



PRÓ-REITORIA ACADÊMICA

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

JONADAB MANSUR JUNIOR

**OS GÊNEROS DISCURSIVOS E A PRODUÇÃO ESCRITA NOS LIVROS  
DIDÁTICOS DE INGLÊS**

Recife - PE

2014

JONADAB MANSUR JUNIOR

**OS GÊNEROS DISCURSIVOS E A PRODUÇÃO ESCRITA NOS LIVROS  
DIDÁTICOS DE INGLÊS**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação da Universidade Católica de Pernambuco, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem, na Área de Concentração Teoria e Análise de Organização Linguística e na Linha de Pesquisa Processos de Organização Linguística e Identidade Social.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Roberta Varginha Ramos Caiado

Recife - PE

2014

**OS GÊNEROS DISCURSIVOS E A PRODUÇÃO ESCRITA NOS LIVROS  
DIDÁTICOS DE INGLÊS**

Jonadab Mansur Junior

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora como requisito para o título de  
Mestre em Ciências da Linguagem

Defesa pública em:

Recife, 27 de fevereiro de 2014.

**Banca examinadora:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Roberta Varginha Ramos Caiado  
Universidade Católica de Pernambuco  
(Orientadora)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabela Barbosa do Rêgo Barros  
Universidade Católica de Pernambuco  
(Avaliadora interna)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Suzana Leite Cortez  
Universidade Federal de Pernambuco  
(Avaliadora externa)

Recife - PE

2014

Dedico este estudo a Gracielly e Rebeca.

## **AGRADECIMENTOS**

Apreendi muito com a presença daqueles com quem convivo e convivi durante a realização desta pesquisa.

Agradeço a Deus, o nosso Deus único, de quem os filhos de Israel devem lembrar e escutar.

À minha esposa Gracielly e a minha filha Rebeca.

Aos meus pais, Jonadab Mansur e Sônia Mansur, e a minha tia Noemi Mansur cujos ensinamentos e instruções de todos me favorecem mais esta colheita.

A Roberta Caiado, professora orientadora desta pesquisa, por ser capaz, com tanta responsabilidade e compromisso, de direcionar-me neste estudo.

Aos professores Karl Heinz Efken, Suzana Cortez, Isabela Barbosa do Rêgo Barros, Renata da Fonte, Nadia Azevedo e Carmi Ferraz pelos conhecimentos compartilhados.

Aos meus professores e amigos de trabalho com quem aprendo todos os dias um pouco de cada área de conhecimento.

Aos meus alunos, com quem muito aprendo.

## RESUMO

Pesquisas utilizando os gêneros discursivos para verificação da produção escrita em sala de aula de língua inglesa não são recentes. Desde as exigências dos documentos oficiais para o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna (LEM), no Brasil, – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1998, para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (EF) e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2011, a habilidade escrita se torna objeto de estudo por professores e estudiosos de língua e linguagem. Nesta visão, baseados na perspectiva de que todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva, segundo Bakhtin (2010), identificamos a proposta de trabalho com os gêneros discursivos, observando o tratamento dado à produção escrita nas atividades dos Livros Didáticos de Inglês (LDI), do 9º ano do EF. Tivemos como objetivo apontar como é proposto, nos gêneros discursivos, o trabalho com a produção escrita nos LDI. Nossa investigação foi norteadada pela abordagem sociocognitiva no campo da filosofia da linguagem na visão de Marcuschi (2005) e das concepções sociofilosóficas de Habermas (2002). Tomamos também como base a proposta sociodiscursiva em Bakhtin (2010) e a abordagem sócio-interacionista em Bronckart (1999), Dolz & Schneuwly (2004), B. Marcuschi & Cavalcante (2005) e Costa Val (2003). O *corpus* da pesquisa foi composto de dois LDI do aluno do 9º ano do EF. Elencamos categorias de análise de conteúdo para os gêneros do discurso selecionados; optamos por estabelecer essas categorias com base no que propõe o PNLD 2011 de LEM para as condições de produção escrita e Costa Val (2003). Os resultados da pesquisa demonstraram a importância de uma maior sistematização, no LDI, quanto às condições de produção dos gêneros do discurso para o trabalho com a habilidade escrita e, também, o fornecimento de orientações pertinentes quanto à realização dessas atividades nas sequências didáticas propostas nos manuais didáticos.

**PALAVRAS-CHAVE:** livro didático, gêneros do discurso, produção escrita, língua inglesa, sequências didáticas.

## ABSTRACT

Works using discursive genres to check about written productions for learning English classroom are not recent. Since the requirements of the official documents for teaching and learning a Modern Foreign Language (MFL) in Brazil – National Curriculum Parameters (PCN) in 1998, for the fourth and third cycles of Elementary Education (EE), and in National Textbook Program (PNLD), in 2011, this skill becomes a reason of study for English language teachers and researchers. Therefore, based on the perspective that every utterance is a link in the chain of discursive communication, Bakhtin (2010), we analyzed the work with discursive genres observing the treatment given to the activities of written productions in English textbooks (ET) 9<sup>th</sup> year of EE. Our aim was to interpret as proposed in discursive genres work with writing in ET. Our research was guided by social cognitive approach in the philosophy of language in view of Marcuschi (2005) and socio-philosophical conceptions of Habermas (2002). We also based on the sociodiscursive theory of Bakhtin (2010) and socio-interacionist approach based on conceptions of authors like Bronckart (1999), B. Marcuschi & Cavalcante (2005) and Costa Val (2003). The research *corpus* was composed of two student ET 9<sup>th</sup> year of EE. We listed categories of content analysis to the selected discursive genres; we decided to establish these categories on the basis of the proposed PNLD 2011 for the conditions of written productions and Costa Val (2003). The research result showed us the importance of a greater systematization, in EE, regarding the conditions of productions of discursive genres to work with writing skill, and also provides relevant guidance on the conduct of activities in the didactic sequences proposed in the ET.

**KEYWORDS:** English textbook, discourse genres, written production, English language, didactic sequences.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Coleção <i>Keep in Mind</i> .....	46
Figura 2 – Coleção <i>Engage</i> .....	47
Figura 3 – LDI <i>Keep in Mind</i> do 9º ano .....	48
Figura 4 – LDI <i>Engage 3</i> .....	49
Figura 5 – Gênero <i>Blog</i> (LDI <i>Engage 3</i> , p. 26) .....	58
Figura 6 – Gênero <i>Blog</i> (LDI <i>Engage 3</i> , p. 26) .....	58
Figura 7 – Gênero <i>Blog</i> (LDI <i>Engage 3</i> , p. 26) .....	59
Figura 8 – Gênero <i>Blog</i> (LDI <i>Engage 3</i> , p. 26) .....	59
Figura 9 – Gênero <i>Blog</i> (LDI <i>Engage 3</i> , p. 26) .....	60
Figura 10 – Gênero <i>Blog</i> (LDI <i>Engage 3</i> , p. 26) .....	61
Figura 11 – Gênero <i>Blog</i> (LDI <i>Engage 3</i> , p. 26) .....	61
Figura 12 – Gênero <i>Blog</i> (LDI <i>Engage 3</i> , p. 26) .....	61
Figura 13 – Gênero <i>Blog</i> (LDI <i>Engage 3</i> , p. 26) .....	62
Figura 14 – Gênero <i>Blog</i> (LDI <i>Engage 3</i> , p. 26) .....	62
Figura 15 – Gênero <i>Blog</i> (LDI <i>Engage 3</i> , p. 26) .....	63
Figura 16 – Gênero <i>Homepage</i> (LDI <i>Keep in Mind</i> 9º ano, p. 82) .....	64
Figura 17 – Gênero <i>Homepage</i> (LDI <i>Keep in Mind</i> 9º ano, p. 82) .....	65
Figura 18 – Gênero <i>Homepage</i> (LDI <i>Keep in Mind</i> 9º ano, p. 82) .....	65
Figura 19 – Gênero <i>Homepage</i> (LDI <i>Keep in Mind</i> 9º ano, p. 82) .....	66
Figura 20 – Gênero <i>Homepage</i> (LDI <i>Keep in Mind</i> 9º ano, p. 84) .....	67
Figura 21 – Gênero <i>Homepage</i> (LDI <i>Keep in Mind</i> 9º ano, p. 84) .....	67
Figura 22 – Gênero <i>Homepage</i> (LDI <i>Keep in Mind</i> 9º ano, p. 84) .....	68
Figura 23 – Gênero <i>Homepage</i> (LDI <i>Keep in Mind</i> 9º ano, p. 85) .....	69
Figura 24 – Gênero <i>Biografia</i> (LDI <i>Engage 3</i> , p. 80) .....	70
Figura 25 – Gênero <i>Biografia</i> (LDI <i>Engage 3</i> , p. 80) .....	71
Figura 26 – Gênero <i>Biografia</i> (LDI <i>Engage 3</i> , p. 80) .....	71
Figura 27 – Gênero <i>Biografia</i> (LDI <i>Engage 3</i> , p. 80) .....	71
Figura 28 – Gênero <i>Biografia</i> (LDI <i>Engage 3</i> , p. 80) .....	72
Figura 29 – Gênero <i>Biografia</i> (LDI <i>Engage 3</i> , p. 80) .....	73
Figura 30 – Gênero <i>Biografia</i> (LDI <i>Engage 3</i> , p. 80) .....	73
Figura 31 – Gênero <i>Biografia</i> (LDI <i>Keep in Mind</i> 9º ano, p. 26) .....	74

Figura 32 – Gênero Biografia (LDI <i>Keep in Mind</i> 9º ano, p. 27) .....	74
Figura 33 – Gênero Biografia (LDI <i>Keep in Mind</i> 9º ano, p. 27) .....	75
Figura 34 – Gênero Biografia (LDI <i>Keep in Mind</i> 9º ano, p. 29) .....	75
Figura 35 – Gênero Biografia (LDI <i>Keep in Mind</i> 9º ano, p. 29) .....	75
Figura 36 – Gênero Biografia (LDI <i>Keep in Mind</i> 9º ano, p. 29) .....	76
Figura 37 – Gênero Biografia (LDI <i>Keep in Mind</i> 9º ano, p. 29) .....	77
Figura 38 – Gênero Biografia (LDI <i>Keep in Mind</i> 9º ano, p. 29) .....	78
Figura 39 – Gênero Biografia (LDI <i>Keep in Mind</i> 9º ano, p. 29) .....	78
Figura 40 – Gênero Biografia (LDI <i>Keep in Mind</i> 9º ano, p. 29) .....	79

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

EF –	Ensino Fundamental
ISD –	Interacionismo Sociodiscursivo
LD –	Livro Didático
LE –	Língua Estrangeira
LDB –	Leis de Diretrizes e Bases
LDI –	Livro Didático de Inglês
LEM –	Língua Estrangeira Moderna
LSP -	Language for Specific Purpose
PCN –	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD –	Programa Nacional do Livro didático
SD –	Sequências Didáticas
SL –	Segunda Língua

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	12
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	14
1.1 Os gêneros do discurso como instrumentos de aprendizagem numa perspectiva sócio-interacionista .....	14
1.2 Reflexões sobre a linguagem do indivíduo humano na perspectiva sócio-histórica e sócio-interacionista por meio dos gêneros .....	19
1.3 O ensino de língua estrangeira e o percurso histórico do ensino da língua inglesa no Brasil .....	22
1.4 O livro didático de inglês .....	30
1.5 Parametrizações dos PCN de LEM e critérios do PNLD de LEM .....	36
1.5.1 Contribuições dos critérios do PNLD 2011 de LEM .....	39
2 ASPECTOS METODOLÓGICOS .....	43
2.1 Procedimentos .....	43
2.2 Justificativa e constituição do <i>corpus</i> e universo da pesquisa .....	44
2.3 Apresentação das coleções .....	46
2.3.1 Caracterização dos livros didáticos de inglês do 9º ano do Ensino Fundamental .....	48
2.4 Caracterização dos gêneros do discurso selecionados para a análise .....	51
2.4.1 O gênero <i>Blog</i> .....	51
2.4.2 O gênero <i>Homepage</i> .....	53
2.4.3 O gênero Biografia .....	54
2.4.4 Caracterizações das categorias e subcategorias de análise de produção de textos escritos .....	56
3 ANÁLISE DOS DADOS .....	58
3.1 Análise do gênero do discurso <i>Blog</i> do livro <i>Engage 3</i> .....	58
3.2 Análise do gênero do discurso <i>Homepage</i> do livro <i>Keep in mind 9º ano</i> .....	64
3.3 Análise do gênero do discurso biografia do livro <i>Engage 3</i> .....	70
3.4 Análise do gênero do discurso biografia do livro <i>Keep in mind do 9º ano</i> .....	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	80
REFERÊNCIAS .....	84
ANEXOS .....	89

## INTRODUÇÃO

Iniciamos esta pesquisa trazendo a reflexão de Bakhtin (2010, p. 289) que enfatiza que “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva” e é caracterizado por um conteúdo semântico. Para este autor, o enunciado está pleno de ecos e ressonâncias contextuais de saberes, de conhecimentos e de ideias inseridas em determinadas esferas de comunicação discursiva que nascem de tonalidades dialógicas.

Sabemos que na perspectiva deste autor nós moldamos o nosso discurso ao fazermos usos dos diversos gêneros do discurso que são formas relativamente estáveis e normativas de enunciados que se integram com finalidades circunstanciais nas relações sociais e de interação linguística.

É necessário que as relações sociais e linguísticas em suas interações verbais construam novas formas típicas de organização discursiva para regular o nosso discurso e fazer com que diferentes possibilidades de representações semânticas sejam asseguradas pela legitimidade dos procedimentos composicionais dos gêneros do discurso oral ou escrito.

Nesse sentido, são as funções comunicativas, cognitivas e institucionais que vão ditar essas peculiaridades estruturais comuns ou adequadas de todo gênero do discurso pertencente às várias esferas da atividade humana, ou seja, os estratos como camadas sociais ou agrupamentos com diferenças individuais de estilos ou semelhanças de uso coletivo da língua comum a todos, (Cf. Marcuschi, 2005).

Para tanto, apresentamos um mapeamento, em quatro gêneros discursivos, para a verificação das atividades relacionadas sobre a produção escrita nos Livros Didáticos de Inglês (LDI) com base nos critérios eliminatórios e específicos da área de Língua Estrangeira Moderna (LEM) do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2011 e das diretrizes que ditam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de LEM de 1998. Tomamos, também, como base categorias e subcategorias de análise de condições para produção do gênero que foram elencadas a partir de Costa Val (2003).

Nesse intuito, acreditamos que a concepção de ensinar e aprender a língua inglesa com o auxílio do LDI apresentou mudanças de paradigma com a criação dos PCN como documento e do PNLD como um programa que subsidiam o ensino-aprendizagem de LEM no Brasil. Ensinar e aprender uma LEM a partir de um conteúdo determinado, representando signos, análise gramatical e traduções feitas pelo professor de LE perdem importância em sala de aula diante dessa nova perspectiva teórica e metodológica propostas pelos PCN e o PNLD

de LEM possibilitando ao aluno a envolver-se no engajamento discursivo com efeitos relevantes.

Diante desta problemática, para a realização desta pesquisa e do que desejamos alcançar, priorizamos como objetivo geral: analisar de que forma dois livros didáticos de inglês, do 9º ano do Ensino Fundamental (EF), enfocam o uso do “*writing*” ou da escrita a partir da teoria dos gêneros do discurso sob os critérios específicos de avaliação dos documentos oficiais mencionados.

Quanto aos objetivos específicos pretendemos apontar os gêneros do discurso utilizados para o trabalho da habilidade escrita presentes nos manuais didáticos do 9º ano do EF para o ensino da língua inglesa, compará-los e caracterizá-los, a partir da teoria dos gêneros do discurso e analisar qual foi o tratamento dado por cada LDI às atividades com os gêneros selecionados para o trabalho da produção escrita, diante das condições de produção dos gêneros e das sequências didáticas (SD) utilizadas, segundo Dolz e Schneuwly (2004).

Para estruturar nosso estudo, esta análise está dividida em três capítulos. No capítulo 1 discutimos sobre os gêneros do discurso numa perspectiva sócio-interacionista, refletimos sobre a linguagem humana nas relações sócio-histórica e interacionista por meio dos gêneros, o ensino de língua estrangeira e seu processo histórico no Brasil, o livro didático de inglês e as contribuições dos critérios do PNLD 2011 de LEM para a avaliação dos LDI.

Em seguida, no capítulo 2, apresentamos os aspectos metodológicos para analisar os dois LDI do 9º ano do EF onde interpretamos a questão dos gêneros do discurso em atividades de produção escrita baseadas nos critérios específicos propostos pelo PNLD de LEM e realizamos as devidas caracterizações desses gêneros.

Por fim, no capítulo 3, foram expostos os resultados das análises e reflexões sobre as condições de produção dos gêneros do discurso para o trabalho de produção de textos escritos dos gêneros selecionados nos LDI para o ensino-aprendizagem da língua inglesa.

## 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1.1 Os gêneros do discurso como instrumentos de aprendizagem numa perspectiva sócio-interacionista

Acreditamos que ocorreu um processo de melhorias em relação ao ensino-aprendizagem de línguas após as reflexões que resultaram na “virada linguístico-pragmática”, segundo Habermas (2002, p. 53-55). A guinada linguístico-pragmática trouxe indagações no campo da filosofia da linguagem fazendo uso da própria linguagem como objeto privilegiado da reflexão filosófica, configurando mudanças na concepção do que seja ensinar uma LE, segundo Rangel (2003). Tais indagações sobre a linguagem contribuíram para que perspectivas teóricas e metodológicas surgissem através dos PCN e PNLD de LEM na intenção de provocar melhorias na elaboração dos manuais didáticos escolares.

Uma das melhorias observadas na elaboração dos LDI foi a inserção dos diversos gêneros do discurso para o ensino de uma LEM. Houve também maior preocupação em utilizar sequências didáticas durante as atividades propostas nos LDI para melhor compreensão e aprendizagem por parte dos alunos durante o trabalho com a LEM. As pesquisas relacionadas sobre as sequências didáticas refletem as colaborações advindas da linguística aplicada diante das ideias de Dolz & Schneuwly (2004).

É oportuno destacar que os enunciados presentes nos gêneros do discurso, inseridos nos LD, são considerados instrumentos de interação e aprendizagem, segundo os pressupostos teóricos da perspectiva sócio-histórica ou abordagem sócio-interacionista. Os sujeitos que se constituem na relação social com os outros podem ser compreendidos através da mediação de instrumentos e signos. Por esta razão, Silva (2010, p. 261) afirma que:

Tal fato é decorrente de os gêneros discursivos estarem intrinsecamente relacionados a uma visão enunciativa de linguagem e, assim, à concepção da mesma como prática social, ou seja, como a (re) construção de sentidos historicamente situados. Tais embasamentos nos levam a trabalhar com práticas pedagógicas nas quais e para as quais o domínio sócio-cultural seja primário, possibilitando o trabalho com o caráter ideológico da linguagem e nos distanciando, portanto, de ações calcadas em visões reducionistas da mesma.

Por essa perspectiva, o processo de significação da linguagem resulta na interação responsiva da comunicação verbal por meio dos signos e instrumentos entre os interactantes do discurso.

Durante esse processo, a interação responsiva da comunicação verbal acontece juntamente com a correlação entre os tipos de enunciados - gêneros - e suas funções de interação verbal nas esferas das atividades humanas, em sociedade, que se moldam às determinadas formas de gêneros presentes em cada campo de utilização da língua que, segundo Bakhtin (2010, p. 262-283), “elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais são denominados gêneros do discurso”. Eles são relativamente estáveis porque não são tipos definidos ou estanques, mas comportam contínuas transformações, “e são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos”, Bakhtin (2010, p. 285).

Perante a diversidade e a riqueza dos estudos sobre os gêneros do discurso, segundo Bakhtin (2010), é importante enfatizar que:

São infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. [p.262] [...] A diversidade desses gêneros é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função de situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação [...] [p.283].

Assim, se queremos dizer algo há sempre tipos de enunciados correspondentes à esfera do agir humano para organizar o nosso discurso. Os enunciados (orais ou escritos) não são produzidos fora das múltiplas e variadas esferas da atividade humana. Os enunciados têm conteúdo temático, organização composicional e estilo próprio correlacionado às condições específicas e às finalidades de cada estrato ou camada social porque o que é dito está sempre relacionado ao tipo de atividade em que os participantes estão envolvidos.

Nota-se, dentro dessa perspectiva, que para Bakhtin o agir humano não se dá independentemente da interação, nem o dizer fora do agir, mas moldado às formas de um gênero no interior de uma atividade, afirma Faraco (2009).

Desse modo, envolver-se em certa esfera do agir humano implica desenvolver um domínio dos gêneros que lhe são peculiares aos modos sociais de fazer e de dizer a realidade, e que diante dessa nova perspectiva de ver e conceituar realidades novos gêneros serão gerados e modificações ocorrerão nos gêneros.

Nesse caso, diante do contexto teórico no quadro sócio-interacionista da língua, é que os gêneros textuais se constituem como ações sóciodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, segundo Marcuschi (2005).

Nesse contexto, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores, eles se caracterizam como eventos textuais maleáveis, dinâmicos e plásticos, oportunizando assim o surgimento de novos gêneros e tendo sempre uma ancoragem em outros gêneros já existentes.

Diante dessa realidade, as novas tecnologias, ligadas à área da comunicação, deram grande impulso para a criação de novos gêneros. Mas, ainda diante da perspectiva de Marcuschi (2005, p. 20):

[...] não são propriamente as tecnologias *per se* que originam os gêneros e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias. Assim, os grandes suportes tecnológicos da comunicação tais como o rádio, a televisão, o jornal, a revista, a internet, por terem uma presença marcante e grande centralidade nas atividades comunicativas da realidade social que ajudam a criar, vão por sua vez propiciando e abrigando gêneros novos bastante característicos.

Assim, podemos inferir que diante das diversas atividades comunicativas da realidade social em que atuamos, a apropriação de novos gêneros passa a ser uma verdade fundamental de socialização nas atividades comunicativas humanas a partir do uso das novas tecnologias vigentes. É com base nessas atividades comunicativas, por meio dos gêneros, que ações atribuídas aos agentes do discurso orientam-se para efeitos específicos de semiotização por meio dos novos gêneros e daqueles já existentes.

Na abordagem interacionista sociodiscursiva (ISD), fundamentada nos pressupostos da teoria sócio-histórica das ideias marxistas, as atividades humanas utilizadas para designar uma leitura do agir diante das dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas por um coletivo organizado, apoiam-se, fundamentalmente, nas atividades linguageiras, segundo Bronckart (2002, apud MACHADO, 2005).

Como construtos históricos dessas atividades, os homens produzem novos instrumentos ou ferramentas que lhes permitem transformar a natureza e os objetos. Nesse percurso, eles criam e se apropriam de formas semióticas, como os signos e as línguas, por exemplo, que permitem a ação do indivíduo sobre o outro, contribuindo para a realização e regulação de suas atividades.

Assim, no decorrer da história das atividades sociais, os gêneros do discurso foram e são produzidos como formas comunicativas em suas diversas diferenciações de acordo com as

esferas de atividade que os levou ou os leva a constantes modificações ou adaptações próprias. É na multiplicidade das transformações sociais que os gêneros se modificam continuamente e assumem um caráter fundamentalmente dinâmico e histórico.

De acordo com a abordagem teórica mencionada, a proposta de instrumentalizar o gênero, quando apropriado pelo sujeito e servindo-lhe como mediador de suas atividades, sustentando e orientando suas ações, refere-se à enunciada por Dolz & Schneuwly (2004). Tais autores propõem didatizar o gênero focalizando-o no desenvolvimento da linguagem em atividades organizadas em sequências didáticas para o surgimento de novos conhecimentos e saberes. Eles conceituam os gêneros como instrumentos mediadores e transformadores das atividades nas quais eles foram utilizados.

Diante da prática discursiva exercida no dia a dia da escola, a utilização do gênero do discurso assume funções cognitivas e comunicativas. A primeira para o desenvolvimento da aprendizagem e a segunda para a prática sócio-discursiva.

Nesse processo, o gênero do discurso ganha função, predominantemente, pedagógica e não social ao se transformar em uma redação escolar, segundo B. Marcuschi e Cavalcante (2005, p. 243). Nessa perspectiva, as autoras consideram que:

[...] é possível considerar que os textos elaborados pelo aluno no espaço escolar retomam algumas das características dos gêneros textuais estudados, mas sofrem restrições em sua função sócio-comunicativa, que deixa de ser a presumida para os gêneros textuais que circulam socialmente e passa a ser pedagógica.

Assim, a ênfase dada por estes estudiosos quanto ao papel dos gêneros do discurso na escola para a ação da linguagem e para o desenvolvimento psíquico humano, fundam-se na perspectiva vygotskiana de origem epistemológica marxista.

A apropriação dos gêneros do discurso na sala de aula como “megainstrumento” é, portanto, um mecanismo fundamental de socialização e inserção prática dos indivíduos definida nas situações de comunicação.

Do ponto de vista sócio-histórico e da perspectiva do ISD de Bronckart, as atividades linguageiras e as produções de formas semióticas dos conhecimentos construídos sobre os gêneros estão sempre correlacionados às representações que temos sobre as situações sociais diversas em que atuamos.

Nesse caso, os gêneros do discurso são produtos sócio-históricos por serem elementos explicativos da ação humana e por serem pré-construtos, isto é, eles são construtos existentes mesmo antes de nossas ações. Eles são modelos de referências ou portadores de valores

necessários para a realização de determinada situação de ação, conforme explicita Bronckart (2001 apud MACHADO, 2005).

Por conseguinte, ao realizarmos nossas práticas comunicativas, orais ou escritas, quase sempre diferentes, também moldamos, reproduzimos ou adaptamos a realidade discursiva de determinado gênero preexistente em uso, mediante confirmação de Bronckart (2001 apud MACHADO, 2005, p. 251):

Dado que as situações de ação de linguagem, pelo menos em parte, são sempre diferentes, o produtor vai sempre adaptar o gênero aos valores particulares da situação em que se encontra. Esse processo de adaptação poderá trazer consequências sobre os diferentes níveis do texto: na sua organização interna, nos mecanismos enunciativos, nos mecanismos de textualização.

A presença dos gêneros como formas socialmente evoluídas e reconhecidas de textos não podem ser caracterizadas por um número fixo de elementos, nem como atemporais, iguais a todos os outros. Isso nos dá uma visão incompleta e enganadora de gênero.

Nessa perspectiva, os gêneros, como fatos sociais, não podem ser compreendidos fora da atuação social dos indivíduos na construção de sentidos, conforme propõe Bazerman (2005). Nas palavras deste autor, o conhecimento comum muda com o tempo, assim como mudam os gêneros e as situações. Diante das mudanças contextuais, o surgimento de novas construções de sentido pede o uso criativo da comunicação por meio dos gêneros que coordenam e tipificam as nossas atividades sociais. Ao coordenar nossas ações, eles organizam o que queremos dizer através de textos orais ou escritos.

Com ênfase na produção escrita, a busca pelo surgimento dessas novas construções de sentido, no ambiente escolar, através do uso criativo da linguagem por meio dos gêneros, mencionada pelo autor acima, acontece quando o aluno é conduzido a estabelecer o conhecimento de mundo e as diferentes formas de organizá-lo em textos por meio da escrita, segundo PCN de LEM (1998).

Tal preocupação presente nos próprios documentos dos PCN referentes à LEM (1998, p. 99), diz que:

É preciso que haja uma relação de possibilidade real de existência da tarefa e o seu resultado, isto é, que a solicitação de produção escrita ao aluno deixe clara a situação de comunicação: quem escreve, com que finalidade, para quem, de modo que necessidades e desejos possam vir a ser expressos, já

que o uso da linguagem só se concretiza a partir de um lugar de produção histórico, cultural e institucionalmente determinado.

Vê-se assim, diante da reflexão acima, que existem duas contribuições importantes para o ensino da modalidade da escrita que é concebida como uma *atividade recursiva*, segundo Reinaldo (2001, p. 92).

Na primeira contribuição para o ensino da escrita, a autora reflete que para esta acontecer é necessário providenciar situações que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades cognitivas do aluno, ampliando seu conhecimento de mundo e dos diversos modelos de textos existentes, bem como explicitar as condições de produção: quando escrevemos, o que escrevemos, com que finalidade ou para quem escrevemos.

Na segunda contribuição, a autora relembra que é a partir da compreensão do ato de escrever que acontece o processo de monitoração dessa escrita envolvendo a revisão dos textos produzidos.

Quando isto acontece, estamos moldando o nosso dizer às formas típicas de enunciados e utilizando gêneros do discurso em busca de ressonância de saberes, de sentido, de conhecimento e de ideias. Cada enunciado que produzimos (oral ou escrito) é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva.

Foi nesse sentido que refletimos sobre a linguagem humana na perspectiva sócio-histórica e sócio-interacionista por meio dos gêneros discursivos.

## **1.2 Reflexões sobre a linguagem do indivíduo humano na perspectiva sócio-histórica e sócio-interacionista por meio dos gêneros**

Ao refletirmos sobre os gêneros do discurso como instrumentos de apropriação e possibilidades de novos conhecimentos e saberes, a linguagem assume o papel de mediadora para a aprendizagem de inglês nos LD, na visão de Dolz & Schneuwly (2004).

Neste enfoque, ao considerarmos a linguagem como uma ação compartilhada em contexto sociocultural, afirmamos que a aprendizagem de uma LE não pode acontecer de maneira descontextualizada nem fora de uma concepção sociointeracionista ou dialógica de se aprender, segundo Koch (2006).

Aprender uma língua estrangeira com meros signos formais descontextualizados e estabelecidos em sistemas estruturantes, encontrados em LD, não provoca nenhuma interação

dialógica nem favorece ações comunicativas por meio dos usos de gêneros do discurso e suas formas verbais discursivas.

Para tanto, os gêneros como instrumentos de aprendizagem e comunicação discursiva não ficam neutralizados durante o processo sócio-histórico da aprendizagem, ainda na perspectiva de Koch (2006).

Para refletirmos sobre a língua e linguagem numa perspectiva sócio-histórica e sociointeracionista, encontramos em Vygotsky (1989) e nos pressupostos marxistas, que o influenciaram, segundo Rego (1995), reflexões sobre as relações sociais do indivíduo humano com o meio externo através do processo de interação com os outros homens, proporcionando mudanças e novas criações no contexto físico e social. Mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na natureza humana, (consciência e comportamento), segundo Cole & Scribner (1989).

Isso significa que, ao mesmo tempo em que o homem transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma a si mesmo, ou seja, quando o homem modifica o ambiente através de seu próprio comportamento, essa mudança influenciará seu desenvolvimento linguístico.

Por conseguinte, a aquisição da linguagem se origina nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social. Isto quer dizer que o desenvolvimento mental humano não é dado *a priori*, ou seja, ele é dependente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da interação da vida humana.

Nesse intuito, a proposta sociointeracionista presente em Vygotsky reflete sobre a aquisição e aprendizagem da língua e do desenvolvimento da competência comunicativa e de suas habilidades envolvendo compreensão, produção de textos orais ou escritos, a escuta, o ouvir e a própria habilidade para a análise linguística ou metalinguística, mediante a perspectiva sócio-histórico-cultural.

Salientamos também que, na perspectiva de Bakhtin (2010), a prática de linguagem constituída na visão sociointeracionista, que por sua vez requisita a discussão dos gêneros do discurso, alinha-se à concepção de que o uso da língua deve estar voltado para a construção ou reconstrução de sentidos de forma natural e significativa em contextos interativos reais social e historicamente construídos.

Tanto para Bakhtin como para Vygotsky a linguagem está inserida na esfera sócio-histórica sendo a mesma o instrumento responsável pela construção da consciência em um universo de signos também cultural e socialmente organizados.

Diante desse processo, Silva (2010, p. 263) afirma que:

É mediante a importância central da cultura no desenvolvimento do indivíduo que essa abordagem cultural, integrativa, social, semiótica e psicológica, pode também ser denominada “Teoria Sócio-Histórico-Cultural”.

Conseqüentemente, mediante o desenvolvimento da linguagem e a aprendizagem de uma língua, o indivíduo humano no contexto cultural e social, utiliza instrumentos técnicos e sistemas de signos, construídos historicamente, que fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo por intermédio da linguagem.

A linguagem, neste caso, é entendida em seu aspecto sócio-interacionista e não como um sistema linguístico de estrutura abstrata. Esta é considerada um signo mediador por excelência contendo conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana.

Assim, a relação do homem com o mundo não é direta, e sim mediada por meios que se constituem com ferramentas auxiliares da atividade humana.

Segundo o pensamento de Vygotsky, a linguagem ocupa uma função de destaque no processo de pensamentos, pois o que se pressupõe é que a mediação realizada pela linguagem é fundamental na perspectiva sócio-histórica porque é através dos instrumentos e dos signos que processos de funcionamento psicológico são fornecidos pela cultura, afirma Rego (1995).

Nessa perspectiva, o homem, em constante interação interpessoal mediado pela linguagem e auxiliado por artefatos materiais e simbólicos, utiliza-se de gêneros discursivos como instrumentos de comunicação para a realização das atividades humanas, segundo Dolz e Scheneuwly (2004).

Para tanto, os homens organizam-se e operam socialmente em formas de enunciados padronizados e tipificados em determinadas situações interpessoais para comunicação recíproca, ou seja, através dos gêneros como fenômenos de reconhecimento psicossocial que são parte de processos de atividades socialmente organizadas, na compreensão de Bazerman (2005).

Ainda na perspectiva de Bazerman (2005, p. 31), os gêneros são

fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Os gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos.

Neste enfoque, o pressuposto epistemológico compatível com a teoria do interacionismo sóciodiscursivo afirma que os seres humanos, através de formas particulares

de organização social por meio dos gêneros mediados pela linguagem, utilizam-se de formas específicas de semiotização ou de colocação em discurso para com os outros, numa relação entre enunciados, em busca de racionalidade de caráter semiótico para concretizar suas ações representando-as no mundo em forma de gêneros, segundo Bronckart (1999).

Portanto, enunciados realizados através de gêneros associados aos aspectos comuns do contexto social e do trabalho linguístico discursivo apresentam conteúdo sócio-histórico construído pelo empírico do texto numa relação dinâmica de novas formas específicas de textualização da vida humana.

No tópico seguinte, também refletimos sobre aspectos comuns do contexto social perante o ensino-aprendizagem de uma LE e como acontecia esta prática no Brasil.

### **1.3 O ensino de língua estrangeira e o percurso histórico do ensino da língua inglesa no Brasil**

O ensino de língua estrangeira (LE) tem passado por mudanças diversas ao longo do tempo devido aos vários métodos e abordagens que contribuíram para novas posturas de ensinar e aprender uma segunda língua (SL).

No Brasil, acreditamos que os PCN e o PNLD de LEM, trouxeram propostas teóricas e metodológicas que direcionaram novas perspectivas no ensino e aprendizado de línguas na tentativa de romper com os tradicionais métodos e abordagens que por muitos anos influenciaram nossa docência.

Na concepção de Almeida Filho (2002), abordagens e métodos são ações pedagógicas que os professores adotam em busca de concepções e modelos distintos de ensino. Uma abordagem equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana. Já os métodos, para o mesmo autor, seriam as distintas e reconhecíveis práticas de ensino de línguas com seus respectivos correlatos, a saber: os planejamentos das unidades, os materiais de ensino produzidos e as formas de avaliação do rendimento dos aprendizes.

Na intenção de conhecermos mais sobre as abordagens e os métodos usados para o ensino de LE, refletiremos sobre quatro abordagens e os métodos a elas aplicados que se consagraram por muitos anos, coexistindo ainda no ensino de línguas no Brasil, conforme Callegari (2004).

Para este propósito, segundo Vieira (2007), a primeira abordagem denomina-se Tradicional, em prática desde o século XVIII, segundo Celce-Murcia (2001). Tal abordagem

dá ênfase ao desenvolvimento da competência linguística do aluno. A aprendizagem da LE se dava através do ensino de vocabulário, regras gramaticais, memorizações de vocabulário, traduções de textos e exercícios escritos. A prática das habilidades de ouvir (*listening*) e de falar (*speaking*) era ignorada.

O método relacionado à abordagem tradicional - Gramática-tradução (*Grammar-Translation*), é o primeiro e mais antigo método adotado no ensino do grego e do latim, que emergiu no século XVIII. Durante este século, o ensino de uma SL foi direcionado às funções utilitárias e significativas em meras análises gramaticais.

Quanto às origens da abordagem tradicional, Comenius (1592-1670), é considerado o fundador da Didática Moderna. Ele publicou em latim, em 1631, a *Didática Magna*, e até 1658 teve publicações sobre técnicas em relação ao ensino de línguas, segundo Celce-Murcia (2001).

Sobre a concepção didática de Comenius, o método indutivo, utilizado por ele, levava à imitação, além de ensinar as regras da língua, o uso da repetição e o uso de vocabulário limitado no início do curso de SL. Isso ajudava os alunos na prática da leitura e da fala, juntamente com a utilização de imagens para tornar a aprendizagem mais significativa.

O método adotado por Comenius ainda foi seguido por muito tempo, embora no início do século XIX, o ensino sistemático da gramática e textos do latim clássico ainda acontecesse nas escolas e universidades da Europa.

Durante os anos finais do século XIX, a partir da década de 1880, o Método Direto (*Direct Method*) teve início com o francês François Gouin. Os princípios adotados neste método enfatizavam que a habilidade oral da língua em estudo deveria ser priorizada. O treino fonético da LE deveria ocupar destaque durante o ensino e deveria ser realizado por professores habilitados e treinados em fonética, segundo Celce-Murcia (2001) e Brown (2007).

Segundo Martinez (2009, p. 52), o método do tipo oral:

Sem dúvidas, há a necessidade de recorrer a subsídios para mostrar diretamente do que se está tratando, livros, todos os objetos e acessórios úteis à compreensão. É preciso pensar em dispositivos que façam um amplo uso do oral com um vocabulário voluntariamente limitado. A gestualidade, a mímica, a verbalização por parte do professor serão os adjuvantes dessa didática. O aprendiz é levado a repetir, a assimilar pouco a pouco elementos linguísticos em situação, de modo a fazê-lo pensar, assim que possível, na língua segunda.

Nesse período, o ensino das línguas francesa e inglesa ganha destaque nas escolas brasileiras, enquanto que o ensino do alemão torna-se facultativo. O método direto passou a ser seguido, tratando o ensino da LE na própria língua em foco, com o objetivo de dar oportunidade ao aluno de expressar-se através do pensamento oral ou escrito, diretamente na língua em estudo, enfatiza Vieira (2007).

Então, no contexto da realidade política brasileira que sofria influência pelas tensões políticas mundiais que acabaram eclodindo na Segunda Guerra Mundial, foi criado, em 1930, o Ministério de Educação e Saúde Pública. Por conseguinte, em 1931, aconteceu a reforma Francisco Campos, segundo estudos de Romanelli (2003).

Tal reforma introduziu mudanças no conteúdo e na metodologia para o ensino das LE baseando-se no modelo francês de instrução para que a cultura de outros povos pudesse ser revelada por intermédio do conhecimento linguístico, de acordo com Vieira (2007).

Nesse contexto, o ensino das línguas inglesa e francesa ganha destaque nas escolas brasileiras, enquanto que o ensino do alemão, que já existia assim como o do latim, torna-se facultativo. Neste período, a aprendizagem da língua inglesa ganha maior importância nas escolas, a partir do aumento da sua carga horária em função da diminuição da carga horária do latim, como língua clássica, segundo Romanelli (2003).

Ainda na perspectiva da abordagem Tradicional, durante os anos iniciais do século XX, em 1940, o método audiolingual ou áudio-oral (*Audiolingualism*), influenciado por Coleman Report, foi muito usado pelos norte-americanos durante a Segunda Guerra Mundial com o objetivo de fazer com que os militares aprendessem uma LE de forma rápida para viajar para países rivais ou aliados.

Esse método é caracterizado pelos princípios da linguística estruturalista e behaviorista, segundo Finger (2008) e Brown (2007), a partir de diálogos estruturais para memorização e repetição. Tais repetições quando pronunciadas de forma apropriada os alunos recebiam elogios por suas respostas e quando cometiam erros eram corrigidos de imediato.

Em consideração aos anos 40 no Brasil, Gustavo Capanema, ministro de Vargas, em 1942, começou a reformular alguns ramos do ensino, prescrevendo um ensino prático, subdividindo-o da seguinte forma: um primeiro ciclo que se chamava ginásial, com duração de quatro anos, e um segundo ciclo, subdividido em clássico e científico, com duração de três anos. O ensino clássico dava ênfase ao estudo das línguas clássicas e modernas (português, latim, grego, francês, inglês e espanhol), enquanto o ensino científico focava no estudo das ciências (física, química, biologia, matemática, etc.), segundo Romanelli (2003) e Leffa (1999).

Quanto ao estudo das abordagens, a segunda delas em debate é a Humanista (*Affective-Humanistic*). Esta por sua vez, durante a década de 1970, dava ênfase aos fatores psicológicos no sucesso do aprendiz de LE, segundo Brown (2007), Celce-Murcia (2001) e Vieira (2007), apoiando a aprendizagem do aluno naquilo que ele sente, pensa, sabe sobre o que está estudando e aprendendo nesta SL, ou seja, há o envolvimento total do aprendiz nas áreas de suas emoções, sentimentos e conhecimentos linguísticos. Os métodos relacionados à abordagem humanista são: silencioso, comunitário ou do aconselhamento, resposta física total e o sugestopédia.

O método Silencioso (*The Silent Way*), fundado por Calleb Gattegno em 1972, propagava que no ensino aprendizagem da LE acontece quando os alunos são responsáveis pelo seu próprio aprendizado, por isso deve desenvolver a autonomia e independência.

O método Comunitário (*Community Language Learning*), fundado por Curran em 1972, defendia a relação interpessoal entre os alunos tipicamente agrupados em círculos para promover a democratização da aprendizagem por meio de atividades relacionadas a traduções, gravações, conversações e discussões. A respeito desta vivência, quando o aluno gostaria de dizer algo para o grupo ele primeiro diz em sua língua materna e o professor traduz na língua em estudo e depois aquele repete.

O método Resposta Física Total (*Total Physical Response*), fundado por James Asher em 1977, enfatizava que o ensino-aprendizagem de uma LE estava constituído em torno da coordenação da fala e da ação por meio de atividades física (motora) para que o aluno pratique a língua alvo de forma natural e prazerosa.

Por último, o método Sugestopédia (*Suggestopedia*), fundado por Georgi Lazanov em 1979, acreditava que os enfoques dados na comunicação através da utilização de vocabulário, leituras, diálogos, teatro e drama seriam significativos para a aprendizagem de uma LE. As aulas aconteciam ao som de músicas que promovessem momentos de concentração e relaxamento aos alunos que sentados e acomodados em cadeiras confortáveis desfrutavam do momento da aprendizagem. Durante as atividades os alunos podiam assumir nomes de nativos falantes na LE em estudo, criando maior clima de descontração.

A terceira abordagem em foco é a Natural (*Natural*). Esta priorizava promover as habilidades comunicativas básicas desde o início do processo de ensino-aprendizagem da LE realizando atividades para comunicação oral (*speaking*), exercícios relativos à habilidade escrita (*writing*), ênfase dada à leitura (*reading*) realizada pelo professor ou aluno com o objetivo de exercitar a habilidade auditiva (*listening*), confirma Brown (2007).

Por fim, a quarta abordagem representativa é a Comunicativa (*Communicative*), exercendo a linguagem como um sistema de expressões significativas por meio de ações interativas e comunicativas. Para tanto, as atividades realizadas com este objetivo envolvem simulações de situações reais ao contexto dos aprendizes que juntos promovem momentos de negociação para organização, informação, interação, cooperação nas necessidades envolvidas em tarefas autênticas que trazem significado à aprendizagem da LE, ainda na perspectiva de Brown (2007).

Enquanto surgiam novas abordagens e métodos para o ensino de línguas no mundo, ainda, no Brasil, em 1961, é publicada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e com ela acontece a desvalorização do ensino da LE, ficando sob a responsabilidade dos conselhos estaduais de educação a inclusão ou não da língua inglesa e outras línguas modernas nas escolas.

Nesse caso, as aulas de LE passaram a ser ministradas apenas como acréscimo de uma hora semanal de aula, nas escolas do 2º grau, enquanto em muitas escolas do 1º grau não havia aula de língua inglesa no currículo, segundo Santos & Lima (2011).

Diante de tal situação, as aulas de língua inglesa permaneceram sem grandes alterações no currículo e a língua francesa teve sua carga horária semanal reduzida. No caso do ensino do latim, este foi retirado do currículo, segundo as afirmações de Leffa (1999). Desde então, não foi oferecido um ensino de LE de qualidade nas escolas, devido à falta de professores habilitados; foi a partir de 1962 que se passou a ter a habilitação dos professores de línguas nos cursos de Letras, segundo Vieira (2007) e Paiva (2003).

Com a LDB de 1971, o ensino foi reduzido de 12 para 11 anos, passando o 1º grau para oito anos e o 2º grau para três anos. Esta redução aconteceu porque a educação com habilitação profissional ou o conjunto de habilitações afins foi enfatizada. Assim, as aulas de LE continuavam a existir nestas habilitações apenas com uma hora semanal, mediante as condições de cada instituição, e as aulas de LE do 1º grau foram extintas em muitas escolas do Brasil, segundo Leffa (1999).

Em 1996, é promulgada a nova LDB, que substitui o 1º grau por Ensino Fundamental e o 2º grau por Ensino Médio e torna o ensino da LE obrigatório a partir da quinta série do ensino fundamental no Brasil, segundo publicação do Art. 26, § 5º da LDB, expresso abaixo:

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

Quanto ao Ensino Médio, para o ensino da LE, o Art. 36, inciso III, desta mesma lei, dispõe que será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição.

Como consequência, em consonância com a LDB de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, para o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental, surge como proposta de reorientação curricular para o ensino de LE enfatizando que:

A educação em Língua Estrangeira na escola, contudo, pode indicar a relevância da aprendizagem de outras línguas para a vida dos alunos brasileiros. Uma língua estrangeira, e neste momento histórico particularmente o inglês, dá acesso à ciência e à tecnologia modernas, à comunicação intercultural, ao mundo dos negócios e a outros modos de se conceber a vida. Uma primeira tentativa de aproximá-los da Língua Estrangeira é fazer com que se conscientizem da grande quantidade de línguas que os rodeia, em forma de publicações comerciais, de pôsteres, nas vitrinas das lojas, em canções, no cinema, em todo lugar, (p. 65).

Atualmente, o que pode favorecer a relevância da aprendizagem de outras línguas para a vida dos alunos brasileiros é uma abordagem interativa de aprendizagem para o ensino de LE fundamentada em práticas discursivas levando em consideração uma abordagem interativa com textos reais ou autênticos que requisitem a discussão sobre os gêneros do discurso, Bakhtin (2010).

Os diversos gêneros do discurso - por meio de textos autênticos - podem permitir o acesso ao conhecimento da própria cultura dos estudantes e de outras culturais distintas. A língua inglesa, enquanto língua internacional pode ser trabalhada em sala de aula sem ficar presa às regras da gramática ou às listas de palavras como postura didática herdada da Renascença.

A partir dos aspectos linguísticos e multiculturais da língua inglesa, ativados a partir da própria realidade dos alunos de qualquer parte do Brasil, pode-se, durante o ensino da LE, seduzir e incluir os alunos em uma determinada comunidade para que eles usem a nova língua não só para o trabalho, mas também para o lazer, de acordo com Leffa (2009).

Dessa forma, o enfoque comunicativo e discursivo da linguagem exercidos no ensino-aprendizagem da LE proporcionam significados semânticos por meio de produções discursivas e interativas, dentro e fora da sala de aula, segundo Brown (2007).

Para a inserção do aluno e seu engajamento discursivo na sociedade, como proposta dos PCN de LE, as concepções teóricas que fundamentam o referido documento apresentam

uma visão sócio-interacionista da linguagem e uma visão sócio-interacionista da aprendizagem, segundo Vieira (2007). A primeira visão enfatiza o engajamento discursivo do aluno no processo de construção do significado, via leitura (sendo que outras habilidades também podem ser trabalhadas), e a segunda visão destaca a cognição como sendo construída por meio de procedimentos interacionais de natureza social.

Nesse caso, é a visão sócio-interacionista de língua que nos leva a refletir que o ensino de LE pode ser realizado também pelos professores objetivando novas propostas metodológicas ancoradas nas habilidades de ler, ouvir, falar e escrever em uma LEM garantindo que o mundo da sala de aula não fique restrito apenas ao LD e à lousa.

Tais propostas realizadas a partir do ensino da LE podem tornar familiar aos alunos o acesso à ciência e à tecnologia moderna para comunicação intercultural mostrando temas que não sejam próprios da cultura do aluno brasileiro, mas que sirvam de estímulo às ações de respeito entre eles. Assim, não é desejável encorajar uma atitude de suspeição ou de desrespeito por aquilo que não é familiar, de acordo com Haak (2011), pois cada nacionalidade apresenta individualidades e diferenças.

Os saberes docentes em relação à formação profissional do professor, expressos por Tardif (2002), afirmam que a primeira característica do objeto do trabalho docente é que este trata de indivíduos: “Seres que não são homogêneos”. São alunos heterogêneos em termos de origem social, cultural, étnica e econômica. Sujeitos que não possuem as mesmas capacidades pessoais. Por este fato, Tardif (2002, p. 129) declara que:

Embora ensinem a grupos, os professores não podem deixar de levar em conta as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem, e não os grupos. Esse componente individual significa que as situações de trabalho não levam à solução de problemas gerais, universais, globais, mas se referem a situações muitas vezes complexas, marcadas pela instabilidade, pela unicidade, pela particularidade dos alunos, que são obstáculos inerentes a toda generalização, às receitas e às técnicas definidas de forma definitiva.

Acredita-se que o desenvolvimento da competência comunicativa da língua-alvo deva estar atrelado ao seu desenvolvimento comunicativo intercultural onde podemos encontrar particularidades culturais que modelam a vida das pessoas em geral. O desenvolvimento comunicativo intercultural surge quando o ensino da LE não está baseado quase que exclusivamente em aspectos linguísticos, mas numa visão ecológica de ensino com atenção aos preceitos sociolinguísticos e culturais. Dessa forma, é de fundamental importância para um melhor entendimento e aceitação de certas culturas, segundo Lima (2009, p. 189), porque:

Ensinar uma língua estrangeira, portanto, implica a inclusão de competência gramatical, competência comunicativa, proficiência na língua, além, é claro, na mudança de comportamento e de atitude com relação à própria cultura e às culturas alheias. Não se deve ensinar uma língua estrangeira sem ao menos oferecer aos aprendizes alguma visão do universo cultural no qual essa língua está inserida.

Acrescentamos ainda, segundo Lima (2009), na perspectiva de Adaskou, Britten & Fahsi, que durante o ensino de LE pode-se explorar diversos pontos de vista específicos do termo cultura, relevantes ao aspecto estético, do qual fazem parte: o cinema, a música e a mídia; o sociológico, que incorpora a natureza organizacional da família, as relações interpessoais, costumes, condições materiais, etc.; o semântico, que abarca e condiciona as concepções perceptivas e os processos de pensamento e, finalmente, o aspecto pragmático ou sociolinguístico, ao qual nos referimos anteriormente, que lida com o conhecimento e experiências práticas, e com o código linguístico necessário para uma comunicação eficiente.

Assim, o professor deve ter cuidado para que durante as aulas de LE, para a realização de um trabalho intercultural na aprendizagem da língua-alvo, não apresente uma visão estereotipada a favor da suposta superioridade cultural dos países da língua em estudo. Quando isto ocorre, o professor é considerado um “corretor” da ideologia cultural, ainda diante da perspectiva de Lima (2009).

É importante ressaltar que a falta de professores com formação qualificada e habilitados ao ensino de determinada LE, assim como materiais didáticos não favoráveis, a superlotação das salas de aula e metodologias inadequadas e descontextualizadas da realidade dos alunos podem possibilitar o fracasso da aprendizagem da LE pelo aluno na escola.

Não pretendemos dizer que os cursos de graduação responsáveis pela formação de professores de LE são os únicos responsáveis em subsidiar o embasamento didático, teórico e metodológico deste profissional. Mas, segundo a abordagem de Silva (2004, p. 77), será também o *currículo oculto* com o conteúdo implícito responsável pela expressão de gestos, paciência, amor, rituais e práticas corporais para um ensino-aprendizagem que ajudará na conquista para a inclusão e participação de todos, alunos e professores, durante a práxis pedagógica.

Sobre esta perspectiva, os PCN de LEM (1998, p. 66), enfatizam que:

Por outro lado, na formação dos objetivos, além das capacidades cognitivas, éticas, estéticas, motoras e de inserção e atuação social devem também ser levadas em conta as afetivas. É preciso lembrar que a aprendizagem de uma

língua estrangeira é uma atividade emocional e não apenas intelectual. O aluno é um ser cognitivo, afetivo, emotivo e criativo.

Dessa forma, podemos romper com abordagens pedagógicas estruturadas, cuja ênfase foi dada no início desta reflexão, que postulam que alunos de diversos contextos são iguais social e culturalmente.

Contudo, interessa-nos exercer práticas pedagógicas de ensino da LE, em especial neste estudo, a língua inglesa, que contribuam para a quebra das dificuldades de interação e aprendizagem dos alunos, oferecendo-lhes condições e oportunidades que lhes permitam, efetivamente, tornarem-se interlocutores em potencial por meio de uma LEM, de modo a valorizá-los como seres autônomos, capazes de aprender dentro e fora da sala de aula.

Por conseguinte, ao refletirmos sobre os LDI como um dos instrumentos utilizados para o ensino-aprendizagem da LEM observamos que estes já foram elaborados mediante a proposta formal e estruturalista e com o passar do tempo vêm se tornando mais atrativos devido aos textos autênticos utilizados, aos usos de ilustrações e ao auxílio dos recursos tecnológicos que podem favorecer aos alunos a aprendizagem de uma SL.

#### **1.4 O livro didático de inglês**

O surgimento da escrita permitiu a comunicação do homem através de várias simbologias, chamadas de pré-escritas, caracterizadas por marcações gráficas artificiais e a utilização de artefatos como suportes utilizados pelos homens para registrar as representações pictográficas e mnemônicas de suas mensagens.

Tais representações eram justificadas pela “pictografia” como sistema de natureza icônica ou de marca caracterizando as representações simplificadas em objetos, e pela “logografia” que representava as grafias pictóricas de palavras ou morfemas parcialmente combinados com o entalhe pictórico para se chegar ao sentido da linguagem enigmática expressa, na concepção de Fischer (2009, p. 15-16).

Desse modo, a escrita está engajada no processo histórico da humanidade tornando-se uma das bases sólidas dos avanços da civilização.

Para chegarmos às grandes descobertas gráficas e aos muitos artefatos utilizados para registros de expressões permanentes, foram anos de convivência em sociedades das mais diferentes às mais semelhantes possíveis: povos, línguas e culturas em constante intercâmbio

para sobrevivência e subsistência da língua, arte, cultura, tradição, religião e afirmação de liberdade como povo independente.

É certo que se nos prendermos à história dos primeiros registros gráficos para chegarmos aos primeiros LD, como prática social educacional, perceberemos que grandes acontecimentos e descobertas despertaram o interesse de pesquisadores, doutores, mestres e professores para iniciarem estudos focados nos LD como umas das formas de Material Didático e não como o Material Didático único, que surge impresso ou em forma de outros artefatos criados, exclusivamente, para fins pedagógicos, segundo Ramos (2009, p. 176).

Estudos comprovam que artefatos variados serviram de suporte para expressões gráficas da linguagem e armazenamento de informações durante os anos das civilizações antigas, segundo Higounet (2003, p. 16-17):

[...] numerosas substâncias serviram de suporte às escritas e são ainda empregadas em situações excepcionais. Matérias duras como a pedra, a ardósia, os tijolos, os cacos de cerâmica, o mármore, o osso, o vidro, o ferro, o bronze e outros metais trazem as tradicionalmente chamadas inscrições. [...] A folha de palmeira, o papel, a lâmina de bambu e seda crua, o couro, a tabuleta de madeira, o papiro [...]

Em concordância, podemos também nos deter aos estudos de Paiva (2009), sobre a história do material didático, quando esta enfatiza a confirmação da utilização dos artefatos acima mencionados como suportes para registros escritos e gráficos pelos homens das civilizações antigas até os homens de hoje em suas produções artísticas e sociais.

Tais artefatos serviram de suportes para a escrita como primeiras expressões gráficas da linguagem e garantiram o armazenamento de informações durante os anos das civilizações antigas e certos costumes tradicionais para as civilizações seguintes.

Quanto aos já artefatos mencionados, dentre eles foram utilizados também o *volumen*, criado com folhas de papiro enroladas, e o *códex*, que apresentava semelhança ao LD, ambos atuaram como precursores dos primeiros LD.<sup>1</sup> Devido à escassez de LD para o ensino de línguas, na idade média predominavam os métodos baseados em repetições, cópias de textos e ditados.

---

<sup>1</sup> Os precursores do livro foram o *volumen* e o *codex*. O *volumen* consistia de várias folhas de papiro coladas e enroladas em um cilindro de madeira, formando um rolo. Para o ato da leitura era preciso enrolar e desenrolar o manuscrito, com o auxílio das duas mãos, à medida que a leitura prosseguia. Já o formato do *codex* se aproximava mais do livro atual com várias folhas de papiro ou de peles de animais costuradas” - segundo Paiva (2009).

Em relação ao ensino e à aprendizagem de uma LE, durante a Idade Média, os professores usavam métodos orais e poucos registros escritos. Apenas dicionários e alguns manuscritos em latim e grego sobre filosofia, religião, política e comércio eram utilizados para o estudo e compreensão direta durante o estudo da língua, segundo Celce-Murcia (2001).

Nesse sentido, foi no início dos anos 1400 que novas técnicas de impressão começaram a ser utilizadas na Europa com o surgimento da imprensa e avanços tecnológicos que trouxeram mudanças nos métodos de produção e distribuição, que mudaram os hábitos dos produtores e leitores, de acordo com Fischer (2009).

Com este advento, os tipos móveis de Gutenberg para a produção de livros deu uma dimensão de cultura letrada para a humanidade, deixando os livros de serem copiados à mão e passando a ser produzidos em série, garantindo o aumento da escolarização em massa e a validade das declarações da sociedade codificadas e transmitidas através de livros, de acordo com as perspectivas de Paiva (2009) e Silva (2012).

Diante do exposto, a necessidade de se aprender uma ou mais LE foi algo que existiu durante toda humanidade e a busca pela utilização dos materiais didáticos sempre esteve atrelada a ela. Diante da realidade histórica do ensino de LE no Brasil, os primeiros sistemas de ensino foram instituídos pelos jesuítas, por isso os livros que aqui circulavam chegavam através das ordens religiosas, enviados da Europa pelos padres da Companhia ou pelo rei, segundo Santos & Lima (2011).

No Brasil, o LD para o ensino de língua inglesa, adotado na primeira metade do século XX, voltava-se para listas de palavras com a respectiva tradução, conjugações verbais, exercícios de tradução e versão, frases determinadas para repetições, de caráter tradicional, formal e de memorização.

Nelas, podíamos ainda encontrar algumas frases de cunho preconceituoso referindo-se ainda à escravidão no Brasil, como por exemplo: “A minha prima vendeu seu escravo” para ser vertida para o inglês, ou “*That negress has very good teeth*” e “*A European is generally more civilized than in African*” para serem traduzidas para o português, fazendo referência à escravidão ou ao preconceito contra os negros, remetendo, assim, ao contexto do século XIX, segundo Paiva (2009, p. 23).

O final dos anos de 1940 e início dos anos de 1950 foram caracterizados pela adoção dos primeiros manuais de gramática e tradução para o ensino da língua inglesa em sala de aula. Já no início dos anos 60, os livros de inglês começam a ganhar uma abordagem áudio-oral na composição dos livros didáticos com a produção e acompanhamento de fitas cassetes nos LDI, segundo Paiva (2009).

Esses manuais se configuravam numa perspectiva positivista de conhecimento imutável e fora do processo histórico-social do aluno. Os novos livros com áudio eram compostos de duas fitas gravadas com exercícios suplementares (*drills*) e diálogos de cada lição. Autores como Alexander, autor da série *New Concept English*, em 1967, critica métodos tradicionais baseados em gramática e tradução. Para ele, o uso da língua era sinônimo de repetição das estruturas gramaticais e vocabulário, seguindo os pressupostos estrutural, técnico e behaviorista, ainda segundo Paiva (2009).

No final da década de 60, também surgiram livros, ensaios, teorizações que colocaram em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicionais, contribuindo para verdadeira revolução e renovação do currículo no campo da educação, segundo Silva (2004).

Na década de 70, surgem no Brasil os primeiros livros com materiais audiovisuais dando primazia à oralidade na sala de aula, sem apoio do registro escrito, acreditando que a modalidade escrita impediria o desenvolvimento da compreensão oral durante a aprendizagem da língua inglesa, na perspectiva de Paiva (2009).

Neste período, para o ensino de inglês, passou-se à adoção de manuais sem textos. Apenas o uso das imagens ou reproduções de diálogos em formato de histórias em quadrinhos, possibilitaria a aprendizagem desta língua. Exigia-se a memorização de diálogos repletos de usos de variações com situações da vida cotidiana, que eram apresentados pelo professor durante as aulas através de fitas (*filmstrips*). O aluno repetia as falas de cada lição, dando ênfase aos exercícios estruturais, à aprendizagem da pronúncia e da entonação. Iniciava-se a valorização do conceito de variação linguística e de uma abordagem funcional, segundo Paiva (2009).

Nestes anos, a preocupação em produzir LDI com propósitos específicos de aprendizagem através de conversações informais, fez com que produções com recursos regularizados da comunicação se aproximassem da Language for Specific Purpose (LSP), segundo Bazerman (2005, p. 64), como o ramo da Linguística Aplicada que estuda a prática e o ensino de segunda língua com um foco em domínios específicos de uso linguístico.

No final dos anos sessenta, podia-se já dizer que a hegemonia da concepção técnica do currículo estava com seus dias contados, conforme afirma Silva (2004, p. 37):

As pessoas identificadas com o que passou a ser conhecido como “movimento de reconceptualização” começavam a perceber que a compreensão do currículo como uma atividade meramente técnica e administrativa não se enquadrava muito bem com as teorias sociais de origem, sobretudo europeia, com as quais elas estavam familiarizadas: a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo, a teoria da escola de Frankfurt.

Aquilo que, nas perspectivas tradicionais, era entendido como currículo era precisamente o que, de acordo com aquelas teorias sociais, precisava ser questionado e criticado.

A crise da razão instrumental, segundo a reflexão sobre os modelos tradicional e tecnicista, causou desajustes nos diversos campos da política e da economia, gerando mudanças nos campos intelectuais e estéticos e rompendo paradigmas quanto à formalidade da educação e da linguagem.

Na segunda metade da década de 1970, publicações para o ensino da língua inglesa ganham abordagem funcional como o conceito de língua para comunicação. Neste período, são inseridas no LD as variações linguísticas, outros dialetos são acolhidos como legítimos, utiliza-se a entonação como recurso linguístico para produção de sentido e usam materiais autênticos enfatizando o fato de que um aprendiz durante uma viagem para o exterior precisa preencher formulários, ler avisos, além de entender anúncios orais, segundo Paiva (2009).

No início da década de 1980, ainda na visão de Paiva (2009), os manuais didáticos de inglês passam a utilizar textos autênticos, retirados de jornais, revistas e livros especializados para atividades que desenvolvam a habilidade da leitura crítica. Editores começam a se valer de gêneros discursivos diversos nas novas produções dos LD.

Nesse contexto, a linguagem ganha uma dimensão pragmática. Debates interdisciplinares entre lógicos, filósofos da linguagem comum e linguístas atentos aos usos dos discursos levam em consideração o contexto social do falante, não apenas nas funções linguísticas, mas também nos traços pragmáticos da comunicação e como os enunciados ganham sentido em situações contextuais, na visão de Riegel (1990).

Segundo a dimensão pragmática que a linguagem adquire, Armengaud (2006, p. 139) confirma o que Habermas (2002) expõe sobre a própria convicção de linguagem, afirmando que:

[...] não apenas os traços fonéticos, sintáticos e semânticos das frases, mas também alguns traços pragmáticos das enunciações, não apenas a linguagem, mas também o discurso, não apenas a competência linguística, mas também a competência comunicativa admitem uma reconstrução racional em termos universais.

Neste enfoque, na guinada pragmática dos anos 80 e 90, a linguagem assume uma postura crítica quanto à linguística contemporânea e ao ensino de língua estrangeira. Acredita-se que a guinada pragmática contribuiu para o começo das primeiras mudanças na perspectiva da elaboração dos manuais didáticos de inglês por meio da inserção dos gêneros do discurso,

inserindo o aluno em contextos reais de uso da LE, objetivando um trabalho pedagógico baseado na visão sócio-interacionista da língua.

A partir do momento em que novos manuais didáticos de inglês começam a ser produzidos e recebem os primeiros gêneros do discurso em sua elaboração, esses passam a ganhar características mais comunicativas de linguagem com o uso de imagens e ilustrações para deixá-los mais atrativos, favorecendo o trabalho dos professores no ensino de LE em sala de aula.

Para vivências mais interativas no ensino da língua inglesa a partir do uso dos gêneros do discurso, Tenuta & Oliveira (2011, p. 317) enfatizam que:

Ao preconizar o caráter social da linguagem, o ensino de LE inclui, entre suas práticas pedagógicas centrais, o trabalho com gêneros textuais orais e escritos. Nessa abordagem, o caráter discursivo da LE é enfatizado por meio dos elementos que constituem o discurso, quais sejam, os falantes, o contexto (histórico, social, cultural e ideológico), o conteúdo e o objetivo comunicativos da interação. Em decorrência da presença essencial desses elementos, as comunicações humanas tendem a seguir certos padrões pré-estabelecidos social e historicamente, caso contrário, os falantes não se entenderiam. Essas regularidades discursivas constituem-se em *gêneros textuais* diferentes.

Diante do pressuposto acima, acreditamos que o trabalho realizado com diferentes gêneros discursivos nos LD para o ensino de LE favorece a interação discursiva entre os aprendizes envolvendo os fatores sócio-históricos, culturais e ideológicos dos falantes.

Neste intuito, o LD é submetido a uma avaliação cujos critérios gerais e específicos constantes no PNLD de LEM exigem que as coleções respeitem a legislação, as diretrizes e as normas oficiais relativas ao EF, assim, também, que elas observem os princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano, segundo PNLD (2010).

Contudo, o que se busca com os critérios deste programa, os quais são mencionados adiante, são prescrições que contribuem para que o LDI proporcione ao aluno experiências críticas e reflexivas com a LE influenciando sua formação para que o mesmo, através das habilidades de ler, escrever, falar e ouvir possa se comunicar em diferentes situações discursivas.

### **1.5 Parametrizações dos PCN de LEM e critérios do PNLD de LEM**

Foi criado em 1985, sob o decreto número 91.542, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com execução direta do Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE), órgão da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação que regulamenta a produção e distribuição dos LD no Brasil. É importante atentar para o fato de que com esta criação não foram definidos, ainda, os padrões de qualidade do LD, isso veio a acontecer, somente, em 1996, segundo Santos & Lima (2011).

O desejo pela inclusão de temas regionais relevantes ao contexto sócio-histórico do aluno brasileiro, a focalização na formação e profissionalização do professor, o fim do atraso na distribuição dos LD diante do prazo estipulado e o autoritarismo implícito na escolha desses manuais contribuíram para a criação do PNLD, conforme afirmam os autores acima citados.

A partir de 2011, é publicado o Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para Língua Estrangeira Moderna (LEM): espanhol e inglês, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, seguido dos critérios gerais e específicos da ficha de avaliação e das resenhas das coleções aprovadas no PNLD de LEM, cujo objetivo é a universalização da distribuição dos livros de espanhol e inglês, significando um avanço na qualidade do ensino público brasileiro, segundo PNLD (2010).

A inclusão dessas LEM no PNLD em 2010 reflete o reconhecimento de que o ensino-aprendizagem dessas línguas busca garantir que o aluno consiga aprender a LE na escola para compreender e produzir, oralmente e por escrito, como um ser autônomo, diversos tipos de textos, oportunizando-lhes o conhecimento sobre o outro e sobre si mesmo, sobre culturas locais e globais.

Para isso, exige-se, no contexto do PNLD (2010) de LEM, que os LD não ensinem, apenas, o conteúdo técnico estrutural da língua em estudo. Espera-se que o manual didático selecionado apresente uma ampla perspectiva de ensino, abrangendo o universo do aluno, levando-o à reflexão de sua realidade em comparação às outras diferentes e distantes da sua.

Nesse contexto, os alunos devem ser levados a refletir sobre a diversidade cultural na qual se utiliza a língua, para que através do estudo de uma LEM possam ultrapassar a visão de um mundo monocultural e, como aprendizes, tenham mais autonomia para estudar e aprender uma LEM, segundo Tenuta & Oliveira (2011).

Nesse contexto, acreditamos que as práticas tradicionais e exclusivas do ensino de LEM como sistema possam, com o tempo, dar lugar às práticas comunicativas da língua, na perspectiva de Santos Jorge & Tenuta (2011).

Nessa perspectiva, será possível por meio da interação de alunos, professores e do LD a valorização de aspectos locais em relação à diversidade cultural dos alunos, dos professores e de aspectos globais em relação aos diferentes ambientes do mundo globalizado.

Para isso, as novas perspectivas de elaboração dos LD, sujeitos à escolha do professor - segundo as características coerentes à comunidade escolar - podem oportunizar a aprendizagem da LE na escola para o desenvolvimento identitário do aprendiz rumo à inclusão dele nos mundos acadêmico e profissional, sem ser preciso pensar que esta emancipação só acontece em cursos de idiomas.

Quanto a isso, concordamos com Santos & Lima (2011, p. 347), quando expressam que:

[...] é de extrema importância qualificar o professor para o processo de escolha dos livros que irão participar da seleção feita na escola, pois, acreditamos que dessa forma, pode ser oferecida uma maior variedade de livros participantes do processo; além de torná-lo agente reflexivo na seleção do mesmo, uma vez que ele é que tem o contato direto com o público nos diferentes momentos pedagógicos.

Nesse sentido, o LDI não serve, apenas, de apoio teórico-metodológico, mas contribui, também, como um dos recursos que, em tese, favorece a formação continuada do professor. Não uma formação continuada presencial promovida pelos órgãos públicos e privados de educação, mas, muitas vezes utilizado como único recurso pedagógico ou fonte bibliográfica disponível ao professor de inglês, segundo Santos Jorge & Tenuta (2011).

Podemos dizer, ainda, que diante dos critérios constituídos para avaliação das obras pelo PNLD de LEM, levou-se em consideração a dimensão da formação do professor a partir do momento que utiliza a coleção. A perspectiva da formação e educação continuada do professor favorece o desenvolvimento dos conhecimentos teóricos, metodológicos, linguísticos e culturais durante o processo de ensino-aprendizagem da LE, na visão de Tenuta & Oliveira (2011).

Diante dos critérios e parametrizações para o ensino da LE propostos no PNLD (2010) e nos PCN (1998), o professor deve se basear nas propostas discursivas apresentadas por estes documentos para o ensino da gramática e do vocabulário da LEM em estudo. Por sua vez, o

aluno, mediado pelo professor, utiliza o LD que lhe dá condições para aprender a ler, escrever, ouvir e falar na língua estrangeira em estudo.

Quanto ao requisito para o trabalho com a produção escrita ou *writing* no PNLD (2010) de LEM, pede-se que a produção escrita envolva diferentes gêneros e tipos textuais no processo interativo e de constante reformulação dos textos. Assim, esperam-se propostas que promovam a reflexão e o estabelecimento das condições de produção da escrita de um texto: quem, para quem, com que objetivo e em que suporte se escreve?

Ainda refletindo sobre o enfoque dado à publicação de 2011 deste PNLD de LEM, observamos que foram levadas em consideração, no trabalho com a produção escrita, as regras e convenções que regem o funcionamento linguístico dos recursos ortográficos, morfológicos, semânticos, sintáticos, estilísticos, retóricos e discursivos.

Além disso, nos manuais didáticos devem existir oportunidades para o aluno utilizar, adequadamente, nos textos escritos, os mecanismos de coerência e coesão inteligíveis e adequados ao contexto, podendo, assim, o educando contemplar e refletir sobre as diferentes etapas do processo de produção da escrita.

Nesse sentido, focamos também olhar investigativo nas perspectivas dos PCN para o terceiro e quarto ciclos do EF, que, lançado em 1998 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), sugeriu mudanças no ensino e aprendizagem de LEM.

Os PCN de LEM propõem deslocar o ensino de inglês ainda arraigado ao modelo tradicional, enquanto código e análise das estruturas linguísticas, para uma visão sócio-interacionista da linguagem e da aprendizagem, centrada no engajamento discursivo do aluno, de modo que este possa interagir por meio de uma LE no mundo social.

Nessa perspectiva, o enfoque sócio-interacionista da linguagem presente nos PCN de LEM (1998, p. 15), indica que:

[...] ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na construção do sentido social do significado. É determinante nesse processo o posicionamento das pessoas na instituição, na cultura e na história. Para que essa natureza sociointeracional seja possível, o aprendiz utiliza conhecimentos sistêmicos, de mundo e sobre a organização textual, além de ter de aprender como usá-los na construção social do significado via Língua Estrangeira.

Neste sentido, surge o letramento como um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita independente da escolarização formal, segundo Marcuschi (2008a). Considerado também como um conjunto de práticas que penetram a sociedade e se

manifestam através de eventos em que a escrita, a compreensão e a interação se acham integralmente imbricadas, segundo Marcuschi (2008b).

A visão sócio-interacionista da aprendizagem refere-se a uma relação interacional assimétrica envolvendo tarefas de construções de significados onde aprendizes, em nível potencial aprendem com aqueles mais competentes numa relação mediada de cooperação e negociação para a aprendizagem da língua ou linguagem. Quando acontece o processo de interação do homem como agente ativo de criações em seu meio físico e social, conseqüentemente, ocorrem mudanças de natureza humana, segundo Vygotsky (1989).

A aprendizagem da LE, segundo os preceitos sócio-interacionistas, não chega ao conhecimento dos alunos a partir de “dicionários e gramáticas”, mas de enunciações concretas que eles ouvem, modificam e, podem até reproduzir, na comunicação discursiva viva com as outras pessoas que os rodeiam, conforme afirma Bakhtin (2010, p. 282-283).

Nesse sentido, ao envolver-se com as outras pessoas ou colegas de sala, o aluno é levado a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana por meio do gênero do discurso adequado em função da situação, da posição social e das relações de reciprocidade entre os participantes da comunicação que se constroem de forma intrínseca, social e historicamente, segundo preconizam os PCNs de LE (1998), Bakhtin (2010) e Araújo de Oliveira (2011).

Para o trabalho com a língua inglesa, enquanto prática social e ação discursiva no mundo, interessa-nos refletir sobre a contribuição que estes parâmetros podem dar aos cursos de formação ou formação continuada de professores, na perspectiva de oferecer suporte teórico-metodológico referente às práticas educativas em sala de aula e na configuração de currículos e programas renovados.

Nessa perspectiva, refletimos sobre os critérios gerais do edital PNLD (2010) de LEM, em especial o item 10, que é identificado pela numeração romana X, sobre produção escrita, dentre 14 itens.

### **1.5.1 Contribuições dos critérios do PNLD 2011 de LEM**

O uso do LDI pelo aluno serve-lhe como instrumento de auxílio na aprendizagem da LEM porque nele o aluno pode encontrar textos diversos, exercícios que enfoquem vocabulário, ênfase gramatical, propostas para a realização de atividades de produção de textos e atividades comunicativas que proponham o exercício do ouvir na língua inglesa. E mesmo sendo a primeira avaliação de coleções de LDI para o EF realizada pelo PNLD de

LEM em 2011, podemos perceber a existência da preocupação para a melhoria do padrão de qualidade dos livros produzidos pelas editoras, segundo apontam Santos Jorge & Tenuta (2011).

Ainda, segundo Santos Jorge & Tenuta (2011, p. 127) desde a criação do PNLD de língua portuguesa em 1996:

O percentual de aprovação das obras pelo MEC tem aumentado em decorrência de um esforço de autoavaliação e uma busca permanente para responder, de modo mais adequado, à complexa realidade do livro didático nos contextos editorial e educacional brasileiro.

Consequentemente, trazendo para a realidade do PNLD de LEM, que foi publicado em 2011, acreditamos que o percentual de qualidade dos LD de inglês e aprovação das obras pelo MEC aumentará devido às exigências feitas por este programa e a grande preocupação das editoras em melhorar a qualidade destes livros.

Exigiu-se das coleções que foram aprovadas na avaliação do PNLD de 2011 que além de apresentar linguagem contextualizada em práticas discursivas variadas e autênticas, o ensino de gramática e vocabulário estivesse integrado ao ensino das quatro habilidades: ler, escrever, falar e ouvir para uma perspectiva comunicativa de ensino e aprendizagem da língua inglesa.

Na mesma perspectiva - de proporcionar as habilidades comunicativas para a projeção dos conhecimentos na construção do significado durante as vivências de ensino e aprendizagem da língua inglesa - os PCN de LEM (1998, p. 32), afirmam que:

O processo de construção de significado resulta no modo como as pessoas realizam a linguagem no uso e é essencialmente determinado pelo momento que se vive (a história) e os espaços em que se atua (contextos culturais e institucionais), ou seja, pelo modo como as pessoas agem por meio do discurso no mundo social, o que foi chamado de a natureza sociointeracional da linguagem. Assim, os significados não estão nos textos; são construídos pelos participantes do mundo social: leitores, escritores, ouvintes e falantes.

Neste intuito, o ensino e a aprendizagem da língua inglesa integrada ao exercício das quatro habilidades linguísticas de comunicação, isto é, “*The language skills*”, na língua inglesa por meio do *reading*, *writing*, *speaking* e o *listening*, segundo Celce-Murcia (2001, 517), pode favorecer a “formação de um aprendiz autônomo, que tenha conhecimento consciente de um repertório de estratégias de aprendizagem”, de acordo com o que propõe (PNLD, 2010, p. 12).

Neste intuito, e para que o ensino da língua inglesa aconteça na perspectiva de que as práticas sociais humanas e discursivas fundam-se a partir da linguagem, sendo esta verbal ou não verbal, veremos a seguir os critérios gerais desenvolvidos para a avaliação dos LDI através de pesquisas nas áreas de educação e ensino-aprendizagem de LE, segundo o PNLD de LEM (2010, p. 12-19):

- I. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais ao ensino fundamental;
- II. Respeito Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
- III. Coerência e adequação entre a abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção e a proposta didático-pedagógica e objetivos explicitados;
- IV. Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
- V. Observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada;
- VI. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção;
- VII. Estrutura e organização;
- VIII. Coletânea de textos orais e escritos;
- IX. Compreensão escrita;
- X. Produção escrita;
- XI. Compreensão oral;
- XII. Produção oral;
- XIII. Conhecimentos linguístico-discursivos: gramática e vocabulário;
- XIV. Diversidade, cidadania e consciência crítica.

Assim, o item 10 sobre a produção escrita, segundo PNLD (2010, p. 17), é constituído das seguintes perguntas que se caracterizam como 6 critérios específicos:

62. A produção escrita é trabalhada como processo interativo e em constante reformulação?
63. O trabalho com a produção escrita envolve diferentes gêneros e tipos textuais?
64. O trabalho com a produção escrita envolve as características sócio-discursivas dos gêneros abordados, explicando as condições de produção da escrita: quem, para quem, com que objetivo e em que suporte se escreve?
65. O trabalho com a produção escrita envolve as regras e convenções que regem o funcionamento linguístico no âmbito dos recursos ortográficos, morfológicos, semânticos, sintáticos, estilísticos, retóricos e discursivos?

66. Existem oportunidades para o aluno utilizar adequadamente, nos textos escritos, os mecanismos de coerência e coesão inteligíveis e adequados ao contexto?
67. Existe oportunidade para o aluno contemplar e refletir sobre as diferentes etapas do processo de produção?

Para a análise dos gêneros: *blog*, *homepage* e das duas biografias selecionados dos dois LDI, do 9º ano do EF, seguimos, também, os critérios específicos do eixo de produção escrita do PNLD de LEM para o Guia publicado em 2011, para analisar as propostas de produção dos gêneros do discurso que fundamentam esta pesquisa.

Nessa mesma perspectiva, explicitaremos a metodologia utilizada para a realização da análise dos gêneros discursivos nos LDI no capítulo seguinte.

## 2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

### 2.1 Procedimentos

Há no contexto atual do ensino de línguas uma multiplicidade de gêneros do discurso nos livros didáticos, possibilitando a construção do conhecimento na ação de ensinar e aprender uma língua estrangeira moderna. Como já dito, a necessidade de se discutir a ideia da teoria dos gêneros do discurso tem levado à inserção dos gêneros nos manuais didáticos de língua inglesa.

Para tanto, a investigação dessa pesquisa gira em torno da abordagem qualitativa porque teve seu foco de interesse na obtenção de dados descritivos mediante contato direto e familiaridade com o objeto de estudo, segundo Alves-Mazzotti (2004). Dessa forma, a abordagem qualitativa foi preferível porque pôde nos ajudar a interpretar como os gêneros do discurso nos LDI são utilizados nos processos de produção escrita segundo os critérios específicos de avaliação do PNL 2011.

Do ponto de vista de seus objetivos, esta pesquisa foi de cunho exploratório porque, segundo Faria (2007), possibilita-nos maior familiaridade com o problema, ou seja, a tomada de conhecimento do tema a ser estudado. Nessa perspectiva, a pesquisa exploratória buscará “levantar informações, delimitar o campo de trabalho e mapear as condições de manifestações desse objeto” em análise, conforme sustenta Severino (2007, p. 123).

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, adotamos o estudo de caso como “pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos”, segundo Severino (2007, p. 121). Optamos, também, por realizar a análise categorial de conteúdo, segundo Bardin (1995).

Ainda, na perspectiva de Severino (2007, p. 121), a análise de conteúdo é uma “metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos”.

Elencamos, então, categorias de análise relacionadas à teoria dos gêneros textuais, objetivando categorizar o trabalho com os gêneros discursivos no LDI, tendo em vista que o que desejamos analisar e compreender criticamente são informações relacionadas às questões de produção que trabalham com a materialidade, superfície, localização de informações, explicitude e por meio de inferências nas atividades solicitadas com os gêneros do discurso

nos processos/condições de produção escrita nos dois LDI do 9º ano do EF, de editoras diferentes.

## 2.2 Justificativa e constituição do *corpus* e universo da pesquisa

Para a realização desta pesquisa optamos por analisar dois LDI do 9º ano do EF, que utilizam gêneros do discurso em atividades que usam as quatro habilidades linguísticas para o ensino-aprendizagem da língua inglesa, desenvolvendo a compreensão escrita (*reading*), a produção escrita (*writing*), a compreensão oral (*listening*) e a fala (*speaking*).

Para a análise de conteúdo dos gêneros do discurso desses dois LDI optamos por estabelecer categorias sobre tipologia, condições de produção, contribuição para a construção da textualidade pelo aluno e avaliação dos textos produzidos embasadas no PNLD 2011 de LEM, analisadas a partir das habilidades propostas para a produção escrita.

O *corpus* desta pesquisa é composto pelos LDI intitulados *Keep in Mind* e *Engage 3*. Optamos pelo LDI do aluno, do 9º ano do EF, *Keep in Mind* - dos autores Elizabeth Young Chin e Maria Lucia Zaorob, da editora Scipione, 1ª edição em 2009 - porque é um livro brasileiro usado nas escolas públicas e que participou da seleção de análise do Edital do PNLD 2011 de LEM. A coleção foi aprovada para ser utilizada nas séries do Terceiro e Quarto Ciclos do EF, segundo nomenclatura dos PCNs de LEM (1998).

O LDI do aluno *Engage 3* é um livro da Inglaterra, que também é usado no 9º ano do EF, dos autores Gregory J. Manin, Alicia Artusi, Lewis Lansford, Alister McCallum e Robert Quinn, da editora Oxford, 2ª edição em 2012, e que não participou da seleção dos LDI, mas é muito adotado nas escolas particulares brasileiras. A coleção *Engage* é composta por quatro livros: *Engage starter* para o 6º ano, *Engage 1* para o 7º ano, *Engage 2* para o 8º ano e *Engage 3* para o 9º ano do EF.

Para realizar esta análise de conteúdo, selecionamos, de cada LDI do 9º ano do EF três gêneros do discurso diferentes para a verificação de como os livros propõem, a partir dos gêneros, atividades de produção escrita baseadas nos critérios específicos propostos pelo PNLD de LEM.

Os gêneros selecionados foram: duas biografias - uma do *Keep in Mind* e uma do *Engage*; uma *homepage* do *Keep in Mind* e um *blog* do *Engage*. Selecionamos dois gêneros de cada manual porque precisávamos delimitar nossa análise, tendo em vista que

estabelecemos um amplo leque com quatro categorias e onze subcategorias a serem analisadas a partir dos gêneros selecionados.

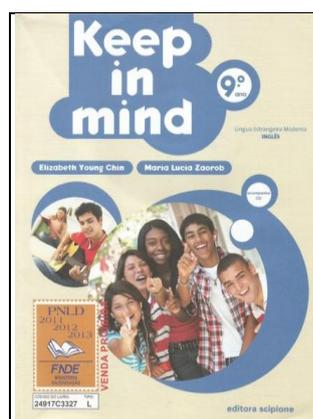
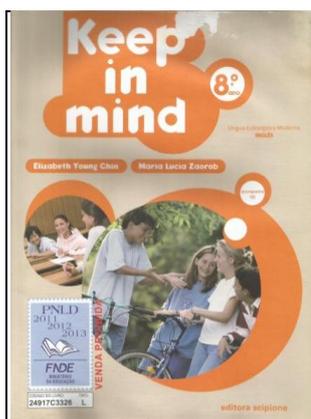
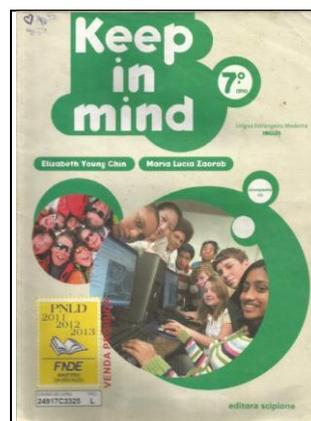
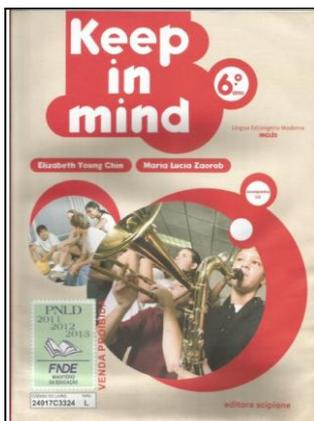
A escolha dos gêneros: biografia, *homepage* e *blog* aconteceram após uma seleção criteriosa de todos os gêneros contidos nos manuais do 9º ano do EF. Diante do trabalho com a produção escrita na língua inglesa, optamos por analisar dois gêneros digitais diferentes: *homepage* e *blog* e dois gêneros impressos iguais nos dois LDI: a biografia.

## 2.3 Apresentação das coleções

### COLEÇÃO 1

*Keep in Mind* é uma coleção da editora Scipione, constituída de quatro volumes, destinados aos alunos do 6º ao 9º ano do EF e que foi idealizada pelos autores Elizabeth Young Chin e Maria Lucia Zaorob, 1ª edição, 2009. Esta coleção participou da seleção de análise do PNLD 2011 de LEM e foi aprovada. Cada livro é dividido em 12 *Units* que orientam o trabalho do professor e a aprendizagem do aluno.

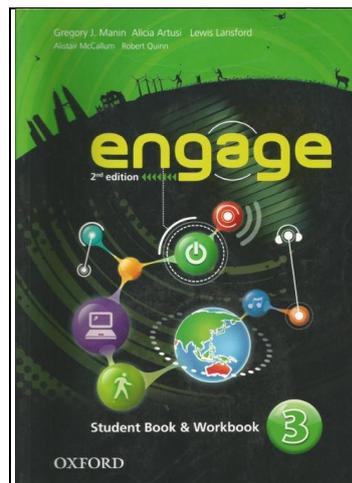
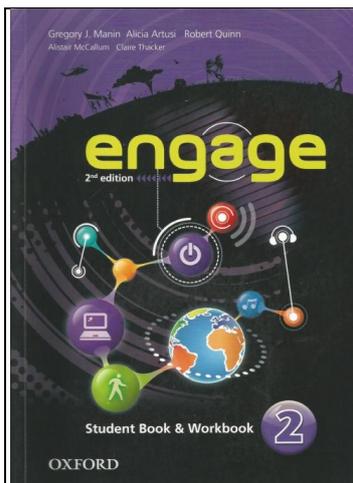
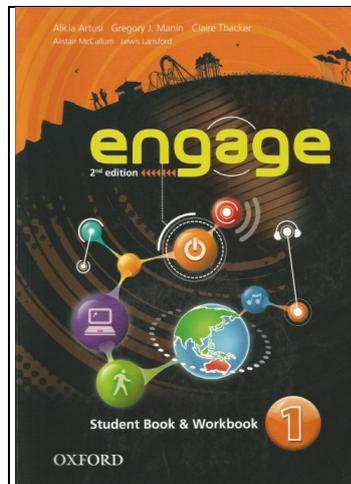
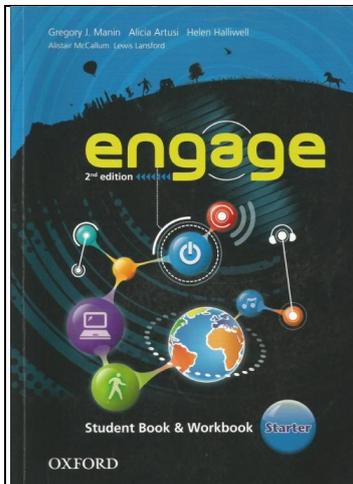
(Figura 1 – Coleção *Keep in Mind*)



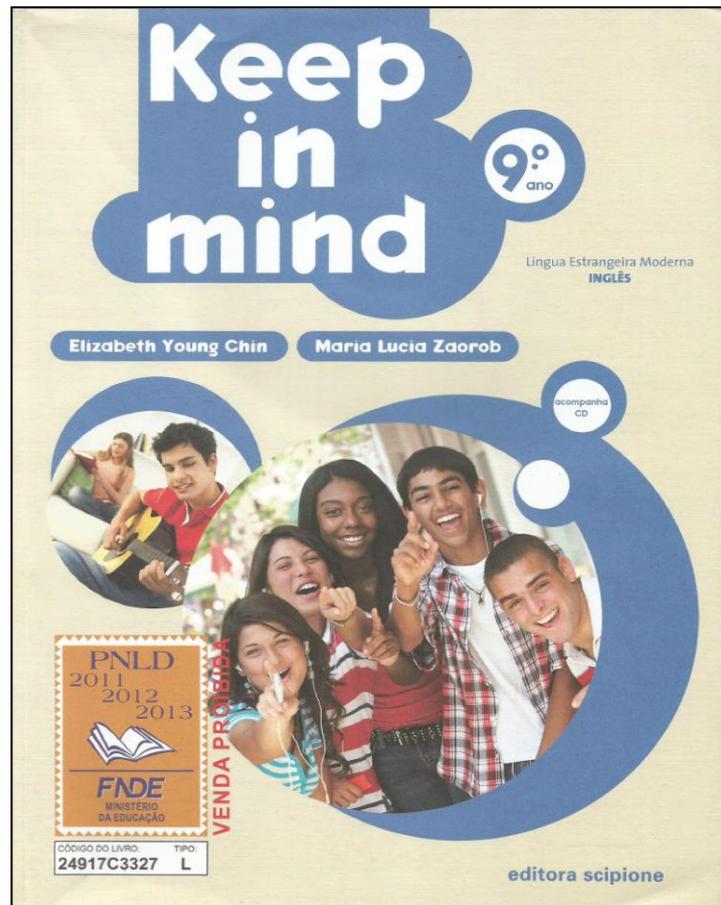
## Coleção 2

*ENGAGE* é uma coleção da editora Oxford, constituída de quatro volumes, destinada aos alunos do 6º ao 9º ano do EF e que foi idealizada pelos autores Gregory J. Manin, Alicia Artusi, Lewis Lansford, Alister McCallum e Robert Quinn, 2ª edição, 2012, que não participou da seleção dos LDI. Cada livro é dividido em 8 *Units* que orientam o trabalho do professor e a aprendizagem do aluno.

(Figura 2 – Coleção *Engage*)



### 2.3.1 Caracterização dos livros didáticos de inglês do 9º ano do Ensino Fundamental



(Figura 3 – Livro Didático de Inglês *Keep in Mind* 9º ano)

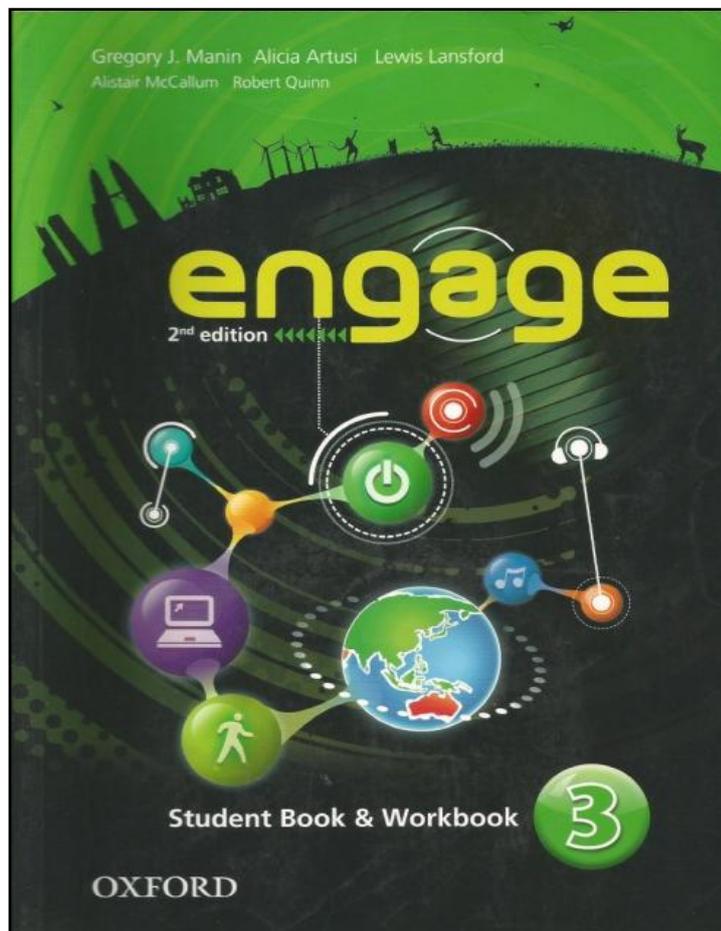
O livro do aluno da coleção avaliada apresenta-se com um texto de boas vindas aos alunos, escrito pelas duas autoras. Logo após, são apresentados os *Contents* (conteúdos), divididos em 12 unidades temáticas. Uma página com um apêndice vem logo em seguida, expressando as unidades temáticas focadas nos temas transversais. Nesta mesma página, estão expressas as páginas para o uso do *workbook*, *Word list*, *language summary*, *list of irregular verbs*, *reading e CD track list*. Logo em seguida, surge uma página intitulada *Welcome* com um exercício de *writing* para conversação. Na página adiante, estão expressos alguns textos orientando professores e alunos sobre estratégias de leitura. Em seguida, encontra-se uma página que traz um *quiz* sobre como as pessoas aprendem a língua inglesa.

Seguimos, agora, às unidades que são divididas em partes integradas, chamadas de *Get in the mood*, *Presentation*, *Focus on vocabulary*, *Let's practice*, *Focus on Grammar*, *Let's practice*, *Let's read*, *For thought*, *Let's listen*, *Let's talk*, *Let's write*, *Cool!*, *Project* e uma

página de *Extra activity*. A cada término de duas unidades, encontramos alguns exercícios extras para revisão (*review*).

No final do livro, podemos encontrar as páginas do apêndice com atividades extras (sobre as unidades temáticas, o *workbook*, *Word list*, *Word list*, *language summary*, *list of irregular verbs*, *reading and CD track list*).

O livro conta ainda com o *Workbook*, como livro de exercícios, e com o *CD* do professor, com orientações do conteúdo e faixas para a audição dos textos. O *Workbook* ainda conta com os *Checkpoints* com exercícios extras de revisão após o estudo de três unidades. Mais adiante, encontramos o *Glossary* para apresentação dos significados das palavras que constam neste livro.



(Figura 4 – Livro Didático de Inglês *Engage 3*)

O livro do aluno Engage 3, inicialmente, apresenta-se com a exposição dos *Contents* (conteúdos) divididos em oito unidades temáticas. O índice das unidades é expresso em seis categorias intituladas de *Grammar*, *Vocabulary*, *Reading*, *Listening*, *Speaking* e *Writing*.

Depois, apresentam-se as páginas do *Welcome*, como uma série de exercícios extras de revisão sobre o que foi estudado no ano ou série anterior.

Logo após, são apresentadas as unidades que surgem divididas em *Introducing the topic* para o estudo do *Vocabulary* com leitura de imagens, audição dos vocábulos e exercício de fixação do vocabulário temático exposto.

Surge o *Exploring the topic* para a prática do *Reading* como leitura e compreensão e estudo da *Grammar* para fixação da gramática, na página seguinte. *Building the topic* é a próxima parte, enfatizando o estudo do *Vocabulary* com leitura de imagens e audição dos vocábulos. Mais adiante, encontramos a parte do *Grammar* com regras gramaticais explícitas e exercícios de fixação. Chegamos à parte que se chama *Living English* para o exercício da habilidade linguística *Reading*, como prática da leitura. Em seguida, destaca-se a página que traz atividades sobre *Listening* para audição do texto não impresso e exercícios de compreensão deste *listening*. Trabalha-se, ainda, nesta mesma página, o *Speaking* para o exercício do texto oral, leitura de imagem e do texto escrito e ênfase à prática da pronúncia. Na página final da unidade surge o *Round-up*, reunindo atividades de leitura para a produção do texto escrito seguida de exercícios extras para autoavaliação, sobre análise linguística, daquilo que foi estudado durante a unidade.

O livro ainda conta com uma série de exercícios de fixação chamados de *Review*, após o estudo de duas unidades. Na parte final deste livro, podemos, ainda, encontrar uma revista chamada de *Engage Magazine* 1, 2, 3 e 4 com *puzzles* e ideias de projetos pedagógicos. Neste livro do aluno ainda constam impressos exercícios extras de fixação como atividades do *Workbook*. Este manual ainda tem o auxílio do *CD* para o *listening* dos textos.

Ainda sobre o livro *Engage 3* do aluno, existe para apoio do professor o *Teacher's Resource*, em um *CD MultiRom*, para a realização de exercícios extras, nas quatro habilidades linguísticas; tem um *DVD* com quatro vídeos relacionados às diferentes partes da vida e cultura dos falantes da língua inglesa no mundo, seguidos de tópicos de orientação ao professor para o trabalho com estes vídeos; tem os *scripts* ou roteiros destes vídeos e fichas de exercícios extras para impressão sobre estes mesmos vídeos. O LD *Engage 3*, ainda, disponibiliza um *CD* para instalação do formato digital por meio dos recursos do *Oxford iTools*.

## 2.4 Caracterização dos gêneros do discurso selecionados para a análise

### 2.4.1 O gênero *Blog*

Os gêneros do discurso emergentes na mídia digital se destacam por sua proliferação dentro das novas tecnologias da comunicação no mundo cibernético. Estas formas textuais de escrita eletrônica são rápidas, versáteis e apresentam interação participativa. Neste enfoque, o *blog* mediado pelo suporte computador oferece novas formas de interação que leva o seu usuário a buscar novas ações comunicativas virtuais, fazendo parte da rotina das pessoas e dando acesso às novas práticas sóciodiscursivas, segundo Caiado (2005).

Diante do contexto da comunicação realizada por meio da tecnologia computacional, Marcuschi (2008b, p. 199-202) chama atenção para “um novo tipo de comunicação conhecido como comunicação mediada por computador ou comunicação eletrônica, que desenvolve uma espécie de discurso eletrônico”. Este autor ainda define o *blog* como “uma escrita autobiográfica com observações diárias ou não, agendas, anotações, em geral muito praticados pelos adolescentes na forma de diários participativos”.

Segundo Costa (2009), o *blog* (diário eletrônico/íntimo/virtual) é como uma *weblog* escriturável, que teve início em 1994, com o desafio de publicar diários pessoais na internet por indivíduos que construíam sites pessoais e neles, diariamente, postavam suas informações.

Mediante definição e caracterização de Costa (2009, p. 45), expressa no dicionário de gêneros textuais:

O *blog* pode ser definido como jornal/diário digital/eletrônico (v.) pessoal publicado na *Web*, normalmente com toque informal, atualizado com frequência e direcionamento ao público geral. *Blogs* geralmente trazem a personalidade do autor, seus interesses, gostos, opiniões e um relato de suas atividades. Portanto, geralmente são simples, com textos curtos, predominantemente os narrativos da autoexpressão, isto é, da expressão escrita do cotidiano e das histórias de pessoas comuns.

Tal gênero digital ainda se caracteriza pelos fatores da popularidade porque não demanda conhecimentos de especialista em informática para a sua utilização nem se paga por este uso ou hospedagem, na concepção de Lira (2008).

Por esta vantagem, o *blog* apresenta funcionalidade definida por pesquisadores como um conjunto de possibilidades interativas permitindo “navegar por *links* (*browsing*), enviar e-

*mails*, buscar informações (*searching*), participar de discussões, fazer pedidos de compra (*ordering*), solicitar informações (*inquiry*)”, na visão de Caiado (2005, p. 17).

Quanto ao formato organizacional, o *blog*, segundo Caiado (2005), apresenta “uma página regularmente atualizada, com entradas datadas, sendo as mais novas estabelecidas no topo”. Isso faz com que todos os *blogs* apresentem o mesmo formato organizacional. Ao acessar o blogger (<http://www.blogger.com>), a pessoa tem a possibilidade de publicar, atualizar o *blog* ou se tornar um bloguista, conforme afirma Caiado (2005, p. 30).

Ainda sobre o aspecto formal do gênero *blog*, Komesu (2004 apud CAIADO, 2005), explicita que a atenção dos leitores pode ser conquistada com a utilização de *templates* atrativos com a utilização de cores variadas, sons, fotos e desenhos.

Como um gênero discursivo, o *blog* tem a função sociocomunicativa de registrar ideias individuais sobre poesia, política, esportes e vários outros tipos de assuntos na rede. Isso possibilita o registro de opiniões, registros de viagens, registros de críticas, registros do cotidiano e outros tipos de registros que caracterizam a interatividade neste gênero. Tais funções são necessárias porque possibilitam a figura do outro como parte integrante deste aspecto do gênero, na perspectiva de Caiado (2005).

Nessa perspectiva, em relação ao estilo no gênero *blog*, Schittine (2004, 34) afirma que:

Se é muito confessional, trata-se de um diário íntimo, se é noticioso, pode ser comparado a uma reportagem, se é um comentário sobre situações cotidianas, é considerado uma crônica, e assim por diante. No entanto, por mais que os blogueiros pretendam dividir essas categorias, elas não são tão estanques assim, elas se contaminam.

Segundo Toninelo (2003 apud CAIADO 2005, p. 35), o estilo será:

O modo como são escritos ou como se constituem os discursos postados nos *blogs* são projeções de ideias individuais e livres. Alguns bloguistas preferem o estilo coloquial, outros preferem um tom mais formal, mais crítico, mais técnico, mais sensual, mais poético [...]

Portanto, o estilo no *blog* varia de acordo com o que o bloguista se propõe a escrever. Assim, para cada *blog* existe um interlocutor na relação dialógica que estabelece um vínculo de preferência quanto ao estilo a ser adotado.

A questão temática nos *blogs* relaciona-se aos conteúdos presentes neles. Podemos encontrar nos *blogs* assuntos referentes à política, religião, sexualidade, viagens e outros que

podem dificultar a classificação devido à heterogeneidade de conteúdos. A esse fenômeno também característico dos *blogs*, Marcuschi (2002 apud CAIADO, 2005, p. 37) nomeia de “intertextualidade inter-gêneros”.

Assim, o conteúdo dos *blogs* apresenta os assuntos que são revelados através do discurso eletrônico por escreventes que utilizam imagens e sons para expressar suas intenções.

#### 2.4.2 O gênero *Homepage*

Muitos serviços prestados e produtos oferecidos por muitas empresas são feitos por meio da internet. As novas tecnologias têm contribuído para a redução do tempo nas relações de comércio e seus obstáculos burocráticos. Para tanto, uma nova relação dinâmica entre as pessoas, empresas e serviços está sendo realizada por meio de suas *homepages*.

Costa (2009, p. 128-129) assim define *homepage*:

Rigorosamente, uma *homepage* é a página de entrada ou inicial de um site/sítio, mas o termo pode ser usado também para indicar a página principal de uma determinada seção. [...] Portanto, a *homepage* tem duas funções básicas: introduz o usuário ao conteúdo geral do site/sítio e funciona como a porta oficial para a *Web*. Teria origem e semelhança em certos gêneros jornalísticos, como a primeira página de jornal, que indica, promove e orienta a leitura do conteúdo do jornal em seus vários cadernos. Em ambos (página inicial de jornal e *homepage*) podemos encontrar sumário, palavra-chave, manchete, índice, quadros...*links* que ajudam a localização de informações, notícias e outras que são procuradas.

A *homepage* é considerada um cibergênero. Este termo que tem origem na língua inglesa (*cybergenre*) foi criado para o estudo da comunicação empresarial nos Estados Unidos pelos estudiosos do Instituto de Tecnologia de Massachusetts Wanda J. Orlikowski e JoAnne Yates. Estudiosos como Shepherd e Watters enfatizam que os gêneros digitais são o resultado da união do computador e da internet, segundo Araújo (2003).

Por ser a porta de entrada para o *website*, a *homepage* é considerada um gênero introdutório, porque ela introduz o usuário ao conteúdo geral do site. Seu papel não é apenas o de indicar os propósitos explícitos, na primeira página, influenciada pelas características da multimodalidade associada aos sons e imagens, mas também os elementos de conteúdo, forma, funcionalidade e interatividade presentes no projeto gráfico deste cibergênero.

Sobre os atributos constitutivos da *homepage*, segundo Niesen e Tahir (2002 apud ARAÚJO, 2003, p. 140) “a função da *homepage* é transmitir o que a empresa significa, a importância do site em relação à concorrência e ao mundo físico, e os produtos ou serviços

oferecidos”, ou seja, responde a pergunta “para que serve?”. Este atributo ainda corresponde à organização e ao planejamento, que servem para atender às necessidades práticas e expectativas dos participantes da comunidade em que ela se insere.

De acordo com Shepherd e Watters (1999 apud ARAÚJO, 2003, 141) o conteúdo das *homepages* refere-se aos “temas e tópicos” tratados, ou seja, responde a pergunta: “sobre o que é?”. Mediante os conteúdos possíveis abordados podemos citar anúncios diversos, dados financeiros e cotações, notícias ou chamadas da imprensa, contatos e outros.

Ainda na perspectiva dos autores já mencionados, a forma das *homepages* corresponde à pergunta: “de que se compõe?” e aos “aspectos físicos e linguísticos observáveis”, ou seja, aos diversos “elementos estruturais que permitem caracterizar um gênero e distingui-lo em meio a outros”, segundo os autores mencionados por Araújo (2003, p. 143).

Neste gênero, a forma ganha maior ênfase em relação à função porque o usuário pode identificar com sucesso o gênero mediante o fornecimento das pistas cedidas pelas características físicas do texto e o conteúdo semântico, segundo os resultados dos estudos de Toms e Campbell (1999 apud ARAÚJO, 2003).

Ainda na perspectiva de Shepherd e Watters, segundo Araújo (2003), a interatividade responde a pergunta: “que recursos oferece?”. Esta funcionalidade corresponde à forma como as tecnologias digitais beneficiam os usuários não só o envio de mensagens e realizações de pesquisas, mas a participação, a bidirecionalidade e potencialidade-permutabilidade, segundo Silva (1998 apud ARAÚJO, 2003).

Através da *homepage* fornecedores e usuários empregam e têm acesso às novas formas de textos que este cibergênero proporciona. Por meio dos atributos característicos deste gênero e pela evolução ocasionada pelas novas tecnologias há o fortalecimento da interatividade e realizações das expectativas dos fornecedores e usuários deste gênero.

### **2.4.3 O gênero Biografia**

O gênero biográfico nas modalidades oral ou escrita leva-nos à análise e à exposição sobre aspectos da vida concreta de um indivíduo.

Segundo Carino (1999, p. 154), o ato de biografar é, pois:

Descrever a trajetória única de um ser único, original e irrepetível; é traçar-lhe a identidade refletida em atos e palavras; é cunhar-lhe a vida pelo testemunho de outrem; é interpretá-lo, reconstruí-lo, quase sempre revivê-lo.

O mistério do singular é, também, fortíssimo como elemento constitutivo de imaginário cultural de qualquer sociedade ou mesmo civilização.

Este autor ainda esclarece que a cunhagem da palavra biografia surgiu desde os tempos do neoplatônico Damaskios, no século V a. C., (de *bios*, vida e *gráphein*, escrever, descrever, desenhar) de aspectos interessantes sobre a vida de alguém.

No mais, como gênero literário ou não, expresso em livro, filme, texto teatral, disco óptico, a biografia é narração oral, escrita ou visual dos fatos particulares das várias fases da vida de uma pessoa ou personagem, segundo Costa (2009).

O cultivo do gênero biográfico, na Grécia e Roma Antigas, considerou este gênero a elevação de uma arte maior, segundo Murcho (2003). Desde a antiguidade, a biografia era utilizada para efeito dos relatos e registros históricos da “poesia épica e lírica, as anedotas, as coleções de escritas, as cartas individuais ou coletivas, os discursos apologéticos dos gregos e as práticas sociais gregas, como orações e músicas funerárias compostas em honra aos mortos”, segundo Momigliano (2003 apud ALONSO, 2008, p. 97).

No século XVIII, o gênero biográfico ganhou impulso com o surgimento das academias. Nelas celebravam-se as virtudes dos companheiros, elogios e, através da eloquência do domínio biográfico, oscilavam a narração e características do discurso retórico, segundo Madelénat (1984 apud CARINO, 1999).

Quanto as suas características formais, as biografias podem ser elaboradas ou em ordem cronológica com textos pouco densos e linguisticamente menos complexos para revelar aspectos básicos e fundamentais da vida dos biografados ou em ordem narrativa ainda com aspectos da ordem cronológica, porém com a infraestrutura textual mais densa em relação aos aspectos organizacionais do texto (conexão dos fatos através dos valores cronológicos e espaciais por meio dos advérbios e suas locuções; coesão nominal e coesão verbal), segundo Costa (2009) e Alonso (2008).

No que se referem às funções, as biografias assumem papel histórico e social, segundo Carino (2004 apud ALONSO, 2008, p. 97-98), com a trajetória de, ao mesmo tempo:

[...] conscientizar, sacralizar, fazer conhecer, exaltar, moralizar, modelar positivamente o homem, por outro lado, podem dessacralizar, desmoralizar, derrubar mitos, criticar etc. Enfim, por essa reflexividade proporcionada pela leitura das biografias, o indivíduo pode se espelhar ou não em exemplos e serem seguidos, portanto, as biografias permitem uma reflexão não somente sobre a coletividade humana e o processo evolutivo da história, como também a própria relação do indivíduo *versus* mundo.

Como gênero literário e fonte historiográfica, a biografia assume finalidade de instrumento que proporciona a compreensão do mundo humano e dos seres que os integram através dos diversos registros, de acordo com Carino (1999).

Outro atributo constitutivo que gostaríamos de ressaltar a respeito da caracterização da biografia é o aspecto da instrumentalidade educativa. Esta acontece quando vamos além da leitura da biografia e utilizamos os relatos de vidas e suas particularidades e as tomamos como exemplo de conduta a ser seguida e que serve à educação, segundo Carino (1999).

Vale observar que a biografia abrange conteúdo que se refere à vida e a eventos históricos relevantes de seus biografados, levando em consideração a representação de vida de indivíduos, ainda na concepção de Carino (1999).

Também na concepção de Murcho (2003), além de acompanhar a vida de alguém numa boa biografia, podemos aprender sobre história, filosofia e ciências consoante a vida de alguém biografado.

Contudo, o ato de biografar fará com que a reconstituição de fatos sociais e culturais das particularidades concretas da vida de um indivíduo tenha relevância social a partir do momento em que elas, presentes no gênero biografia, se tornam registros históricos. E, além dos atributos da forma, função e conteúdo que se fazem presentes na biografia a mesma integra um modelo de conduta a ser seguido servindo de parâmetro à educação.

#### **2.4.4 Caracterização das categorias e subcategorias de análise de produção de textos escritos**

Como explicitado, anteriormente, elencamos categorias de análise para os gêneros discursivos. Para a elaboração dos critérios das análises desta pesquisa nos baseamos não só nos estudos da fundamentação teórica, mas recorreremos a duas bases: critérios do PNLD (2010) de LEM e análises de Costa Val (2003), em anexo, para produção de textos escritos, que por sua vez já é uma análise do PNLD (2002) de língua portuguesa, e que nos fez formular uma nova tabela com os nossos critérios de análise para produção de textos escritos na língua inglesa.

Assim, apresentamos nossas quatro categorias de análise: *Tipologia, Condições de Produção, Contribuição para a construção da textualidade pelo aluno, Avaliação dos textos produzidos.*

Dessas categorias emergiram as seguintes subcategorias: *Indicação do gênero discursivo/ou tipo; Indicação de objetivos para a produção; Indicação de destinatário(s)*

*para o texto; Indicação do contexto social de circulação do texto; Indicação do veículo ou suporte; indicação da variedade e/ou registro; Contribuição para elaboração temática; Contribuição para a construção da forma composicional do texto; construção para a elaboração do texto de acordo com as convenções da escrita da língua inglesa referentes à seleção lexical; Presença/ausência de propostas de autoavaliação; revisão/reescrita.*

Visualizando o exposto acima analisaremos:

I - Tipologia;

II - Condições de produção;

III - Contribuição para a construção da textualidade pelo aluno;

IV - Avaliação dos textos produzidos.

1) Subcategorias – *Writing*:

I - Tipologia:

a) Indicação do gênero discursivo e/ou tipo;

II - Condições de Produção:

- a) Indicação de objetivos para a produção;
- b) Indicação de destinatário(s) para o texto;
- c) Indicação do contexto social de circulação do texto;
- d) Indicação do veículo ou suporte;
- e) Indicação da variedade padrão;

III - Contribuição para a construção da textualidade pelo aluno:

- a) Contribuição para a elaboração temática;
- b) Contribuição para a construção da forma composicional do texto;
- c) Contribuição para a elaboração do texto de acordo com as convenções da escrita da língua inglesa referentes à seleção lexical;

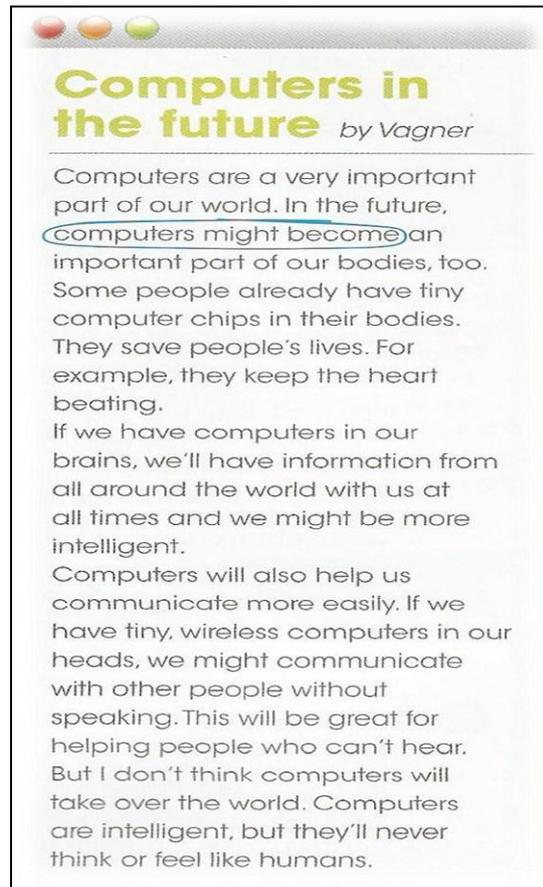
IV - Avaliação dos textos produzidos:

- a) Presença/Ausência de propostas de autoavaliação;
- b) Revisão/Reescrita.

### 3 ANÁLISE DOS DADOS

#### 3.1 Análise do gênero do discurso *Blog* do livro *Engage 3*

Abaixo, inserimos o gênero *blog* da maneira como aparece no LDI.



(Figura 5: Gênero Blog (LDI *Engage 3*, p. 26)

#### Categoria I: Tipologia:

O autor do LDI *Engage 3* traz a indicação do gênero discursivo *blog*, como gênero digital, da seguinte forma, no enunciado das duas questões propostas abaixo:



(Figura 6: Gênero *Blog* (LDI *Engage 3*, p. 26)

- 5** Write about your predictions for the future of an everyday device. Use the blog and your notes to help you.

(Figura 7: Gênero *Blog* (LDI *Engage 3*, p. 26)

A indicação deste gênero nos exercícios 2 e 5, acima, além da impressão do gênero *blog* podem favorecer a leitura ou produção escrita para os alunos, se levarmos em consideração os aspectos: formato organizacional e conteúdo temático.

No enunciado 5 da figura 7, os discentes conseguem visualizar a “forma” (adaptada) para o suporte livro didático do gênero discursivo *blog* que serve de elemento motivador para trabalhar as *predictions* e, na figura 7, ao solicitar que o discente escreva sobre suas previsões para o futuro “*of an everyday device*”, a partir do *blog*, o autor dá pistas sobre conteúdos temáticos deste gênero discursivo.

Segundo Bakhtin (2010, p. 265): “[...] os diferentes gêneros são diferentes possibilidades para a expressão da individualidade da linguagem através de diferentes aspectos [...]”. Assim, o trabalho didático, a partir de gêneros padronizados pela forma, exige condições menos propícias para o reflexo da individualidade na linguagem.

Temos consciência de que os autores do LDI *Engage* deixaram de caracterizar o *blog* por suas funções comunicativas explicitamente, apenas classificaram o gênero pelo nome. Segundo Marcuschi (2005, p.20): “[...] os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, [...] do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais”.

Assim, podemos inferir, que os autores deixaram de caracterizar o *blog* por entender que o gênero já fazia parte, funcionalmente, do cotidiano dos adolescentes – nativos digitais<sup>2</sup>.

Quanto à indicação do tipo textual, os autores, apenas, solicitam que os alunos escrevam sobre as previsões para o futuro a respeito do uso dos telefones ou dos carros, a partir da leitura do *blog* e das anotações sugeridas sobre eles, nos exercícios 4 e 5.

- 4** Now make notes about an everyday device, for example the phone or the car.
- 5** Write about your predictions for the future of an everyday device. Use the blog and your notes to help you.

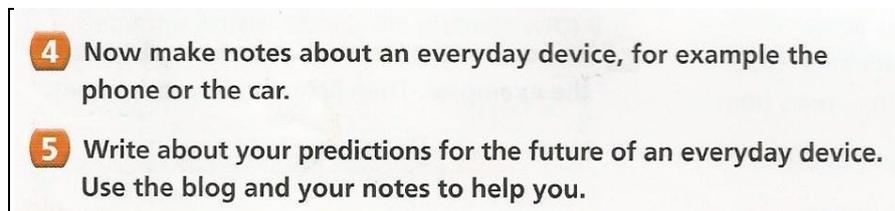
(Figura 8: Gênero *Blog* (LDI *Engage 3*, p. 26)

<sup>2</sup> Nativos digitais: “[...] a expressão foi cunhada por Marc Prensky para referir-se às pessoas que têm as tecnologias digitais como seu ambiente de desenvolvimento natural.” (MONEREO, POZO, 2010).

### **Categoria II: Condições de produção:**

Quanto à explicação das condições de produção, não há, no LDI Engage 3, uma amostragem positiva, ou seja, os autores não indicam os objetivos para a elaboração textual. Não houve a preocupação em indicar a quem se dirigia o texto, como indicação do destinatário - nem houve indicação do contexto social para a circulação do texto do aluno. Subentendendo-se, com isso, que o leitor principal do que se escreve na escola é, exclusivamente, o professor, conforme denunciam B. Marcuschi e Cavalcante (2005, p. 242), que “o professor solicita a redação de um texto, o aluno o produz para cumprir a tarefa estabelecida, o docente lê o texto com o objetivo de atribuir uma nota e devolve-o ao aprendiz”.

Não houve a oportunidade de atividades de escrita nos enunciados que auxiliem o professor e oportunizassem aos alunos a chance de trabalhar deliberadamente na construção de uma imagem adequada do leitor, num processo efetivamente dialógico. Consequentemente, não houve a indicação do veículo ou suporte para a escrita do novo texto até mesmo porque o autor não pede para criar um blog, segundo as observações dos exercícios 4 e 5 abaixo:

- 
- 4** Now make notes about an everyday device, for example the phone or the car.
  - 5** Write about your predictions for the future of an everyday device. Use the blog and your notes to help you.

(Figura 9: Gênero Blog (LDI Engage 3, p. 26))

### **Categoria III: Contribuição para a construção da textualidade pelo aluno:**

Considerando, agora, o tópico contribuição para a construção da textualidade pelo aluno, tratemos da contribuição para elaboração temática. Na nossa visão, quando o autor utiliza o blog como pretexto de observação linguística, sem dúvidas, ele representou um ponto positivo, pois amparou o aluno com uma sugestão quanto a o que escrever sobre as previsões, no exercício 1 da figura 10 e exercício 3 da figura 11 abaixo:

**1** Look at the Writing skills box.

**Writing skills**

**Writing about predictions**

Computers **will become** important parts of our bodies. (*I'm sure.*)

We **might become** more intelligent. (*I'm not so sure.*)

I **don't think** computers will take over the world. (*It's my opinion now, but I'm not sure.*)

(Figura 10: Gênero *Blog* (LDI Engage 3, p. 26))

**3** Fill in the chart with Vagner's ideas.

Topic	Vagner's ideas
computers now	<i>computers are important; people have tiny computer chips in their bodies</i>
future things he's sure about	
future things he's not sure about	

(Figura 11: Gênero *Blog* (LDI Engage 3, p. 26))

No que se refere à contribuição para a construção da forma composicional do gênero do discurso em análise, o autor trouxe a questão gráfica do *blog*, porém não trouxe outras características expressas do *blog* como a indicação de *links* para enfatizar que no âmbito da produção escrita a aprendizagem centra-se nas formas, nas exigências e nas potencialidades de tais caracteres dos diferentes gêneros, segundo Pinto (2005), conforme imagem abaixo:



(Figura 12: Gênero *Blog* (LDI Engage 3, p. 26))

Podemos observar que na categoria *contribuição para a elaboração do texto de acordo com as convenções da escrita da língua inglesa*, o autor trabalhou a habilidade escrita

a partir das indicações do *Writing skills*, no exercício 1 da figura 13, exemplificando a seleção lexical das convenções da escrita a serem usadas na nova produção do aluno.

Vale ressaltar que no exercício 1 da figura 14, onde expressa o *I can...*, observamos a atenção dispensada às convenções da escrita como ênfase à variedade padrão da escrita a ser usada no preenchimento das sentenças pelo aluno, que é, na nossa análise, um ponto positivo explorado pelo autor deste manual didático porque oportunizou ao aluno exercitar a habilidade escrita mediante o uso do tema do gênero, de acordo com as situações de comunicação em que estiverem inseridos, na perspectiva adotada por Pinto (2005). Observemos os exemplos abaixo:

**Writing**  
**Making predictions**

**1** Look at the Writing skills box.

**Writing skills**

**Writing about predictions**  
 Computers **will become** important parts of our bodies. (*I'm sure.*)  
 We **might become** more intelligent. (*I'm not so sure.*)  
 I **don't think** computers will take over the world. (*It's my opinion now, but I'm not sure.*)

(Figura 13: Gênero *Blog* (LDI Engage 3, p. 26)

**I can ...**

**1** Complete the sentences with the correct form of the words in parentheses.

1 If I don't study (not study), I 'll fail (fail) my exams.  
 2 If it \_\_\_\_\_ (rain) this afternoon, we \_\_\_\_\_ (not play) soccer.  
 3 If we \_\_\_\_\_ (continue) to pollute the planet, animals \_\_\_\_\_ (become) extinct.  
 4 If we \_\_\_\_\_ (not litter), the city \_\_\_\_\_ (be) cleaner.

**2** Write sentences about what you *might* or *might not* do when you finish high school.

1 I might get a job during the vacation .  
 2 \_\_\_\_\_ .  
 3 \_\_\_\_\_ .  
 4 \_\_\_\_\_ .  
 5 \_\_\_\_\_ .

**I can talk about possible situations and their results.**  
 Yes, I can.  I need more practice.

**I can talk about future possibilities.**  
 Yes, I can.  I need more practice.

(Figura 14: Gênero *Blog* (LDI Engage 3, p. 26)

#### Categoria IV: Avaliação dos textos produzidos:

Considerando, agora, as subcategorias *presença/ausência de proposta de autoavaliação* e *revisão/reescrita*, podemos mencionar que o nos exercícios 1 e 2 das atividades do *I can...*, da figura 14, e o *Writing skills*, do exercício 1, da figura 15, os autores enfatizam, apenas, a revisão e a autoavaliação dos aspectos gramaticais da língua inglesa nas últimas atividades propostas para a produção de textos escritos.

Contudo, a proposta de autoavaliação, quando acontece nos LDI, que usam os gêneros discursivos, contribui para que à medida que os alunos passem a conhecer e a fazer uso dos vários gêneros discursivos eles “aprendam a controlar a linguagem, o propósito da escrita, o conteúdo e o contexto de produção”, segundo Pinto (2005, p.48-50), favorecendo a dimensão dialógica do texto escrito.

**Writing**  
**Making predictions**

**1** Look at the Writing skills box.

**Writing skills**

**Writing about predictions**

Computers **will become** important parts of our bodies. (*I'm sure.*)  
 We **might become** more intelligent. (*I'm not so sure.*)  
 I **don't think** computers will take over the world. (*It's my opinion now, but I'm not sure.*)

(Figura 15: Gênero *Blog* (LDI *Engage* 3, p. 26)

Assim, observamos que na figura 15, no exercício 1, os autores dessas atividades não explicitaram claramente as condições de produção e divulgação dos textos a serem criados, do mesmo modo que não costumam prever sua circulação além das paredes da sala de aula.

### 3.2 Análise do gênero do discurso *Homepage* do livro *Keep in mind 9º ano*.

**MCRC**  
 Medina Community Recreation Center  
 Promoting healthy lifestyles in the Medina Community  
 655 Weymouth Road • Medina, Ohio 44256 (330) 721-6900

[facilities](#) [membership](#) [employment](#) [programs & activities](#) [partnerships](#) [mcrc news](#) [rentals](#) [contact mcrc](#) [home](#)

February 10, 2009 10:56 am

## Welcome to the MCRC

### PICTURE YOURSELF...

Spending time with your family,  
 Doing something for yourself,  
 Meeting new people,  
 Beginning a work-out regimen,  
 Maintaining a healthy lifestyle.

### THE PLACE IS...

The Medina Community Recreation Center!  
 Our facility provides 107,000 sq. ft of recreational space that includes:

- State-of-the-Art Fitness Equipment
- 4 full-size Basketball Courts
- Leisure and Competitive pool
- Jogging/Walking track

... and more!

We offer a wide variety of programs that can teach a new skill, provide an opportunity to meet others with similar interests or maintain a healthy lifestyle. New and exciting programs are offered to meet the needs and interests of all ages.

Visit us for the day, purchase a membership or take a tour!  
 Whatever your purpose or goal... don't wait -

### GET MOTIVATED!

#### What's New...

There is no MCRC news to view.

[See more MCRC news...](#)

#### Upcoming Events...

There are no upcoming events to view.

[See more MCRC programs & activities...](#)

#### Downloads

All downloads are in Adobe PDF format. You can obtain a reader at [www.adobe.com](http://www.adobe.com)

2009 Winter Program Brochure	<input type="button" value="Download"/>
Medina Makos and Medina High School Home Meets 08-	<input type="button" value="Download"/>
Medina Makos Home Swim Meets (08-09)	<input type="button" value="Download"/>
Pool Schedule January 4 to February 14, 2009	<input type="button" value="Download"/>
Roster-- All Sports Sign Up Roster	<input type="button" value="Download"/>
Winter Rest Break Schedule	<input type="button" value="Download"/>

© 2004 Medina Community Recreation Center. All Rights Reserved.  
 Available at: <http://mcrc.medinaoh.org/>. Accessed on: July 12<sup>th</sup>, 2008.

(Figura 16: Gênero *Homepage* (LDI *Keep in mind 9º ano*, p. 82)

### **Categoria I: Tipologia**

O autor do livro *Keep in mind* do 9º ano faz a indicação do gênero discursivo *homepage*, expresso no exercício 2 da figura 17 da proposta abaixo:



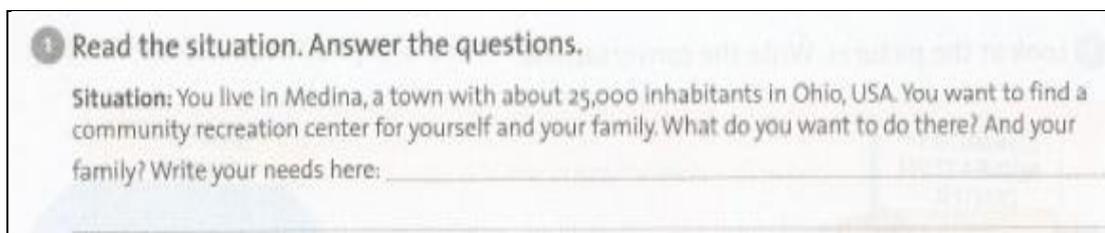
**(Figura 17: Gênero *Homepage* (LDI *Keep in mind* 9º ano, p. 82)**

A proposta de indicar a leitura do gênero do discurso *homepage* favorece a produção escrita pelos alunos nas atividades vindouras se levarmos em consideração os aspectos: funcionalidade, formato organizacional e conteúdo temático.

### **Categoria II: Condições de Produção**

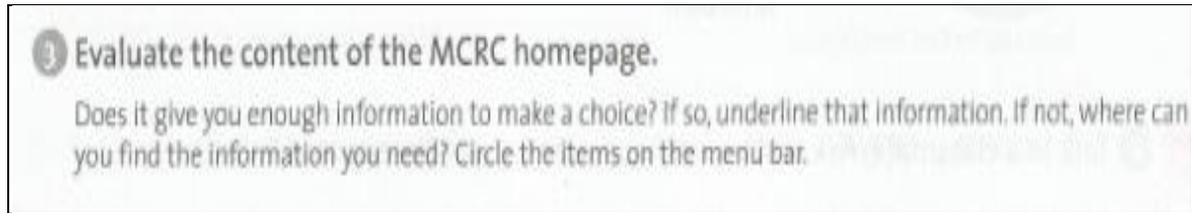
Para esta seção, o autor faz as indicações de leitura na atividade 2 da figura 17 e na atividade 1 da figura 18 para os primeiros registros escritos no próprio LDI a respeito de uma suposta *Community Recreation Center* expressando o que ele e sua família têm a necessidade de encontrar neste lugar. Neste percurso, a *homepage* é usada como gênero motivador servindo de referência para as primeiras produções escritas que seguem.

Acreditamos que, a partir da atividade 1 da figura 18, o autor faz as primeiras apresentações de objetivos para a escrita tomando o que é solicitado a partir do enunciado.



**(Figura 18: Gênero *Homepage* (LDI *Keep in mind* 9º ano, p. 82)**

Depois de feitas as primeiras anotações, foi solicitado no exercício 3 da figura 19 que o aluno avaliasse o conteúdo da *homepage* em busca de mais informações que enriquecessem o conteúdo já escrito da figura 18, circulando, no *menu bar*, desta *homepage*, as informações necessárias daquilo que deseja encontrar para ele e sua família numa *Community Recreation Center*. Observemos a figura 19 a seguir:



(Figura 19: Gênero *Homepage* (LDI *Keep in mind* 9º ano, p. 82)

Observamos nesta análise da seção II, que a homepage foi utilizada como pretexto para serem apresentadas propostas de produção textual. O mesmo não solicita que seja produzida uma homepage, mas a partir dela sugere atividades de produção escrita. Com isso, ele faz com que o aluno realize os seus primeiros registros escritos na atividade 1 da figura 18.

### **Categoria III: Contribuição para a construção da textualidade pelo aluno**

Depois de serem realizadas as primeiras leituras e registros de palavras solicitadas para ativar o conhecimento prévio do aluno a respeito do uso do gênero do discurso *homepage* impresso neste manual, podemos observar no exercício 1 da figura 20, que o autor sugeriu como contribuição para elaboração temática da construção da textualidade a partir desta homepage que os alunos planejassem em grupos escrevendo sobre a necessidade de um centro de recreação em sua comunidade, expondo o que eles gostariam que ele oferecesse de recreação e quais as regras que cada membro deveria obedecer ao frequentá-la.

Nesse caso, ao propor que os alunos interajam por escrito, no contexto escolar, por exemplo, a partir de seus conhecimentos prévios e desejos subjetivos a respeito de um tema proposto a partir de um gênero específico, os alunos entendem como o conteúdo, a forma da língua e a estrutura organizacional desse gênero discursivo fornecem recursos para apresentar a informação contida nele e interagir com os outros alunos, conforme afirma Pinto (2005). Observemos, agora, a atividades propostas abaixo:

**1 Discuss and decide in groups.**

**Situation:** Your community needs a recreation center. You are responsible for designing one. Make sure that the project meets the needs of your community.

a) Brainstorm the things that the center will offer to the community. List them on the left-hand side of a sheet of paper. Look at the example below.

b) Discuss the rules for each facility or activity in the recreation center. Take notes on the right-hand side of your sheet. Follow the example.

Our community center offers	Community center rules
• Free membership for all community members	Membership
• Swimming pool...	• For people living in the community only
•	• No membership fees
•	• To apply, fill out form + bring recent 3x4 photo
•	• Guests pay...
•	Swimming pool
•	• Medical examination before using pool

(Figura 20: Gênero *Homepage* (LDI *Keep in mind* 9º ano, p. 84)

Neste intuito, foram apresentadas no exercício 1 da figura 20 e no exercício 2 da figura 21 propostas de usar o conteúdo solicitado e produzido e apoiá-los em um *flyer* ou panfleto dando diretrizes para a realização da forma composicional e conteúdo temático do texto para ser expresso no panfleto e impressão posterior, como ilustram as afiguras.

**2 Write a flyer for your community recreation center. Prepare a draft first.**

a) Distribute the tasks.

E.g. one student writes an introduction about the things that the recreation center offers; another one writes the rules for joining the center, and so on.

b) When writing the rules, use the different forms of expression learnt so far.

E.g. All the community members **may** join the club.

To apply, **fill** out a form and bring a recent 3x4 photo.

**No running or pushing** around the pool.

c) After you finish writing, put your drafts together. Read and edit them as necessary.

(Figura 21: Gênero *Homepage* (LDI *Keep in mind* 9º ano, p. 84)

O autor enfatizou que os alunos seguissem às convenções da escrita da língua inglesa empregando verbos no imperativo e formas verbais que causem efeitos de sugestões, ordens ou pedidos dando ênfase à variedade padrão da língua, como podemos perceber, ainda, no exercício 2 da figura 21.

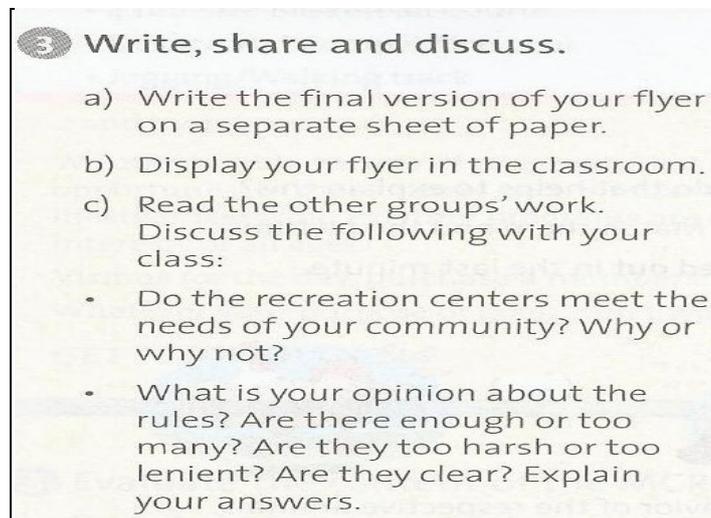
#### **Categoria IV: Avaliação dos textos produzidos**

Concernente com a elaboração da versão final deste *flyer*, o autor sugeriu para o contexto social de circulação que os alunos editassem os textos e os distribuíssem na comunidade escolar para que todos, deste ambiente escolar, pudessem compartilhar das mesmas discussões e questionamentos das produções afins, incentivando, assim, a leitura para a autoavaliação das produções dos textos escritos.

Acreditamos que a proposta de leitura compartilhada das produções textuais, embora feitas pelos alunos da sala de aula/escola, assume relevante importância, pois esse exercício não ficou restrito apenas ao professor, segundo proposta de B. Marcuschi e Cavalcante (2005).

O autor deste LD, ainda, propõe uma produção compartilhada do gênero *flyer* ou panfleto, quando explicita a distribuição de *tasks* ou tarefas, a seguir: “[...] *one student writes an introduction about the things that the recreation center offers; another one writes the rules for joining the center, and so on.*”

Observemos isso na atividade 3 da figura 22, abaixo:



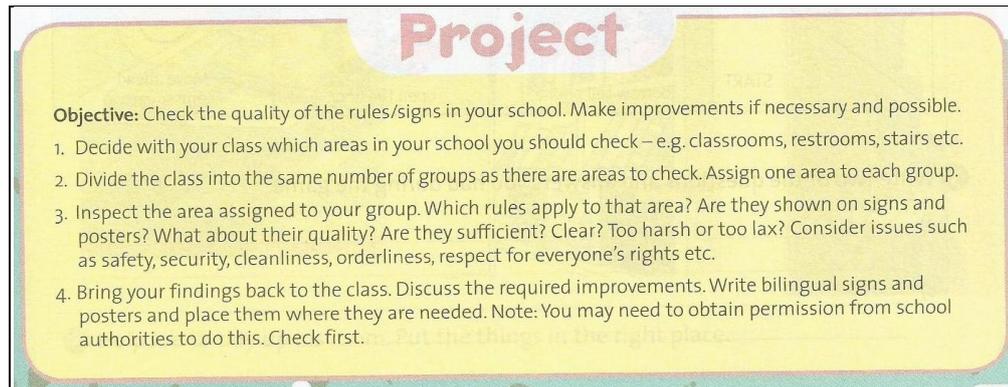
**3 Write, share and discuss.**

- a) Write the final version of your flyer on a separate sheet of paper.
- b) Display your flyer in the classroom.
- c) Read the other groups' work. Discuss the following with your class:
  - Do the recreation centers meet the needs of your community? Why or why not?
  - What is your opinion about the rules? Are there enough or too many? Are they too harsh or too lenient? Are they clear? Explain your answers.

(Figura 22: Gênero *Homepage* (LDI *Keep in mind* 9º ano, p. 84)

Há, ainda, uma sugestão para o desenvolvimento de um projeto cuja produção escrita seja bilíngue e que envolva a discussão em grupo e exposição dos resultados para toda a escola através da elaboração de cartazes como suporte para divulgação dos textos, exposto na figura 23.

Esta é uma proposta que mesmo não explicita claramente condições de produção para sua realização, como propõe B. Marcuschi e Cavalcante (2005) estabelece tarefas e situações que possibilitam ao aluno atentar, mesmo que intuitivamente, para fatores decisivos na condição do processo de interlocução mediado pela escrita, segundo a sugestão de projeto abaixo:



(Figura 23: Gênero *Homepage* (LDI *Keep in mind* 9º ano, p. 85)

Outro aspecto positivo, na análise deste gênero, ocorreu quando o autor expressa preocupação em ensinar os alunos a avaliar a pertinência e a adequação dos textos produzidos uns dos outros. Esta proposta de atividade de autoavaliação serve, inclusive, segundo Marcuschi (2011), para perceber como ocorre, através da escrita, uma visão diversa da parte de quem lê e de quem não lê, o que permite uma sócioanálise das relações entre gêneros e letramento, exposto, ainda, no exercício 3 da figura 22.

Podemos observar que embora haja, em algumas dessas atividades, a preocupação em explicitar as condições de produção e divulgação dos textos, ainda, prevalecem tendências em considerar apenas a forma, a estrutura e o produto sem pensar em outras habilidades linguísticas que podem ser exploradas além da produção escrita.

É de se compreender que as atividades explicitadas ainda podem ser integradas à prática da compreensão escrita, compreensão oral e produção oral, segundo PNLD (2010), privilegiando uma perspectiva comunicativa de ensino-aprendizagem para a LEM, levando em consideração o planejamento, a reescrita e as orientações para a composição do gênero.

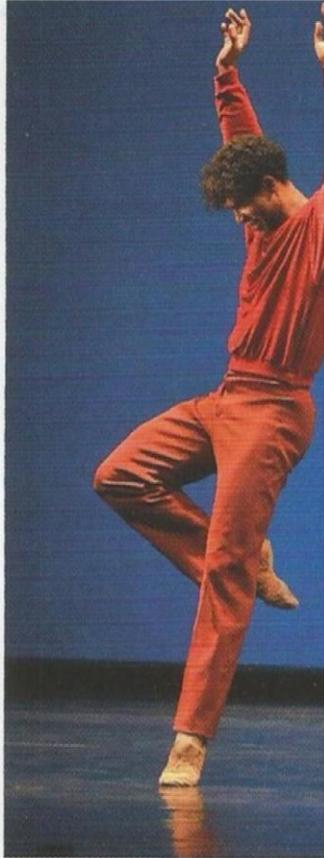
### 3.3 Análise do gênero do discurso biografia do livro *Engage 3*

**Carlos Acosta**

Carlos Acosta was born in 1973 in Havana in Cuba. Carlos was a difficult child. When he was nine years old, his father made him go to a ballet school that was very strict.

At first, Carlos hated the school. Although he had a lot of enthusiasm for sports, he wasn't interested in dance. He didn't go to school and he played soccer instead. The school's director made Carlos leave the school. However, Carlos's father spoke to the director, and the director let Carlos return.

When he was thirteen, something happened that changed Carlos's life. He saw the National Ballet of Cuba and decided to focus on ballet. His ambition and commitment grew, and his dancing improved a lot. When he was sixteen, he won an award for the best boy ballet dancer in the world. Carlos joined the English National Ballet in 1991, and then he danced with the National Ballet of Cuba in 1992. For the past twelve years, he has lived in London and danced with England's Royal Ballet. However, he never forgets his home country. He has inspired other young Cuban dancers, and he has become a national hero. Although he had a difficult childhood, Carlos Acosta is now one of the greatest dancers in the world.



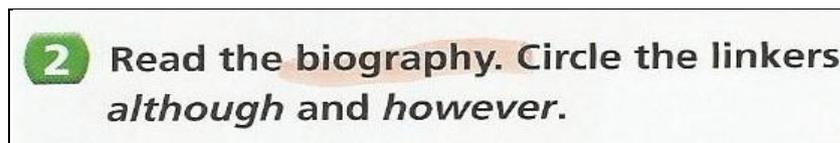
(Figura 24: Gênero Biografia (LDI *Engage 3*, p. 80))

## Categoria I: Tipologia

Observamos que o autor do LDI *Engage 3* faz a indicação do gênero discursivo biografia, impresso na página 80, na figura 25, logo como título de atividade de produção escrita – *writing* - e no enunciado 2 da figura 26. A indicação do gênero discursivo quando acontece, como afirmamos anteriormente, pode favorecer a leitura e produção escrita do gênero.

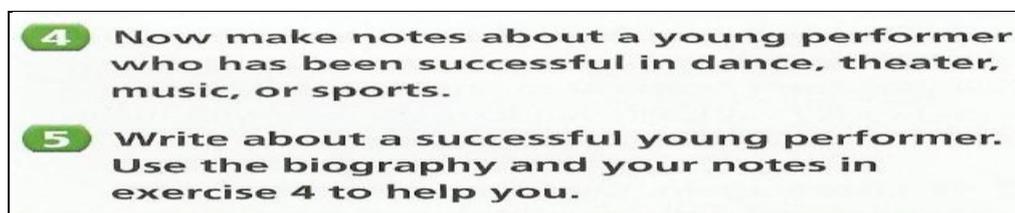


(Figura 25: Gênero Biografia (LDI *Engage 3*, p. 80))



(Figura 26: Gênero Biografia (LDI *Engage 3*, p. 80))

Observamos, ainda, que o autor usa a biografia como um gênero de referência para solicitar aos alunos anotações a respeito de algum jovem artista ou intérprete que seja sucesso na dança, teatro, música ou nos esportes, segundo enunciado 4 da figura 27. O autor, ainda, a partir do texto da biografia e das anotações prévias feitas, solicita no enunciado 5 da figura 27, que o aluno escreva um texto biográfico sobre a carreira de um ou uma jovem artista que o mesmo conheça.



(Figura 27: Gênero Biografia (LDI *Engage 3*, p. 80))

### **Categoria II: Condições de produção**

Para esta análise o autor não faz indicação de nenhum dos critérios propostos em nossa tabela sobre os objetivos para a produção, destinatário e circulação para este texto e indicação do suporte ou veículo para o mesmo.

No entanto, segundo afirmação de Costa Val (2003, p. 129), para produzir um texto escrito é necessário que a partir da escolha do gênero discursivo escolhido se saiba a “função de para quê se escreve, para quem se escreve, em que esfera e sobre que suporte deverá circular o texto produzido”. Tais exigências também integram os critérios específicos para produção escrita propostos no PNLD (2010) de LEM.

### **Categoria III: Contribuição para a construção da textualidade pelo aluno**

Na nossa visão, o autor do *Engage 3*, ao solicitar que os alunos preencham os itens da tabela, no exercício 3 da figura 28, com as informações do texto biográfico, auxilia o aluno com sugestões sobre o que escrever, para a elaboração temática das atividades futuras.

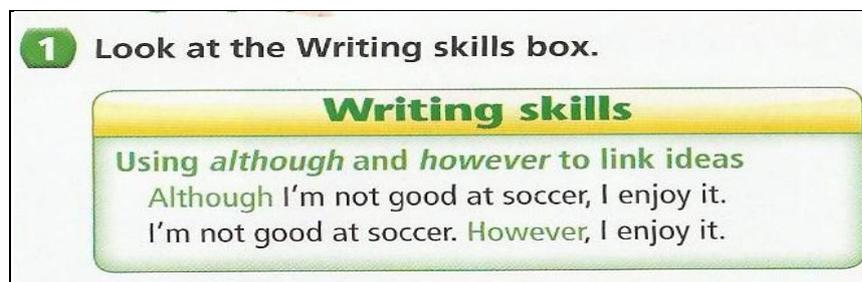
Ao propor que o leitor retire do texto informações sobre a idade, ano, ou fatos ocorridos durante os últimos vinte anos vivenciados pela pessoa biografada, os autores propõem a reflexão que caracteriza o gênero discursivo biografia, como podemos verificar abaixo:

**3** Fill in the chart with the information from the biography.

Age, year, or time period	Event
1973	born in Havana in Cuba
age 9	
age 13	
age 16	
1991	
1992	
the past twelve years	

(Figura 28: Gênero Biografia (LDI *Engage 3*, p. 80))

Mais dois pontos positivos que elencamos, nesta categoria, é que para a construção da forma composicional da biografia, os autores realizam atividades que expressam a ordem cronológica dos fatos do texto levando os alunos a utilizarem as informações do quadro biográfico, no exercício 3 da figura 28, acima, para que a partir delas eles realizem a produção textual fazendo a seleção lexical para o uso dos elementos de coesão textual *although* e *however*, observáveis no enunciado 1 da figura 29, de acordo com as convenções da escrita da língua inglesa, objetivando propor a conexão entre as ideias dos textos futuramente escritos por estes alunos. Vejamos o exemplo a seguir:



**1** Look at the Writing skills box.

**Writing skills**

Using *although* and *however* to link ideas

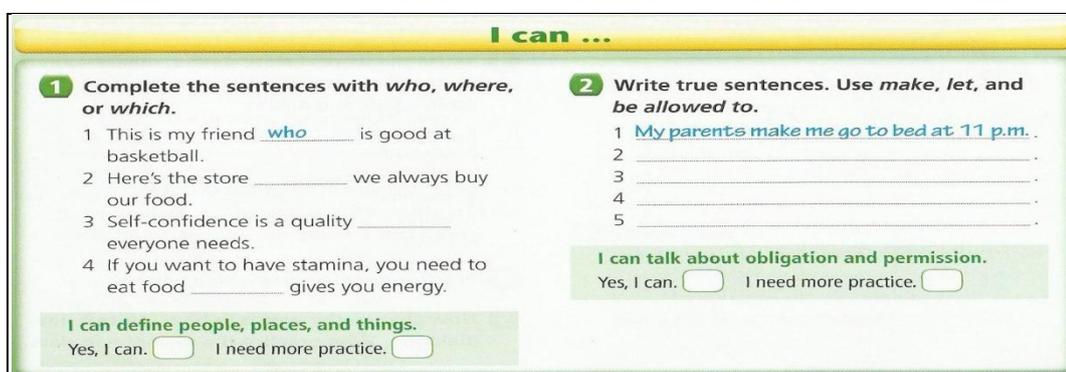
Although I'm not good at soccer, I enjoy it.

I'm not good at soccer. However, I enjoy it.

(Figura 29: Gênero Biografia (LDI Engage 3, p. 80))

#### Categoria IV: Avaliação dos textos produzidos

Quanto à presença de proposta de autoavaliação, o autor deste LDI se utiliza apenas das atividades do *I can...*, nos exercícios 1 e 2 de gramática da figura 30, para revisão dos aspectos da língua padrão da língua inglesa. Não há a indicação de que os textos escritos produzidos pelos alunos circulem entre eles para que haja sugestões, comentários e reescritas das produções, de acordo com a visualização abaixo:



**I can ...**

**1** Complete the sentences with *who*, *where*, or *which*.

1 This is my friend who is good at basketball.

2 Here's the store \_\_\_\_\_ we always buy our food.

3 Self-confidence is a quality \_\_\_\_\_ everyone needs.

4 If you want to have stamina, you need to eat food \_\_\_\_\_ gives you energy.

**I can define people, places, and things.**  
Yes, I can.  I need more practice.

**2** Write true sentences. Use *make*, *let*, and *be allowed to*.

1 My parents make me go to bed at 11 p.m.

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

4 \_\_\_\_\_

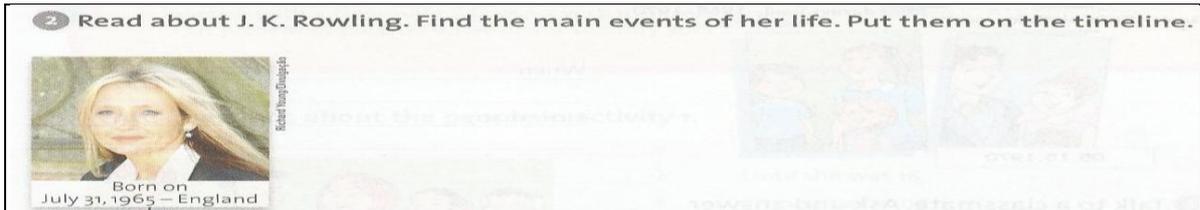
5 \_\_\_\_\_

**I can talk about obligation and permission.**  
Yes, I can.  I need more practice.

(Figura 30: Gênero Biografia (LDI Engage 3, p. 80))

### 3.4 Análise do gênero do discurso biografia do livro *Keep in mind* do 9º ano

Para início do trabalho com o gênero biográfico em análise, o autor usa um texto sobre a escritora inglesa J. K. Rowling, de fama e reconhecimento internacional, principalmente entre as crianças e os adolescentes, por criar a série Harry Potter.



(Figura 31: Gênero Biografia (LDI *Keep in mind* 9º ano, p. 26)

Joanne Kathleen Rowling was born on July 31, 1965, in Chipping Sodbury, near Bristol, England. A single mother living in Edinburgh, Scotland, Rowling became an international literary sensation in 1999, when the first three installments of her Harry Potter children's book series took over the top three slots of the New York Times best-seller list after achieving similar success in her native United Kingdom. [...]

A graduate of Exeter University, Rowling moved to Portugal in 1990 to teach English. There, she met and married a Portuguese journalist. The couple's daughter, Jessica, was born in 1993. After her marriage ended in divorce, Rowling moved to Edinburgh with her daughter to live near her younger sister, Di. While struggling to support Jessica and herself on welfare, Rowling worked on a book, the idea for which had reportedly occurred to her while she was traveling on a train from Manchester to London in 1990. After a number of rejections, she was finally able to sell the book, *Harry Potter and the Philosopher's Stone* (the word "Philosopher" was changed to "Sorcerer" for its publication in America), for the equivalent of about \$ 4,000.

By the summer of 2000, the first three Harry Potter books, *Harry Potter and the Sorcerer's Stone*, *Harry Potter and the Chamber of Secrets*, and *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban* had earned approximately \$ 480 million in three years, with over 35 million copies in print in 35 languages. In July 2000, *Harry Potter and the Goblet of Fire* saw a first printing of 5.3 million copies and advance orders of over 1.8 million. [...] The fifth installment, *Harry Potter and the Order of the Phoenix*, hit book stores on June 21<sup>st</sup>, 2003, roughly three years after the fourth book was released.

A film version of *Harry Potter and the Sorcerer's Stone* [...] was released on November 16<sup>th</sup>, 2001. [...] The second film in the series, *Harry Potter and the Chamber of Secrets*, opened on November 15<sup>th</sup>, 2002 and had the third best opening weekend in box office history.

In late December 2001, Rowling married anesthetist Dr. Neil Murray at the couple's home in Scotland. Her second child and first son, David Gordon Rowling Murray, was born on March 24<sup>th</sup>, 2003, at the new Royal Infirmary in Edinburgh. [...] Shortly after announcing that the sixth book in the Harry Potter series was completed, Rowling gave birth to her third child on January 23, 2005, a daughter named Mackenzie Jean Rowling Murray. [...]

Available at: <[www.mugglenet.com/jkr/biography.shtml](http://www.mugglenet.com/jkr/biography.shtml)>. Accessed on: July 12<sup>th</sup>, 2008.

(Figura 32: Gênero Biografia (LDI *Keep in mind* 9º ano, p. 27)

### **Categoria I: Tipologia**

Nesta categoria inicial, o autor do LDI *keep in mind* do 9º ano ao apresentar o texto biográfico sobre J. K. Rowling, caracterizado, segundo Costa (2009, p. 43-44), por apresentar “fatos particulares, em ordem cronológica, de aspectos básicos e fundamentais da vida dos biografados”, presentes no enunciado 2 da figura 31 e figura 32. O autor faz a indicação do gênero discursivo biografia, impresso no enunciado 1 da figura 33 abaixo:

**1** Prepare to write a short biography of an ancestor.

**(Figura 33: Gênero Biografia (LDI *Keep in mind* 9º ano, p. 27)**

O autor, na atividade 3 da figura 34, ao questionar o aluno se os fatos do texto biográfico se encontram em ordem cronológica, faz referência, coerentemente, ao requisito forma organizacional de apresentar o conteúdo da biografia.

**3** Discuss with your class.

- a) Are the events of J. K. Rowling's life presented in strict chronological order in the short biography above? Why or why not?

**(Figura 34: Gênero Biografia (LDI *Keep in mind* 9º ano, p. 29)**

Entendemos que ao ler o texto biográfico, o aluno compreenderá que terá que escrever o seu novo texto baseado nos detalhes e passagens do gênero biografia usado como texto de referência pelo autor para trabalhar a produção textual, como expressa o enunciado 2 da figura 35 abaixo:

**2** Write your text on a separate sheet along with a timeline for quick reference.

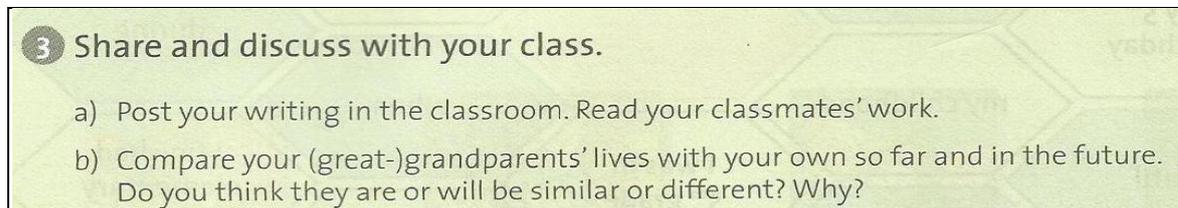
**(Figura 35: Gênero Biografia (LDI *Keep in mind* 9º ano, p. 29)**

### **Categoria II: Condições de produção**

De acordo com os critérios desta seção não é feita a indicação de objetivos para a produção do texto biográfico solicitado nas atividades do *Let's write*, no exercício 3 da página

29, na figura 36. Porém, acontece a nomeação do próprio ambiente escolar ou sala de aula como “lugar social dos interlocutores” como indicação de circulação e implicações que definem sobre o estilo do texto, na perspectiva de Costa Val (2003, p. 136), e os próprios colegas de sala como leitores/destinatários destes textos.

Nessa mesma condição, quando o autor solicita que os alunos *post* (exponham) suas produções escritas na sala de aula, entendemos que a própria folha do caderno seja o suporte dos textos que serão compartilhados e comparados na sala de aula. Para a produção escrita o autor não faz a indicação da variedade padrão. Observemos na alternativa (a) do exercício 3 da figura 36, exposta no exemplo a seguir:



(Figura 36: Gênero Biografia (LDI *Keep in mind* 9º ano, p. 29)

Também na alternativa (b) do exercício 3 da figura 36, o autor solicita ao aluno que compare a sua vida com a dos seus avós ou (*great-*)*grandparents' lives*. Isto leva os alunos à reflexão de fatos futuros de ordem cronológica sobre as expectativas de profissão, local de moradia, configuração familiar, como fatos que podem acontecer e ser comparados com os dos seus avós e narrados entre si. Por conseguinte, na perspectiva de Costa (2009), quanto às características formais da biografia, os fatos da vida dos biografados podem ser elaborados também em ordem narrativa de estrutura textual mais densa com aspectos da ordem cronológica.

### **Categoria III: Contribuição para a construção da textualidade pelo aluno**

Para esta seção, podemos começar com o tópico contribuição para a elaboração temática. Nas atividades do *Let's read*, podendo ser observadas no exercício 1 da figura 37, o autor propõe a resolução de um *quiz* como atividade prévia para os alunos a respeito do tema a ser abordado sobre os dados biográficos da escritora J. K. Rowling. Este jogo é caracterizado por perguntas e respostas a respeito do assunto em estudo.

Com isto, o autor contribuiu para ampliar os conhecimentos enciclopédicos dos alunos, no caso, trazendo, também, perguntas sobre a obra da escritora J. K. Rowling e seus personagens mais famosos.

Esta atividade com um *quiz* serviu para a construção temática do texto biográfico e para o desdobramento do tema a ser abordado, o que, sem dúvida, representou um ponto positivo a partir do que propõe Costa Val (2003).

**Act 6 Let's read**

**1 Are you a Harry Potter fan? Try this quiz. Check the answers with your class.**

1. Harry Potter is...	a) a teacher at Hogwarts	b) a student at Hogwarts	c) a janitor at Hogwarts
2. Hogwarts is a school of...	a) Witchcraft and Wizardry	b) Arts and Crafts	c) Science and Technology
3. Hermione Granger and Ron Weasley are Harry's...	a) teachers at Hogwarts	b) enemies at Hogwarts	c) best friends at Hogwarts
4. Hermione Granger...	a) loves reading	b) can turn herself into a cat	c) diets constantly
5. When Harry Potter was a child, he survived a fatal attack by...	a) Professor Dumbledore	b) Hagrid	c) Lord Voldemort
6. Professor Albus Dumbledore is considered...	a) the best wizard of his time	b) the funniest teacher at Hogwarts	c) an evil wizard
7. Harry, Ron and Hermione belong to the house of...	a) Ravenclaw	b) Gryffindor	c) Hufflepuff
8. Harry, Ron, Hermione and the other students all take flying lessons from...	a) Minerva McGonagall	b) Madame Hooch	c) Severus Snape
9. Harry Potter's pet is...	a) a black cat	b) a little dragon	c) an owl
10. Quidditch is a wizarding national sport. It is played on broomstick by... ... players on each side.	a) seven	b) nine	c) thirteen
11. Wingardium leviosa is a spell or magical phrase to...	a) unlock doors	b) make things fly	c) make people invisible
12. Nimbus 2000 is a type of...	a) broomstick	b) car that flies	c) ball used in quidditch

(Figura 37: Gênero Biografia (LDI *Keep in mind* 9º ano, p. 26)

Como atividade prévia de um trabalho composicional de um texto biográfico, o autor solicitou que os alunos utilizassem as informações da tabela com as datas e seus eventos, como nos exemplos das alternativas (a), (b) e (c), do exercício 1 da figura 38, para a construção de uma *timeline* ou linha do tempo, numa folha de papel a parte, com referências breves sobre dados pessoais de um parente do aluno para, em seguida, solicitar uma produção escrita de um texto biográfico, tomando como exemplo o gênero de referência biografia e sua forma composicional a ser seguido. Os autores não fazem referência à seleção lexical diante das convenções da escrita padrão da língua inglesa.

**1** Prepare to write a short biography of an ancestor.

a) If you are a girl, write about your grandmother or great-grandmother; if you are a boy, write about your grandfather or great-grandfather. Collect information on his or her life and jot down the events in the correct column.

b) Add the dates and important or interesting details or comments.  
 E.g. Fact → My great-grandmother got married.  
 Date → 1922  
 Detail → She never met my grandfather before her wedding day.

c) Check  the main events that can be presented on a timeline.

Date	<input checked="" type="checkbox"/>	Events	Details or comments

(Figura 38: Gênero Biografia (LDI *Keep in mind* 9º ano, p. 29)

Compreendemos, assim, que durante o processo das produções escritas, planejadas pelo autor, estas atividades contribuirão para a organização dos fatos em ordem cronológica e para trazer a memória desses fatos a serem registrados.

#### Categoria IV: Avaliação dos textos produzidos

Ao sugerir que os alunos leiam os textos uns dos outros colegas para apreciá-los e compará-los, o autor realiza a proposta de autoavaliação dos textos produzidos pelos alunos, na alternativa (a) do exercício 3 da figura 39, como podemos observar a seguir:

**3** Share and discuss with your class.

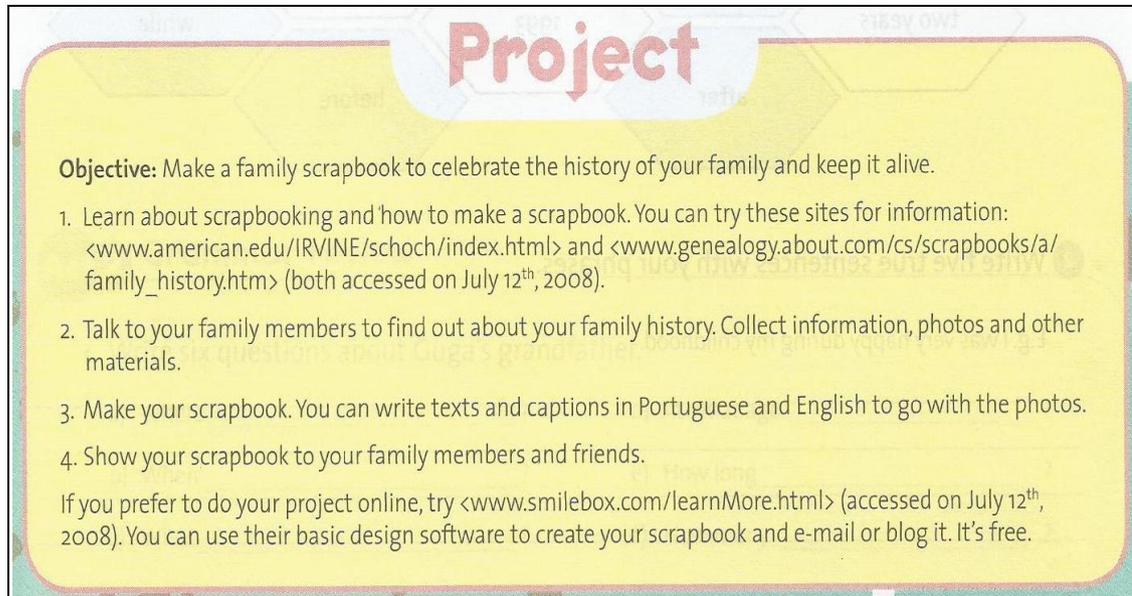
a) Post your writing in the classroom. Read your classmates' work.

b) Compare your (great-)grandparents' lives with your own so far and in the future. Do you think they are or will be similar or different? Why?

(Figura 39: Gênero Biografia (LDI *Keep in mind* 9º ano, p. 29)

O autor ainda sugere, na página 29, o desenvolvimento de um projeto para a produção de um *family scrapbook* como instrumento de registros dos fatos e momentos históricos da família. Ainda, para esta produção, há a indicação de sites que ensinam como criar um livro com esta função, como podemos observar na figura 40.

Assim, podemos observar que, para esta proposta de projeto, houve a preocupação, por parte do autor, em enfatizar critérios para as condições de produção e para a construção da textualidade, na visão de Costa Val (2003), como podemos ler a seguir:



**Project**

**Objective:** Make a family scrapbook to celebrate the history of your family and keep it alive.

1. Learn about scrapbooking and how to make a scrapbook. You can try these sites for information: <[www.american.edu/IRVINE/schoch/index.html](http://www.american.edu/IRVINE/schoch/index.html)> and <[www.genealogy.about.com/cs/scrapbooks/a/family\\_history.htm](http://www.genealogy.about.com/cs/scrapbooks/a/family_history.htm)> (both accessed on July 12<sup>th</sup>, 2008).
2. Talk to your family members to find out about your family history. Collect information, photos and other materials.
3. Make your scrapbook. You can write texts and captions in Portuguese and English to go with the photos.
4. Show your scrapbook to your family members and friends.

If you prefer to do your project online, try <[www.smilebox.com/learnMore.html](http://www.smilebox.com/learnMore.html)> (accessed on July 12<sup>th</sup>, 2008). You can use their basic design software to create your scrapbook and e-mail or blog it. It's free.

**(Figura 40: Gênero Biografia (LDI *Keep in mind* 9º ano, p. 29)**

Contudo, é importante que os autores dos LDI se preocupem seguir o que propõem os critérios gerais e específicos presentes no Guia de PNLD de LEM. Assim, compreendemos que diante das concepções teóricas de ensino-aprendizagem de língua/linguagem o processo de produção de textos escritos, quando acontece, realmente, possibilita a interlocução discursiva mediada por esta habilidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os documentos oficiais, PCN/1998 e PNLD/ 2010 de LEM, exigem que o material didático possa dar condições ao aluno de aprender uma LEM através do uso das habilidades linguísticas para ler, escrever, ouvir e falar e que as orientações para o trabalho com a produção escrita envolvam diferentes gêneros e tipos textuais no ensino-aprendizagem da língua em estudo.

Diante do que propõe o PNLD (2010) de LEM, decidimos investigar como os LDI do aluno *Engage 3* e o *Keep in mind* do 9º ano do EF trabalham com os gêneros do discurso e realizam a produção escrita levando em consideração as condições de produção para textos escritos.

Para este estudo, realizamos leituras sobre o assunto e lançamos mão dos teóricos que tratam os gêneros do discurso como objetos de ensino e que favorecem a aprendizagem e interação sociodiscursivas dos alunos.

Para chegarmos aos nossos objetivos verificamos, também, como os dois LDI organizam o trabalho com os gêneros do discurso que selecionamos para atividades de produção escrita, tomando como referencial os critérios específicos para a produção escrita publicados no PNLD (2010) de LEM e a análise da tabela de Costa Val (2003) que nos deu base para a elaboração das categorias e subcategorias de análise para a nossa pesquisa.

A investigação nos mostrou que nos quatro gêneros analisados todos os livros fazem a indicação do gênero discursivo em relação à categoria I - *tipologia* da planilha que criamos para a análise de produção de textos escritos, mas não indicam o tipo textual a ser utilizado, permitindo a percepção de que a redação costuma ser atrelada à imaginação e à inspiração do próprio aluno, mais do que ao empenho da orientação dada pelo autor da atividade no LD.

Verificamos, ainda, que para a categoria II - *condições de produção* os autores do *Engage 3* quando trabalham com o gênero discursivo *blog* não indicam os objetivos para a elaboração textual, não havendo a indicação do destinatário, do suporte nem da variedade padrão.

Para o trabalho com o gênero discursivo biografia os autores do *Engage 3* diante das condições de produção não fazem a indicação de objetivos para a produção escrita, destinatário, o suporte nem a indicação da variedade nos exercícios propostos. Os autores deste LDI utilizam este gênero apenas como gênero de referência para realizar atividades de referência gramatical.

Ainda sobre as exigências da categoria II – *condições de produção* os autores do *Keep in mind* 9º ano do EF quando trabalham com o gênero discursivo *homepage* realizam atividades de leitura que preconizam a indicação dos objetivos para as atividades vindouras de produção escrita. Os autores diante do trabalho com este gênero indicam o próprio aluno como destinatário das atividades de produção escrita realizadas e o próprio espaço escolar como contexto de circulação do que foi produzido. Os autores indicam o próprio LDI como suporte para a primeira atividade de produção escrita e em atividades posteriores indicam a própria folha de papel do caderno para a realização de anotações. Os autores não fazem indicação da variedade para as produções escritas.

Na categoria II – *condições de produção*, diante do trabalho com o gênero discursivo biografia do LDI *Keep in mind* do 9º ano do EF, os autores não indicam os objetivos para a produção do texto biográfico, mas indicam os alunos como destinatários e o ambiente escolar como lugar social de circulação desses textos produzidos. Ao solicitar que os alunos exponham suas produções escritas na sala de aula compreendemos que a folha do caderno ou a criação de cartazes sejam os suportes sugeridos através da expressão “*post your writing in the classroom*” pelos autores. Nesta categoria de análise os autores não indicam o uso de variedades.

Na categoria III – *contribuição para a construção da textualidade pelo aluno* os autores do *Engage 3* ao trabalhar com o gênero discursivo *blog* indicam a elaboração temática quando solicita aos alunos para escreverem sobre previsões. Ao expressar a questão gráfica do *blog* os autores estão contribuindo para a compreensão do aluno quanto à forma composicional do *blog*. Os autores ao exemplificarem a seleção lexical quanto ao estilo formal da língua inglesa nas atividades proposta contribuíram para que os alunos realizassem as produções escritas fazendo a seleção lexical segundo os exemplos expostos.

Os autores do *Engage 3*, ainda sobre os critérios de análise da categoria III, quando trabalham com a biografia contribuem para a elaboração temática sobre este gênero em suas atividades propostas. A forma composicional deste gênero é caracterizada nas atividades quando são propostos exercícios que utilizam informações do texto no quadro biográfico referentes a este gênero. A contribuição para a elaboração do texto, segundo a seleção lexical, acontece quando os autores exemplificam o uso de *although* e *however* sugerindo o estilo formal de escrita da língua inglesa.

Nesta mesma categoria, os autores do *Keep in mind* do 9º ano do EF ao proporem atividades de produção escrita com o gênero discursivo *homepage* realizam uma proposta de planejamento por escrito expressando as necessidades da comunidade em relação ao que o

centro de recreação poderia oferecer. Ao proporem esta atividade os autores contribuem para a elaboração temática da produção escrita. Observamos que os autores destas atividades não solicitam a produção de uma *homepage*, necessariamente, mas se utilizam dele para proporem atividades de produção escrita e por meio destas criarem um *flyer* (panfleto) expressando a forma composicional deste suporte. Os autores apresentam exemplos de sentenças com o uso de verbos expressando sugestões e pedidos, chamando a atenção dos alunos para a seleção lexical quanto ao estilo formal da língua.

O gênero discursivo biografia no LDI *Keep in mind* do 9º ano do EF, segundo os resultados das análises diante dos critérios da categoria III, realizam um *quiz* como atividade prévia sobre o assunto do texto biográfico contribuindo para a construção da textualidade em relação à elaboração temática das atividades de produção. Ao solicitar a leitura do gênero biografia e em seguida realizar atividades de produção escrita os autores indicam a forma composicional deste gênero como exemplo. Os mesmos não indicam que haja uma seleção lexical referente às convenções da escrita da língua inglesa.

Não foram contemplados os critérios da categoria IV para a realização de propostas de *autoavaliação* e *revisão/reescrita* para o trabalho com a produção escrita usando os gêneros discursivos *blog* e biografia do LDI *Engage 3*. Os autores apresentaram apenas exercícios abordando aspectos linguísticos da língua inglesa. Nesta mesma categoria, os autores do LDI *Keep in mind* do 9º ano do EF trabalharam com os gêneros discursivos *homepage* e biografia apresentando propostas de *autoavaliação* e *revisão/reescrita* dos textos produzidos.

Percebemos, neste caso, que nos dois gêneros digitais, *blog* e *homepage*, não há a recomendação de que os textos dos alunos circulem na condição de interlocução digital, como característica do próprio gênero em análise, mas esses gêneros, quando impressos para utilização nos LDI, trouxeram um ponto positivo que favoreceu a produção escrita, de “enunciados congêneres”, segundo Bakhtin (2010, p. 292), pelos alunos, quando levamos em consideração o tema, formato organizacional e o conteúdo temático de ambos os gêneros.

Consideramos, ainda, que houve a preocupação, por parte dos autores dos LDI, em valorizar atividades de análise estrutural mais do que se preocupar em ensinar ao aluno a avaliar a importância e a adequação de seus textos em função dos propósitos pretendidos como redatores e leitores, do contexto extraclasse e dos suportes habituais e daqueles digitais de circulação dos gêneros discursivos em estudo, como propõe Costa Val (2003).

Como são critérios de avaliação publicados no PNLD 2010 de LEM e parametrizações dos PCN de LEM, percebemos que não houve uma sistematização completa quanto às

condições de produção do gênero para o trabalho com a habilidade escrita nos dois LDI analisados.

Outro aspecto observado neste estudo é que ambos os livros priorizaram atividades relacionadas à análise estrutural de princípios formal e estrutural da língua em estudo, chamada por Bakhtin (2010, p. 271) de “ficção científica”, por ultrapassar o objetivo real da comunicação discursiva, distanciando-se, assim, da dimensão dialógica e utilização comunicativa da linguagem proposta por Habermas (2002). O modelo de subordinação de nomes e estruturas está fora do conteúdo dos pensamentos, ou seja, fora das considerações de sentido dialógico, empírico e pragmático da linguagem.

Acreditamos que ao dar maior atenção aos critérios orientadores dos processos de produção textual nas novas coleções criadas e manuais didáticos para o estudo de uma LE as concepções de língua e linguagem possam ocupar lugar de destaque nos LDI. Assim, o uso da linguagem, em suas operações dialógicas e de suas pretensões, configurará lugar de destaque nas atividades de fala, escuta, leitura e escrita, dando ao ensino-aprendizagem de uma LEM dimensão discursiva, segundo as concepções de Bakhtin (2010) e Habermas (2002).

A nossa pesquisa limitou-se às análises dos LDI *Engage 3*, que é um manual importado e cuja coleção não participou da avaliação do PNLD de LEM e do *Keep in mind 9º* ano, que é um manual brasileiro cuja coleção participou desta avaliação. Dentre as 26 coleções de inglês que se submeteram às avaliações e análises dos pareceristas do PNLD 2011 de LEM apenas duas foram aprovadas. Devido ao baixo quantitativo de coleções de inglês aprovadas limitamos a nossa pesquisa aos dois LDI.

Esta pesquisa trouxe perspectivas futuras de novos trabalhos a partir do próximo PNLD de LEM, ainda, focando nosso olhar investigativo na produção de textos escritos a partir do trabalho com os gêneros discursivos no LDI.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. R. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas, SP: Pontes, 3ª ed., 2002.
- ALONSO, Talitha. **Biografias em inglês: uma abordagem do gênero sob a visão sócio-interacionista**. Revista ao pé da letra – v.8 – 2008.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. 4. Reimp. São Paulo, 2004.
- ARAÚJO DE OLIVEIRA, R. **A matrix da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento**. In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em Escolas Públicas não Funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola editorial, 2011.
- ARAÚJO, J. P. **Caracterização do cibergênero home page Corporativa ou Institucional**. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, v. 3, n. 2 p. 135-167, jan./jun. 2003.
- ARMENGAUD, F. **A pragmática**. Trad. Marcos Marcionillo. – São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- B. MARCUSCHI e CAVALCANTE M. **Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes**. In: *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania / organizadoras Maria da Graça Costa Val, Beth Marcuschi – Belo Horizonte : Ceale, Autêntica, 2005.*
- BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. 5ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições 70, 1995.
- BAZERMAN, C. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação** / Charles Bazerman; Angela Paiva Dionisio, Judith Chambliss Hoffnagel; revisão técnica Ana Regina Vieira... (et al.).- São Paulo: Cortez, 2005.
- BRASIL, República Federativa do Brasil. **Lei 9.394**. Brasília: 1996.
- \_\_\_\_\_. MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira – 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna**. Brasília: MEC, 2010.
- BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**; trad. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. São Paulo, EDUC, 1999.
- BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 3<sup>rd</sup> ed. Person/Longman, USA, 2007.
- CAIADO, R. V. R. **Novas Tecnologias Digitais da Informação e o Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa**. Tese de doutorado. Centro de Educação. UFPE, Recife – PE. 2005.

- CALLEGARI, M. O. V. **Saborear para saber: diferentes olhares sobre a motivação em sala de aula – um estudo com alunos e professores de espanhol do Ensino Médio**. São Paulo, 2004. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004.
- CARINO, J. **A biografia e sua instrumentalidade educativa**. Educação e Sociedade. Ano XX, nº 67, Agosto/99, Rio de Janeiro, 1999.
- CELCE-MURCIA, M. **Teaching as a Second or Foreign Language**. Heinle & Heinle/Thomson Learning publishers, 3<sup>rd</sup> ed., USA, 2001.
- CHIN, Elizabeth Young. **Keep in mind: 9º ano: língua estrangeira moderna: inglês/ Elizabeth Young Chin, Maria Lucia Zaorob**. São Paulo: Scipione, 2009.
- COLE, M. & SCRIBNER, S. “Introdução”. In: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1989.
- COSTA VAL, M. G. **Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental**. In: ROJO, R. e BATISTA, A. A. G. (ORG.). Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. 2ª ed. Ver. E ampl. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- DOLZ, J. ; NOVERRAZ, M. e SCHNEUWLY, B. (2004). **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In Dolz, J. e Schneuwly, B. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo:Parábola Editorial, 2009.
- FARIA, A. C. de. **Manual prático para elaboração de monografias: Trabalhos de Conclusão de Curso, dissertações e Teses / Ana Cristina de Faria, Ivan da Cunha, Yone Xavier Felipe**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo:Editora Universidade São Judas Tadeu, 2007.
- FINGER, I.; QUADROS, R. M. **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.
- FISCHER, S. R. **História da Escrita**. São Paulo. Ed. UNESP. 2009.
- HAAK, S. **Manifesto de uma moderada apaixonada: ensaios contra a moda irracionalista**. Tradução e apresentação: Rachel Herdy.- Rio de Janeiro: Ed. PUC – Rio: Edições Loyola, 2011.
- HABERMAS, J. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos/ Jürgen Habermas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.
- HIGOUNET, C. **História Concisa da Escrita**. São Paulo. Ed. Parábola. 2003.
- KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual**. São Paulo, Martins Fontes, 2006.
- LEFFA, V. J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contextura, APLIESP, n.4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, V. J. **Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual**. In: Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Conversas com especialistas / Diógenes Cândido de Lima (org.). – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LIMA, D. C. **O ensino de língua inglesa e a questão cultural**. In: Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Conversas com especialistas / Diógenes Cândido de Lima (org.). – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LIRA, B. C. **Linguagens e a palavra**. 1ªed. – São Paulo: Paulinas, 2008.

LURIA, A. R. “Vigotsky”. In: VYGOTSKY, L.S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Ícone, 1998.

MACHADO, A.R. **A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart**. In: Gêneros: teorias, métodos, debates/ J. L. Meurer, Adair Bonini, Désirée Motta-Roth, organizadores, São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MANIN, J. G. (2012). **Engage**. Four volumes. *Oxford*.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 9. ed .- São Paulo: Cortez, 2008a.

\_\_\_\_\_, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: Gêneros textuais & ensino / organizadoras: Angela Paiva Dionisio, Anna Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra. 3ª ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

\_\_\_\_\_, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: parábola editorial, 2008b.

\_\_\_\_\_, L. **Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação**. In Gêneros textuais: reflexões e ensino. / organizadores: Acir Mário Karwoski, Beatriz Gaydeczka, Karim Siebeneicher Brito, 4ª ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARTINEZ, P. **Didática de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MONEREO, C.; POZO, J. I. O aluno em ambientes virtuais: condições, perfil e competências. In: Coll, C.; Monereo, C. (Orgs.). **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Tradução: Naila Freitas; consultoria, supervisão e revisão técnica: Milena da Rosa Silva. Porto Alegre: Artmed, 2010. P. 97-117.

MURCHO, Desidério (Acessado em outubro/ 2013) // **O que vale uma vida?** // Disponível em : <http://WWW.Criticanarede.com/ed43.html>.

PAIVA, V. L. M. O. **A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa**. In: STEVENS, C. M. T. e CUNHA, M. J. Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. P. 53-84, Brasília:UnB, 2003.

\_\_\_\_\_, V. L. M. O. História do material Didático. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. et. al. (Org). **O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

PINTO, P. A. **Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa**. In Gêneros textuais & ensino / organizadoras: Angela Paiva Dionisio, Anna Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra. 3ª ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

RAMOS, R. C. G. **O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades**. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. et. al. (Org). O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

RANGEL, E. **Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado**. In: O livro didático de Português: múltiplos olhares. Organizadoras: Angela Paiva Dionisio, Maria Auxiliadora Bezerra. 2ª ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

REGO, T. C. Vygotsky: **Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

REINALDO, M. A. G. de M. **A orientação para produção de texto**. In: O livro didático de português: múltiplos olhares. Organizadoras: Angela Paiva Dionísio, Maria auxiliadora Bezerra. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

RIEGEL, M. **Uma Nova Disciplina Linguística: A pragmática**. In: Universidade Estácio de Sá, et. al. (Org). **A Pragmática e o Ensino de Línguas**. 1990.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ, Vozes, 28ª edição, 2003.

SANTOS JORGE. M. L. & TENUTA. A. M. **O lugar de aprender língua estrangeira é a escola: o papel do livro didático**. In: LIMA, D. C. (Org.). Inglês em Escolas Públicas não Funciona? Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola editorial, 2011.

SANTOS, J. A. & LIMA, D. C. **Ensino de Língua Inglesa no Brasil: as páginas que estão sendo viradas**. Fólio – Revista de Letras, Vitória da Conquista, v.3, n.2, p.333-349, jul./dez. 2011.

SCHITTINE, Denise. **Blog: comunicação e escrita íntima na internet**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª edição ver. E atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, K. A. **A (trans) formação inicial do professor de línguas: investigando a possível relação entre as teorias dos gêneros e as competências desejáveis**. Letras, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 259-283, jan./jun. 2010.

SILVA, S. P. **Livro didático de língua estrangeira: (in)dispensável?** E-escrita Revista do Curso de Letras da UNIABEU Nilópolis, v.3, nº1, jan.-Abr. 2012.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade; Uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed., 6ª reimp.- Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TENUTA, A. M. & OLIVEIRA, A. L. A. M. **Livros didáticos e ensino de línguas estrangeiras: a produção escrita no PNLD-2011/LEM.** Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 14, n.2, p. 315-336, jul./dez. 2011.

VIEIRA, A. A. S. **A formação universitária do professor de língua inglesa e suas implicações na prática docente.** Campo Grande – MS, 2007. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, 2007.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes. , 1989.

## ANEXOS

**ANEXO 1** – Ficha de Avaliação publicada no Guia de Livros Didáticos do PNLD / 2002 de língua portuguesa, presente no artigo intitulado *Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental* (COSTA VAL, 2003, p. 130).

PERCENTUAIS RELATIVOS AOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO PNLD/2002 (11 COLEÇÕES RECOMENDADAS E 03 EXCLUÍDAS)						
ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	RECOMENDADA		EXCLUÍDA		GERAL	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
<b>Tipologia</b>						
Diversidade de gêneros discursivos e de tipos de textos	100		67	33	93	07
Diversidade de variedades e registros adequados à situação de produção	18	82		100	21	79
<b>Condições de produção</b>						
Explicitação da situação de produção do texto						
a) indicação de objetivos para a produção	45	55		100	36	64
b) indicação de destinatário(s) para o texto	36	64		100	29	71
c) indicação do contexto social de circulação do texto	36	64		100	29	71
d) indicação do veículo ou suporte	45	55		100	36	64
e) indicação do gênero textual	82	18	33	67	71	29
f) indicação da variedade e/ou registro	18	82		100	14	86
Propostas de socialização dos textos produzidos	73	27		100	57	43
<b>Contribuição para a construção da textualidade pelo aluno</b>						
Contribuição para a elaboração temática	100		67	33	93	07
Contribuição para a construção da forma composicional do texto	100			100	79	21
Contribuição para a elaboração de texto de acordo com as convenções da escrita	64	36	100		71	29
Contribuição para as operações exigidas na produção:						
a) propostas de planejamento	91	09		100	71	29
b) propostas de revisão de texto	55	45	33	67	50	50
c) propostas de reelaboração de textos	45	55		100	36	64
<b>Formulação das propostas</b>						
Adequação em relação aos objetivos	91	09		100	71	29
Variedade na formulação	100		100		100	
Clareza e correção na formulação	100			100	79	21
Progressão nas atividades	63	37		100	50	50
<b>Avaliação dos textos produzidos</b>						
Presença significativa de propostas de auto-avaliação	18	82	33	67	21	79

ANEXO 2 – Página inteira referente ao gênero discursivo blog com as atividades de produção escrita do livro *Engage 3*, página 26.

## Round-up

### Writing

#### Making predictions

**1** Look at the Writing skills box.

**Writing skills**

**Writing about predictions**  
 Computers will become important parts of our bodies. (*I'm sure.*)  
 We might become more intelligent. (*I'm not so sure.*)  
 I don't think computers will take over the world. (*It's my opinion now, but I'm not sure.*)

**2** Read the blog. Circle examples of *will*, *might*, and *don't think*.

**3** Fill in the chart with Vagner's ideas.

Topic	Vagner's ideas
computers now	<i>computers are important; people have tiny computer chips in their bodies</i>
future things he's sure about	
future things he's not sure about	

**4** Now make notes about an everyday device, for example the phone or the car.

**5** Write about your predictions for the future of an everyday device. Use the blog and your notes to help you.

### I can ...

**1** Complete the sentences with the correct form of the words in parentheses.

1 If I don't study (not study), I will fail (fail) my exams.

2 If it \_\_\_\_\_ (rain) this afternoon, we \_\_\_\_\_ (not play) soccer.

3 If we \_\_\_\_\_ (continue) to pollute the planet, animals \_\_\_\_\_ (become) extinct.

4 If we \_\_\_\_\_ (not litter), the city \_\_\_\_\_ (be) cleaner.

**2** Write sentences about what you *might* or *might not* do when you finish high school.

1 I might get a job during the vacation .

2 \_\_\_\_\_ .

3 \_\_\_\_\_ .

4 \_\_\_\_\_ .

5 \_\_\_\_\_ .

**I can talk about future possibilities.**  
 Yes, I can.  I need more practice.

**I can talk about possible situations and their results.**  
 Yes, I can.  I need more practice.

26

**Computers in the future** by Vagner

Computers are a very important part of our world. In the future, computers might become an important part of our bodies, too. Some people already have tiny computer chips in their bodies. They save people's lives. For example, they keep the heart beating.

If we have computers in our brains, we'll have information from all around the world with us at all times and we might be more intelligent.

Computers will also help us communicate more easily. If we have tiny, wireless computers in our heads, we might communicate with other people without speaking. This will be great for helping people who can't hear. But I don't think computers will take over the world. Computers are intelligent, but they'll never think or feel like humans.

ANEXO 3 – Página inteira do gênero discursivo homepage com as atividades de leitura e produção escrita do livro *Keep in mind* 9º ano, página 82.

**Act 6 Let's read**

**1** Read the situation. Answer the questions.

**Situation:** You live in Medina, a town with about 25,000 inhabitants in Ohio, USA. You want to find a community recreation center for yourself and your family. What do you want to do there? And your family? Write your needs here: \_\_\_\_\_

**2** Read the homepage of the Medina community center. Does it offer what you want?

**Facilities** membership employment programs & activities partnerships mcrc news rentals contact mcrc home February 10, 2009 10:56 am

**Welcome to the MCRC**

**PICTURE YOURSELF...**  
 Spending time with your family,  
 Doing something for yourself,  
 Meeting new people,  
 Beginning a work-out regimen,  
 Maintaining a healthy lifestyle.

**THE PLACE IS...**  
 The Medina Community Recreation Center!  
 Our facility provides 107,000 sq. ft of recreational space that includes:

- State-of-the-Art Fitness Equipment
- 4 full-size Basketball Courts
- Leisure and Competitive pool
- Jogging/Walking track

... and more!

We offer a wide variety of programs that can teach a new skill, provide an opportunity to meet others with similar interests or maintain a healthy lifestyle. New and exciting programs are offered to meet the needs and interests of all ages.

Visit us for the day, purchase a membership or take a tour!  
 Whatever your purpose or goal... don't wait -

**GET MOTIVATED!**

**What's New...**  
 There is no MCRC news to view.  
[See more MCRC news...](#)

**Upcoming Events...**  
 There are no upcoming events to view.  
[See more MCRC programs & activities...](#)

**Downloads**  
 All downloads are in Adobe PDF format. You can obtain a reader at [www.adobe.com](http://www.adobe.com)

2009 Winter Program Brochure	Download
Medina Makos and Medina High School Home Meets 08-	Download
Medina Makos Home Swim Meets (08-09)	Download
Pool Schedule January 4 to February 14, 2009	Download
Roster-- All Sports Sign Up Roster	Download
Winter Rest Break Schedule	Download

© 2004 Medina Community Recreation Center. All Rights Reserved.  
 Available at: <<http://mcrc.medinaoh.org/>>. Accessed on: July 12<sup>th</sup>, 2008.

**3** Evaluate the content of the MCRC homepage.

Does it give you enough information to make a choice? If so, underline that information. If not, where can you find the information you need? Circle the items on the menu bar.

**ANEXO 4** – Página inteira referente ao gênero discursivo homepage com as atividades de produção escrita do livro *Keep in mind* 9º ano, página 84.

Unit 7

**Act 7 Let's write**

**1 Discuss and decide in groups.**

**Situation:** Your community needs a recreation center. You are responsible for designing one. Make sure that the project meets the needs of your community.

- Brainstorm the things that the center will offer to the community. List them on the left-hand side of a sheet of paper. Look at the example below.
- Discuss the rules for each facility or activity in the recreation center. Take notes on the right-hand side of your sheet. Follow the example.

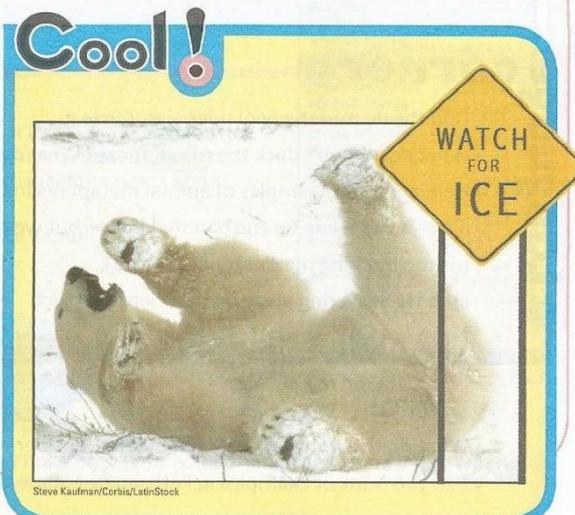
Our community center offers	Community center rules
• Free membership for all community members	<b>Membership</b>
• Swimming pool...	• For people living in the community only
•	• No membership fees
•	• To apply, fill out form + bring recent 3x4 photo
•	• Guests pay...
•	<b>Swimming pool</b>
•	• Medical examination before using pool

**2 Write a flyer for your community recreation center. Prepare a draft first.**

- Distribute the tasks.  
E.g. one student writes an introduction about the things that the recreation center offers; another one writes the rules for joining the center, and so on.
- When writing the rules, use the different forms of expression learnt so far.  
E.g. All the community members **may** join the club.  
To apply, **fill out** a form and bring a recent 3x4 photo.  
**No running or pushing** around the pool.
- After you finish writing, put your drafts together. Read and edit them as necessary.

**3 Write, share and discuss.**

- Write the final version of your flyer on a separate sheet of paper.
- Display your flyer in the classroom.
- Read the other groups' work. Discuss the following with your class:
  - Do the recreation centers meet the needs of your community? Why or why not?
  - What is your opinion about the rules? Are there enough or too many? Are they too harsh or too lenient? Are they clear? Explain your answers.



The flyer has a yellow background with a blue border. At the top left, the word 'Cool!' is written in a stylized, bubbly font. Below it is a photograph of a polar bear lying on its back in a snowy environment. To the right of the bear is a yellow diamond-shaped sign with the words 'WATCH FOR ICE' in black capital letters. At the bottom left of the flyer, there is a small credit line: 'Steve Kaufman/Corbis/LatinStock'.

**ANEXO 5** – Página inteira referente ao gênero discursivo homepage com uma sugestão de projeto do livro *Keep in mind* 9º ano, página 85.

Unit 7

### Act 8 Let's talk

- Talk to a classmate.
  - Pair up with a classmate and choose one of the recreation centers from Act-7.
  - Decide who is the receptionist and who is the membership applicant.
  - Applicant: You want to join the recreation center. Think of the things you would like to do there. Ask the receptionist for information.
  - Receptionist: Read about the things that the recreation center offers and its rules. Be prepared to help the applicant.

HII I'D LIKE TO JOIN THE CENTER. WHAT DO I HAVE TO DO?

DO YOU LIVE IN THIS COMMUNITY?

YES, I DO. I LIVE ABOUT FIVE BLOCKS FROM HERE.

IN THAT CASE, YOU MUST FILL OUT THIS FORM AND...

### Act 9 Let's listen

1 Listen to the dialogs. Where do they occur? Check the correct pictures.









2 Listen again. Which rules do the members break? Check  them.

Gate Rules

1. Check in with the gate guard every time you enter the center.
2. Non-members pay a guest fee: \$ 7 (adults) and \$ 5 (children 3-15).
3. Guests are not allowed to enter the center without a member.

Pool Rules

1. No running or rough play around the pool area.
2. No diving into the pool except in authorized areas.
3. Children under 5 are not allowed in the pool area alone.

## Project

**Objective:** Check the quality of the rules/signs in your school. Make improvements if necessary and possible.

1. Decide with your class which areas in your school you should check – e.g. classrooms, restrooms, stairs etc.
2. Divide the class into the same number of groups as there are areas to check. Assign one area to each group.
3. Inspect the area assigned to your group. Which rules apply to that area? Are they shown on signs and posters? What about their quality? Are they sufficient? Clear? Too harsh or too lax? Consider issues such as safety, security, cleanliness, orderliness, respect for everyone's rights etc.
4. Bring your findings back to the class. Discuss the required improvements. Write bilingual signs and posters and place them where they are needed. Note: You may need to obtain permission from school authorities to do this. Check first.

85

ANEXO 6 – Página inteira referente ao gênero discursivo biografia com as atividades de produção escrita do livro *Engage 3*, página 80.

**Round-up**

**Writing**

**A biography**

- 1** Look at the Writing skills box.

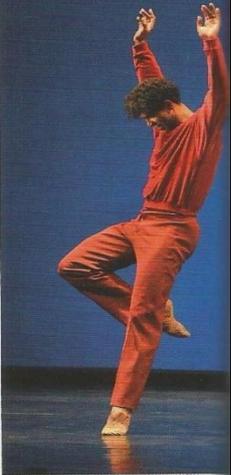
**Writing skills**

Using *although* and *however* to link ideas  
Although I'm not good at soccer, I enjoy it.  
I'm not good at soccer. However, I enjoy it.

- 2** Read the biography. Circle the linkers *although* and *however*.
- 3** Fill in the chart with the information from the biography.

Age, year, or time period	Event
1973	born in Havana in Cuba
age 9	
age 13	
age 16	
1991	
1992	
the past twelve years	

**Carlos Acosta**  
 Carlos Acosta was born in 1973 in Havana in Cuba. Carlos was a difficult child. When he was nine years old, his father made him go to a ballet school that was very strict. At first, Carlos hated the school. Although he had a lot of enthusiasm for sports, he wasn't interested in dance. He didn't go to school and he played soccer instead. The school's director made Carlos leave the school. However, Carlos's father spoke to the director, and the director let Carlos return. When he was thirteen, something happened that changed Carlos's life. He saw the National Ballet of Cuba and decided to focus on ballet. His ambition and commitment grew, and his dancing improved a lot. When he was sixteen, he won an award for the best boy ballet dancer in the world. Carlos joined the English National Ballet in 1991, and then he danced with the National Ballet of Cuba in 1992. For the past twelve years, he has lived in London and danced with England's Royal Ballet. However, he never forgets his home country. He has inspired other young Cuban dancers, and he has become a national hero. Although he had a difficult childhood, Carlos Acosta is now one of the greatest dancers in the world.



- 4** Now make notes about a young performer who has been successful in dance, theater, music, or sports.
- 5** Write about a successful young performer. Use the biography and your notes in exercise 4 to help you.

**I can ...**

- 1** Complete the sentences with *who*, *where*, or *which*.
  - 1 This is my friend who is good at basketball.
  - 2 Here's the store \_\_\_\_\_ we always buy our food.
  - 3 Self-confidence is a quality \_\_\_\_\_ everyone needs.
  - 4 If you want to have stamina, you need to eat food \_\_\_\_\_ gives you energy.
- 2** Write true sentences. Use *make*, *let*, and *be allowed to*.
  - 1 My parents make me go to bed at 11 p.m.
  - 2 \_\_\_\_\_
  - 3 \_\_\_\_\_
  - 4 \_\_\_\_\_
  - 5 \_\_\_\_\_

**I can talk about obligation and permission.**

Yes, I can.  I need more practice.

**I can define people, places, and things.**

Yes, I can.  I need more practice.

**ANEXO 7** – Página inteira referente ao gênero discursivo biografia com a atividade de leitura do livro *Keep in mind* 9º ano, página 26.

**Unit 2**

**Act 6 Let's read**

**1 Are you a Harry Potter fan? Try this quiz. Check the answers with your class.**

- Harry Potter is...
  - a teacher at Hogwarts
  - a student at Hogwarts
  - a janitor at Hogwarts
- Hogwarts is a school of...
  - Witchcraft and Wizardry
  - Arts and Crafts
  - Science and Technology
- Hermione Granger and Ron Weasley are Harry's...
  - teachers at Hogwarts
  - enemies at Hogwarts
  - best friends at Hogwarts
- Hermione Granger...
  - loves reading
  - can turn herself into a cat
  - diets constantly
- When Harry Potter was a child, he survived a fatal attack by...
  - Professor Dumbledore
  - Hagrid
  - Lord Voldemort
- Professor Albus Dumbledore is considered...
  - the best wizard of his time
  - the funniest teacher at Hogwarts
  - an evil wizard
- Harry, Ron and Hermione belong to the house of...
  - Ravenclaw
  - Gryffindor
  - Hufflepuff
- Harry, Ron, Hermione and the other students all take flying lessons from...
  - Minerva McGonagall
  - Madame Hooch
  - Severus Snape
- Harry Potter's pet is...
  - a black cat
  - a little dragon
  - an owl
- Quidditch is a wizarding national sport. It is played on broomstick by...
  - seven
  - nine
  - thirteen
 ... players on each side.
- Wingardium leviosa is a spell or magical phrase to...
  - unlock doors
  - make things fly
  - make people invisible
- Nimbus 2000 is a type of...
  - broomstick
  - car that flies
  - ball used in quidditch

**2 Read about J. K. Rowling. Find the main events of her life. Put them on the timeline.**



Born on  
July 31, 1965 – England



**ANEXO 8 – Página inteira referente ao gênero discursivo biografia com a atividade de leitura do livro *Keep in mind* 9º ano, página 27.**

Joanne Kathleen Rowling was born on July 31, 1965, in Chipping Sodbury, near Bristol, England. A single mother living in Edinburgh, Scotland, Rowling became an international literary sensation in 1999, when the first three installments of her Harry Potter children's book series took over the top three slots of the New York Times best-seller list after achieving similar success in her native United Kingdom. [...]

A graduate of Exeter University, Rowling moved to Portugal in 1990 to teach English. There, she met and married a Portuguese journalist. The couple's daughter, Jessica, was born in 1993. After her marriage ended in divorce, Rowling moved to Edinburgh with her daughter to live near her younger sister, Di. While struggling to support Jessica and herself on welfare, Rowling worked on a book, the idea for which had reportedly occurred to her while she was traveling on a train from Manchester to London in 1990. After a number of rejections, she was finally able to sell the book, *Harry Potter and the Philosopher's Stone* (the word "Philosopher" was changed to "Sorcerer" for its publication in America), for the equivalent of about \$ 4,000.

By the summer of 2000, the first three Harry Potter books, *Harry Potter and the Sorcerer's Stone*, *Harry Potter and the Chamber of Secrets*, and *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban* had earned approximately \$ 480 million in three years, with over 35 million copies in print in 35 languages. In July 2000, *Harry Potter and the Goblet of Fire* saw a first printing of 5.3 million copies and advance orders of over 1.8 million. [...] The fifth installment, *Harry Potter and the Order of the Phoenix*, hit book stores on June 21<sup>st</sup>, 2003, roughly three years after the fourth book was released.

A film version of *Harry Potter and the Sorcerer's Stone* [...] was released on November 16<sup>th</sup>, 2001. [...] The second film in the series, *Harry Potter and the Chamber of Secrets*, opened on November 15<sup>th</sup>, 2002 and had the third best opening weekend in box office history.

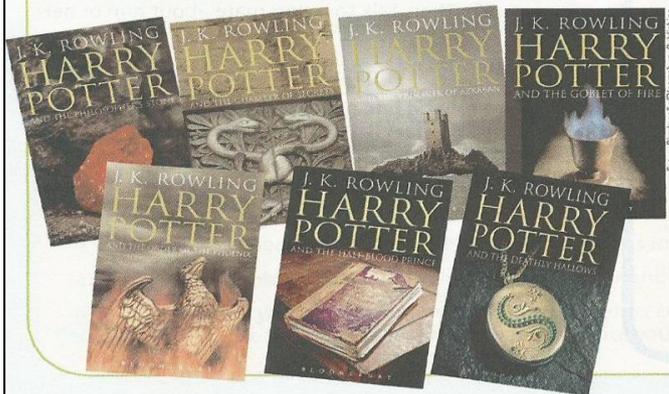
In late December 2001, Rowling married anesthetist Dr. Neil Murray at the couple's home in Scotland. Her second child and first son, David Gordon Rowling Murray, was born on March 24<sup>th</sup>, 2003, at the new Royal Infirmary in Edinburgh. [...] Shortly after announcing that the sixth book in the Harry Potter series was completed, Rowling gave birth to her third child on January 23, 2005, a daughter named Mackenzie Jean Rowling Murray. [...]

Available at: <[www.mugglenet.com/jkr/biography.shtml](http://www.mugglenet.com/jkr/biography.shtml)>. Accessed on: July 12<sup>th</sup>, 2008.

**3 Discuss with your class.**

- Are the events of J. K. Rowling's life presented in strict chronological order in the short biography above? Why or why not?
- What about the events on your timeline? Are they in chronological order?
- Which one is easier to read? Which is more interesting?

**4 Discuss in groups. Which Harry Potter books or films do you prefer? Why?**



- Harry Potter and the secret's stone
- Harry Potter and the chamber of secrets
- Harry Potter and the prisoner of Azkaban
- Harry Potter and the goblet of fire
- Harry Potter and the Order of the Phoenix
- Harry Potter and the half-blood prince
- Harry Potter and the deathly hallows

**ANEXO 9** – Página inteira referente ao gênero discursivo biografia com a atividade de produção do livro *Keep in mind* 9º ano, página 29.

### Act 9 Let's write

**1** Prepare to write a short biography of an ancestor.

- If you are a girl, write about your grandmother or great-grandmother; if you are a boy, write about your grandfather or great-grandfather. Collect information on his or her life and jot down the events in the correct column.
- Add the dates and important or interesting details or comments.  
 E.g. Fact → My great-grandmother got married.  
 Date → 1922  
 Detail → She never met my grandfather before her wedding day.
- Check  the main events that can be presented on a timeline.

Date	<input checked="" type="checkbox"/>	Events	Details or comments

**2** Write your text on a separate sheet along with a timeline for quick reference.

**3** Share and discuss with your class.

- Post your writing in the classroom. Read your classmates' work.
- Compare your (great-)grandparents' lives with your own so far and in the future. Do you think they are or will be similar or different? Why?

## Project

**Objective:** Make a family scrapbook to celebrate the history of your family and keep it alive.

- Learn about scrapbooking and how to make a scrapbook. You can try these sites for information: [www.american.edu/IRVINE/schoch/index.html](http://www.american.edu/IRVINE/schoch/index.html) and [www.genealogy.about.com/cs/scrapbooks/a/family\\_history.htm](http://www.genealogy.about.com/cs/scrapbooks/a/family_history.htm) (both accessed on July 12<sup>th</sup>, 2008).
- Talk to your family members to find out about your family history. Collect information, photos and other materials.
- Make your scrapbook. You can write texts and captions in Portuguese and English to go with the photos.
- Show your scrapbook to your family members and friends.

If you prefer to do your project online, try [www.smilebox.com/LearnMore.html](http://www.smilebox.com/LearnMore.html) (accessed on July 12<sup>th</sup>, 2008). You can use their basic design software to create your scrapbook and e-mail or blog it. It's free.