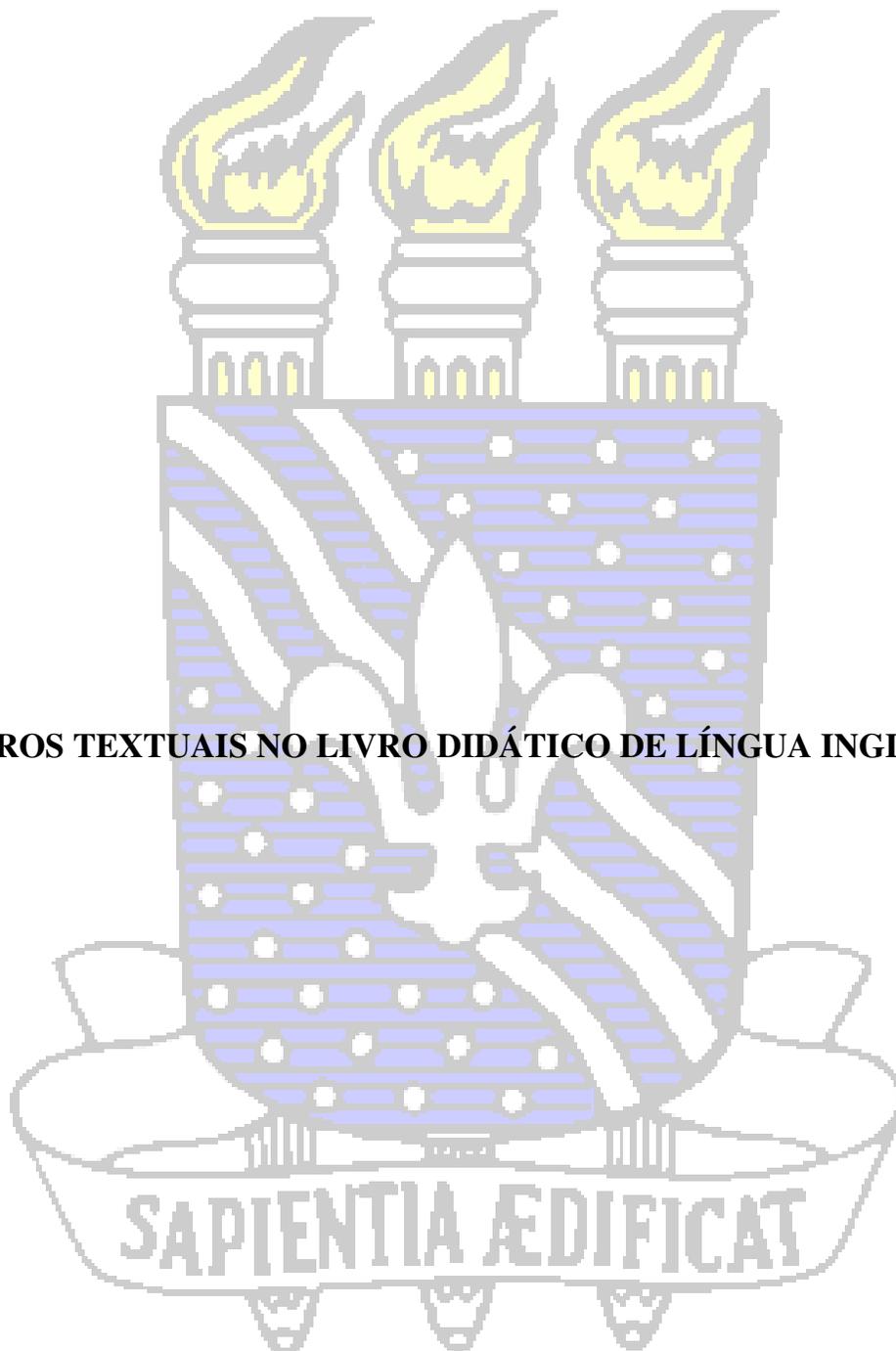


HÉLCIA MACEDO DE CARVALHO DINIZ E SILVA

GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA



JOÃO PESSOA
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

HÉLCIA MACEDO DE CARVALHO DINIZ E SILVA

GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba, como exigência para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Evangelina Maria Brito de Faria.

Área: Linguagem e Ensino.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

JOÃO PESSOA
2007

S586g

Silva, Hécia Macedo de Carvalho Diniz e.
Gêneros textuais no livro didático de língua inglesa
/ Hécia Macedo de Carvalho Diniz e Silva.- João
Pessoa, 2007.

119 p.

Orientadora: Evangelina Maria Brito de Faria.

Dissertação (Mestrado)-UFPB/CCHLA.

1. Gêneros textuais 2. Livro didático 3. Ensino de
língua inglesa.

UFPB/BC

CDU: 806.90 (043)

HÉLCIA MACEDO DE CARVALHO DINIZ E SILVA

GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA

Aprovada em: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Evangelina Maria Brito de Faria
Orientadora - UFPB

Prof^a Dr^a Marluce Pereira
Examinadora - UFRN

Prof^a Dr^a M^a Cristina Assis Fonseca
Examinadora - UFPB

Alberto Jorge,

Victor Hugo e

Laura Rachel.

AGRADECIMENTOS

Eis um momento ímpar, para registrar meus sinceros agradecimentos às pessoas especiais e importantes, que de uma forma ou de outra contribuíram para a realização deste trabalho.

Deus, eu Ti louvo por essa conquista.

À minha mãe Ivanice, que sempre intercedeu ao meu favor ao longo de toda a minha vida, e ao meu pai Aduino (*in memoriam*) por ter me ensinado a ver o lado positivo da vida.

Alberto Jorge, Victor Hugo e Laura Rachel, minha amada família.

À minha irmã Hebe, professora da UFC, pela orientação acadêmica.

À Escola Estadual de Ensino Experimental Sesquicentenário, por ser o berço deste trabalho, levando para sala de aula o ensino de língua inglesa através dos gêneros textuais.

À professora Tânia, colega de trabalho, pelos intermináveis debates sobre a aplicabilidade da teoria dos gêneros textuais.

Às funcionárias do PPGL, pelo atendimento competente.

Em particular à estimada professora Evangelina, minha orientadora, por quem sou eternamente grata, sua orientação precisa e segura junto com o seu carinho foram imprescindíveis na elaboração e conclusão desta dissertação.

A compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para a resposta (seja qual for a forma de sua realização). O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera é a resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc. (Mikhail Bakhtin. 2000, p. 291).

“A exatidão e a moralidade estão, ambas, do lado da simples afirmativa de que nossa palavra é nosso penhor” (AUSTIN. 1990, p. 27).

RESUMO

O trabalho *Gêneros Textuais no Livro Didático de Língua Inglesa* tem como objetivo analisar o LD procurando verificar a existência de uma proposta de ensino através dos gêneros discursivos. Para isso, teorizaremos a visão de Bakhtin (2000) sobre gêneros com o objetivo de fundamentar o conhecimento dos gêneros textuais para o ensino de língua estrangeira (LE); as diretrizes do Parâmetro Curricular Nacional de Língua Estrangeira PCNLE (1998) para o ensino de língua inglesa; o novo perfil do professor e o Programa Nacional do Livro Didático (PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (2007)). Essa teoria será a base para a análise do LD *Take Your Time: de acordo com os PCNs*. Metodologicamente, dividimos o trabalho em duas partes: a primeira, teórica, que traz uma revisão bibliográfica sobre os temas pertinentes ao assunto abordado; e a segunda, voltada para a parte prática, é a análise da coleção referida, no intervalo de 5ª a 8ª série. A pesquisa nos leva a afirmar que o LD de LE necessita de reformulação profunda para que possa se adequar às novas propostas de ensino.

Palavras-chave: 1. Gêneros Textuais. 2. Livro didático de língua inglesa. 3. Ensino de Língua Inglesa.

ABSTRACT

The present work *Textual Genders in the English Coursebook* analyses the existence of a teaching proposal through discursive genders. To get this goal, we will deepen Bakhtin's knowledge of genders to aid in the background textual genders in English language, '*Diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira*' (1998), English language teaching and a new teacher's profile. Bakhtin's theory will support the analysis of the didactic book named *Take your Time: de acordo com os PCNs*. This research has been split into two sections: first, a part of theory, view which is composed by a bibliographic survey concerning textual genders; and second, an analysis of *Take your Time* collection from 5th to 8th levels. The whole English coursebook requires a sweeping reform to follow the new teaching propositions.

Key-words: 1. Textual Gender. 2. English Coursebook. 3. English language teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	16
1.1. A Linguagem em Bakhtin.....	16
1.1.1. Bakhtin e os gêneros textuais: aprender língua é aprender gêneros....	23
1.1.2. A produção textual no ensino de língua.....	25
1.1.3. Marcuschi e a distinção entre tipo e gênero textual.....	28
1.2. PCNLE E O GÊNERO: uma parceria viável.....	33
1.2.1 Apresentação do PCNLE.....	33
1.2.2 Propostas pedagógicas do PCNLE para o currículo.....	40
1.2.3 Formação básica do professor de LE.....	48
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	53
2.1 Caracterização da Pesquisa.....	53
2.2 Objetivos.....	53
2.2.1 Geral.....	53
2.2.2 Específico.....	54
2.3 Universo/Amostra.....	54
2.4 A coleção <i>Take Your Time: de acordo com os PCNs</i>	55
2.5 Critério de avaliação da coleção segundo o PNLD.....	57
2.6 Análise: os gêneros nos textos da coleção <i>Take Your Time</i>	59
2.6.1 Apresentação da coleção.....	59
2.6.2 As categorias para análise.....	67
2.6.3 Avaliação da coleção.....	69
2.6.4 Diversidade de gêneros nos textos de abertura.....	70
2.6.5 Diversidade de gêneros nos textos das atividades.....	73
2.6.6 Textos originais e autênticos na coleção.....	82
2.6.7 Abordagem dos conhecimentos lingüísticos.....	85
CONCLUSÃO.....	94
REFERÊNCIAS	100
ANEXO A - ARTIGO – PCN de 5ª a 8ª série.....	103
ANEXO B - SEÇÃO – <i>Let's Praticce</i>	108
ANEXO C - SEÇÃO – <i>The World Around Us</i>	110
ANEXO D - SEÇÃO – <i>Take A Break</i>	112
ANEXO E - SEÇÃO – <i>Talking About Thanksgiving</i>	114
ANEXO F - SEÇÃO – <i>Language Study And Now You Know</i>	116
ANEXO G - LDB – LEI Nº 9.394/96.....	118

ÍNDICE

QUADRO

Quadro 1	O quadro de Marcuschi: distinção entre tipo e gênero textual.....	30
Quadro 2	Diversidade de textos da coleção <i>Take Your Time: de acordo com os PCNs de 5ª a 8ª séries</i>	70

GRÁFICO

Gráfico 1	O gênero diálogo nos textos.....	71
Gráfico 2	Diversidade de gêneros nos textos de abertura.....	71
Gráfico 3	Diversidade de gêneros nas atividades.....	73
Gráfico 4	Análise de textos.....	75
Gráfico 5	Percentual de atividades que abordam gêneros textuais.....	77
Gráfico 6	Textos autênticos nos textos de abertura.....	83
Gráfico 7	Tipos de atividades.....	89

FIGURA

Figura 1	.....	72
Figura 2	.....	74
Figura 3	.....	78
Figura 4	.....	80
Figura 5	.....	84
Figura 6	.....	86
Figura 7	.....	88
Figura 8	.....	91
Figura 9	.....	92

LEGENDA

SIGLA	SIGNIFICADO
COMDIPE	Comissão de Avaliação de Materiais Didáticos e Pedagógicos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Economia
LD	Livro Didático
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NP	Norma Padrão
PCNLE	Parâmetros Curriculares de Língua Estrangeira
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SEF	Secretaria da Educação Fundamental

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, com o avanço da lingüística, o ensino de língua sofreu várias alterações. Esse processo no ensino de língua passa a explorar o conteúdo gramatical através do texto dando ênfase aos gêneros do texto estudado, em outras palavras, os elementos morfossintáticos e lexicais da língua, materna ou estrangeira, não são ensinados de acordo com a metodologia tradicional do ensino da gramática, mas têm como foco a compreensão dos fenômenos da interação social que perpassa pela linguagem, isto é, as investigações científicas no texto contextualizado. O próprio MEC (Ministério da Educação e Cultura), preocupado em divulgar essas novas propostas, lançou os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) no sentido de oficializar parâmetros para o ensino, e o PCNLE (Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira) que apresenta os parâmetros específicos para o ensino de língua estrangeira.

Para acompanhar as mudanças ocorridas, o livro didático vem passando também por grandes transformações. Há uma nova abordagem no eixo da leitura, da produção oral e escrita, e, naturalmente, no da análise lingüística.

Com a realização do PNLD - Programa Nacional do Livro Didático(2007) de língua portuguesa, segundo dados registrados no referido documento, a cada ano, há uma adequação maior do conteúdo selecionado e da abordagem apresentada com essa nova visão de língua, isto é, um ensino fundamentado nos gêneros textuais, mais voltado para o desenvolvimento das habilidades orais e escritas do aluno do Ensino Fundamental. Isso vem acontecendo com bastante intensidade no âmbito da língua estrangeira. O ensino de língua inglesa no ensino fundamental, por exemplo, fundamenta-se na teoria bakhtiniana dos gêneros

textuais/discursivos. Essa mudança ainda em processo ensejou esta pesquisa, a fim de verificar se os livros didáticos de língua inglesa já se inserem nesse novo contexto de ensino.

Assim, esse trabalho *Gêneros textuais: uma análise no LD de língua inglesa*, tem como objetivo analisar a variedade de gêneros textuais apresentada no livro didático com o intuito de verificar a adequação tanto com os PCNLE (Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira) no ensino fundamental como com a teoria dos gêneros de Bakhtin. Como hipótese, acreditamos que há um descompasso na oferta de gêneros textuais diversificados no LD de língua inglesa.

Para Bagno (2002), a norma culta (o ensino de gramática) acaba sendo identificada, no senso comum e na prática pedagógica tradicional, com a própria noção de língua portuguesa, numa equivocada sinonímia de graves conseqüências para o indivíduo e para a sociedade. A língua neste âmbito de ensino é tratada como algo abstrato. Todavia, a língua falada por seres humanos é parte integrante destes e está inserida no plano concreto da vida das pessoas.

O ensino de língua chamado de ensino da Norma Padrão (NP) permite a crença errônea de que a gramática e o dicionário são as principais fontes de uso da língua. A esse respeito, Bagno (2002) defende a seguinte tese: essa concepção abstrata e reducionista de *língua > norma > gramática* denominada de norma padrão é tão antiga que já se tornou parte integrante das crenças e superstições que circulam na sociedade.

A NP no ensino direciona o aluno de tal forma que ele não consegue sair do mecanicismo e estruturalismo da língua, isso ocorre em todo ensino de língua seja materna ou estrangeira. Em se tratando de língua estrangeira, o aluno fica ainda mais distante do conhecimento, uma vez que no cotidiano nós usamos a língua materna. Dessa forma, a língua inglesa, por exemplo, importante e essencial para a formação do aluno, passa a ser uma realidade muito distante do aluno.

O foco do ensino de língua estrangeira tem sido a NP, um ensino voltado para a exploração da gramática. Diante dessas observações, a função do ensino de língua não deveria ter este foco, pois esse tipo de ensino não atrai a atenção do educando, porque leva à memorização de regras.

O ensino de língua deve ter o seu foco nos gêneros textuais, como sugere a proposta de trabalho em seqüências didáticas de Schneuwly e Dolz (2004). O professor, na elaboração das seqüências didáticas, deve optar por assuntos que sejam apreciados pelos alunos, o que possibilita o desenvolvimento do aprendizado de modo mais proveitoso.

Para Bagno (2002), na realidade, o educador para transpor a barreira do ensino baseado na NP precisa ser em tempo integral um pesquisador, um curioso, um lingüista e um teorizador. Não obstante, na prática a mudança do ensino ainda é pequena.

A constatação da mudança de ensino acarreta a mudança do LD. A presente pesquisa investigará a adequação do LD ao ensino de língua com o foco nos gêneros textuais. Se considerarmos as situações em que o LD é o único material utilizado em sala de aula, perceberemos que os conhecimentos adquiridos e utilizados em práticas sociais devem figurar nos livros didáticos, a fim de transmitir aos alunos os saberes que ocorrem na efetivação da comunicação verbal.

Inspirados nessa mudança do ensino de língua estrangeira LE, bem como trabalhando no ensino de língua estrangeira no ensino fundamental nos propusemos a investigar os gêneros textuais/discursivos no LD *Take Your Time: de acordo com os PCNs*, este é adotado em escolas privadas e públicas de João Pessoa no ensino de língua inglesa. Assim esta dissertação tem capítulos que se complementam, norteados pelos pressupostos teóricos e análise.

No capítulo um, “A linguagem em Bakhtin”, apresentamos o campo conceitual do dialogismo, o conceito e o estudo de gênero com base em Bakhtin (2000), a distinção Marcuschi (2002) entre tipo e gênero textual, os gêneros e o ensino de língua.

No capítulo dois, “PCNLE e os gêneros: uma parceria viável”, apresentamos o referido documento, suas propostas para o currículo e evidenciamos a importância do professor com formação básica para essa perspectiva do ensino de língua inglesa através dos gêneros textuais.

No capítulo três, “Procedimentos metodológicos”, caracterizamos a pesquisa, o objetivo e o universo, descrevemos a coleção *Take Your Time: de acordo com os PCNs* e justificamos o uso de Programa Nacional Do Livro Didático como critério para averiguação.

No capítulo quatro, “Análise: os gêneros no LD”, analisamos cada parte da coleção, tendo em vista conhecê-las, descrevemos as categorias da análise, avaliamos a coleção quanto à diversidade de gêneros nos textos de abertura e de atividades, à autenticidade e respeito ao suporte.

Na conclusão destacamos a proposta do PCNLE (1998) para o ensino de LE com o uso de gêneros textuais, o qual está fundamentado na visão interacionista. Apontamos, para isso, que o perfil do professor deve passar de transmissor de conteúdos para construtor interativo de significados. Apresentamos os resultados da análise da coleção *Take Your Time: de acordo com os PCNs*, destacando a mudança do ensino de LE. Decorrente disso, a necessidade da reestruturação do LD, o qual pode ser um instrumento valioso para o ensino pois muitas vezes ele é o único instrumento de trabalho do professor em sala de aula.

Esperamos que este trabalho possa contribuir para a construção de um novo modelo de livro didático de LE e que motive a muitos e primeiramente a mim para um novo modo de gerir o ensino na sala de aula do ensino fundamental.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 A LINGUAGEM EM BAKHTIN

O meio sistemático de comunicar idéias ou sentimentos através de signos convencionais, sonoros, gráficos, gestuais etc. é entendido como linguagem. Partindo desse princípio, muitos teóricos procuraram estudar a comunicação com o objetivo de entendê-la melhor e tecerem explicações sobre seu funcionamento.

São muitas as teorias da comunicação. A teoria da codificação e decodificação da mensagem, por exemplo, tenta explicar a comunicação, mas o faz parcialmente, uma vez que se orienta por um conjunto de normas rígidas dos comportamentos verbais e não verbais.

Além do código, a comunicação, em toda a sua amplitude, tem um sistema abstrato de formas lingüísticas e sócio-culturais, as quais estão inter-relacionadas e constroem a totalidade do texto na interação verbal. Nesta, observamos o enunciado, o contexto em que ele ocorre, os propósitos comunicativos, as atitudes dos envolvidos, o conhecimento prévio comum e as relações existentes entre os participantes.

O importante na interação verbal é a diversidade presente na língua, que constitui a realidade fundamental da língua. Vejamos:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da enunciação ou das enunciações. (BAKHTIN, 2004, p. 123)

A interação verbal, portanto, considera o fenômeno social da comunicação dialógica, “o ‘diálogo’, como toda comunicação verbal, qualquer que seja.” (BAKHTIN, 2004, p. 123). Assim, Bakhtin insere os fenômenos sociais na língua, rejeitando a teoria da linguagem dos

idealistas e estruturalistas, fazendo críticas ao *subjetivismo idealista* e ao *objetivismo abstrato*, ele apresenta a noção de dialogismo e com ela elege a interação verbal como realidade fundamental da língua. É o que destaca Brait (1997, p. 94):

O conceito de linguagem que emana desse pensador russo está comprometido não com uma tendência lingüística ou uma teoria literária, mas com uma visão de mundo que justamente na busca das formas de construção e instauração de sentido, resvala pela abordagem lingüístico/discursiva, pela teoria da literatura, pela filosofia, pela teologia, por uma semiótica da cultura, por um conjunto de dimensões entretecidas e ainda não inteiramente decifradas.

O conceito da teoria de Bakhtin, assim posto, revela um princípio unificador da sua obra, a saber, a linguagem em sua natureza dialógica. Vejamos quais são os pontos que Bakhtin critica nas teorias da linguagem idealista e estruturalista.

O subjetivismo idealista considera o ato de enunciação como puramente individual. Wilhelm Humboldt foi um dos mais notáveis representantes desta primeira tendência; foi quem estabeleceu os fundamentos que norteiam a referida tendência. Para esta teoria, a enunciação é a expressão da consciência individual. Bakhtin rejeita completamente e critica este entendimento.

A teoria do subjetivismo idealista defende, ainda, que a língua seja análoga às outras manifestações ideológicas como as do domínio da arte e da estética. Desse modo, o psiquismo individual constitui a fonte da língua, as leis da criação lingüística. São, portanto, as manifestações da psicologia individual que considera a língua uma evolução ininterrupta, uma criação contínua.

A literatura traz Humboldt como representante da tendência do subjetivismo idealista, Bakhtin apresenta a proposta dos fundamentos essenciais desta tendência lingüística, colocada por Humboldt:

1. A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala;

2. As leis da criação lingüística são essencialmente as leis da psicologia individual;
3. A criação lingüística é uma criação significativa, análoga à criação artística;
4. A língua, enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação lingüística, abstratamente construída. (BAKHTIN, 2004, p. 73)

Esta proposta de Humboldt é idealista porque coloca a criação lingüística no mesmo patamar da criação artística, isto é, um processo interior que resulta na expressão da consciência individual. Bakhtin opõe-se à tendência idealista, ele considera a enunciação a unidade real da cadeia verbal que está em constante evolução, já que as relações sociais estão também em evolução.

Basicamente, o subjetivismo idealista adota o dualismo entre interno (consciência) e externo (ato de expressão), onde o conteúdo interior sobrepõe o exterior. Esta tendência desenvolve-se calcada no idealismo, defende, obviamente, a idéia de que todo ato de expressão origina-se no interior. Dessa forma, a função expressiva da linguagem é evidenciada e a função comunicativa não é considerada, é uma tendência centrada no locutor, como princípio e fim da linguagem. Bakhtin critica justamente o desprezo dessa tendência ao processo de interação verbal.

Bakhtin, em sua teoria, considera o ouvinte como co-construtor do emissor no processo comunicativo, porque aquele adota uma atitude responsiva em relação a este no processo de interação verbal. Assim, ele evidencia que locutor e ouvinte estão em um mesmo plano, são parceiros da comunicação. O discurso do locutor é apreendido pelo ouvinte no processo dialógico de confrontação entre as palavras ditas e elaboradas pelo sujeito. Ao ser enunciada, a palavra provoca uma réplica, para o interlocutor compreender e oferecer respostas. Estas podem ser ou não imediatas, de qualquer forma sempre serão dadas. As respostas a que Bakhtin se refere são as seguintes: respostas verbais ou ações derivadas do

enunciado pronunciado. A este comportamento ativo adotado pelo ouvinte, Bakhtin denominou de atitude responsiva:

Esse aspecto ativo manifesta-se também como ajuda ao locutor. É certo, diz Bakhtin, que o falante tem seus direitos inalienáveis em relação à palavra, mas o ouvinte também está presente de algum modo, assim como todas as vozes, que antecederam aquele ato de fala, ressoam na palavra do emissor. Eu sozinho não construo o enunciado. (FARIA, 2002, p. 27)

Desse modo, Bakhtin dá importância ao locutor, porque elabora o enunciado e o emite, mas não despreza o interlocutor, pelo contrário, o iguala ao locutor como parte influente na determinação da composição do enunciado, porque colabora com o emissor através de sua atitude responsiva.

A partir dessa concepção, Bakhtin fundamenta sua crítica aos idealistas. Esta parte do uso da linguagem pelos locutores dentro do mundo. Vejamos:

O próprio locutor como tal é, em certo grau, um *respondente*, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio do mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas, também a existência dos enunciados anteriores – emanantes deles mesmos ou do outro – aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles), pura e simplesmente ele já os supõe conhecidos do ouvinte. (BAKHTIN, 2000, p. 291)

Bakhtin está evidenciando o caráter histórico da linguagem. Sendo assim, toda tentativa de sistematização baseada apenas na estrutura da língua não procede, porque os enunciados estão vinculados às relações sociais.

A comunicação, conforme a teoria de Saussure chamada de objetivismo abstrato, vê a língua como um sistema. Neste ponto, esta teoria é duramente criticada por Bakhtin no texto *Marxismo e filosofia da linguagem*. Através de sua crítica, o lingüista e filósofo propõe o estudo da linguagem como objeto da translingüística. Cunha, portanto, um novo paradigma que inclui, nesses estudos, fatores de profunda relação com a linguagem e seu significado, a

saber, inclui a situação social e histórica, tipos de interações e os sujeitos. As linguagens são contribuições particulares de cada sujeito falante, compartilhando o caráter histórico e a diversidade do desempenho individual dos falantes. O conjunto determina a composição do que foi enunciado.

Dessa forma, Bakhtin, contrariamente aos estruturalistas, que privilegiam a forma abstrata da língua com suas características formais estáveis constitutivas do sistema, enfatiza a situação concreta e toda a diversidade da fala, “teoriza sobre o discurso numa perspectiva que o considera na realidade viva do dia-a-dia”, explica Faria (2002, p. 28).

Segundo Bakhtin, a noção metodológica de língua dos estruturalistas trabalha com línguas mortas:

A língua, como sistema de forma que remetem a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino. Esse sistema não pode servir de base para a compreensão e a explicação dos fatos lingüísticos enquanto fatos vivos e em evolução. (BAKHTIN, 2004, p. 108)

Na perspectiva dos estruturalistas, como vimos, o conjunto de formas da língua é visto como imutável, uma vez que não considera as mudanças históricas e sociais. É uma visão que desliga a língua e seu conjunto de formas dos sujeitos falantes e das relações lingüísticas existentes entre eles. A crítica é justamente neste ponto, Bakhtin entende que não se concebe a desvinculação da linguagem com o sujeito, o elo que os une lhe confere uma realidade concreta e ideológica.

Com efeito, a linguagem é ideológica porque, ao emitir enunciados, nós, sujeitos falantes, não estamos pronunciando meras palavras, e sim “verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de*

um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (grifo do autor)”. (Bakhtin, 2004, p. 95).

Na comunicação dos falantes, o importante é o propósito impregnado no conteúdo ideológico pronunciado. Diferentemente dos estruturalistas, Bakhtin considera não só o estudo do sistema de formas e sua norma, conjuntamente a isso está o conteúdo ideológico subjacente do enunciado. A separação, mesmo num plano teórico, acarreta uma perda irreparável no entendimento da essência de um estudo, que tem como objeto a linguagem.

A crítica ao objetivismo abstrato levou Bakhtin a propor a polissemia da palavra, esta adquire sentido em função da situação em que foi enunciada. O sujeito falante usa as formas da língua concretamente, a fim de comunicar algo, para conseguir isso, ele age interagindo verbalmente com outras pessoas. Para Bakhtin:

A verdadeira substância da língua não é constituída de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (2004, p. 123)

Com esta afirmação, fica claro que não é a forma da língua a unidade fundamental, e sim o diálogo com toda a sua complexidade. O termo *diálogo* usado por Bakhtin não deve ser entendido em sentido restrito, mas extensivo à comunicação verbal e toda a sua totalidade.

A concepção de Bakhtin vista por este prisma coloca no discurso um caráter dialógico da linguagem e instaura uma perspectiva múltipla de sentidos. A palavra, por sua vez, não é monológica nem neutra. Ela, assim como o discurso, assume sentidos historicamente constitutivos, recebe dos discursos socialmente sustentados uma multiplicidade de sentidos. Desse modo, toda a enunciação é dialógica por ser interativa. Ela é determinada por um conjunto previamente definido de acontecimentos e apresentada mediante seu objetivo maior, que é comunicar ao outro. O dialogismo, portanto, revela-se na interatividade da linguagem.

Com isto, Bakhtin nega o estudo da linguagem a partir do paradigma estruturalista. Em substituição, o autor lança a interação verbal, objeto de estudo da translingüística, por considerar o diálogo, ou seja, a língua em sua autêntica realidade. Para o pensador russo, nosso objeto de investigação é a enunciação em situação de comunicação particular, não mais o estudo da frase abstrata, retirada do contexto enunciativo.

Bakhtin não tece estas críticas visando destruir o aparato teórico do objetivismo abstrato saussuriano, sua perspectiva é redirecionar para o que a língua tem de mais característico. Ele afirma que “as pesquisas metalingüística, evidentemente, não podem ignorar a lingüística e devem aplicar os seus resultados [...] devem completar-se mutuamente não fundir-se” (BAKHTIN, 1995, p. 133). Sendo assim, a proposta de Bakhtin é a complementação entre a ordem da *langue* e o desvio necessário da *parole*. O importante é observar o autor da fala, seus atos de fala realizados nas diferentes situações e compreender o funcionamento eficaz da linguagem.

Decorre disso a concepção de linguagem como interação. As análises lingüísticas introduzidas pelos interacionistas trazem para o estudo conceitos de sociedade e de história, dantes descartados pela lingüística saussuriana na subtração dos sujeitos falantes, como também pela corrente do objetivismo abstrato. A tentativa de qualquer descrição da língua que exclua as outras semiologias, constitutivas da produção de sentido, será inócua e ineficiente.

Por conseguinte, para descrever a língua se deve observar as manifestações lingüísticas produzidas por sujeitos reais em situações comunicativas particulares, só assim pode-se, acerca da linguagem, ter uma visão autêntica do seu modo de funcionamento. Por outro lado, para Wittgenstein, pode-se partir dos jogos de linguagem que é “a totalidade formada pela linguagem e pelas atividades com as quais ela vem entrelaçada” (WITTGENSTEIN, 2005, p. 19). As formas e sentidos desses jogos fundamentam a semântica articulando conteúdos da

linguagem com conteúdos da ação. Nos jogos de linguagens a maneira de dizer, são ao mesmo tempo maneiras de produzir funcionamentos sociais.

1.1.1 Bakhtin e os gêneros textuais: aprender língua é aprender gêneros

Os gêneros textuais/discursivos estão presentes nos discursos de tal forma que a fala só é possível através deles, portanto quando falamos estamos utilizando-os. Sendo assim, a realização da língua se dá através deles, como defende Bakhtin (2000, p. 301):

Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros de discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica.

Aprender, portanto, uma língua teoricamente é aprender a usar os gêneros do discurso. Na prática, ao conversar com alguém usamos o gênero textual bate-papo; no jornal lemos os gêneros notícia, reportagem, carta de leitor, artigo, editoriais, comentários, etc; na televisão vemos os gêneros novela, filme, telejornais, documentários, etc; ou seja, estamos o tempo todo usando algum gênero textual.

Os gêneros podem desaparecer de acordo com a dinamicidade dos processos de comunicação.

Olhar a língua que foi materializada em gêneros nos leva a repensar nossa prática docente. Dessa forma, ao se tomar a escrita como um processo interativo, a fala assume a performance necessária para atingir o destinatário,

Se não existissem os gêneros do discurso e se não os denominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKHTIN, 2000, p. 302)

Desde sempre, os gêneros textuais/discursivos existem e organizam a nossa fala da mesma maneira que organizam as formas gramaticais.

A diversidade desses gêneros, que já existem e são usados pelos falantes a cada ação comunicativa, deve-se ao fato de falarmos através de gêneros. Enquadramos e definimos nossas falas nos gêneros que queremos quase que intuitivamente. Esses gêneros têm estruturas determinadas, por exemplo: os gêneros oficiais são estáveis e muito prescritivos, enquanto que o estilo familiar comporta mais plasticidade na fala e vários graus de intimidade. Bakhtin (2000) considera níveis de gêneros: o estilo elevado é o estritamente oficial (gêneros muito estáveis e prescritivos, padronizados), em oposição ao estritamente familiar, os quais comportam vários graus de familiaridade e de intimidade (gêneros com inflexão irônico-paródico).

Assim, os gêneros são tão indispensáveis para um entendimento recíproco entre locutores como o são as formas prescritivas da língua comum (componente e estrutura gramaticais). Bakhtin (2000, p. 304) diz que: “os gêneros do discurso, em comparação com as formas da língua, são muito mais fáceis de combinar, mais ágeis, porém, para o indivíduo falante, não deixa de ter um valor normativo: eles lhes são dados, não é ele que os cria”.

Não existem textos que são puramente descritivos ou narrativos, eles aparecem dentro dos gêneros textuais/discursivos. MACHADO (2005) concebe os gêneros como “um tecido criador de textos”, sendo que evoluem e se transformam, tornando-se elemento comum de diferentes sistemas. Assim, seriam elementos dinâmicos, em transformação e que acompanhariam as novas formas de mediação na cultura. Mas não basta simplesmente mudar o foco para se fazer um bom trabalho de ensino através dos gêneros, é necessário levar em

conta as condições sociais efetivas da produção de um gênero textual/discursivo e os temas possíveis de serem veiculados por tal gênero.

A comunicação só existe na reciprocidade do diálogo, isto tem sido muito debatido e evidenciado que não se pode prender enunciados fora do contexto social. A enunciação está carregada de competências lingüísticas e sócio-culturais que se misturam e são igualmente importantes para o aprendizado de uma língua.

Por conseguinte, aprender língua é aprender primeiramente gêneros textuais/discursivos. Os professores de língua, ao ensiná-la, devem inserir o aluno no contexto enunciativo, no sentido que este compreenda melhor o que aquele pretende ensinar. As práticas de ensino pressupostas nessa vertente pedagógica são contextualizadas, situadas (Kleiman, 1995), compreendidas como atividades sociais (Motta-Roth, 2006) e catalisadoras (Signorini, 2006), já que favorecem a realização de ações produtivas para a compreensão da língua(gem) enquanto prática social.

Sendo a aprendizagem uma prática social, o ensino de línguas não pode se furtar de gêneros que circulam no seio da sociedade.

1.1.2 A produção textual no ensino de língua

A teoria de Bakhtin (2000) mudou a concepção de ensino de língua uma vez que o enfoque está na língua em uso e não no lingüístico-discursivo. Decorre disso a abordagem de uma grande diversidade de gêneros usados no âmbito social em sala de aula. Atualmente a linha mestra do ensino de língua segue as orientações de Bakhtin (2000). No ambiente escolar, o texto é abordado como um produto, ignorando-se, assim, a dinamicidade de seu processo de significação, que inclui a consideração de estruturas, de conhecimentos prévios

partilhados, de múltiplos recursos semióticos, como a imagem e, ainda, as condições de produção: contextos, os sujeitos envolvidos nessa ação de linguagem, as intenções comunicativas, o meio de circulação do texto.

Os textos que nós construímos constituem uma forma tal que nos permitem comunicar exatamente aquilo que queremos, por exemplo, se a intenção do locutor é contar um fato, seja fictício ou seja real, ele optará por produzir um texto, oral, escrito ou visual, que apresente, em sua estrutura, o enredo com personagens, momento, época e lugar onde o fato aconteceu. Digamos que a intenção é dar opinião sobre o fato, neste caso, ele produzirá um texto que se organiza em torno de argumentos convincentes. Nos casos em que a intenção é instruir sobre algo, o texto terá como foco as etapas necessárias para se obter o resultado desejado. E por fim, na construção dos textos científicos o locutor deverá produzir um texto com uma boa exposição dos saberes que quer comunicar.

Desse modo, os sujeitos falantes interagem por meio da linguagem, seja oral, escrita ou visual. Esta interação permite o entendimento entre eles que estão se comunicando através de textos, porque estamos sempre produzindo textos. As poucas variações destes textos permitem que se repitam os conteúdos, o tipo de linguagem e a estrutura constituindo gêneros textuais/discursivos.

Por que os gêneros? Porque neles há determinadas características que os diferenciam uns dos outros, de acordo com a intenção do locutor. O gênero é uma espécie de “ferramenta” que utilizamos desde sempre, em determinadas situações de comunicação. Naturalmente, escolhemos o gênero de acordo com o contexto e a intenção. Com efeito, levamos em consideração para quem estamos nos referindo, qual é a nossa finalidade, que o momento histórico e outras variáveis na produção do texto que fazemos cotidianamente.

Os gêneros textuais/discursivos são naturais na fala de todas as pessoas, mesmo que não se tenha nítida compreensão disso. A variedade de gêneros pode apresentar níveis de

dificuldades gradativas, como exemplifica Marcuschi (2002, p. 36): “é provável que se possam identificar gêneros com dificuldades progressivas, do nível menos formal ao mais formal, do mais privado ao mais público e assim por diante”. Reportando este entendimento para o trabalho de ensino de língua, percebemos que é possível construir significados em sala de aula através dos gêneros, como carta pessoal, empresarial, bula de remédio, receita, conto, epopéia, cartão postal, crônica, novela, HQ, notícia, reportagem etc.

A teoria bakhtiniana aventa gêneros textuais/discursivos com variadas funções da linguagem. Faz-se mister, portanto, trabalhar com os gêneros textuais que fazem parte da realidade cotidiana do aluno.

Trabalhar com gêneros textuais na produção da escrita no ensino de LE é uma “extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia” (MARCUSCHI, 2002, p. 35). Entendemos, portanto, que não mais se concebe um ensino de língua que tenha como foco apenas a abordagem gramatical. O foco deve ser a construção dos diversos gêneros, de preferência aqueles que circulam na sociedade com mais frequência.

Estamos atravessando um período em que o ensino de LE busca fugir da proposta de ensino que aborda as regras, o funcionamento mecânico da língua como é na concepção tradicional. Busca-se principalmente abolir o tipo de ensino que reduz “língua” à “norma culta”, isto é, à “gramática”. Ainda não é uma realidade o ensino que adota especialmente os gêneros textuais/discursivos no ensino de inglês. Essa nova concepção de ensino de língua preza pelo texto que circula na sociedade e suas articulações, o contexto e a visão de mundo do estudante.

Para que isso ocorra a contento, o professor é peça fundamental, faz-se mister que este receba uma formação científica, consistente e continuada. Muitas vezes ele tem apenas o LD na sala de aula como instrumento de trabalho e sem formação acaba prezando pelo ensino

tradicional. É o que observa Coracini (1995), em sua crítica ao ensino tradicional, ao afirmar que existe “ainda hoje nas aulas de língua estrangeira e materna, uma preocupação, muitas vezes excessiva, com a assimilação de formas” (2001, p. 186). Nesse sentido, não atinge o objetivo a concepção de aprendizado que tem como método o “tradicional, estruturalista, comunicativo, funcional, freqüentemente misturados nos manuais pedagógicos, de tal modo que fica difícil discernir as diferenças” (CORACINI, 1995, p. 83).

1.1.3 Marcuschi e a distinção entre tipo e gênero textual

É intrínseca ao ser humano a necessidade de se comunicar, expressar e exteriorizar ao outro o que pensa através do enunciado, a unidade real da linguagem.

Os indivíduos, quando se comunicam trocam enunciados que se constituem com os recursos formais da língua. A configuração dos gêneros é altamente maleável, dinâmica e plástica. Marcuschi (2002, p. 20) considera revelador “o fato de que os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem”.

Vimos que os gêneros são definidos por seus propósitos, funções, intenções e interesses, são variáveis em contextos discursivos porque estão ancorados em alguma situação concreta. Por conseguinte, os gêneros são frutos de complexas relações entre um meio, um uso e a linguagem, realizando-se por forças histórica, social, institucional e tecnológica. O uso da linguagem, em qualquer âmbito em que se encontre, atendendo a propósitos comunicativos exige cada vez mais multidisciplinaridade do processo de ensino/aprendizagem de uma língua.

Os gêneros textuais, enquanto fenômenos históricos, estão vinculados à vida e à cultura social, eles são fundamentais no âmbito do ensino de línguas, no dia-a-dia são usados

para comunicar, servindo de instrumentos da comunicação, são dinâmicos e diversificados. Sobretudo quando se trata da *cultura escrita*: jornais, revistas, boletins e relatórios, etc. Eles vão sendo desenvolvidos à medida que as diversas formas culturais se desenvolvem e se caracterizam pelo seu uso oral, lingüístico e estrutural. A partir dessa dinâmica, explica-se o surgimento e o desaparecimento de gêneros, os quais são cada vez mais variados.

Segundo Marcuschi (2002, p. 20), “não é difícil constatar que nos últimos dois séculos foram as novas tecnologias, em especial as ligadas à área da comunicação, que propiciaram o surgimento de novos gêneros textuais, (...) daí surgem formas discursivas novas”. O uso dessa tecnologia nas atividades comunicativas originam os gêneros, tais como editoriais, artigos de fundo, notícias, telefonemas, telegramas, tele mensagens, teleconferências, videoconferências, reportagens ao vivo, cartas eletrônicas (e-mails), bate-papo virtuais, aulas virtuais etc.

Os gêneros textuais/discursivos são enunciados reais da comunicação verbal, são textos sociais, que circulam na esfera social e atende a objetivos de leitura. Cada gênero está ancorado em outros gêneros já existentes, surgem em um contexto em que a mídia cria novas formas comunicativas próprias. Que não se caracterizam por aspectos formais, sejam eles estruturais ou lingüísticos, e sim por aspectos sócio-comunicativos e funcionais, o caso de um texto numa revista científica é denominado o gênero textual *artigo científico*, e este mesmo texto em um jornal é um *artigo de divulgação científica*. Um é claramente distinto do outro. Assim, um texto publicado em uma revista científica não tem a mesma classificação se estiver em um jornal. Para esclarecer essa diferença, é necessário saber que existem vários tipos de gêneros textuais. Mas antes de discutir a variedade dos gêneros é necessário mostrar a distinção entre tipo e gênero.

O tipo textual é a composição da natureza lingüística, a qual consta de aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais e relações lógicas. Todo esse conjunto, segundo Marcuschi (2002) designou, compõe a *construção teórica* nas categorias: narração, argumentação,

exposição, descrição e injunção. Assim, predomina a identificação de seqüências lingüísticas típicas que norteiam esta noção.

A noção de gênero pensada por Bakhtin (2000) no início da década de 50 é que eles são tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados nas diferentes esferas sociais de utilização da língua, verificação esta que parte de todas as esferas da atividade humana relacionada com a utilização da língua. Esta utilização se dá em forma de enunciados, os quais, por sua vez, “refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas” (BAKHTIN, 2000, p. 279) no que se refere a conteúdo, estilo verbal e construção composicional. Com efeito, o tema, o estilo e a construção composicional formam um tipo característico de enunciado dentro de um dado espaço de comunicação, por isso, os tipos estáveis de enunciado caracterizam gêneros textuais/discursivos.

Para melhor visualizar a distinção entre tipo e gênero apresentamos o quadro sinóptico de Marcuschi (2002), no qual ele delimita o campo do tipo distintamente do campo do gênero textual:

Quadro 1 – O quadro de Marcuschi que apresenta a distinção entre tipo e gênero textual¹

TIPOS DE TEXTOS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. Constructos teóricos definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas;	1. Realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunitativas;
2. Constituem seqüências lingüísticas ou seqüências de enunciados e não são textos empíricos;	2. Constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. Designações teóricas dos tipos: narração argumentação, descrição, injunção e exposição.	4. Exemplos de gêneros: telefonemas, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversaçao espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

¹ Este quadro sinóptico de Marcuschi esclarece as diferenças entre tipo de texto e gênero textual/discursivo.

Fonte: Cf. MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. *et al.* Gêneros Textuais & Ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 23.

Como vimos, gêneros textuais são textos encontrados em nossa vida diária, eles apresentam padrões sócio-comunicativos caracterizados pela composição funcional. Seu objetivo enunciativo e seu estilo são realizados no processo integrado da história, da sociedade e das instituições. Os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia, fazendo uso das palavras de Swales, Marcuschi (2002) afirmou:

A expressão “gênero” sempre esteve, na tradição ocidental, especialmente ligada aos gêneros literários, mas já não é mais assim, como lembra Swales [...], ao dizer que “hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias”. (SWALES apud MARCUSCHI, 2002, p. 29-30)

Podemos ver que a palavra gênero adquiriu novas concepções. Seu uso atende agora a um campo maior de aplicação antes restrito aos gêneros literários. E esses gêneros apresentam-se sob a oralidade e a escrita:

Fala e escrita como formas de manifestação da linguagem só se desenvolvem a partir de suas próprias realizações e do uso contínuo em situações significativas. Deve-se estimular o desenvolvimento de ambas as habilidades para que os interactantes possam expressar suas próprias idéias, suas dúvidas, seus problemas, questionamentos, sentimentos e inquietudes (PINTO, 2002, p. 47).

Com isso, percebemos que o processo gerativo da escrita tem muito em comum com o da fala. À medida que o usuário constrói e reconstrói idéias, adquire e usa informações da fala e/ou da escrita. Quanto à natureza linguística Marcuschi (2002, p. 34) afirma que: “os gêneros textuais apóiam-se em critérios externos (sócio-comunicativos e discursivos) e os tipos textuais em critérios internos (lingüísticos e formais)”. A seqüência teoricamente definida pela natureza lingüística predomina uma composição com aspectos lexicais, sintáticos,

tempos verbais, relações lógicas de acordo com a tipologia textual de Marcuschi (2002). A partir desse ponto, é possível classificar cada texto como narrativo, descritivo ou dissertativo.

Para Delforce (1992, p. 3), o texto do tipo ‘dissertação’ busca construir uma opinião de modo progressivo, demonstrando o que se pensa e como se pensa. Desse modo, o texto dissertativo recorre a referências do mundo real, utiliza-se de conceitos amplos para argumentações que podem possuir conceitos genéricos ou não. Nessa tipologia, de acordo com Travaglia, “busca-se essencialmente o refletir, o explicar, o avaliar, o conceituar, o expor idéias para dar a conhecer, para fazer saber” (1991, p. 50).

A seqüência narrativa é uma tipologia que dá consistência argumentativa à dissertação, através de pequenos relatos, exemplos, dentre outros. Com outras palavras, a seqüência narrativa caracteriza-se pelo contar o que aconteceu, relatando os fatos, os acontecimentos. Nesse sentido, para Travaglia, na narração o enunciador se coloca na perspectiva do fazer ou acontecer inserido no tempo (19991, p. 49).

A tipologia descritiva é orientada pelo efeito de fazer ver, de caracterizar. Faz-se uma descrição na tentativa de guiar o olhar, mostrar detalhes do elemento, verbalizar uma abstração. Pode-se recorrer à intertextualidade, para enfatizar a idéia defendida. Nas propostas de atividades que apareceram descrição, o aluno é levado a conhecer monumentos, biografias de pessoas famosas, receitas, rotinas, etc. por fim, gêneros e ensino caminham juntos quando se está tratando de ensino de língua.

Em relação ao ensino de inglês como LE, o PCNLE para o fato de que, pode contribuir para uma visão de língua menos estrutural e mais funcional. Vejamos o que o PCNLE nos sugere para o ensino de LE.

1.2 PCNLE E O GÊNERO: uma parceria necessária

1.2.1 Apresentação do PCNLE

Inicialmente, buscamos elucidar a contribuição de Bakhtin no ensino de língua quando o mesmo cunhou o conceito de gêneros textuais/discursivos. Isto porque esta teoria é a base dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCNLE) lançado em 1998 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), que, a partir dela, sugere mudanças no ensino de línguas e o faz pautado na teoria bakhtiniana.

De acordo com a carta endereçada *Ao professor*, na abertura de todos os volumes dos PCNLE (1998), o ministro afirma:

Os documentos apresentados são o resultado de um longo trabalho que contou com a participação de muitos educadores brasileiros e têm a marca de suas experiências e de seus estudos, permitindo assim que fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas atuais. (PCNLE, 1998, p. 5)

Dessa forma, apresenta e convida o professor a conhecer os parâmetros que procuram lançar luzes na relação ensino/aprendizagem. Referente ao ensino de língua estrangeira, o documento “procura ser uma fonte de referência para discussão de tomada de posição sobre ensinar e aprender LE nas escolas brasileiras” (PCNLE, 1998, p. 19).

O ensino de LE tem duas visões como base teórica:

1. Visão sociointeracional da aprendizagem – é compreendida como uma forma de se estar no mundo com alguém e é igualmente situada na instituição, na cultura e na história, “os processos cognitivos são gerados por meio da interação entre um aluno e um participante de uma prática social” (PCNLE, 1998, p. 57).

2. Visão sociointeracional da linguagem – indica que, ao se engajarem no discurso, as pessoas considerem aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na construção social do significado. “O participante mais competente pode ser entendido como um parceiro adulto em relação a uma criança ou um professor em relação a um aluno ou um aluno em relação a um colega de turma” (PCNLE, 1998, p. 58).

Vemos, portanto, que o objetivo do PCNLE é restaurar o papel da LE na formação educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases (Anexo G), em seu Art. 26, parágrafo quinto, para educação afirma: “Na parte diversificada do currículo, será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma LE moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (LDB, 1996, §5).

É pensamento nosso que na escola deve-se levar em conta: os espaços, e todas as condições para a restauração da LE, a atuação social e o aluno. Assim como é relevante em todo ser humano: a cognição, o emotivo e o criativo.

Dentro do fenômeno instável da sociedade, encontra-se fremente a necessidade de mudança. No ensino tradicional de língua estrangeira, o formato repetitivo dos termos em inglês, a memorização das formas gramaticais e os textos construídos pelas autoras, não são suficientes para o aprendizado de uma língua estrangeira por parte do aluno.

É necessário que o ensino de língua estrangeira garanta ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso é uma alternativa.

O texto é o ponto de partida para esse engajamento, “chamamos de texto toda a unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente” (BRONCKART, 1999, p. 75). Inicialmente, é o texto que envolve o aluno na construção de significado para o desenvolvimento de habilidades comunicativas.

Para o ensino de LE, o PCNLE (1998, p. 19-20) salienta que: “é importante garantir ao aluno uma experiência singular de construção de significado pelo domínio de uma base discursiva”. Para isso, a fidelidade ao suporte original e à diversidade de contextos sociais dos gêneros textuais é fundamental.

Tanto é assim que no referido documento, como veremos abaixo, encontra-se a preocupação com a natureza sociointeracional da linguagem, apontando para a proposta de ensino de língua estrangeira que trabalha com a língua em uso:

O uso da linguagem (tanto verbal quanto visual) é essencialmente determinado pela sua natureza sociointeracional, pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado. Todo significado é dialógico, isto é, é construído pelos participantes do discurso (discurso é uma concepção de linguagem como prática social por meio da qual as pessoas agem no mundo, considerando-se as condições não só de produção como também de interpretação). (PCNLE, 1998, p. 27)

Esta é uma visão bakhtiniana, porque considera o aprendizado significativo, o qual leva em conta a natureza do enunciado e as particularidades do gênero.

No ensino fundamental, o foco “na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vistas as condições existentes” (PCNLE, 1998, p. 21). Por conseguinte, o documento explica que nada impede que outras habilidades sejam trabalhadas, como compreensão oral e produção oral e escrita.

Os fatores históricos estão relacionados ao papel da língua nos momentos relevantes da história da humanidade:

o caso típico é o papel representado pelo inglês, em função do poder e da influência da economia norte-americana. Essa influência cresceu ao longo desse século, principalmente a partir da Segunda Guerra Mundial, e atingiu seu apogeu na chamada sociedade globalizada e de alto nível tecnológico, em que alguns indivíduos vivem neste final do século. (PCNLE, 1998, p. 23)

O inglês é, hoje em dia, a língua mais usada no mundo dos negócios, do turismo, das relações exteriores, da internet, etc. e desperta o interesse de muitos alunos. O ensino do inglês no ensino fundamental tem como aspectos centrais a formação da cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem. A influência do inglês no cotidiano insere o aluno na interação social da língua, esta se inicia em sala de aula à medida que acontece a interação com o professor.

O Ensino/aprendizagem de LE, de acordo com o PCNLE (1998), focaliza a relação entre: linguagem e sociedade. Assim, as práticas discursivas de outras sociedades para o ensino-aprendizagem de uma LE é a abertura para o entendimento de outra cultura. Para este tipo de ensino faz-se necessário:

um procedimento pedagógico útil para mostrar ao aluno que a linguagem é uma prática social, ou seja, envolve escolhas da parte de quem escreve ou fala para construir significados em relação a outras pessoas em contextos culturais, históricos e institucionais específicos é submeter todo texto oral e escrito a sete perguntas: quem escreveu/falou, sobre o que, para quem, para que, quando, de que forma, onde? (PCNLE, 1998, p. 43)

O documento apresenta um modo singular para focalizar a relação entre linguagem e sociedade, a partir do processo de ensinar e aprender LE com os temas transversais e procedimentos pedagógicos que exploram a prática social.

Os temas transversais a serem trabalhados podem ser abordados com foco comparativo, por exemplo, questões particulares que podem ser tratadas no Brasil e nos países onde as línguas estrangeiras são faladas como língua materna e/ou língua oficial.

Os temas éticos e não-éticos é o objetivo para realização da tarefa pedagógica, levando-se em conta a adequação do tema à idade do aluno e ao ambiente social em que vive. Neste ponto, o PCNLE (1998, p. 44) aponta para o ensino através do texto, salientando que é possível na aula “que os textos abordem os temas transversais, que podem ser tratados em níveis diferentes, dependendo do pré-conhecimento de mundo, sistêmico e de organização textual do aluno”.

O ensino da LE deve ser mediado por um texto em inglês, cujo tema apareça em diferentes gêneros, com isso o professor trabalha esse tema e o explora em diferentes gêneros. O trabalho na sala de aula, na biblioteca, no supermercado ou na internet, entre outros, deve, preferencialmente, seguir uma temática. Esta pode ser abordada em diferentes gêneros textuais, a saber, poema, diálogo, anúncio, carta pessoal, e-mail etc. O professor deve chamar a atenção para a maneira como a representação discursiva do mundo social é feita nestes diferentes gêneros.

Uma vez que o objetivo do PCNLE (1998) é chamar a atenção para o inserimento do aluno nas realidades sócio-interativas, deve-se evitar as visões estereotipadas e buscar trabalhar conteúdos a partir da diversidade de gêneros que abordam temas transversais. De quinta a oitava série, por exemplo, o documento sugere que o ensino de LE deva ser fortemente marcado pelos temas transversais e pela pluralidade cultural. Abordados em textos orais e escritos.

O PCNLE (1998) classifica os textos orais e escritos da seguinte forma:

Em geral, os textos orais e escritos podem ser classificados em três tipos básicos: narrativos, descritivos e argumentativos. Isso não quer dizer, porém, que os textos narrativos não tenham elementos descritivos ou que os argumentos não tenham elementos narrativos. Esses três tipos básicos são usados na organização de vários outros tipos de textos, que têm funções diferentes na prática social. (PCNLE, 1998, p. 31)

Analisando a redação do documento no fragmento acima, no que se refere ao uso dos termos *tipos básico* e *tipos de textos* constatamos que:

a) no primeiro ele usa *tipos básicos* e discrimina como sendo: narrativos, descritivos e argumentativos para explicar os textos orais e escritos;

b) no segundo ele fala de outros *tipos de textos* se referindo aos textos que têm função social.

Nós sabemos que há distinção entre tipo e gênero textual/discursivo, como apresentou Marcuschi (2002). Ele mostrou, basicamente, que os tipos são construções teóricas nas categorias narrativas, argumentativas e etc., e os gêneros são padrões sócio-comunicativos. Sendo assim, o texto do PCNLE (1998) revela algumas falhas quanto à distinção entre tipo e gênero de texto, levando-nos à conclusão de que o documento apresenta idéias vagas a respeito da abordagem através dos gêneros.

Ainda assim, “o foco que, na visão behaviorista era colocado no professor e no ensino, e na visão cognitivista, no aluno e na aprendizagem, passa a ser colocado na interação entre o professor e aluno e entre alunos, atualmente.”(PCNLE, 1998, p. 57), ressalta o documento no tocante ao uso de textos que circulam socialmente.

O texto do documento não traz o termo *gênero textual* explicitamente. Estes aparecem no documento, com a denominação de *outro tipo de texto*, vejamos:

textos literários (poema, romance, etc.), textos pedagógicos (material didático para ensinar espanhol; aula expositiva etc.), textos epistolares (carta pessoal, carta de negócio etc.), textos de propagandas (anúncio para vender uma TV), entrevistas, debates etc. Assim, dependendo do alvo a ser atingido, o autor escolherá um ou outro tipo de texto. (PCNLE, 1998, p. 31)

Uma vez que textos literários, pedagógicos, de propagandas, entrevistas e debates são gêneros textuais/discursivos, o PCNLE não os reconhece como gêneros textuais/discursivos.

Com efeito, é apresentado pelo documento os “tipos de textos” a serem utilizados pelos alunos em sala de aula, a saber:

- na leitura, na escrita e na produção e compreensão da fala;
- no reconhecimento na compreensão da organização textual;
- no reconhecimento da função social do texto;
- na participação de interações de naturezas diversas (diálogos, apresentações orais etc.). (PCNLE, 1998, p. 73-74)

Com essa orientação de conteúdos, o documento reconhece ser essencialmente importante trabalhar a função social da linguagem.

Não obstante, dando seqüência aos parâmetros o documento diz: “a determinação dos conteúdos referentes a tipos de texto (orais e escritos) se pauta por tipos de textos com os quais os alunos nessa faixa etária estão mais familiarizados como usuários de sua língua materna” (PCNLE, 1998, p. 74), quando da apresentação de gêneros a serem trabalhados em sala de aula. Não há o termo gêneros e sim *tipos de textos com os quais os alunos estão familiarizados*. Como veremos abaixo nas sugestões para atividades o PCNLE refere-se a gêneros textuais:

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

Embora não explicita o termo bakhtiniano *gênero de discurso/textual*, aponta para o ensino através dos mesmos ao sugerir gêneros e não tipos textuais. Constatamos ainda que admite que a língua é essencialmente social e o ensino deve ser pautado na concepção interacionista, que “cada vez mais tende-se a explicar a aprendizagem como um fenômeno sociointeracional” (PCNLE, 1998, p 57).

Na sugestão para atividades, vemos claramente indicações de gêneros textuais e não de tipos de textos. No documento, os textos são tratados como “conteúdos referentes a tipos de texto (orais e escritos)”, e estão pautados por “tipos com os quais os alunos nessa faixa etária estão mais familiarizados como usuários de sua língua materna” (PCNLE, 1998, p. 74). Porém, não há em todo documento referências a Bakhtin e a teoria dos *gêneros textuais*.

É importante se ter clareza do que significa gênero textual/discursivo, uma vez que o ensino de língua está focalizado em leitura e produção de textos em sala de aula. Nas aulas, os professores pedem para os alunos escreverem uma redação, outros pedem uma pequena narrativa, outros um pequeno texto, outros uma composição: cartas, bilhetes, anúncios, contos, etc., é por meio dessas práticas sociais, ou seja, das mediações comunicativas que se cristalizam na forma de gêneros, a construção de significados.

Fazendo referências aos gêneros textuais, Costa Val e Castanheira (2005, p. 7) dizem que “a formação de cidadãos com efetivas possibilidades de participação social implica o desenvolvimento das capacidades de ler, escrever e falar segundo regras socialmente estabelecidas”. Para isso, se trabalha o ensino/aprendizagem da língua por meio da interação. Com atividades pedagógicas desse tipo, os aprendizes se conscientizam gradualmente do uso da língua no contexto social e das suas habilidades.

1.2.2 Propostas pedagógicas do PCNLE para o currículo

Os conteúdos propostos têm por base o uso da linguagem na comunicação, o qual pressupõe conhecimento sistêmico, de mundo e de organização textual, focalizando-se na construção social do significado. A sugestão do PCNLE em relação aos eixos de conteúdos que se cruzam no processo de ensino e aprendizagem são quatro:

- 1) Conhecimento de mundo: são “possíveis aspectos de conhecimento de mundo sobre os quais se pode apoiar a aprendizagem de LE” (PCNLE, 1998, p. 72);
- 2) Conhecimento sistêmico: são incluídos na dependência das escolhas temáticas e dos tipos de textos previamente escolhidos. Além disso, a ênfase dada a esse conhecimento é pouca, já que o foco é outro em se tratando de 5^a a 8^a séries, a saber, a compreensão geral e o envolvimento na negociação do significado. Os conteúdos devem prezar pela atribuição de significado, identificação de conectores e de grau de formalidade na escrita e na fala. A ênfase recai sobre o “reconhecimento de diferentes tipos de textos a partir de indicadores de organização textual” (PCNLE, 19998, p. 75), este conhecimento sistêmico é ato de reconhecer os diferentes gêneros textuais. Evidenciamos que o PCNLE (1998) fala de “tipos de texto” quando poderia ser mais claro mencionando os gêneros.
- 3) Tipos de textos: os parâmetros sugerem que o aluno deve manusear e utilizar na leitura, na escrita (produção) e compreensão da fala textos que o possibilitem reconhecer a organização textual. Mais uma vez chama atenção para a organização textual: pode-se pensar na organização do gênero, em sua estrutura composicional, ou na estrutura da dissertação, narração, etc.

Percebemos neste ponto sobre tipo de texto que os parâmetros acentuam a função social do ensino de língua. O texto nesta sugestão, deve ser manuseado e servir para a produção da escrita. Uma vez que se trata de gêneros textuais a sugestão do trabalho com textos, a fim de utilizá-lo na leitura, na escrita e compreensão oral. Evidencia-se neste ponto uma deturpação do conceito *tipos de textos*.

- 4) Atitudes: conteúdos que envolvem a preocupação em ser compreendido e compreender os outros, tanto na fala quanto na escrita; a valorização de outras culturas como forma de compreensão do mundo em que vive; o reconhecimento de que a LE aumenta

consideravelmente as possibilidades de compreensão dos valores e interesses de outras culturas;

A questão do método é uma preocupação do educador, que quando pode ler o PCNLE (1998) nem sempre consegue entendê-lo. A dificuldade do professor encontra-se radicada em sua formação, que desde sempre foi tradicionalista e conservadora. Hoje, para caracterizar o ensino de *LE* é preciso caracterizar os conhecimentos e os usos que as pessoas fazem deles ao agirem na sociedade.

O documento do PCNLE (1998, p. 27) apresenta, predominantemente, a visão bakhtiniana: “Vale dizer que o exercício do poder no discurso e o de resistência a ele são típicos dos encontros interacionais que se vivem no dia-a-dia. Quem usa a linguagem com alguém, o faz de algum lugar determinado social e historicamente”, e segue esta perspectiva teórica. O PCNLE (1998) aponta para a natureza do uso da língua como essencialmente sociointeracional, isto é, “quem a usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu o enunciado. Todo significado é dialógico, isto é, é construído pelos participantes do discurso” (PCNLE, 1998, p. 27).

No decorrer da história, o ensino de *LE* apresentou o método (direto) da gramática e da tradução, depois o audiovisual, o audiolingual (nacional-funcional). Cada um destes métodos teve seu apogeu, mas foram efetivamente descartados para dar lugar a outros tipos de ensino. Atualmente, trabalha-se levando em conta a variedade pedagógica para a aprendizagem e não puramente o conteúdo,

em vez de se acatar imposições feitas por diferentes métodos, pensa-se mais em termos de uma variedade de opções pedagógicas derivadas de concepções teóricas específicas da linguagem e da aprendizagem de línguas, além de se considerar sempre as práticas didáticas derivadas do conhecimento acumulado em relação ao ensino e aprendizagem de *LE*. (PCNLE, 1998, p. 76)

Desse modo, a natureza da interação entre professor e aluno na sala de aula e fora dela é fundamental. O novo processo tanto é cíclico como dinâmico, tão novo para o professor que muitas vezes não o compreende. Sendo assim, o professor não desempenha um bom papel, perdido entre a teoria e a prática de ensino através de gêneros textuais, não é capaz de elaborar atividades nem avaliações de modo a contemplar o caráter reflexivo e sociointeracional.

Para isso, o ponto central é a vinculação dos conteúdos ministrados em sala de aula com o mundo exterior. Para tanto, a escola deve ter equipamentos típicos do mundo lá fora, recursos como revistas, jornais, livros, TV, vídeo, gravador, computador, etc., enfatiza o PCNLE (1998). Disto se conclui que vivemos na era da tecnologia e da informática na sociedade. Decorre disso, o fato destes gêneros influenciarem no ensino/aprendizagem de LE ou em outras disciplinas.

Todavia, os *softwares* para o ensino nem sempre reproduzem autenticidade no uso da língua, por exemplo, nos anos 60 e 70 houve uma grande propagação de fitas para o estudo autodidata, mas as fitas trabalhavam a repetição das estruturas, em frases soltas. É necessário que o professor, antes de levar o material para sala de aula, certifique-se que não seja uma reprodução artificial, que não exige a participação e o envolvimento discursivo do aluno.

Para estar compatível com a visão de linguagem e de aprendizagem de LE apresentada pelo PCNLE (1998), a tarefa levada para sala de aula deve ter propósitos claramente definidos e que o foco esteja no significado e na relevância da atividade para o aluno e não no conhecimento sistêmico envolvido, isto é, as tarefas devem funcionar como experiências construtoras, pois o objetivo da tarefa é facilitar a aprendizagem, por meio do engajamento do aluno.

Assim, a lista dos possíveis componentes de uma tarefa é apresentada pelo PCNLE (1998, p. 88):

- o insumo, que pode ser verbal; por exemplo, um diálogo ou uma seqüência de figuras;
- a atividade, isto é, o que fazer com o insumo; por exemplo, responder um questionário, resolver um problema, fornecer informações a partir de gráficos;
- a meta, isto é, o que se quer atingir; por exemplo, a troca de informações pessoais ou sobre lugares, eventos etc.;
- os papéis, tanto dos alunos quanto do professor; por exemplo, parceiro num diálogo ou na solução de um problema, monitor;
- a organização, isto é, trabalho em pares, em pequenos grupos ou a classe toda.

A sugestão para tipos de tarefas do PCNLE (1998) acentua os seguintes estilos: transferência de informação, preenchimento de lacuna informacional (em que um interlocutor tem informação que outro não tem), o princípio do quebra-cabeça, a solução de problemas. Por conseguinte, cada tarefa deve acentuar, preferencialmente, atividades comunicativas do mundo fora da sala de aula. Contudo, vivências de jogos em sala de aula que simulem comportamentos possíveis no mundo também é uma tarefa que corresponde a atividades comunicativas neste sentido.

Diante desses parâmetros de ensino, torna-se possível avaliar o crescimento dos alunos, etapa importante no processo de ensino e aprendizagem. Ressaltaremos a avaliação a fim de mostrar como fica esta etapa do aprendizado a partir da nova concepção de ensino de língua.

Avaliação, na visão do PCNLE (1998), sofre reformulações importantes em sua estrutura. A partir deste documento ela é adotada numa perspectiva interacionista em sala de aula, essa proposta vai muito além da visão tradicional, a “avaliação é parte integrante e intrínseca ao processo educacional” (PCNLE, 1998, p. 79). No entanto, não se presta simplesmente para constatar o nível do aluno, deve prestar-se para alimentar, sustentar e orientar a ação pedagógica:

a avaliação assim entendida oferece descrição e explicação: é um meio de se compreender o que se alcança e por quê. Torna-se desse modo, uma atividade

iluminadora e alimentadora do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que dá retorno ao professor sobre como melhorar o ensino, possibilitando correções no percurso, e retorno ao aluno sobre seu próprio desenvolvimento. (PCNLE, 1998, p. 79)

Avaliar a capacidade de desempenho do aluno: a avaliação contínua, os testes em particular, certifica o nível de proficiência alcançado pelos alunos; e estabelecer diferentes níveis de proficiência: na avaliação formativa interativa há procedimentos constantes e personalizados envolvendo professor e aluno. Da parte do professor, uma reflexão sobre si mesmo (auto-avaliação) e da parte do aluno é pedida a pluralidade de visões dos conteúdos trabalhados.

Os resultados obtidos deste processo alcançam o professor, o aluno, os pais e a sociedade. É um processo de alta complexidade, porque abrange uma grande diversidade e requer:

- a) do **professor** atenção e habilidade de perceber em que nível o aluno se encontra (e aqui aluno é tratado no singular porque a avaliação é personalizada), quais as dificuldades e suas possíveis causas, a fim de precisar as práticas pedagógicas;
- b) do **aluno** dedicação e vontade de estudar, pois a avaliação pode dar indicação imediata e contínua do resultado de sua atividade, sem esperar até o final do bimestre;
- c) dos **pais** acompanhamento dos filhos na escola. Os pais são participantes diretamente envolvidos no processo educacional de seus filhos, a avaliação é a linguagem usada para informar sobre o desenvolvimento do trabalho destes;
- d) e da **sociedade** interesse, o acompanhamento da sociedade do que acontece em sala de aula é fragmentado e espaçado, muitas vezes acontece casualmente e outras poucas diretamente. Assim, é a sociedade que cobra do aluno o que acontece em sala de aula quando solicita a explicação de termos que aparecem em inglês no cotidiano.

O professor, no decorrer do ensino, pode ter a necessidade de ensinar um determinado aspecto gramatical da classe dos verbos para facilitar o desenvolvimento da escrita, isto se faz

dentro do texto. Na avaliação que tem como foco a leitura, o aspecto gramatical só deverá ser avaliado do ponto de vista de sua função no desenvolvimento da competência em leitura. “Em resumo, um curso de leitura só deve avaliar o desempenho do aluno na construção de significados por meio de textos escritos” (PCNLE, 1998, p. 82). A proposta do PCNLE (1998) é uma avaliação que envolva a colaboração do aluno na construção social de significado.

A avaliação contínua, que por sinal parece ser um modismo no âmbito escolar, apresenta a seguinte sugestão: “fazendo da observação seu principal instrumento e nela diretamente envolvendo o aluno (...)” preza-se pela interação social em sala de aula. Cabe ao avaliador o empenho de regulação destas interações e a correção do percurso das rotas que as discussões podem tomar, para isso “(...) o professor deve aconselhar, coordenar, dirigir, liberar, encorajar, animar, estimular, partilhar, aceitar, escutar, respeitar e compreender o aluno” (PCNLE, 1998, p. 82).

Dessa forma, a língua ensinada não se apresenta como estrangeira, no sentido de estranha, mas, sim, como a língua de outras pessoas que parece ter sentido de ser aprendida gradativamente. Nos “Critérios de avaliação” é apresentada a avaliação, que deve “ser feita sempre de forma contextualizada e considerando sua relevância na construção do aluno como ser discursivo em LE” (PCNLE, 1998, p. 83). Os critérios são:

a) Quanto à compreensão escrita, o aluno deverá ser capaz de:

- Demonstrar compreensão geral de tipos de textos variados, apoiado em elementos icônicos (gravuras, tabelas, fotografias, desenhos) e/ou em palavras cognatas;
- Selecionar informações específicas do texto;
- Demonstrar conhecimento da organização textual por meio do reconhecimento de como a informação é apresentada no texto e dos conectores articuladores do discurso e de sua função enquanto tais;
- Demonstrar consciência de que a leitura não é um processo linear que exige o entendimento de cada palavra;

- Demonstrar consciência crítica em relação aos objetivos do texto, em relação ao modo como escritores e leitores estão posicionados no mundo social;
- Demonstrar conhecimento sistêmico necessário para o nível de conhecimento fixado para o texto. (PCNLE, 1998, p. 83-84)

b) Quanto à compreensão oral, quando esta habilidade tiver sido trabalhada, o aluno deverá ser capaz de:

- Demonstrar adequação na produção, no que diz respeito, particularmente, a aspectos que afetam o significado no nível da sintaxe, da morfologia, do léxico e da fonologia;
- Demonstrar conhecimento dos padrões interacionais e de tipos de textos orais e escritos pertinentes a contextos específicos de uso da LE;
- Demonstrar conhecimento de que escritores/falantes têm em mente leitores e ouvintes posicionados de modo específico na sociedade (PCNLE, 1998, p. 84).

Mais das vezes, a importância do ensino nos padrões interacionais é colocada pelo documento como pertinente ao ensino de língua estrangeira, ainda assim, o PCNLE (1998) usa o termo *tipos de textos*, como vimos acima para se referir a gêneros. Ora, se são interacionais então não são tipos de textos, como narração, argumentação, descrição, injunção e exposição, como anotou Marcuschi (2002), são textos que servem de instrumentos para a produção escrita, os quais se baseiam no foco do envolvimento do aluno na construção de significado.

Assim, o mundo social leva subsídio para construção de significados de embates discursivos entre professor/aluno e entre alunos dos quais as bases são histórica, cultural e institucional. Aqueles que participam do referido embate ocupam determinadas posições, defendem ideais e constroem significados. “Em outras palavras, os projetos políticos, as crenças e os valores dos participantes do discurso são intrínsecos aos processos de uso da linguagem” (PCNLE, 1998, p. 28).

Aliás, tanto o professor como o aluno são partes importantes nesse processo, em função do caráter declaradamente sinalizador, não encontramos no PCNLE (1998) explicações detalhadas a respeito das muitas inovações que introduzem no ensino de língua. O que dizem os parâmetros sobre a formação do professor?

1.2.3 Formação básica do professor de LE

O PCNLE (1998) frisa ser necessário uma capacitação do professor, acenando para a reciclagem do professor que está em sala. Não poderíamos, portanto, deixar de tratar sobre este ponto.

Na contemporaneidade, são cada vez menores os espaços para os professores que não são agentes reflexivos. Faz-se mister um novo olhar para o ensino, em que o professor seja agente multiplicador do conhecimento, ou seja, o professor capacitado para ensinar com sua vivência de pesquisador, isso acarretaria uma revolução no atual quadro do ensino.

Nós percebemos que esta revolução teve início com a abordagem de Bakhtin sobre linguagem e naturalmente sobre os gêneros textuais/discursivos. Sua teoria possibilitou a outros estudiosos de explorar em sala de aula uma nova concepção de língua que exige uma mudança de postura em relação à leitura, à produção e à análise lingüística.

Moita Lopes (1996), numa visão contemporânea da Lingüística Aplicada, defende o foco de ação do lingüista aplicado como estando situado em contextos institucionais diversos, “ter-ação de atores sociais (usuários da linguagem: falantes, ouvintes, leitores, escritores e tradutores) em um determinado contexto e os problemas da prática de uso da linguagem com que se defrontam” (1996, p. 4)

Para que o professor execute a perspectiva de ensino através da teoria bakhtiniana dos gêneros textuais/discursivos, ele precisa conhecê-la. Todavia, fica a seguinte pergunta: Qual é o novo perfil do professor?

O professor deve ter em sala de aula uma prática de ensino que focalize o aluno e sua capacidade de pensar sobre o que está sendo ensinado e, para que isso ocorra no ensino de língua estrangeira, é necessário trabalhar com gêneros textuais que contenham informações suficientes que levem o aluno a construir significados em outro idioma, o aluno se habilita para usar uma língua estrangeira.

A formação também deve prezar pela possibilidade do olhar próprio do professor para suas próprias ações em sala de aula, observando os efeitos que estas ações estão gerando em termos de ensino de língua. Cristóvão (2002) acolhe esta sugestão do PCNLE (1998) porque entende que dela decorre a compreensão de que enquanto “professores, estamos sempre pensando sobre nossa prática” (2002, p. 38). A importância de evidenciar a formação do professor se dá na medida em que constatamos a fase transitória porque passa o ensino de línguas. O professor é o protagonista na execução do PCNLE (1998).

Entender a formação do professor na execução do que está posto no PCNLE é imprescindível, uma vez que ensinar leitura e reflexão requer o seu ponto de vista, podendo partir de um determinado uso da linguagem num contexto específico, na escolha do falante e sua finalidade para ensinar cultura, meio ambiente, ética com o foco na língua que perpassa por estas e outras temáticas. O contexto e a interação, entre o receptor e o emissor, jamais poderão ser deixados de lado.

Enfim, o professor e/ou formador tem no PCNLE (1998) parâmetros que servem para o re-conhecimento das diretrizes, das orientações do ensino de LE e da construção de uma escola voltada para a formação de cidadãos.

Assim, pode parecer que este documento venha ampliar e aprofundar um debate educacional que envolve escolas, pais, governos e sociedade, a fim de contribuir para uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro. Todavia, o documento por ele mesmo não dá conta dessa transformação, isto é tarefa da escola:

É preciso, assim, que se invista na formação continuada de professores que já estão na prática da sala de aula, como também daqueles que estão em formação, de modo que possam compreender estes parâmetros para traduzi-los nas práticas de ensinar e aprender. Isso exige essencialmente o envolvimento do professor na reflexão sobre a sua prática em sala de aula. (PCNLE, 1998, p. 109)

Essa preocupação com a formação do professor se dá porque o professor não muda seu modo de trabalhar de uma hora para outra, reconhece o documento: “Tradicionalmente, pensava-se que seria suficiente que o professor fosse exposto a princípios para que sua prática mudasse imediatamente ao abraçar uma nova proposta” (PCNLE, 1998, p. 109). Na realidade é preciso um tempo para que essa mudança ocorra efetivamente, a sugestão dos parâmetros é que:

ao implementar-se esta proposta, leve-se em conta a perspectiva aqui preconizada para a formação de professores como agentes reflexivos e decisórias. Este documento é oferecido, portanto, como instrumento para mediar a reflexão na área de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira no Brasil. (PCNLE, 1998, p. 110)

Nesse ponto entra nosso conhecimento em filosofia. É preciso que nos distanciemos do objeto de estudo para entendê-lo, este distanciamento permite avaliar que ao professor cabe uma formação em filosofia da educação, uma visão mais ampla, de modo que lhe seja possível analisar o mundo, o homem e suas diversas dimensões, a partir disso refletir e posicionar-se criticamente sobre a ação pedagógica. Desse modo, ele passa da educação guiada pelo tecnicismo atual para uma educação embasada no ensino reflexivo. Portanto, a

filosofia não permite que a pedagogia se torne dogmática nem que a educação se transforme em adestramento.

Sendo assim, acreditamos que, além de se expor o professor aos princípios subjacentes a parâmetros, faz-se necessário o envolvimento do referido professor sobre o seu trabalho em sala de aula. O PCNLE (1998) fala no processo de reflexão como o modo mais eficiente para a transformação das práticas em sala de aula.

Entendemos que esta proposta curricular, mesmo estando em pauta desde 1998 é inovadora, porque ainda não foi posta em prática. O documento diz que não tem caráter dogmático precisando, portanto, ser entendido. Mas o professor precisa de tempo para transformar seu método de ensino. Sendo assim, desde o lançamento do PCNLE, algumas coisas já foram feitas. Não obstante, nossa sugestão segue em direção aos cursos de formação ou formação continuada de professores de LE. Estes iniciarão as práticas, para que as diretrizes do PCNLE (1998) sejam efetivamente levadas para sala de aula.

As reuniões pedagógicas, com formato informativo, quando apresentam os parâmetros é de forma superficial. E o professor, por incrível que pareça, não tem acesso ao documento propriamente dito tão facilmente, digo isso que para estudá-lo precisamos adquirir uma cópia pelo site do MEC. Há outro fator que pode justificar o desconhecimento do documento por parte do professor, a falta de tempo para pesquisa, uma vez que sua carga horária não permite. Ainda assim, ao término da leitura deste documento, sentimo-nos encorajados e crentes na transformação da ação do professor no ensino de LE.

O PCNLE (1998) é um documento de orientação geral de trabalho e só funciona quando as sugestões apresentadas são adaptadas pelo professor à realidade dos alunos. Este documento, se bem entendido, ajuda a fazer o planejamento escolar, nas reuniões com os pais de alunos e na organização de atividades. Houve o lançamento dos *PCNs Fáceis de Entender*, que é um resumo do documento do MEC, mas até a presente data não tivemos acesso. Apenas

tomamos conhecimento da publicação pela Revista Nova Escola, que traz uma excelente matéria, intitulada *PCN: de 5ª a 8ª série* (Anexo A). A educação é um processo social em que transformações podem ser geradas através da constituição de discursos e práticas discursivas que criem contextos de reflexão instituídas através de “aprendizagem de estratégias discursivas” (Kleiman, 1995, p. 282).

As atividades desenvolvidas com a construção do modelo didático de texto propiciam *aluno e professor* a tomar consciência de cada um, assim como as escolhas do professor para que em sala de aula aconteça efetivamente o aprendizado.

Entendemos que cada gênero de texto pode ser inserido na dinâmica de sala de aula, incorporando-os às atividades que são baseadas nas capacidades de linguagem e compreensão do público-alvo.

Cristóvão (2002, p. 68) afirma: “O benefício do estudo de gênero se dá, a nosso ver, pela característica de praticidade e tangibilidade que é criada a partir de situações reais e de uso de textos sociais (textos que circulam em nosso meio) os quais seriam levados para a sala de aula”. Dessa forma, é básico para a formação do professor, o conhecimento da prática de ensino através da leitura dos gêneros textuais presentes no meio em que vive. Uma vez que “ler não é, então, apenas decodificar palavras, mas converter-se num processo compreensivo que deve chegar às idéias centrais, às interferências, à descoberta dos pormenores, às conclusões” (AGUIAR, 1988, p. 26). Salientamos que a ação do professor nesta perspectiva pode contribuir para a legitimidade de um sujeito constituído através de um processo de interação. Decorre disso, a nossa investigação nesta pesquisa. Apresentaremos no próximo capítulo a metodologia usada para a investigação na coleção *Take Your Time: de acordo com os PCNs*, a fim de constatar a diversidade de gêneros nos textos contidos nos quatro volumes da referida coleção.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Caracterização da pesquisa

A escolha da coleção *Take Your Time: de acordo com os PCNs*² se deve ao fato de anunciar na capa, na terceira edição reformulada em 2004, que está de acordo com os PCNLE e que, de acordo com a editora Moderna, é uma coleção bem aceita entre os professores das escolas das redes pública e particular de ensino fundamental de João Pessoa – PB.

Nosso *corpus* foi selecionado após o levantamento realizado no segundo semestre de 2005, é composto de 95 textos, que estão presentes nas aberturas das unidades e nas atividades da coleção.

Esta é uma pesquisa centrada nas concepções teóricas da área da Linguística Aplicada sobre os gêneros textuais/discursivos no LD, de cunho qualitativo-interpretativista.

OBJETIVOS

Geral

Analisar a coleção de LD *Take Your Time: de acordo com os PCNs* a fim de identificar a diversidade de gêneros textuais/discursivos a serem trabalhados no ensino de língua inglesa.

² O título da obra significa: “Vá com calma, não se apresse”, deixando claro o respeito ao ritmo da aprendizagem.

Específico

- Descrever cada volume da coleção *Take Your Time: de acordo com os PCNs*;
- Breve análise do PCNLE (1998);
- Selecionar dentre os critérios existentes no PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (2007) os que são adequados para nossa análise.
- Analisar os 32 (trinta e dois) textos de abertura e 63 (sessenta e três) textos das atividades, no total 95 (noventa e cinco) quanto à abordagem de gêneros, fidelidade dos créditos e autenticidade;
- Investigar se há diversidade de gêneros na coleção *Take Your Time: de acordo com os PCNs*.

Universo/amostra

O universo desta pesquisa foi representado pela coleção de LD *Take Your Time: de acordo com os PCNs*, no total de 32 (trinta e dois) textos de abertura e 63 (sessenta e três) textos contidos nas atividades que compõem o corpo investigado.

Este procedimento é do tipo amostragem exploratória, o pesquisador seleciona os elementos que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo.

A coleção Take Your time: de acordo com os PCNs

Nossa pesquisa investiga a presença e abordagem dos diferentes gêneros textuais da coleção *Take Your Time: de acordo com os PCNs* de Analuza Machado Rocha e Zuleica Águeda Ferrari (2004) utilizados no ensino da língua inglesa, produzidos por editoras nacionais. Esta coleção se apresenta como uma produção que está em consonância com o PCNLE (1998), tanto é que evidencia em sua capa com o destaque “*De acordo com os PCNs*”.

Para as autoras da coleção *Take Your Time: de acordo com os PCNs*, a delimitação dos objetivos gerais do ensino da LE no ensino fundamental são:

- Ampliar a visão de mundo de nossos alunos, tornando-os cidadãos mais críticos e reflexivos;
- Fazê-los comparar sua própria língua com a LE estudada;
- Refinar a percepção de sua própria cultura por meio do conhecimento da cultura de outros povos. (2004, p. 5)

Desse modo, as características da obra foram delineadas a partir de seus objetivos. A coleção com quatro volumes, destina-se a alunos de quinta a oitava série do ensino fundamental e busca abordar os conteúdos de acordo com os conceitos de aprendizagem apresentados no PCNs (1998).

As autoras consideram em sua obra os princípios da abordagem comunicativa, aplicados ao ensino/aprendizagem de uma LE, com ênfase no uso apropriado da língua em diferentes situações de interação social. Para elas, portanto, a contextualização de estruturas, funções e vocabulários são abordados por meio de assuntos de interesse dos alunos dessa faixa etária.

De acordo com a visão das autoras, a obra sugere trabalhos para que o aluno possa desenvolver a fala em inglês na sala de aula, de modo a encorajá-lo desde a primeira lição. Elas dizem que isso pode ser feito por meio de atividades em duplas ou em grupos, a verbalização dos termos em inglês, perpassando pela interação aluno/aluno e professor/aluno. Há ainda, na visão das autoras, a proposta prática de leitura (oralidade) e produção de textos (escrita) de diferentes estilos.

De acordo com Silveira (1991), a leitura e a produção textual são um processo no qual o próprio autor é leitor de si mesmo, e é enquanto leitor que ele percebe-se enquanto produtor do texto.

A apresentação da coleção feita pelas autoras assegura que os temas tratados são significativos para o aluno e sua integração equilibrada. Para tanto, dizem Rocha e Ferrari (2004), a obra estrutura-se da seguinte forma:

- 4 volumes;
- Cada volume contém oito lições com quatro revisões;
- Cada lição contém um texto de abertura;
- CD – *compact disc digital audio* (04); (ROCHA; FERRARI, 2004)

Cada seção da lição contém:

- *Let's practice* (Anexo B): compreensão oral. Atividades, exercícios e projetos apresentados de formas variadas. Esta seção envolve as quatro habilidades (ouvir, falar, ler, escrever), pretende-se com isso que o aluno possa interagir não só com os colegas da sala mas também com seu professor.

- *The world around us* (Anexo C): leitura e compreensão de textos informativos sobre conhecimentos gerais, cujo objetivo é ampliar o universo cultural dos alunos. Depois do texto, com as perguntas que o seguem, os alunos expressam suas opiniões e as comparam com as dos seus colegas de sala. É por meio desta seção que o LD propõe que o aluno possa se

posicionar como cidadão que reflete, questiona e argumenta sobre o mundo ao seu redor. Neste ponto as autoras sugerem atividades que coadunam com as orientações do PCNLE (1998) no que se refere à interdisciplinaridade e aos temas transversais.

- *Take a break* (Anexo D): proposta de momentos de descontração. Músicas, caças palavras, palavras cruzadas e jogos, entre outras atividades. Para descontrair esta seção propõe atividades lúdicas.

- Texto de abertura (Anexo E): texto em inglês que abre cada capítulo. Diálogos, cartas, cartões-postais, e-mails e narrações em geral que apresentam estruturas, funções e vocabulário que serão trabalhados nas seções seguintes.

- *Language Study* (Anexo F): gramática. Explicação das regras gramaticais.

- *Now you know* (Anexo F): rever com o aluno os pontos estudados na lição. Ao final de cada lição o aluno tem as funções que foram abordadas, esperando que o aluno não só assimile, mas seja capaz de utilizá-las.

Critério de avaliação da coleção segundo o PNLD

Por o LD de língua inglesa ainda não ser avaliado pelo MEC, usamos como critério de avaliação da coleção *Take Your Time: de acordo com os PCNs* o Programa Nacional do Livro Didático (2007), desenvolvido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), que tem os seguintes objetivos: Adquirir e distribuir livros didáticos para todos os alunos das escolas públicas do ensino fundamental brasileiro. Efetiva-se por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Tem por finalidade assegurar a qualidade dos livros didáticos.

Desde 1996 acontece um processo seletivo que avalia todas os LDs de português e matemática inscritos. A avaliação pedagógica é sugestão da Coordenação Geral de Avaliação de Materiais Didáticos e Pedagógicos (COMDIPE) da Secretaria da Educação Fundamental (SEF) do MEC, realizada pelo PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO, que recebe a cada ano, das editoras, cada vez mais publicações de livros didáticos para serem avaliados. Os estudos têm mostrado que há um esforço por parte das editoras no sentido de adequar suas publicações às exigências do PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO, uma vez que o resultado é divulgado no “Guia de Livro Didático PNLD- (ano base)”, o qual orienta os professores a optarem por LDs constantes no referido guia. Como destaca BATISTA (2003), no campo da produção editorial, constata-se que o PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (2007) demarcou padrões de melhor qualidade para os livros didáticos brasileiros.

Por meio do LD são plantadas marcas nos saberes que circulam na sala de aula, por meio deles se interfere, tacitamente, no currículo em ação do ensinar as disciplinas. O MEC não disponibiliza LD de LE, embora, em alguns momentos ele seja o único material de trabalho disponível, por isso, algumas escolas públicas adotam LD de LE.

É nosso entendimento que o LD, na maioria das vezes, tem um modelo cristalizado de manual escolar, podendo atuar como limitador das possibilidades de surgimento de outros padrões de manuais escolares. Não estamos, aqui, defendendo que o LD não seja importante, mesmo porque seria impossível negá-lo; a prática de ensino conta com a organização do trabalho escolar através do LD há muito tempo. Estamos apontando para um horizonte de ensino que pode ser engessado se ficar restrito à concepção de LD, mesmo adequando-se às exigências do contexto educacional contemporâneo. Mesmo porque como assinala Batista (2003), esse contexto é marcado pela afirmação da diversidade e flexibilidade das formas de organização escolar, originadas pela necessidade de atender aos diferentes interesses e

expectativas gerados por fatores de ordem cultural, social e regional. Para isso, é necessário dispor de um LD também diversificado, flexível, sensível à variação das formas de organização escolar e dos projetos pedagógicos, assim como à diversificação das expectativas e interesses sociais e regionais.

Nesse ponto, o PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO atua como grande contribuinte, à medida que realiza o processo de avaliação do LD, concorrendo para a difusão e construção do novo conceito de ensino de língua portuguesa. Bagno (2002), como dito, identificou a necessidade de mudar o ensino de língua materna. Esta concepção de ensino já está em desenvolvimento nas áreas da lingüística aplicada e da educação com o objetivo de encaminhar o educando para o desenvolvimento de suas habilidades e comportamentos de leitura e escrita através de sua própria condição de ler e escrever.

Ainda são pequenos os avanços no ensino de LE no que se refere à concepção de ensino com o foco na contextualização e no interacionismo. Essa é uma das razões que nos levou a buscar fundamentação na literatura e defender que é possível ensinar LE a partir da construção de significado. Mostraremos, portanto, os caminhos de nossa análise no próximo capítulo.

Análise dos textos coleção *Take Your Time: de acordo com os PCNs*

Apresentação da coleção

Para análise dos dados, nos apoiaremos no PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), visando obter resultados examinando fatores possíveis que podem denunciar o uso dos gêneros nos textos propostos na coleção *Take Your Time: de acordo com os PCNs*. A

pesquisa metodológica é o estudo que se refere aos instrumentos de captação ou de manipulação da realidade. Está, portanto, associada a caminhos, formas, maneiras, procedimentos para atingir determinado fim. A análise qualitativa-interpretativista utiliza a estatística simples para calcular os valores percentuais.

Apresentamos cada volume da coleção *Take Your Time: de acordo com os PCNs*, para melhor caracterização da pesquisa. Cada lição se inicia com um texto de abertura e o mesmo traz a descrição do contexto, O LD contém ilustrações e design moderno.

Com o colorido atraente das ilustrações, o professor pode explicar a situação e explorar, antes de os alunos terem contato com o texto, elementos do conhecimento prévio. Há alternativas: se for o caso, explorar o CD para as atividades; explorar o CD para o trabalho com o texto; o professor pode fazer perguntas que levem o aluno à compreensão, chamando atenção para as palavras transparentes (parecidas na língua portuguesa); abrir espaço para as dúvidas; ler o texto e pedir para os alunos repetirem a leitura do texto em dupla ou em grupos pequenos, de forma que todos participem. Orienta o professor a mudar a cada lição os procedimentos ao iniciar os trabalhos. Estas são as orientações do manual.

Nós professores sabemos que as aulas se tornam mais dinâmicas à medida que nossos alunos não sabem o que está por vir, o chamado fator surpresa. O que falta, muitas vezes é fazer com que isso aconteça.

As sugestões do manual para trabalhar a seção *Let's Praticice*, esta seção tem por objetivo abordar a compreensão oral, nesta seção as autoras orientam o professor a deixar claro para o aluno que não se está exigindo dele nada além da prática da língua, só não diz que é repetição da estrutura da língua e memorização de regras. A orientação é a seguinte: se a atividade for com texto, não é necessário que o aluno entenda todas as palavras e a ele é permitido o uso de dicionário para pesquisa.

Nas atividades com o CD, é explorada a escuta da língua inglesa. Nós chamamos isso de *listening* (escutando), atividade que requer muita atenção do aluno. Antes de solicitar aos alunos que ouçam o CD, deve-se explicar cuidadosamente a proposta de cada exercício. Entendemos que, teoricamente, repetindo o *listening* por três vezes permite-se que o aluno tenha uma noção do texto e realize as atividades propostas.

Quanto às atividades, a coleção *Take Your Time: de acordo com os PCNs* sugere que sejam feitas em dupla ou em grupos. Para Rocha e Ferrari (2004, p. 6): “é imprescindível dividir os alunos em duplas ou em grupos somente depois de ter explicado o que eles devem fazer e ter certeza de que não há nenhum outro esclarecimento a ser dado em relação à proposta da atividade”.

Na seção *Language Study*, abordam-se os itens gramaticais e de vocabulário. O PCNLE (1998) deixa claro que não se pode mais pôr o foco no aspecto puramente gramatical. As autoras da coleção *Take Your Time: de acordo com os PCNs* entendem o ensino de língua inglesa como um trabalho em que a presença do professor no acompanhamento das atividades faz-se necessário. Isso porque é ele quem explica e exemplifica a atividade e o exercício a ser feito. Para as autoras da referida coleção, o professor deve estabelecer um tempo-limite para cada atividade e acompanhar o trabalho circulando pela sala, a fim de auxiliar o aluno, caso contrário, muito tempo será perdido.

No entanto, discordamos desse método tradicional e direcionador. Entendemos que o ensino de língua inglesa quando acontece numa dinâmica contextualizada com o uso da língua dentro do contexto social é mais sólido. Nós professores, utilizando o texto e partindo dele para o trabalho em sala de aula, bem como explorando o conhecimento prévio do aluno sobre o assunto abordado, uma vez que a sugestão é trabalhar com gêneros, de preferência os que façam parte da realidade das pessoas e tenha destinatário certo, podemos possibilitar ao aluno

uma vivência social da língua e uma finalidade para sua tarefa, que terá um meio de circulação e um fim social.

A seção *Now you know*, de acordo com Rocha e Ferrari (2004), permite ao aluno avaliar sua aprendizagem no final de cada unidade. O aluno precisa saber qual o objetivo de cada atividade, o professor deve esclarecer isso dando instruções bem claras. Isso pode ser uma via de chegar até o aluno e despertar seu interesse.

Nossa sugestão é fazer um *link* da última aula para a aula que se inicia, isto é, fazer a conexão da aula através de uma rápida revisão do que foi estudado na aula anterior, pode-se perguntar pela repercussão da tarefa executada, por exemplo.

Finalmente, a coleção *Take Your Time: de acordo com os PCNs* é composta por letras de músicas escritas no livro (de acordo com as autoras é de responsabilidade do professor ou do aluno a providência do CD), para Rocha e Ferrari (2004), as letras das músicas permitem ao professor contextualizá-las; extrair atividades a partir delas; tocá-las pela primeira vez, pedindo aos alunos que somente acompanhem a letra; na segunda vez, fazer pausas para o preenchimento dos espaços em branco (exemplo de atividade), e por último tocá-las para conferência das respostas. Se possível, pode-se trabalhar o *speaking* (falando) tocando a música e pedindo para que os alunos cantem junto com o CD.

Da forma como as autoras orientam o professor no guia percebemos que é uma seqüência para abordagem de música à *la* ensino tradicional de LE. Atualmente sabemos que esse método da repetição e memorização através de qualquer multi-meio não vai além do contato artificial do aprendiz com a língua inglesa. Constatamos que os temas das músicas da coleção não são de acordo com o tema sugerido no início da lição.

Para apresentar a obra, as autoras mostram ao professor o tema por lição. Para se entender a análise que faremos posteriormente, consideramos importante mostrar a visão das autoras. Por isso, mostraremos por volume os temas apresentados no guia do professor. As

autoras apresentam a coleção ao professor, mostrando que cada lição tem tema e gênero. Vejamos cada volume, quais são os temas tratados nos textos e a forma como são apresentados pelas autoras da coleção *Take Your Time: de acordo com os PCNs*:

a. Volume I

Lição um:	TEMA: <i>ética</i> Área: interdisciplinar (<i>história</i>) Trata da importância dos meios de comunicação como meio de inserção do indivíduo na sociedade. GÊNERO TEXTUAL: diálogo no contexto de uma escola estrangeira, crianças de diferentes nacionalidades estão se apresentando;
Lição dois:	TEMA: <i>ética/pluralidade cultural</i> ÁREA: o respeito às diferenças culturais como comportamento ético e expressão de cidadania GÊNERO TEXTUAL: diálogo no contexto de sala de aula, onde a professora está dando aula de inglês para alunos estrangeiros quando chega uma aluna nova, a professora então apresenta a menina para a classe;
Lição três:	Tema: introduz o aluno no mundo dos monumentos históricos e suas localizações ÁREA: <i>história e geografia</i> GÊNERO TEXTUAL: diálogo entre colegas de uma escola de idiomas que se encontram numa festa;
Lição quatro:	TEMA: discute-se a importância do <i>trabalho</i> para as pessoas e as consequências do desemprego nos EUA e na Europa. GÊNERO TEXTUAL: diálogo numa festa informal, evidenciando a conversa entre um mexicano e uma australiana;
Lição cinco:	TEMA: <i>família</i> . GÊNERO TEXTUAL: diálogo falando de fotos da família;
Lição seis:	TEMA: retoma o tema da <i>ética/pluralidade cultural</i> , abordando a questão família. GÊNERO TEXTUAL: diálogo entre dois amigos em um zoológico;
Lição sete:	TEMA: <i>meio ambiente</i> , falando da mudança climática porque passa o planeta. ÁREA: ciências GÊNERO TEXTUAL: diálogo entre crianças em um parque; e

Lição oito:	lição <i>ciência e tecnologia</i> são abordados através dos meios de transportes. Gênero textual: diálogo de dois meninos e duas meninas sobre esporte e bicicleta respectivamente.
-------------	---

Os gêneros textuais nos textos que abrem cada lição:	08 Diálogos
--	-------------

Volume II

Lição um:	TEMA: <i>ética/pluralidade cultural</i> GÊNERO TEXTUAL: anúncios de correspondentes estrangeiros;
Lição dois:	TEMA: <i>saúde</i> GÊNERO TEXTUAL: carta no contexto de resposta a um correspondente;
Lição três:	TEMA: <i>ética</i> GÊNERO TEXTUAL: diálogo entre duas alunas estrangeiras, uma brasileira e outra norte-americana, sobre a rotina escolar;
Lição quatro:	TEMA: <i>pluralidade cultural</i> GÊNERO TEXTUAL: diálogo entre um norte-americano no Brasil conversando com uma brasileira;
Lição cinco:	TEMA: <i>trabalho</i> , profissões mais comuns. GÊNERO TEXTUAL: texto informativo sobre a rotina de um <i>disc jockey</i> ;
Lição seis:	TEMA: <i>pluralidade cultural</i> GÊNERO TEXTUAL: cartão postal, uma garota de férias escreve para um amigo falando de suas férias;
Lição sete:	TEMA: <i>consumo</i> GÊNERO TEXTUAL: diálogo entre a vendedora e a cliente;
Lição oito:	TEMA: <i>trabalho e consumo</i> GÊNERO TEXTUAL: diálogo entre duas adolescentes sobre seus quartos.

Os gêneros textuais nos textos que abrem cada lição:	04 Diálogos 02 Anúncios 01 Carta pessoal 01 Cartão postal
--	--

Volume III

Lição um:	o TEMA transversal é: <i>pluralidade cultural</i> , apresentação da cidade de Nova Iorque como uma cidade cosmopolita, ou seja, uma cidade onde abriga cidadãos de várias partes do mundo através do gênero textual diálogo;
Lição dois:	<i>biografia</i> . Gênero textual: diálogo entre um escritor brasileiro e um jovem estrangeiro no lançamento de livros;
Lição três:	<i>pluralidade cultural</i> , através da história da independência do Brasil com o objetivo de recuperar as origens das influências de diversos povos. Gênero textual: diálogo numa festa tentando identificar uma garota;
Lição quatro:	<i>saúde</i> , apresentando os riscos do uso das drogas. Gênero textual: diálogo entre marido e mulher sobre dor no estômago;
Lições cinco e seis:	<i>meio ambiente</i> - preservação do equilíbrio ecológico e conscientização sobre o equilíbrio do meio ambiente respectivamente. Gênero textual: cartão postal e diálogo respectivamente;
Lição sete:	o gênero textual trabalhado é a carta – uma jovem escreve aos seus pais dizendo que não vai para casa no “dia de ação de graças” – <i>thanksgiving</i> – (Anexo E); e
Lição oito:	planejando as férias. Gêneros textuais: diálogo entre amigas planejando uma viagem, e diário. O livro, de acordo com as autoras na apresentação para os professores, contém uma estrutura que atende às exigências do PCNLE (1998).
Os gêneros textuais nos textos que abrem cada lição:	05 Diálogos 01 Cartão postal 01 Carta pessoal 01 telefonema

d. Volume IV

Lição um:	TEMA transversal: <i>saúde</i> GÊNERO TEXTUAL: diálogo entre três adolescentes numa lanchonete;
Lição dois:	TEMA: <i>pluralidade cultural</i> GÊNERO TEXTUAL: diário de viagem;
Lição três:	TEMA: <i>ética</i> GÊNERO TEXTUAL: diálogo introduzindo a leitura de passagens aéreas, bilhetes e contagem de dinheiro para desvendar o assassinato de Miss Débora Taylor;
Lição quatro:	TEMA: <i>meio ambiente</i> GÊNERO TEXTUAL: diálogo entre dois moradores de Oxford na Inglaterra sobre viagens;
Lição cinco:	TEMA: <i>meio ambiente</i> GÊNERO TEXTUAL: programa de TV, no qual duas pessoas respondem questões e concorrem a prêmios (no caso específico uma viagem para a Grécia);
Lição seis:	TEMA: <i>saúde</i> GÊNERO TEXTUAL: carta ao leitor, onde os jovens escrevem pedindo conselhos na seção <i>Open Your Heart</i> ;
Lição sete:	TEMA: <i>pluralidade cultural</i> GÊNERO TEXTUAL: cartão postal;
Lição oito:	TEMA: <i>meio ambiente</i> GÊNERO TEXTUAL: diálogo entre dois jovens sobre a cultura da África do Sul, um deles relata as aventuras de sua viagem.

Os gêneros textuais nos textos que abrem cada lição:	04 Diálogos 01 Diário 01 Entrevista 01 Seção de revista 01 Cartão postal
--	--

Apresentamos, portanto, de modo panorâmico, sucinto e direto o formato da coleção na percepção das autoras. Tal descrição está apresentada no manual do professor, detalhando os volumes e as propostas para discussões que podem ser abordadas em sala com uso da coleção *Take Your Time: de acordo com os PCNs* para alunos do ensino fundamental.

Enfim, cada volume da coleção contém oito lições, estas apresentam um tema transversal e se propõe a interdisciplinaridade, adequando-se, de acordo com as autoras, com às exigências “do PCNLE”, como está estampado na capa de cada volume.

Mas isso não quer dizer, necessariamente, que atendem à sugestão do PCNLE (1998) no que concerne ao trabalho do professor com textos que tenham função social. Na realidade, a proposta do LD *Take Your Time: de acordo com os PCNs* apresenta alguns gêneros nos textos, mas prioriza a gramática descontextualizada. Atualmente a sala de aula, com todo seu dinamismo, não permite a abordagem linear como a sugerida na referida coleção.

No ensino de língua com gêneros há uma atmosfera diferente e efêmera no contexto situacional do ensino/aprendizagem, o processo educacional passa por mudanças nunca vistas. Há preocupação com o aprendizado do aluno, com seu entendimento e utilidade daquilo que estuda na escola. Com efeito, o trabalho do ensino consiste em conectar a realidade social com os conteúdos escolares.

Crítérios do PNLD para análise

A importância dos critérios do PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (2007) de língua portuguesa se dá porque não há, até a presente data, um trabalho oficial de análise do livro didático de língua estrangeira. Como o programa avalia livros didáticos de português, selecionados os critérios que consideramos pontuais para um livro didático de língua inglesa que atenda às exigências dos parâmetros curriculares (PCNLE).

Esta investigação está pautada na teoria bakhtiniana, abordada na parte teórica deste trabalho. Na análise da coleção *Take Your Time: de acordo com os PCNs*, utilizamos como

categoria de análise os critérios do PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (2007), que terão como fio condutor as questões abaixo, que vão nortear nossa investigação:

QUANTO À COLETÂNEA

1. A coleção analisada é multimodal (inclui textos verbais e textos que integram imagem e texto verbal)?
2. Os gêneros textuais selecionados estão associados a esferas de usos socialmente relevantes (jornalísticos, científicos, literários, etc.), do ponto de vista do jovem do ensino fundamental?

QUANTO À TEXTUALIDADE

1. Os textos da coleção são originais e autênticos?
2. Os textos analisados trazem os créditos completos (autor, título original do texto, local, data de publicação)?
3. Os textos são fiéis ao suporte original?

Tendo como meta responder a estas perguntas, uma vez que levantamos a seguinte hipótese: há um descompasso entre teoria e prática relacionada ao ensino de LE no PCNLE (1998) e a abordagem dos gêneros textuais apresentada nos livros didáticos de língua inglesa. Passamos para a análise dos textos contidos em toda a coleção.

Mais uma vez lembramos que o objetivo desta análise é verificar, na coleção *Take Your Time: de acordo com os PCNs*, se os textos de abertura de cada capítulo e das atividades com textos exploram os diversos gêneros textuais, isto é, transcendem atividades escolares, inserindo o aluno no contexto social e no estudo da língua em uso.

Focalizamos três pontos essenciais para a categorização de textos com seu respectivo gênero textual:

- 1) diversidade de gêneros nos textos de apresentação;
- 2) diversidade de gêneros nos textos das atividades; e
- 3) fidelidade à diagramação, créditos e veículo.

Buscamos constatar qual a função do texto, se está restrito a situações escolares ou a situações mais próximas do seu uso efetivo, que ocorrem em relações sociais. O texto das atividades propostas, um cartão postal, por exemplo, deve levar o aluno a sentir a necessidade de escrever um cartão postal e não outro gênero.

Avaliação da coleção

Buscamos evidenciar na coleção *Take Your Time: de acordo com os PCNs* a diversidade de gêneros no ensino de língua, investigando os 95 (noventa e cinco) textos que aparecem na coleção. Como dito, a investigação tem por base o conceito de texto de Bronckart (1999), referido na parte teórica, o texto é a unidade de produção linguística situada e acabada pelo engajamento de que o profere, ele é auto-suficiente. Diante dessa perspectiva identificamos na coleção 95 (noventa e cinco) textos.

Avaliaremos o *corpus* de 95 textos, a fim de identificar a diversidade de gêneros textuais. A análise da diversidade de gêneros nestes textos parte da proposta de Bakhtin (2000), a linguagem em situação de ensino com abordagem dos gêneros do cotidiano em sala de aula.

Vejam no quadro abaixo toda a referência da coleção, o número de textos de abertura (chamamos de texto de abertura todo texto que abre cada lição) e das atividades (são poucas as atividades que têm um texto introdutório como pretexto para exercitar os gêneros textuais propostos).

Quadro 2 – Os textos da coleção *Take Your Time: de acordo com os PCNs de 5ª a 8ª série*

Título da coleção	Autor(es)	Editora	Ano de publicação	Nº de textos de Abertura	Diversidade de textos nas atividades
<i>TAKE YOUR TIME: DE ACORDO COM OS PCNS “ENSINO FUNDAMENTAL”</i>	ROCHA, Analuiza Machado FERRARI, Zuleica Águeda	Moderna	2004 3ª edição reformulada	32	63
TOTAL				95	

Fonte: ROCHA ; FERRARI. *Take Your Time: de acordo com os PCNs*. São Paulo: Moderna, 2004).

Diversidade de gêneros nos textos de abertura

Os Parâmetros ressaltam que interagir verbalmente com alguém é organizar o discurso a partir de conhecimentos. Esta organização da fala pode ser, supostamente, opiniões e convicções da relação de afinidade e do grau de familiaridade com o assunto. Este é um conhecimento que precede a produção, pode ter sido adquirido na escola ou no seio da sociedade. De certa forma, é ele que determina as escolhas que serão feitas com relação ao gênero no qual o discurso se realizará. Dos 32 (trinta e dois) textos que abrem cada lição, 21 são do gênero diálogo, veja o gráfico abaixo:

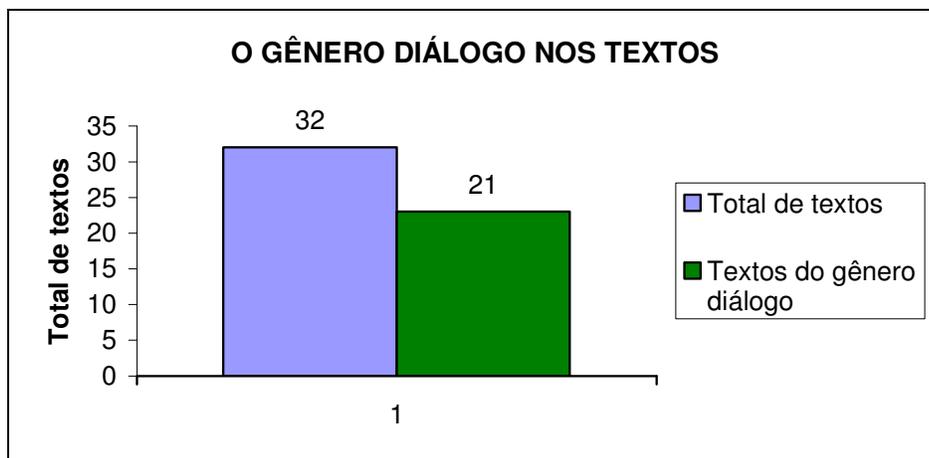


Gráfico 1 – Gênero diálogo nos textos

A coleção possui 04 volumes divididos em 08 textos cada um, perfazendo um total de 32 textos. Destes, 21 são do gênero diálogo.

Veja no gráfico abaixo os gêneros dos 11 textos de abertura que não são diálogos:

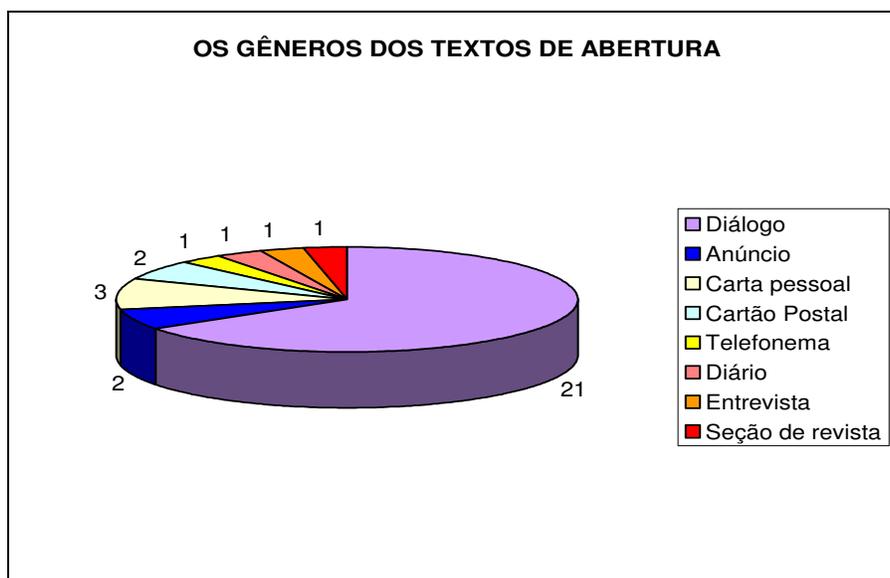


Gráfico 2 – Diversidade de gêneros nos textos de abertura

É demonstrado no gráfico 2, que 21 textos são do gênero diálogo, 02 do gênero anúncio, 03 carta pessoal, 02 cartão postal, 01 telefonema, 01 diário, 01 entrevista e 01 seção

de revista. Isso deixa evidente a pobreza de gêneros nos textos de abertura. As autoras usam a estratégia que tem maior peso para se trabalhar em sala de aula com textos construídos pelas autoras, deixaram de lado textos autênticos que veiculam na sociedade. Colocamos abaixo um exemplo, entre tantos, de diálogo do texto em análise:

LESSON

7

I'd like a T-shirt, please.

Contexto: Betty está fazendo compras numa loja de roupas com sua amiga Anne.

Saleswoman: Can I help you?

Betty: I'd like a T-shirt, please.

Saleswoman: What size are you?

Betty: Medium.

Saleswoman: And what color would you like?

Betty: Uhm... Blue or green.

Saleswoman: Here you are.

Anne: Which T-shirt do you prefer, the blue one or the green one?

Betty: I prefer the blue one. How much is it?

Saleswoman: Let me see... it's twenty dollars.

Betty: Can I try it on?

Saleswoman: Sure.

Saleswoman: Oh, it suits you.

Betty: Yes, I think so. I'll take it.



Ao trabalhar esta lição, revisar as cores, os numerais e as estruturas **How much is it?** e **How much are they?** (assuntos já trabalhados no livro 1 desta coleção). Para apresentar o texto, ver o Manual do Professor. Explorar o vocabulário com o auxílio de gravuras.

Figura 1 (Fonte: ROCHA ; FERRARI. *Take Your Time: de acordo com os PCNs*. São Paulo: Moderna, 2004. v. I p. 99).

Devido ao pequeno número de gêneros nos textos da coleção, consideramos importante analisar os tipos de atividades propostas pelas autoras. O objetivo dessa análise é constatar a diversidade de gêneros nos textos introdutórios das atividades propostas.

Diversidade de gêneros nos textos das atividades

A coleção *Take Your Time: de acordo com os PCNs* tem muitas atividades, contamos 679 questões ao todo. Divididas da seguinte forma:

Número de Atividades	VOL-1	VOL-2	VOL-3	VOL-4
697	170	159	186	182

Com efeito, não são todas as atividades que têm um texto introdutório. São 23 as atividades da coleção que têm gêneros. Vejamos os gêneros textuais/discursivos destas atividades:

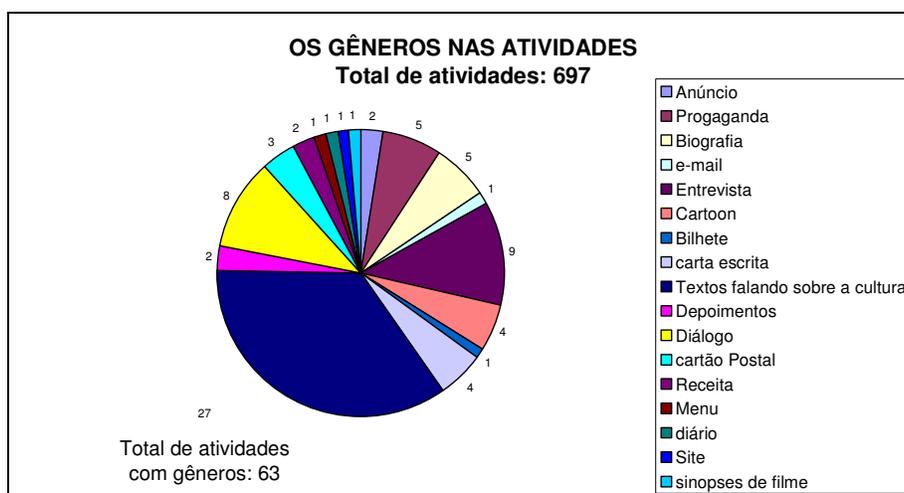


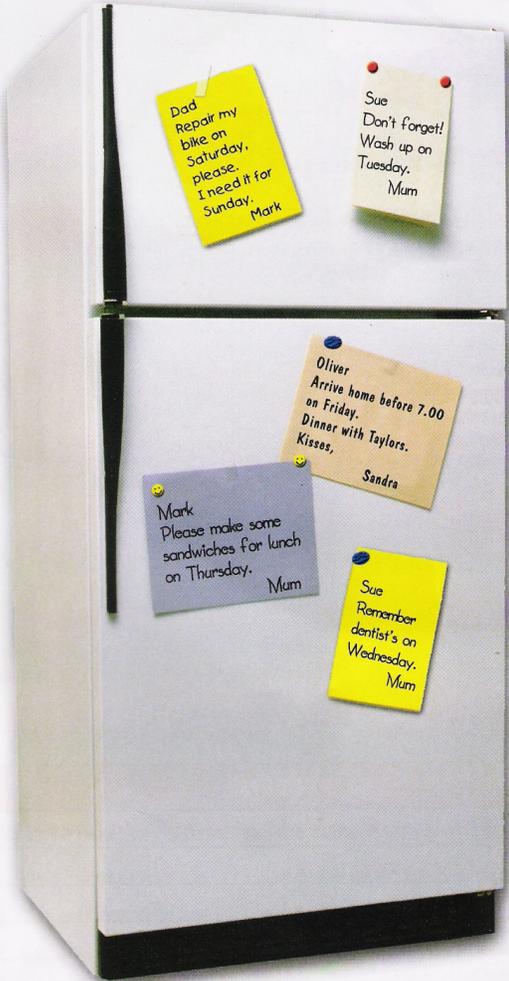
Gráfico 3 – Diversidade de gêneros nas atividades

O gráfico acima mostra os 17 tipos de gêneros trabalhados em 63 atividades, no universo total de 697 atividades em toda a coleção analisada. O gênero bilhete, por exemplo, é apresentado ao aluno da seguinte forma:

 **G.** Look at the Fields' notes on the door of the fridge and write sentences about them.
 G. Dizer aos alunos para escrever frases, discriminando a quem os bilhetes são dirigidos e o que as pessoas vão fazer.

Example: Dad is going to repair Mark's bike on Saturday.

1. Sandra and Oliver _____ are going to have dinner with the Taylors _____ on Friday.
2. Mark _____ is going to make some sandwiches for lunch _____ on Thursday.
3. Sue _____ is going to wash up _____ on Tuesday.
4. Sue _____ is going to the dentist's _____ on Wednesday.



Project
 My diary for next week.
 Follow your teacher's instructions.

121

Figura 2 (Fonte: ROCHA ; FERRARI. *Take Your Time: de acordo com os PCNs.* v. III. São Paulo: Moderna, 2004. p.121)

A atividade propõe ao aluno que observe os diversos tipos de bilhetes que estão na porta da geladeira e depois preencha as lacunas. A atividade evidencia principalmente a quem os bilhetes são dirigidos e o que as pessoas vão fazer.

Na mesma página, logo abaixo da ilustração tem o “*Project*”, atividade que precisa das instruções do professor, este é orientado para propor ao aluno a construção do diário da próxima semana. Verificamos, portanto, a proposta de produção textual do gênero diário e não do gênero bilhete. Não obstante, a atividade reduz-se ao âmbito escolar uma vez que o professor dará instruções no sentido de que os alunos poderão mostrar a agenda depois de pronta uns ao outros e não explora a produção de bilhetes.

Há atividades na coleção que são introduzidas por gêneros textuais. Dessa forma, consideramos relevante analisar a quantidade de textos autênticos propostos nas atividades.

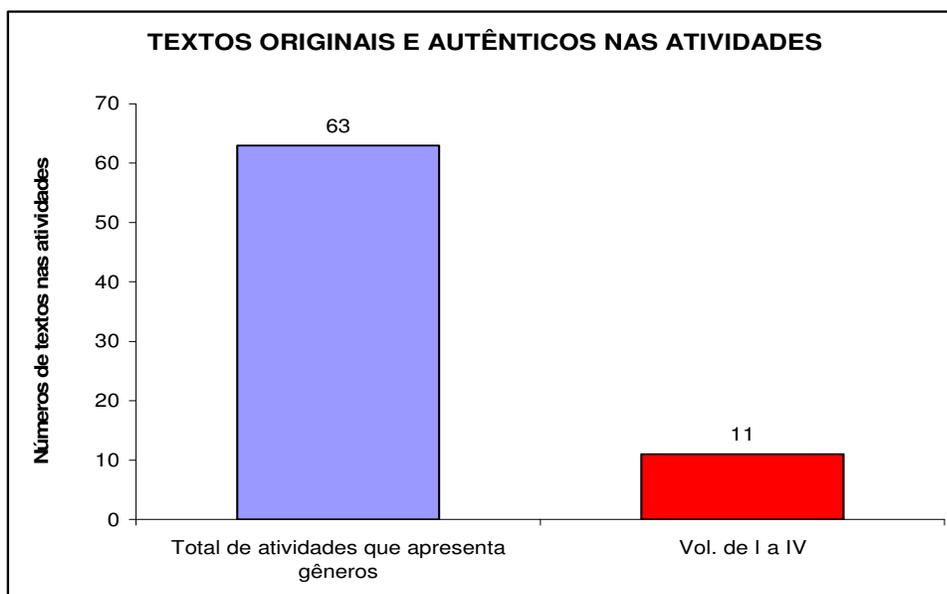


Gráfico 5 – Análise de textos

Fonte: ROCHA ; FERRARI. *Take Your Time: de acordo com os PCNs*. São Paulo: Moderna, 2004.

Dos 95 (noventa e cinco textos) 63 (sessenta e três) estão distribuídos nas atividades que são introduzidas por textos. Destes, 11 (onze) são textos considerados autênticos, porque é dada fonte bibliográfica. Vejamos a análise por volume:

- a) Volume I – há 23 (vinte e três) textos, dos quais 03 (três) textos são autênticos.
- b) Volume II – há 24 (vinte e quatro) textos, dos quais 03 (três) são autênticos;
- c) Volume III – há 23 (vinte e três), dos quais 02 (dois) são autênticos;
- d) Volume IV – há 25 (vinte e cinco) textos, dos quais 03 (três) são autênticos.

Chamamos a atenção para o baixo número de textos autênticos nas atividades sugeridas.

A coleção carece de um maior inserimento dos alunos em textos que veiculem o saber social da língua inglesa. Função esta enfatizada no PCNLE (1998) e nos critérios eliminatórios do PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (2007), dada a relevância de seu reconhecimento na sala de aula para a convivência democrática, com o efetivo respeito da diversidade.

Costa Val e Castanheira (PNLD 2007) asseguram que o texto autêntico apresenta a sua própria diversidade lingüística e isso é considerado positivo com relação a vários aspectos do processo de aprendizagem. O trabalho com uma variedade de gêneros e tipos textuais é tomado como um processo importante, o qual possibilita aos alunos o contato com grande número de formas de escrita, bem como com a circulação em contextos sociais diversos. Assim como na cotidianidade, na qual estamos imersos numa dinamicidade espantadora, somos protagonistas do discurso quando nos apropriamos dele mediante outros locutores.

Atualmente, a aprendizagem da língua escrita é considerada a partir de elementos sociais e apropriações dos gêneros. Construções sócio-históricas se dão no interior das interações entre os membros de uma dada sociedade. Em função disso, muitos pesquisadores defendem um ensino sistemático de escrita de diferentes gêneros, já a partir das séries iniciais.

Na coleção *Take Your Time: de acordo com os PCNs*, constatamos que há nas atividades um baixo índice no uso de gêneros, como mostra o gráfico abaixo:

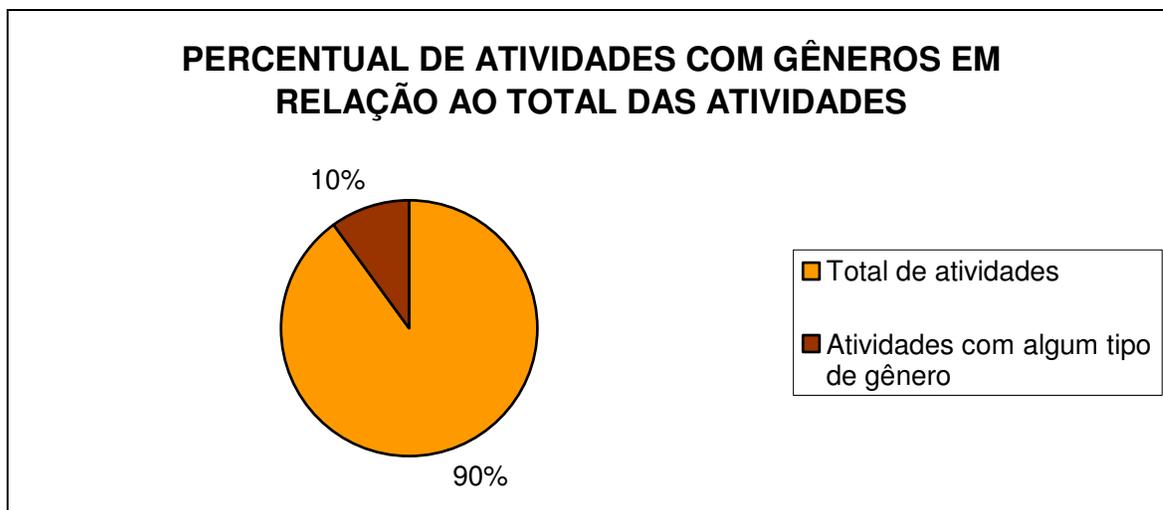


Gráfico 5 – Percentual de atividades que abordam gêneros.

Fonte: ROCHA ; FERRARI. *Take Your Time: de acordo com os PCNs*. São Paulo: Moderna, 2004.

O gráfico 6 mostra que a coleção tem 90% das atividades de exploração da gramática no estilo tradicional, isto é, a repetição, memorização e decodificação da estrutura de frases, a substituição de termos sublinhados, assinalação de alternativas de acordo com o texto, marcação de verdadeiro ou falso e o preenchimento das lacunas com a forma correta dos verbos entre parênteses, e apenas 10% das atividades são introduzidas por um gênero textual. Não obstante, servem como texto introdutório para atividades de interpretação, e poucas vezes a tarefa é a produção do gênero, usando a criatividade e dispondo a produção para circulação social, seja na escola, no bairro etc.

Mediante isso, consideramos que a maioria das atividades tem objetivo escolar, por exemplo, repetição de frases para memorização da estrutura são atividades que não despertam o aluno para usar a língua. Além do mais, a coleção como um todo pouco enfatiza os gêneros em sua estrutura organizacional e sua função de troca de informações. Não há relação com a práxis cotidiana, não há interação social, nem tampouco propostas firmes de publicação da produção de sala de aula, nem tampouco circulação da produção. Como se vê, dentro do

universo de 697 (seiscentos e noventa e sete) atividades, apenas 10% explora os gêneros textuais/discursivos mostrados na tabela acima.

A coleção se apresenta como adequada, todavia no seu interior usa a língua como sistema, um código a ser memorizado. Alguns exemplos retirados desses volumes nos ajudam a comprovar os dados apresentados.

Exemplo 1:



Figura 3 (Fonte: ROCHA ; FERRARI. *Take Your Time: de acordo com os PCNs*. v. I São Paulo: Moderna, 2004. p. 99)

Como podemos perceber no exemplo 1, a atividade sugere ao aluno a construção de um anúncio seguindo as instruções do professor. “*Project work: Build up an ad*. Pedir aos alunos que façam um anúncio de propaganda com algum produto – comida – de que gostem ou que queiram inventar. Podem se basear em folhetos distribuídos em jornais e lojas” (ROCHA ; FERRARI. 2004, v. I, p. 10).

Esta é uma proposta com domínio social, pois está associado à divulgação de propaganda em jornais ou encartes de lojas. A variedade do anúncio favorece o desenvolvimento do objetivo a ser explorado com a escrita, mas falta o envio do gênero para circulação social. Nós entendemos que o objetivo da produção do gênero propaganda torna-se eficaz se sua finalidade de divulgação for atingida.

Constatamos que a coleção não atingiu seus objetivos na compatibilidade com o PCNLE e em relação à produção de texto. As atividades com gêneros e os enunciados das questões que abordaram algum tipo de gênero textual não são claras. Por conseguinte, fica implícito na atividade proposta (Cf. exemplo 1) o tema, a estrutura, o estilo, os aspectos de situação de produção e de recepção. Todas essas etapas não são explicitadas no livro e vão depender do conhecimento do professor em sala de aula.

Abaixo há um enunciado de uma atividade que não tem texto introdutório e não enfoca nenhum tipo de gênero.

Exemplo 2:

Write a paragraph about what you did last Sunday.

Exemplo – 2 (Fonte: ROCHA ; FERRARI. *Take Your Time: de acordo com os PCNs*. v.III. São Paulo:

Moderna, 2004. p. 87)

No exemplo 2, o objetivo é o de levar o aluno a escrever um parágrafo sobre o que ele fez no domingo passado. Como vemos, é uma atividade tradicional, que não se volta para o desenvolvimento das habilidades em gêneros.

Nessa perspectiva, a forma do texto independe das práticas sociais, é isenta de qualquer pressão comunicativa e é encarada como historicamente invariável. A produção é vista como um conjunto de unidades lingüísticas que veiculam um pensamento. Essa visão apresenta um descompasso com a concepção de língua como interação.

Por fim, destacamos o exemplo abaixo:

Exemplo 3:

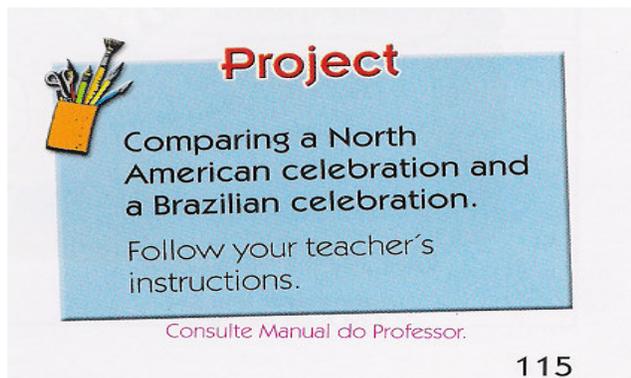


Figura 4 (Fonte: ROCHA ; FERRARI. *Take Your Time: de acordo com os PCNs.* v. IV. São Paulo: Moderna, 2004. p. 115)

O manual do professor instrui: a atividade proposta pelo *project* (pág. 115) tem a seguinte sequência: construir um cartaz comparando as datas comemorativas da América do Norte com as do Brasil. As autoras explicam a proposta da seguinte forma: “*Project work: Comparing an American Celebration and a Brazilian Celebration.* Pedir aos alunos para, em duplas, fazerem um cartaz em que deverão comparar uma celebração americana e uma brasileira. Cada dupla poderá escolher as comemorações” (ROCHA ; FERRARI. V. III, 2004, p. 10).

O objetivo é divulgar as diferenças e semelhanças das celebrações entre dois países. A variedade dos cartazes favorece o desenvolvimento do objetivo a ser explorado com a escrita porque deixa o aluno livre para fazer tal comparação. O objetivo da produção desse gênero leva o aluno a querer circular a sua produção. A referida atividade destacou o tema, a estrutura, o estilo, os aspectos de situação de produção, mas não evidenciou a circulação no meio social.

Neste exemplo, o aluno ao trabalhar o cartaz está, realmente, produzindo conhecimento e construindo um gênero textual que pode ter circulação social. Uma vez que o gênero apresenta-se como instrumento de comunicação e seu cumprimento se efetiva na medida em que haja um destinatário, uma circulação e atinja um determinado objetivo sócio-comunicativo depois de pronto. Contudo, a atividade do tipo *project*, a que mais se aproxima

da proposta de trabalho sugerida no PCNLE (1998), não é clara quanto à função social da produção do aluno. Há na coleção 31 atividades do tipo *project*, divididas nos capítulos da seguinte forma:

V. I – 8 (oito)
V. II – 8 (oito)
V. III – 7 (sete)
V. IV – 8 (oito)

Isso nos leva a crer que a produção do aluno/produtor predomina com objetivo escolar. Sendo assim, favorece o uso artificial da língua e desfavorece a efetivação do uso da língua em situação concreta, isto é, situação comunicativa

A sugestão do PCNLE para o ensino de LE é interacionista, requer do professor um ensino que leve o aluno a usar a língua. É neste âmbito que estão à disposição vários recursos que favorecem a interação. As palavras, gestos, expressões faciais, símbolos, sinais visuais são exemplos desses recursos.

Atualmente a grande tendência e exigência é para se trabalhar com textos autênticos, principalmente os que circulam na sociedade.

O professor que recorre ao contexto social e trabalha com textos autênticos, leva para sala de aula o ensino de língua interacionista. Não é interessante se prender ao LD se este não tem como proposta a visão interacionista da linguagem. Cox e Assis-Peterson (1999) têm defendido que o livro-texto está mais preocupado com questões formais e metodológicas e ignoram a não-neutralidade da língua. Com efeito, a coleção analisada tem predominância nestas questões.

Textos originais e autênticos na coleção

Com base na avaliação do PNLD o texto é autêntico se:

- For fiel à diagramação, suporte (lugar da postagem) e circulação no meio social;
- Respeitar os créditos (fidelidade à fonte bibliográfica) atribuídos àqueles que os produziram.

O texto autêntico é todo aquele que circulou nas esferas sociais, sem mudança de diagramação, com o registro de todos os créditos ao autor e toda a indicação da referência bibliográfica (PNLD, 2007).

O professor deve trabalhar com textos de domínio público que favoreçam a função social do aprendizado, pois o aluno que estuda em sala com um texto socialmente conhecido passa a entender que a aula está inserida no contexto social mais amplo, e não reclusa às atividades escolares. Contudo, o texto autêntico é importante, mas não suficiente, a ele deve ser somada a competência do professor, falada anteriormente nesta dissertação, o professor deve ser capacitado para trabalhar com gêneros.

No tocante ao ensino de língua inglesa com textos autênticos ressaltamos inicialmente que ele é obrigatório para todos os alunos do ensino fundamental (LDB 9.394 (Anexo G)). E, posteriormente, é lançado o PCNLE, o qual tece as propostas para ensino de língua baseada na perspectiva teórica de gêneros e sugere que seja trabalhada em sala de aula a interação verbal.

Considera ainda que o ensino fundamental é o primeiro contato do aluno com o inglês, faz-se mister, portanto, o uso de textos autênticos e contextualizados, uma vez que, em contato com a linguagem em uso desde o início do processo da aprendizagem, o aluno torna-se capaz de reconhecer, produzir, interpretar e usar os vários gêneros que usamos naturalmente ao falar. Os professores, por sua vez, precisam ser capacitados no uso de

gêneros para o ensino de língua, visando a um aprendizado mais sólido do aluno. Desde cedo o aluno aprenderá a ligar os ensinamentos de inglês da escola com a língua internacionalmente falada.

Fica claro, portanto, a importância da autenticidade dos textos. São eles que aproximarão duas realidades aparentemente distantes, a sala de aula e a vida cotidiana.

Decorre disso a verificação quanto à autenticidade dos 32 textos de abertura da coleção:

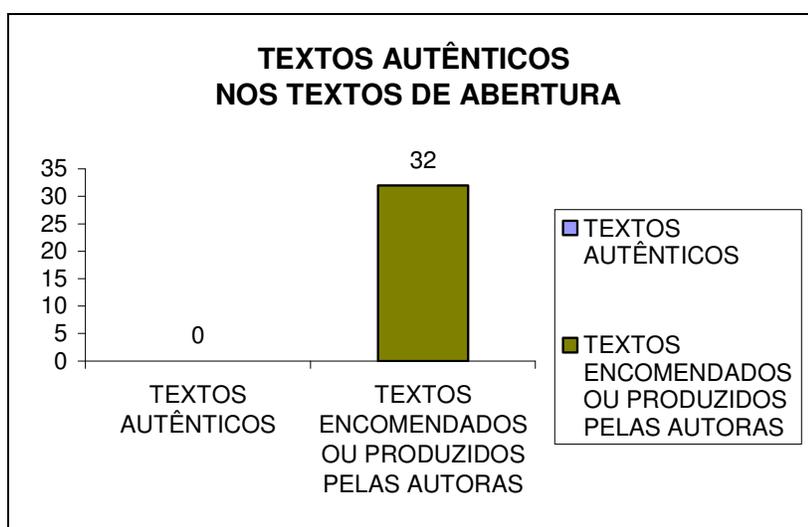


Gráfico 6 –Textos autênticos

Fonte: ROCHA ; FERRARI. *Take Your Time: de acordo com os PCNs*. São Paulo: Moderna, 2004.

No gráfico 4 está indicada, por número de textos, a comparação dos textos autênticos com os textos encomendados ou escritos pelas autoras da coleção *Take Your Time: de acordo com os PCNs*. Surpreendentemente nenhum dos 32 textos de abertura registra a fonte pesquisada: autor, data, lugar de publicação e diagramação. Não sabemos dizer se as autoras escreveram os textos, encomendaram ou retiraram de algum meio de comunicação. O fato é que cada lição é iniciada com um texto, há uma preocupação no livro do professor em explicar onde se passou aquela situação, mas não há registro de créditos. Vejamos o exemplo abaixo:

LESSON

5

Visiting London

Contexto: Carla, uma adolescente brasileira, está realizando o sonho de conhecer Londres com seus pais. De lá manda um cartão para sua amiga Lívia.

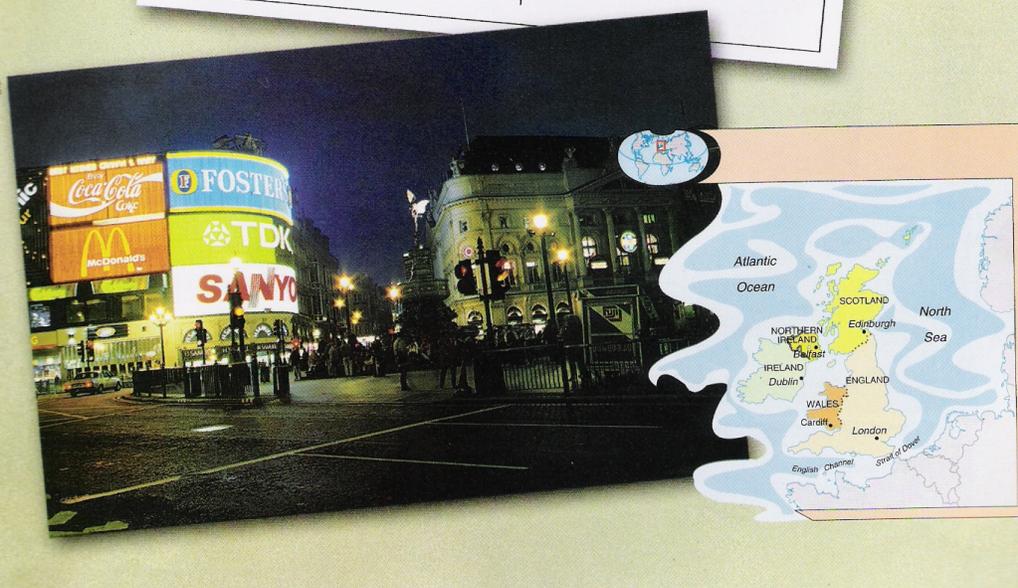
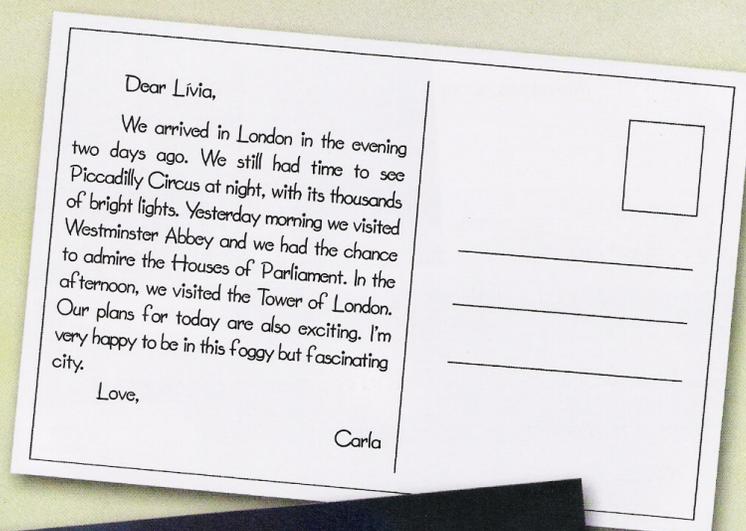


Figura 5 (Fonte: ROCHA ; FERRARI. *Take Your Time: de acordo com os PCNs.* v. III. São Paulo: Moderna, 2004. p. 67)

A introdução da lição cinco do volume 3 é um cartão postal, proposta para leitura e ativação de conhecimento. Todavia, como vemos acima, não fornece a fonte, isso ocorre em todas as demais, mostrando que os textos não atendem às exigências da circulação social.

Abordagem dos conhecimentos lingüísticos

De acordo com a análise desenvolvida até agora, cabe ainda traçar o perfil da abordagem dos conhecimentos lingüísticos. No tocante ao lingüístico discursivo a coleção *Take Your Time: de acordo com os PCNs* é um exemplo claro da persistência do ensino de língua que prestigia a gramática pela gramática, haja vista que é fortemente marcada com atividades descontextualizadas e meramente escolares.

A abordagem lingüística, isto é, dos conteúdos gramaticais, deve ser feita pautada nos gêneros textuais. Propostas de construção de gêneros em sala farão o aluno produzir os textos e esta produção o levará a aprender a estrutura da língua sem que lhe seja imposta a memorização de regras, porque o foco é o destinatário do gênero produzido e não a estrutura lingüística. O aluno aprenderá à medida que vai usando a língua, enviando e-mail, carta pessoal, cartão postal e/ou veiculando propagandas, anúncios e campanhas etc., produzindo textos orais e escritos. Assim, o aluno sente que sua produção é necessária e por isso se sentirá comprometido com a construção das frases e orações que comporão a sua produção.

No tocante à gramática, a coleção analisada apresenta atividades mecânicas de repetição da estrutura lingüística. Podemos constatar isso ao longo das atividades em toda a coleção. É trabalhado os aspectos gramaticais de modo isolado nas 697 (seiscentos e noventa e sete) atividades.

A grande maioria dessas atividades são de repetição e memorização da estrutura lingüística, o mais frequente é o do tipo *Complete the dialogs*, pela recorrência consideramos importante recortar um exemplo desse tipo de exercício. Vejamos, no recorte abaixo a proposta aparece duas vezes consecutivamente:

 **E. Complete the dialogs.** Dizer aos alunos que neste exercício está sendo praticada a função de oferecer algo a alguém. Para isso, devem consultar o diálogo e o cardápio e usar "Would you like...?" ou "What would you like to eat/drink?" de acordo com as respostas dadas.

1. A: Would you like ...?
B: Yes, please.

2. A: Would you like tomato soup?
B: No, thanks. I don't like tomato soup. I prefer onion soup.

3. A: What would you like to drink?
B: An orange juice, please.

4. A: What would you like to eat?
B: A steak and French fries, please.

 **F. Complete the dialogs.** Dizer aos alunos que neste exercício é praticada a função de pedir algo. Ver seção Language Study, no final desta lição.

1. A: I'd like a glass of water, please.
B: Here you are.

2. A: Can I have grilled fish and vegetables?
B: Certainly. / Sure. / Here you are.

3. A: Could I have melon juice, please?
B: Certainly. / Sure. / Here you are.

4. A: May I have pork chops and mixed salad?
B: Certainly. / Sure. / Here you are.

educação proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Figura 6 (Fonte: ROCHA ; FERRARI. *Take Your Time: de acordo com os PCNs*. v. IV. São Paulo: Moderna, 2004. p. 14)

A seção *Language study* (Anexo B), por exemplo, apresenta as classes gramaticais, as formas e tempos verbais, os pronomes, preposição, caso genitivo, formação de perguntas em inglês, quantificadores, a ordem dos adjetivos, etc.

Todas as lições da coleção têm uma seção *language study*, cuja tem o claro objetivo de evidenciar a regra gramatical do assunto estudado. Assim, com a finalidade de abordar a gramática da língua inglesa e o faz de modo estanque e desarticulado, as autoras colocam em destaque a sintaxe.

Para se ter uma idéia, a referida seção no primeiro volume da coleção remete o aluno para a memorização do diálogo. As autoras apresentam da seguinte forma: “***Hello, I am Carol. (Hello, I’m Carol.)***” mostrando as possíveis formas do verbo *to be* (Anexo F).

Desse modo, a fim de trabalhar o emprego da regra explicitada a coleção coloca atividades de memorização e repetição da estrutura de frases.

É verdade que encontramos algumas atividades que fogem a este padrão. Há algumas atividades que são introduzidas por alguns gêneros textuais. Estas, na grande maioria das vezes ilustram o livro, dá um colorido bonito, mas não trabalham o gênero e sim a estrutura da língua.

Nas atividades com gêneros, constatamos que o aluno não é convidado a produzir o gênero e sim a retirar as informações nele contidas, é a atividade de reconhecimento. No caso de trabalhar com cartazes, o objetivo é suscitar no aluno a necessidade de produzir cartazes que estejam de acordo com a realidade e a propaguem no meio social, assuntos do interesse da comunidade. Não obstante, o cartaz aparece na coleção a título de ilustração Por exemplo:

Read the text and do the activities.

It's amazing how he seems to grow overnight.

And how DANNON DANIMALS can help.

Good source of calcium and protein

No artificial colors or flavors
Active yogurt cultures

And kids love it

Danimak
DANNON
A DANNON a day
Love it for life.

REPRODUÇÃO

amazing: impressionante
grow: crescer
how: como
kids: crianças
overnight: da noite para o dia
seem: parecer
source: fonte

N. Answer the questions in Portuguese.

- Qual é a marca do iogurte?
Dannon Danimals.
- Qual é o sabor do iogurte mostrado pela propaganda?
Morango.
- Por que é bom tomar iogurte?
É fonte de cálcio e proteína.
- Você toma iogurte? Qual sabor você prefere?
Resposta pessoal.

O. Complete the sentences. Use the words from the box.

love has is

- Dannon Danimals has no artificial colors or flavors.
- Dannon Danimals is a good source of calcium and protein.
- Kids love Dannon Danimals.



Project

Build up an ad
Follow your teacher's
instructions.

Figura 7 (Fonte: ROCHA ; FERRARI. *Take Your Time: de acordo com os PCNs.* v. I. São Paulo: Moderna, 2004. p. 99)

O gênero propaganda é apresentado ao aluno e trabalhado através das questões em português. Veja que o quesito *N* aborda os elementos do texto e as perguntas do quesito *O* são frases soltas. Há ainda nesta parte do livro a proposta do *Project*, como dito a parte que trabalha a produção escrita. O manual do professor traz as seguintes instruções para execução do referido projeto: “*Project work: build up and ad.* Pedir aos alunos que façam um anúncio de propaganda com algum produto – comida – de que gostem ou queiram inventar. Podem

basear em folhetos distribuídos em jornais e lojas” (ROCHA ; FERRARI, 2004, p. 10). Não obstante, o *project* aparece como alternativa de trabalho, podendo ser priorizado pelo professor ou não, ficando a cargo do professor.

Revela-se, portanto, a tendência da tradição gramatical na coleção examinada. São significativos os exercícios propostos no livro relativos aos conhecimentos morfológico e morfossintático. É relevante observar que, entre os conhecimentos tradicionais, o trabalho com as relações entre fonologia e ortografia, numa faixa de escolaridade em que é fundamental a apropriação da escrita ortográfica, é pouco freqüente no conjunto da obra em relação às propostas de morfologia, semântica e morfossintaxe.

As atividades visam ao trabalho com o conhecimento do aluno. Destacamos, portanto, que os tipos de atividades propostas não trabalham compreensão, construção de sentido, exploração de imagem contextualizada, conhecimentos prévios e produção a partir da função social da língua. A ênfase está na repetição, decodificação e memorização de palavras novas (vocabulário), como mostra o gráfico 7:

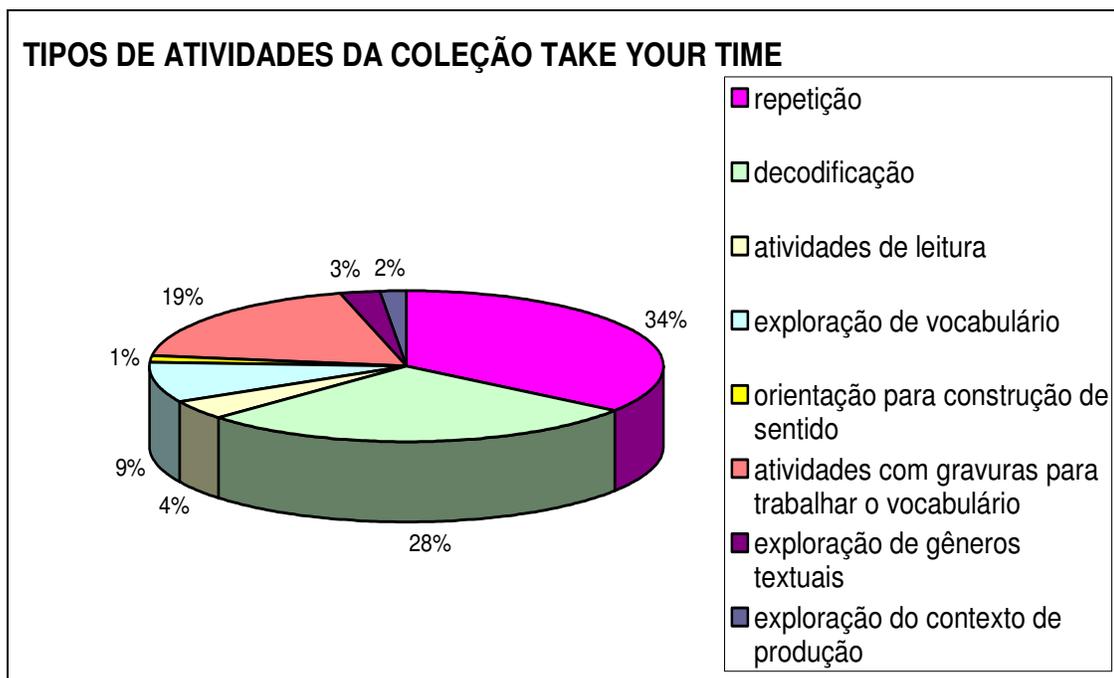


Gráfico 7 – Tipos de atividades da coleção

Fonte: ROCHA ; FERRARI. *Take Your Time: de acordo com os PCNs*. São Paulo: Moderna, 2004.

O elenco dos tipos de atividade mostrados no gráfico 6, que são ofertadas na coleção analisada, mostra que 34% delas são de repetição, 28% de decodificação, 4% são atividades para a leitura, 9% de vocabulário, 1% apresenta orientações para a construção de sentido, 19% de atividades com gravuras para reforçar o vocabulário, 3% trabalham os gêneros textuais e 2% exploração do contexto de produção.

Tendo em vista que a coleção dispõe de 90% das atividades na abordagem tradicional de aprendizado e 10% são propostas com finalidade de trabalhar a língua em uso no meio social, constatamos que a aplicabilidade da língua na prática cotidiana é muito pequena. A parte lingüística precisa ser trabalhada, não resta dúvida, a grande crítica feita por Marcuschi (2002) diz respeito à exclusividade ou à alta predominância de atividades voltadas para essa habilidade, como ocorre na coleção analisada.

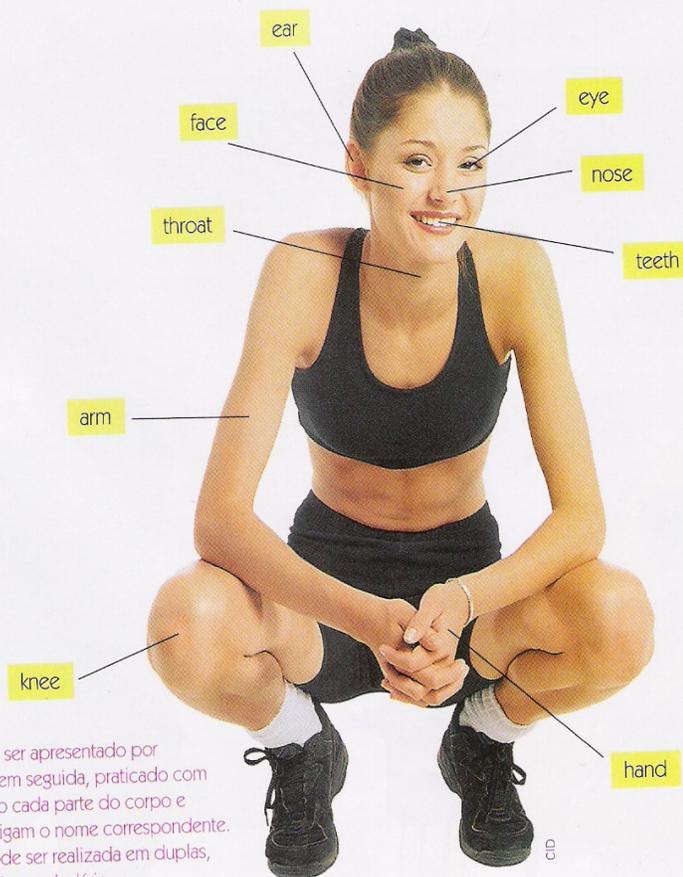
Vale comentar, ainda, mediante os dados do gráfico 6, que a abordagem das atividades com gravuras, dando um visual alegre ao LD, é direcionada ao conteúdo lingüístico.

Embora se saiba que o objetivo da ilustração é decisivo no chamamento para leitura, e que através das ilustrações o leitor pode fazer inferências, selecionar informações, etc, na coleção *Take Your Time: de acordo com os PCNs*, as atividades que trazem este recurso não exploram as ilustrações devidamente. Quanto às gravuras que servem para trabalhar o vocabulário, vejamos:

B. Write T (True) or F (False) according to the second dialog.

1. (F) Dylan was in class last Friday.
2. (T) He wasn't well last Friday.
3. (F) He has a headache today.

THE BODY



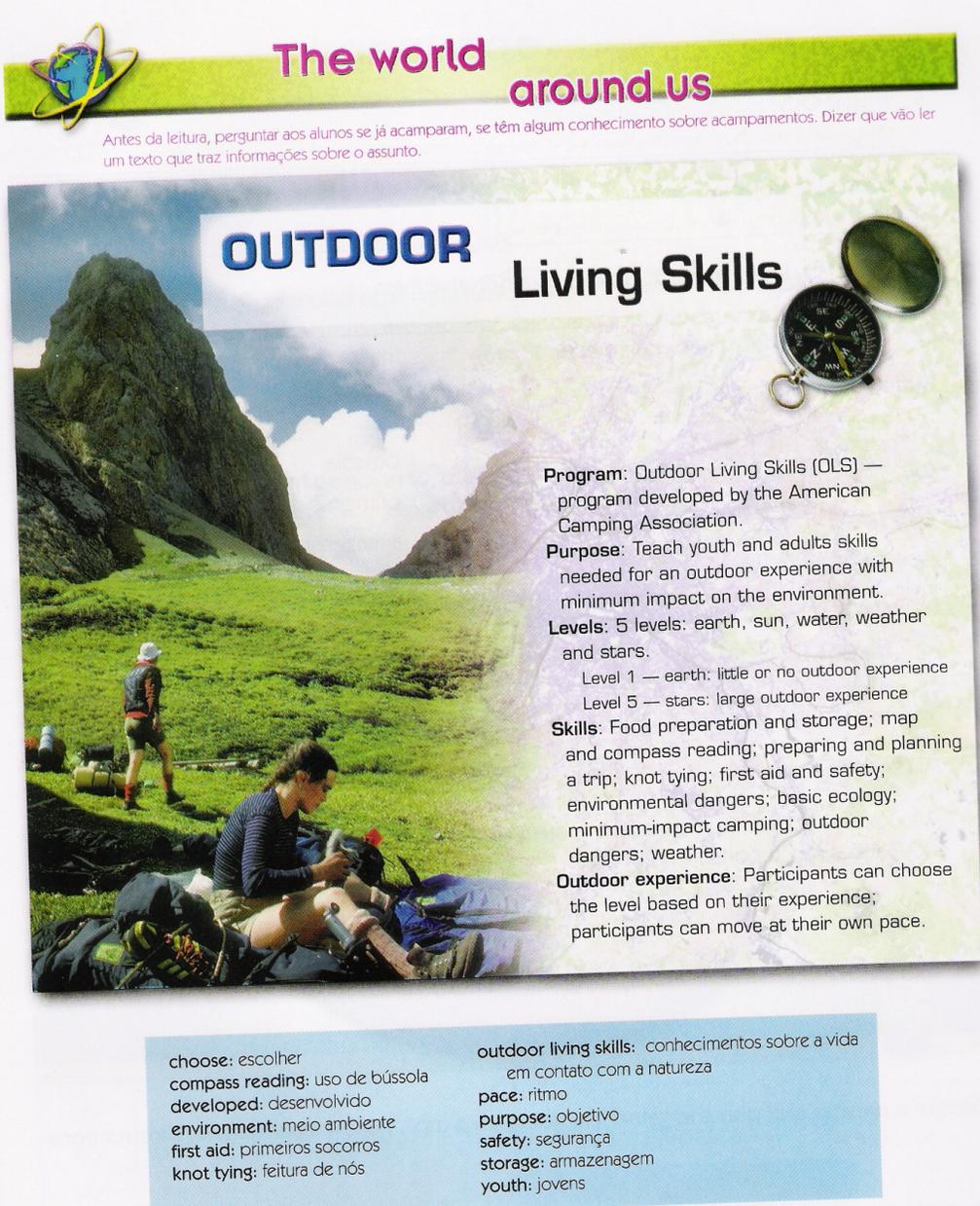
O vocabulário pode ser apresentado por meio de gravuras e, em seguida, praticado com os alunos, mostrando cada parte do corpo e pedindo que eles digam o nome correspondente. A mesma prática pode ser realizada em duplas, para consolidação do vocabulário.

50

Figura 8 (Fonte: ROCHA ; FERRARI. *Take Your Time: de acordo com os PCNs*. v. III. São Paulo: Moderna, 2004. p. 50)

A figura 8 mostra que a imagem da moça está servindo para trabalhar o vocabulário do corpo humano.

Abaixo o desaque *The world around us*, uma seção do livro que traz textos com informações interdisciplinares e, frequentemente, conta um o vocabulário logo em seguida do texto:



The world around us

Antes da leitura, perguntar aos alunos se já acamparam, se têm algum conhecimento sobre acampamentos. Dizer que vão ler um texto que traz informações sobre o assunto.

OUTDOOR Living Skills

Program: Outdoor Living Skills (OLS) — program developed by the American Camping Association.

Purpose: Teach youth and adults skills needed for an outdoor experience with minimum impact on the environment.

Levels: 5 levels: earth, sun, water, weather and stars.

Level 1 — earth: little or no outdoor experience
Level 5 — stars: large outdoor experience

Skills: Food preparation and storage; map and compass reading; preparing and planning a trip; knot tying; first aid and safety; environmental dangers; basic ecology; minimum-impact camping; outdoor dangers; weather.

Outdoor experience: Participants can choose the level based on their experience; participants can move at their own pace.

choose: escolher
compass reading: uso de bússola
developed: desenvolvido
environment: meio ambiente
first aid: primeiros socorros
knot tying: feitura de nós

outdoor living skills: conhecimentos sobre a vida em contato com a natureza
pace: ritmo
purpose: objetivo
safety: segurança
storage: armazenagem
youth: jovens

Figura 9 (Fonte: ROCHA ; FERRARI. *Take Your Time: de acordo com os PCNs*. v. III. São Paulo: Moderna, 2004. p. 123)

Disto posto, a coleção apresenta-se predominantemente de modo tradicional na sua abordagem de ensino da língua inglesa.

A língua inglesa, importante na vida de todas as pessoas, deve contar com um ensino voltado para a formação de cidadãos participantes. É preciso ter em mente que a construção de significados no aprendizado é indispensável para uma sólida aprendizagem de língua estrangeira, partindo-se de uma leitura consistente assentada no texto, partindo dos textos contidos em gêneros que circulam no meio social em que o educando está inserido. Os gêneros como meio para atividades causam impressões diversas na aula de língua, suscitam o debate e constroem significado, estes são requisitos importantes. Dessa forma, fica evidente que há um descompasso entre a proposta contida na coleção *Take Your Time: de acordo com os PCNs* com os parâmetros do PCNLE.

É um engano comum pensar que é possível trabalhar o ensino de LE a partir de frases descontextualizadas. Tal crença não é justificada nem pela experiência que existe do ensino tradicional, por duas razões: primeiramente o foco do ensino/aprendizagem de língua exige a compreensão e produção de sentido de textos, e isso é inteiramente possível; segundo, se faz necessário criar espaços que oportunizem o desenvolvimento de habilidades de leitura (mesmo que o aluno não leia autonomamente). É possível explorar através da leitura oral, a princípio, as funções e objetivos do texto, evidenciar o suporte, o destinatário, se possível a origem da produção e partir para discussão e reflexão, a fim de chegar à construção de significado e apropriação da língua.

CONCLUSÃO

Nós vimos que a perspectiva de ensino de língua baseada no conceito de gênero está pautada numa visão de língua como interação, que compreende a escrita como prática social e admite que todo texto (oral ou escrito) possui uma formalidade em situação específica. Na noção de gênero vem explicitada a relação entre o propósito social do texto e sua estrutura lingüística. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), o gênero funciona como um modelo comum que determina um horizonte de expectativa para os membros de uma comunidade, confrontados às mesmas práticas sociais.

O objetivo desta pesquisa foi analisar a coleção *Take your time: de acordo com os PCNs*, buscando identificar sua compatibilidade com a proposta do PCNLE no sentido de oferecer propostas baseadas no conceito de gênero textual/discursivo, os quais são tipos relativamente estáveis de enunciados (BAKHTIN, 2000).

Descrevemos cada volume da referida coleção, definimos os critérios do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), usamos alguns destes como categorias para análise na avaliação da coleção. A verificação da autenticidade dos textos e a apresentação da diversidade dos gêneros existentes na obra foram averiguações importantes em nosso trabalho. O *corpus* composto de 32 textos de abertura e 63 textos nas atividades nos mostrou a necessidade de analisar as 697 atividades contidas na obra, a fim de constatar se a obra é, de fato, de acordo com os PCNs, como ela anuncia na capa.

Nós entendemos o Livro Didático (LD) um instrumento de trabalho para o professor, sendo assim, ele deve contemplar a abordagem interacionista e propor ao aluno momentos de construção de conhecimentos que são usados socialmente, nas diversas situações da vida. A importância está na comunicação entre as pessoas, que o fazem através de gêneros quando trocam opiniões, expõem dados, anunciam idéias. Desde sempre, o ser humano utiliza os

gêneros para falar e escrever, eles se encaixam no contexto social e no ensino através deles, o educando vê a função social da língua. Os trabalhos desenvolvidos têm destinatários.

Isso muda a perspectiva do ensino/aprendizado de língua. O foco não está mais na norma culta ou no ensino da gramática, como Bagno (2000) salientou, a língua é parte integrante do ser humano e como tal é concreta e não abstrata. Assim, o ensino de língua que direciona o aluno para o estruturalismo engessa a criatividade do aluno e o impede de sair do mecanicismo.

Entendemos que este tipo de ensino deva ser banido da sala de aula, até porque é uma prática de muitos anos que não atinge a grande maioria dos educandos, na verdade os estudantes continuam sem aprender nem a língua materna nem tampouco uma língua estrangeira.

Faz-se mister, portanto, a mudança no ensino. Isto é um processo que já começou e repercute fortemente no LD. É exigida a adequação do LD ao ensino de língua através dos gêneros por muitas razões, uma delas é o fato de que muitas vezes ele é o único instrumento de ensino/aprendizagem, daí a necessidade de que seja rico em gêneros e tenha atividades que trabalhem uma produção textual de possível divulgação no seio da sociedade.

Nesse sentido, consta no PCNLE (Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira) a sugestão do ensino/aprendizagem que solicite do aprendiz o engajamento. A linguagem das pessoas em seus discursos considera aquela a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na construção social de significados, a aprendizagem é compreendida como forma de se estar no mundo com alguém, com instituições culturais e históricas.

Para o ensino de LE, os parâmetros supracitados orientam o professor no sentido de garantir ao aluno uma experiência singular de construção de sentidos pelo domínio de uma base discursiva. Essa base é o texto (oral, visual e escrito) que deve ter a fidelidade ao suporte original preservada, assim como o contexto social e o local de produção.

Os nossos estudos nos levaram a crer que o PCNLE prega o ensino interacionista da língua estrangeira porque seu texto, apesar de não conter o termo gênero textual/discursivo, aponta para a perspectiva interacionista. O texto usa a expressão *tipos de textos e outros tipos de textos* em vários momentos para se referir a gêneros. Desse modo, não está clara a distinção entre tipos e gêneros textuais. De acordo com o quadro sinóptico de Marcuschi, (2002) *tipos* são construções teóricas nas categorias narrativas, argumentativas e descritivas, por exemplo, e *gêneros* são padrões sócio-comunicativos dos textos orais, escritos e visuais, nos quais a linguagem é essencialmente social. Ainda assim, todo o documento aponta para a interação verbal no ensino de LE. Isso fica claro nas sugestões dadas aos professores, orientando o trabalho de cartas, bilhetes, anúncios e propagandas em sala de aula, indicando a possibilidade da veiculação da produção dos alunos.

Com essa visão, passamos a análise da coleção *Take Your Time: de acordo com os PCNs*. Obra escolhida porque é usada em escolas públicas e privadas de João Pessoa/PB e afirma, logo na capa, estar *de acordo com os PCNs*.

A referida coleção tem 04 (quatro) volumes. Cada volume tem 08 (oito) lições seguidas de atividades. Os 95 textos que compõem o nosso *corpus* são 32 textos de abertura e 63 textos nas atividades, analisados quanto à função social da língua e a diversidade dos gêneros textuais. No decorrer da pesquisa, sentimos a necessidade de verificar quais gêneros foram trabalhados nas atividades uma vez que o gênero diálogo predominou nos textos de abertura e todos os 32 textos não são autênticos, nenhum apresenta a fonte consultada. Como isso evidencia a produção escolar, procuramos ver se nas atividades havia exploração de gêneros.

São 697 atividades em toda a coleção. Em sua grande maioria de decodificação, memorização e repetição da estrutura da língua. Encontramos neste universo 23 (vinte e três) que exploram gêneros, diluídas nos quatro volumes, são eles: 02 propagandas, 05 anúncios,

01 biografia, 02 e-mail, 09 entrevistas, 03 cartoons e 01 bilhete. É certo que são poucos os gêneros abordados, mas nas atividades há uma oferta maior de gêneros que nos textos.

Mesmo com esta oferta, é discrepante o número de atividades tradicionais em relação às atividades com gêneros. A prioridade da coleção analisada ainda é a gramática pela gramática, a ponto de ter no final de cada lição a seção *language study* que explica a forma do verbo *to Be* com um diálogo. Verificamos que 90% das atividades são estruturais e apenas 10% propõem trabalhos com gêneros textuais.

Está estampado na capa de cada volume que a coleção é *de acordo com os PCNs*. Primeiramente, o que regulamenta o ensino de Língua estrangeira são os PCNs de língua estrangeira, cuja sigla é PCNLE e depois constatamos que a coleção analisada não atende à proposta do ensino de língua como interação verbal. Aliás, não encontramos a diversidade de gêneros nos textos nem nas atividades. Quanto à autenticidade e créditos, poucos foram encontrados. Decorre disso a confirmação da hipótese levantada no início da pesquisa, que aventou um descompasso do LD com relação a propostas do PCNLE para o ensino de LE através da teoria bakhtiniana dos gêneros textuais/ discursivos.

Nossas sugestões para o ensino de LE apontam para a exploração do campo semântico e da produção da escrita através dos diversos gêneros. Esta prática sedimenta o conhecimento, e constrói a capacidade de elaboração do saber falar e escrever nas situações reais da vida, nas quais sempre teremos interlocutores. Este tipo de abordagem permite o aprendizado da linguagem, seja qual for a situação dos sujeitos falantes no seio da sociedade. As pessoas se comunicam, trocam opiniões, têm acesso às informações, em outras palavras atuam como sujeitos falantes.

O trabalho de sondagem da realidade em que o ensino de LE vai ser aplicado define quais os gêneros eleitos e se é necessário o trabalho com o LD. Isso pode descartar o uso de

LDs que estão em descompasso com a proposta de ensino de língua estrangeira através dos gêneros, como é o caso da coleção *Take Your Time: de acordo com os PCNs*.

Para os professores que trabalham com a coleção *Take Your Time: de acordo com os PCNs* nós sugerimos uma maior exploração da seção *Project*, das partes que apresentam gêneros explorando a construção de significados, como a produção de carta pessoal, cartão postal e-mail e anúncio, etc., gêneros não trabalhados.

Cabe ao professor enriquecer sua aula buscando ferramentas de trabalho fora do LD, por exemplo, nos sites *teens* na internet, na carta do leitor das revistas, nos *chats* online, na carta pessoal para destinatários reais, etc.

A perspectiva da linguagem para Bakhtin (2000), as diretrizes do PCNLE (2007), as categorias do PNL(2007) formam o fio condutor da análise do LD *Take Your Time: de acordo com os PCNs*. É provável que o modo de apresentação do texto, onde a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou social, convide o leitor/aluno, interesse-o, envolva-o e amplie sua visão de mundo. Constatamos, enfim, que a coleção, por não predominar esse tipo de abordagem, não satisfaz às exigências mínimas para o trabalho de ensino/aprendizagem através da função social da língua.

Torna-se duvidoso o ensino que não considera o uso social da escrita, sem levar em conta, portanto, o processo e as condições de produção do texto. É preciso evitar o ensino descontextualizado ou exclusivamente escolar.

Sugerimos, portanto, que a próxima edição seja criteriosamente revisada e reformulada. A prioridade deve ser o texto autêntico, com os devidos créditos dos autores (evidenciar a fonte de onde o texto foi retirado) e de variados gêneros. As atividades com objetivos escolares devem ficar de fora da coleção. Para isso, é preciso propor o trabalho de produção com os gêneros textuais, contemplando os temas transversais, a função social e, não esquecer, o local da produção e a divulgação do trabalho.

Por fim, sugerimos a construção do “banco de gêneros”, ou seja, a montagem de atividades com uma grande diversidade de gêneros, nas quais constem o nome do gênero, a função comunicativa, suporte, principais características, tipologia, modalidade e o original anexado. O objetivo do banco de gêneros é conhecer os mais comuns da região, ter um acervo e mobilizar o educando. É uma atividade de produção muito interessante, tendo em vista que alguns professores já realizam esta proposta. Após a montagem do banco e sua divulgação os trabalhos passam a fazer parte do acervo da biblioteca. Naturalmente os gêneros do banco fazem parte do contexto social e servirão de fonte por um determinado tempo.

Deste estudo surgiram algumas propostas de continuação: avaliar o livro didático sobre os aspectos da leitura e dentro dele ver a pedagogia existente no sentido de aproximar as culturas brasileira e americana e trabalhar o gênero cartão postal, evidenciando a questão cultural. O livro didático pode ser um excelente caminho para a criação de laços entre os povos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T.; ZIBERMAN, R (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer: Palavras e ação**. Porto Alegre: ARTMED, 1990.

BAGNO, Marcos *et al.* **Língua materna: Letramento, variação & ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

BRAIT

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Ed. Hucitec, 2004.

_____. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1986.

BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. **Literatura: a formação do leitor, alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: EDUC, 1999.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. **Avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do LD (PNLD)**. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes *LD de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **PCNLE (1998): terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: LE Brasília: MEC/SEF, 1998.**

CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO LEITURA E ESCRITA (Caele). **PNLD 2007: área de LP (1ª e 4ª Série)**. Minas Gerais: FAE/UFMG, 2006.

CORACINI, M. J. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1995.

COSTA VAL, M. G; CASTANHEIRA, M. L. **Cidadania e ensino em livros didáticos de alfabetização e de língua portuguesa (de 1ª a 4ª Série)**. Minas Gerais: UFMG, 2005.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. **Critical Pedagogy in ELT: Images of Brazilian Teachers of English**. TESOL QUARTERLY Vol. 33, Nº 3, Autumn 433-452, 1999.

CRISTÓVÃO, V. L. L. **Modelo didático de gênero como instrumento para formação de professores.** In: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée. *Gêneros Textuais: subsídios para o ensino da linguagem.* Bauru: Edusc, 2002b. p. 31-73.

DELFORCE, Bernard. **La dissertation et la recherche des idées.** In: le retour de l'inventio. *Pratiques 75*, p. 3-16, set. 1992.

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

FARIA, M. E. B. **Interação e argumentação oral infantil. Tese** (Doutorado em lingüística) – Universidade Federal de Pernambuco – Recife, Brasil, 2002.

FIGLIARELLI, Romeu. **Metodologia da pesquisa:** como planejar, executar e escrever um trabalho científico. João Pessoa: UFPB, 2003.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KLEIMAN, A. B. Introdução: o que é letramento: In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento:** uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, p. 15-64, 1995.

_____. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: I. Signorini (org.) **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado.** Campinas: Mercado de Letras, p. 267-302, 1998.

MACHADO, Irene. **Gêneros discursivos.** In: BRAIT, Beth. Bakhtin conceitos-chave. São Paulo: Contexto, p. 151-166, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais:** definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. *et al.* *Gêneros Textuais & Ensino.* Rio de Janeiro: Lucerna, p. 19-36, 2002.

MOITA LOPES, L. P. Contextos institucionais em lingüística aplicada: novos rumos. **Intercâmbio**, São Paulo, vol. 5, p. 3-14, 1996.

MOTTA-ROTH, D. O Ensino de Produção Textual com base em Atividades Sociais e Gêneros Textuais. **Linguagem em (Dis)curso**, Florianópolis, volume 6, número 3, set./dez. 2006.

PCN de 5ª a 8ª série. **Revista Nova Escola.** São Paulo, edição especial, novembro de 2000.

PINTO, Abúncia Padilha. **Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa.** In: DIONÍSIO, A. P. *et al.* *Gêneros Textuais & Ensino.* Rio de Janeiro: Lucena, v. I, 2002.

ROCHA, Analuiza Machado; FERRARI, Zuleica Águeda. **Coleção Take Your Time: de acordo com os PCNs.** 3. ed. reform. São Paulo: Moderna, 2004.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. Trad de A. Chelini , José P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix; USP, 1969.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Leitura e produção textual**: novas idéias numa velha escola. *Em aberto*, Brasília, v. 10, n. 52, p. 39-52, out./dez. 1991.

SIGNORINI, I. & M. C. CAVALCANTI (1998) Introdução. In: I. SIGNORINI & M.C. CAVALCANTI (orgs.) *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Um estudo textual-discursivo do verbo no português do Brasil**. Tese (Doutorado em Lingüística) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1991.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

LDB - LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. **Presidência da República**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 09/06/2006.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

ANEXO A

ARTIGO – PCN de 5^a a 8^a série

de 5ª a 8ª série **PCN** Parâmetros Curriculares Nacionais

Fáceis de entender

- Inglês é a porta de acesso ao mundo
- O estudo de outra língua reforça a materna
- Conhecer mais um idioma aumenta a cultura

Língua Estrangeira

A aprendizagem da segunda língua é um desafio para o aluno do terceiro ciclo

Conhecendo uma cultura diferente

A hora de ensinar aos alunos um segundo idioma, diferente da língua materna, geralmente no terceiro ciclo, coincide com uma fase marcada por transformações físicas e emocionais do pré-adolescente. Na escola também há novidades. O momento representa uma ruptura da organização curricular e da interação entre professor e aluno, com novos horários e disciplinas. Tudo isso gera reações diversas, que podem ir da insegurança à apreensão. A descoberta de outro idioma está inserida nesse contexto.

A importância do segundo idioma

É fundamental que desde o início da aprendizagem da língua estrangeira o professor desenvolva a autoconfiança em seus alunos, para que eles acreditem na capacidade de aprender. A li-

mitação de recursos disponíveis na escola para a prática de ensino e a reduzida carga horária dá disciplina não devem ser motivo para abrir mão dos objetivos. Talvez o professor não consiga desenvolver, ao final do quarto ciclo, todas as habilidades em seus alunos, como leitura, compreensão e produção oral e escrita. Mas ele pode estabelecer três metas que sejam úteis para a turma.

- Aumento do conhecimento da língua materna, no caso o português, por meio de comparações com o idioma estrangeiro em diversos níveis.
- Ao construir significados em outro idioma, o aluno se habilita para usar uma língua estrangeira.
- Conhecer valores de outras culturas desenvolve a percepção da própria, promovendo a aceitação das diferenças nos modos de expressão e de comportamento.

*I speak two languages.
Je parle deux langues.
Ich spreche zwei sprachen.**

** Eu falo duas línguas.
(em inglês, francês e alemão)*



Paesoni Rodrigues

Você está apaixonado? Já beijou alguém?

Perguntas como essas, que atiçam a curiosidade dos jovens, viraram moda nas



aulas de Inglês da professora Nadja Faria Corrêa Trombetta, do Centro Educacional Leonardo da Vinci, em Vitória (ES). Nadja encontrou a forma

Fofocas e confidências escritas em inglês fizeram sucesso na sala de aula

ideal para motivar a classe a trocar informações em idioma estrangeiro: sugeriu que escrevessem em inglês nos cadernos de perguntas e respostas. "Eu ficava imaginando como poderia transformar a brincadeira deles em uma atividade didática no ensino de Inglês", lembra ela. Primeiro, Nadja pediu aos estudantes que



Nadja selecionou as 20 dúvidas mais comuns

anotassem em português perguntas que gostariam de fazer a seus colegas. Em seguida, foram selecionadas as 20

questões que apareceram com maior frequência. A partir daí, os alunos começaram a traduzi-las para o inglês. Cada um deles escreveu as perguntas no próprio caderno e o repassou para os colegas responderem, compondo, assim, uma enquete. "Dessa maneira, os alunos enriqueceram o vocabulário e ultrapassaram o conteúdo dos livros de 5ª série", constatou Nadja.

Lingua Portuguesa
Pluralidade Cultural
Geografia
Meio Ambiente
Ciências Naturais
Saude
Orientação Sexual
Ética
Arte
Educação Física
História
Matemática
Lingua Estrangeira
Trabalho e Consumo

Qual a origem da língua inglesa?

O inglês tem origem no idioma dos anglos e saxões, povos bárbaros (germanos) que no século V de nossa era invadiram a Bretanha, o atual Reino Unido da Grã-Bretanha. Em 1500 anos de evolução, sofreu influência de outras línguas, entre elas o celta, o latim e o francês. Costuma-se dividir a história do inglês em três períodos: o arcaico ou anglo-saxão (entre os séculos V e XI), o médio (do século XI ao XVI) e o moderno (a partir do século XVI). O patrimônio vocabular do idioma é estimado hoje em 750 000 palavras. Cerca de metade dos vocábulos é de origem germânica e o restante provém do latim e de línguas neolatinas, como o francês, o espanhol e o italiano. É considerado idioma universal, sendo o mais utilizado nos negócios, na Internet e no mundo do entretenimento.

Fernando Vianna



*Hello? My name is Kátia and I'm calling from Brazil...**

**Alô? Meu nome é Kátia e eu estou ligando do Brasil...*

Bem-vindos à era da informação

No Brasil, devido a suas particularidades históricas e culturais – houve preponderância da influência portuguesa –, é pequeno o número de pessoas que utilizam um idioma estrangeiro na comunicação oral diária. Somen-

te em regiões fronteiriças nota-se um contato maior com o espanhol. O uso da segunda língua entre brasileiros está mais vinculado à leitura, seja de textos técnicos ou culturais. Por esse motivo, seus alunos podem duvidar, a princípio, da utilidade prática de aprender outra língua. Mas deve ser ressaltado que, diferentemente de décadas anteriores, conhecer um novo idioma significa nos dias de hoje um passaporte para o ingresso na sociedade da informação.

Com a difusão da Internet, entre outras formas de comunicação, o contato com outras línguas se torna cada vez mais freqüente. Uma língua estrangeira, particularmente o inglês, dá acesso à ciência e à tecnologia modernas, à comunicação intercultural e ao mundo dos negócios.

Um passeio pelo bairro e o inglês se revela

Vale tudo na aula de Inglês da professora Eliane Florentino das Chagas. Uma volta pelo quarteirão? Lá está ela, com seus alunos de 5ª série, à caça de palavras escritas no idioma estrangeiro. E nunca é preciso andar muito até encontrar alguma. Rádio ligado? Eliane não perde tempo e faz a turma aprimorar a compreensão auditiva por meio das músicas tocadas na FM. E, se algum assunto em particular atrair a atenção da garotada, a professora não deixa a bola cair. Ano de Copa do Mundo, por exemplo, é uma boa oportunidade para pegar um mapa-múndi e

verificar em quais países do planeta se fala inglês. Tudo isso tem mexido com o interesse dos estudantes da Escola Municipal Professor Domingos Diniz, em Contagem, cidade da

região metropolitana de Belo Horizonte (MG). Se antes era comum ouvir perguntas do tipo "para que aprender inglês?", agora Eliane colhe comentários animadores, como "eu pensava que

não ia dar conta de aprender tudo isso", dito pelo aluno Rodrigo Henrique Santos, contente por mostrar seu caderno com as primeiras palavras em inglês. A receita seguida



A professora Eliane e sua turma: lições de Inglês estão em qualquer lugar

A língua a serviço do usuário

O desafio enfrentado por grande parte dos professores de Língua Estrangeira poderia ser resumido nesta pergunta: “Como saber se o que estou ensinando será aproveitado no futuro?” A resposta depende sobretudo da realidade vivida pelos alunos, suas expectativas e perspectivas. Mas pode ser resumida ao seguinte lema: o idioma precisa estar a serviço de seu usuário. Nada pior do que, nas poucas horas disponíveis para a disciplina, a turma achar que aprender outra língua é perda de tempo. Por isso, é necessário focar a administração e a organização do ensino da segunda língua segundo os olhos da garotada. Pelas diretrizes dos Parâ-

Dica Mude a disposição das carteiras na sala de aula. Nada menos interativo do que manter todos os alunos voltados para o professor, sem que possam se envolver uns com os outros. Como o ensino de língua exige comunicação, um simples rearranjo no espaço da classe, dispondo as mesas em círculo, por exemplo, ajudará a troca de diálogos.

Dica Planeje atividades em grupo. Com a mediação do professor, os alunos passam a respeitar atitudes, opiniões, conhecimentos e ritmos diferenciados de aprendizagem.

metros Curriculares Nacionais, ao longo de quatro anos do Ensino Fundamental, espera-se que o aluno seja capaz de:

- saber identificar línguas estrangeiras e perceber que vive num mundo plurilíngüe, no qual alguns idiomas desempenham papel hegemônico em determinado momento histórico;
- ter uma experiência de se expressar e de ver o mundo, ampliando a compreensão do próprio papel como cidadão de seu país e do mundo;
- reconhecer que a aquisição de uma ou mais línguas permite acessar bens culturais da humanidade;
- ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer;
- utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas.

Sergio Amzaki



Sem rotina: cantar em inglês ou jogar no fliperama mostra a utilidade da segunda língua

pela professora para captar o interesse dos estudantes foi aliar o ensino ao dia-a-dia. O trabalho dela começa antes do início do ano letivo. No final de cada ano, Eliane visita as salas de 4ª série e apresenta a

seus futuros alunos encenações bem-humoradas, misturando muitas palavras em inglês, como shopping e jeans, para instigar a curiosidade das crianças pela nova língua, que será

ensinada no ano seguinte. Já na 5ª série, a primeira atividade da turma é sair pelas ruas do bairro e encontrar vocábulos no idioma estrangeiro. Assim, no bar, eles encontram a bala *Ice Kiss* (beijo de

brincadeiras mantém acesa a curiosidade dos alunos. Livros didáticos? Eliane Chagas já os descartou há tempos. “São repetitivos e desinteressantes”, resume ela, preferindo seu método.

gelo). No fliperama deparam os com termos *game over* (jogo encerrado) e *play* (jogue). Tudo isso para mostrar que inglês não é algo distante da realidade das pessoas. No decorrer do ano, música, jogos, leitura de livros e

Como posso ensinar verbos de modo criativo?

Recorrer à diversão é a melhor forma de deixar o ensino agradável e eficaz. Um dos métodos mais usados é o jogo de bingo. O professor fica com cartões em que estão escritos alguns verbos no infinitivo. Na cartela dos alunos aparecem as formas de passado e participio passado. Faz ponto quem marcar na cartela o verbo lido. Outra opção é brincar de mímica. A classe é dividida em dois grandes grupos. Escolhe-se uma pessoa para sortear papéis com verbos. Somente ela poderá saber o que está escrito na cartela e deverá representar o verbo com gestos. Ganha pontos quem adivinhar o verbo. Uma variação é pedir aos grupos que conjuguem o verbo sorteado. Há também a possibilidade de lançar mão de atividades escritas, como preencher palavras cruzadas ou relacionar uma figura com o verbo correspondente.

Que dinâmicas e brincadeiras posso usar nas aulas de Língua Estrangeira?

Devemos lembrar que o ensino de um idioma deve ser, apesar das limitações, quase igual ao da língua materna. Pense em como você aprendeu o português, em casa e em brincadeiras, e tente levar as experiências para a aula. A recomendação vale para crianças maiores e adolescentes também. Se quiser inovar, afaste-se um pouco do livro didático, mesmo mantendo o conteúdo a ser dado. Para aulas de Inglês, uma prática interessante é pedir que os estudantes colecionem material escrito ou falado no idioma e montem cartazes para espalhar pela escola. Todos vão se surpreender com o número de palavras já incorporadas ao nosso vocabulário. Isso pode levar a outras discussões, como, por exemplo, a influência dessa língua estrangeira nas músicas que ouvimos e filmes a que assistimos.

Uma dimensão afetiva no ensino

Por um século inteiro, entre 1880 e 1980, os educadores apostaram uma espécie de “corrida maluca” em busca de um método ideal de ensino de Língua Estrangeira. Foram criadas diversas correntes de ensino, como a de gramática e tradução, a audiovisual, o audiolingual e várias outras. A corrida, no entanto, não teve vencedores. Simplesmente porque os especialistas chegaram à conclusão de que o método não poderia ser visto como um modelo pronto e definitivo. Ou seja, diferentemente de uma receita de bolo, não existe uma fórmula acabada para a boa aula. A partir da década de 80, esse conceito passou a ser revisto e o que antes era tratado como método virou um processo dinâmico, cíclico, cheio de incertezas e sem fim. Agora, mais importante do que o professor tentar transmitir todo o programa é fazer com que o aluno aprenda a usar o que aprendeu. Dessa forma, ele estará preparado para dar sequência ao estudo da Língua Estrangeira mesmo depois do término do curso.

Como avaliar o que foi ensinado

Avaliar não se resume a constatar o nível do aluno nem a distribuir conceitos. É um instrumento para orientar a ação pedagógica e detectar como melhorar o ensino. Para o aluno,

um retorno de seu desenvolvimento. No caso da Língua Estrangeira, outro fator entra em cena: a dimensão afetiva. Em contraste com outras disciplinas, o ensino de idiomas envolve vários fatores que podem dificultar a aprendizagem, como a frustração pela não-comunicação e a reação emocional pelo estranhamento do novo idioma. Testes que tenham como objetivo apenas checar, por exemplo, o domínio de um ponto específico da gramática são ineficazes para verificar o conteúdo aprendido. Ao elaborar a forma de avaliação, tenha em mente os seguintes objetivos pedagógicos.

Quanto à compreensão escrita e oral, espera-se que o aluno seja capaz de:

- demonstrar compreensão geral de textos, fazendo uso de elementos visuais (fotografias, gráficos, desenhos e outras imagens) e das palavras conhecidas;
- selecionar informações do texto;
- compreender que para entender o texto não é preciso conhecer todas as palavras;
- reconhecer como a informação é apresentada e demonstrar postura crítica em relação aos objetivos do texto.

A respeito da produção escrita e oral, a expectativa é de que o aluno seja capaz de:

- demonstrar adequação na criação, respeitando normas sintáticas, morfológicas, léxicas e fonológicas do idioma;
- entender que escritores/falantes têm em mente leitores/ouvintes inseridos em certo contexto dentro da sociedade.

Suba neste palco e solte a língua

Os alunos do Colégio Nossa Senhora do Morumbi estão aproveitando as aulas de Inglês para soltar a voz. Todos os anos eles se preparam para participar do Song Festival, que

virou sucesso absoluto na escola. Dele participam estudantes da 5ª à 8ª série que apresentam composições feitas por eles mesmos ou interpretam canções já existentes. O único pré-requisito é que só vale cantar em inglês. As “promoters” do festival são as professoras Vivian Rosio Figueredo e Rosa Mina



Os alunos treinam no palco

Sakamoto. “Dessa forma, nossos alunos aprendem com prazer”, diz Vivian.

O trabalho se realiza em etapas. Em abril, os estudantes escrevem os poemas, em dupla ou sozinhos. Nesse momento desenvolvem o vocabulário, lidam com questões gramaticais e trabalham com rimas. No estágio seguinte, as professoras avaliam os textos e corrigem erros de gramática e ortografia. Os melhores poemas são



“Promoters” do festival

selecionados para uma segunda fase, a cargo do músico Marcelo Zurawski, contratado pelo colégio. Seguem-se semanas de ensaios, para treinar a pronúncia e o ritmo, o dia da apresentação, em agosto.

ANEXO B

SEÇÃO – *Let's Practice*

Let's practice



A. Circle the letters you hear.

<p>1</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> <p>Q Y M</p> <p>X W V</p> </div>	<p>2</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> <p>T X L</p> <p>H Q E</p> </div>	<p>3</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> <p>O S P</p> <p>B N U</p> </div>
<p>4</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> <p>I R Z</p> <p>P D Y</p> </div>	<p>5</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> <p>F E J</p> <p>L S K</p> </div>	<p>6</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> <p>A F D</p> <p>H C G</p> </div>

A. 1. M - Q - W 2. X - H - E 3. P - B - U 4. I - D - Y 5. J - L - E 6. A - C - G



B. Introduce yourself to three classmates.

B. Pedir aos alunos que circulem pela sala, apresentando-se a vários colegas. Pedir-lhes que usem a estrutura **Hello! My name's... ou I'm...**



C. Practice the first dialog with a classmate.

C. O primeiro diálogo refere-se ao primeiro diálogo do texto de abertura. Essa orientação é aplicável a todas as lições.



D. Listen and tick the correct alternative.

D. Após a realização dos exercícios, pedir aos alunos que verifiquem suas respostas com os colegas.

- | | | | |
|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| 1. <input type="checkbox"/> A | 2. <input type="checkbox"/> D | 3. <input type="checkbox"/> H | 4. <input type="checkbox"/> E |
| <input type="checkbox"/> E | <input type="checkbox"/> G | <input type="checkbox"/> J | <input type="checkbox"/> I |
| 5. <input type="checkbox"/> M | 6. <input type="checkbox"/> U | 7. <input type="checkbox"/> I | 8. <input type="checkbox"/> T |
| <input type="checkbox"/> N | <input type="checkbox"/> Q | <input type="checkbox"/> Y | <input type="checkbox"/> D |



E. Fill in this form about yourself.

E. Explicar que **surname** é a forma britânica e que **last name** é a forma americana. Ambas significam "sobrenome". Se um aluno tiver dois ou mais sobrenomes, deverá escrever na ficha o último. O endereço permanece em português.

LAST NAME: *Respostas pessoais.* _____

FIRST NAME: _____

ADDRESS: _____

PHONE NUMBER: _____

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.126 de 13 de fevereiro de 1996.

ANEXO C

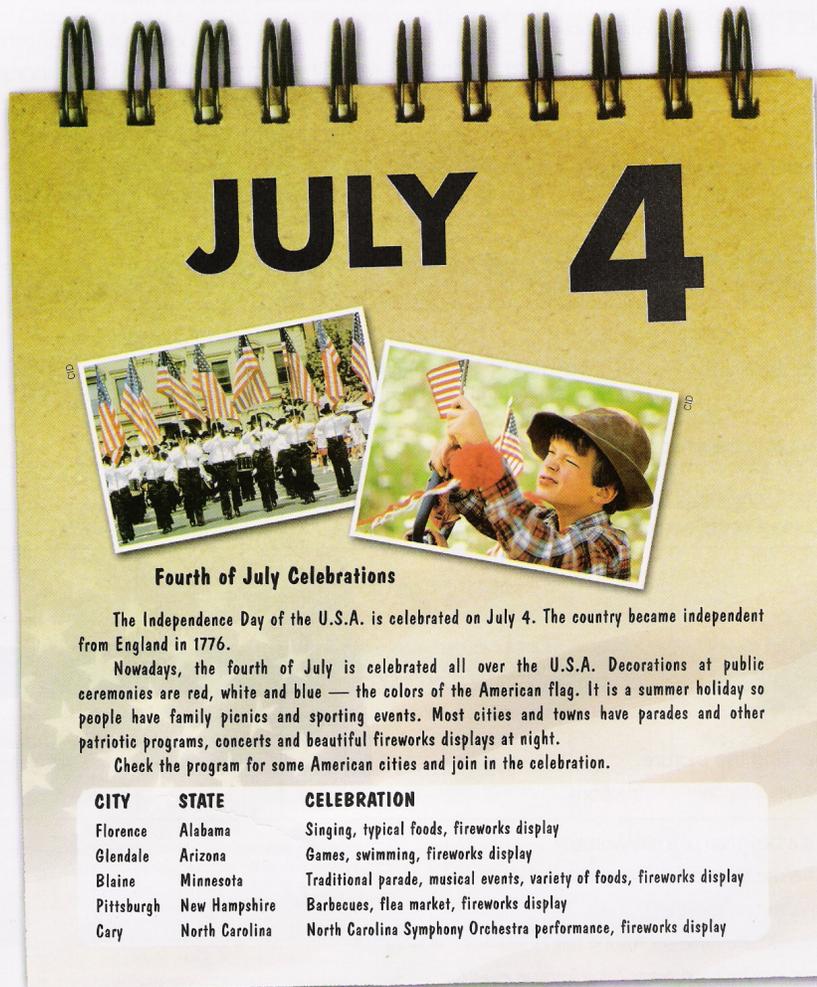
SEÇÃO – *The world around us*



The world around us

Antes da leitura, perguntar aos alunos se sabem em que data se comemora a Independência dos Estados Unidos e como se comemora essa data.

 Read the text and do the activities.



JULY 4

Fourth of July Celebrations

The Independence Day of the U.S.A. is celebrated on July 4. The country became independent from England in 1776.

Nowadays, the fourth of July is celebrated all over the U.S.A. Decorations at public ceremonies are red, white and blue — the colors of the American flag. It is a summer holiday so people have family picnics and sporting events. Most cities and towns have parades and other patriotic programs, concerts and beautiful fireworks displays at night.

Check the program for some American cities and join in the celebration.

CITY	STATE	CELEBRATION
Florence	Alabama	Singing, typical foods, fireworks display
Glendale	Arizona	Games, swimming, fireworks display
Blaine	Minnesota	Traditional parade, musical events, variety of foods, fireworks display
Pittsburgh	New Hampshire	Barbecues, flea market, fireworks display
Cary	North Carolina	North Carolina Symphony Orchestra performance, fireworks display

barbecue: churrasco
fireworks display: queima de fogos
flea market: "mercado de pulgas",
feira de coisas usadas

food: comida
holiday: feriado
parade: desfile
sporting events: eventos esportivos

ANEXO D

SEÇÃO – *Take a break*



Take a break

A. Sing the song.

The alphabet song

A - B - C - D - E - F - G
 H - I - J - K - L - M - N - O - P
 Q - R - S - T - U - V
 W - X - Y - Z
 Now you've heard my A-B-C
 Tell me what you think of me.

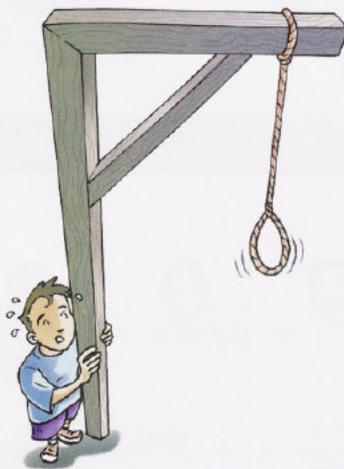


B. Game "The alphabet". Follow the teacher's instructions.

A	B	C	D	E	F	G
l	r	b	r	b	l	r
H	I	J	K	L	M	N
r	l	b	l	b	r	l
O	P	Q	R	S	T	U
l	b	r	r	b	l	b
V	W	X	Y	Z		
l	r	r	l	b		

B. Passos: Pedir aos alunos que se levantem e leiam o alfabeto, observando o quadro. Depois, pedir-lhes que ergam o braço direito se embaixo da letra houver um r (right), o braço esquerdo se houver um l (left) e ambos os braços se houver um b (both) ao mesmo tempo em que falam o alfabeto em inglês.

C. Hangman.



C. Explicar aos alunos que "Hangman" é o jogo da forca, que eles devem fazer com um colega, soletrando palavras em inglês.

ANEXO E

SEÇÃO – *Talking About thanksgiving*

LESSON

7

Talking about
Thanksgiving

Contexto: Daisy escreve uma carta para seus pais, informando-lhes que não irá passar o Thanksgiving Day na casa deles.

Dear Mom and Dad,

I wish you a great Thanksgiving. I'm sorry I can't be there with you this year. Thanksgiving always brings good memories.

Remember that last year Kate and I ate almost a whole pumpkin pie after dinner?

Remember how much we laughed when we discovered that we left the turkey in the oven for more than six hours? Thank goodness it didn't burn!

Mom, I can still taste the cranberry sauce you made last year. It was delicious.

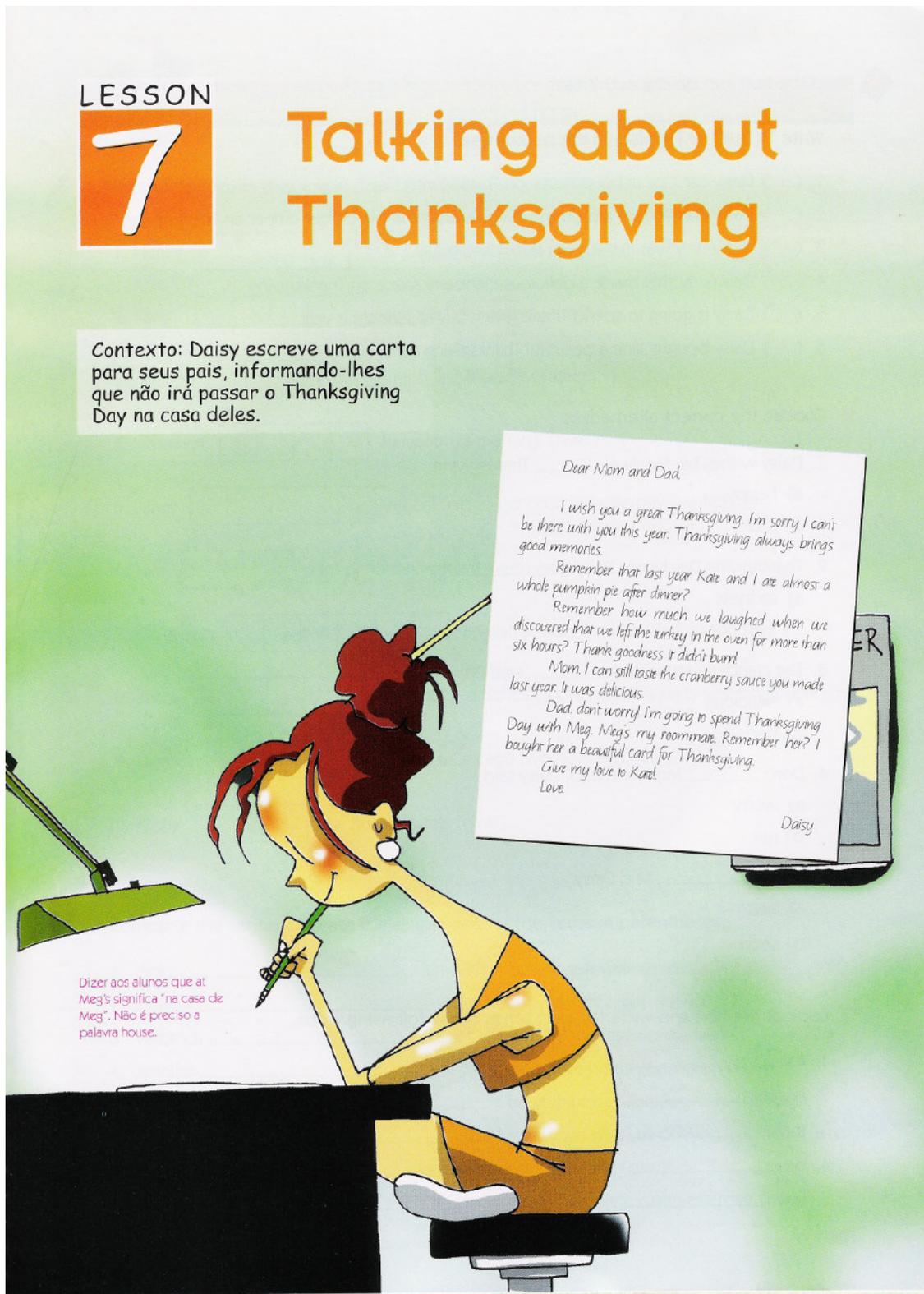
Dad, don't worry! I'm going to spend Thanksgiving Day with Meg. Meg's my roommate. Remember her? I bought her a beautiful card for Thanksgiving.

Give my love to Karel!

Love,

Daisy

Dizer aos alunos que a Meg's significa "na casa de Meg". Não é preciso a palavra house.



ANEXO F**SEÇÃO – *Language Study and Now you know***



Project

Hello!

Follow your teacher's instructions.

Para as instruções sobre esse e todos os outros projetos, consultar o MP (Manual do Professor).



Language study

A: Hello, I am Carol.
(Hello. I'm Carol.)

B: Hello. I am Meg.
(Hello. I'm Meg.)

A: Who is that boy?
(Who's that boy?)

B: That is my brother.
(That's my brother.)

A: Who is that girl?
(Who's that girl?)

B: That is my sister.
(That's my sister.)

A: What is **your** name?
(What's **your** name?)

B: **My** name is Helen.
(**My** name's Helen.)

A: What is **his** name?
(What's **his** name?)

B: **His** name is Harry.
(**His** name's Harry.)

A: What is **her** name?
(What's **her** name?)

B: **Her** name is Stella.
(**Her** name's Stella.)



Now you know

Encorajar os alunos a rever os pontos estudados na lição, checando se há alguma dúvida.
How well can you do these?



Apresentar-se a alguém.

Perguntar e informar o nome das pessoas.

Solettrar e pedir que alguém solettre nomes.

ANEXO G

LDB – LEI N° 9.394/96



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº. 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.

Vide Adin 3324-7, de 2005
Vide Decreto nº. 3.860, de 2001

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma LE moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)