhes o endereço da pergunta para que eles possam ler as respostas.

a) Draft your reply on a sheet of paper. Check it for clarity and consistency.

b) Post the final version of your reply to Anxious Tourist at Yahoo! Answers.

Figura 20: Proposta de produção de GMD – Ensino Fundamental

Buscamos, até o momento, conhecer todo o processo no qual a coleção *Keep in Mind* está envolvida. A partir de agora voltaremos as atenções à coleção do Ensino Médio, *On Stage*.

2.2. Coleção *On Stage* – Ensino Médio

A coleção *On Stage* foi aprovada pelo MEC no PNLD/2012 realizado em 2011, passando a compor o cotidiano escolar das escolas brasileiras de Ensino Médio a partir de 2012. Percorreremos o itinerário seguinte para conhecer, aprofundadamente, os trâmites que envolvem a coleção.

2.2.1. Edital de Convocação – PNLD/2012

O **Edital** de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o PNLD/2012 Ensino Médio foi publicado no dia 4 de dezembro de 2009, no *site* do FNDE. O Edital tem por objetivo “a convocação de editores para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas destinadas aos alunos do Ensino Médio - matriculados nas escolas públicas que integram os sistemas de educação, federal, estadual, municipal e do Distrito Federal” (BRASIL, 2009, p. 01). Este documento é composto por 50 páginas e dispõe sobre os vários critérios relacionados à seleção das obras didáticas no que diz respeito a prazos, condições de participação, conteúdo e projeto gráficos dos livros, entre outros.

De maneira geral, todas as coleções foram submetidas aos seguintes critérios eliminatórios:

- (1) respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao Ensino Médio;
- (2) observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
- (3) coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
- (4) correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
- (5) observância das características e finalidades específicas do **Manual do Professor** e adequação da obra à linha pedagógica nela apresentada;
- (6) adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra. (BRASIL, 2009, p. 18).

Além desse e outros grupos de critérios comuns, o Edital apresenta aqueles referentes à área específica. A disciplina de LI está incluída na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, composta por Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol). Em relação à linguagem, o documento a define como aquela que permite ao indivíduo plena participação social e engajamento discursivo no mundo. É por meio dela que é possível atuar na própria realidade, na realidade de outros grupos e, assim, recriá-la.

Expressar-se pelas linguagens constitui o exercício da mais representativa faculdade humana: **a de intervir na permanente criação e recriação do mundo**. Por meio das mais diferentes atividades de linguagem, o homem co-participa do grande fluxo da história humana, feita, portanto, na interdiscursividade de infinitos discursos. Toda atividade de linguagem é apenas um elo na cadeia em sequência representada pelas ações de linguagem, desde o primeiro momento da comunicação humana. (BRASIL, 2009, p. 21).

O Edital, portanto, atribui ao LD função de grande importância: o de ser apoio para o professor na tarefa de tentar atingir os objetivos propostos para a disciplina. É o livro que vai “orientar as atividades do ensino escolar”. A partir disso,

Deve favorecer a convivência do aluno com diferentes representações de linguagem, com diferentes modalidades de tipos e gêneros de textos, de épocas, regiões, funções, registros diversificados. Deve favorecer a formação de um leitor crítico e interativo, capaz de ultrapassar a mera decodificação de sinais explícitos. Deve desenvolver nos alunos competências em atividades de expressão oral e escrita, com diferentes propósitos comunicativos e níveis de formalidade. (BRASIL, 2009, p. 22).

O Edital ainda prevê os critérios direcionados para cada disciplina em particular. Logo abaixo, apresentaremos alguns dos critérios relacionados à disciplina de LEM, que são necessários para o nosso foco de análise:

- (1) reúne um conjunto de textos representativos das comunidades falantes da língua estrangeira, com temas adequados ao Ensino Médio, que não veiculem estereótipos nem preconceitos em relação às culturas estrangeiras envolvidas, nem à nossa própria em relação a elas;
- (2) contempla variedade de tipos e gêneros de texto, de linguagens verbal e não-verbal, de variações linguísticas, caracterizadoras de diferentes formas de expressão na língua estrangeira e na língua nacional;
- (3) seleciona textos autênticos e originais, oriundos de diferentes suportes e espaços sociais de circulação das comunidades que se manifestam na língua estrangeira;
- [...]
- (10) propõe atividades de produção escrita como processo de interação, que exige a definição de parâmetros comunicativos, bem como o entendimento de que a escrita se pauta em convenções relacionadas a contextos e gêneros de texto, e deve estar submetida a constante processo de reelaboração;
- [...]

(16) propõe atividades de avaliação e de autoavaliação que integrem os diferentes aspectos que compõem os estudos da linguagem nesse nível de ensino, buscando harmonizar conhecimentos linguístico-discursivos e aspectos culturais relacionados à expressão e à compreensão na língua estrangeira. (BRASIL, 2009, p. 23,24).

O Edital ainda estabelece critérios para a produção do MP, este seria avaliado a partir das seguintes exigências:

- (1) explicita a organização da obra, os objetivos pretendidos, a orientação teórico-metodológica assumida para os estudos da linguagem e, em particular, para o ensino de línguas estrangeiras;
- (2) relaciona a proposta didática da obra aos documentos organizadores e norteadores do Ensino Médio, no que se refere às línguas estrangeiras;
- (3) oferece referências suplementares (sítios de *Internet*, livros, revistas, filmes, outros materiais) que apoiem atividades propostas no livro do aluno;
- (4) apresenta atividades complementares para o desenvolvimento tanto da compreensão como da produção em língua estrangeira, mantendo-se os critérios de diversidade de gêneros, suportes, contextos de circulação;
- (5) inclui informações que favoreçam a atividade do professor, proporcionando-lhe condições de expandir seus conhecimentos acerca da língua estrangeira e de traços culturais vinculados a comunidades que se expressam por meio dessa língua;
- (6) sugere respostas às atividades propostas no livro do aluno, sem que tenham caráter exclusivo nem restritivo, em especial quando se refira a questões relacionadas à diversidade linguística e cultural expressa na língua estrangeira. (BRASIL, 2009, p. 24).

Após a divulgação desse Edital, as editoras inscreveram suas coleções para avaliação. Os prazos estabelecidos podem ser visualizados no quadro abaixo. Assim como realizado com o LD do Ensino Fundamental, após a inscrição das editoras, o MEC, por meio de profissionais convocados de cada área para o trabalho de avaliação, lançou o Guia de Livros Didáticos 2012:

- Cadastramento dos editores e a pré-inscrição das coleções: Do dia 12/01/2010 a 12/04/2010;
- Inscrição/entrega das coleções e da documentação: Do dia 02/05/2010 a 07/05/2010.

2.2.2. Guia de Livros Didáticos 2012

O **Guia de Livros Didáticos**, última etapa da avaliação das coleções (Figuras 19, 20), é composto por 76 páginas. Nele estão inclusos os critérios de avaliação e as resenhas dos livros aprovados. O Guia foi disponibilizado em 2011, divulgado no *site* do FNDE e enviado no formato impresso para as escolas.

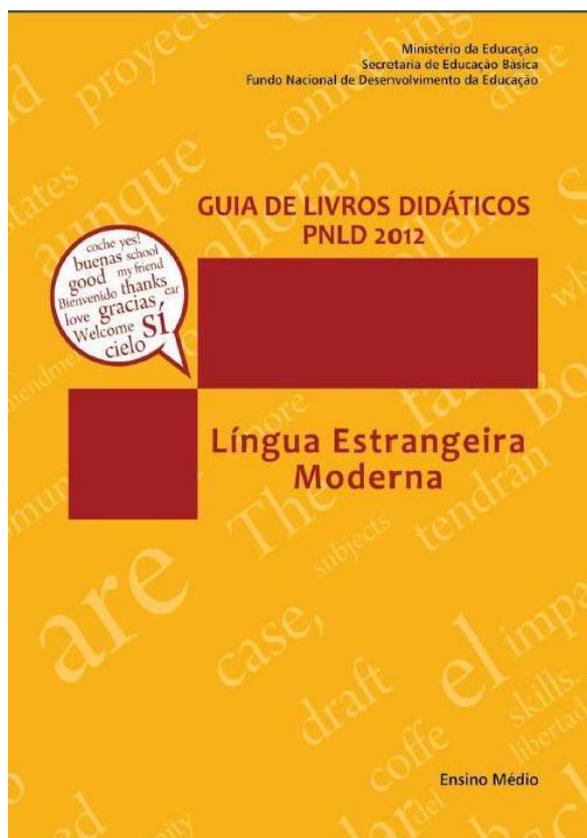


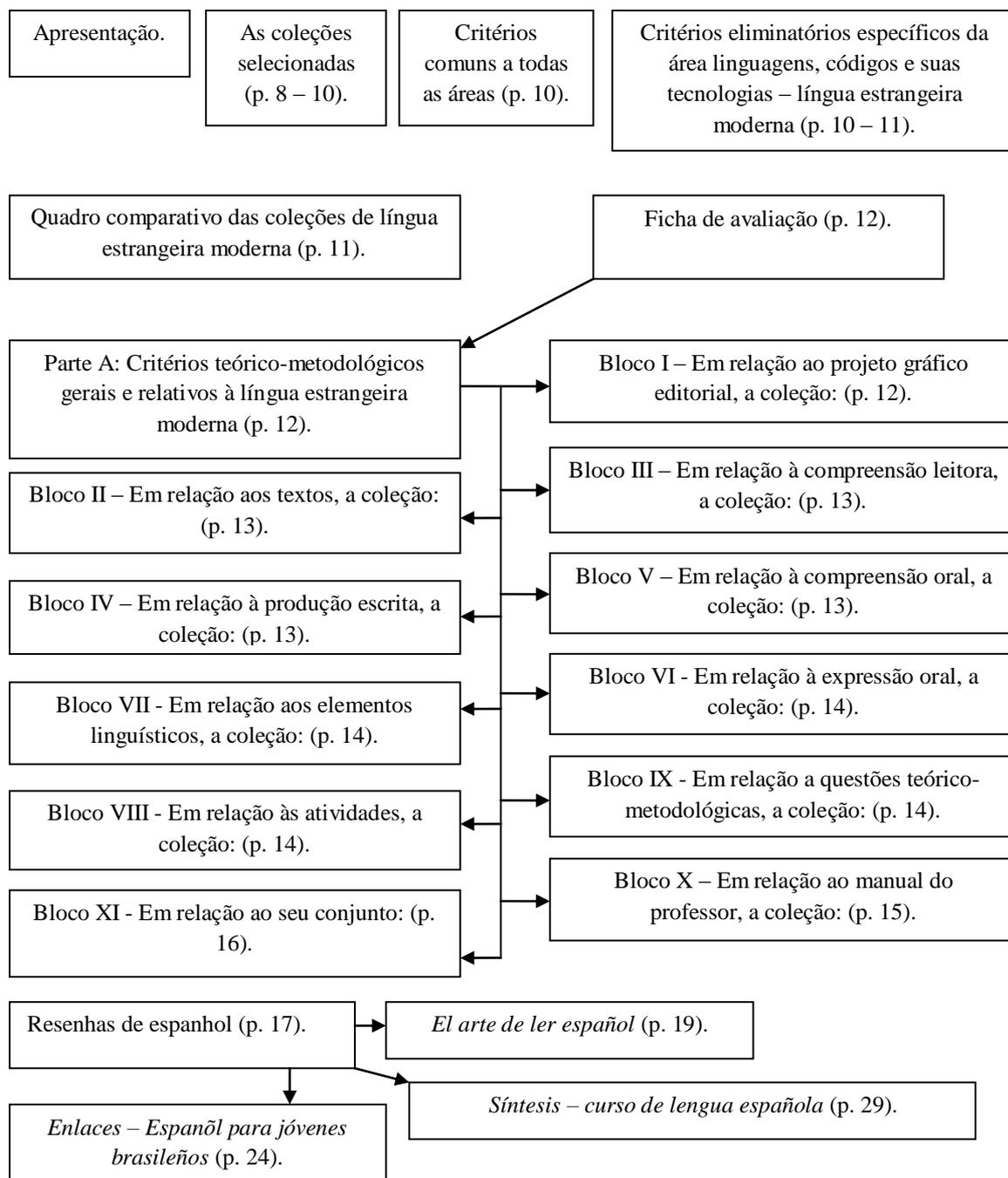
Figura 21: Capa do Guia de Livros Didáticos/2012

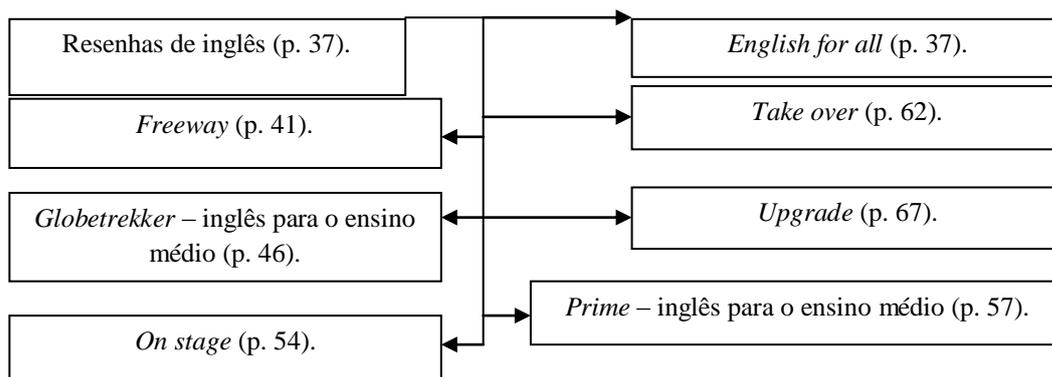
SUMÁRIO	
APRESENTAÇÃO	7
AS COLEÇÕES SELECIONADAS	8
CRITÉRIOS ELIMINATÓRIOS COMUNS A TODAS AS ÁREAS	10
CRITÉRIOS ELIMINATÓRIOS ESPECÍFICOS DA ÁREA LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS - LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	10
QUADRO COMPARATIVO DAS COLEÇÕES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	11
FICHA DE AVALIAÇÃO	12
RESENHAS DE ESPANHOL	17
EL ARTE DE LEER ESPAÑOL	19
ENLACES – ESPAÑOL PARA JÓVENES BRASILEÑOS	24
SÍNTESIS – CURSO DE LENGUA ESPAÑOLA	29
RESENHAS DE INGLÉS	35
ENGLISH FOR ALL	36
FREEWAY	41
GLOBETREKKER – INGLÉS PARA O ENSINO MÉDIO	46
ON STAGE	52
PRIME – INGLÉS PARA O ENSINO MÉDIO	57
TAKE OVER	62
UPGRADE	67

Figura 22: Sumário do Guia de Livros Didáticos/2012

Foram avaliadas trinta e duas coleções de LEM, doze de espanhol e vinte de inglês. Das coleções de espanhol, três foram aprovadas e das vinte de língua inglesa, sete compuseram o Guia/2012. Para entendermos como o Guia se constitui, vamos apresentá-lo utilizando o Plano Textual Global.

QUADRO 9
Plano textual geral do *Guia de Livros Didáticos de LEM Ensino Médio/2012*

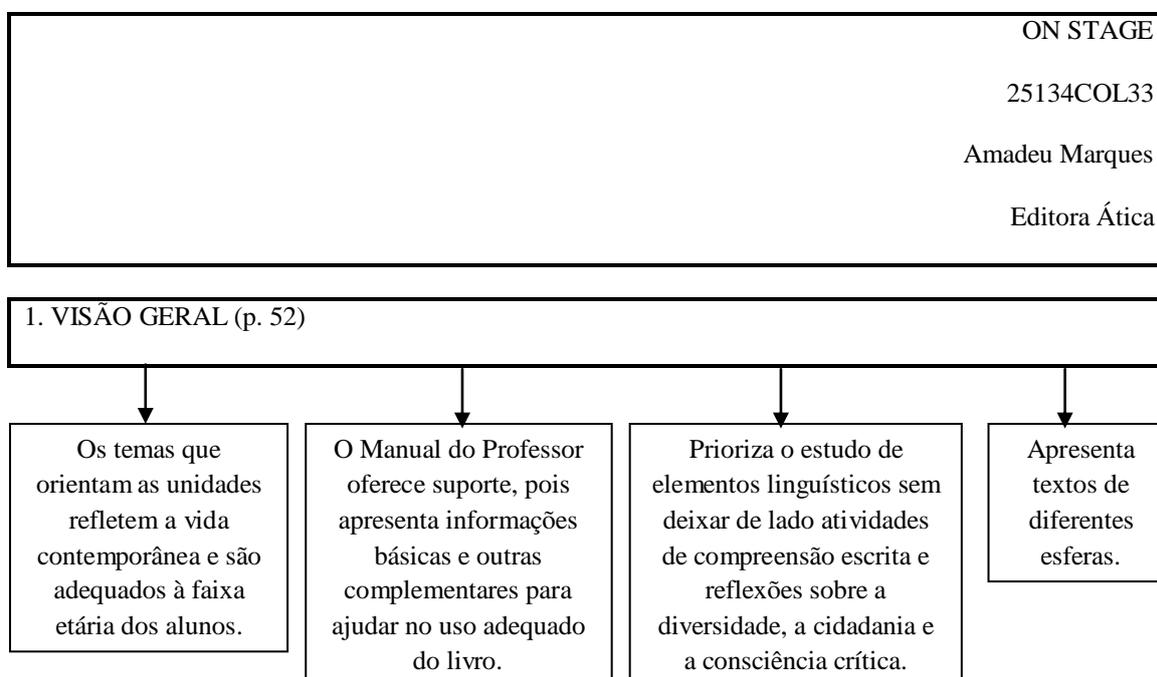


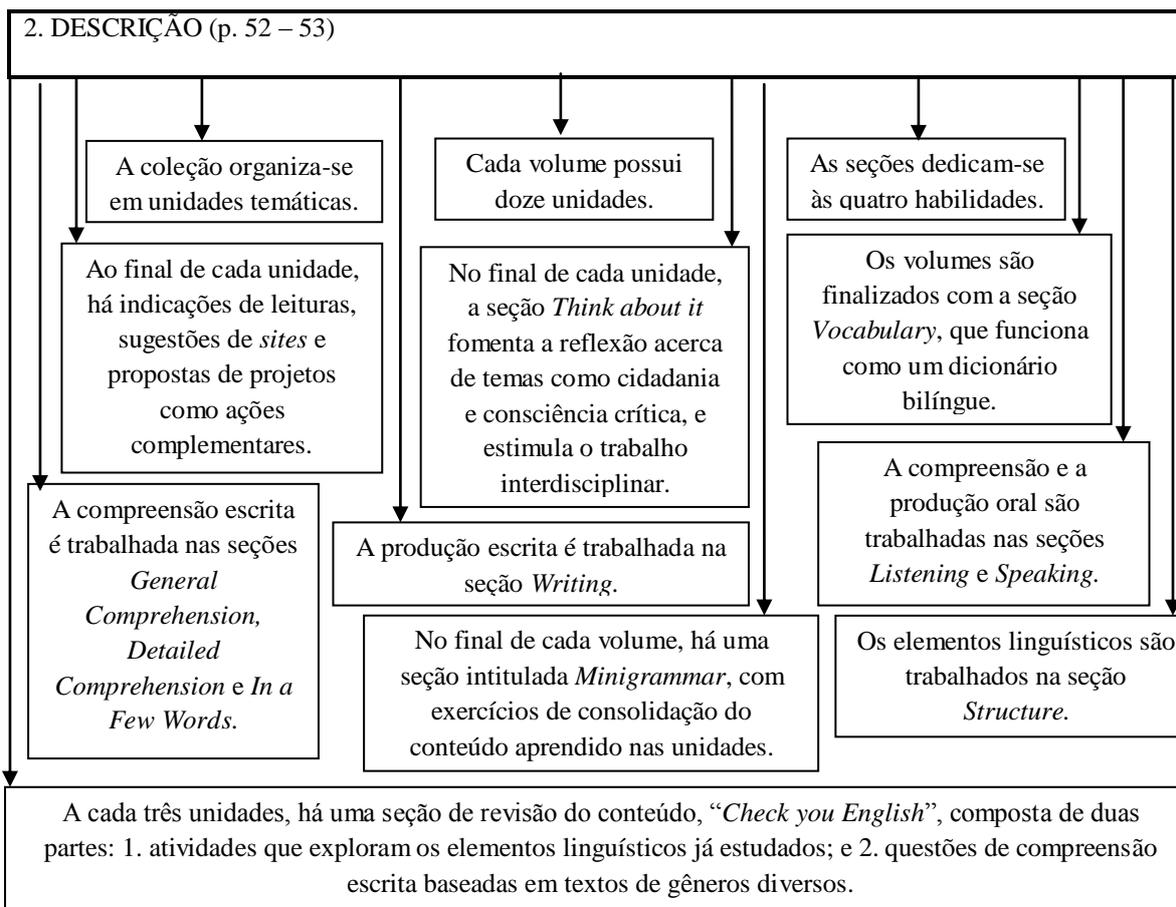


2.2.3. A coleção *On Stage* no Guia/2012

Vamos conhecer agora, a partir do Plano Textual Geral e descrição das partes, como se constitui a resenha da coleção *On Stage*; apresentaremos também a constituição do MP; e, em seguida, as unidades do LD.

QUADRO 10
Plano textual geral da resenha da coleção *On Stage*





2.2 CADA VOLUME ORGANIZA-SE DA SEGUINTE FORMA (p. 53 – 54)

QUADRO 11
Conteúdos do volume do 1º ano

VOLUME 01	
Conteúdos temáticos	Aquecimento global, preservação da vida na Antártica, importância do oxigênio das árvores, futuro da Mata Atlântica, aviação, música, <i>Internet</i> , robótica, futuro do planeta, vida saudável, biopirataria, obesidade.
Compreensão escrita	Textos descritivos e narrativos (reportagens, cartuns, tirinhas, poemas, gráficos e tabelas, artigos de jornal e revista, páginas da <i>Internet</i> , cartas, <i>e-mails</i>).
Produção escrita	Cartaz, <i>e-mail</i> , cartão postal.
Compreensão oral	Diálogos e entrevistas.
Produção oral	Diálogos (<i>roleplays</i> e entrevistas).
Elementos linguísticos	Formação de palavras, marcadores do discurso, <i>noun phrases</i> , Presente Contínuo, Presente Simples, advérbios de frequência, pronomes possessivos, Imperativo, Passado simples, <i>-ing</i> , referentes, pronomes relativos, verbos modais, Futuro, pronomes reflexivos, <i>phrasal verbs</i> .

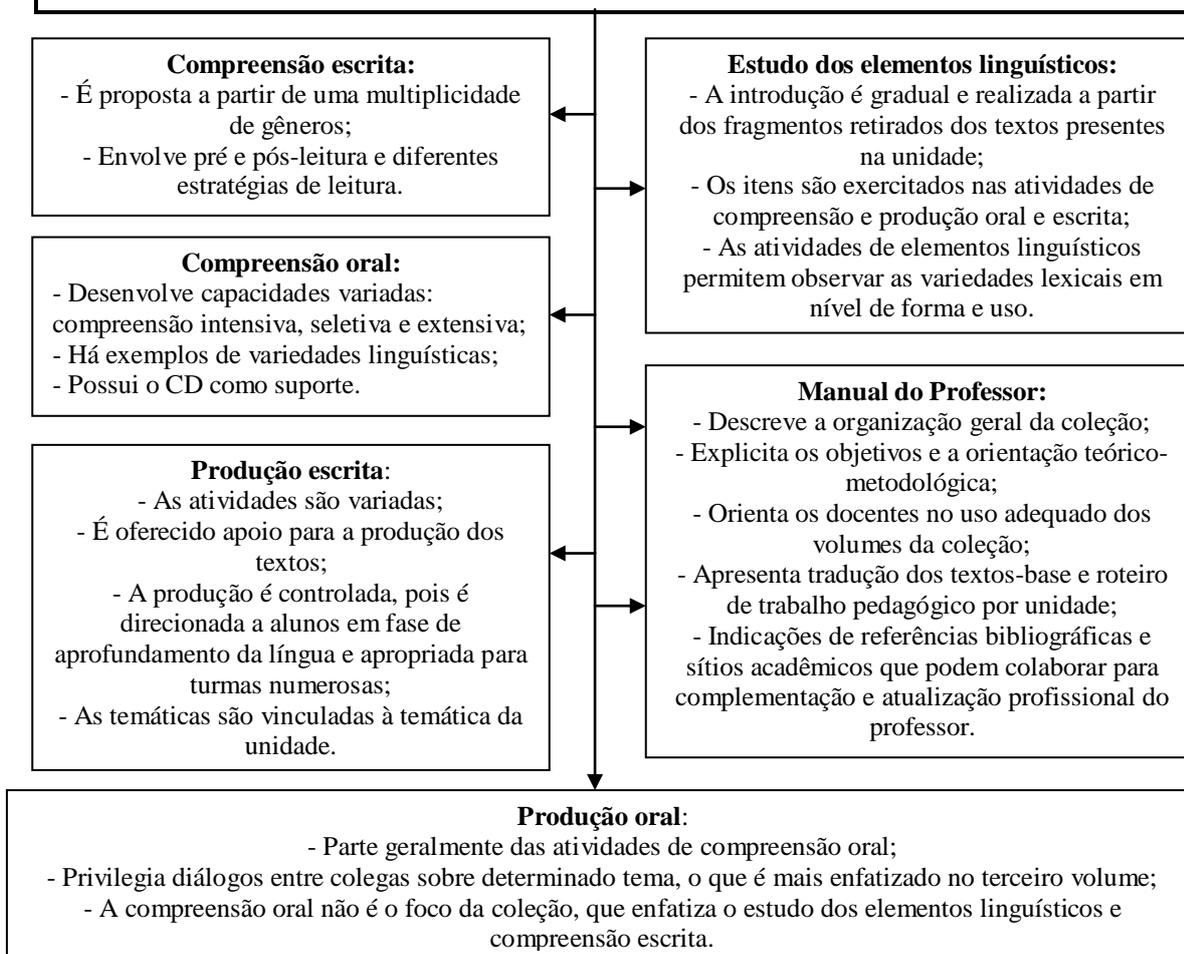
QUADRO 12
Conteúdos do volume do 2º ano

VOLUME 2	
Conteúdos temáticos	Paradoxos modernos, sentimentos e atitudes, linguagem universal, temas relacionados à química e à física, psicologia e astronomia, biopirataria, televisão e descobertas científicas.
Compreensão escrita	Textos descritivos e narrativos (reportagens, cartuns, tirinhas, poemas, gráficos e tabelas, artigos de jornal e revista, páginas da <i>Internet</i> , cartas, <i>e-mails</i>).
Produção escrita	Cartaz, <i>e-mail</i> , cartão postal, pequenos textos argumentativos, cartas.
Compreensão oral	Diálogos e entrevistas.
Produção oral	Diálogos (<i>roleplays</i> e entrevistas).
Elementos linguísticos	Adjetivos (comparativo e superlativo), Passado Contínuo, <i>phrasal verbs</i> , Passado Perfeito pronomes relativos, marcadores do discurso, substantivos contáveis e incontáveis, preposições, <i>will</i> , verbos modais, numerais, adjetivos compostos, pronomes indefinidos, quantificadores, Presente Perfeito e Presente Perfeito Contínuo.

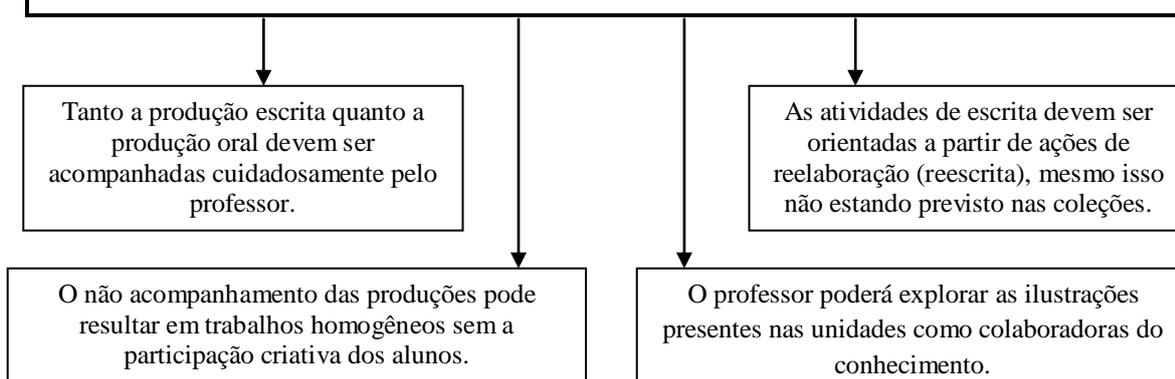
QUADRO 13
Conteúdos do volume do 3º ano

VOLUME 03	
Conteúdos temáticos	Corpo humano, doação de órgãos, Nelson Mandela e segregação racial (<i>Apartheid</i>), contradições na vida de um gênio: Einstein, histórias em quadrinhos (<i>Calvin and Hobbes</i>), adolescência, Galileu: suas invenções e seu destino, o valor da preparação na vida profissional, além de outros textos sobre a pena de morte, o aquecimento global, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o cinema, a linguagem, a literatura, os desastres naturais, a ciência e a tecnologia.
Compreensão escrita	Textos descritivos e narrativos (contos, <i>cartuns</i> , artigos de revista e jornal, <i>rap</i> , textos da <i>Internet</i> , resenha, extratos literários, biografia, poema, carta, aviso, entrevista).
Produção escrita	Carta, <i>e-mail</i> , textos descritivos e argumentativos, relato, mensagens em sítios, ficha de informações, ficha de assinatura de revista e cartão postal.
Elementos linguísticos	Grupos lexicais, referentes, <i>noun phrases</i> , voz passiva, formação de palavras: sufixos, Infinitivo com <i>to</i> , orações no futuro, condicionais I, II, III, verbos modais, habilidade passada, imperativo, discurso indireto I, II, III, marcadores do discurso, <i>used to</i> , advérbios de tempo, <i>relative clauses</i> I, II, <i>defining clauses</i> , <i>nondefining clauses</i> , pronomes relativos, preposições, conjunções, <i>ing</i> depois de preposições.

3. ANÁLISE (p. 54 – 55)



4. EM SALA DE AULA (p. 55)



2.2.4. O Manual do Professor

O MP se localiza ao final de cada volume, cada um deles é composto por quarenta e oito páginas e se constitui da seguinte maneira:

QUADRO 14
Constituição do Manual do Professor da coleção *On Stage*

Conteúdo	Página
APRESENTAÇÃO	3
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	4
OBJETIVOS GERAIS	5
AS QUATRO HABILIDADES LINGUÍSTICAS E O CONCEITO DE LETRAMENTO	5
A leitura	6
A compreensão oral	7
A produção oral	8
A escrita	9
VOCABULÁRIO E GRAMÁTICA	9
ESTRUTURA DA OBRA	10
Para o aluno	10
Para o professor	11
CD de áudio	11
PLANO DE CURSO	11
DESCRIÇÃO DAS UNIDADES	11
ROTEIRO DE TRABALHO POR UNIDADE	14
AVALIAÇÃO	14
PROJETOS INTERDISCIPLINARES	16
ATIVIDADES ADICIONAIS DE LISTENING (<i>Pronunciation and Stress</i>)	18
ATIVIDADES ADICIONAIS DE <i>READING</i>	25
<i>CULTURAL NOTES, LANGUAGE IN USE and EXPLORING THE THEME</i>	30
TRADUÇÃO DOS TEXTOS	35
SUGESTÃO DE LEITURA	41
Para o aluno	41
Para o aluno e para o professor	41
Para o professor	44
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46
CONTEÚDO DO CD	48

Como já afirmado anteriormente, estamos interessados no que o MP declara a respeito da produção escrita e como orienta a sua realização. Buscando seguir as noções de letramento, propostas principalmente nas **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)**, o **Manual** encaminha para que a produção escrita envolva usos contextualizados da língua e que tais usos configurem ações humanas: escrever e responder mensagens, comunicar-se com outras pessoas por *Internet*. A produção escrita deve ser vista “como um processo de interação, que exige a definição de parâmetros comunicativos e que se pauta em convenções relacionadas a contextos e gêneros de texto” (MARQUES, 2010, p. 09).

2.1.5. Os gêneros para o eixo da produção escrita

Uma das funções sociais da escrita, que é mostrada com ênfase no texto do **Manual**, é a comunicação por *Internet*. Entende-se, portanto, que para tal função ser desenvolvida a

partir de práticas de letramento, seriam necessárias atividades que envolvessem os GMD¹⁶. A partir da seção *Writing*, elaboramos um quadro dos gêneros trabalhados em cada volume, nesta seção específica, a fim de visualizarmos qual lugar conferido aos GMD:

QUADRO 15
Gêneros da coleção *On Stage*

Série	Gêneros
1° ANO	Produção escrita: cartaz, <u><i>e-mail</i></u> , cartão postal.
2° ANO	Produção escrita: cartaz, <u><i>e-mail</i></u> , cartão postal, pequenos textos argumentativos, cartas.
3° ANO	Produção escrita: carta, <u><i>e-mail</i></u> , textos descritivos e argumentativos, relato, <u>mensagens em sítios</u> , ficha de informações, <u>ficha online de assinatura de revista</u> e cartão postal.

Podemos observar que os GMD que aparecem em toda a coleção são os gêneros *e-mail*, mensagens em sítios, e ficha *online* de assinatura de revista. A diversidade de GMD e a frequência com que são trabalhados ao longo da coleção torna-se insuficiente, se observadas as demandas dos documentos orientadores, PCNEM, PCNEM+, OCEM, do próprio Edital do PNLD e dos critérios de avaliação presentes no Guia de Livros Didáticos. Estes documentos defendem o ensino da produção escrita embasada na concepção de letramento, e prezam pela diversidade de gêneros, o que enriqueceria o conhecimento textual do aluno, e permitiria novas formas de interação social por meio da linguagem, resultando a prática de letramento.

Em relação à produção escrita, o MP ainda apresenta orientações para avaliação dos textos, e que esta “não se limite a apontar erros de formas linguísticas, mas inclua também comentários de natureza discursiva que possam orientar o aluno a reescrever seu texto tornando-o mais adequado ao seu contexto de uso” (MARQUES, 2010, p. 09). Ademais, sugere que haja troca entre os textos dos alunos, para que os colegas possam participar do processo de escrita e aperfeiçoamento da produção. No entanto, essa orientação é fornecida apenas ao professor, no Manual. Nos enunciados das atividades, não há orientações para que orientem os alunos para o processo de reescrita. Com o intuito de ilustrar o final do nosso capítulo, concluindo a seção do Ensino Médio, apresentamos a imagem a seguir que traz um exemplo de uma proposta de produção escrita de um gênero digital da coleção, desenvolvido na sessão *Writing*.

¹⁶ Nosso foco de análise dentre as propostas de produção escrita.



Existem diversas organizações internacionais preocupadas com questões ambientais e sociais como a conservação do planeta. Essas organizações promovem campanhas de proteção aos sistemas naturais dos quais todos nós dependemos.

Se você quiser se envolver nesse movimento pela preservação da Terra, um dos caminhos é escolher uma dessas organizações e inscrever-se pela internet, preenchendo um formulário como o que damos a seguir, de uma instituição fictícia.

The image shows a web browser window displaying a registration form for 'OUR PLANET'. The form has a header with a globe icon and the text 'OUR PLANET'. Below the header, there is a message: 'Sign up for e-mail from OUR PLANET. Fill out the form below to receive the latest in conservation news and urgent updates via e-mail.' The form is titled 'REQUIRED INFORMATION' and contains several input fields: 'First Name:', 'Last Name:', 'E-mail:', 'Home Address:', 'City:', 'State:', 'ZIP/Postal Code:', 'Country:', and 'Cell/Mobile Phone:'. At the bottom of the form, there is a call to action: 'Sign up for Our Planet's newsletter now and start saving life on Earth!'.

Figura 23: Proposta de produção escrita de GMD – Ensino Médio

Esta imagem apresenta um exemplo de atividade de produção de GMD, um formulário eletrônico, que está presente na coleção *On Stage*. Desta maneira, concluímos este capítulo que objetivou aprofundar o conhecimento em torno das duas coleções por meio da descrição das mesmas. No próximo capítulo, serão expostos os aportes teóricos que fundamentam o nosso trabalho.

CAPÍTULO 3

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O ensino de LI¹⁷ no Brasil, assim como o ensino de demais disciplinas do currículo escolar deve ser realizado com base em documentos oficiais disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) e, em alguns estados, pelos referenciais curriculares para cada estado da federação. Não estamos afirmando que as escolas públicas brasileiras atendem ou deixam de atender às orientações presentes nos documentos, não cabe, neste momento, emitir um posicionamento em relação a isso.

O ensino de línguas estrangeiras sempre aconteceu no Brasil desde os tempos do Império. A LI, no entanto, só foi ganhar *status* de língua a ser ensinada a partir de 1892, dividindo o caráter de exclusividade com o Alemão. A partir de então, e principalmente depois da criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública (atual MEC) em 1930, a história acompanhou a publicação de vários documentos que apontavam prescrições para o ensino, damos destaque aos seguintes: Reforma de 1931; Reforma Capanema (1942); Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961; LDB de 1971; LDB de 1996; Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para Ensino Fundamental em 1998; Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Médio em 1999 (PCNEM); PCNEM + em 2002; Orientações Curriculares para Ensino Médio (OCEM) em 2006.

Para refletir e levantar o debate em relação ao ensino de LI, mais especificamente, observando o trabalho com a produção de GMD como ação que desenvolve o letramento, e para nortear a análise de LDs, o aporte teórico que aqui será apresentado basear-se-á primeiramente nos documentos oficiais, considerando a LDB 1996 e os posteriores¹⁸; em seguida, pretendemos refletir acerca dos conceitos de letramento; na sequência, apresentaremos a definição de gêneros e GMD buscando entender se a produção de gêneros textuais, em particular, os GMD contribuem para o desenvolvimento do letramento.

¹⁷ Nos documentos oficiais, a disciplina é Língua Estrangeira Moderna (LEM), pois não se refere especificamente à língua inglesa (LI), a escola pode optar pelo idioma mais adequado ao seu contexto. No nosso texto usamos ambos os termos – LEM e LI. O primeiro, porque é oficialmente o nome da disciplina e é como está citada nos documentos oficiais; o segundo termo, porque é para onde direciona nosso foco de pesquisa, LD de língua inglesa.

¹⁸ PCN, PCNEM, PCNEM+, OCEM.

3.1 O Ensino de Língua Estrangeira nos Documentos Oficiais

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) número 9.394 foi publicada no dia 20 de dezembro de 1996, com objetivo de estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional. Segundo a lei, a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 2º). Este documento tem sua importância afirmada no cenário da educação, pois defende um ensino pautado no “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (Art. 3º, Inciso III). Neste pensamento, o propósito da aplicação de um único método de ensino é deixado de lado (LEFFA, 1999) para dar lugar às práticas pedagógicas que levassem em conta as condições particulares dos grupos escolares, e os processos culturais nas quais os sujeitos estivessem inseridos.

Em relação ao ensino de línguas estrangeiras, a LDB 9.394 afirma o caráter obrigatório da disciplina no currículo do Ensino Médio: “Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (BRASIL, 1996, p. 11).

De uma perspectiva histórica, Assis-Peterson afirma que os ideais da LDB 9.394 são reflexos da Pedagogia Crítica, que passaram a permear o campo das Letras. A autora ainda destaca as mudanças ocorridas na área, em relação aos professores de Língua Portuguesa, Linguística e Literatura. Para estes, os olhares sinalizaram mudanças significativas:

[...] muitos professores de língua materna passaram a focalizar a leitura e a produção de textos, deslocando-se da “forma” para o “uso” da língua. Passam a ver o texto como um entrecruzamento de discursos, enredando significados contraditórios. Passam a visar à formação de um leitor crítico, emancipado, capaz de articular contrasentidos aos sentidos hegemônicos veiculados pelos textos. (ASSIS-PETERSSON, 2008, p. 28).

No caso da língua estrangeira, porém, segundo a autora, os professores ficaram à margem desse processo permanecendo em um ensino que se dizia “comunicativo”, mas que apenas se resumia a aplicação de joguinhos, músicas, atividades lúdicas que até agradavam os alunos, porém ainda ficavam longe de um ensino comunicativo. Cabe lembrar ainda que, nesta época, os professores de LI, devido à não obrigatoriedade do ensino da disciplina até então, eram considerados “ingênuos aliados do imperialismo americano” e que, por meio da língua, reforçavam a hegemonia deste país, contribuindo para as desigualdades advindas do capitalismo.

Esta situação não sofreu significativas alterações, mesmo depois dos ideais trazidos pela LDB. Nos anos seguintes (a partir de 1998), porém, o MEC lança os **Parâmetros**

Curriculares Nacionais para Ensino Fundamental – PCN (1998) e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (1999). Tais documentos apresentam orientações para todos os componentes curriculares, no entanto, nosso foco neste momento é retomar alguns pontos da disciplina LI presente nos documentos como Língua Estrangeira Moderna (LEM).

3.1.1 A LI nos PCN – Ensino Fundamental

Os PCN de língua estrangeira para Ensino Fundamental foram publicados em 1998, com objetivo de ser “uma fonte de referência para discussões e tomada de posição sobre ensinar e aprender línguas estrangeiras” (BRASIL, 1998, p. 19). A inclusão dessa disciplina no currículo, assim como qualquer outra, se dá pela relevância social que possui. Diante desse fato, o documento apresenta reflexões acerca de qual é a função social desempenhada por uma LEM no Brasil, alegando que o seu uso está mais vinculado à leitura. Dessa forma, a orientação que se segue é que o foco de ensino/aprendizagem na disciplina seja na leitura.

[...] 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 [...] 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).

Ao colocar a habilidade da leitura como foco de ensino/aprendizagem, o documento acaba por deixar em segundo plano as outras habilidades, mas adianta que, dependendo das condições e demandas da escola e da comunidade escolar, é justificável que se desenvolvam outras habilidades, e um dos fatores que pode vir a facilitar o desenvolvimento da produção escrita, por exemplo, é o maior acesso às novas tecnologias disponíveis no mercado. Neste caso, os PCN entendem que os meios eletrônicos são ferramentas que facilitam o trabalho com as demais habilidades em LEM.

O documento orienta o trabalho com base em dois parâmetros: uma visão sociointeracional da linguagem¹⁹ e uma visão sociointeracional do processo de

¹⁹ Quem usa a linguagem considera aquele a quem se dirige ou quem produziu o enunciado, os enunciados são produzidos pelos participantes da situação comunicativa. Os significados são produzidos do meio social, pois as

aprendizagem²⁰. Para isso, levando em conta a heterogeneidade em sala de aula e a questão de que os alunos do Ensino Fundamental estão tendo o primeiro contato formal com a LEM, cabe ao professor o desafio de utilizar essa heterogeneidade a favor do aprendizado, organizar formas de desenvolver o trabalho incorporando os níveis diferentes de conhecimento dos discentes, ampliando as oportunidades de se alcançar novos níveis.

Ao falar sobre os textos que devem compor o programa de ensino, nos PCN é utilizado o termo “tipos de textos”, sendo estes, segundo o documento, necessários para o desenvolvimento da leitura, da escrita, da produção e compreensão da fala; reconhecimento e compreensão da organização textual e da função social do texto. A escolha dos textos a serem transpostos didaticamente deve ser feita com base naqueles cujos alunos estão mais familiarizados na língua materna. Os PCN sugerem alguns: pequenas histórias, histórias em quadrinhos, instruções de jogos, trava-línguas, anedotas, anúncios, pequenos diálogos, rótulos de embalagens, cartazes, canções, pequenas notícias, entrevistas, programação de TV, textos publicitários, cartas, reportagens, classificados, poemas, editoriais de jornal, artigos jornalísticos, textos de enciclopédias, verbetes de dicionários, receitas, estatutos, declarações de direitos.

Nota-se que não há, dentre as sugestões presentes no documento, o trabalho com GMD. O fato é que a publicação dos PCN ocorreu em 1998, há catorze anos, quando a comunicação mediada pelas tecnologias não era significativa, conseqüentemente os GMD não eram fundamentais para a comunicação da sociedade. O Instituto F/Nazca Saatchi & Saatchi em parceria com o Instituto Datafolha realiza periodicamente uma pesquisa sobre o nível de acesso à *Internet* entre os brasileiros. A edição de 2007 mostrou que, no Brasil, havia cerca de 49,7 milhões de pessoas conectadas, já a décima primeira edição do estudo que foi realizada em 2012, constatou que esse número cresceu para 84,5 milhões de internautas (com mais de 12 anos). Esse aumento nos últimos anos se deu principalmente pela emergência de vários meios de acesso em que a maior parte dos internautas se conecta pela *Internet* doméstica; em segundo lugar, está o acesso móvel, por meio de celulares, tablets, entre outros.

Com o aumento de acessos à *Web*, nota-se o desenvolvimento da interação no meio digital, por meio da qual grande parte das relações sociais, e por conseqüência as situações comunicativas, têm ocorrido. A não inclusão dos GMD num documentos de referência em

situações comunicativas não acontecessem no vácuo social, ocorrem em um determinado espaço, tempo e entre sujeitos culturalmente contextualizados.

²⁰ Os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem têm uma natureza social, pois são gerados num contexto de interação entre o aluno e um sujeito mais competente.

nível nacional, como os PCN, denota uma necessidade urgente de sua revisão, a fim de incluírem essas “novas” práticas de linguagem.

Quanto à produção escrita, os PCN caracterizam-na comparando-a à produção oral, primeiramente por meio da diferenciação, colocando o escritor como alguém que age a partir de um interlocutor projetado, situação que se difere na produção oral, na qual o interlocutor se mostra face a face: “o interlocutor do texto escrito - a razão mesma da existência do texto - vem a ser um projeto do escritor que utilizará estratégias da língua escrita para suprir essa não-presença” (BRASIL, 1998, p. 98). Quanto às condições de produção, posteriormente, o documento afirma que a produção escrita deve ser realizada com base em uma possível situação real de comunicação, e que os comandos de escrita denotem clareza ao objetivo do trabalho, sendo assim, a situação de comunicação deve deixar clara: “quem escreve, com que finalidade, para quem, de modo que necessidades e desejos possam vir a ser expressos, já que o uso da linguagem só se concretiza a partir de um lugar de produção histórico, cultural e institucionalmente determinado” (BRASIL, 1998, p. 99).

O documento caracteriza como “tarefas de produção escrita”, o planejamento, a produção e a revisão. Ao abordar esta última, o documento observa que:

- pode ser realizada com a cooperação de um colega;
- o significado é construído socialmente, o que é permitido ao se realizar uma tarefa em conjunto;
- a tarefa de produção escrita requer aprimoramento do texto em razão da recepção do leitor, o aprimoramento do texto deve buscar a maior clareza e a redução de possíveis dificuldades que o leitor possa vir a apresentar.

3.1.2 A LI nos PCNEM – Ensino Médio

Os PCNEM inserem o componente curricular LEM dentro do quadro de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, apresentando-a como “parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado” (p. 25). Dessa maneira, o documento pretende inaugurar uma nova fase no ensino de LEM, de forma que a disciplina garanta sua inserção nas práticas sociais vigentes.

Amplios em seus objetivos, os parâmetros estão baseados no princípio da transversalidade, destacando o contexto maior em que deve estar inserido o ensino das línguas estrangeiras e incorporando questões como a relação entre a escola e a

juventude, a diversidade cultural, os movimentos sociais, o problema da violência, o tráfico e uso de drogas, a superação da discriminação, educação ambiental, educação para a segurança, orientação sexual, educação para o trabalho, tecnologia da comunicação, realidade social e ideologia. (LEFFA, 1999, p. 16).

O documento inicialmente faz uma avaliação do que tem sido o ensino de LEM até aquele momento, fazendo considerações para justificar o insucesso da disciplina.

“[...] em lugar de capacitar o aluno a falar, ler e escrever em um novo idioma, as aulas de Línguas Estrangeiras Modernas nas escolas de nível médio, acabaram por assumir uma feição monótona e repetitiva que, muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos, ao mesmo tempo em que deixa de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes.” (BRASIL, 1999, p. 25).

Deixa claro que as práticas realizadas até aquele momento não contribuíram para a formação comunicativa do aluno. O documento ainda aborda o “discurso da falta” para justificar os sinais de fracasso da disciplina e a não aplicação dos documentos oficiais publicados até aquele momento, afirmando que “fatores como o reduzido número de horas reservado ao estudo das línguas estrangeiras e a carência de professores com a formação linguística e pedagógica, por exemplo, foram os responsáveis pela não aplicação efetiva dos textos legais” (1999, p. 25).

Diante disso, a proposta dos PCNEM é pautada numa perspectiva interdisciplinar e em práticas de usos reais da língua. O documento não enfatiza o ensino de uma habilidade específica – *speaking, writing, listening, reading* -, e prevê um caminho que objetive a formação comunicativa²¹ do aluno, pois é essa capacidade de comunicação que o levará ao engajamento social e a sua formação enquanto cidadão.

Para isso, os PCNEM dispensam o ensino baseado puramente em regras gramaticais, o chamado ensino metalinguístico, pois este deixa de ter sentido se formos observar o objetivo primeiro presente no documento, já que o ensino da gramática só tem servido para que os aprendizes alcancem resultados satisfatórios em exames escritos. Não cabe mais formar alunos que conhecem sobre a língua, mas propiciar uma formação a partir da qual os discentes aprendam a língua em si, como usá-la nas diversas situações da vida²².

Nessa perspectiva, o termo “habilidades linguísticas” que remete às ações de falar, ler, escrever, ouvir dá lugar a um nome mais abrangente: “competência comunicativa”, que,

²¹ Ser capaz de comunicar-se em diferentes contextos, usando todas as habilidades.

²² É para este propósito que os aspectos gramaticais devem ser aprendidos, para que contribuam na formação de discursos ao longo da vida.

segundo os PCNEM, só será alcançada se as demais competências que a integram forem atingidas, tais como:

- Saber distinguir entre as variantes linguísticas.
- Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação.
- Escolher o vocábulo que melhor reflita a ideia que pretenda comunicar.
- Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.
- Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção em Língua Estrangeira (oral e/ou escrita). Todos os textos referentes à produção e à recepção em qualquer idioma regem-se por princípios gerais de coerência e coesão e, por isso, somos capazes de entender e de sermos entendidos.
- Utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar falhas na comunicação [...], para favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido [...]. (p. 28, 29).

Portanto, o objetivo não é apenas que o aluno seja capaz de compor frases gramaticalmente corretas, mas que possa ajustá-las a situações comunicativas adequadas, tornando-se hábil ao usar termos estratégicos apropriados para cada contexto linguístico. É uma atividade que permite ao educando fazer escolhas linguísticas conscientes, visando atingir este ou aquele objetivo com a sua manifestação discursiva.

Os PCNEM (1999) inauguram um novo tempo para o ensino de LEM, já que traz para as discussões a importância de aprender um idioma estrangeiro nos dias atuais e, principalmente, que este aprendizado esteja ligado às situações comunicativas de uso real da língua, uma vez que “a visão de mundo de cada povo altera-se em função de vários fatores e, conseqüentemente, a língua também sofre alterações para poder expressar as novas formas de encarar a realidade” (p. 31).

Em 2002, o MEC lançou os PCNEM+. Este documento retoma muitos ideais presentes nos PCNEM (1999) dando ênfase a questões como, por exemplo, o protagonismo do aluno no aprendizado: “Ativa-se o protagonismo pela construção da autonomia, [...], em que cabe ao aluno o papel de selecionar informações pertinentes, estruturá-las e organizá-las de modo apropriado e coerente” (p. 96). A questão do protagonismo está automaticamente ligada ao foco do ensino/aprendizagem de LEM: “ser leitor ativo, participante dos processos de interlocução falados e escritos, bem como, em menor escala, ser produtor de textos orais e escritos, constitui a competência última e mais complexa a ser atingida [...]” (p. 97).

Diante disso, o documento alerta para que as práticas se centrem em desenvolver três competências:

- [...] competência interativa, que se desenvolve por meio do uso da linguagem em situações de diálogo [...];

- [...] conhecimento das regras e convenções que regem determinado sistema linguístico [...];
- competência de ler e produzir textos, [...] percebendo contextos de uso bem como diferenças entre os diversos gêneros textuais. (p. 96, 97).

Deste modo, cabe ao professor fomentar no aluno a necessidade de utilizar a língua nas três competências supramencionadas: na perspectiva interativa em situações reais de comunicação; na perspectiva gramatical; e na perspectiva composicional de textos de diversos gêneros discursivos. Em relação ao sistema da língua, como o documento anterior, os PCNEM+ esclarecem que o objetivo a ser atingido com este aprendizado: “Aprendemos estruturas, vocabulário, regras combinatórias socialmente convencionadas para entender e sermos entendidos. É na produção de sentido que reside o objetivo fundamental do ato de linguagem” (p. 120). Assim sendo, a gramática deverá ser ensinada para contribuir com os usos efetivos que o educando virá a fazer destas estruturas. Mais importante que dominar regras gramaticais é saber interagir por meio dos diversos gêneros textuais.

Enquanto os PCNEM não privilegiavam o ensino de nenhuma habilidade específica, os PCNEM + se posicionam em relação ao foco na leitura: “A competência primordial do ensino de línguas estrangeiras modernas no Ensino Médio deve ser a da leitura e, por decorrência, a da interpretação” (2002, p. 97). Para que os objetivos no ensino/aprendizagem de LI sejam alcançados, o documento orienta que o trabalho seja feito por meio da diversidade textual.

A exposição do aluno a textos de naturezas diversas promoverá múltiplas oportunidades de manejo da língua escrita e falada. É necessário que o aluno tenha contato com textos [...] nos quais possa estreitar seu contato com a linguagem formal e informal, de modo a confrontar diferentes recursos comunicativos. (p. 106).

Para complementar as propostas dos PCNEM e dos PCNEM+, em 2006, o MEC publica as **Orientações Curriculares para Ensino Médio – OCEM**. Este documento se destaca ao propor que todas as disciplinas devem contribuir para a formação do aluno como cidadão:

[...] entende-se que “ser cidadão” envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa [...] ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania. (p. 91).

As OCEM destacam que o ensino de LI deverá focalizar a leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizadas. Em relação à leitura contextualizada, o objetivo seria formar “um leitor como aquele que entende que aquilo que lê é uma representação textual, como aquele que, diante do que lê, assume uma posição ou relação epistemológica no que concerne a valores, ideologias, discursos, visão de mundo” (p. 87). Em outras palavras, a leitura deve ser ensinada para contribuir diretamente para o desenvolvimento crítico do aluno, a fim de que este, como cidadão, seja capaz de posicionar-se discursivamente diante do que lê e a partir do que lê, sendo capaz de discernir em textos de naturezas diversas os discursos ali presentes.

Quanto à escrita, afirma-se que, mesmo sendo uma tecnologia global, está diretamente ligada aos seus contextos de usos locais. Portanto, a produção escrita varia de acordo com cada cultura, e deve estar conectada ao seu contexto cultural; a manifestação linguística de um grupo é sempre ligada às suas atividades. O advento das novas tecnologias é um dos fatores que modifica comportamentos e faz surgirem novas características nos grupos sociais. Podemos dizer também que essas mudanças levam a novas práticas de escrita resultantes em comunidades de fala diversas. Isso afirma a heterogeneidade linguística, fator constatado principalmente ao observarmos a interação verbal realizada através *web*, na qual grande parte dos alunos está inserida, e todas as suas particularidades.

Ao assumirmos o caráter heterogêneo da linguagem, levando em conta a interação verbal na *web*, precisamos observar como isso se configura na produção escrita: “Isso leva essas novas comunidades a recontextualizarem a escrita para adquirir características como o imediatismo, a redundância e a natureza efêmera da fala em situações de interação verbal em tempo real” (BRASIL, 2006, p. 104).

A partir disso, o documento evidencia o “abandono” de práticas de alfabetização isoladas, pois se o objetivo do ensino de LEM deve ser pautado para a formação cidadã do aprendiz, desenvolvendo nele as suas competências linguísticas a fim de que interaja linguisticamente, podemos afirmar que a prática alfabetização²³ não cabe mais neste cenário.

²³ A visão limitadora de “alfabetização” (a que considera o usuário apenas como consumidor da linguagem) deve-se a uma compreensão antiga, ou seja, àquela que vê a linguagem fora de seu contexto significativo. De maneira descontextualizada, a linguagem é trabalhada como pura estrutura linguística, fora de sua prática social. (BRASIL, 2006, p. 97). A prática da alfabetização torna-se limitadora, neste sentido, pois se restringe a “ação de alfabetizar, de ensinar a ler e a escrever, que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura, a se tornar alfabetizado” (ROJO, 2009, p. 10), porém a prática realizada de maneira desvinculada das esferas sociais.

O ensino de LI, portanto, deverá contribuir para a inserção do aluno na sociedade em que convive, sociedade esta que possui suas características, sua história, suas práticas de linguagem e vive em constantes mudanças. Para isso, o documento orienta que sejam realizadas práticas não mais de alfabetização, mas de **letramento**:

Quando antes nos referimos a uma “alfabetização” de uma linguagem tecnológica, que é nova, e de uma comunicação, que se renova em face das variadas modalidades dessa linguagem [...], e quando descrevemos o usuário dessa comunicação como aquele que também é produtor dessa linguagem, tínhamos em mente os conceitos de letramento e multiletramento para o ensino de Línguas Estrangeiras nas escolas regulares. (BRASIL, 2006, p. 97).

Com o amparo das OCEM, defendemos que o ensino/aprendizagem de LI deve ser pautado de maneira a desenvolver os diversos letramentos em que estão inseridos os estudantes. Kleiman o define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (1995, p. 19). Soares (2012) também trabalha com o conceito de letramento em face do conceito de alfabetização, enquanto esta se designa pela aquisição do ler e do escrever como “tecnologia”, o primeiro aparece para designar a inserção do ler e do escrever nas práticas sociais. De maneira mais didática, a autora conceitua letramento como o

resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O *estado* ou *condição* que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. (SOARES, 2012, p. 39).

Os estudos sobre letramento foram propagados no Brasil por Kleiman (1995), desenvolvidos a partir das ideias de Street (1984). Dentre esses pressupostos, destacam-se os conceitos de **letramento autônomo** e **letramento ideológico**. Enquanto o enfoque autônomo “vê o letramento em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca” (STREET, 1993, p. 5 *apud* ROJO, 2009, p. 99), no enfoque ideológico “as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (STREET, 1984 *apud* KLEIMAN, 1995, p. 21). Desse modo, no letramento ideológico as práticas de leitura e escrita ligadas diretamente às estruturas sociais são múltiplas, podendo sofrer mudanças ao longo do tempo, dando origem às novas práticas de letramentos.

Estando então ligadas aos processos culturais e em suas mudanças constantes, bem como à heterogeneidade da língua, o termo letramento é concebido no plural: **letramentos** - “um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem, para gerar sentidos” (ROJO, 2009, p. 10).

Observando o conceito de letramento e as propostas das OCEM, constata-se que esse documento leva em conta as diversas esferas sociais nas quais estão inseridos os alunos, e os letramentos que emergem dessas esferas. O documento dá ênfase à interação no meio digital, em que o aprendiz tem acesso a páginas multimodais – compostas de conteúdo visual, escrito, sonoro. Nesse caso, a “[...] “leitura” passa a ser algo seletivo, parcial, dependendo do interesse ou do objetivo do leitor” (BRASIL, 2006, p. 106). Assim, a tarefa de ler torna-se multifacetada, “a completude da mensagem construída existe apenas na mente do leitor, resultando de sua passagem em pulos rápidos e parciais entre várias páginas *web* ligadas apenas pelos *links* escolhidos e seguidos por ele” (BRASIL, 2006, p. 106).

Segundo as OCEM, a leitura desses gêneros de texto faz com que o aluno realize escolhas e selecione o que lhe interessa, isso o torna também “autor”²⁴ do texto lido, ou seja, um protagonista na leitura. A prática escrita, neste meio, deve visar contextos de comunicação reais, que envolvam ações como escrever e responder mensagens, corresponder-se com outras pessoas pela *Internet*.

O jovem internauta tem a experiência do uso das várias habilidades ao mesmo tempo, porém, não de forma isolada, então “passa-se a preferir o uso do termo letramento para se referir aos usos heterogêneos da linguagem nas quais formas de “leitura” interagem com formas de “escrita” em práticas socioculturais contextualizadas” (BRASIL, 2006, p. 106).

Na verdade, são várias as práticas de letramento nas quais estão inseridos os alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, tais como: *sites* de relacionamento, grupos de teatro, interação via *e-mails*, grupos religiosos, projetos sociais, rodas de conversa. Uma outra questão é que poucas dessas práticas são reconhecidas pela escola, “permanece, portanto, uma “invisibilidade” em torno das atividades sociais realizadas pelos jovens e que demandam ler, escrever e falar” (SOUZA, 2012, p. 15). Segundo Souza (2012, p. 17), para realizar uma educação dirigida direcionada a esse público, faz-se necessário compreender “quem eles são, o que fazem, o que pensam, o que esperam e o que sentem diante do conhecimento”.

²⁴ Se o leitor tem mais possibilidades de escolher, selecionar o que quer ler no texto multimodal, a produção de sentido do que se está lendo também é mais controlada por ele, fato este que o torna mais protagonista na atividade de leitura e compreensão. Entendemos este protagonismo como uma autoria, visto que o cidadão letrado conduz o percurso da produção de sentido.

Acreditamos que os documentos oficiais, considerando mais especificamente o último, as OCEM, vêm justamente no sentido de orientar o ensino de LEM pautado no desenvolvimento de práticas de letramento, principalmente com base nas práticas letradas nas quais os alunos estão inseridos. Ao educador cabe fazer as escolhas adequadas de um projeto pedagógico que leve em conta o contexto social, cultural, histórico dos estudantes.

3.2 Os Gêneros Textuais

Uma vez que esta pesquisa se propõe a estudar os GMD presentes no LD, faz-se de suma importância apresentar o que estamos entendendo por gênero neste contexto. Para isso, nos apoiaremos no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), corrente teórica de cunho psicológico²⁵ iniciada por um grupo de pesquisadores da Universidade de Genebra, tendo como principal precursor Jean-Paul Bronckart. Este quadro busca analisar as condutas humanas como ações cujas estruturas são fruto da própria socialização. Dentre essas condutas, estão situadas as verbais, que sempre se apresentam em interdependência com ações não verbais (BRONCKART, 2009).

Apoiado na visão interacionista vygotskyniana dos processos sociais (VYGOTSKY, 2007, 2008) e na filosofia da linguagem de Bakhtin (BAKHTIN, 2000), o ISD inclina os seus pressupostos para o estudo da linguagem, mais especificamente o estudo do ensino/aprendizagem de línguas. Estudar a linguagem, nesta vertente, vai além da elaboração de modelos para produção de textos, é uma busca de entender as produções verbais como ações contextualizadas e que, uma vez ligadas a esses contextos, resultar-se-ão nos GMD (GONÇALVES, 2011).

Ao acreditar que as atividades humanas são construídas em um processo histórico e social mediado por símbolos, principalmente pela linguagem (CRISTOVÃO, 2008), o ISD tem se apoiado numa visão interacionista de linguagem. Nesse sentido são destacados cinco argumentos:

²⁵ O ISD, devido às suas raízes, é considerado um construto de cunho psicológico, pois amplia os pressupostos elaborados por Vygotsky que confrontava seriamente a noção epistemológica dualista herdada de Descartes (que influenciou grandemente todo um modo de fazer ciência). Vygotsky sustentava um conceito unificador, era adepto da epistemologia Monista que considerava: a) que a natureza ou o universo é constituído de uma substância única: a matéria homogênea e em perpétua atividade; b) que o físico e o psíquico são duas das múltiplas propriedades dessa substância material ativa e as únicas acessíveis à inteligência humana; c) que essa inteligência, devido a suas propriedades limitadas, não pode apreender a matéria de que se origina como uma entidade homogênea ou contínua, mas sob forma parcial e descontínua dos fenômenos físicos e psíquicos. (BRONCKART, 2009, p. 26)

- a linguagem é dialógica (se inscreve socialmente e se dirige ao social);
- a linguagem se materializa em uma língua natural reconhecida em uma determinada comunidade;
- a língua não é estável;
- a linguagem é significação na constituição do pensamento e na construção de conhecimento;
- a dimensão comunicativo-social da linguagem implica marcas de alteridade, de intersubjetividade. (CRISTOVÃO, 2008, p. 04)

A linguagem, portanto, apresenta-se como constitutivamente interativa entre sujeitos em suas variadas organizações sociais, frutos dessas interações linguísticas resultam no que chamamos de **gêneros**. Em Bakhtin (2000), os gêneros do discurso são denominados como tipos relativamente estáveis de enunciados; possuem uma natureza histórica, sociointeracional, ideológica e linguística; são engendrados a partir das esferas sociais permeadas pela utilização da língua, ou seja, segundo o autor, é por meio desses enunciados (gêneros) que a língua é efetuada e organizada. Os gêneros se desenvolvem ao passo que as atividades humanas se desenvolvem e se complexificam, em outras palavras: a quantidade de gêneros torna-se infinita, já que o ser humano como ator social não cessa suas atividades. É por isso que a língua não é concebida separada da sociedade, mas atuante sobre e movida por ela.

Bakhtin ainda acrescenta que os gêneros são heterogêneos e os agrupa em primários e secundários. Os gêneros primários compreendem enunciados mais simples, das esferas cotidianas, enquanto os “gêneros secundários do discurso – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. – aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída” (BAKHTIN, 2000, p. 281). Sendo os gêneros secundários os de ordem mais complexa envoltos em construções ideológicas bem mais estruturadas, é coerente dizer que esses gêneros precisam ser aprendidos, ou seja, as aulas de línguas das instituições educacionais teriam por função ensinar os alunos a produzir gêneros secundários²⁶.

Ao observar os pressupostos do ISD, a noção de **texto**, segundo Bronckart, “designa toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário” (2009, p. 71). O autor situa o texto como uma entidade genérica que possui as seguintes características:

²⁶ O enfoque deste trabalho está nos gêneros a serem ensinados pela escola, portanto estamos trabalhando com gêneros secundários.

- Cada texto está em relação de interdependência com as propriedades do contexto em que é produzido;
- Cada texto exibe um modo determinado de organização de seu conteúdo referencial;
- Cada texto é composto de frases articuladas uma às outras de acordo com regras de composição mais ou menos estritas;
- [...] Cada texto apresenta mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos destinados a lhe assegurar coerência interna. (2009, p. 71).

Observamos, portanto, que o texto, nesta abordagem teórico-metodológica, é a unidade que permite o aprendizado das diversas habilidades, uma vez que é uma entidade diretamente ligada aos seus contextos de produção, aos usos reais da linguagem, ou seja, a uma perspectiva externa, e também se apresenta como dependente de mecanismos internos de cunho estrutural, termos estrategicamente escolhidos para que o sentido seja produzido e que o objetivo final da produção seja alcançado, assim, o gênero pode “ser considerado um *me gainstrumento* que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes” (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004, p. 64).

Ao ser concebido como objeto de ensino, o gênero passa de uma prática comunicativa de referência (circulação na sociedade) a um conteúdo a ser aprendido pelos alunos. Ocorre a **transposição didática**, processo no qual “há um *desdobramento* que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem” (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004, p. 65).

A transposição didática deve ser feita de maneira a desenvolver o que os teóricos chamam de **capacidades de linguagem**: capacidades mobilizadas durante as atividades de leitura e produção do gênero e que são divididas em três tipos: 1) **Capacidades de ação**: constitui a primeira fase da ação de leitura ou produção textual. As capacidades de ação mobilizam informações a respeito do contexto de produção do gênero: lugar e momento de produção, quem são os sujeitos envolvidos, o que escreve e para quem escreve, os objetivos da comunicação etc.; 2) **Capacidades discursivas**: são referentes ao plano geral do gênero, o tipo de discurso e o tipo de sequência; 3) **Capacidades linguístico-discursivas**: são referentes aos mecanismos de textualização (coesão verbal, coesão nominal etc.), mobiliza o reconhecimento das unidades linguísticas a serviços da compreensão e da produção do texto.

O processo de transposição didática não é simples, pois nessa situação, para propor a produção de gêneros, professores alunos vivem numa constante atividade de “imaginação”, isto é, estão sempre pensando em situações hipotéticas nas quais precisem interferir por meio de um texto. Neste movimento do gênero, segundo Schneuwly e Dolz, três aspectos podem caracterizar a atividade de ensino. Nas nossas análises, buscamos identificar as características

que os gêneros assumem ao passar da prática de referência para objeto de ensino. Elencamos abaixo quais essas características:

Desaparecimento da comunicação: a comunicação desaparece, e o gênero torna-se uma pura forma linguística, expressão do pensamento, não há relação entre o gênero e a situação de comunicação.

A escola como lugar de comunicação: este aspecto é identificado quando a escola é concebida como o lugar autêntico de produção e circulação do gênero, os alunos são expostos a situações onde a escrita se torna possível, os gêneros são produzidos naturalmente, nascem das situações e, portanto, não são ensinados.

Negação da escola como lugar específico de comunicação: ao contrário do tipo anterior, nesta situação, o gênero é focado exclusivamente como funciona nas práticas de referência, ele é concebido na escola tal como exteriormente a ela. Nessa abordagem não se pensa a escrita como um processo, o objetivo se volta totalmente para o domínio do gênero nas práticas reais.

Os estudiosos de Genebra elencam, portanto, os pontos fortes e fracos das três abordagens:

	Pontos fortes	Pontos fracos²⁷
Desaparecimento da comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • necessidade de criações de objetos escolares para um ensino-aprendizagem eficaz • pensamento em progressão 	<ul style="list-style-type: none"> • progressão como processo linear, do simples para o complexo, definido por meio do objeto descrito • Abordagem puramente representacional, não comunicativa
A escola como lugar de comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Leva muito em conta a particularidade das situações escolares e sua utilização • Importância do sentido da escrita • Tônica na autonomia dos processos de aprendizagem nessas situações 	<ul style="list-style-type: none"> • Não leva em conta modelos externos explicitamente e não os utiliza • Não-modelização das formas de linguagem e, portanto, ausência de ensino
Negação da escola como lugar específico de comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Evidencia as contribuições das práticas de referência • Importância do sentido da escrita • Insistência na dimensão 	<ul style="list-style-type: none"> • Negação da particularidade das situações escolares como lugares de comunicação que transformam as práticas de referência • Ausência de reflexão

²⁷ SCHNEUWLY; DOLZ, 2004. p. 68.

	comunicativa e na variedade das situações	sobre a progressão e o desenvolvimento
--	---	--

O ensino da língua que leva em consideração a produção dos gêneros fomenta no discente o posicionamento discursivo e contribui para que o mesmo desenvolva o caráter composicional da linguagem. Este fator, portanto, colabora para que os aprendizes tenham uma formação voltada para o engajamento social e para o reconhecimento dos múltiplos discursos que permeiam na sociedade. Sendo assim, considerando a linguagem o principal veículo pelo qual se realizam os processos criadores e transformadores de uma sociedade, o ISD desaprova trabalhar com a língua enquanto um fenômeno utilizado para expressar pensamentos ou um sistema de fechado de códigos, mas visa ao trabalho com a linguagem real, ou seja, a linguagem como de fato está e acontece no mundo.

3.3 Os Gêneros do Meio Digital (GMD)

Num mundo cada vez mais mediado pela *Internet*, as relações sociais sofreram/sofrem mutações, interações que se efetivavam somente pessoalmente são possíveis por intermédio da *Web*. Como consequência, as práticas de linguagem também passaram a se configurar de novas maneiras, ou seja, a interação dos sujeitos por meio da *Internet* resultou nos GMD. *E-mails*, *chats*, *blogs*, fóruns de discussão, formulários eletrônicos, entre outros são gêneros cada vez mais comuns na comunicação virtual cotidiana. O *e-mail*, por exemplo, é um dos gêneros mais utilizados no mundo moderno, permitindo o envio de documentos em anexo, com rapidez, agilidade e economia. Os *chats* (bate-papo) permitem conversas instantâneas com um ou mais interlocutores, por meio escrito e oral, além de disponibilizarem a opção da comunicação via *webcam*. Os *blogs*, que são utilizados para disponibilizar conteúdos escritos, orais, imagéticos, audiovisuais, bem como facilitar a ligação para outras páginas por meio de *links*. Enfim, os GMD incorporam novas formas de apresentação da linguagem e cada um possui suas características intrínsecas. Marcuschi (2005) nos lembra que muitos desses gêneros não são exatamente gêneros novos, mas como projeções de outros já existentes, desse modo os *chats* se configuram tal quais as rodas de conversas face a face, assim por diante.

Embora cada gênero possua suas características, é fato que a grande marca dos digitais é a **multimodalidade**, o que sugere, ao focar no trabalho com letramento, o pensamento nos vários modos de disposição da informação. Segundo Dionísio (2005, p. 160), no mundo atual, “à prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada a prática de

letramento da imagem, do signo visual”, é, por isso, justamente que o termo letramentos (no plural) torna-se mais adequado ao lidar com o letramento por meio dos GMD. A autora afirma que tanto textos escritos como orais são multimodais, pois ao falarmos ou escrevermos, estamos utilizando mais de um modo de representação, no caso de gêneros orais, palavras e gestos ou palavras e entonações; no caso dos escritos, palavras e imagens, palavras e tipográficas etc.

O trabalho com a produção do gênero discursivo digital, fonte inesgotável de multimodalidade, permite o desenvolvimento dos letramentos, pois possibilita a leitura e a produção de várias formas de representação da linguagem constituindo-se para os alunos uma atividade de ordem complexa, justamente pelo desafio de ter que construir sentidos a partir de um conjunto diversificado de representações. Na próxima seção, para aprofundarmos a discussão em torno dos gêneros discursivos digitais, apresentaremos algumas considerações em torno do *e-mail*.

3.4 O gênero *e-mail*

A produção do *e-mail* como desenvolvimento da escrita em LI é de substancial importância, uma vez que este gênero, responsável atualmente por ocupar o lugar da prática de envios de cartas pelos correios tradicionais, apresenta-se como um dos principais gêneros por meio do qual pessoas do mundo inteiro se comunicam, enviam arquivos anexados, *links* e demais informações. O termo é usado em inglês – *eletronic mail*, e pode se referir ao sistema de transmissão de mensagens²⁹, à mensagem³⁰ que é enviada por meio do sistema, ou ao endereço eletrônico³¹ de cada internauta.

As facilidades, dentre elas, economia, rapidez e simplicidade garantidas por este sistema de comunicação fazem com que o *e-mail* seja o gênero mais utilizado nas sociedades letradas (PAIVA, 2004). A sua utilização se dá em ambientes formais e informais, é utilizado em situações de trabalho como forma de comunicação entre sujeitos de uma mesma empresa; em instituições escolares, desde a educação básica até o ensino superior, por exemplo, a que ocorre entre professores e alunos ao enviar materiais de estudo, lembretes etc.

Dionísio (2005) elenca, uma série de vantagens da comunicação pelo gênero, das quais destacamos: velocidade na transmissão; assincronia; baixo custo; uma mesma mensagem

²⁹ Utilizaremos o termo “correio eletrônico”.

³⁰ Utilizaremos o termo “*e-mail*”.

³¹ Utilizaremos o termo “endereço eletrônico”.

pode ser enviada para milhares de pessoas no mundo inteiro; a mensagem pode ser arquivada, impressa, re-encaminhada, copiada, re-usada; as mensagens podem circular livremente; arquivos em formatos diversos, podem ser anexados; permite facilmente a colaboração, discussão e a criação de comunidades discursivas; usuários são facilmente contatados.

Nas palavras de Marcuschi, “o correio eletrônico ou emissão de mensagens é uma forma de comunicação escrita normalmente assíncrona de remessa de mensagens entre usuários de computador” (MARCUSCHI, 2004, p. 39). O autor elenca as características do *e-mail*, mostrando que este segue o modelo da antiga carta.

1. Endereço do remetente: automaticamente preenchido;
2. Data e hora: preenchimento automático;
3. Endereço do receptor: deve ser inserido (quando não for uma resposta);
4. Possibilidade de cópias a outros endereços: a ser preenchido (visível ou não ao receptor);
5. Assunto: precisa ser preenchido a cada vez ou se adota o que veio no caso de uma resposta;
6. Corpo da mensagem com ou sem vocativo, texto e assinatura (que pode ser uma já armazenada no sistema);
7. Possibilidade de anexar documentos com indicação automática ao receptor;
8. Inserção de carinhas, desenhos, *emoticons* e até mesmo voz.

Com as considerações supracitadas, podemos concluir que o *e-mail* é um exemplo de gênero discursivo digital que, sendo transformado em objeto de ensino, pode ser um grande aliado ao pensarmos a proposta de letramento, primeiramente, porque a partir dele é possível desenvolver práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita; o interlocutor pode se mostrar de várias maneiras: apenas um sujeito, vários, um grupo de definido (uma equipe de trabalho, uma turma de escola), provocando mudanças na maneira como o gênero é construído; a possibilidade de anexar arquivos em diversos formatos (áudio, visual, escrito), e de acrescentar nas mensagens conteúdo visual ou de áudio, o que faz do *e-mail*, um gênero multimodal, tornando a sua produção uma atividade complexificada.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA DA PESQUISA

É pertinente que a pesquisa científica esteja alicerçada pelo método, o que significa elucidar a capacidade de observar, selecionar e organizar cientificamente os caminhos que devem ser percorridos para que a investigação se concretize (GAIO, CARVALHO e SIMÕES, 2008 p. 148).

Neste trabalho, investigamos se as propostas de produção de gêneros do meio digital presentes nas coleções aprovadas pelo PNLD para Ensino Fundamental *Keep in Mind* (CHIN; ZAORAB, 2009) e a coleção para Ensino Médio *On Stage* (MARQUES, 2010) – as mais adotadas no município de Dourados/MS – favorecem o desenvolvimento dos multiletramentos. Diante disso, pretendemos, a partir das orientações oficiais e dos aportes teóricos presentes neste trabalho, observar:

- Se os critérios de avaliação presentes do **Edital** e no **Guia** são coerentes entre si;
- Se as coleções contemplam os itens solicitados pelo **Edital** e pelo **Guia**, no que diz respeito à produção de gêneros discursivos digitais;
- Se a coleção contempla a variedade de gêneros discursivos digitais;
- Se a coleção propõe a produção escrita dos gêneros discursivos digitais como ferramenta que desenvolve os letramentos;
- Se os comandos de escrita desenvolvem as etapas de planejamento produção e revisão do gênero.

Com base nos objetivos expostos, pretendemos, neste capítulo, descrever os pressupostos metodológicos da pesquisa; para isso, apresentaremos considerações acerca da abordagem qualitativa por meio da análise documental; comentaremos a respeito de outros trabalhos realizados cujas propostas se assemelham a esta; e por fim apresentar processos que envolveram a presente pesquisa, tais como a identificação do *corpus* e o critério de seleção dos dados.

4.1 A abordagem qualitativa

A pesquisa se situa na área da Linguística Aplicada (LA) de natureza qualitativa, no paradigma interpretativista de investigação. Nesta vertente, o pesquisador busca um compromisso com as interpretações das ações e com os sentidos que os sujeitos atribuem a elas. Segundo esta abordagem, “não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. [...] a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32). Sendo assim, a análise do LD será feita de forma contextualizada em relação ao tempo, ao espaço, aos processos culturais vigentes, e aos sujeitos envolvidos com as práticas e usos do LD. Cumpre destacar os próprios dados a serem analisados, as propostas de escrita de gêneros discursivos digitais, são decorrentes das práticas sociais deste tempo e que vivemos, e, por este motivo, pertinentes, em termos de justificativa de pesquisa³².

O processo de distribuição de LD de LEM nas escolas públicas é visto aqui como um fenômeno social de grande importância que marca um determinado momento na educação brasileira e na história do ensino de LI. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. E a partir dessas interpretações, apresentar contribuições pertinentes para que novos LDs sejam produzidos visando práticas cada vez mais adequadas de ensino da língua.

Para Gimenez (2009, p. 9),

embora idealmente deva haver certa harmonia entre propostas de ensino oriundas de órgãos educacionais [...] e as atividades propostas em livros didáticos, nem sempre é possível encontrar essa coerência. Pode ser que não seja possível encontrar compatibilidade nem mesmo entre os pressupostos explicitados pelos autores de livros didáticos e as próprias atividades criadas por eles.

A partir dessas inquietudes, nasce a necessidade de, como pesquisadores em LA, assumir a posição de investigadores num “processo de mediação intelectual por meio do qual problemas práticos que envolvem a linguagem são encaminhados a ideias teóricas e, reciprocamente, ideias teóricas se tornam relevantes para o esclarecimento desses problemas” (WIDDOWSON, 1998, p. 138 *apud* KEYS, 2007, p. 18).

Bunzen (2005), ao realizar uma discussão em torno do livro didático de Língua Portuguesa como objeto de pesquisa, faz um alerta em relação a como essas pesquisas têm

³² Apesar de levarmos em conta o contexto no qual está envolto o LD e suas particularidades, não nos propomos em estudar sistematicamente todas as dimensões desse contexto.

sido realizadas: consideram-se apenas uma das facetas do material ao invés de realizarem um olhar atento para o LD como um produto cultural complexo: “São estudos que utilizam o LDP para fazer uma “análise do conteúdo” e discutir a maneira com que algum objeto de interesse científico (oralidade, variação, discurso reportado, texto injuntivo, coesão etc.) está sendo tratado pelos autores de livros didáticos” (p. 558). Ainda, segundo o autor, há a necessidade de se fazer um estudo do material observando-o como uma fonte colaborativa para a construção dos saberes escolares, e não apenas como um objeto utilizado “para apontar “defeitos” à luz de uma concepção de ciência moderna como algo universal, objetiva e preditiva” (p. 558).

Fazer uma pesquisa com LD dentro dos parâmetros da LA implica considerá-lo como um objeto complexo. Signorini (1998), ao tratar sobre o objeto de pesquisa complexo em LA, apresenta a realização de dois deslocamentos: um de ordem epistemológica - produzir o “rompimento com as cadeias conceituais e expectativas teleológicas totalizantes” (SIGNORINI, 1998, p. 93), buscando a especificidade, a variação, o novo ao invés da lógica nas multiplicidades ou o genérico; o outro deslocamento é de ordem metodológica, que vai implicar “percursos de investigação procedendo por ações orientadas mais por um plano que por um programa fixo pré-montado; por ações orientadas e gradativamente reorientadas em função dos meios, interesses e obstáculos em jogo” (SIGNORINI 1998, p. 93).

Este caminho de pesquisa em LA que, de acordo com Signorini, vai “do residual ao complexo”, dialoga com os paradigmas da pesquisa interpretativista, já que esta “não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-las a outras situações” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42).

4.2 A análise documental

Esta pesquisa não inclui ações como entrevista, intervenções ou demais atividades que envolvam o público, ela se fundamenta na análise de duas coleções de livros didáticos de Língua Inglesa, e em análises de documentos do Ministério da Educação (Edital, Guia etc.).

Em relação ao método de coleta de dados, esta pesquisa se utiliza de procedimentos de análise documental, a partir da qual pretendemos buscar informações nos documentos com base nas questões propostas para esta investigação. Segundo Lüdke & André (1986, p. 38), a análise documental “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados

qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Documento, para Cellard, se conceitua como “tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho” (2008, p. 296). Segundo Phillips (1974 *apud* SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009), são quaisquer tipos de materiais escritos onde podemos obter informações a respeito dos comportamentos humanos.

O procedimento de coleta de dados por meio de análise documental apresenta uma série de vantagens, dentre elas destacamos:

- Os documentos constituem uma fonte estável e rica;
- Os documentos podem ser consultados várias vezes e contribuir para outros estudos;
- Representam uma fonte “natural” de informação;
- São resultados de um determinado contexto;
- Podem complementar informações obtidas por outras coletas de dados.

No nosso caso, são considerados documentos as coleções de LD analisadas, as leis, os documentos oficiais da educação e os demais arquivos do MEC. Cabe ressaltar que todos eles estão disponíveis nos *sites* do Governo Federal. Em relação às coleções de LD, elas foram concedidas por escolas locais.

A relevância de fazer uma pesquisa que analise essa modalidade de material didático se dá principalmente pelo tema ser emergente, já que a distribuição de LDs de LEM nas escolas públicas teve seu início recentemente e por haver, portanto, a necessidade da comunidade acadêmica debruçar-se sobre o assunto com o intuito de acompanhar tal processo observando justamente se as coleções aprovadas pelo PNLD estão de acordo com os critérios estabelecidos inicialmente pelo MEC, e se este material em seu conjunto (textos, atividades etc.) atende às demandas apresentadas nos documentos oficiais que regem a educação formal de LEM.

4.4 A presente pesquisa

Esta pesquisa não busca analisar o LD como uma ferramenta simples e isolada; ao contrário, o objetivo é elevá-lo à categoria de objeto complexo, gênero situado numa época, criado a partir de certas demandas, envolto num processo de autoria, avaliação, distribuição e adaptação entre os sujeitos da comunidade escolar.

Para a compreensão desse itinerário, foi necessário investigar e entender o processo de distribuição do LD, desde a abertura dos editais do MEC até a sua chegada às escolas, pois é a partir dessas informações, que se é possível entender a composição do material (a coletânea de gêneros, conteúdos didatizados, atividades de produção escrita etc.).

Foi preciso, também, realizar um breve levantamento histórico do livro, seus papéis, potencialidades e importância para as aulas de LI ao longo do tempo, assim como levantar questões em torno da disciplina no Brasil, seja em relação ao seu histórico, seja no contexto atual; buscamos, ainda, nos documentos oficiais, as razões que justifiquem a maneira pela qual o LD está elaborado (formato, temas, conteúdos, atividades), e as orientações que sustentam a pertinência das discussões aqui levantadas; a partir da bibliografia levantada, buscamos trazer à luz da discussão conceitos e considerações sobre um ensino pautado na concepção interacionista de linguagem. A escolha das duas coleções para o desenvolvimento do trabalho se deu principalmente por serem as duas coleções mais adotadas no município de Dourados, local de desenvolvimento da pesquisa. Além disso, reconhecemos a necessidade de contemplar tanto EF, quanto o EM nesta discussão, motivada pela diferença existente entre as orientações dos documentos oficiais do EF e EM no que diz respeito ao desenvolvimento do letramento digital: os PCN do EF são de 1998 e, desde então, nunca houve uma nova publicação. Neste documento, não há orientações substanciais a respeito do desenvolvimento do letramento digital. Em contrapartida, os documentos que guiam o EM começaram a ser publicados em 2000 com os PCNEM; em seguida, os PCNEM + em 2002; e, posteriormente, as OCEM em 2006. A renovação das diretrizes para o EM incorporaram as orientações de ensino com foco do desenvolvimento dos letramentos e, inclusive, GMD, conforme pudemos observar no capítulo dos pressupostos teóricos. Diante dessa diferença, ocorreu-nos também a necessidade de visualizar como tal diferença reflete a materialidade do LD. A relação das escolhas das obras adotadas segue demonstrada nos três quadros abaixo:

QUADRO 16

Adoção de LD de LI do Ensino Fundamental nas escolas estaduais de Dourados

Escola	Coleção adotada
E. E. Abigail Borralho	Keep in Mind
E. E. Antonia da Silveira Capile	Keep in Mind
E. E. Antonio Vicente Azambuja	Keep in Mind
E. E. Castro Alves	Keep in Mind
E. E. Dom Aquino Correa	Keep in Mind
E. E. Dom Bosco	Keep in Mind

E. E. Floriano Viegas Machado	Keep in Mind
E. E. Maria da Gloria Muzzi Ferreira	Keep in Mind
E. E. Menodora Fialho de Figueiredo	Links – English for Teens
E. E. Min. João Paulo dos Reis Veloso	Keep in Mind
E. E. Pastor Daniel Berg	Keep in Mind
E. E. Pres. Getulio Vargas	Keep in Mind
E. E. Pres. Tancredo Neves	Links – English for Teens
E. E. Pres. Vargas	Keep in Mind
E. E. Prof. Alicio Araujo	Links – English for Teens
E. E. Prof. Celso Muller do Amaral	Links – English for Teens
E. E. Profª Floriana Lopes	Keep in Mind
E. E. Ramona da Silva Pedroso	Links – English for Teens
E. E. São José	Keep in Mind

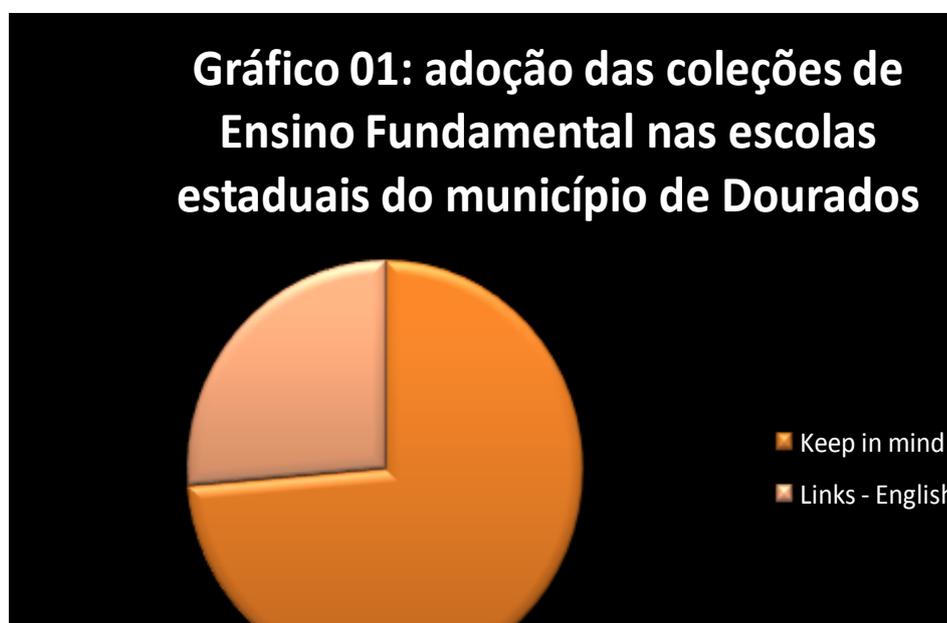


Gráfico 1: Adoção das coleções de Ensino Fundamental nas escolas estaduais de Dourados

QUADRO 17

Adoção de LD de LI do Ensino Fundamental nas escolas municipais de Dourados

Escola	Coleção adotada
E. M. Agrotecnica Pe. Andre Capelli	Keep in Mind
E. M. Armando Campos Belo	Keep in Mind
E. M. Aurora Pedroso de Camargo	Keep in Mind
E. M. Cel. Firmino Vieira de Matos	Keep in Mind
E. M. Clarice Bastos Rosa	Keep in Mind
E. M. Etalivio Penzo	Links – English for teens
E. M. Francisco Meireles	Keep in Mind
E. M. Indígena Agostinho	Keep in Mind
E. M. Indígena Arapora	Keep in Mind
E. M. Indígena Pai Chiquito- Chiquito Pedro	Keep in Mind
E. M. Indígena Tengatui Marangatu – Polo	Keep in Mind

E. M. Januário Pereira de Araújo	Keep in Mind
E. M. Laudemira Coutinho de Melo	Keep in Mind
E. M. Loide Bonfim Andrade	Keep in Mind
E. M. Maria da Rosa Antunes da Silveira Câmara	Keep in Mind
E. M. Neil Fioravanti	Keep in Mind
E. M. Padre Anchieta	Keep in Mind



Gráfico 2: Adoção das coleções de Ensino Fundamental nas escolas municipais de Dourados

QUADRO 18

Adoção de LD de LI do Ensino Médio nas escolas estaduais de Dourados

Escola	Coleção adotada
E.E. Antonia da Silveira Capilé	On Stage
E. E. Abigail Borralho	On Stage
E. E. Antonio Vicente Azambuja	Globetteker
E. E. Dom Bosco	On Stage
E. E. Floriano Viegas Machado	English for All
E. E. Indígena de em int guateka - Marçal de Souza	English for All
E. E. Menodora Fialho de Figueiredo	Free Way
E. E. João Paulo dos Reis Veloso	On Stage
E. E. Pastor Daniel Berg	On Stage
E. E. Presidente Getulio Vargas	English for All
E. E. Presidente Tancredo Neves	On Stage
E. E. Presidente Vargas	On Stage
E.E. Professor Alício Araújo	English for All
E.E. Celso Muller do Amaral	English for All

E. E. Floriana Lopes	On Stage
E. E. Ramona da Silva Pedroso	Upgrade
E. E. Vilmar Vieira Matos	On Stage

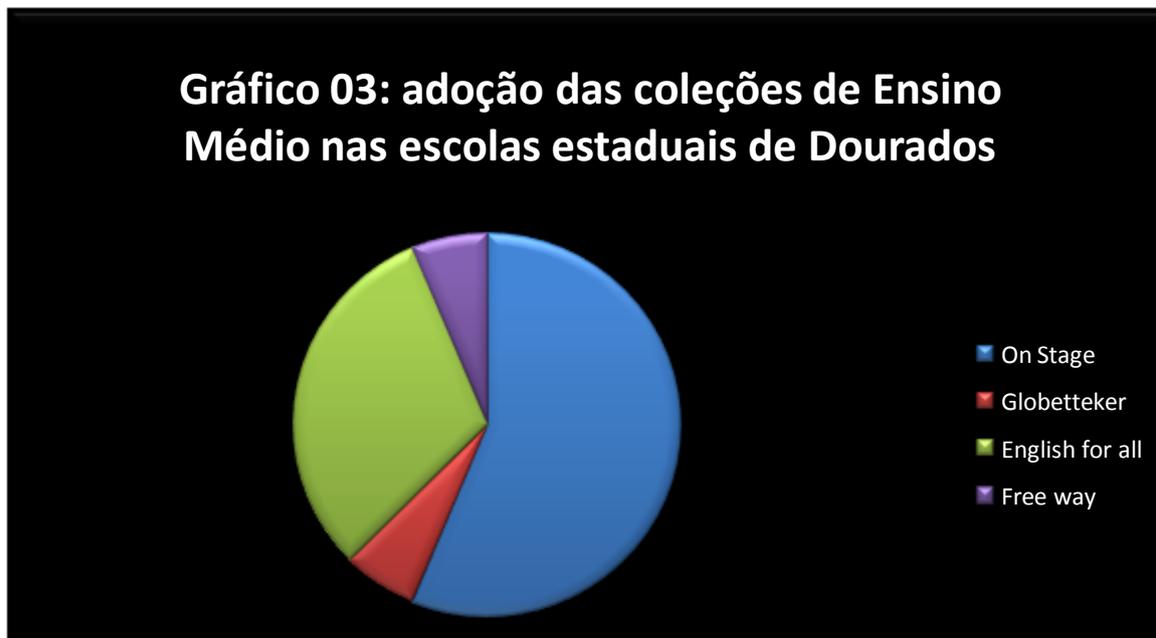


Gráfico 3: Adoção das coleções de Ensino Médio nas escolas estaduais de Dourados

Os quadros e os gráficos anteriores demonstram claramente a distribuição das obras aprovadas pelo PNLD para os anos 2011 e 2012, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em relação ao Ensino Fundamental, a obra mais adotada foi *Keep in Mind*, e Ensino Médio, a coleção *On Stage*. Concluímos que essas duas coleções são as que estão presentes no cotidiano escolar da maioria dos alunos do município de Dourados (local de realização da pesquisa). Sendo assim, este critério foi suficiente para iniciarmos a investigação.

Em relação aos dados, sintetizamos a seguir as categorias de análise que foram geradas a partir dos próprios documentos inseridos no processo de avaliação das coleções (o Edital de Convocação das Editoras e o Guia de Livros Didáticos). Nosso objetivo não foi estabelecer novos aspectos a serem observados no LD, mas nos utilizarmos dos critérios já presentes tanto no Edital de Convocação das obras, quanto no Guia de Livros Didáticos. Dessa forma, as categorias utilizadas para analisar as atividades emergiram de um diálogo que constatamos entre o Edital e o Guia. Ambos os grupos de critérios presentes nos dois documentos mostraram considerável coerência entre si, permitindo-nos elencar a partir deles os tópicos norteadores da nossa análise.

A correlação existente entre os dois grupos de critérios, tanto do Ensino Fundamental quando do Ensino Médio, serão apresentadas com mais detalhes no capítulo seguinte, porém, por uma questão metodológica, é válido expor a quais categorias de análise chegamos.

QUADRO 19 - Categorias de análise do Ensino Fundamental			
Categoria de análise 01	Categoria de análise 02	Categoria de análise 03	Categoria de análise 04
A coleção propõe o desenvolvimento da escrita de gêneros diversificados?	As capacidades de ação, ou seja, o contexto de produção entendido aqui como “o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como o texto é organizado”, são desenvolvidas na coleção?	As capacidades linguístico-discursivas são desenvolvidas nas atividades de escrita por meio do emprego de mecanismos do sistema linguístico adequados ao contexto de produção?	A proposta de produção escrita desenvolve as etapas de produção: planejamento, escrita e reescrita?

QUADRO 20 - Categorias de análise do Ensino Médio		
Categoria de análise 01	Categoria de análise 02	Categoria de análise 03
A coleção propõe o desenvolvimento da escrita de gêneros diversificados?	As capacidades de ação, ou seja, o contexto de produção entendido aqui como “o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como o texto é organizado”, são desenvolvidas na coleção?	A proposta de produção escrita desenvolve as etapas de produção: planejamento, escrita e reescrita?

CAPÍTULO 5

ANÁLISE: UM OLHAR PARA S GÊNEROS DISCURSIVOS DIGITAIS

No capítulo que segue, almejamos responder às indagações propostas nos objetivos desta dissertação. Essas respostas abrangem a observância do Edital de Convocação, Guia de Livros Didáticos, e propostas de produção escrita de GMD presentes nos LDs de LI que foram descritos no capítulo 2.

Dividimos nossa seção em dois grandes blocos: Ensino Fundamental e Ensino Médio que serão compostos por uma série de análises e constatações que nos fará observar e responder ao objetivo geral da dissertação: se as propostas de produção escrita dos GMD contribuem para o desenvolvimento os letramentos. Cada um dos dois blocos terá a seguinte composição: **Pergunta 1:** 1.1. Comparação entre critérios do Edital de Convocação e Guia de Livros Didáticos objetivando perceber se os dois documentos são coerentes na avaliação das coleções; 1.2. Observaremos se essas exigências, de fato, foram contempladas pelos autores na sequência da coleção; **Pergunta 2:** Análise de uma atividade de produção escrita de gênero discursivo digital de cada volume da coleção. Por meio desta sessão, observaremos se as propostas estão de acordo com o que defendem os critérios do Edital e do Guia, e concluir se as atividades contribuem ou não para desenvolver as práticas letradas do aluno. As categorias de análise são específicas para o Ensino Fundamental e Ensino Médio e serão descritas na Pergunta 1 de cada bloco.

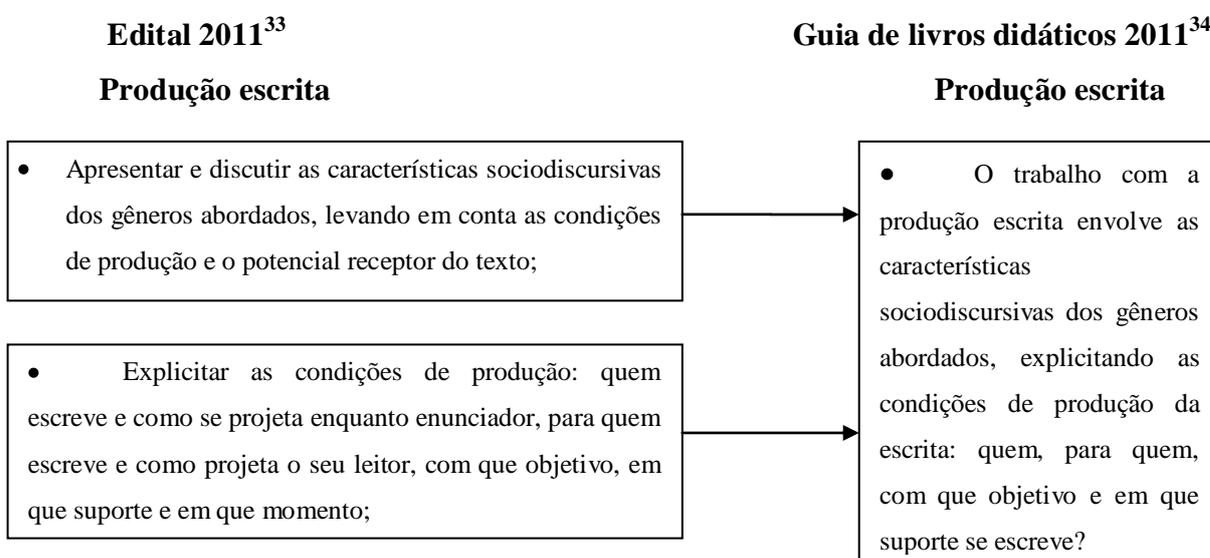
5.1. Ensino fundamental – Coleção *Keep in Mind*

5.1.1 Pergunta 1: A sequência desenvolvida ao longo das coleções está de acordo com o Edital e com o Guia de Livros Didáticos, no que diz respeito à produção escrita?

Nesta sessão, pretendemos estabelecer uma relação entre dois grupos de critérios envolvidos no processo de avaliação das coleções de livros didáticos: 1) relacionados à produção escrita, presentes no Edital de Convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD (2011); e 2) relacionados à produção escrita utilizados pela equipe de avaliadores das coleções para analisar as obras submetidas ao processo, análises que resultaram no Guia de Livros Didáticos

(2011). A ideia é investigar se esses dois grupos de critérios estabelecem coerência entre si com o propósito de se afirmarem como um itinerário coeso para a avaliação das coleções. As categorias de análise de cada proposta de produção escrita serão apresentadas a partir da verificação desses dois grupos de critérios.

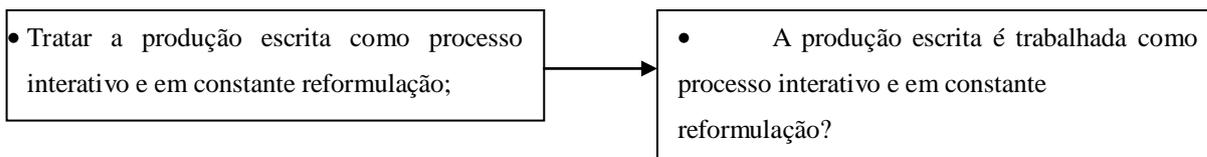
O Edital do Ensino Fundamental, descrito no capítulo 2, traz blocos de critérios específicos para avaliação da abordagem da escrita e da oralidade. No caso da produção escrita, observamos seis itens que estão relacionados abaixo (lado esquerdo) concernentes aos critérios de avaliação presentes no Guia (lado direito).



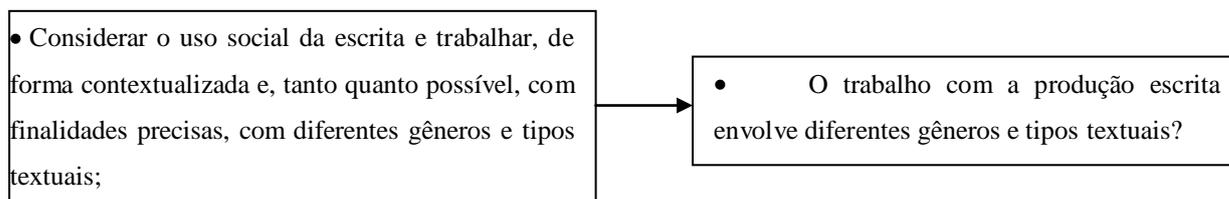
Os dois tópicos referentes ao Edital são coerentes com uma das perguntas de avaliação do Guia. Ambos os documentos apresentam ideias coesas no que dizem respeito às etapas de pré-elaboração do gênero, ao ressaltarem que faz parte da produção escrita a observância e a discussão da natureza sociodiscursiva do gênero a ser aprendido, ou seja, ao contexto de produção. Tal atividade envolve o conhecimento necessário para obter a respeito da circulação dessa prática de linguagem nas práticas reais de comunicação, a referência. Ainda neste critério, Edital e Guia corroboram a premissa de que o LD deverá trazer orientações que levem o aluno a se apropriar das condições de produção do texto: quem escreve, para quem escreve etc., o que torna a escrita um processo de interação entre sujeitos, em um determinado contexto, com objetivos específicos de comunicação.

³³ Esses critérios estão disponíveis na página 58 do Edital de Convocação/2011.

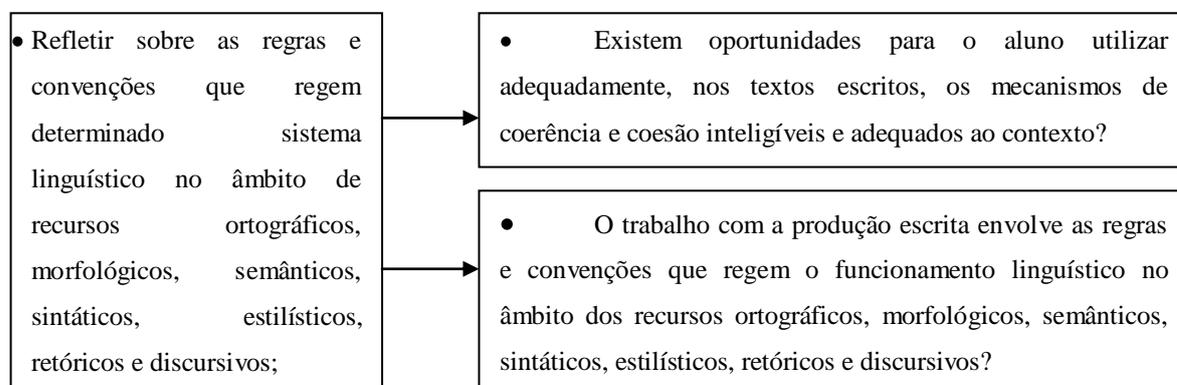
³⁴ Esses critérios estão disponíveis na página 17 do **Guia de Livros Didáticos/2011**.



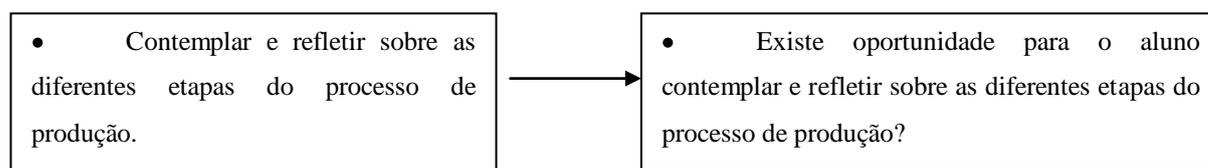
Acima, observamos que tanto o Edital quanto o Guia são congruentes quanto à importância de trabalhar, como parte do processo de produção, a reformulação do texto, ou seja, a reescrita.



Os dois documentos avaliaram se os LDs traziam propostas de produção escrita de gêneros discursivos diversificados. Esta diversidade é essencial, uma vez que a proposta é que os alunos sejam inseridos em práticas comunicativas também diversas.



Outro critério presente no Edital correlacionado às duas perguntas de avaliação do Guia diz respeito aos tópicos gramaticais (análise linguística), isto é, se as propostas de escrita dos LDs proporcionam ao estudante o estudo das regras e convenções do sistema linguístico a serviço dos propósitos comunicativos.



Por último, novamente os critérios são condizentes, desta vez com as etapas de produção. Por esse item, espera-se que as propostas contribuam para o desenvolvimento do gênero como uma atividade complexa, que não se resume apenas a sugerir a escrita de um texto aleatório, mas que envolve etapas de discussão do gênero, produção e revisão.

Constatado o diálogo existente entre ambos os agrupamentos de critérios (Edital e Guia) apresentaremos a seguir as questões de análise da pesquisa. Agrupamos nossos critérios de análise em quatro categorias descritas abaixo:

Categorias de análise – Ensino Fundamental			
Categoria de análise 01	Categoria de análise 02	Categoria de análise 03	Categoria de análise 04
A coleção propõe o desenvolvimento da escrita de gêneros diversificados?	As capacidades de ação, ou seja, o contexto de produção entendido aqui como “o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como o texto é organizado”, são desenvolvidas na coleção?	As capacidades linguístico-discursivas são desenvolvidas nas atividades de escrita por meio do emprego de mecanismos do sistema linguístico adequados ao contexto de produção?	A proposta de produção escrita desenvolve as etapas de produção: planejamento, escrita e reescrita?

A partir dessas perguntas, passamos a olhar para a coleção *Keep in Mind*. A pergunta da primeira categoria de análise, que é de ordem mais geral, será respondida ainda neste bloco, as outras três serão discutidas no segundo, que abordará de maneira mais aprofundada cada atividade escolhida para análise.

Categoria de análise 01: A coleção propõe o desenvolvimento da escrita de gêneros diversificados?

Referente à primeira categoria, que aborda a diversidade de gêneros textuais, gostaríamos de propor considerações concernentes à presença dos GMD na coleção *Keep in Mind*, bem como o seu grau de diversidade. Para isso, apresentamos o quadro abaixo que mostra a disposição dos gêneros na seção *Let's Write* de cada volume da coleção. Elencamos todos os gêneros das unidades, além de destacarmos em negrito os digitais, para onde recai

nosso foco, e marcamos ainda em caixa alta os gêneros que serão analisados na segunda parte desse bloco do Ensino Fundamental.

Série	Gêneros
6º Ano	Produção escrita: carta informal; carta enigmática ; ficha técnica; e-mail ; jornal escolar; FORMULÁRIO ELETRÔNICO (p. 89) ; anúncio; bilhete; cartaz; cartão de aniversário; convite de festa.
7º Ano	Produção escrita: guia turístico; folheto; instruções; ficha de inscrição.
8º Ano	Produção escrita: bilhete; cardápio; receita; E-MAIL (p. 138) ; artigo para site ; Web forum, mensagem eletrônica ;
9º Ano	Produção escrita: biografia; SMS ; texto informativo; Yahoo! Answers ³⁵ ; anúncio, bilhete; recado; MENSAGEM EM SITE DE ACONSELHAMENTO (p. 128) ; carta de apresentação.

O livro do 6º ano traz a seção de produção escrita em todas as unidades. Identificamos a presença de onze (11) gêneros, porém há na coleção práticas de linguagem não identificadas. Geralmente são atividades de escrita que não envolvem a produção de um gênero, mas um questionário, por exemplo. Em dezesseis (16) unidades, o livro do 6º ano propõe a escrita de digitais em cinco, são eles: *e-mail*, carta enigmática³⁶ e formulário eletrônico.

O livro do 7º ano apresenta uma seção de produção escrita em todas as unidades. Dentre elas, identificamos a presença de quatro (4) gêneros (não digitais). Este volume conta com uma grande quantidade de atividades que não propõem produção de um gênero específico, mas uma atividade de escrita como questionário ou exercício gramatical. No que tange à produção de digitais, o livro do 7º ano não apresenta proposta, ou seja, a possibilidade dos alunos dessa série trabalharem escrita digital orientada pelo livro didático é nula.

No livro do 8º ano, há em cada capítulo uma seção destinada à produção escrita. Após observar cada seção das doze (12) unidades, identificamos seis (6) gêneros. Ainda há neste volume, como nos volumes anteriores, presença de atividades de escrita que não desenvolvem um gênero determinado, mas destinam-se a exercícios que envolvem a escrita e prática da escrita transversal, como a descrição e comparação, ou seja, sequências que podem estar

³⁵ O Yahoo! Answers é um serviço *online* cujo objetivo é fazer perguntas e responder a elas sobre os mais variados assuntos. Qualquer usuário do *site* pode participar propondo um questionamento ou elaborando respostas para as perguntas de outros usuários. Podemos caracterizá-lo como uma rede social, cujo objetivo é o compartilhamento de informações variadas no formato de perguntas e respostas.

³⁶ Esta nomenclatura para esses gêneros foi estabelecida dessa forma pelo Guia de Livros Didáticos/2011.

presentes em vários gêneros textuais. Quanto aos digitais, estes foram apresentados em 6 unidades, ou seja, a metade. As seis (6) propostas buscaram abordar quatro (4): *e-mail*, mensagem eletrônica, *Web forum* e artigo de opinião para *site*.

O livro do 9º ano possui em todas as doze (12) unidades a seção *Let's Write*, dedicada à produção escrita. Identificamos a presença de nove (9) gêneros. Há também neste volume atividades que não propõem a escrita de um determinado gênero, mas constituem outras práticas de escrita, como o caso de exercícios puramente gramaticais. De um total de doze (12) propostas de escrita, três (3) atividades são referentes aos digitais: SMS, mensagem em *site* de aconselhamento, e a rede social *Yahoo! Answers*.

Após os comentários a respeito de cada unidade, propomos observar os gráficos abaixo que nos permitirão ter um olhar mais global da presença (e ausência) de gêneros discursivos digitais ao longo da coleção *Keep in Mind*.

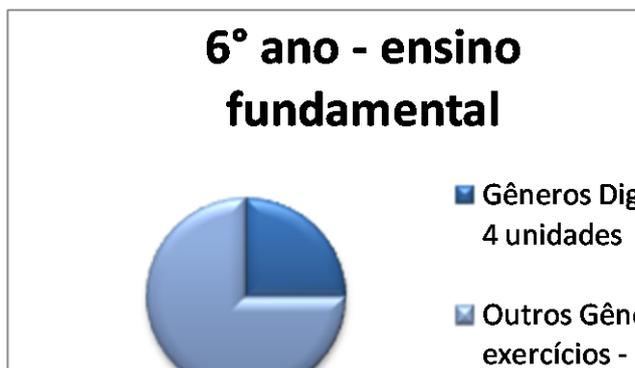


Gráfico 4: 6º ano - quantidade de GMD



Gráfico 5: 7º ano - quantidade de GMD



Gráfico 6: 8º ano - quantidade de GMD

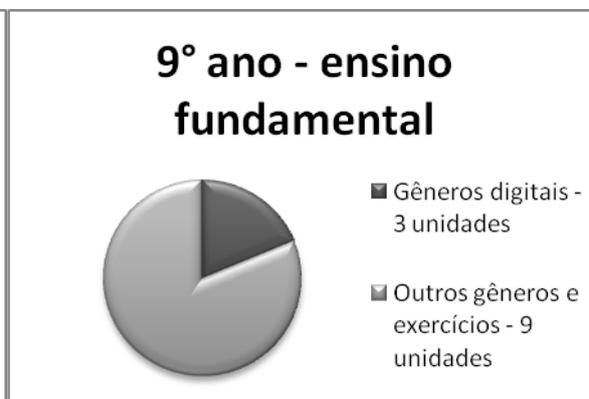


Gráfico 7: 9º ano - quantidade de GMD

No gráfico a seguir, observaremos de maneira mais ampla quais são os GMD presentes na seção *Let's Write* da coleção *Keep in Mind* (6º, 8º e 9º anos), e a quantidade de vezes que cada gênero é abordado ao longo do Ensino Fundamental.

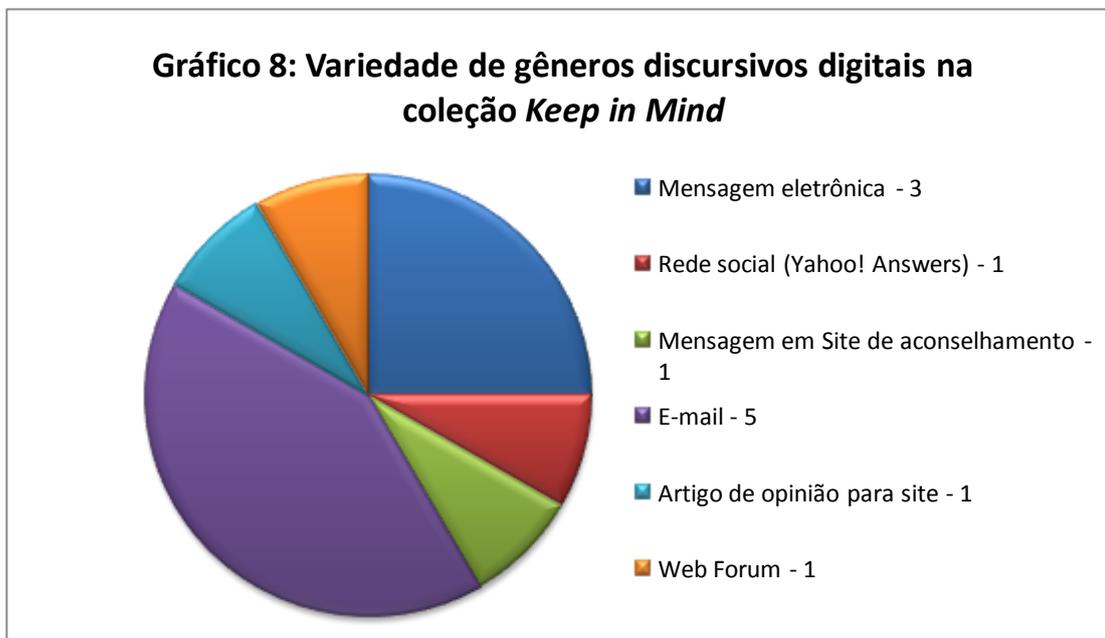


Gráfico 8: Variedade de gêneros discursivos digitais na coleção *Keep in Mind*

Partindo das considerações tecidas até aqui, tendo como objetivo responder à pergunta da primeira categoria de análise para o Ensino Fundamental “a coleção propõe o desenvolvimento da escrita de gêneros diversificados?”, buscaremos discutir algumas constatações. A coleção propõe a produção escrita em todas as unidades de todos os volumes; no entanto, os gêneros discursivos digitais só estão presentes nos livros do 6º, 8º e 9º anos, no do 7º a possibilidade de desenvolvimento da escrita digital é inexistente. O volume onde há presença maior dos digitais é o do 8º ano, no qual 50% das unidades buscam trabalhar algum gênero dessa modalidade. Nos volumes do 6º e 9º anos, os GMD ocuparam cerca de 30% das atividades de produção escrita, quantidade considerável levando em conta o fato de que os gêneros não digitais também precisam ter espaço dentro da coleção.

Diante disso, se formos observar a sequência do Ensino Fundamental e que o tempo de uso dessa coleção é de três (3) anos, os alunos produziram os digitais no 6º ano, e no 7º esse trabalho não teria sequência. O que nos faz observar uma incoerência ainda maior é que no ano seguinte, 8º, o aluno seria exposto a uma quantidade considerável de propostas de escrita de gêneros discursivos digitais (50% das propostas são digitais), ou seja, alunos que passaram

a utilizar o LD no 6º ano teriam o processo de aprendizagem desses gêneros interrompida no 7º depois seriam muito exigidos no 8º. Alunos que passaram a utilizar do LD no 7º não teriam nenhum contato com os digitais, estes seriam abordados apenas no ano seguinte e em grande quantidade, o que não demonstra um equilíbrio no processo de aprendizagem por parte dos autores da coleção. Portanto, a ausência desse trabalho no LD do 7º ano é um problema, pois caracteriza uma coleção sem linearidade no ensino de escrita dos GMD ao longo do Ensino Fundamental.

Voltando nosso foco agora mais especificamente para a diversidade de GMD presente na coleção *Keep in Mind*, podemos concluir que a variedade limita-se a seis (6) gêneros. A ocorrência maior foi o gênero *e-mail*, cinco (5) propostas, seguido pela mensagem eletrônica, três (3) atividades, os demais quatro (4) gêneros identificados apareceram uma (1) vez cada um ao longo da coleção.

A coleção apresenta uma variedade relativa de GMD na produção escrita. Relativa porque apesar de eles serem abordados nos volumes do 6º, 8º e 9º anos em uma porcentagem relevante das unidades, não conta com uma quantidade significativa de gêneros diferentes. Em toda a coleção, foram encontrados apenas seis (6). Outro fator é que alguns gêneros foram muito repetidos. No livro do 8º ano, por exemplo, há três (3) atividades envolvendo o gênero *e-mail*, enquanto no 9º não há *e-mail*, e no do 7º ano não há sequer um digital.

Nota-se, então, desequilíbrio em toda a coleção quanto à quantidade, à diversidade e à disposição dos GMD, dificultando a possibilidade de desenvolver um processo de aprendizado da escrita digital no Ensino Fundamental.

Passamos agora à segunda parte do Ensino Fundamental, ocasião em que discutimos as demais categorias de análise, estas são voltadas, mais particularmente, para cada atividade.

5.1.2 Pergunta 2: A coleção propõe a produção escrita dos GMD como ferramenta que desenvolve as práticas de letramento?

Nesta segunda parte do bloco, buscamos analisar uma atividade de produção de um gênero discursivo digital dos livros do 6º, 8º e 9º com base nas categorias de análise 2, 3 e 4. Para cada análise, fizemos a descrição da proposta de escrita, apresentando juntamente uma imagem da página onde ela está disponibilizada. Após a descrição, pretendemos responder às questões de pesquisa.

6º ano – Formulário Eletrônico

O formulário eletrônico é proposto na unidade 9. A atividade faz parte da seção *Let's Write*, mas está totalmente ligada à seção *Let's Read*³⁷. Portanto, para analisá-la, precisamos primeiramente mostrar a atividade de leitura da unidade.

O enunciado da atividade diz: “Complete o formulário de registro acima. Dê informações verdadeiras sobre você”. Observa-se que apenas o enunciado está na seção *Let's Write*, mas a atividade mesmo será realizada na seção *Let's Read* (figura 24). Nesta última, são apresentadas ao aluno atividades que ele pode desenvolver na *Internet*: fazer tarefas escolares, conhecer pessoas, praticar o inglês. Logo após, o aluno é convidado a ler um formulário eletrônico não preenchido e realizar uma atividade de ligar os tópicos do formulário à sua tradução, ou seja, o exercício presente na atividade de leitura tem como objetivo que o aluno identifique a tradução dos tópicos.

Finalizada a primeira parte, o aprendiz se depara com a tarefa de escrita, a saber: preencher os campos do formulário presente na página com seus dados pessoais. As instruções apontam para a escrita no próprio livro, ou seja, o aluno irá preencher um formulário eletrônico fora do ambiente digital, na página do próprio livro. As instruções para o professor presentes no Manual do Professor sugerem que, se a escola tiver acesso à Internet, oriente os alunos a preencher um formulário eletrônico real, oferecendo, inclusive, sugestão de um *site*. Ressaltamos que apenas o professor tem acesso à essa orientação. Analisamos agora a proposta de produção do gênero formulário eletrônico por meio das outras três categorias de análise elencadas a partir dos critérios de avaliação do Edital e do Guia disponibilizados anteriormente.

³⁷ Nesta seção da unidade, o intuito é desenvolver a capacidade leitora do aluno.

Act 8 Let's read Professor(a): Explore com os alunos o que se pode fazer por meio da internet. Use esta atividade para discutir também os riscos e cuidados que se devem ter na internet.

INTERNET Homework Meet people Practice English

Talk to your parents and teachers before providing any information through the Web.

Have fun on line, but don't give out personal information to people you don't know.

Professor(a): O objetivo é retomar o que os alunos já aprenderam para realizar a função de identificação e mostrar como esse conteúdo pode ser usado em situações reais de comunicação.

- Read this registration form. Match each field with the information requested.

Fun with English is a place for you to practice English.
It's fun. It's easy. Sign up now!

On-line Registration Form Fields marked (*) are mandatory.

* Full name: _____ (nome completo)

* Username: _____ (identificação no site)

(anything you want, just keep it under 15 characters)

* Password: _____ (senha de acesso)

* Retype password: _____ (redigite a senha de acesso)

* I am a: boy girl _____ (sexo)

* Birthday: _____ (data de nascimento)

* Father's name: _____ (nome do pai)

* Mother's name: _____ (nome da mãe)

Home address: _____ (endereço de casa)

* Country: _____ (país)

e-mail address: _____ (endereço na internet)

SUBMIT

data de nascimento
(escreva o quiser até 15 caracteres)
senha de acesso
nome completo
endereço na internet
nome da mãe
nome do pai
identificação no site
país
sexo
endereço de casa
redigite a senha de acesso

Act 9 Let's write

- Complete the on line registration form above. Give true information about yourself.

Figura 24: Proposta de produção escrita do gênero formulário eletrônico

Categoria de análise 02: As capacidades de ação, ou seja, o contexto de produção entendido aqui como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma de organização do texto, são desenvolvidas na atividade?

A orientação para a produção é a seguinte: “Complete o formulário de registro acima. Dê informações verdadeiras sobre você”. O texto do enunciado é sucinto, com pobreza de detalhes, e não esclarece para o aluno de qual tipo de formulário se trata, em qual *site* circula,

qual prática social é realizada a partir desse gênero. Essas informações são de grande relevância, já que existem inúmeras modalidades de formulários eletrônicos que podem ser produzidos com diversos objetivos: cadastrar-se em um *site* para receber notícias, inscrever-se em um evento, fazer uma compra *online* etc. Neste caso, não é levado em conta o contexto de produção, o aluno produziria o gênero sem ter conhecimento das razões pela qual o faz.

Categoria de análise 03: As capacidades linguístico-discursivas são desenvolvidas nas atividades de escrita por meio do emprego de mecanismos do sistema linguístico adequados ao contexto de produção?

Como citado anteriormente, existem várias modalidades de formulários, porém este não proporciona ao aluno desenvolver as capacidades linguístico-discursivas, uma vez que a escrita realizada nesta atividade se resume a apenas preencher os espaços com os dados pessoais.

Categoria de análise 04: A proposta de produção escrita desenvolve as etapas de produção: planejamento, escrita e reescrita?

Podemos considerar que há duas etapas nessa atividade: uma é realizada na seção *Let's Read* e a outra na própria seção dedicada à escrita *Let's Write*. Na primeira, recomenda-se a leitura do formulário presente na página e um exercício de tradução. Na segunda, o aluno é convidado a preencher o formulário lido. O objetivo do autor foi relacionar o desenvolvimento das duas habilidades comunicativas³⁸, leitura e escrita, para que uma contribuísse para o êxito da outra. A contribuição da primeira etapa para a segunda se resume a apresentar a tradução de cada tópico do formulário a ser preenchido para que, ao fazê-lo, o aprendiz seja capaz de escrever seus dados nos campos indicados. Porém, nenhuma das duas seções apresenta ferramentas para que o aluno desenvolva as etapas da escrita. Não há reflexão a respeito do gênero a ser produzido, tampouco o contato com esse gênero numa situação real (gênero de referência). Também é nula na atividade uma possível reescrita do gênero.

Terminaremos as considerações a respeito de tal proposta discutindo qual característica foi observada no processo de transposição didática de um gênero de uma prática de linguagem da vida real para um material didático como objeto de ensino. Das três

³⁸ Habilidades comunicativas é o termo adotado pelo **Manual do Professor** para se referir às habilidades ou competências da comunicação oral e escrita: compreensão oral, compreensão escrita, produção oral, produção escrita.

características cunhadas por Schneuwly e Dolz (2004) descritas nos aportes teóricos, a que constatamos nessa atividade foi o **Desaparecimento da Comunicação**. Nesta atividade, o único objetivo é o domínio da forma linguística, não há relação alguma com situações autênticas de comunicação. Isso fica ainda mais evidente quando notamos na seção *reading* um exercício de tradução, que objetiva conhecer os “significados” das palavras, mas não provoca reflexão em torno das razões sociocomunicativas pelas quais essas palavras estão ali presentes: qual razão do preenchimento no formulário o nome da mãe, do pai? Por que é necessária uma senha? Apesar da tentativa de desenvolver a escrita como um processo (primeiro refletir sobre atividades que podemos fazer na *Internet*; depois traduzir os tópicos do formulário eletrônico; por último, preenchê-lo), a atividade não visa a uma situação concreta de comunicação; portanto, não contribui para o desenvolvimento das práticas de letramento.

8º ano – E-mail

O volume do 8ºano apresenta em três unidades atividades de escrita que envolvem o gênero *e-mail*, das quais apresentamos a da unidade 12, disposta nas páginas 138 e 139. Esta atividade não está ligada a outra seção (leitura, oralidade, compreensão), e traça caminhos para que o estudante escreva um *e-mail* em resposta ao outro mostrado no exercício. A atividade é dividida em três partes. Na primeira parte (figura 25), é apresentado um *e-mail* enviado por um interlocutor chamado Pedro (interlocutor 1), supostamente colega de sala do aluno (interlocutor 2), estabelecendo uma comunicação hipotética. Na mensagem, o interlocutor 1 fala da ausência do interlocutor 2 na aula daquele dia, passa um aviso de uma atividade a ser realizada e um lembrete sobre um jogo de basquete. O objetivo é que este *e-mail* sirva como um contexto no qual o aprendiz deva intervir posteriormente, respondendo-o.

Act 9 Let's write Professor(a): Leia o e-mail de Pedro com os alunos e pergunte-lhes por que Pedro o escreveu.

1 Read this e-mail from Pedro to you.

From: Pedro

To: your name

Subject: Are you OK?

Hi!

I didn't see you at school today. Are you sick? I hope not. Anyway, Ms. Mendes asked us to read page 88 and do the exercises on page 89. Oh, and don't forget our basketball game tomorrow afternoon.

Bye

Pedro

Figura 25: Proposta de produção escrita do gênero *e-mail* – primeira parte

Na segunda parte (figura 26), o exercício orienta que o aluno organize as ideias em preparação à resposta do *e-mail*. Para isso, deve preencher quatro tópicos, informações que serão utilizadas na resposta para o Pedro: por que eu faltei; o que eu fiz; como me sinto agora; o que eu vou fazer. Como se trata de uma situação imaginária, o estudante precisará inventar as informações para escrever, desde que sejam coerentes com o contexto imposto pelo LD.

O objetivo dessa segunda parte provavelmente foi a de proporcionar ao aluno uma etapa de pré-escrita do gênero, maneira de controlar a estrutura do texto e o conteúdo: primeiro organizar as ideias em tópicos, depois produzir o gênero. Ressaltamos, ainda, que os quatro tópicos a serem respondidos nessa segunda parte são uma chave para que o aluno se instrumentalize do vocabulário e a da gramática aprendidos nas seções anteriores da lição.

2 Organize your ideas to write a reply.

Why I was absent Personal answers.

What I did _____

How I feel now _____

What I'm going to do _____

Figura 26: Proposta de produção escrita do gênero *e-mail* – segunda parte

Na terceira parte (figura 27), o aluno é convidado a escrever a resposta ao Pedro, interlocutor 1, com base nos apontamentos da parte 2 do exercício. Há quatro campos a serem preenchidos: remetente, destinatário, assunto do texto e o texto. A atividade deverá ser feita no próprio livro, ou seja, novamente um gênero discursivo sendo produzido fora do ambiente digital, o que leva a visualizá-lo mais como um questionário onde as respostas estão na primeira parte da lição (vocabulário e gramática), do que a produção de um *e-mail* em si.

3 Write your reply to Pedro's e-mail.

From: Personal answers.

To:

Subject:

Figura 27: Proposta de produção escrita do *e-mail* – terceira parte

Após a descrição e breves considerações a respeito da proposta de produção, passaremos a abordar as três perguntas da dissertação específicas para o Ensino Fundamental.

Categoria de análise 02: As capacidades de ação, ou seja, o contexto de produção entendido aqui como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma de organização do texto, são desenvolvidas na coleção?

O comando de escrita fornecido ao aluno declara que ele irá produzir um *e-mail* em resposta ao Pedro, isto é, o modelo presente na primeira parte do exercício serve como gênero de referência e também como uma provocação, razão para que o aprendiz estabeleça comunicação pelo texto a ser produzido. Isso é posto no LD porque a aprendizagem acontece a partir da clareza de todo o processo de escrita e um determinado produto, levando em conta

os objetivos da comunicação (BRASIL, 1998). No entanto, não há reflexão a respeito do gênero: estrutura do texto, elementos da página *online* (campos a serem preenchidos) ou ferramentas multimodais. Para o LD, nesta atividade, o que importa são as informações que o aluno apresentará, são as respostas para os tópicos da segunda parte, onde poderá utilizar o conteúdo aprendido nas seções de vocabulário e gramática. Acresce isso ao fato de que é novamente uma escrita de um gênero digital produzida fora do suporte digital. Podemos dizer que, com exceção de haver um interlocutor (Pedro), ainda que imaginário, para se estabelecer a comunicação, o exercício não proporciona informações relevantes ao contexto de produção. Os PCN (BRASIL, 1998), ao tecerem considerações sobre o processo de produção escrita, evidenciam que um dos principais desafios dessa competência é lidar com a “ausência do interlocutor”, impedindo a simultaneidade na comunicação (diferente da oralidade, por exemplo) levando o aprendiz a projetar o interlocutor reportado. Podemos observar, no entanto, que alguns dos GMD permitem o estabelecimento da comunicação com outro sujeito de maneira simultânea, aproximando a prática de linguagem da oralidade, mas por meio da escrita. No caso do *e-mail*, a comunicação pode ser síncrona ou assíncrona, porém a realização da escrita do *e-mail* fora do ambiente digital é uma condição que anula qualquer possibilidade de interação síncrona real.

Categoria de análise 03: As capacidades linguístico-discursivas são desenvolvidas nas atividades de escrita por meio do emprego de mecanismos do sistema linguístico adequados ao contexto de produção?

A maneira pela qual foi apresentada a proposta de produção favorece que o aluno utilize os mecanismos gramaticais (tempos verbais: passado, presente e futuro) e de vocabulário (partes do corpo, doenças e soluções) supostamente aprendidos nas seções anteriores da lição. Sendo assim, podemos dizer que é uma atividade totalmente a serviço desse conteúdo, ao permitir que o aluno pratique os tópicos aprendidos, mas não levando em conta a complexidade da produção de um gênero e a reflexão em torno dos mecanismos do sistema linguístico em relação estreita com o gênero.

Categoria de análise 04: A proposta de produção escrita desenvolve as etapas de produção: planejamento, escrita e reescrita?

A atividade é dividida em três partes; na primeira, busca dar o contexto de produção ao aluno e fornecer um gênero de referência; a segunda oferece ao aluno a possibilidade de organizar as informações a serem apresentadas no *e-mail* de resposta; e a terceira fase é a

escrita propriamente. No que diz respeito ao planejamento do texto, houve uma tentativa por parte do LD de realizá-la por meio da segunda parte da atividade. Esse planejamento é feito em tópicos que o aluno deve responder a fim de gerar informações que irão compor o conteúdo do texto a ser produzido.

A terceira etapa do exercício constitui a escrita do gênero. O espaço disponível para a escrita na página do livro imita timidamente uma página *online* com quatro campos a serem preenchidos: remetente, destinatário, assunto e corpo do texto. Apesar disso, o aluno é privado de muitas outras propriedades, características e particularidades intrínsecas ao *e-mail*, como o desenvolvimento da linguagem multimodal, a possibilidade de anexar arquivos em diversos formatos, a assinatura eletrônica, inserção de *links* etc.

Não há orientação, no livro do aluno, para que o processo de escrita passe por revisão e possível reescrita, tampouco nas orientações do MP. Concordamos, portanto, com a ideia de que a proposta de produção escrita do gênero digital *e-mail* desenvolve um tipo de planejamento da escrita (parte 2) baseada no elenco de informações cujo conteúdo constituirá o novo texto. O ensino não parte da premissa do desenvolvimento de um gênero discursivo digital, mas como uma atividade tradicional de escrita na própria página do LD, e não há evidências para a possível reescrita do texto.

Em relação à atividade do 8º ano, vamos apresentar algumas observações em torno das características que observamos ter essa proposta no que diz respeito à transposição didática do gênero *e-mail* das práticas reais de comunicação para o material didático, como objeto de ser ensinado e aprendido. Foram constatadas nesse exercício duas características: **a escola como lugar de comunicação** e o **desaparecimento da comunicação**. O primeiro item foi observado a partir da ideia de que nessa proposta a escola é concebida como lugar autêntico de comunicação, isto é, os alunos são expostos a situações onde a escrita dos gêneros se torna possível, é a naturalização da escrita. Nesse caso, ele (o gênero) “não é, assim, tratado como tal, não é descrito, nem menos ainda, prescrito, nem tematizado como forma de aprendizagem” (SCHNEUWLY, DOLZ, 2011). Esse tipo de proposta leva em conta as situações escolares e propõe certa autonomia ao escritor, por outro lado, não concebe importância aos modelos externos, bem como não promove modelização do gênero, o que significa, segundo os autores, que não ocorre ensino.

No caso do **desaparecimento da comunicação**, esta foi observada principalmente na segunda parte da atividade, quando o aluno é convidado a organizar as ideias para escrever posteriormente a resposta ao *e-mail*. Essa organização de ideias é feita com base em quatro

critérios: 1. *Why I was absent*; 2. *What I did*; 3. *How I feel now*; 4. *What I'm going to do*. Observando atentamente, constatamos que esses quatro tópicos levarão o aluno a produzir períodos no passado, no presente e no futuro, os três tempos verbais que são o foco da seção gramatical da unidade. Há, portanto, por parte do LD, uma tendência de propor ao aluno a reprodução dos aspectos gramaticais, subjacente está a ideia é que o aluno confirme que aprendeu produzir frases nos três tempos verbais, conforme orientou a seção estrutural da lição. O desaparecimento da comunicação ocorre simplesmente pelo fato de que a atividade não tem propósito comunicativo, mas sim um foco gramatical.

Finalizando o primeiro bloco, Ensino Fundamental, nos debruçamos agora para o gênero discursivo digital encontrado no livro do 9º ano.

9º ano – Mensagem em *site* de aconselhamento

Dentre os gêneros discursivos digitais trabalhados no livro do 9º ano, está disponível na página 129 um exercício cujo objetivo é ensinar os alunos pedir e dar conselhos num *site* próprio para isso. Com esse objetivo, o LD apresenta aos alunos um site real (www.kidzworld.com), com objetivo de proporcionar-lhes o entendimento de como funciona esse processo comunicativo de pedir e dar conselhos no universo adolescente.

A atividade é dividida em três partes. A primeira apresenta ao aluno o serviço *online* de aconselhamento no qual deve ler o texto exposto e descobrir o que é *Dear Dish-It*. A novidade da proposta é que ela trabalha com um *site* realmente existente na *web*, possibilitando o aluno acessá-lo e praticar a produção do gênero posteriormente para fins pessoais.

O texto que os alunos devem ler na primeira parte do exercício traz a introdução/apresentação do *Dear Dish-It*, um serviço disponível no *site* www.kidzworld.com cujo objetivo é dar conselhos para ajudar a esclarecer dúvidas e resolver problemas do público-alvo. As temáticas são sempre voltadas para essa faixa etária, tais como bullying, depressão, relacionamentos etc. Basta que o jovem internauta envie seu pedido de conselho que será respondido pelo serviço *Dear Dish-It*.

Professor(a): Nesta atividade de produção escrita, os alunos vão aprender a pedir e dar conselhos, simulando o tipo de interação que ocorre nas colunas ou seções de aconselhamento em jornais, revistas ou sites da internet. Isso permite que eles falem sobre seus problemas e ajudem uns aos outros a resolvê-los.

Act 9 Let's write **Professor(a):** O texto é a introdução de um serviço de aconselhamento para adolescentes encontrado no site <www.kidzworld.com/me/advice-corner>, acessado em 7 de julho de 2008. O objetivo de sua leitura é definir o contexto da produção escrita dos alunos. Peça-lhes que leiam o texto a fim de descobrir o que é Dear Dish-It. Depois, pergunte se eles conhecem outros serviços dessa natureza, por quem são oferecidos, por meio de que espaço as partes se comunicam, se usariam o serviço e por quê.

1 Read the introduction to a service in a website for teens. What is Dear Dish-It?

Dear Dish-It is here to help with all your hot tops. Be it **bullying**, sibling rivalry, self-esteem problems, **depression** or **suicide**, Dish-It is here for ya. On the fly, she gives great **teen dating advice**, some deep thoughts on the hot topics like **flirting**, cheaters, **best friends**, the straight-up on boys and boyfriends as well as the real deal on girls and girlfriends. Dear Dish-It's got the words to make it work. Need advice on **love and life**, then just start writin' Dish-It. And now, Dish-It is **hanging on the boards**, so head on over to see the advice she's dishin' up there!

Available at: <www.kidzworld.com/article/12063-dear-dish-it-i-feel-like-the-most-unfashionable-kid>. Accessed on: July 7th, 2008.

Figura 28: Proposta de produção escrita do gênero mensagem em site – primeira parte

A segunda parte da atividade (figura 29) traz um exemplo dessa prática comunicativa retirada da própria página do site. É solicitado ao aluno ler o modelo e discutir alguns pontos com a turma. Tais pontos indicam o que é crucial na produção desse gênero (o problema do internauta, o conselho disponibilizado pelo site etc.) a ser produzido, posteriormente, por ele.

2 Read a request for advice and the reply from Dear Dish-It. Discuss with your class.

- What is the problem? Is it clearly stated? Can we tell how Anonymous feels?
- What is the advice? Do you think it is good? Why or why not?
- Why does the person asking for advice sign as Anonymous? Is this usual?
- How does Dear Dish-It show empathy towards Anonymous?

Professor(a): Agora, os alunos vão ler uma pergunta postada na página de Dear Dish-It e a resposta recebida. Leia as questões a) a d) com eles e, depois, peça que leiam o texto em busca das respostas. A discussão ajuda-os a entender as características da forma de comunicação que ocorre em sites de aconselhamento para jovens. Se quiser, pergunte no final se eles acham que Anonymous é um garoto ou uma garota e por quê.

Dear Dish-It,
Hey! I have a little problem... I feel like I'm THE MOST **unfashionable kid** on earth. I really want some nice clothes that I can wear to school without **being embarrassed**. I'm always **wearing the same clothes** over and over again day by day and week by week (...) Please reply!

Anonymous

Dear Anonymous,
I hear ya. No one wants to wear the same clothes day in and day out – but you can wear your everyday pieces in **different ways** and make it seem like your wardrobe is a lot bigger than it actually is! For example, you can wear your jeans the plain and regular way one day, fold them at mid-calf to **turn 'em into capris** another day, and **accessorize it** with a big belt or wide sash yet another day (...)

Available at: <www.kidzworld.com/article/12063-dear-dish-it-i-feel-like-the-most-unfashionable-kid>. Accessed on: July 7th, 2008.

Figura 29: Proposta de produção escrita do gênero mensagem em site – segunda parte

A terceira parte da atividade (figura 30) propõe a produção do gênero pelo aluno. As orientações prescrevem uma série de ações a serem realizadas coletiva e individualmente. A princípio, a classe deverá criar um serviço de aconselhamento e lhe atribuir um nome. Em seguida, cada aluno deverá escrever um pedido de conselho e disponibilizá-lo para a sala. Pede-se o uso de pseudônimo. Depois de disponibilizadas as mensagens, cada aluno vai ler a

do colega, respondê-la e disponibilizar novamente. Assim, cumpre-se o objetivo geral da proposta: pedir conselho e aconselhar. Ainda, como conclusão da atividade, após ler a resposta do colega sobre a sua indagação, o aluno deverá observar se o conselho dado ajudou ou não no seu problema/dúvida inicial.

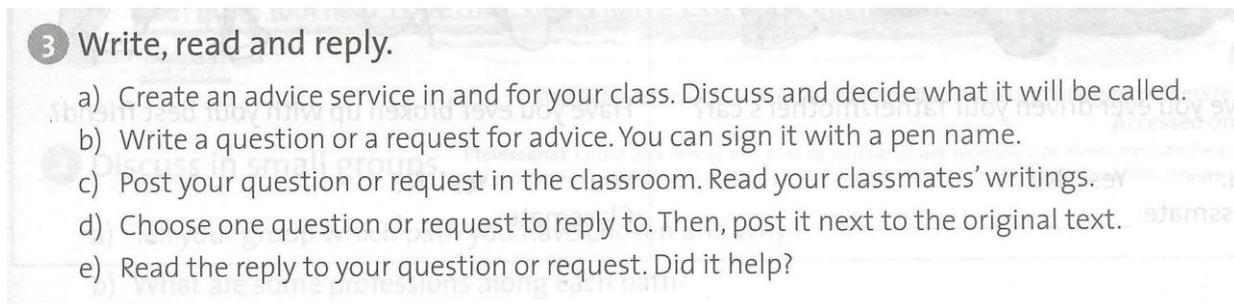


Figura 30: Proposta de produção escrita do gênero mensagem em *site* – terceira parte

Novamente um gênero digital orientado para ser produzido fora do suporte *online*. Nas orientações exclusivas para os professores, há indicada a possibilidade de trabalhar o gênero num meio real digital. Apesar de, desta vez, o LD não pecar na apresentação do gênero de referência, orienta a execução da atividade de maneira tradicional: papel e caneta, assemelhando-se um correio escolar.

Dado o olhar geral da proposta, podemos observá-la a partir das categorias de análise.

Categoria de análise 02: As capacidades de ação, ou seja, o contexto de produção entendido aqui como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma de organização do texto, são desenvolvidas na coleção?

Em relação ao contexto de produção, os alunos são bem situados, pois a partir do gênero de referência, um *site* real, são levados a construir o seu próprio ambiente de comunicação: um serviço de aconselhamento. Nesse processo, ocorrem dois desvios: um é o fato de ser um gênero digital ser produzido fora do meio digital; o outro é que, enquanto na prática de referência o interlocutor é o administrador do *site*, no gênero a ser produzido o interlocutor são os próprios colegas. O primeiro é prejudicial, já que descaracteriza o gênero, transformando-o em um correio escolar. O segundo também anula uma das características dessa prática digital, na qual há um interlocutor que não é conhecido, definido apenas como “quem opera o site”, pode ser um psicólogo especialista em adolescentes, pode ser uma pessoa ou grupo dedicado a isso etc. Por outro lado, a mudança do interlocutor no momento de produzir o gênero vai permitir que os alunos desenvolvam as duas competências

comunicativas: pedir conselho e aconselhar, enquanto na prática real ele só desenvolveria a primeira ação.

Categoria de análise 03: As capacidades linguístico-discursivas são desenvolvidas nas atividades de escrita por meio do emprego de mecanismos do sistema linguístico adequados ao contexto de produção?

A terceira parte do exercício, momento em que o aluno vai produzir o texto não aponta orientação quanto ao emprego de mecanismos do sistema linguístico. O gênero mensagem de aconselhamento é coerente com o tema central da lição, ao retratar problemas e características comuns na fase da adolescência: relacionamentos, brigas, vida escolar, entre outros. Apesar disso, o tópico gramatical da lição, o tempo verbal *Present Perfect*, não aparece no gênero de referência, fazendo-nos notar que o foco da atividade é o desenvolvimento do vocabulário temático da lição e não necessariamente os mecanismos gramaticais.

Categoria de análise 04: A proposta de produção escrita desenvolve as etapas de produção: planejamento, escrita e reescrita?

Não podemos considerar necessariamente a etapa 2 uma etapa de planejamento do texto, mas ela visa levar o aluno a refletir sobre a prática de referência pensando na sua escrita. Nesta fase, o aluno deveria ler o gênero de referência e discutir com os colegas algumas perguntas. Essas perguntas o levam a identificar e refletir a respeito dos pontos essenciais do conteúdo do texto: o problema do adolescente, o conselho recebido pelo *site*, se é um bom conselho ou não, o motivo pelo qual o internauta “identificou-se” como Anônimo, a maneira pela qual o interlocutor demonstrou empatia para com o jovem. Em outras palavras, são tópicos que ajudarão o aprendiz a organizar os seus escritos, tanto ao pedir conselho quanto ao aconselhar.

A escrita é feita fora da *web*, dando à prática comunicativa outra função. O aluno irá se reportar a outro colega, o interlocutor é diferente do qual seria numa situação real de comunicação. A orientação é a de que os aprendizes escrevam uma pergunta ou um pedido de conselho e coloquem-se à disposição da turma; pode-se escrever, além disso, um pseudônimo intencionando conservar a identificação. A atividade só é completada quando cada participante escolhe um pedido de conselho para atender. Invertem-se os papéis, os aprendizes primeiramente são o “adolescente internauta” que pergunta; em seguida, “o serviço do *site*” que responde com aconselhamentos.

A atividade permite, portanto, que o aluno ocupe dois papéis sociais. Essa característica dá à proposta um caráter complexo fazendo que a turma, num exercício coletivo, realize por completa a prática comunicativa. Além de o texto de todos chegarem a um destino (o colega que vai responder), voltará para as mãos de quem produziu, permitindo que este emita algum parecer sobre o conselho recebido, se foi bom, se ajudou ou não. Poderíamos afirmar que o gênero circula estabelecendo a completude da prática comunicativa: pedir conselho -> dar conselho -> receber conselho -> avaliar o conselho.

Apesar de haver circulação real do gênero entre os interlocutores, não há nenhuma indicação por parte do LD para a possível reescrita do texto. A última etapa da atividade, quando os alunos recebem o conselho pedido, seria uma boa oportunidade para que, além de avaliarem se o conselho ajudou ou não, fossem discutidas outras características da escrita: a estrutura composicional, o conteúdo temático do texto, os mecanismos linguísticos. Seria uma abertura para que os próprios alunos fizesse a correção da atividade e coletivamente melhorassem as produções.

Finalizando a análise da proposta do LD – 9º ano, comentaremos a respeito das duas características constatadas nessa proposta. Na primeira parte da atividade, observamos a **negação da escola como lugar de comunicação**. É apresentada uma prática real de referência externa do gênero a ser aprendido, ou seja, há subsídios para que o aluno tenha acesso a essa prática linguística e fornecimento de condições para visualizar e reconhecer o gênero tal qual ele funciona fora da escola. Esse fato faz com que a proposta vise à dimensão comunicativa da escrita a fim de que ela possa significar algo para os sujeitos em processo de aprendizagem. O objetivo é dominar o gênero exatamente como no mundo real; porém, está ausente aqui a reflexão sobre a progressão e o desenvolvimento da escrita, o que tira da escola o caráter de “lugar particular de ensino-aprendizagem”.

Já nas segunda e terceira partes da atividade, percebemos sinais da **escola como lugar de comunicação**. No momento em que o aluno é convidado a produzir de fato o gênero, se depara com uma atividade fora do ambiente virtual que simula os pedidos e fornecimentos de conselho. O aluno é situado em um contexto em que a escrita ocorre como ação mecânica, automática, natural, a partir dos comandos recebidos. Apesar de a ideia ser reproduzir o gênero de referência, este é deixado em segundo plano, transformado em uma dinâmica de grupo fora do ambiente virtual, ou seja, descaracteriza o gênero. A comunicação fica restrita ao ambiente escolar, torna-se natural, promove o ensino das formas de linguagem (pedir e dar

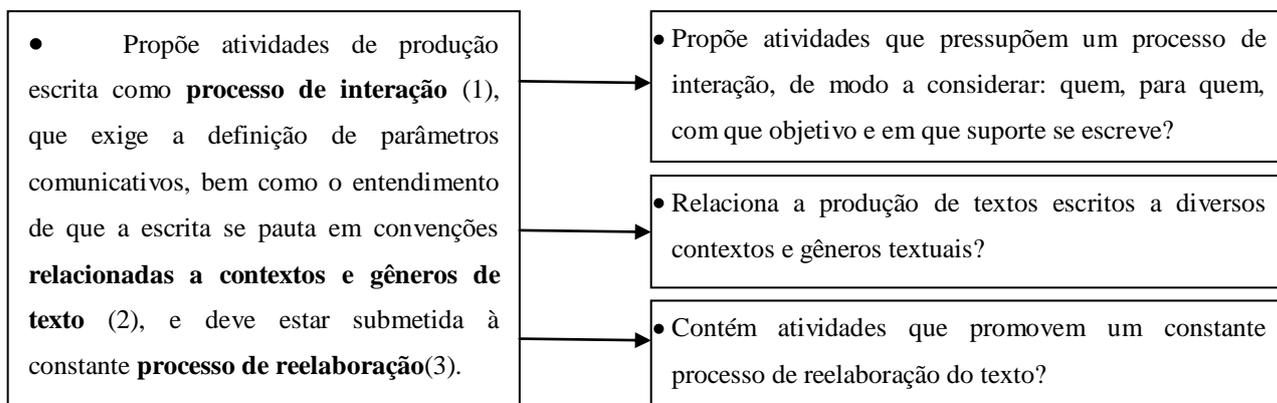
conselho); porém, não como gênero discursivo digital, apenas como prática escrita que provavelmente o aluno nunca irá se deparar ao decorrer das suas experiências de letramento.

5.2 Ensino Médio

Passaremos agora à segunda parte do capítulo no qual trataremos mais especificamente do Ensino Médio. O mesmo percurso realizado à parte do Ensino Fundamental será feito aqui: primeiramente estabeleceremos comparação entre o bloco de critérios de avaliação do Edital de Convocação (2012) e o bloco de critérios do Guia de Livros Didáticos (2012), ambos referentes à produção escrita. As conclusões dessa comparação nos levará à definição das categorias de análise para o Ensino Médio, que serão utilizadas para analisar as propostas de produção escrita de um gênero digital de cada volume.

Pergunta 1: A sequência desenvolvida ao longo das coleções está de acordo com o Edital, com o Guia de Livros Didáticos e com o Manual do Professor, no que diz respeito à produção escrita?

Diferente do Edital do Ensino Fundamental (2011), o Edital do Ensino Médio (2012) não estabelece um bloco específico de critérios para a produção escrita. São apresentados dezesseis critérios referentes a todos os âmbitos da obra (oralidade, leitura, escrita etc.). Elencamos, dentre os critérios apresentados, aqueles relacionados à escrita (lado esquerdo). No Guia, de outro modo, há três critérios relacionados à produção escrita que estão disponíveis a seguir (lado direito).



O único critério sobre a produção escrita presente no Edital está relacionado às três perguntas de avaliação presentes no Guia. Podemos observar que ambos os documentos são congruentes em relação aos critérios de avaliação. No Edital, há somente um critério relacionado à produção escrita, este comporta várias exigências. Já no Guia, é desdobrado em três perguntas que enfocam três principais requisitos. Conforme mostrado no esquema anterior, esses critérios são referentes às condições de produção (1), à diversidade de gêneros (2), e ao processo de planejamento, escrita e reescrita (3).

A partir do diálogo existente entre os dois documentos, elencamos as perguntas de análise que utilizaremos para o Ensino Médio.

Categorias de análise - Ensino Médio		
Categorias de análise 01	Categorias de análise 02	Categorias de análise 03
A coleção propõe o desenvolvimento da escrita de gêneros diversificados?	As capacidades de ação, ou seja, o contexto de produção entendido aqui como “o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como o texto é organizado”, são desenvolvidas na coleção?	A proposta de produção escrita desenvolve as etapas de produção: planejamento, escrita e reescrita?

³⁹ Esses critérios estão disponíveis na página 13 do Guia de Livros Didáticos/2012.

⁴⁰ Esses critérios estão disponíveis nas páginas 23 e 24 do Edital de Convocação/2012.

As categorias 02 e 03 serão mais bem detalhadas na discussão da segunda pergunta. Em relação à primeira, que diz respeito à diversidade de contextos e gêneros textuais, teceremos, neste momento, algumas análises em relação à presença dos GMD na coleção *On Stage*.

Categoria de análise 01: A coleção propõe o desenvolvimento da escrita de gêneros diversificados?

Semelhante à primeira pergunta de análise do bloco do Ensino Fundamental, um ponto a ser evidenciado ao observarmos o *corpus* é a questão da diversidade de gêneros presentes na coleção *On Stage*. Apresentamos, para um olhar mais global, abaixo, um quadro com os gêneros identificados nas unidades dos três volumes. Os itens em negrito e sublinhados são os GMD, e aqueles em caixa alta são as propostas escolhidas para a análise posterior.

Série	Gêneros
1º Ano	Produção escrita: <u>FORMULÁRIO ELETRÔNICO (p. 20)</u> ; cartaz; cartão postal; <u>e-mail</u> (duas vezes); lista de atividades; resumo; quarta capa de livro; pirâmide alimentar.
2º Ano	Produção escrita: <u>E-MAIL (p. 18 e 19)</u> ; cartaz; cartum; anúncio; carta; relato; lista de atividades; receita culinária.
3º Ano	Produção escrita: carta; <u>MENSAGEM EM SITES (p. 34)</u> ; <u>e-mail</u> ; tira; <u>formulário eletrônico</u> ; relato; resumo; frase de camiseta; cartão postal; biografia.

O volume do 1º ano é composto por doze (12) unidades. Em todas elas encontramos, ao final da unidade, uma seção para o desenvolvimento exclusivo da escrita intitulada “*Writing*”. Foram detectados oito (8) gêneros diferentes, e desses, dois (2) são digitais. Das doze (12) propostas de escrita, três (3) indicam a produção de GMD (25% das propostas): formulário eletrônico (uma posposta) e *e-mail* (duas propostas).

No segundo volume da coleção (2º ano), também composto de doze (12) unidades, todas comportam a seção “*Writing*”, foram constatados oito (8) gêneros diferentes, dos quais apenas um (1) é da categoria dos digitais: o *e-mail*. Também identificamos nas seções de escrita de algumas unidades atividades de escrita que não desenvolvem nenhum gênero: elaboração de parágrafos e anotações, ou seja, aspectos transversais da escrita. Sendo assim, no livro do 2º ano, as atividades de escrita são compostas da seguinte maneira: onze (11) unidades desenvolvem gêneros discursivos não digitais ou outras práticas de linguagem, e uma (1) unidade desenvolve um gênero discursivo digital: *e-mail*.

O último volume, 3º ano, seguindo a lógica da coleção, possui doze (12) unidades, e conta com a seção “*Writing*” em todas elas. Das doze (12) propostas observadas, identificamos um total de dez (10) gêneros, nos quais são comportados três (3) GMD (25% das propostas): mensagem em site, *e-mail* e formulário eletrônico. Houve nesse volume ocorrências de atividades de escrita cujo foco não foi nenhum gênero, mas outras práticas de escrita como escrita de parágrafo e sequência descritiva.

Nos gráficos abaixo, observaremos qual parcela de cada volume os GMD ocupam na seção de produção escrita. Notamos que os volumes do 1º e do 3º anos apresentam três propostas de escrita de GMD cada um, enquanto que no livro do 2º ano há somente uma atividade.



Gráfico 9: 1º ano - quantidade de gêneros discursivos digitais



Gráfico 10: 2º ano - quantidade de gêneros discursivos digitais



Gráfico 11: 3º ano - quantidade de gêneros discursivos digitais

O gráfico abaixo demonstra a “diversidade” de gêneros distribuídos ao longo da coleção. O gênero mais frequente foi o *e-mail*, com quatro (4) propostas, seguido do formulário eletrônico, duas (2) atividades, e uma (1) ocorrência da mensagem em *site*.

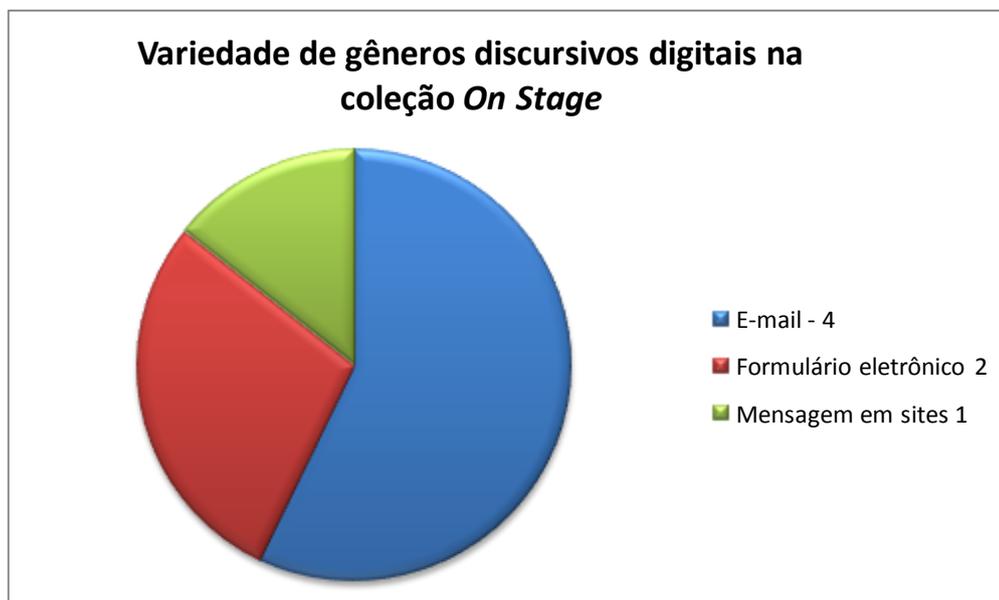


Gráfico 12: Variedade de gêneros discursivos digitais na coleção *On Stage*

As OCEM (2006), o documento nacional mais recente em relação à orientação pedagógica para Ensino Médio, ao tratar da produção escrita como uma prática de letramento, evidenciam, sem ressalvas, a importância e a necessidade do mundo contemporâneo em tratar dessa competência (a escrita) em interface com as práticas digitais. O documento demonstra a importância do advento da *Internet* e como isso pode afetar positivamente o ensino da escrita em língua inglesa, haja vista que é por meio dessa prática que os internautas interagem. Assim, a escrita assume novos formatos: insere recursos imagéticos ou provenientes de outras configurações, acopla características da oralidade e faz surgir cada vez mais novos gêneros.

Os documentos oficiais para o Ensino Médio, no que concerne à questão do letramento digital, demonstram ser mais avançados do que os do Ensino Fundamental. Inclusive, nas OCEM, o exemplo apresentado para trabalhar a escrita a partir da concepção de letramento é a produção de um gênero digital (mensagem de *Internet*⁴¹). Outro ponto é que desde os PCNEM (2000) fala-se na necessidade de expor o aluno a uma diversidade considerável de textos, tanto para o desenvolvimento da leitura quanto da escrita. Junta-se a essa ideia a disseminação dos conceitos de letramento e multiletramentos a serem desenvolvidos no Ensino Médio, ou seja, há clareza por parte dos documentos da necessidade do desenvolvimento da leitura e da escrita como práticas de linguagem inerentes às diversas práticas sociais.

Não há, portanto, na coleção *On Stage*, quantidade considerável de gêneros discursivos digitais que permitiriam o desenvolvimento da escrita como uma prática de letramento. Há um déficit tanto na quantidade de gêneros, quanto na sua distribuição ao longo da coleção. No volume do 1º ano, há três propostas, duas são *e-mail*. A repetição do gênero não é um problema, o problema é a ausência de outros. No livro do 2º ano, a situação é ainda pior, uma vez que há apenas uma atividade que busca desenvolver um gênero discursivo digital (e novamente o *e-mail*). O terceiro volume apresenta três propostas, todos gêneros diferentes do e-mail, porém mantendo o problema da insuficiência.

O estranhamento dessa constatação se dá principalmente pelo fato de que desde as OCEM as comunidades editoriais, acadêmicas, escolares (e todas as outras comunidades envolvidas no sistema educacional brasileiro) deveriam estar cientes da necessidade tanto da diversidade de gêneros, quanto da eficácia das propostas como aquelas que permitem o desenvolvimento do letramento do aluno; no entanto, o que se nota é a precariedade do desenvolvimento da escrita nesse sentido.

⁴¹ No texto da OCEM, entretanto, não é utilizado o termo gênero, e sim tipo textual.

Há muitos outros gêneros que poderiam ser trabalhados na coleção, haja vista que a geração de alunos do Ensino Médio (dentre outros, obviamente) tem atualmente à disposição diversos recursos tecnológicos pelos quais estão interagindo constantemente. Essa prática não só afirma os gêneros discursivos digitais já existentes como possibilitam o advento de novos. Assim, nota-se de um lado a intensidade das práticas de letramento digital da geração atual por outro lado, a pouca preocupação do LD em trabalhar didaticamente essas questões. A lacuna existente entre os dois extremos é, sem dúvida, um problema que, para ser amenizado deverá contar, no mínimo, com a intervenção efetiva do professor.

Pergunta 2: A coleção propõe a produção escrita dos gêneros discursivos digitais como ferramenta que desenvolve os letramentos?

As OCEM (2006) afirmam ser um documento norteador das práticas pedagógicas do Ensino Médio, ratificando para a LEM o desenvolvimento dos multiletramentos provenientes principalmente das práticas sociais contemporâneas, das novas linguagens e seus meios de circulação, conforme já mencionamos nos pressupostos teóricos. Desta maneira, buscaremos observar se as propostas de escrita em questão, no caso os GMD, contribuem para atender às demandas previstas das OCEM a partir, principalmente, das outras duas perguntas das categorias de análises 02 e 03.

Para isso, faremos nossas discussões em torno de três atividades, uma de cada volume. Os gêneros escolhidos foram os mesmos do Ensino Fundamental: 1º ano, formulário eletrônico; 2º ano, *e-mail*; e 3º ano, mensagem em *site*. Os tópicos seguintes de análise das atividades estão estruturados da seguinte forma: descrição da proposta de escrita do gênero; análise da proposta a partir das categorias de análise 02 e 03.

1º ano: formulário eletrônico

O LD do 1º ano do Ensino Médio da coleção *On Stage* possui três propostas de escrita de GMD. Uma delas, o formulário eletrônico, está presente na unidade 1, na página 20, e compõe uma das últimas seções da unidade. O formulário eletrônico é um gênero a serviço de diversas práticas sociais: compras *online*, cadastro em *sites* de notícias, ingresso em redes sociais, inscrições em eventos etc., são inúmeras as práticas sociais que nos engajamos a partir

desse gênero. No caso da presente atividade, a prática social cuja produção escrita está relacionada diz respeito à temática central da unidade, meio ambiente.

O enunciado do exercício apresenta algumas considerações sobre organizações que se movimentam em prol da conservação do planeta. A seguir, incentiva os alunos a integrarem essas organizações a fim de colaborar com seu objetivo, haja vista que o benefício é para toda a humanidade. O formulário eletrônico é visto como um gênero pelo qual os interessados aderem à proposta da instituição de proteção ambiental, e passam a fazer parte desse grupo.

Deste modo, a proposta da atividade é que o aluno preencha um formulário disponível na página 20 de uma instituição fictícia (*Our Planet*). O enunciado do exercício incentiva que os alunos se inscrevam nos *sites* desse tipo de organização (prática de letramento real), e na atividade propõe um cadastro fictício (prática de letramento simulada). Podemos observar a atividade na imagem a seguir.

Writing

Existem diversas organizações internacionais preocupadas com questões ambientais e sociais como a conservação do planeta. Essas organizações promovem campanhas de proteção aos sistemas naturais dos quais todos nós dependemos.

Se você quiser se envolver nesse movimento pela preservação da Terra, um dos caminhos é escolher uma dessas organizações e inscrever-se pela internet, preenchendo um formulário como o que damos a seguir, de uma instituição fictícia.

OUR PLANET

Sign up for e-mail from OUR PLANET. Fill out the form below to receive the latest in conservation news and urgent updates via e-mail.

REQUIRED INFORMATION

First Name: _____

Last Name: _____

E-mail: _____

Home Address: _____

City: _____

State: _____

ZIP/Postal Code: _____

Country: _____

Cell/Mobile Phone: _____

Sign up for Our Planet's newsletter now and start saving life on Earth!

Figura 31: Proposta de produção escrita do gênero formulário eletrônico

Categoria de análise 02- As capacidades de ação, ou seja, o contexto de produção entendido aqui como “o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como o texto é organizado”, são desenvolvidas na coleção?

No enunciado, os autores se utilizam de uma prática social – o envolvimento em organizações de defesa do meio ambiente (que se seria o propósito comunicativo) – para conduzir a atividade de escrita do formulário eletrônico. Trata-se de uma atividade imaginária, com um locutor projetado, já que o exercício deixa claro que a organização é fictícia. Outro fato é que não há indicação alguma de que a produção deva ser feita em ambiente digital, fazendo-nos entender que será apenas um exercício manuscrito a ser feito no próprio livro, eliminando o caráter digital do gênero. Além disso, da maneira como está disposta, a atividade nos leva a entender que seus objetivos pretendem que o aluno seja capaz de escrever os seus dados pessoais (nome, endereço etc.), apesar de outras seções da unidade não enfocarem esse tipo de conteúdo.

Categoria de análise 3- A proposta de produção escrita desenvolve as etapas de produção: planejamento, escrita e reescrita?

A atividade procura situar o aluno num contexto de engajamento em uma organização de defesa do meio ambiente. Para isso, traz em seu enunciado algumas considerações breves afirmando que, para alguém fazer parte de uma dessas organizações, é necessário se cadastrar preenchendo um formulário como aquele. O aluno não é levado a nenhuma atividade de planejamento textual, tampouco lhe é apresentado um gênero de referência. Cabe ao estudante apenas preencher os campos indicados na simulação do formulário exposto na atividade. Quanto à reescrita, não foi encontrada nenhuma orientação no enunciado do exercício.

Essa atividade de escrita, ao propor a produção do gênero formulário eletrônico caracteriza-se **desaparecimento da comunicação**. Isso se dá pelo fato de que o gênero perde sua essência comunicativa, deixa de ser um “instrumento de comunicação” e apresenta-se como mecanismo por meio do qual os aprendizes poderão dominar as formas linguísticas. No caso da atividade observada, os alunos exercitarão a escrita dos dados pessoais – nome, endereço, *e-mail*, cidade, estado etc. sem a realização uma prática comunicativa tal qual permite o gênero.

2º ano do Ensino Médio: *e-mail*

A atividade a ser analisada do livro do 2º ano se encontra na unidade 1, na seção *Writing*, disponível nas páginas 18 e 19. Gostaríamos de ressaltar que esta é a única proposta de produção escrita de gênero discursivo digital do volume. Neste exercício, o aluno é solicitado a produzir o gênero *e-mail*. A proposta da atividade é apresentada da seguinte maneira: o enunciado do exercício sugere uma situação hipotética entre dois interlocutores, o aluno (interlocutor 2) e uma suposta amiga nomeada Marie Valery (interlocutor 1), uma francesa que se corresponde com o aluno por *e-mail*. O fato de o interlocutor do aluno ser uma personagem de nacionalidade francesa reforça a ideia de que a comunicação em inglês não se dá apenas entre seus falantes nativos. Esta situação afirma o caráter da LI como língua franca, idioma por meio do qual os povos se comunicam. A situação criada pelo LD afirma que Marie Valery enviou ao aluno uma mensagem eletrônica solicitando informações sobre o Brasil, informações necessárias para realizar um trabalho escolar cujo objetivo é a comparação entre Brasil e Argentina. Segue a imagem abaixo mostrando a primeira parte da atividade.

I

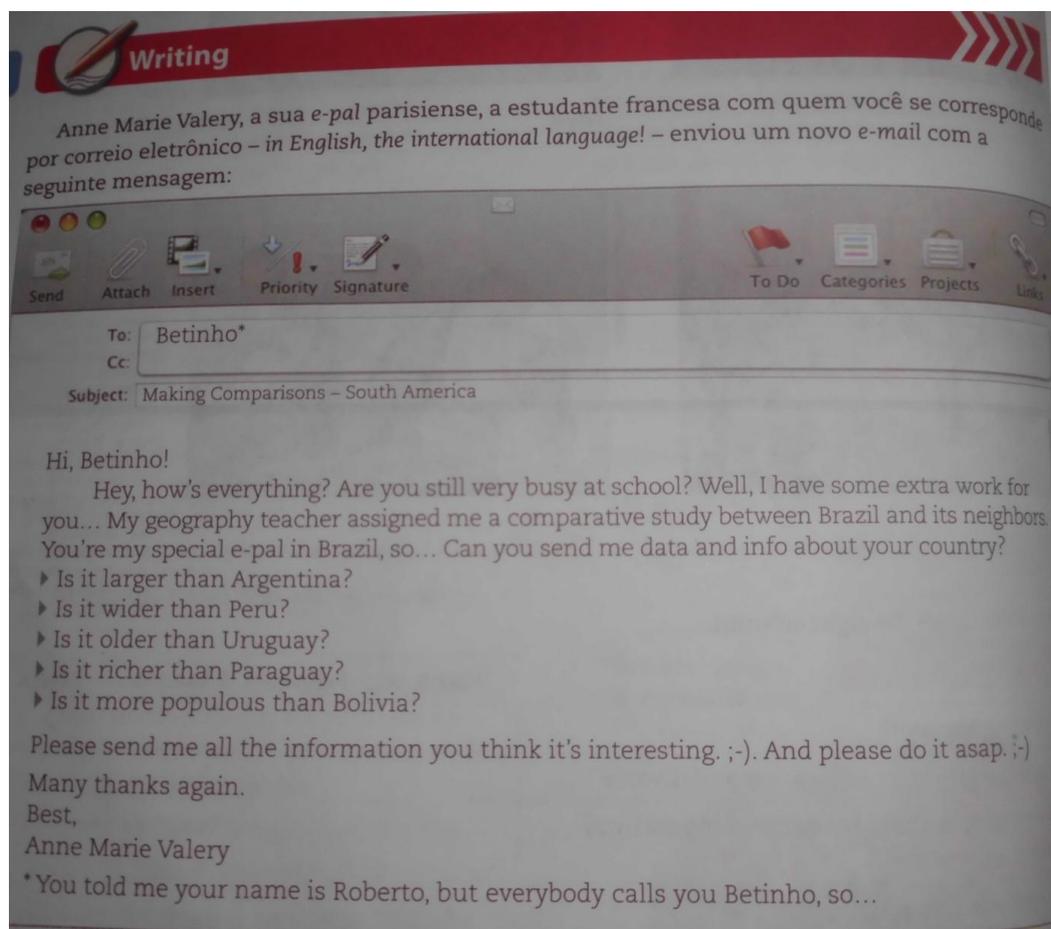


Figura 32: Proposta de produção escrita do gênero *e-mail* – primeira parte

A mensagem do interlocutor 1 contém um conjunto de questões a serem respondidas pelo *e-mail* do interlocutor 2. O formato em que foram apresentadas as perguntas lembra um questionário escrito, a partir do qual as respostas seguirão um mesmo modelo cujo objetivo será o de verificar se o discente aprendeu as regras de escrita expostas nas sessões anteriores da unidade.

No comando de escrita, as orientações são que o aluno busque em pesquisas informações solicitadas dos países e que escreva um *e-mail* com as devidas respostas. Há ainda uma representação da página do *e-mail* em edição, com os campos do destinatário e assunto preenchidos e o início do texto já escrito. Podemos observar essa reprodução na imagem a seguir.

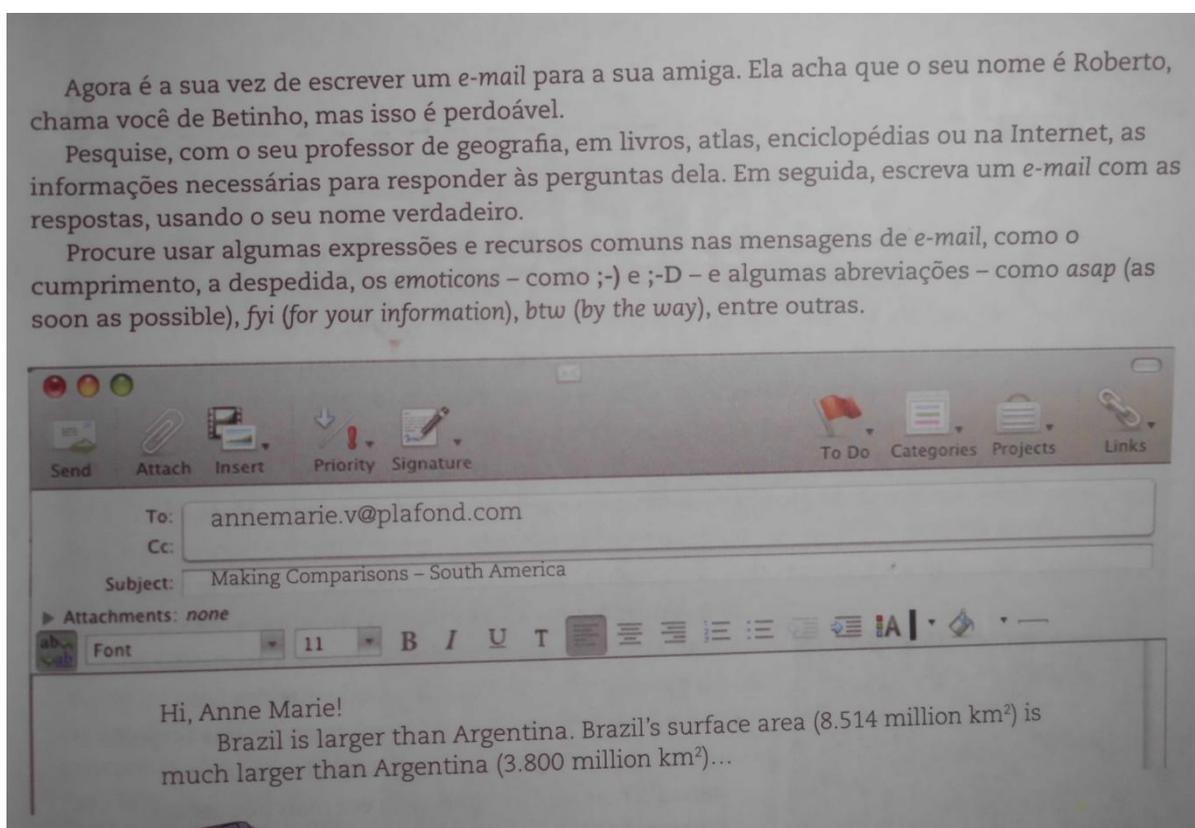


Figura 33: Proposta de produção escrita do gênero *e-mail* – segunda parte

Após essa breve descrição da atividade, passaremos a focá-la a partir das outras duas categorias de análise específicas ao Ensino Médio.

Categoria de análise 02- As capacidades de ação, ou seja, o contexto de produção entendido aqui como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma de organização do texto, são desenvolvidas na coleção?

Notamos que, além do enunciado inicial da atividade, foi apresentado ao aluno o *e-mail* enviado pelo interlocutor 1. A maneira pela qual este texto é apresentado reproduz o gênero tal qual ele é produzido na vida real. Observamos isso a partir de dois aspectos: o conteúdo do gênero, ou seja, a mensagem que o interlocutor pretendeu enviar (as solicitações de informações, no caso); e a estrutura na qual está circulando o texto, simulando uma página *online* assim como na tela do computador. Acreditamos que a razão da demonstração desses dois aspectos busca alcançar dois objetivos necessários no processo de aprendizagem do gênero: a) que o aprendiz entenda como é a estrutura composicional do gênero: a disposição dos espaços onde se preenche o remetente, o destinatário, o assunto e o corpo do *e-mail*, bem como os ícones de acesso às ferramentas da página multimodal; b) que o aluno, a partir da mensagem recebida, possa se sentir na responsabilidade de produzir um novo texto em resposta; nesse caso, a mensagem recebida serviria de modelo para a produção do gênero pelo aluno. Em outras palavras, a mensagem do interlocutor 1 é a situação na qual o aluno deverá intervir, realizar seu propósito comunicativo, é em resposta ao modelo de mensagem que o aluno será levado à produção escrita de um segundo *e-mail*.

Constatamos que a proposta da atividade busca simular uma situação real de comunicação, pois mostra um interlocutor (imaginário) estabelecendo comunicação a partir de uma motivação social (necessidade de informações sobre o Brasil para um trabalho escolar), e propõe a um segundo interlocutor a produção de um novo gênero em resposta ao primeiro. São práticas de linguagem sendo realizadas a partir de práticas sociais. Nas situações reais do cotidiano, a circulação dos gêneros se dá a partir das práticas sociais estabelecendo entre estas uma função mediadora (DOLZ, SCHNEUWLY, 2011).

Poderíamos tecer outras considerações: segundo as OCEM, é conveniente que as atividades de escrita sejam associadas às atividades de leitura, e as mais próximas possíveis de como elas funcionam na sociedade. A leitura, nesse caso, seria utilizada como estímulo à escrita; no entanto, na unidade, não há atividades em que o aluno seja orientado a ler.

As OCEM, ao abordar a escrita, ressaltam a relevância de trabalhar essa prática pela *Internet*. Porém, incentiva a produção dos gêneros discursivos digitais de maneira real, práticas de linguagem contextualizadas e significativas, já que o objetivo é o desenvolvimento dos multiletramentos. Neste caso, a função comunicativa do gênero é transmitir informações solicitadas de um interlocutor presumido, suscitadas pelas respostas das perguntas enviadas. É

importante ressaltar que a temática do *e-mail* é “*Making Comparisons – South America*⁴²” e “comparações” é o tópico gramatical estudado nesta unidade.

Na sessão intitulada *Structure* (exposição da gramática), foram descritas as regras gramaticais utilizadas nas expressões comparativas em inglês. Depois de alguns exercícios, o tema volta na sessão de escrita (*Writing*). Observa-se que o assunto norteador da escrita foi escolhido propositadamente para que o aluno utilizasse elementos linguístico-discursivos de comparação, colocando em prática o que aprendeu durante a unidade. É a produção do gênero a serviço do aprendizado da gramática. Se o objetivo do ensino de LI é contribuir para que o aluno desenvolva os multiletramentos, as práticas de linguagem autênticas devem ser privilegiadas antes das regras, visto que “o sistema surge, naturalmente, após a prática, como uma tentativa de fixar, codificar, normatizar ou até mesmo promover uma reflexão sobre essa” (BRASIL, 2006, p. 107).

Categoria de análise 03- A proposta de produção escrita desenvolve as etapas de produção: planejamento, escrita e reescrita?

A atividade é composta de duas partes: a primeira objetiva que o aluno se relacione com o gênero de referência por meio da leitura e do reconhecimento de características estruturais desse gênero; na segunda parte da atividade, está situado o comando de escrita solicitando que o aprendiz produza um *e-mail* em resposta ao primeiro. O enunciado da segunda parte aponta duas dicas para desenvolver a escrita. Uma delas é que o aluno busque informações para o conteúdo do texto com professores de outras disciplinas. O outro apontamento é que ele use recursos característicos de uma linguagem multimodal como acontece no *e-mail*.

As duas dicas informadas pelo LD contribuem para o planejamento da escrita, uma vez que mostram caminhos que levarão o aluno a desenvolver o conteúdo do texto (as informações) e outras ferramentas inerentes à linguagem multimodal (*emoticons* e abreviações), mesmo não se tratando de uma situação autêntica de comunicação no suporte digital. Quanto ao mais, não há outras orientações que objetivem a reflexão e o desenvolvimento das etapas de produção, qualquer outra ação de planejamento, escrita e reescrita deverá ser uma iniciativa autônoma do docente.

Ocorre, portanto, nessa proposta de atividade o tipo **desaparecimento da comunicação**, que se dá principalmente pelo fato de o gênero *e-mail* ser proposto a partir de

⁴² Fazendo Comparações – América do Sul.

uma situação imaginária e fora do ambiente digital, que busque apenas respostas de perguntas conduzindo o estudante a exercitar os conteúdos gramaticais aprendidos na unidade. Nesse caso, o texto não tem uma função comunicativa autêntica, mas para ratificar o aprendizado do conteúdo “*comparisons*”.

Observamos também que é característica dessa proposta a **escola como lugar de comunicação**, a produção e a circulação do texto ficam restritas ao ambiente escolar e a escrita acaba sendo naturalizada, necessária. O excesso de naturalização desvia o caráter complexo do gênero, ou seja, um objeto a ser ensinado e aprendido. Ocorre apenas a produção de inúmeros textos, porém ausência de ensino do gênero. Não são trabalhadas as etapas da produção, tampouco a revisão e reescrita.

3° ano do Ensino Médio: mensagem para *site*

Nossa última análise recai sobre a atividade do LD do 3° ano, mensagem para *site*. Este exercício está disponível na unidade 02, página 34, na seção *Writing*, uma das últimas da unidade. A temática da produção está ligada ao assunto geral da unidade, doação de órgãos, e apresenta primeiramente a contextualização a respeito de uma organização norte-americana que se empenha na campanha para doação de órgãos nos EUA: a *Donate Life America*.

A seguir, é mostrada ao aluno uma mensagem retirada do *site*, a partir da qual tenta conscientizar o leitor sobre a importância da doação de órgãos, bem como o incentivo para que o mesmo possa tornar-se um.

Após o contato com o gênero, propõe-se ao aprendiz que, a partir da sua ideia favorável em relação à doação de órgãos, escreva uma mensagem parecida com aquela lida e compartilhe com a turma.

 **Writing**

Donate Life America é uma organização norte-americana comprometida com a campanha de doação de órgãos naquele país. Atualmente, 80 milhões de norte-americanos estão registrados como doadores.

Leia a mensagem a seguir, que pode ser vista no site www.donatelife.net.

Organ and tissue transplants offer patients a new chance of healthy, productive, normal lives and return them to their families, friends and communities. You have the power to change someone's world by being a donor. It's about living. **It's about life.**

Se você também é a favor da doação de órgãos, escreva uma mensagem semelhante e compartilhe-a com a turma.

Figura 34: Proposta de produção escrita do gênero mensagem em *site*

Categoria de análise 02- As capacidades de ação, ou seja, o contexto de produção entendido aqui como “o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como o texto é organizado”, são desenvolvidas na coleção?

A atividade apresenta um exemplo do gênero em questão, uma prática real de comunicação, mensagem em *site*. O propósito comunicativo gira em torno da defesa de doação de órgãos. Apesar de disponibilizar um gênero de referência e incentivar o aluno a utilizá-lo como modelo na produção, a proposta de escrita não é coesa quanto ao interlocutor tampouco em relação ao lugar de produção do gênero. Quando apresentado o modelo, tratava-se de uma mensagem num *site* de uma organização comprometida com a campanha de doação de órgãos, que possui registros de doadores, ou seja, um gênero digital com um propósito comunicativo; e como interlocutores, os internautas que acessariam o *site*. Quando

observamos o comando de escrita, notamos que esta seria feita fora do ambiente digital e os colegas fariam o papel de interlocutor (e não os internautas).

O gênero apresentado como referência foi retirado de um contexto real de comunicação de fora da escola dando condições mínimas para que os alunos pudessem desenvolver a escrita; porém, as outras etapas da atividade descaracterizam o gênero a ser aprendido. O que era para ser uma mensagem de *Internet* passa a ser um simples anúncio, emissão de uma opinião. Em outras palavras, essa proposta de escrita explicita os propósitos comunicativos e também o interlocutor; porém, o faz para a produção não do gênero de referência, mas uma outra atividade de escrita.

Categoria de análise 03- A proposta de produção escrita desenvolve as etapas de produção: planejamento, escrita e reescrita?

A atividade é composta por duas partes: na primeira, o aluno é convidado a ler a mensagem retirada do site (gênero de referência); na segunda, pede-se que manifeste sua posição favorável à doação de órgãos através de uma mensagem parecida e que divulgue entre os colegas.

Não há etapa que preveja a reflexão sobre as etapas de escrita, e sequer uma orientação para a possível reescrita do texto, ficando o professor encarregado de, a partir de uma certa autonomia, alterar os caminhos da produção.

Nesta atividade, constatamos um exemplo do tipo **escola como lugar de comunicação**. A produção e a recepção dos textos ficam restritas ao ambiente escolar e, como nos outros exemplos anteriores, os alunos são colocados em situações em que a escrita se torna possível; no caso, a emissão de uma mensagem a exemplo do gênero de referência, na qual eles se posiciona a favor da doação de órgãos. Na primeira parte da atividade, o aluno é levado a refletir em torno de um gênero real; contudo, na segunda parte tudo isso é anulado, até o gênero que passando de um gênero digital para outra sequência escrita (no papel, inclusive), perde as suas características.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a presente dissertação, buscamos investigar as propostas de escrita de gêneros discursivos digitais em livros didáticos de língua inglesa. As coleções observadas foram a *Keep in Mind* do Ensino Fundamental e a *On Stage* do Ensino Médio. A escolha dessas duas coleções se deu pelo fato de serem, atualmente, as mais adotadas no município de Dourados. A pertinência da temática em questão se deu por vários motivos: as coleções fazem parte do primeiro PNLD de LEM do Ensino Fundamental (2011) e Ensino Médio (2012); o ensino da escrita em LI (assim como outras habilidades) é tomado pelos documentos oficiais como de fundamental importância; os GMD estão, hoje, presentes nas práticas sociais de grande parte da população, o que torna evidente o seu enfoque em âmbito escolar; livro didático e GMD são duas esferas historicamente distantes, o que nos desperta o interesse em investigar como tal conteúdo é transposto didaticamente pelo material; enfim, uma série de razões nos levou a encaminhar nossa pesquisa para esse caminho.

O primeiro capítulo enfocou o livro didático: papéis, funções e história. As mudanças ocorridas ao longo do tempo do material de língua inglesa são frutos de mudanças sociais, políticas e culturais. O livro tal qual está configurado hoje não é diferente, traz marcas dos tempos atuais, embora timidamente no que diz respeito aos GMD.

Sentimos a necessidade de descrever o processo pelo qual perpassaram as duas coleções em questão, desde a abertura dos editais do MEC até a elaboração do Guia de Livros Didáticos e a adoção das obras pelas escolas, com objetivo de conhecermos, entendermos e nos posicionarmos diante desse itinerário. A ideia também foi destacar como a produção escrita de gêneros era concebida em cada etapa do processo, principalmente no que diz respeito aos critérios para avaliação.

Buscamos, com os aportes teóricos, fundamentos que pudessem amparar nossos objetivos diante do *corpus* de pesquisa. Percorremos bibliografias diversificadas, porém nosso ponto de partida foram os documentos oficiais, os quais norteiam/deveriam nortear as escolhas dos profissionais da educação diante da complexa tarefa de formar.

Por meio da metodologia, pretendemos informar ao leitor a respeito dos aspectos estruturais da nossa pesquisa, descrever nossas ações, situar metodologicamente nosso trabalho, bem como trazer algumas justificativas para que o mesmo fosse realizado.

Nosso primeiro passo foi observar se o Edital e o Guia de Livros Didáticos estavam em acordo com relação aos critérios estabelecidos para avaliar as obras. Constatamos que

tanto os documentos do Ensino Fundamental, quanto os referentes ao Ensino Médio dialogam satisfatoriamente entre si. Após sintetizarmos o que seria avaliado nas coleções, elencamos as categorias de análise que nos levaria a observar se as exigências se materializam nos LDs. Para o Ensino Fundamental foram elencadas quatro categorias, no caso do Ensino Médio, 3. Os volumes do 6º, 8º e 9º ano apresentaram quantidades consideráveis de gêneros, mas a coleção é, nesse sentido, prejudicada por não haver no volume do 7º ano esse tipo de trabalho. A maior ocorrência foi o *e-mail*, o que causou certo desequilíbrio quanto à variedade de gêneros discursivos digitais na coleção. Na coleção *On Stage*, as ocorrências de digitais foram menores, tanto em quantidade, quanto em diversidade. Este fato torna-se curioso uma vez que as reformulações dos documentos oficiais do Ensino Médio, por serem mais atuais que as do Ensino Fundamental, tratam da leitura e da escrita em contextos digitais, o que na acontece com os PCN. Além da pouca quantidade de gêneros discursivos digitais, a variedade se sintetiza a três.

Na seção de análise das propostas, elencamos o formulário eletrônico, o *e-mail* e a mensagem em *site*. Constatamos esses mesmos gêneros na coleção do Ensino Médio, o que nos proporcionaria, também, estabelecer comparações entre as duas coleções. As atividades dos LDs buscam desenvolver a escrita, mas não como prática de letramento, tampouco tem potencial para o trabalho multimodal. Há uma série de limitações nas orientações dos exercícios que impedem o aluno de realizar as etapas de produção. O contexto de produção não foi trabalhado em muitas atividades, e as tentativas ocorridas foram sufocadas por outros complicadores. As propostas não fomentam a produção do gênero digital em plataforma digital, um grande agravante que anula a possibilidade de desenvolver o gênero explorando uma de suas principais características: a multimodalidade. As atividades não propuseram a etapa de reescrita do texto, deixando claro que o aprendizado da escrita não é o foco da proposta. Em muitos casos pudemos constatar que a seção de produção de texto da unidade faz papel de exercício de fixação da gramática, inclusive, houve casos de propostas de escrita pensadas exclusivamente com esse propósito. Em outros momentos, o objetivo foi a prática do vocabulário aprendido naquela lição. Das características elencadas por Schneuwly e Dolz (2004), a respeito do movimento do gênero das práticas de referência para objeto de ensino, foram constadas as três: desaparecimento da comunicação, escola como lugar de comunicação e negação da escola como lugar de comunicação.

As coleções analisadas foram resultados dos primeiros PNLDS de LEM executados até então. Não é a nossa ideia justificar as falhas das coleções a respeito da categoria analisada,

mas de, como pesquisadores em LA, buscar entender este fenômeno tornando-o complexo e fonte para mais discussões. A questão ultrapassa as barreiras do LD, se esbarra nos aspectos históricos da própria disciplina LI, que ainda não possui uma identidade estruturada no cenário educacional por diversas razões: as deficiências na formação dos professores, a mínima carga-horária no currículo, a não-obrigatoriedade dessa disciplina no passado que não pôde deixar de criar uma lacuna etc. Todos esses agravantes prejudicam a formação de uma identidade para a disciplina, o que resulta em problemas na hora de autores de LD pensarem a sua elaboração. Soma-se a isso o fato de que, como supracitado, este PNLD foi o primeiro para o Ensino Fundamental e Médio, o que tem gerado uma série de discussões por parte da academia, discussões que poderão contribuir para a melhoria do material nos PNLDs posteriores.

Em recente evento acadêmico⁴³ cujo tema é o livro didático de línguas, onde estavam presentes professores, pesquisadores e editores, uma das pautas levantadas pelos editores para possivelmente justificar as falhas dos LDs foi principalmente o fato de ter sido a primeira experiência com a produção de livros da disciplina para atender aos critérios do MEC. Enfim, o PNLD 2014 já aconteceu, e o Guia de Livros Didáticos já foi divulgado, das 21 coleções inscritas, apenas 3 foram selecionadas. Pelas resenhas presentes no Guia, já se notam algumas mudanças. Uma delas é que as coleções apresentaram maior variedade de gêneros, inclusive os digitais; outra mudança foi que as 3 três coleções propõem as atividades de escrita como processo que exige planejamento, escrita e reescrita (individual ou coletiva); outra novidade é que há um bloco de critérios específico para avaliar os DVDs, exigindo que os conteúdos digitais não sejam meras digitalizações dos impressos, mas objetos educacionais digitais articulados com os conteúdos aprendidos e sala de aula.

Esperamos ter a oportunidade de conferir novamente as coleções que entrarão no cenário nacional no próximo ano, o desejo é que o material possa ter avançado. Assim como também desejamos que professores e alunos assumam postura crítica diante do mesmo, não se conformando como meros reféns do LD, mas se utilizando deles da melhor maneira que puderem, tendo em vista os objetivos a serem alcançados de acordo com suas realidades.

⁴³ IV SILID – Simpósio sobre Livro Didático de Língua Materna e Estrangeira e III SIMAR – Simpósio sobre Materiais e Recursos Didáticos, realizado entre os dias 30 de julho e 1 de agosto de 2013, na Pontifícia universidade Católica do Rio de Janeiro.

Referências

- ARAÚJO, M. S. Gêneros textuais e atividades de compreensão leitora: o que mostra o livro didático de inglês do Ensino Médio?. In: DIAS, R.; DELL'ISOLA, R. L. P. (orgs.). *Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE*. Campinas: Mercado de Letras, 2012, p.145 – 174.
- ASSIS-PETERSON, A. A. (org). *Línguas estrangeiras: para além do método*. São Carlos - SP: Pedro & João Editores / Cuiabá - MT: EdUFMT, 2008.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BATISTA, A. A. G.; ROJO, R. (orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- _____, A. A. G.; ROJO, R. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2008, p. 13 – 46.
- _____, A. A. G.; ROJO, R.; ZÚÑIGA, N. C. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2008, p. 47 – 72.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Decreto n.º 91.542 de 19 de agosto de 1985, Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 12178, 20 ago. 1985. Seção 1.
- _____. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2011 – Ensino Fundamental. Brasília, 2008.
- _____. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2012 – Ensino Médio. Brasília, 2009.
- _____. *Guia de Livros Didáticos PNLD 2011 – Língua Estrangeira Moderna – Ensino Fundamental*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- _____. *Guia de Livros Didáticos PNLD 2012 – Língua Estrangeira Moderna – Ensino Médio*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.
- _____. Ministério da Educação. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 22 de março de 2012.
- _____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2000.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais+: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2002.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Estrangeira*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 1998.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 2009.

BUNZEN, C. *Construção de um objeto de investigação complexo: o livro didático de língua portuguesa*. Estudos Linguísticos XXXIV, p. 557-562, 2005.

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

CHIN, E. Y.; ZAORAB, M. L. *Keep in Mind: Ensino Fundamental – 6º ano*. São Paulo: Scipione, 2009.

_____, E. Y.; ZAORAB, M. L. *Keep in Mind: Ensino Fundamental – 7º ano*. São Paulo: Scipione, 2009.

_____, E. Y.; ZAORAB, M. L. *Keep in Mind: Ensino Fundamental – 8º ano*. São Paulo: Scipione, 2009.

_____, E. Y.; ZAORAB, M. L. *Keep in Mind: Ensino Fundamental – 9º ano*. São Paulo: Scipione, 2009.

CORACINI, M. J. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999.

COSCARELI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2008.

CRISTOVÃO, V. L. L. Interacionismo Sociodiscursivo (ISD): quadro teórico-epistemológico para estudos da linguagem. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). *Estudos da linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo*. Londrina, PR: UEL, 2008.

_____, V. L. L.; DIAS, R. (orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2009.

DIAS, R. Critérios para avaliação do livro didático de língua estrangeira no contexto do segundo ciclo do Ensino Fundamental. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs.). *O livro*

didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 199 – 234.

_____, R.; DELL'ISOLA, R. L. P. (orgs.). *Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

_____, R.; CRISTOVÃO, V. L. L (orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramentos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAIO, R.; CARVALHO, R. B.; SIMÕES, R. Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão. In: GAIO, R. (org.). *Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento*. Petrópolis, Vozes, 2008

GIMENEZ, T. Prefácio. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L (orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 7 – 10.

GONÇALVES, A. V. *Gêneros textuais na escola: da compreensão à produção*. Dourados – MS: EdUFGD, 2011.

HEMAIS, B. J. W. Gêneros no livro didático de inglês-LE: Revisitando questões. In: DIAS, R.; DELL'ISOLA, R. L. P. (orgs.). *Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE*. Campinas: Mercado de Letras, 2012, p. 237 – 252.

KEYS, K. Linguística Aplicada: considerações fundamentais. In: KEYS, K. (org). *Da pesquisa ao ensino: aplicações práticas e pedagógicas de pesquisa em linguística aplicada*. Goiânia – GO: Editora da UFG, 2007.

KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do letramento*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 1995.

LEFFA, V. J. *O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional*. Contexturas. São José do Rio Preto, São Paulo: APLIESP, n. 4, 1998/1999, p. 13-24.

LIMA, D. C. (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo – SP: Parábola Editorial, 2011.

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

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

MARQUES, A. *On Stage: Ensino Médio - volume 1*. São Paulo – SP: Ática, 2010.

_____, A. *On Stage: Ensino Médio - volume 2*. São Paulo – SP: Ática, 2010.

_____, A. *On Stage: Ensino Médio - volume 3*. São Paulo – SP: Ática, 2010.

MOLITOR, S.; BALLSTAEDT, S-P; MANDL, H. Problems in knowledge acquisition from text and pictures. In: MANDL, H; LEVIN, J. R. (Eds). *Knowledge acquisition from text and pictures*. Amsterdam: North-Holland, 1989.

PAIVA, V. L. M O. História do material didático de língua inglesa no Brasil. In: CRISTOVÃO, V. L. L; DIAS, R. (orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2009.

RAMOS, R. C. G. O livro didático de língua inglesa para o Ensino Fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: CRISTOVÃO, V. L. L; DIAS, R. (orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2009.

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

ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em linguística aplicada. In: CAVALCANTI, M.; SIGNORINI, I. *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 1998.

_____, Inês (org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formação de professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

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

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte – MG: Autêntica Editora, 2012.

SOUZA, A. L. S.; CORTI, A. P.; MENDONÇA, M. *Letramentos no Ensino Médio*. São Paulo – SP: Parábola Editorial, 2012.

TLIO, R. Os gêneros do discurso e o livro didático de inglês: algumas considerações. In: DIAS, R.; DELL'ISOLA, R. L. P. (orgs.). *Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE*. Campinas: Mercado de Letras, 2012, p. 205 – 236.

TOSATTI, N. M.. Gêneros textuais e livros didáticos de português para estrangeiros: parceiros no processo de aprendizagem de uma LE. In: DIAS, R.; DELL'ISOLA, R. L. P. *Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE*. Campinas: Mercado de Letras, 2012, p. 175 – 204.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.