



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de São José do Rio Preto

LETÍCIA FONSECA BORGES

**O DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES DE
LINGUAGEM PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES
EM LÍNGUA INGLESA: UMA ANÁLISE DOS
CADERNOS DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA
DE SÃO PAULO**

**São José do Rio Preto
2015**

LETÍCIA FONSECA BORGES

**O DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES DE
LINGUAGEM PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES
EM LÍNGUA INGLESA: UMA ANÁLISE DOS
CADERNOS DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA
DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, Área de Concentração – Linguística Aplicada, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lília Santos Abreu-Tardelli

**São José do Rio Preto
2015**

Borges, Leticia Fonseca.

O desenvolvimento de capacidades de linguagem para a formação de leitores em língua inglesa : uma análise dos Cadernos do ensino médio da rede pública de São Paulo / Leticia Fonseca Borges. -- São José do Rio Preto, 2015

290 f. : il., tabs.

Orientador: Lília Santos Abreu-Tardelli

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Linguística aplicada. 2. Língua inglesa – Estudo e ensino. 3. Material didático - São Paulo (Estado) 4. Comunicação em língua estrangeira. 5. Competência e desempenho (Linguística) 6. Leitura. I. Abreu-Tardelli, Lília Santos. II. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III. Título.

CDU – 407

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do BILCE
UNESP - Câmpus de São José do Rio Preto

LETÍCIA FONSECA BORGES

**O DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES DE
LINGUAGEM PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES
EM LÍNGUA INGLESA: UMA ANÁLISE DOS
CADERNOS DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA
DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, Área de Concentração – Linguística Aplicada, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Comissão Examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Lília Santos Abreu-Tardelli
UNESP – São José do Rio Preto
Orientadora

Prof^ª. Dr^ª. Eliane Gouvêa Lousada
USP – São Paulo

Prof^ª. Dr^ª. Solange Aranha
UNESP – São José do Rio Preto

**São José do Rio Preto
11 de agosto de 2015**

Dedico esse trabalho

Aos meus pais, Aparecido e Sônia,
ao meu irmão, João Antonio,
e ao meu namorado, Márcio Scheel

Pelos exemplos que são em minha vida e por me mostrarem onde consigo chegar.

Agradecimentos

Acredito que nossas conquistas acontecem por serem consequências de nossos esforços e batalhas diárias, porém, como não somos ilhas e não viemos ao mundo por nossa própria conta, essas conquistas são frutos do apoio, da compreensão, do amor, do carinho, da força, dos puxões de orelha, dos abraços, dos sorrisos, das conversas, das trocas de experiências, das discussões e das oportunidades que nos constituem como seres dispostos a buscar mais e mais.

Assim, como mais uma conquista em minha vida, só tenho a agradecer a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu conseguisse, não apenas concluir esse trabalho, mas também amadurecer ao longo de todo o processo envolvido nesses anos de pós-graduação. Assim, tenho que agradecer

à Deus, por todas as bênçãos e proteção, mas, principalmente por guiar-me em cada quilômetro rodado dessa minha vida corrida entre escola em Ibitinga, casa em Novo Horizonte, casa-curso-trabalho em Rio Preto. Agradeço também por acalmar meu coração nas horas em que tive vontade de jogar tudo para o alto.

Aos meus pais, Aparecido e Sônia, pelo amor, pela ajuda, pelo apoio em todas as reviravoltas que a minha vida deu nesses últimos anos e por me dizerem uma frase à mesa do café, logo que saiu o resultado do processo de seleção, quando soube que teria que abrir mão de algumas aulas: “Vá e faça bem feito, estaremos aqui para o que precisar!”. Agradeço também pelas tantas orações e velas acesas para que fizesse boas viagens, fosse bem nos seminários e nas apresentações e, principalmente, para que eu conseguisse terminar de escrever esta dissertação!

Ao meu irmão, João Antonio, por ser, além de meu irmão, meu grande amigo.

Ao meu namorado, companheiro, amigo, Márcio Scheel, a quem, desde antes de termos a nossa própria história, já me apoiava a seguir por este caminho. Obrigada por me acompanhar desde a minha primeira especialização em Araraquara, e por estar ao meu lado torcendo por mim, me dando apoio, abraços carinhosos, colo nos momentos de fraqueza e compartilhando comigo os altos e baixos dessa vida.

À Profa. Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli, primeiramente por ter me aceitado como co-orientanda e, com o tempo, ter se tornado minha orientadora. Obrigada pelos exemplos, pela paciência com que sempre me atendeu, pelos convites de trabalhos juntas e, principalmente, pela confiança e pelo respeito com o meu ritmo de trabalho.

À Profa. Dra. Solange Aranha, quem me acompanhou desde a especialização e que esteve comigo nos primeiros passos dessa pesquisa, por sabiamente ter compreendido que uma outra teoria abraçaria as questões que, desde o começo, quis estudar. Agradeço pelas contribuições em minha qualificação, que muito colaboraram para esta versão final. Obrigada também pela oportunidade de ter me confiado o módulo de “Leitura e Produção de Textos” do *Overseas Flagship Portuguese Program*.

À Profa. Dra. Eliane Lousada, pelas gentis contribuições dadas desde o SELIN, que deram um novo olhar à essa pesquisa e que enriqueceram bastante os resultados alcançados.

À Profa. Dra. Carla Messias, pelas contribuições dadas quanto à leitura de um capítulo relacionado à este trabalho.

Aos funcionários da Pós-Graduação que sempre prontamente me atenderam e auxiliaram.

Aos meus familiares e aos meus amigos mais próximos, agradeço, principalmente, por compreenderem e respeitarem a minha ausência nesses últimos meses.

Às meninas do grupo de estudo, Angélica Hernandes, pelo convite para dar um minicurso sobre a minha pesquisa, Marta Broietti, que, além da revisão das normas da ABNT, juntamente com a Neuraci Amorim, contribuíram com a leitura e discussão do meu trabalho.

Ao Eduardo Coleone, Sílvia Oliveira e Marília Delarissa por colaborarem com a revisão dos meus problemas com as línguas.

Às colegas que conheci na pós-graduação, mas em especial, à Andressa Santos, Isabela Abe e Natália Ciceri que entre cafés, cappuccinos, bolos de amendoim e encontros pelos corredores, dividimos as alegrias e as angústias das disciplinas, dos trabalhos, dos prazos, da escrita e da conclusão da pós-graduação.

À Elaine Santos e Juliana Martins, pelo apoio dado e por compartilharem comigo muitas ou todas as fases dessa pesquisa.

Aos diretores, coordenadores, professores e funcionários da E.E. Prof. Dr. Ariovaldo da Fonseca, especialmente à Célia Funchal e Larissa Campregher, por me auxiliarem nos meus afastamentos para congressos, eventos e compromissos da pós. À Adriana Oliveira e ao Ailton Mela, por disponibilizarem os materiais necessários para esta pesquisa e por tirarem minhas dúvidas quanto ao funcionamento de alguns aspectos da rede. E também ao Alexandre Silva e à Renata Silva por me substituírem nas minhas ausências.

À equipe do Lemma – Soluções em Linguística – e aos meus alunos por compreenderem minhas ansiedades e respeitarem os meus horários malucos.

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

Fernando Teixeira de Andrade

Resumo

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo, criada a fim de unificar o ensino da rede pública, materializa-se por meio dos *Cadernos do Professor* e dos *Cadernos do Aluno* e apresenta, como um de seus principais objetivos, o desenvolvimento das competências leitora e escritora. A disciplina de Língua Inglesa no Ensino Médio, segundo o documento, objetiva um ensino de língua de modo a contribuir para a formação cidadã e a promoção da reflexão crítica por meio de textos e práticas sociais autênticas, características de uma orientação voltada para o letramento (SÃO PAULO, 2011). Tomando como objeto de estudo esses documentos, a presente pesquisa visa, primeiramente, a analisar as concepções de linguagem e leitura da Proposta Curricular, do Currículo de Língua Inglesa e dos *Cadernos do Professor* do Ensino Médio tomando como pressuposto teórico-metodológico o interacionismo sociodiscursivo (ISD), cuja tese central é a análise da importância da linguagem para a constituição e desenvolvimento humano por meio das capacidades epistêmicas e praxeológicas, das ordens do saber e do agir, respectivamente (BRONCKART, 2006). Definidas as concepções de linguagem e leitura presentes nos documentos, a pesquisa objetiva, em segundo lugar, analisar as atividades propostas nos *Cadernos do Aluno*, adotando como metodologia um quadro de análise de materiais didáticos voltados para o ensino de leitura via desenvolvimento de capacidades de linguagem, sendo elas a capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva, elaborado a partir de Labella-Sanchez (2007) e Mascanhi (2013). Esses dois objetivos colaboram com as pesquisas em leitura no ISD e as interações com os estudos do letramento em língua estrangeira, conforme Kern, (2000) e Schlatter (2009), tendo em vista que ambas entendem os textos como manifestações concretas da linguagem e o seu ensino possibilita o acesso às mais diversas práticas sociais autênticas. Os resultados da pesquisa apontam que a Proposta Curricular se volta para a formação de leitores, porém, embora afirme proporcionar o acesso a práticas autênticas e à conscientização do contexto de produção dos textos, foi encontrado um baixo número de atividades voltadas para tal. Quanto ao desenvolvimento das capacidades de linguagem para a compreensão de textos, verificou-se que há o desenvolvimento delas, mas não de modo equilibrado, privilegiando apenas alguns aspectos da capacidade de ação e da linguístico-discursiva, o que indica que os materiais precisam ser aprimorados para irem de encontro à formação de leitores conforme previsto pela Proposta Curricular.

Palavras-chave: Cadernos do Professor e do Aluno de língua inglesa do Ensino Médio; interacionismo sociodiscursivo; capacidades de linguagem; leitura em língua inglesa; letramento em língua estrangeira.

Abstract

The Curricular Proposal of the State of São Paulo was created to intertwine teaching over its public schools and it aims primarily to develop students' reading and writing competences through the concepts and the activities presented on the *Cadernos do Professor* and *Cadernos do Aluno* (teacher's and students' books, respectively). The subject *Língua Inglesa* (English language) throughout High School, according to the document, focuses on teaching foreign language in order to contribute to citizenship and to the promotion of critical reflection through authentic texts and social practices, which characterize literacy orientation (SÃO PAULO, 2011). This study firstly aims at analyzing language and reading concepts presented in the Curricular Proposal, the Modern Language Curriculum and the *Cadernos do Professor*, based on the theoretical and methodological frame of sociodiscursive interactionism (SDI), whose central thesis is studying the importance of language to human constitution and development by means of epistemic (knowing) and praxeological (acting) capacities (BRONCKART, 2006). After defining language and reading concepts on these documents, this study secondly aims at analyzing the activities in the *Cadernos do Aluno* using a framework elaborated based on Labella-Sanchez (2007) and Mascanhi (2013) in order to analyze reading didactic materials through the development of language capacities, that is, action, discursive and linguistic-discursive. These two objectives collaborate to research on SDI reading and the interrelation with foreign language literacy (Kern, 2000, Schlatter, 2009), since both understand texts as concrete language manifestations and their teaching as a way of providing access to several authentic social practices. Data analysis reveals that the Curricular Proposal turns to the formation of readers; however, although it claims to provide access to authentic practices and the awareness of the texts production context, a low number of activities related to them were identified. Regarding the language capacities development for reading comprehension, results show that there is language capacities development, whereas not in a simultaneous way, favoring only some aspects of the action and linguistic-discursive capacities, which indicates that these materials need to be refined to accomplish the Curricular Proposal's aim to form foreign language readers.

Key-words: High School English *Cadernos do Professor* and *Cadernos do Aluno*; sociodiscursive interactionism; language capacities; English language reading; foreign language literacy

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 01	Representação da concepção marxista do trabalho segundo Machado (2009b, p. 82)	57
IMAGEM 02	Representação do trabalho docente baseada na concepção marxista	57
IMAGEM 03	Representação dos elementos que compõem o trabalho docente	61
IMAGEM 04	Fatores que influenciam a organização textual segundo Bronckart (2007)	67
IMAGEM 05	Representação do folhado textual proposto por Bronckart (2007) para análise de textos	67
IMAGEM 06	Capacidades de linguagem engrenadas proposta por Labella-Sanchez (2007)	118
IMAGEM 07	Capa da Proposta Curricular do Estado de São Paulo	150
IMAGEM 08	Capa dos <i>Cadernos do Professor</i> das três séries do E.M	165
IMAGEM 09	Folha de rosto do <i>Caderno do Professor</i>	166
IMAGEM 10	Carta do Secretário da Educação aos professores	167
IMAGEM 11	Exemplos da apresentação do tema e das orientações de uma situação de aprendizagem no <i>Caderno do Professor</i>	171
IMAGEM 12	Exemplo de uma situação de aprendizagem do <i>Caderno do Aluno</i> apresentada no <i>Caderno do Professor</i>	173
IMAGEM 13	Exemplo de avaliação sugerida no <i>Caderno do Professor</i>	177
IMAGEM 14	Página final do <i>Caderno do Professor</i> e as informações nela contida	180
IMAGEM 15	Capa dos <i>Cadernos do Aluno</i> do Ensino Médio - volume 2	188
IMAGEM 16	Seção <i>Learning Targets</i> , <i>Caderno do Aluno</i> , 2º ano E.M., vol. 1	193
IMAGEM 17	Seção <i>Vocabulary Log</i> , <i>Caderno do Aluno</i> , 3º ano E.M., vol. 2	198
IMAGEM 18	Exemplo de texto social, <i>Caderno do Aluno</i> , 1º ano E.M., vol. 1	201
IMAGEM 19	Exemplo de texto elaborado para o Programa <i>São Paulo faz escola</i> , <i>Caderno do Aluno</i> , 1º ano E.M., vol. 1	202
IMAGEM 20	Exemplo de texto pedagogicamente elaborado, <i>Caderno do Aluno</i> , 1º ano E.M., vol. 2	203
IMAGEM 21	Exemplo de atividade de mobilização de conhecimentos relacionados à capacidade de ação	207

IMAGEM 22	Exemplo de atividade de mobilização de conhecimentos relacionados à capacidade de discursiva	211
IMAGEM 23	Exemplo de atividade de mobilização de conhecimentos da capacidade linguístico-discursiva, 1º ano E.M., vol. 2	214
IMAGEM 24	Atividade que desenvolve as três capacidades de linguagem de maneira engrenada, <i>Caderno do Aluno</i> , 1º ano E.M., vol. 1	215
IMAGEM 25	Atividade de ensino de gramática descontextualizada, <i>Caderno do Aluno</i> , 1º ano E.M., vol. 2	218
IMAGEM 26	Exemplo de texto social, <i>Caderno do Aluno</i> , 2º ano E.M	221
IMAGEM 27	Exemplo de texto elaborado para o Programa <i>São Paulo faz escola</i> , <i>Caderno do Aluno</i> , 2º ano EM, vol. 2	222
IMAGEM 28a	Amostra de texto pedagogicamente elaborado, <i>Caderno do Aluno</i> , 2º ano E.M., vol. 1, p. 11	223
IMAGEM 28b	Amostra de texto pedagogicamente elaborado, <i>Caderno do Aluno</i> , 2º ano E.M., vol. 1, p. 12	224
IMAGEM 29	Atividade de desenvolvimento da capacidade de ação, <i>Caderno do Aluno</i> , 2º ano E.M., vol. 1	227
IMAGEM 30	Atividade de mobilização da capacidade de ação para identificação do público-alvo do texto, <i>Caderno do Aluno</i> , 2º ano E.M., vol.1	229
IMAGEM 31	Atividade de mobilização da capacidade discursiva, <i>Caderno do Aluno</i> , 2º ano E.M., vol. 1	232
IMAGEM 32	Atividade de mobilização da capacidade linguístico-discursiva, <i>Caderno do Aluno</i> , 2º ano E.M., vol. 1	234
IMAGEM 33	Mobilização de conteúdos gramaticais, <i>Caderno do Aluno</i> , 2º ano E.M., vol. 2	236
IMAGEM 34	Exemplo de atividade que envolve o ensino de gramática contextualizado.	237
IMAGEM 35	Atividade de mobilização das diferenças entre dois gêneros textuais, <i>Caderno do Aluno</i> , 2º ano E.M., vol. 1	203
IMAGEM 36	Exemplo de texto social, <i>Caderno do Aluno</i> , 3º ano E.M., vol. 1	239
IMAGEM 37	Amostra de texto elaborado para o Programa <i>São Paulo faz escola</i> , <i>Caderno do Aluno</i> , 3º ano E.M., vol. 2	242 243

IMAGEM 38	Amostra de texto pedagogicamente elaborado, <i>Caderno do Aluno</i> , 3º ano E.M., vol. 1	244
IMAGEM 39	Exemplo de atividade que mobiliza a capacidade de ação, <i>Caderno do Aluno</i> , 3º ano E.M., vol. 1	247
IMAGEM 40	Exemplo de atividade de mobilização da capacidade de ação, <i>Caderno do Aluno</i> , 3º ano E.M., vol. 2	248
IMAGEM 41	Mobilização de conteúdos gramaticais, <i>Caderno do Aluno</i> , 3º ano E.M., vol. 1	250
IMAGEM 42	Mobilização de conhecimentos lexicais, <i>Caderno do Aluno</i> , 3º ano E.M., vol. 1	251
IMAGEM 43	Exemplo de atividade de leitura como decodificação, <i>Caderno do Aluno</i> , 3º ano E.M., vol. 2	252
IMAGEM 44	Mobilização da capacidade discursiva, <i>Caderno do Aluno</i> , 3º ano E.M., vol. 1	254
IMAGEM 45	Mobilização da capacidade linguístico-discursiva – escolhas lexicais, <i>Caderno do Aluno</i> , 3º ano E.M., vol. 1	256
IMAGEM 46	Mobilização da capacidade linguístico-discursiva – coesão verbal, <i>Caderno do Aluno</i> , 3º ano E.M., vol. 1	257

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01	Autenticidade dos textos dos <i>Cadernos do Aluno</i> , 1º ano E.M.	200
GRÁFICO 02	Capacidades de linguagem e outros conhecimentos desenvolvidos nos <i>Cadernos do Aluno</i> do 1º ano do E.M., volumes 1 e 2	204
GRÁFICO 03	Atividades que desenvolvem a capacidade de ação, <i>Cadernos do Aluno</i> , 1º ano E.M., vol. 1 e 2	205
GRÁFICO 04	Atividades que desenvolvem a capacidade discursiva, <i>Cadernos do Aluno</i> , 1º ano E.M., vol. 1 e 2	209
GRÁFICO 05	Atividades que desenvolvem a capacidade linguístico-discursiva nos <i>Cadernos do Aluno</i> do 1º ano do E.M., vol. 1 e 2	213
GRÁFICO 06	Outros conhecimentos desenvolvidos nas atividades dos <i>Cadernos do Aluno</i> , 1º ano E.M., vol. 1 e 2	216
GRÁFICO 07	Autenticidade dos textos dos <i>Cadernos do Aluno</i> do 2º ano E.M.	220
GRÁFICO 08	Capacidades de linguagem e outros conhecimentos desenvolvidos nos <i>Cadernos do Aluno</i> do 2º ano do E.M., volumes 1 e 2	225
GRÁFICO 09	Atividades que desenvolvem a capacidade de ação, <i>Cadernos do Aluno</i> , 2º ano E.M., vol. 1 e 2.	226
GRÁFICO 10	Atividades que desenvolvem a capacidade discursiva, <i>Cadernos do Aluno</i> , 2º ano E.M., volumes 1 e 2	230
GRÁFICO 11	Atividades que desenvolvem a capacidade linguístico-discursiva nos <i>Cadernos do Aluno</i> do 2º ano do E.M., vol. 1 e 2	233
GRÁFICO 12	Outros conhecimentos desenvolvidos nas atividades dos <i>Cadernos do Aluno</i> , 2º ano E.M., vol. 1 e 2	235
GRÁFICO 13	Autenticidade dos textos dos <i>Cadernos do Aluno</i> , 3º ano E.M.	241
GRÁFICO 14	Capacidades de linguagem e outros conhecimentos desenvolvidos nos <i>Cadernos do Aluno</i> do 3º ano do E.M., volumes 1 e 2	245
GRÁFICO 15	Atividades que desenvolvem a capacidade de ação, <i>Cadernos do Aluno</i> , 3º ano E.M., vol. 1 e 2	246
GRÁFICO 16	Outros conhecimentos desenvolvidos nas atividades dos <i>Cadernos do Aluno</i> , 3º ano E.M., vol. 1 e 2	249

GRÁFICO 17	Atividades que desenvolvem a capacidade discursiva, <i>Cadernos do Aluno</i> , 3º ano E.M., volumes 1 e 2	253
GRÁFICO 18	Atividades que desenvolvem a capacidade linguístico-discursiva nos <i>Cadernos do Aluno</i> do 3º ano do E.M., vol. 1 e 2	255

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01	Tipos de discurso	70
QUADRO 02	Comparação entre as definições de texto pelo interacionismo sociodiscursivo e os estudos do letramento de Kern (2000).	109
QUADRO 03	Comparação entre as abordagens de leitura em língua estrangeira pelo interacionismo sociodiscursivo e pelos estudos do letramento de Kern (2000)	110
QUADRO 04	Operações e capacidades de linguagem segundo Mascanhi (2013)	117
QUADRO 05	Quadro de análise das capacidades de linguagem elaboradas por Labella-Sanchez (2007)	119
QUADRO 06	Outros conhecimentos exigidos que não se enquadram nas capacidades de linguagem proposto por Labella-Sanchez (2007)	119
QUADRO 07	Tipos de atividades que desenvolvem a capacidade de ação	122
QUADRO 08	Tipos de atividades que desenvolvem a capacidade discursiva	122
QUADRO 09	Tipos de atividades que desenvolvem a capacidade linguístico-discursiva	123
QUADRO 10	Tipos de atividades que desenvolvem as três capacidades de forma engendrada	123
QUADRO 11	Atividades que mobilizam outros tipos de conhecimento elaborada por Labella-Sanchez (2007)	125
QUADRO 12	Retomada dos objetivos da pesquisa	129
QUADRO 13	Pergunta de pesquisa principal e respectiva metodologia utilizada	129
QUADRO 14	Perguntas de pesquisa secundárias e a respectiva metodologia utilizada	129
QUADRO 15	Levantamento do contexto sócio-histórico de produção	132
QUADRO 16	Procedimento de análise da Proposta Curricular e do Currículo de Língua Inglesa	133
QUADRO 17	Procedimento de análise dos <i>Cadernos do Professor</i> e dos <i>Cadernos do Aluno</i>	134
QUADRO 18	Procedimento de análise das cartas apresentadas nos <i>Cadernos do Professor</i>	134
QUADRO 19	Conhecimentos mobilizados pela capacidade de ação	136

QUADRO 20	Conhecimentos mobilizados pela capacidade discursiva	136
QUADRO 21	Conhecimentos mobilizados pela capacidade linguístico-discursiva	136
QUADRO 22	Conhecimentos mobilizados pelas três capacidades de linguagem	137
QUADRO 23	Outros tipos de conhecimento mobilizados nas atividades baseado em Labella-Sanchez (2007)	137
QUADRO 24	Plano global da carta aos professores	168
QUADRO 25	Plano global da seção “Orientação sobre os conteúdos do volume” dos <i>Cadernos do Professor</i> dos 1º, 2º e 3º ano do ensino médio, volume 1	181
QUADRO 26	Resumo do plano global das “Orientações sobre os conteúdos do volume”, volume 2	183
QUADRO 27	Situações de Aprendizagem dos volumes 1 e 2 do 1º ano do Ensino Médio e os gêneros abordados	185
QUADRO 28	Situações de Aprendizagem dos volumes 1 e 2 do 2º ano do Ensino Médio e os gêneros abordados	186
QUADRO 29	Situações de Aprendizagem dos volumes 1 e 2 do 3º ano do Ensino Médio e dos gêneros abordados	187
QUADRO 30	Plano Global da Carta aos alunos – <i>Caderno dos Alunos</i> , 1º EM, vol. 1	189
QUADRO 31	Plano Global da Carta aos alunos – <i>Caderno dos Alunos</i> , 1º EM, vol. 2	190
QUADRO 32	Plano Global da Carta aos alunos – <i>Caderno dos Alunos</i> , 2º EM, vol. 1	190
QUADRO 33	Plano Global da Carta aos alunos – <i>Caderno dos Alunos</i> , 2º EM, vol. 2	190
QUADRO 34	Plano Global da Carta aos alunos – <i>Caderno dos Alunos</i> , 3º EM, vol. 1	191
QUADRO 35	Plano Global da Carta aos alunos – <i>Caderno dos Alunos</i> , 3º EM, vol. 2	192
QUADRO 36	Conteúdos da seção <i>Learn to learn</i> para ampliação do conhecimento da LI	197

LISTA DE TABELAS

TABELA 01	Situações de Aprendizagem, atividades e produção final – <i>Caderno do Aluno</i> , 1º EM, vol. 1 e 2	194
TABELA 02	Situações de Aprendizagem, atividades e produção final – <i>Caderno do Aluno</i> , 2º EM, vol. 1 e 2	195
TABELA 03	Situações de Aprendizagem, atividades e produção final – <i>Caderno do Aluno</i> , 3º EM, vol. 1 e 2	196

LISTA DE ABREVIATURAS

ALTER	Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações
BDBTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIRD	Banco Mundial
CEUB	Centro de Ensino Unificado de Brasília
CGEB	Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EF	Ensino fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISD	Interacionismo sociodiscursivo
LAEL	Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
LAF	<i>Langage, Action, Formation</i>
LD	Livro didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases Nacionais
LE	Língua estrangeira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LI	Língua inglesa
LM	Língua Materna
MD	Material didático
OCN	Orientações Curriculares Nacionais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
ProUni	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PUC	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE/SEESP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SILID	Simpósio sobre Livros Didáticos de Língua Materna e Estrangeira
SIMAR	Simpósio sobre Materiais e Recursos Didáticos
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SP	São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	22
CAPÍTULO 1 – PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	34
1.1. O Interacionismo Sociodiscursivo	35
1.1.1. Surgimento e áreas de pesquisa	36
1.1.2. O quadro teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo	40
1.1.3. Os gêneros textuais na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo	46
1.1.3.1. Os gêneros textuais como (mega)instrumentos do agir e para o ensino da leitura	50
1.1.4. Os materiais didáticos como ferramentas do trabalho docente	55
1.1.5. O folhado textual para análise de textos	64
1.1.5.1. Análise linguístico-discursiva	65
1.2. Materiais didáticos e o ensino de leitura em língua estrangeira	76
1.2.1. Materiais didáticos: “vilões e/ou mocinhos” no processo de aprendizagem de línguas	77
1.3. A leitura em diferentes perspectivas	87
1.3.1. Panorama da abordagem de leitura	87
1.3.2. A leitura pela perspectiva do letramento	95
1.3.3. A leitura pela perspectiva do interacionismo sociodiscursivo	101
1.3.4. Semelhanças e diferenças entre a leitura pela perspectiva do interacionismo sociodiscursivo e pelo letramento	109
1.3.5. As capacidades de linguagem e o modelo de análise de materiais didáticos	112
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA	126
2.1. Natureza da pesquisa	128
2.2. Objetivos e perguntas de pesquisa	129
2.3. Dados da pesquisa	130
2.4. Procedimentos de análise	131
2.4.1. Análise do contexto sócio-histórico de produção	132
2.4.2. Análise do nível organizacional	133

2.4.3. Análise de material didático via desenvolvimento de capacidades de linguagem	135
CAPÍTULO 3 – RESULTADOS DAS ANÁLISES DOS DADOS	139
3.1. O contexto sócio-histórico mais amplo: nível nacional	141
3.2. O contexto sócio-histórico mais amplo: nível estadual	145
3.3. O nível organizacional/temático da Proposta Curricular	150
3.4. O nível organizacional do Currículo de Língua Estrangeira Moderna – plano global do Currículo	160
3.5. O nível organizacional/temático dos <i>Cadernos do Professor</i> – plano global dos <i>Cadernos do Professor</i>	164
3.6. O nível organizacional/temático dos <i>Cadernos do Aluno</i> – plano global dos <i>Cadernos do Aluno</i>	188
3.7. O desenvolvimento das capacidades de linguagem nas atividades dos <i>Cadernos do Aluno</i> do 1º ano do Ensino Médio	199
3.8. O desenvolvimento das capacidades de linguagem nas atividades dos <i>Cadernos do Aluno</i> do 2º ano do Ensino Médio	219
3.9. O desenvolvimento das capacidades de linguagem nas atividades dos <i>Cadernos do Aluno</i> do 3º ano do Ensino Médio	240
Capítulo 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	258
4.1 Das perguntas de pesquisa	259
4.2. Dos materiais didáticos como ferramentas do trabalho docente	265
4.3. Das interrelações entre o interacionismo sociodiscursivo e os estudos do letramento	268
4.4. Da importância da leitura e das contribuições dessa pesquisa	273
REFERÊNCIAS	277
ANEXO	285

Introdução

“Todo e qualquer material está em primeiro lugar marcado por um conceito, por uma filosofia de ensino, por uma abordagem de ensinar que também contempla um conceito de língua, de aprender língua(s) e uma expectativa de como devem proceder professores de língua se quiserem de fato mediar com sucesso o adquirir ou aprender exitoso de quem já vai crescendo no seu poder de expressar e compreender os sentidos de uma língua-alvo em uso”

(ALMEIDA FILHO, 2013, p. 16).

A frase de Almeida Filho citada na epígrafe desta introdução reflete sobremaneira o nosso interesse pelo trabalho que nos propomos fazer: analisar os materiais didáticos de língua inglesa distribuídos pelo governo do Estado de São Paulo aos alunos e aos professores do Ensino Médio (EM) da rede pública, intitulados *Caderno do Aluno* e *Caderno do Professor*, respectivamente, com vistas a verificar as concepções que subjazem sua metodologia de ensino e, principalmente, com relação à formação de leitores em língua inglesa.

O interesse pelo estudo e compreensão dos materiais didáticos usados em sala de aula deu-se pelo fato de que nosso trabalho sempre foi permeado por livros didáticos, tanto nas escolas particulares e municipais de Ensino Fundamental e Médio, quanto em escolas de idiomas. Entre esses materiais, destacam-se os das editoras Positivo, Exponte, *Longman*, *Cambridge* e *Macmillan*, além dos materiais desenvolvidos pelas escolas de línguas franqueadas. Em 2011, quando convocada para assumir o cargo de professora de inglês na rede pública, a curiosidade em estudar o objeto desta pesquisa deu-se ao longo do *Curso de Formação Específica*, proposto pela Escola de Formação de Professores Paulo Renato de Souza, como pré-requisito para o ingresso na rede, após a aprovação em concurso público. Esse curso objetivava, em um primeiro momento, apresentar a Proposta Curricular aos professores ingressantes, além de estudar e discutir questões relacionadas ao dia a dia em sala de aula, entre elas o uso das tecnologias e o problema da indisciplina. Em um segundo momento, os módulos eram voltados para a disciplina de língua inglesa (doravante LI) e visavam a apresentar o Currículo de Língua Estrangeira Moderna para o ensino de LI, contribuir para a expansão do conhecimento de língua dos professores e propor reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem. Todos esses módulos tomavam por base os *Cadernos do Aluno*, de modo a fazer com que seus participantes, caso ainda não pertencessem à rede, já pudessem conhecer o material didático por ela usado.

Já o interesse pelo ensino da leitura deu-se por diversos motivos, que variam desde a sua importância em nosso dia a dia, até em reflexões sobre seu ensino em escolas de educação básica, sejam elas públicas ou particulares.

Com relação à sua importância, concordamos com Nunan (1999), quando menciona que a leitura não deve ser vista como uma habilidade passiva, ao contrário do que muitos pesquisadores do ensino e aprendizagem de línguas postulam. Ler envolve operações cognitivas complexas, independentemente da língua em questão. O autor também afirma que se a leitura não fosse tão importante, não haveria tantos investimentos com relação ao seu ensino ao longo dos anos de vida escolar ao redor do mundo todo. Um exemplo dessa importância é a exigência dessa habilidade no PISA¹ (*Programme for International Student Assessment*), exame internacional aplicado em mais de setenta países, cujos dados servem como indicadores para a discussão da qualidade da educação e, conseqüentemente, em investimentos nessa área.

Dessa forma, tomando por base Wallace (1992), entendemos que a leitura é uma atividade tão cotidiana na sociedade letrada em que vivemos, que muitas vezes não consideramos os propósitos ou os processos envolvidos em sua ação. Para Wallace (1992), temos por três motivos: para necessidades imediatas, para a aprendizagem ou por prazer. A leitura a serviço de necessidades imediatas é aquela em que temos por uma questão de sobrevivência, como a leitura de uma placa de trânsito, de indicativos de banheiro ou de saída de lugares, por exemplo. Já a leitura para a aprendizagem tem a função de ampliar o nosso conhecimento de mundo e nos dá suporte para conhecermos fatos e formularmos nossas opiniões. Além disso, esse tipo de leitura é aquele que se estende para além da sala de aula. Quanto à leitura por prazer, essa é aquela realizada por vontade própria e que independe de uma

¹ Fonte: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/pisa/sobre-o-pisa>. Acesso em 02/05/2015.

resposta imediata a uma situação ou uma leitura cujos objetivos tendem a ser orientados, como quando lemos para aprender algo.

Enfim, por ser a leitura uma das habilidades que possibilita o acesso ao outro é que nos propomos a analisar se os *Cadernos do Aluno* de LI do EM colaboram para a formação de leitores em língua estrangeira, uma vez que o foco do ensino estadual é o preparo dos alunos para a vida adulta.

Dessa forma, além da intenção de estudarmos a leitura pelo âmbito de sua importância, decidimos estudá-la também a pensando por um viés pedagógico, pois, por sermos ex-alunas de escola pública e, atualmente, professoras da rede, acreditamos, indo ao encontro da afirmação de Moita Lopes (1996), em um capítulo que aborda o ensino da leitura em língua estrangeira nas escolas e atestado pelos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 2000, p. 25), que o foco na leitura tende a ser mais favorável, devido à carga horária reduzida da disciplina, às salas numerosas², à falta de domínio dos professores e à ausência de materiais. Com relação a esse último item, podemos dizer que essa informação não mais procede, pois já há a distribuição de livros didáticos de LE como parte do Programa do Livro Didático Nacional (doravante PNLD).

Além disso, ao concluírem o ensino médio (EM), os alunos ora se tornam parte do mercado de trabalho, cada vez mais competitivo e exigente de conhecimentos variados, entre eles uma língua estrangeira, ora buscam a admissão em cursos de ensino superior ou em concursos públicos, os quais possuem, entre todos os conhecimentos exigidos, novamente o de uma língua estrangeira (LE), cobrada predominantemente na forma de interpretação textual.

² Conforme amplamente divulgado no início desse ano com relação às escolas públicas do estado de São Paulo: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/02/professores-de-sp-denunciam-superlotacao-em-escolas-estaduais.html>, <http://www.agora.uol.com.br/saopaulo/2015/01/1583326-escolas-estaduais-aumentam-numero-de-alunos-por-sala.shtml>, <http://www.educacionista.org.br/jornal3/?p=354>, <http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2015/02/apees-denuncia-fechamento-de-salas-de-aulas-e-cortes-de-vagas-no-programa-vence-7098.html>. Último acesso em 02/05/2015.

[...] os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão em cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. (...) Além disso, a aprendizagem da leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. (MOITA LOPES, 1996)

Assim, o ensino voltado à leitura permite o acesso a diferentes discursos, que serão usados ao longo de toda a vida, não apenas na vida escolar.

[a escola] centra-se na aprendizagem de uma habilidade que é útil para os aprendizes, que podem continuar a aprender em seu próprio meio, e que fornece a possibilidade de aumentar seus limites conceituais, já que, através da leitura em uma LE, pode-se ser exposto a visões diferentes do mundo, de sua própria cultura e de si mesmo como ser humano. (MOITA LOPES, 1996, p. 134)

Pensando nos exames de admissão no ensino superior, os vestibulares das maiores universidades do país exigem o conhecimento da língua inglesa ou da espanhola, como já mencionado, principalmente na forma de interpretação textual, seja em questões de múltipla escolha, seja em questões abertas. Como exemplo, destacamos o vestibular da UNESP, que cobra o conhecimento da língua inglesa, tanto na primeira quanto na segunda fase do processo.

Além disso, é válido destacar que desde 2010, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) também exige dos alunos o conhecimento de uma LE, inglês ou espanhol, em cinco das quarenta e cinco perguntas do exame, também voltadas para a interpretação de textos, como se pode verificar pelas competências exigidas pela Matriz de Referência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2015)³, sendo elas o uso de uma língua estrangeira para o acesso a informações e a outras culturas, a associação de termos e de expressões de um texto ao seu tema, a utilização dos conhecimentos dessa língua e de seus mecanismos para ampliar as possibilidades de acesso às informações, a relação do texto, bem

³ **Matriz de referência do ENEM.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): <http://portal.inep.gov.br/web/enem/conteudo-das-provas>. Último acesso em 04/02/2015.

como de sua estrutura linguística à sua respectiva função e uso social e o reconhecimento da importância da produção cultural em língua estrangeira como representação da diversidade cultural e linguística.

Desta forma, verificamos que o conhecimento exigido no ENEM também requer que o aluno seja um leitor e saiba reconhecer a importância da leitura como forma de nos constituir, por ser ela quem nos possibilita o acesso às informações e a uma diferente cultura, por exemplo. Assim, o diferencial em saber uma língua estrangeira propicia ao aluno notas mais satisfatórias, que lhe renderão maiores resultados, principalmente nos últimos anos do EM, devido ao acesso ao ensino superior, propiciado atualmente por programas federais, como o SISU (Sistema de Seleção Unificada), ProUni (Programa Universidade para Todos) e PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego).

Portanto, acreditamos que, ao focar o ensino da leitura nas escolas regulares, são fornecidos aos alunos instrumentos para que possam utilizá-la, segundo as sete finalidades da leitura de Nunan⁴ (1999), isto é, para (i) obter informações com um determinado propósito ou por curiosidade; (ii) obter instruções sobre como realizar alguma tarefa, como por exemplo, entender como um aparelho funciona, (iii) para jogar, se distrair; (iv) manter contato com amigos ou compreender cartas comerciais; (v) saber quando ou onde algo acontecerá ou estará disponível; (vi) saber sobre fatos que aconteceram ou estão acontecendo e (vii) para entreter-se.

Acrescentamos ainda a relevância da língua estrangeira (LE) ao processo de globalização, que ampliou o mercado de trabalho e, principalmente, a relação entre os países. Além disso, há o uso das novas tecnologias, que nos proporciona o acesso aos mais diversos

⁴ 1. To obtain information for some purpose or because we are curious about some topic; 2. To obtain instructions on how to perform some task for our work or daily life (e.g. knowing how an appliance works); 3. To act in a play, play a game, do a puzzle; 4. To keep in touch with friends by correspondence or to understand business letters; 5. To know when or where something will take place or what is available; 6. To know what is happening or has happened (as reported in newspapers, magazines, reports); 7. For enjoyment or excitement (NUNAN, 1999, 251)

sites internacionais, sejam eles de notícias, de entretenimento e muitas outras formas de comunicação que envolvem a compreensão de textos. Conforme atesta Kern (2000, p. 1),

Com a chegada do século XXI, mudanças globais demográficas e tecnológicas estão nos levando a níveis sem precedentes de contatos interculturais nas esferas domésticas e internacionais. A imigração na Europa Ocidental, Austrália e América do Norte está criando novas sociedades ‘multiculturais’ nas quais rápidas mudanças linguísticas, culturais e políticas são endêmicas. A televisão a cabo nos transmite notícias, imagens e entretenimento do mundo todo. As redes de computadores fornecem novas plataformas de comunicação interpessoal, bem como novos modos de publicação, vinculação e acesso a grandes quantidades de informações de todos os cantos do mundo⁵ (tradução nossa).

Assim, acreditamos que é papel da escola, dos materiais didáticos e dos professores fazerem com que os alunos se conscientizem da importância da leitura e que tenham ferramentas que possibilitem-nos tornarem-se leitores competente, seja em língua estrangeira, seja em língua materna, para poder ter acesso a tudo aquilo que a leitura proporciona. Além disso, conforme explica Oliveira (2010) e ratificando a importância da leitura ora mencionada, estamos rodeados pela leitura e pela escrita, pois o mundo é textualizado, isto é, estamos cercados de placas, propagandas, fachadas, outdoors, entre tantas outras formas de comunicação, pois “consumir e saber produzir os textos que se distribuem nos mais variados contextos sociais significa não apenas ter acesso a essas práticas comunicativas, mas também assumir uma forma de poder que a muitos é negada” (ibidem, p. 330).

Podemos associar a importância da leitura e da escrita em nosso dia a dia, não apenas como alunos, mas também como profissionais e cidadãos, às concepções do ensino com base no letramento, que postulam, grosso modo, que o engajamento em diversas práticas discursivas que envolvem a leitura e a escrita possibilitam meios de agir nas mais diversas práticas sociais,

⁵ As we enter the twenty-first century, global demographic and technological changes are leading to unprecedented levels of intercultural contact in both domestic and international arenas. Immigration in Western Europe, Australia, and North America is creating new ‘multicultural’ societies where rapid linguistic, cultural, and political change is endemic. Satellite television brings news, images, and entertainment from around the world. Computer networks provide new platforms for interpersonal communication, as well as novel means of publishing, linking, and accessing huge amounts of information from every corner of the globe.

práticas essas que se materializam por meio de gêneros textuais (KERN, 2000 e SCHLATTER, 2009), da mesma forma como defende o interacionismo sociodiscursivo (ISD), quadro teórico-metodológico ao qual nos filiamos. Assim, mais uma vez, destacamos a importância do trabalho com o texto, isto é, do estudo do ensino da leitura, tanto em língua materna, quanto no caso desta pesquisa, em língua estrangeira.

Assim, tomando as concepções de que tanto “a leitura quanto a produção textual envolvem uma determinada ação de linguagem que é situada social e historicamente e influenciada pelo contexto”, como afirma Cristovão (2009, p. 318-319), o presente trabalho se baseará nos aportes do interacionismo sociodiscursivo para analisar como cada atividade proposta nos *Cadernos do Aluno* dos três anos do Ensino Médio visa a desenvolver capacidades de linguagem que contribuirão, nesse caso, para a interpretação de textos.

Segundo Cristovão (2009), esse quadro teórico tem como uma de suas concepções de ensino/aprendizagem de língua a de que a linguagem deve ser considerada em sua dimensão sócio-histórica e discursiva e, assim, os textos são produzidos nessas condições e, conseqüentemente, a leitura deles deve ser feita levando estes contextos em consideração. A autora ainda explica que aprender a ler demanda aprender capacidades de linguagem e, com base em Vygotsky, esclarece que elas podem ser entendidas como um “conjunto de operações que permitem a realização de uma determinada ação de linguagem, um instrumento para mobilizar os conhecimentos que temos e operacionalizar a aprendizagem de conhecimentos científicos” (2009, p. 321).

Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) e Dolz e Schneuwly (1998 apud LABELLA-SÁNCHEZ, 2007) determinam que essas capacidades dividem-se em três tipos, sendo elas brevemente explicadas como sendo: capacidades de ação, aquelas que possibilitam que o sujeito identifique o contexto de produção, o papel dos participantes, o lugar e o momento da interação, além do gênero textual em que a situação de comunicação se realiza; capacidades discursivas,

voltadas para a identificação da infraestrutura geral dos textos, além dos tipos de discurso e sequências que os compõem, além das capacidades linguístico-discursivas, que possibilitam o entendimento das operações usadas na produção do texto, como as operações de textualização, relacionadas à conexão, coesão verbal e nominal, e também os mecanismos enunciativos, referentes às vozes e as modalizações dos textos.

Além dos aspectos acima relacionados, a filiação dessa pesquisa a esta linha teórico-metodológica deu-se devido ao posicionamento de Machado (2009), ao propor um instrumento de avaliação de materiais didáticos baseado no desenvolvimento dessas capacidades.

Acreditamos também que um instrumento deste tipo poderá contribuir para outros trabalhos de avaliação de outros tipos de materiais didáticos, pois, mesmo com o necessário acréscimo de outros critérios e mesmo que esses materiais sejam construídos com base em linhas teóricas diferentes das que adotamos, a configuração geral do instrumento poderá ser útil, quando se trata de avaliar os conteúdos específicos de Língua Portuguesa desenvolvidos por um determinado material didático. (MACHADO, 2009, p. 156-157)

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é verificar como se propõe o trabalho, com a leitura ao longo das atividades dos *Cadernos do Aluno*, de modo a contribuir para a formação de leitores, tal como explicitada na Proposta Curricular. Para isso, tem como objetivos secundários:

- Analisar as concepções de linguagem e leitura que estão explícitas ou implícitas na Proposta Curricular do Estado de São Paulo e nos *Cadernos do Professor*;
- Analisar as atividades de compreensão escrita/leitura para verificar se correspondem aos objetivos propostos pelos *Cadernos* e pela Proposta Curricular.

Desta forma, para atingir os objetivos acima propostos, o trabalho realizado busca responder primeiramente à seguinte pergunta de pesquisa:

(A) O que a Proposta Curricular, o Currículo de Língua Inglesa e os *Cadernos do Professor* propõem com relação à formação de leitores?

Evidenciadas a concepção de leitura e da formação de leitores e tomando por base a afirmação de Machado (2009) quanto à análise de materiais didáticos via desenvolvimento de capacidades de linguagem, buscaremos responder às demais perguntas de pesquisa:

- (B) As atividades dos *Cadernos do Aluno* possibilitam uma reflexão sobre o momento e o lugar de produção e os participantes da interação, a fim de mobilizar representações sobre o contexto de produção dos textos?
- (C) Essas atividades levam à compreensão da infraestrutura dos textos, dos tipos de discursos e das sequências usadas para veiculação de seus conteúdos?
- (D) Essas atividades envolvem a conscientização sobre os mecanismos de textualização, ligados à segmentação, à coesão verbal e nominal, bem como aos mecanismos enunciativos, como as modalizações e vozes que compõem os textos?
- (E) Essas atividades levam a um processo de letramento, tal como explicitado pelo Currículo de Língua Estrangeira Moderna da Proposta Curricular?

Neste sentido, as perguntas de pesquisa (B, C, D) objetivam verificar o desenvolvimento das capacidades de linguagem propiciados pelas atividades dos *Cadernos do Alunos* de língua inglesa do Ensino Médio. Já a pergunta (E) visa ao estabelecimento de interrelações entre as concepções de ensino de leitura do ISD e dos estudos do letramento em língua estrangeira de Kern (2000) e Schlatter (2009), pois acreditamos haver muitos pontos em comum entre essas duas perspectivas de ensino.

Dessa forma, para responder às perguntas de pesquisa a que nos propomos, o presente trabalho aborda, no capítulo teórico, as concepções que permeiam os estudos do interacionismo sociodiscursivo, definindo, primeiramente, seu surgimento e as áreas de pesquisa as quais se filia. Essas concepções nos ajudam a compreender a importância desse quadro teórico-metodológico para o estudo do desenvolvimento humano, o que nos leva a apresentar: o conceito de gêneros textuais como (mega)instrumentos para o agir e para o ensino de leitura; a

visão dessa linha sobre o trabalho docente, uma vez que ele é influenciado pelos materiais didáticos, e o folhado textual para análise de textos, que nos servirá de base para a análise das concepções de linguagem e leitura apresentadas na Proposta Curricular, no Currículo de Língua Estrangeira Moderna e nas concepções dos *Cadernos do Professor*.

Ainda no capítulo teórico, discutiremos a adoção do material didático e do seu papel ao longo do processo de ensino, levantando posicionamentos contra e a favor ao seu uso em sala de aula, seja ele em língua materna ou em língua estrangeira. Essa discussão se faz necessária porque, como já mencionado, os materiais didáticos são um dos instrumentos que compõem o trabalho do professor. No caso desta pesquisa, os *Cadernos dos Alunos* são uma das medidas tomadas pelo Estado para a melhoria da qualidade da Educação, o que conseqüentemente permeia a ação docente nas salas de aula das escolas públicas de São Paulo.

Assim, visto que um dos focos deste trabalho é o ensino da leitura, apresentaremos as diferentes fases e definições dadas a esse processo, dentre elas, a leitura em língua inglesa. Discutiremos, também, nessa seção, o letramento em língua estrangeira, buscando traçar um comparativo entre as concepções de leitura adotadas por essa perspectiva e pelo interacionismo sociodiscursivo.

O segundo capítulo apresenta a metodologia da pesquisa, destacando sua natureza, seus objetivos e os procedimentos de análise a serem utilizados, para avaliarmos os materiais didáticos propostos, de modo a apresentar o quadro de análise de atividades via desenvolvimento de capacidades de linguagem por nós elaborado, tomando por base os modelos de Labella-Sánchez (2007) e Mascanhi (2013).

O terceiro capítulo apresenta os resultados das análises, evidenciando, primeiramente, o contexto de implementação da Proposta Curricular e dos *Cadernos do Professor* e do *Aluno*. Em seguida, discutiremos os pressupostos da Proposta Curricular do Estado de São Paulo e dos *Cadernos do Professor* quanto às concepções de ensino e os posicionamentos apresentados com

relação à leitura. Evidenciadas essas concepções, analisamos as atividades dos *Cadernos do Aluno* de língua inglesa, a fim de verificarmos quais capacidades de linguagem são desenvolvidas por essas atividades e se elas contribuem ou não para o desenvolvimento da leitura em língua estrangeira, como pretendido pela Proposta Curricular do Estado.

Por fim, nas considerações finais retomamos as perguntas de pesquisa de modo a sintetizar os resultados alcançados, propondo sugestões de trabalhos futuros quanto à análise de materiais didáticos, por meio do desenvolvimento de capacidades de linguagem. Além disso, das discussões apresentadas ao longo do trabalho, nos propomos a discutir os dados obtidos por mais duas perspectivas: a primeira delas diz respeito aos materiais como ferramentas que constituem o trabalho docente e a segunda discute as semelhanças entre o interacionismo sociodiscursivo e os estudos do letramento identificados nos materiais analisados. Além disso, buscamos apresentar sugestões de trabalhos futuros com relação a essas perspectivas apresentadas.

Capítulo 1

Pressupostos teórico-metodológicos

Todo projeto da ciência do humano comporta necessariamente uma dimensão política, e conduz, portanto, a engajar-se sobre terrenos práticos, em vista de uma melhoria das situações, cujo teor é evidente e democraticamente ‘discutível’.

(BRONCKART, 2006, p. 18)

1.1.O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Bronckart (2006) afirma que a linguagem é o elemento central e/ou decisivo para o desenvolvimento humano. Com isso, seus estudos visam a demonstrar que as práticas situadas de linguagem são os “instrumentos maiores do desenvolvimento humano, não somente sob o ângulo dos conhecimentos e dos saberes, mas, sobretudo, sob o das capacidades de agir e da identidade das pessoas” (BRONCKART, 2006, p. 9).

Por abordar a questão do desenvolvimento humano por meio da linguagem, um dos motivos da adoção do ISD nesta pesquisa como subsídio teórico-metodológico relaciona-se à afirmação de Bronckart (2006, p. 17), ao propor que uma pesquisa que tem por base a ciência do humano “somente tem legitimidade se se revela apta a analisar e a transformar as situações da atividade humana”. Assim, o ISD nos fornece instrumentos que nos permitem analisar essa questão no âmbito epistemológico (saber), por desenvolver um modelo de análise de materiais didáticos ou sequências didáticas com base no desenvolvimento de capacidades de linguagem, tanto para produção quanto para interpretação de textos, que nos levará a compreender quais dessas capacidades são desenvolvidas ao longo das atividades dos *Cadernos do Aluno* de LI e se elas colaboram para a formação de leitores ativos.

Desta forma, o presente capítulo apresentará primeiramente o surgimento e as áreas de pesquisa desse pressuposto teórico-metodológico para, conseqüentemente, explicar quais são as concepções que embasam essa área de estudos.

Em um segundo momento, apresentaremos a concepção de gêneros textuais como (mega)instrumentos para o agir e para o ensino de leitura. Em seguida, discutiremos a questão dos materiais didáticos como elementos que contribuem para o trabalho docente para, então, apresentarmos o quadro de análise de textos e do agir representado.

Em um terceiro momento e em uma seção subsequente, abordaremos a concepção de leitura dentro desse pressuposto, apresentando também a definição das capacidades de linguagem e o quadro de análise de materiais didáticos voltados à formação de leitores.

1.1.1. Surgimento e áreas de pesquisa

ISD, por se inscrever nos princípios do interacionismo social, bem como contar com as contribuições das Ciências Humanas e sociais, não se insere em um quadro completamente linguístico, nem mesmo completamente psicológico ou sociológico, mas busca ser tomado como “uma corrente da **ciência do humano**” [grifo do autor] (BRONCKART, 2006, p. 10). Como base de estudos dessa ciência, o ISD tem como objetivo demonstrar que o desenvolvimento humano, no que diz respeito à aquisição de conhecimento quanto às capacidades de agir, se dá através das práticas languageiras situadas que, conseqüentemente, geram textos-discursos. Além disso, pensa que o ser humano se constitui através das ações sociais que o cercam.

Não são as capacidades cognitivas do sujeito o objeto primeiro de análise, pois o conhecimento é aprendido sempre em atividades coletivas sociais e mediatizadas por interações verbais. Assim, se o pensamento deriva da ação e da linguagem, o objeto de análise deve ser essas ações de linguagem, relacionadas às representações do agente do contexto da ação, em seus aspectos físicos, sociais e subjetivos (CRISTOVÃO, 2001, p. 19).

Deste modo, o ISD surge das pesquisas desenvolvidas por Jean-Paul Bronckart na década de 80, juntamente com pesquisadores como Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, Daniel Bain, Itziar Plazaola e outros, que compuseram a Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra.

No Brasil, esse pressuposto teórico-metodológico chega em 1999, com a tradução da obra *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme sócio-discursif*, escrita por

Jean-Paul Bronckart e lançada em 1997, cuja tradução é *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Num primeiro momento, as pesquisas desse quadro teórico voltavam-se para a elaboração de sequências didáticas e de um modelo teórico que desse conta da prática de ensino. Num segundo momento, objetivou o aperfeiçoamento do modelo teórico inicial e o estabelecimento da importância da atividade de linguagem no desenvolvimento humano (GUIMARÃES e MACHADO, 2007).

Antes mesmo da chegada da tradução dessa obra em nosso país, pesquisadores brasileiros do Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) entraram em contato com essa teoria, segundo Jacob (2013), na *I Conference for Social-Cultural Research* em Madri, especificamente na conferência dada por Bronckart, intitulada *Action Theory and Analysis in Action in Education*. Em 1994, um acordo institucional entre a PUC-SP e a Universidade de Genebra é firmado e, em 1995, Anna Rachel Machado defende a primeira tese escrita com base nesse pressuposto teórico-metodológico, tendo como co-orientador Jean-Paul Bronckart.

A partir disso, pesquisadores brasileiros passam a desenvolver trabalhos dentro dessa linha teórica, o que resultou na formação e consolidação do grupo de pesquisa ALTER (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações) que, segundo Guimarães e Machado (2007), contava com pesquisadores das mais diversas universidades, inclusive de universidades argentinas e portuguesas.

Bronckart, em entrevista a Machado (2004, p. 232), explica que os trabalhos desse pressuposto teórico-metodológico podem ser divididos em cinco grandes tipos:

1. Pesquisas que visavam a construir um modelo da estrutura e do funcionamento dos textos/discursos do francês, o que culminou na publicação do livro *Le fonctionnement des discours*. Anos mais tarde, esse modelo passa a ser aplicado em

outras línguas e o resultado dessas pesquisas foi apresentado na obra *Activité langagière, textes et discours*, que, como mencionada, foi a obra que amplamente divulgou as pesquisas nessa área;

2. Pesquisas voltadas para a aprendizagem de elementos da organização textual, por crianças falantes de diversas línguas. Entre esses elementos, estão os tempos verbais, os organizadores textuais e os procedimentos de modalização;
3. Pesquisas em didática de línguas, que buscavam a reforma do ensino da Suíça francófona, a elaboração de materiais e sequências didáticas;
4. Pesquisas de cunho teórico voltadas para a epistemologia das ciências humanas e para os estudos da teoria dos signos de Saussure e das teorias da ação;
5. Pesquisas sobre a análise do agir e dos discursos em situação de trabalho, no qual foi formado um grupo denominado LAF (*Langage – Action – Formation*), que, além de Bronckart, contava com pesquisadores internacionais, como o Prof. Dr. Yves Clot (CNAM/Paris), o Prof. Dr. Daniel Faïta (IUFM/Marselha) e a Prof. Anna Rachel Machado (LAEL – PUC-SP).

Em relação às pesquisas do grupo ALTER- LAEL sobre o agir docente, Machado (2007, p. 94) explica que, ao buscar analisar e identificar as mais diferentes representações do agir docente, expressas em textos produzidos em inúmeras situações que envolvem o ambiente educacional, percebeu-se que “o verdadeiro ‘déficit’ não está no professor, mas nas próprias prescrições ou nas condições de trabalho, que impedem a realização de seu agir profissional e, portanto, o seu desenvolvimento particular”.

Machado (2004), ao entrevistar Bronckart, aponta que, embora tenha algumas divergências teóricas, a característica em comum com as pesquisas brasileiras se dá devido à “perspectiva de intervenção na educação, imediata ou prospectivamente” (p. 312). Jacob (2013, p. 35), em seu levantamento sobre as pesquisas dentro do ISD, reitera que elas são de ordem

didática, envolvendo trabalhos sobre formação e desenvolvimento de crianças, jovens e adultos; transposição didática dos gêneros textuais, elaboração e avaliação de materiais didáticos e formação de professores, levando em conta o agir docente.

Com relação ao item cinco, Bronckart (2008) explica que, nos últimos anos, devido a demandas sociais, há o surgimento de novas disciplinas de caráter interventivo, como a Ergonomia, a Análise do Trabalho (Clínica da Atividade), as didáticas profissionais e as didáticas escolares. As primeiras discutem a formação e o trabalho de adultos e as concepções da filosofia do agir em ambientes de atividades industriais, ao passo que a última delas estuda a questão da adaptação dos programas de ensino e, com o tempo, passou a analisar a representação do trabalho do professor. Conforme afirma Bronckart (ibidem, p. 10), “estabeleceu-se um novo campo de estudos transversais, que desenvolve seus próprios conceitos e métodos e que reformula a questão do papel que o conjunto das dimensões do agir profissional desempenha no desenvolvimento privado e social das pessoas”.

Assim, como já mencionado, surge o grupo de trabalho LAF em 2000, reunindo pesquisadores de várias disciplinas, entre elas das Ciências da Educação, Psicologia, Filosofia, Sociologia e Linguística, a fim de abordar quatro problemáticas principais com relação ao agir em situação de trabalho, como aponta Bronckart (ibidem, p. 11):

- (i) “Análise epistemológica e metodológica do estatuto, da pertinência e das condições de descrição dos fenômenos ou unidades da natureza praxiológica (agir, atividade, ação etc.)”;
- (ii) “Análise das condições de ‘formatação’ do agir humano em diferentes gêneros de textos produzidos sobre situações de trabalho (documentos de prescrição, entrevistas, textos produzidos em autoconfrontação etc.)”;

- (iii) “Análise linguística das unidades, estruturas e processos textuais que desempenham um papel particular na expressão das diferentes dimensões do agir”;
- (iv) “O desenvolvimento de dispositivos e processos de formação, explorando os resultados de pesquisas empíricas”

Maiores explicações sobre essa área de estudos que se voltam para o trabalho, especificamente o trabalho docente, um dos focos atuais dos estudos do ISD atualmente, serão dadas subseqüentemente. A seção seguinte abordará as concepções que subjazem a concepção do quadro teórico metodológico do ISD.

1.1.2. O quadro teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo

Tomar a linguagem como central ao desenvolvimento humano significa pensar que ela possui um papel primordial, não apenas no funcionamento psíquico e em seu desenvolvimento, como também no desenvolvimento de nossas atividades e ações. A ideia por trás desse pensamento é a de que, sem a linguagem, não há a realização de ações, o desenvolvimento de conflitos e a aprendizagem. Segundo Bronckart (2006), as práticas languageiras situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades de agir e da identidade das pessoas, o que nos leva a pensar que nos constituímos como seres humanos devido ao que a linguagem nos proporciona.

Para se constituir como uma teoria de estudos, esse pressuposto teórico-metodológico busca subsídios em diversas ciências, o que faz com que Bronckart a caracterize como uma **ciência do humano**, pois não a relaciona diretamente e exclusivamente a uma corrente puramente linguística, sociológica, filosófica ou psicológica. Machado, na introdução do livro

Linguagem, discurso e desenvolvimento humano, escrito por Bronckart (2008), afirma que são várias as ciências que estudam e buscam compreender o humano e seu processo de desenvolvimento.

De maneira breve, como influência “técnica” do ISD, Machado (2004, p.1) explica que Bronckart destaca as contribuições de Bloomfield, cuja metodologia forneceu instrumentos para descrever e classificar as categorias linguísticas; de Culioli, com a constituição de um *corpus* de enunciados para interpretação de suas semelhanças e diferenças, o que possibilitou, entre outras coisas, a identificação das diferentes operações de linguagem; de Volochinov, por fornecer as “bases de abordagem do estatuto da unidade-texto” e as “modalidades de interação entre as atividades de linguagem e de outros tipos de atividades humanas” (ibidem, p. 3); e por fim, Bakhtin, com a análise do estatuto dos gêneros textuais e dos mecanismos que os organizam.

Como influências epistemológicas, Bronckart (2004) aponta que a principal delas é a de Vygotsky, ao estudar a problemática do desenvolvimento humano, pensando no papel das atividades, dos signos e dos pré-construtos sócio-históricos, que mediatizam esse desenvolvimento. Saussure também é referência, pois sua teoria dos signos foi tomada por Bronckart como forma de validação das contribuições vigotskianas, ao propor a apropriação e a interiorização dos signos para a emergência do pensamento consciente.

De outras áreas de estudo, Bronckart cita Wittgenstein na filosofia, Habermas, Ricoeur e Schütz no campo filo-sociológico, além de Leontiev, Piaget e Wallon no campo da psicologia. Assim, por buscar compreender o desenvolvimento humano nos mais diversos aspectos, juntamente com o estudo da linguagem e de sua estruturação, o ISD se filia a tantas vertentes, uma vez que elas fornecem subsídios para se pensar na ação humana pelas perspectivas histórica, fisiológica, psicológica, linguística, social e cultural.

Destacamos que o ISD filia-se fortemente ao interacionismo social, cujo principal representante é Vygotsky e do qual Bronckart afirma ser seu quadro teórico-metodológico uma variante e um prolongamento. Do interacionismo, Bronckart postula que o pensamento consciente humano desenvolve-se por meio de signos e também por meio das práticas de linguagem situadas, que são os textos/discursos, consideradas por ele como instrumentos essenciais para o desenvolvimento humano, tanto em relação à aquisição de conhecimentos quanto em relação às capacidades de agir e da identidade das pessoas. Na verdade, este autor defende que o pensamento, a linguagem e a imersão social são fatores indissociáveis na constituição do sujeito (MATENCIO, 2007).

Dos estudos de Vygotsky, aderiu-se amplamente à noção de instrumento, visto que ele se localiza no centro da relação entre um indivíduo e a situação na qual ele age. Nas palavras de Schneuwly (2011, p. 21), “os instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age: eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir”.

Quanto à noção de instrumento, Bronckart (2007) afirma que o processo de evolução humana possibilitou o uso de instrumentos que mediassem a relação com o meio e também com o trabalho, o que gerou a organização de diversas atividades discursivas e formas de comunicação, sendo esta particularmente dada por meio da linguagem, diferencial único entre os humanos e os animais.

[...] a reapropriação, no organismo humano, dessas propriedades instrumentais e discursivas [*langagières*] de um meio, agora **sócio-histórico**, que é a condição da emergência de capacidades autorreflexivas ou conscientes que levam à reestruturação do conjunto do funcionamento psicológico. (IBIDEM, p. 27)

Matencio (2007), ao discutir o posicionamento de Vygotsky e Bronckart quanto ao caráter das relações entre as raízes genéticas do pensamento e da linguagem, bem como a mediação dos signos, pensamento e linguagem, propõe que:

(1) toda atividade humana é mediada pelo instrumento (representado, aí, pela palavra como signo); (2) as ações do indivíduo em uma atividade são orientadas pelo instrumento (portanto, pelo signo); (3) o instrumento (ou signo), elaborado socialmente, atribui uma certa configuração à atividade, a um só tempo, significando-a e materializando-a. (4) a língua e as demais formas de manifestação da linguagem são instrumentos, forjados, historicamente, nas interações sociais. (IBIDEM, p. 55)

Ainda do interacionismo social, o ISD adota como princípios gerais as três proposições apresentadas por Bronckart (2006, p. 9-10) na obra *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*:

- A construção do pensamento consciente humano deve ser entendido paralelamente à construção do mundo, dos fatos sociais e das obras culturais, sendo “os processos de socialização e os processos de individuação (ou de formação das pessoas individuais) duas vertentes indissociáveis do mesmo desenvolvimento humano”;
- As Ciências Humanas devem ser apoiadas no “*corpus da filosofia do espírito* (de Aristóteles a Marx) e devem, simultaneamente, considerar os problemas de *intervenção prática* (e principalmente os de intervenção no campo escolar)”, isto é, as ciências que se propõem a estudar o desenvolvimento humano deveriam contribuir com trabalhos úteis de intervenção para a evolução dos grupos sociais (BRONCKART, 2005, p. 235);
- A contestação da divisão das Ciências Humanas, decorrência da corrente epistemológica positivista, em múltiplas disciplinas e subdisciplinas, tendo em vista que os problemas centrais em uma ciência do humano são “as *relações de interdependência* que se instauram e se desenvolvem entre os aspectos fisiológicos, cognitivos, sociais, culturais, linguísticos etc. do funcionamento humano e, de outro lado, os *processos*

evolutivos e históricos por meio dos quais essas diferentes dimensões se geraram e se coconstruíram”. Quanto a isto, Bronckart (MACHADO, 2004, p. 234) postula que essas disciplinas, embora fracionadas, têm um mesmo objeto de estudos: “as condições de desenvolvimento e funcionamento das condutas humanas” e que seu trabalho visa a contribuir para a reorganização dessas disciplinas em uma “ciência do espírito e das obras”, ao pensar que se faz necessário ser sociólogo, linguística, psicólogo, formador etc. O autor destaca também que qualquer aspecto da conduta humana deve ser pensado tendo como pano de fundo as evoluções, as práticas e os conhecimentos transmitidos pelas gerações anteriores, isto é, deve ser pensado por sua perspectiva sócio-histórica.

Outra noção adotada por Bronckart (2006), baseado em Leontiev, é a do termo atividade, que relaciona-se aos comportamentos dos organismos vivos que possibilitam o acesso ao ambiente e a construção de representações sobre ele. No caso do homem, essa atividade constitui-se por meio da linguagem, o que confere às organizações e atividades humanas um caráter social. Desta forma, ao participarem de uma atividade regulada por interações verbais, tem-se o que Habermas denominou de agir comunicativo.

Assim, para a constituição desse agir, necessitamos da linguagem e, quanto ao seu papel, destacamos que ele é fundamental e decisivo no desenvolvimento humano.

De um lado, ela contribui de modo extremamente significativo para codificar os pré-construtos históricos (construindo a “memória” desses pré-construtos, como afirma Bakhtin – 1984). De outro, ela organiza, comenta, regula as ações e as interações humanas, no quadro das quais se re-produzem ou se re-constroem os fatos sociais e psicológicos. Esse papel da linguagem não decorre da sua dimensão de sistema, de código, mas sim do fato de que **ela é, antes de tudo, uma atividade**, uma prática, ou ainda, de que ela é da ordem do que habitualmente se chama de **discurso**. (BRONCKART, 2004, p. 235, grifo do autor)

Assim, para a constituição do agir comunicativo, se faz necessário possuir representações sobre o meio, representações estas que surgem das nossas inter-relações, se

constituindo nos mais diversos signos, pensados por Bronckart no sentido saussuriano do termo. Essas representações do meio são de caráter coletivo, acumulativo e se estruturam de acordo com Habermas, a partir dos mundos representados, classificados do seguinte modo:

- (a) Mundo objetivo: por se referir aos signos que remetem a aspectos do mundo físico e a representações relacionadas aos parâmetros do ambiente;
- (b) Mundo social: aos signos que se relacionam aos modos de organização de tarefas, às convenções de cooperação entre os membros de um grupo, às normas e valores que regulam essas interações;
- (c) Mundo subjetivo: aos signos que relatam características próprias de cada indivíduo engajado em uma tarefa ou às qualidades de um agente humano requeridas nas práticas de uma ação.

Desta forma, a tese central do ISD, como determina Bronckart (2006, p. 42), é a de que “a ação constitui o resultado da apropriação pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem”, pois o agir comunicativo produz formas semiotizadas de conhecimento e exigem validades relacionadas aos três mundos propostos por Habermas:

no aspecto de agir teleológico, exhibe pretensões à *verdade* dos conhecimentos, que condiciona à *eficácia* da intervenção no mundo objetivo; no seu aspecto de **agir regulado pelas normas**, exhibe pretensões à *conformidade* em relação às regras sociais; no seu aspecto de **agir dramático**, exhibe, enfim, pretensões à *autenticidade* daquilo que um agente mostra de seu mundo subjetivo [grifos do autor]. (BRONCKART, 2006, p. 43)

Destacamos que o agir comunicativo se configura em um determinado tempo e espaço, materializando-se na forma de textos, dos quais Bronckart (2006) afirma que designam uma “unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário (ibidem, p. 71). O autor também considera esta unidade comunicativa como sendo de nível superior, pois nasce da mediação dos

signos internalizados, sendo, então, fruto de um trabalho psicológico, no qual nosso conhecimento é externado por meio da representação dos objetos do mundo, pois, ao internalizarmos os signos através das relações sociais, transitamos da função psicológica elementar para a função psicológica superior.

Para o autor, um texto é uma unidade psicológica, pois se trata de uma ação de linguagem passível de ser interpretada juntamente com todos os parâmetros que a compõem. Esses parâmetros relacionam-se às representações dos valores atribuídos ao agente-produtor sobre o contexto e os conteúdos mobilizados (BRONCKART, 1999/2007, p. 99-100). Maiores discussões acerca da definição de texto dentro desse quadro teórico-metodológico serão realizadas na seção que aborda a leitura.

Devido ao fato dos textos serem materializações dos gêneros textuais, uma vez que agimos por meio deles, a seguinte seção apresenta seu conceito para o ISD, pensando-os como (mega)instrumentos, não apenas para o agir, mas também para o ensino de leitura.

1.1.3. Os gêneros textuais na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo

Bakhtin (1997), em sua obra *Estética da criação verbal*, postula que toda atividade humana, por mais variada que seja, relaciona-se à utilização da língua na forma de enunciados, que refletem as condições das esferas das atividades nas quais ocorrem. Sendo assim, cada esfera elabora os seus “tipos relativamente estáveis de enunciados” (ibidem, p. 279), o que o autor chamou de gêneros do discurso, configurados com base em três elementos: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Schneuwly e Dolz (2004/2011, p. 64), com base nas contribuições de Bakhtin, afirmam que os gêneros são os instrumentos que possibilitam a comunicação. Dessa forma, ao agir com a linguagem, a adaptamos a uma determinada situação comunicativa, que possui suas regras e seus interlocutores. Apoiados em

Leontiev (1983), esses autores explicam que a “atividade de linguagem funciona como uma interface entre o sujeito e o meio e responde a um motivo geral de representação-comunicação” (ibidem, p. 63).

Assim, ao abordar a questão do agir comunicativo e, conseqüentemente, da produção textual, Matencio (2007) afirma que os textos são ações simbólicas, frutos das atividades de linguagem que envolvem tanto o sistema verbal quanto o não-verbal mobilizados pelo sujeito.

[...] o sujeito constrói, necessariamente, um quadro de referência no qual vincula um contexto de situação a uma prática discursiva, com base em seus esquemas de ação, que o orientam a operar com seus conhecimentos linguísticos, textuais e discursivos (cf. Matencio, 2003), o que significa dizer que a textualização envolve tanto o planejamento de ações situadas em uma atividade quanto o recurso de elementos linguageiros que possam concretizá-las. (MATENCIO, 2007, p. 57)

Ainda quanto à ação de linguagem, Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) postulam que se trata de produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto de enunciados que implica, por sua vez, em diversas capacidades por parte do sujeito: as capacidades de ação, na qual o sujeito se adapta às características do contexto, capacidades discursivas, com a mobilização de modelos discursivos. Além das capacidades linguístico-discursivas, com o domínio das operações psicolinguísticas. Essas operações serão retomadas em uma seção subsequente.

Desta maneira, cada texto produzido está relativamente ligado a um contexto, isto é, a um momento e um local de produção, envolvendo determinados interesses e assuntos, e exibindo uma determinada organização estrutural. Além disso, devido ao fato dos textos ocorrerem nas mais diversas situações comunicativas e essas situações produzirem textos com características relativamente semelhantes, tem-se espécies de textos (BRONCKART, 2006, p. 72) para os quais, com base nas contribuições de Bakhtin, Bronckart adota a concepção de gêneros textuais.

Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações (BAKHTIN, 1997, p. 302).

Bronckart esclarece que o ISD utiliza o conceito de gênero textual em vez de gênero discursivo, uma vez que acredita que os discursos são segmentos que compõem os gêneros, como será explicado na seção que aborda o quadro de análise de textos do ISD, especificamente quanto aos tipos de discurso.

Para melhor esclarecer a questão dos tipos de discurso e dos gêneros textuais, o autor explica que “todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos, ou em um gênero” (BRONCKART, 2006, p. 75), sendo que esses conjuntos são múltiplos e infinitos, ao passo que os segmentos que compõem os textos são de número finito e podem ser identificados por características linguísticas específicas (ibidem).

Para melhor compreendermos a questão dos gêneros textuais, Cordeiro (2007, p. 69), baseada nas contribuições de Bronckart, Schneuwly e Dolz, explica que o desenvolvimento da linguagem e a aprendizagem das formas sociais se tornam possíveis devido à confrontação com diferentes práticas e os gêneros que as constituem. Assim, devido às diversas experiências vividas ao longo da vida, mantemos contato com os mais diversos gêneros, o que nos permite identificar o modo como se estruturam, as características linguísticas que são mobilizadas em seu uso, bem como as situações em que eles ocorrem, como demonstrado pela explicação dada por Bronckart quanto a esse aspecto, que originou tal posicionamento da autora.

Os **gêneros de texto** são produtos de configurações de escolha entre esses possíveis, que se encontram momentaneamente “cristalizados” ou estabilizados pelo uso. Tais escolhas dependem do trabalho que as formações sociais de linguagem desenvolvem, para que os textos sejam adaptados às atividades que eles comentam, adaptados a um dado meio comunicativo, eficazes diante de um desafio social. (BRONCKART, 2006, p. 143-144)

Machado e Cristovão (2009, p. 127) complementam essa afirmação, explicando que não apenas Bronckart, mas inúmeros outros autores consideram que todos os indivíduos, ao agirem com a linguagem, confrontam-se com os gêneros, os quais as autoras chamam de universos de textos, em constante modificação e de número ilimitado. Machado e Cristovão (2009) complementam que a exposição contínua aos gêneros, desde o nascimento, possibilita a construção de um conhecimento intuitivo das regras e das propriedades específicas de diferentes gêneros, mesmo que de forma inconsciente e sistemática.

Assim, dada a importância dos gêneros para o agir comunicativo, destacamos que Dolz e Schneuwly, baseados na perspectiva bakhtiniana, explicam que todo gênero se configura por meio de três dimensões:

- 1) Os conteúdos que são (que se tornam) dizíveis por meio dele; 2) a estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas das unidades de linguagem, que são, sobretudo, traços da posição enunciativa do enunciador e os conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004/2011, p. 44)

Ao conjunto de gêneros existentes, sócio-historicamente elaborados e transformados, tanto por gerações anteriores quanto pelas gerações contemporâneas, Bronckart (2006) dá o nome de **intertexto**. Desta maneira, ao agir em diferentes atividades sociais, o homem precisa ter o conhecimento necessário para buscar nesse intertexto o gênero adequado para a situação em que se encontra. Além disso, fornece um suporte para a atividade de linguagem nas situações de comunicação e é referência para a aprendizagem.

os gêneros são artefatos sócio-historicamente construídos, nós não os criamos a cada enunciação e, sim, procedemos uma adaptação de um modelo do *repertório* já existente, legado a nós pelas gerações anteriores. Todo ato de linguagem pressupõe uma adaptação, por parte de um sujeito singular, de um determinado gênero textual que se encontra indexado ao arquiteito (BARROS, 2009, p. 10)

Schneuwly e Dolz (2004/2011) consideram os gêneros textuais como mega(instrumentos), noção essa que será explorada na próxima seção, na qual defenderemos o desenvolvimento da habilidade leitora por meio do trabalho com os gêneros textuais.

1.1.3.1.Os gêneros textuais como (mega)instrumentos do agir e para o ensino da leitura

Para entendermos a concepção de gênero como (mega)instrumento para agir com a linguagem, retomaremos nesta seção o que Schneuwly (2004/2011) entende por gêneros textuais e apresentaremos os conceitos de apropriação e de instrumento adotados pelo autor, com base em Marx, Engels e em Rabardel, respectivamente.

Para que esse se torne um instrumento do agir, um gênero precisa necessariamente ser apropriado, isto é, é preciso entender a importância dele para a realização de uma ação e essa ação precisa ser transformada por ele, pois “(...) a apropriação de uma totalidade de instrumentos de produção é o desenvolvimento de uma totalidade de capacidades nos próprios indivíduos” (MARX e ENGELS, 1969 apud SCHNEUWLY, 2004/2011, p. 21).

O gênero é tomado como instrumento porque é ele quem se localiza entre um indivíduo que age e a situação na qual age. Isso se dá devido à influência do interacionismo social, o qual postula que a atividade humana é concebida como uma ação tripolar: “a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmite e se alargam as experiências” (SCHNEUWLY, 2004/2011, p. 21). Esses instrumentos medeiam a ação porque podem determinar o comportamento, guiá-lo, afiná-lo e diferenciá-lo com relação à situação do agir. Tomamos, assim, o instrumento como transformador da ação.

Schneuwly (2004/2011, p. 22), com base em Rabardel, explica que “o instrumento, para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito, ele não é eficaz senão à medida em que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de utilização”. Isso porque, para o ISD, como já mencionado, a atividade é considerada uma ação tripolar mediada por instrumentos que se encontram entre o indivíduo que age e a situação na qual age (SCHNEUWLY, 2004/2011). Com isso, o autor afirma que a apropriação de um instrumento é um processo que desencadeia novos conhecimentos, além de possibilitar e orientar novas ações, pois, segundo o autor, “o instrumento torna-se, assim, o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos: explorar suas possibilidades, enriquecê-las, transformá-las são também maneiras de transformar a atividade que está ligada à sua utilização” (ibidem, p. 21).

Caso contrário, esse instrumento, o objeto mediador da ação, que pode ser tomado como físico ou psicológico, é considerado apenas um artefato disponibilizado no mundo. O artefato físico é tomado no sentido concreto do termo e, o artefato psicológico, abrange os signos de natureza semiótica, uma representação de algo do mundo para o sujeito.

Pode-se conceber o instrumento (ou a ferramenta) como tendo duas faces: por um lado, há o artefato material ou simbólico, isto é, o produto material existente fora do sujeito, materializando-se por sua própria forma, as operações que se tornam possíveis aos fins aos quais o instrumento é destinado; por outro lado, - o do sujeito -, há os esquemas de utilização do objeto que articulam suas possibilidades às situações de ação (por exemplo, tarefas a resolver) (SCHNEUWLY, 2004/2011, p. 21-22)

É por essa razão que, para esse autor, os gêneros devem ser tomados como instrumentos, pois, ao serem apropriados, modificam o agir linguageiro. Ainda segundo Schneuwly (2004/2011), a escolha de um gênero é determinada pela esfera social, pelos participantes de interação e pela intenção almejada.

Há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos. (SCHNEUWLY, 2004/2011, p. 24)

De acordo com Schneuwly (2004/2011), deve-se primeiramente adaptar o gênero a uma situação de comunicação, a um dado destinatário e a um determinado conteúdo. Dessa maneira, pensando no trabalho com a leitura, sugere-se o pensar na situação de comunicação, em seus interlocutores e conteúdos abordados, refletindo nas escolhas linguísticas que os compõem. Acreditamos, assim, que, ao tornar o aluno ciente da importância dos gêneros para a comunicação e igualmente do modo como eles se constituem, estamos instrumentalizando-o a melhor usar a língua e a se comunicar, pois acreditamos que “a pluralidade de gêneros textuais é fundamental para a formação de um sujeito que possa dominar o funcionamento da linguagem como um instrumento de mediação nas diferentes interações em que se envolvem” (CRISTOVÃO, 2009, p. 319).

Porém, para que possamos produzir e compreender textos dos mais diversos gêneros, precisamos desenvolver operações de linguagem necessárias para tal, pois segundo Machado (2005), os gêneros textuais não são em si os objetos de ensino, porque são os “elementos explicativos da ação de linguagem” (ibidem, p. 250). A autora explica que o real objeto do ensino e da aprendizagem são as operações de linguagem necessárias para essas ações, denominadas de *operações de linguagem*.

Essas operações, as quais Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) chamam de esquemas de utilização, mobilizam-se por meio do desenvolvimento de capacidades de linguagem nas quais o sujeito deve dominar para a produção/interpretação dos gêneros textuais. Dessa forma, entendemos que o trabalho com gêneros textuais propicia o desenvolvimento dessas capacidades de modo a possibilitar ao aluno o acesso às práticas sociais mais diversas e à possibilidade de interação.

Defendemos, portanto, a ideia de que, ao desenvolvermos capacidades de linguagem nos alunos para a leitura de textos de diversos gêneros, sejam eles em língua materna ou estrangeira, estaremos fornecendo instrumentos que possibilitem o acesso a diversas práticas de linguagem. Quanto a esse aspecto, Machado (2005, p. 251) postula que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de possibilidade de inserção prática dos indivíduos nas atividades comunicativas humanas”.

Barros (2009) defende que o ensino da língua deve focar o desenvolvimento de capacidades de linguagem pela apropriação de práticas de linguagem (re)configuradas em modelos tipicamente estruturados (caráter linguístico, discursivo e acional), que são os gêneros textuais. A autora ainda postula que

Antes de ser um objeto escolar a serviço da aquisição do conhecimento, os gêneros textuais devem garantir modos de inserção na sociedade e de participação crítica no complexo mundo de nossa cultura. Isso é tomá-los não apenas como ferramentas de ensino, mas, sobretudo, como instrumentos de interação social (BARROS, 2009, p. 17).

Para o ensino com base nos gêneros, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004/2011) propõem a elaboração de sequências didáticas voltadas tanto para os gêneros orais, quanto para os escritos. Essas sequências caracterizam-se por “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática” (ibidem, p. 82), iniciadas pela apresentação da situação inicial ou de um gênero, seguida de uma primeira produção para avaliação dos conhecimentos já adquiridos pelos alunos quanto a esse gênero, que moldarão a elaboração dos módulos subsequentes para o desenvolvimento das capacidades de linguagem, culminando na produção final, e, conseqüentemente na apropriação do gênero.

Quanto aos textos escolhidos para o ensino dos gêneros, os autores afirmam que eles podem ser tanto autênticos como fabricados, porém, devem colocar em evidência os aspectos a serem destacados quanto ao funcionamento textual (ibidem, p. 89). Esse aspecto também é destacado por Cristovão e Nascimento (2005, p. 49), quando afirmam que o trabalho com o

texto autêntico deve observar se as características que se pretendem ensinar estão claramente ilustradas nos textos escolhidos, uma vez que os alunos podem não ler ou produzir corretamente se o recorte dado não estiver adequadamente evidenciado.

Dependendo do objetivo final com o ensino dos gêneros e/ou dos aspectos a serem evidenciados com a elaboração das sequências didáticas, Schneuwly e Dolz (2004/2011, p. 69) defendem a simplificação dos gêneros de modo a atingir o “máximo da eficácia” (ibidem). Os autores também destacam, quanto à elaboração de sequências didáticas para o contexto escolar, que todo gênero trabalhado nesse ambiente é uma variação, o que caracteriza sua não-autenticidade. Todavia, mencionam que, na elaboração de modelos didáticos, é preciso levar em consideração a aplicação de três princípios: (1) da *legitimidade*, que diz respeito aos saberes teóricos; (2) da *pertinência*, que diz respeito às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos da aprendizagem, além da (3) *solidarização*, que diz respeito a tornar coerente os saberes, de acordo com os objetivos almejados.

Destacamos, deste modo, que, para a elaboração desses modelos, os gêneros textuais passaram por uma transposição, o que os caracteriza como textos pedagógicos, questão a ser retomada em outros momentos deste trabalho. Dessa forma, quanto ao uso de textos autênticos ou pedagógicos para o ensino de gêneros, pensamos que sua adoção depende do objetivo que se almeja com a elaboração de modelos ou de sequência didáticas: ora o ensino da leitura, ora o ensino da escrita.

Assim, destacada a noção de gênero como (mega)instrumento para o agir, concluiremos essa seção, justificando nossa ênfase em abordar a leitura pela perspectiva dos gêneros. Para isso, retomaremos e defenderemos o desenvolvimento das capacidades de linguagem como forma de apropriação dos gêneros textuais, tomando por base Galhardo (2009), cujo trabalho de elaboração de sequências didáticas do gênero diário de leitura visa a desenvolver as capacidades de linguagem necessárias para a produção de textos e para uma leitura mais

interativa. A autora se questiona se a escola trabalha de forma a considerar os “gêneros como um instrumento que possibilita a comunicação do homem em diferentes atividades de linguagem” (p. 19), o que nos leva a questionar se as atividades dos *Cadernos do Aluno* propiciam o trabalho com a leitura de modo a desenvolver capacidades de linguagem que sirvam de instrumentos para compreender textos dos mais diversos gêneros abordados.

Sabemos que a leitura e a escrita são habilidades complementares, porém nessa pesquisa, enfatizaremos o ensino de leitura por acreditarmos que há maiores probabilidades de contato com diversos gêneros textuais em língua estrangeira e porque essa habilidade precede a escrita, ou melhor, escrevemos por termos tido um contato prévio com o assunto ou o gênero por meio da leitura. Além disso, embora envolva diferentes estratégias e abordagens é a leitura quem possibilita a compreensão de vídeos, filmes, músicas, fotos e muitas outras formas de expressão.

Para destacar a amplitude dos estudos do ISD, que tem como uma das vertentes de trabalho o estudo do agir por meio da análise de textos que permeiam o contexto escolar e o trabalho do professor, verificando assim, a questão do agir representado nos textos e os tipos de agir, a seguinte seção discute brevemente essa área, pensando principalmente na questão da influência dos materiais didáticos como parte dos elementos que compõem o trabalho do professor.

1.1.4. Os materiais didáticos como ferramentas do trabalho docente

Abordaremos brevemente a questão do estudo do agir docente, uma das áreas de pesquisa do ISD, por entendermos que os materiais didáticos permeiam a ação do professor, constituindo-se como um dos elementos que compõem o seu trabalho. Como veremos, esses materiais podem ser tomados como instrumentos ou artefatos, noções explicitadas na seção em

que abordamos os gêneros como (mega)instrumentos do agir e para o ensino de leitura, o que nos fará refletir, ao final da análise dos *Cadernos*, como os materiais didáticos que permeiam a ação docente podem ser considerados com relação ao trabalho do professor. No nosso caso, refletiremos quanto ao papel dos *Cadernos* no agir dos professores da rede pública paulista.

Primeiramente, trataremos da questão do trabalho e do trabalho docente para, então, apresentarmos pesquisas do ISD voltadas para esse último tema, já que, como afirmou Bronckart (2008), trata-se de uma ciência transdisciplinar, por recorrer às contribuições da Ergonomia e da Clínica da Atividade para pensar as questões acerca do trabalho.

Destacamos que nosso intuito é apenas o de apresentar, de modo geral, a complexidade e a amplitude dos estudos dessa ciência do humano e também o de relacionar a questão da adoção do material didático e do sistema de ensino ao qual ele se veicula como uma das formas de influenciar o trabalho docente que, em nossa perspectiva, deve ser entendido como um trabalho dotado de regras, funções, tarefas realizadas e não-realizadas, conquistas, frustrações e estresse.

Não, o ensino não é um sacerdócio, mas um verdadeiro trabalho: não, os professores não são “iluminados”, dotados de um hipotético “dom”; ao contrário, são trabalhadores que têm, como os outros, de aprender seu “métier”, de adquirir experiências sobre ele e, assim, tornarem-se profissionais cada vez mais (BRONCKART, 2009b, p. 162).

Dos muitos estudos e das muitas definições dadas ao conceito de trabalho, os quais nos levarão a entender o conceito de trabalho docente, Machado (2009b, p. 82), baseada na concepção apresentada por Marx e Engels, como uma condição básica do ser humano, aponta que “o verdadeiro trabalho seria aquele que engaja sua totalidade e potencializa o desenvolvimento de suas capacidades” (MACHADO, 2007, p. 84). A autora ainda explica que o processo do trabalho numa concepção marxista constitui-se de três elementos, sendo eles: a atividade pessoal do homem, o objeto sobre o qual trabalha e a ferramenta utilizada para a

transformação do objeto em específico, isto é, o que o trabalhador usa para transformar o seu objeto do agir, como podemos ver representado pela imagem a seguir:

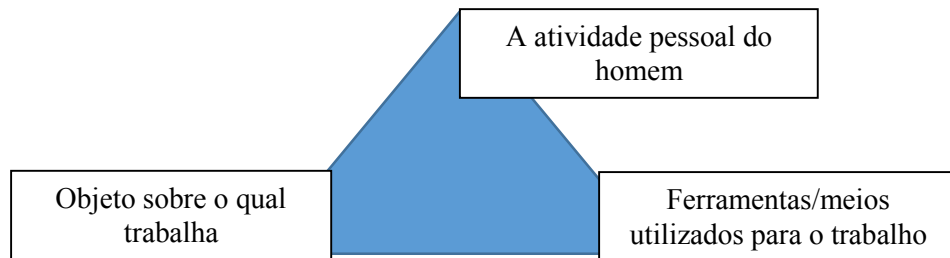


IMAGEM 01 - Representação da concepção marxista do trabalho, segundo Machado (2009b, p. 82)

Machado (2007) explica que, com as mudanças governamentais e empresariais com relação ao trabalho e seu reflexo no mercado, a Educação passa a ser vista como uma mercadoria, o que conseqüentemente traz implicações para o trabalho do professor, essas de natureza subjetiva e identitária. Assim, a autora reitera que essas mudanças gradualmente modificaram a concepção do trabalho docente e apresenta o escopo do triângulo do trabalho marxista elaborado por Schneuwly (2002 apud MACHADO, 2009) com base em Vygotsky. Para esse autor, o trabalho educacional é constituído por um agente, entende-se um professor, cujo objetivo é transformar o pensar, o falar de outro agente, ou seja, dos alunos, por meio de ferramentas, conjuntos semióticos complexos e construídos sócio-historicamente, como por exemplo, livros, computadores, jogos etc., como se pode verificar pelo triângulo proposto:

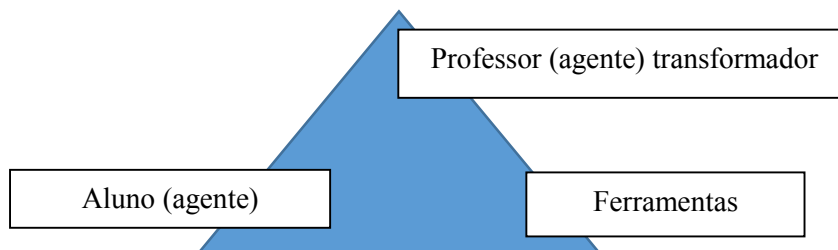


IMAGEM 02 – Representação do trabalho docente baseada na concepção marxista

Para Schneuwly (2002 apud MACHADO, 2009, p. 83), o trabalho do professor não pode ser visto como um trabalho mecânico, como o de um trabalhador ao lidar com um objeto físico, pois a atividade educacional é interativa, na qual o professor precisa criar espaços que permitam as transformações necessárias dos alunos, os quais também precisam estar dispostos a serem agentes de seu desenvolvimento, além de seguir um determinado método de ensino, que, entre outras coisas, controla os conteúdos a serem ensinados. Com o entendimento da complexidade que envolve o trabalho docente, surge um movimento que visa a analisar

o professor não apenas como um mero executor de prescrições que incidem sobre sua forma de pensar o ensino e a aprendizagem de acordo com uma determinada teoria ou sobre a necessidade de usarem novos artefatos materiais ou simbólicos previamente selecionados e prescritos pelos especialistas que para os governos que trabalhavam (MACHADO, 2007, p. 90).

Assim, a autora explica que a definição (provisória) do trabalho do professor e os estudos que analisam seu trabalho, isto é, o agir docente, recorrem aos de aportes da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade. A Ergonomia se volta para o estudo da atividade humana em situação de trabalho, verificando a distância existente entre o que é prescrito e a atividade real do trabalhador, mais precisamente ao fornecer um instrumento para “enfocar a atividade educacional enquanto trabalho e o real funcionamento do professor enquanto trabalhador” (ibidem, p. 90), tendo como principais representantes René Amigues, Frédéric Saujat e Daniel Faïta. De tais estudos, o ISD se filia com a proposição de analisar os discursos emergentes da e na situação de trabalho, de modo a identificar, por meio da linguagem, isto é, dos discursos proferidos, o agir do trabalhador/o agir docente.

Abreu-Tardelli (2006) explica que a Ergonomia Francófona preocupa-se em compreender e definir o trabalho como parte do processo do desenvolvimento humano, já que se trata de uma atividade conflituosa, mediada por instrumentos que podem gerar tanto o desenvolvimento do trabalhador quanto o seu impedimento. A Clínica da Atividade, segundo Silva (2013), visa a explicar a função exercida pelo trabalho no desenvolvimento humano,

intervindo nos contextos de trabalho de modo a compreender a relação existente entre as prescrições e os conflitos gerados.

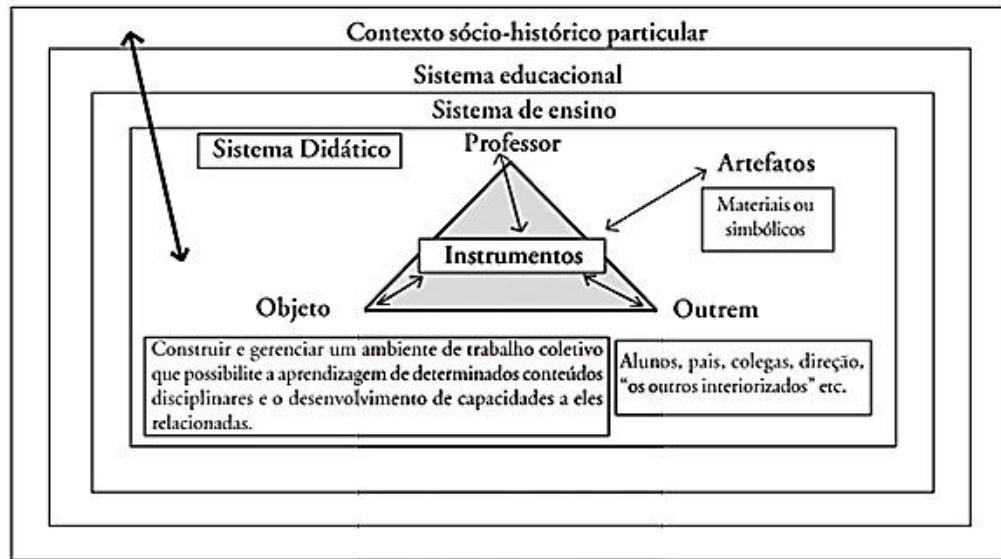
No Brasil, as contribuições destas ciências foram utilizadas e estudadas inicialmente pelo grupo denominado ALTER-LAEL (PUC-SP), que atualmente denomina-se apenas ALTER, em parceria com o Grupo LAF (Langage - Action - Formation), coordenado pelo Prof. Dr. Jean-Paul Bronckart, em Genebra, Suíça, cujas pesquisas abordam diferentes perspectivas de análise do trabalho.

Das concepções de cunho marxista, além das discussões sobre o trabalho de Bronckart, das contribuições de Yves Clot da Clínica da Atividade, Amigues e Saujat da Ergonomia da Atividade, Machado (2007, p. 91 e 92) conceitua o trabalho docente como uma atividade:

- (a) **Situada:** por sofrer interferências do contexto imediato e amplo, por ser pessoal e única, já que engaja o trabalhador em todos os aspectos: físico, cognitivo, emocional; porém, também é impessoal, por não se desenvolver de maneira totalmente livre devido às prescrições recebidas pelos trabalhadores;
- (b) **Prefigurada:** na medida em que o próprio trabalhador reelabora essas prescrições ao criar as suas prescrições e objetivos, sendo esses limitados pelas prescrições externas, pelos limites da situação em que se encontra e pelo seu próprio funcionamento físico e psíquico;
- (c) **Mediada:** por instrumentos materiais ou simbólicos dos quais o trabalhador se apropria. Esses instrumentos são artefatos sócio-historicamente construídos e estão disponibilizados no meio social.
- (d) **Interacional:** ao fazer uso de instrumentos para seu agir, o trabalhador transforma o meio e é também por ele transformado;
- (e) **Interpessoal:** pois envolve a interação com outros indivíduos presentes ou ausentes na situação de trabalho;

- (f) **Transpessoal:** por ser guiada por “modelos do agir” específicos de cada trabalho e sócio-historicamente determinado pelo coletivo de trabalho;
- (g) **Conflituosa:** devido ao fato das escolhas que devem ser tomadas para direcionamento do agir em diversas situações, esses direcionamentos relacionam-se às vozes interiorizadas sobre a ação do trabalho, o agir de outros envolvidos, o meio, os artefatos e as prescrições;
- (h) **Fonte de aprendizagem/fonte de impedimento:** por ser conflituosa, pode ser fonte de aprendizagem, ao possibilitar o desenvolvimento de capacidades e de novos conhecimentos, ou pode ser fonte de impedimento, no momento em que o trabalhador se encontra diante de dilemas que impedem ou dificultam a realização do trabalho. Entre esses impedimentos, podemos pensar na fadiga e no estresse.

Assim, com base no conceito geral de trabalho apresentado, Machado (2007) elabora o seguinte esquema, que busca uma forma de representação visual do trabalho docente, pensando que ele não se dá de modo isolado, mas sim ligado a uma cadeia de diversas relações que se dão em um determinado contexto sócio-histórico, em um determinado sistema de ensino e em um sistema educacional específico. Como se pode ver representado pela imagem a seguir:



Fonte: Machado, 2007, p. 92

IMAGEM 03 - Representação dos elementos que compõem o trabalho docente.

Para a compreensão dessa representação, devemos entender cada um dos elementos que a compõem e influenciam o trabalho docente. Pensando primeiramente no **professor** em si, temos um ser dotado de capacidades, intenções e motivações, que tem como objetivo final o ensino dos mais diversos **objetos**, no caso, os conteúdos estipulados a um determinado **outrem**. Esses podem ser, além dos alunos, seus pais, os coordenadores, diretores da escola e até mesmo as vozes interiorizadas, que servem como guias para a execução do seu trabalho.

Entre a relação professor-objeto-aluno, existem os **instrumentos** ou **artefatos**, de natureza material ou simbólica, que são tomados pelo professor como forma de mediar seu trabalho. Caso haja a transformação do agir docente, tem-se um instrumento, caso contrário, tem-se apenas um artefato de trabalho. Além desses elementos, o trabalho docente é determinado por um **sistema educacional**, onde as diretrizes que regem o ensino são formuladas, como por exemplo o MEC (Ministério da Educação), e por um **sistema de ensino**, que compreende os estabelecimentos de ensino, onde são colocadas em prática as diretrizes estabelecidas pelo sistema educacional. Há, ainda, o **sistema didático**, que envolve as classes em que o trabalho do professor é desenvolvido (MACHADO, 2009a, p. 63). Por fim, todos esses elementos pertencem a um determinado **contexto sócio-histórico**.

Assim, o trabalho docente, resumidamente, consiste em uma mobilização pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação –, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos no meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação. (MACHADO, 2007, p. 93)

Pensando nos professores da rede pública paulista, como veremos mais adiante na análise dos dados, eles tiveram seu trabalho influenciado pela implementação da Proposta Curricular em um determinado momento em que se comprovou que mudanças eram necessárias para a melhoria da qualidade da Educação, o que caracteriza o contexto sócio-histórico particular. Essa Proposta possui prescrições, conteúdos e competências a serem desenvolvidas, relacionada a uma determinada linha teórica, o que caracteriza os sistemas educacional e de ensino. Dentro desse contexto e compondo a representação proposta por Machado (2007), o professor da rede pública, entre muitas de suas funções, realiza seu trabalho em uma sala de aula numerosa, enfrenta muitos problemas de indisciplina, tem seu trabalho controlado pelos coordenadores escolares e atende pais e responsáveis em reuniões escolares, o que se caracteriza pelo outrem que compõem a tríade do trabalho.

Além desses elementos, temos o professor em si, dotado de sua experiência/inexperiência, suas crenças de ensino, as vozes de outros professores ou profissionais que permeiam o seu trabalho, o desejo de ensinar, a rotina com uma grande quantidade de aulas e tantas outras questões que permeiam sua ação⁶. Como instrumento para a realização de seu trabalho, conta com o apoio dos *Cadernos do Professor* e dos *Cadernos do Aluno*, que, como veremos, foram implementados pelo Governo para unificar a rede e melhorar a qualidade da Educação.

⁶ A matéria “Mal-estar docente” apresenta muitos dos conflitos enfrentados pelos professores, os quais influenciam sua ação. Fonte: <http://revistaescolapublica.com.br/textos/35/mal-estar-docente-300042-1.asp>. Acesso em 28 de junho de 2015.

Machado (ibidem, p. 93-94) ainda lista os fatores que considera relevantes para que o professor obtenha resultados positivos na realização do seu trabalho, sendo eles: (i) a reelaboração contínua das prescrições, readaptando-as de acordo com a situação, os motivos e os objetivos dos alunos, além dos seus próprios objetivos, interesses, capacidades e recursos, agindo de acordo com as representações que mantêm sobre os “outros interiorizados” (aspas da autora) e sobre os critérios utilizados na avaliação do seu próprio agir; (ii) a escolha, a manutenção e a reorientação do seu agir, de acordo com as necessidades do momento; (iii) a apropriação de artefatos que se transformem em instrumentos úteis para seu agir; (iv) a seleção dos instrumentos adequados para cada situação; (v) a utilização dos modelos de agir sócio-historicamente construídos em seu coletivo de trabalho e (vi) a busca por soluções para os mais diversos conflitos.

Assim, esse panorama nos permite entender a complexidade do agir docente, que pode ser analisado pela forma como se reflete nos textos no e sobre o trabalho. Conforme justificam Bronckart e Machado (2004), a análise desses textos permite um entendimento sobre a natureza do agir do trabalhador/professor analisado, mas não nos aprofundaremos mais na questão de como o agir é analisado e os tipos de agir evidenciados pelos textos relacionados à atuação docente, por não ser este o foco de nossa pesquisa. Apenas enfatizamos essa questão por ela ser uma das áreas de estudo do ISD e também devido ao fato de que estudamos os materiais didáticos, que são um dos elementos que compõem o trabalho docente.

Quanto a esse aspecto, salientamos que o trabalho é analisado linguisticamente por meio do folhado textual elaborado por Bronckart (2007), o qual será apresentado na seção seguinte e que serve de base para muitas das pesquisas do ISD, entre elas, a verificação do “agir humano que se (re)configura nos textos e, em particular, o agir implicado no trabalho do professor” (GUIMARÃES E MACHADO, 2007, p. 9).

Em nossa pesquisa, o folhado textual nos servirá de base para a análise das concepções de linguagem, ensino e leitura em língua inglesa adotadas pela Secretaria da Educação por meio da Proposta Curricular. Além disso, esse modelo ainda serve para a análise do nível organizacional dos *Cadernos do Professor e do Aluno*.

1.1.5. O folhado textual para análise e textos

Por tomar a linguagem e o agir como elementos centrais para o desenvolvimento humano, como já mencionado, o ISD elaborou um quadro teórico metodológico que possibilita a compreensão do agir configurado nos textos, pois, segundo Bronckart (1999/2007), os textos são as manifestações observáveis da linguagem. O folhado textual foi primeiramente elaborado pelo autor para evidenciar as propriedades que fazem parte da composição de um texto. Além disso, pode ser utilizado para a elaboração de modelos didáticos de gêneros, como forma de interpretação textual e para a análise do agir.

Quanto à questão do quadro para interpretação de textos, Bronckart (2004) postula que o domínio do funcionamento dos textos é um fator essencial para o desenvolvimento das interações sociais e para a cidadania.

Quando para a interpretação do agir, Bronckart e Machado (2004) explicam que a análise dos textos divide-se em dois grupos: o primeiro, analítico, relaciona-se aos aspectos linguístico-discursivos dos textos. O segundo, interpretativo, é analisado por meio das categorias da semântica do agir. Atentamos que a segunda análise necessita dos dados levantados pela primeira, que é realizada por meio do procedimento de estudo de textos, elaborado por Bronckart (1999/2007).

Em nossa pesquisa, o folhado textual servirá de base para a análise das prescrições da Proposta Curricular e dos *Cadernos do Professor*, de modo a identificarmos as concepções que permeiam o ensino estadual, dentre elas, a de linguagem e leitura.

1.1.5.1. Análise linguístico-discursiva

Devido ao fato do agir languageiro se concretizar por meio dos textos, Bronckart (1999/2007) propõe um modelo de análise no qual pensa cada texto como constituindo um folhado textual. Para o autor, a organização de um texto é concebida por meio de um folhado de três camadas, cada qual responsável por determinar um aspecto diferente da complexa organização textual e que será responsável por nos fazer entender diferentes questões relacionadas a este agir. Estas camadas a serem mais bem explicitadas são:

(a) **A infraestrutura geral do texto**

(b) **Os mecanismos de textualização**

(c) **Os mecanismos enunciativos**

Porém, antes da definição de cada um desses níveis, faz-se necessário enfatizar que existem fatores extratextuais que constituem o texto e são necessários para a atribuição dos seus significados. Bronckart (1999/2007, p. 92-93) explica que, ao produzir um texto, o agente mobiliza representações sobre os mundos que se efetuam em duas direções: de um lado, representações relacionadas ao contexto de produção, que envolve a situação de comunicação em que o agente se encontra e que exerce um controle pragmático sobre a organização textual. De outro, as representações desses mundos são verbalizadas no texto, por meio dos temas neles levantados, o que influencia a organização lógica do texto.

Esses dois fatores apontados pelo autor e que exercem influências sobre a organização textual dizem respeito a aspectos do mundo físico e a aspectos do mundo social e subjetivo.

Com relação ao mundo físico, ao analisarmos um texto, faz-se necessário que levantemos conhecimentos referentes aos quatro seguintes parâmetros: o **lugar de produção**, ambiente físico em si onde o texto foi produzido; o **momento de produção**, marcação temporal em que se deu a produção do texto; o **emissor/locutor/produtor**, pessoa responsável pela produção do texto, isto é, o seu autor, e finalmente o **receptor**, aquele a quem o texto se dirige.

Bronckart (1999/2007, p. 94) explica que a produção de um texto envolve também aspectos relacionados às atividades de formação social, implicando em determinações do mundo social, relacionados às normas e valores, e do mundo subjetivo, a imagem do agente de seu agir. Esses aspectos são igualmente divididos em quatro parâmetros: (i) o **lugar social**, que se relaciona ao ambiente social em que o texto foi produzido, isto é, se sua produção se deu no quadro de uma instituição familiar, escolar, empresarial, burocrática etc. Pode-se relacionar o lugar social ao papel social exercido pelo lugar em que o texto foi produzido; (ii) a **posição social do enunciador**, que se relaciona ao papel social exercido pelo enunciador do texto, podendo ser ele o de pai de família, coordenador ou diretor escolar, presidente de uma empresa, juiz de direito, entre outros. Devemos entender a diferença entre o enunciador físico, sendo a pessoa em si, que produziu o texto, e o seu papel social como às funções variadas que uma mesma pessoa pode exercer nas diferentes esferas de sua vida. Por exemplo: como enunciador físico, o autor de um texto pode ser uma mulher de 45 anos e como enunciador social, ser uma gestora pedagógica, elaboradora de materiais didáticos, com experiência na elaboração de livros no exterior; (iii) a **posição social do receptor**, que diz respeito ao papel social atribuído àquele a quem o texto se dirige, podendo ser o de professor, aluno, empregado, secretária etc., e (iv) o **objetivo**, que se relaciona ao efeito que o texto busca produzir em seus destinatários. A imagem a seguir busca evidenciar os elementos que influenciam a organização textual:

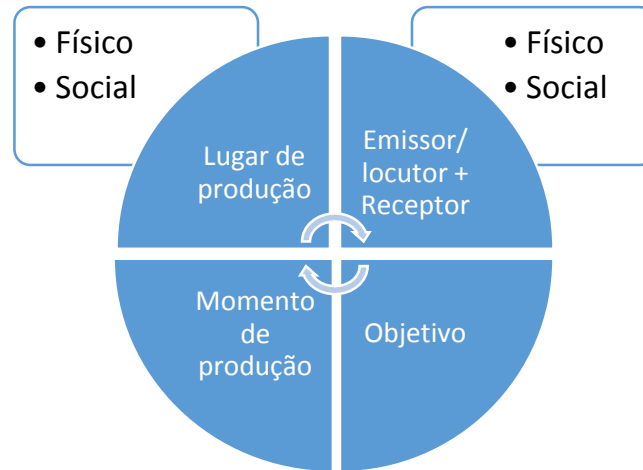
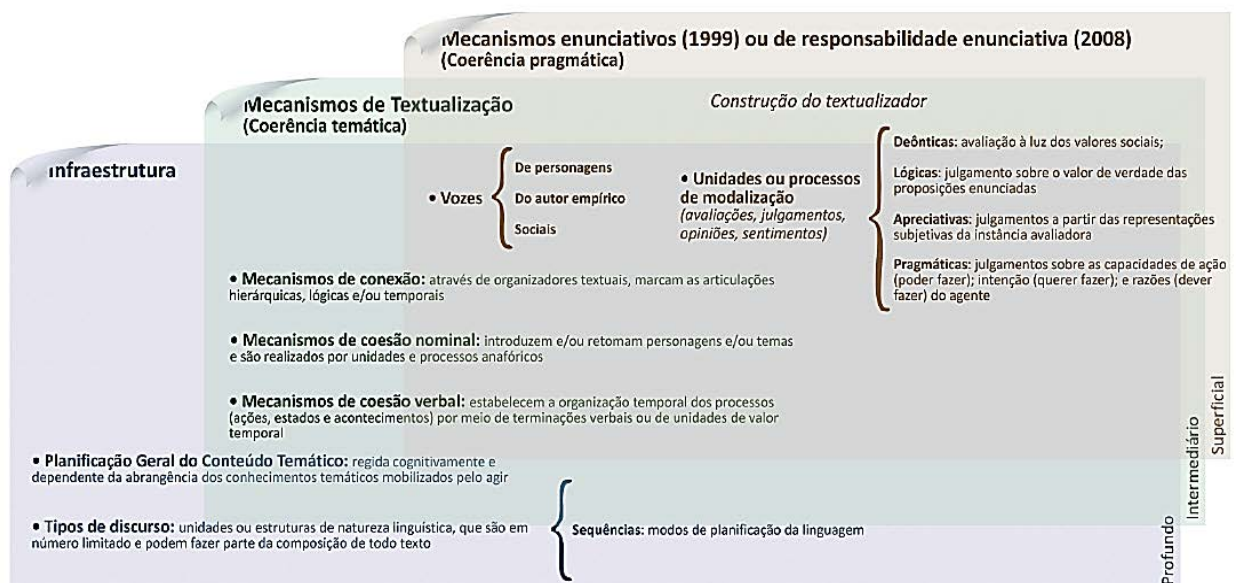


IMAGEM 04 - Fatores que influenciam a organização textual segundo Bronckart (1999/2007)

Quando da análise de textos voltados para o agir, Machado e Bronckart (2005), baseados nas pesquisas do Grupo LAF, explicam que, antes mesmo de uma análise linguística, faz-se o levantamento do contexto sócio-histórico de produção e das características globais do documento e a identificação do gênero textual em que ele é veiculado. Esse tipo de análise permite identificar a “história” (p. 191) do documento analisado, sua instituição editorial, os produtores e os destinatários nomeados. A imagem a seguir representa o folhado textual de Bronckart (1999/2007), desenvolvida por Perez (2009).



Fonte: Perez (2009)

IMAGEM 05 - Representação do folhado textual proposto por Bronckart (1999/2007) para análise de textos

O primeiro dos níveis - a **infraestrutura geral do texto** - é considerado por Bronckart (1999/2007) como o mais profundo. Nele verificamos o **plano geral do texto** e os **tipos de discurso e sequência** que os compõem. Este nível é denominado por Machado e Bronckart (2009) de **nível organizacional**, denominação que utilizaremos ao apresentar as análises dos documentos que nos propomos a estudar.

O plano global, segundo o autor, é a organização dos conteúdos temáticos apresentados ao longo do texto e que podem ser levantados por meio de resumos dos temas abordados. Bronckart (2007) explica que o conteúdo temático são as informações explicitadas apresentadas ao longo de um texto.

A identificação do plano global do texto, de suas partes constitutivas e suas articulações não deve ser vista como uma simples abordagem estrutural do texto, mas deve levar-nos a clarificar o estatuto dialógico desta estrutura composicional, que não pode ser vista como aleatória, mas como obedecendo a um objetivo específico, de acordo com as representações que o autor tem de seus destinatários” (BRONCKART e MACHADO, 2004, p. 145-146)

Outro fator analisado nesse nível do folhado são os **tipos de discurso**, que, segundo Butler (2009), nos auxiliam na percepção do posicionamento do enunciador em relação ao conteúdo temático. Isto se dá devido ao fato dos tipos de discurso estarem relacionados “às materializações linguísticas dos ‘mundos virtuais’ (ou **mundos discursivos**) (grifo do autor)” (BRONCKART, 1999/2007, p. 16). Isto se dá, de acordo com Bronckart, porque a atividade de linguagem baseia-se na criação de mundos virtuais, conforme o conceito dos mundos representados já destacados anteriormente, em que os mundos representados pelos agentes humanos pertencem ao mundo ordinário e as ações de linguagem desses agentes pertencem ao mundo discursivo, ficando, assim, linguisticamente determinadas em um texto.

Desta forma, Bronckart (2008) determina que, independentemente do gênero, cada texto é constituído de segmentos que são identificáveis por suas “unidades linguísticas específicas”

(p. 91), marcadas por determinados tempos verbais, pronomes e advérbios. Esses segmentos se traduzem nos mundos discursivos e se constituem tanto na produção quanto na interpretação textual, pois são “a interface entre as representações que estão sediadas em um determinado actante (representações individuais) e as representações que estão sediadas nas instâncias coletivas (representações coletivas)”. (ibidem, p. 91)

Assim, esses mundos se originam de duas operações psicolinguísticas binárias: as da ordem do NARRAR, cujos conteúdos semiotizados colocam-se à distância da situação do actante; e da ordem do EXPOR, nos quais os actantes se colocam próximos à situação de produção. Isto implica que, no eixo do narrar, o mundo discursivo é outro, está distante, ao passo que no eixo do expor, os critérios apresentados são acessíveis ao mundo ordinário, isto é, no presente.

Ao apresentar as coordenadas desses mundos discursivos, o agente pode **implicar-se** na situação de produção da linguagem ou pode permanecer **autônomo** a ela. Ao implicar-se, a relação de agentividade é explícita, determinando o espaço e o tempo em que ocorrem. Quando não há implicação, a ação da agentividade mantém uma situação de independência do contexto de produção.

Desta maneira, da oposição entre os eixos do narrar e do expor e entre a noção de implicação e autonomia, surgem quatro mundos discursivos expressos por quatro tipos de configurações linguísticas, sendo que as formas de raciocínio causal/temporal pertencem à ordem do NARRAR. Já o raciocínio relacionado ao senso comum e às representações sociais relaciona-se à ordem do EXPOR.

O ISD tem como uma de suas hipóteses de trabalho que é no quadro dos tipos/mundos discursivos que se constroem e se desenvolvem as diversas formas de raciocínio humano: raciocínio causal/temporal no mundo do narrar; raciocínio do senso comum no discurso interativo; raciocínio lógico-argumentativo no discurso teórico. (BRONCKART, 2004 p.64 apud BUENO, 2007)

O quadro a seguir ilustra os quatro tipos de discursos propostos por Bronckart (1999/2007), seguidos de suas definições, características linguísticas e exemplos⁷.

RELAÇÃO AO ATO DE PRODUÇÃO	COORDENADAS DOS MUNDOS		
		Ordem do EXPOR	Ordem do NARRAR
	Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
	Autonomia	Discurso teórico	Narração

Fonte: Bronckart (1999/2007)

QUADRO 01 – Tipos de discurso

Por determinar a implicação do agente produtor mobilizando um tempo conjunto à situação de produção, isto é, do mundo discursivo criado (Bronckart, 1999/2007, p. 168), as marcas linguísticas características do **discurso interativo** são: presente do indicativo para indicar simultaneidade dos fatos, bem como pretérito perfeito e futuro; frases interrogativas, imperativas, exclamativas e dêiticos espaciais, temporais e pronominais/demonstrativos, que remetem diretamente aos protagonistas das ações verbais. O exemplo abaixo, retirado do *Caderno do Professor*, evidencia o discurso interativo encontrado nas prescrições dadas aos professores para orientar o ensino dos conteúdos apresentados nos *Cadernos do Aluno*.

Leia o enunciado e **peça** aos alunos que façam a atividade individualmente. **Insista** para não traduzirem o texto na íntegra e **diga-lhes** que só terão dois ou três minutos para encontrar a resposta.
(*CADERNO DO PROFESSOR*, 1º série, E.M., vol. 1, p. 56)

O tipo de discurso **discurso teórico** é caracterizado pela autonomia do agente em relação ao momento de produção. Entretanto, esta produção se dá em um tempo conjunto ao momento ordinário de produção, sendo identificada pelas seguintes marcas linguísticas: predominância do presente do indicativo; ausência de unidades que determinem os interlocutores, o momento e o espaço de produção; frases declarativas; uso de verbos modais, como pode/poderia, deve/deveria. O exemplo que determina o discurso teórico foi retirado do

⁷ Os exemplos de cada um dos tipos de discurso serão retirados dos *Caderno do Professor*, porém quando não encontrados, serão retirados de outros trabalhos que tenham abordado esse tipo de análise.

Caderno do Professor e pode ser encontrado nos momentos em que há explicações de determinados conteúdos a serem apresentados aos alunos.

Atualmente, a língua inglesa é **considerada** uma *língua franca*, pois é por meio dela que boa parte das pesquisas científicas **são divulgadas** e o comércio internacional é **realizado**. O latim (na Antiguidade e na Idade Média) e o francês (entre os séculos XVII e XIX) já tiveram esse *status*.
(*CADERNO DO PROFESSOR*, 1º série, E.M., vol. 1, p. 16)

O tipo de discurso **relato interativo**, cuja característica é um distanciamento temporal do momento de produção, mas com a implicação do agente, é marcado linguisticamente pela predominância dos tempos verbais pretérito perfeito e imperfeito; organizadores temporais que determinem um distanciamento espaço-temporal, por pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular e do plural, remetendo aos protagonistas da ação. Por não termos encontrado exemplos desse tipo de discurso nos *Cadernos do Professor*, o exemplo a seguir foi retirado de Mazzillo (2006), cuja pesquisa objetivou compreender o processo de aprendizagem de LE por meio de registros em diários de aprendizagem.

Depois dos exercícios, a professora mandou que **fechássemos** os livros e **começou** a introduzir uma nova lição, cheia de vocabulário novo. Porém, quando ela **mandou** que **abrissemos** os livros, aquela aluna que tudo pergunta **comentou**: “Vamos pular as duas páginas anteriores?”
(MAZZILLO, 2006, p. 97)

O tipo de discurso **narração** exprime um distanciamento da ação linguageira quanto ao momento de produção e também quanto à ausência do agente com relação à sua implicação no ato. Linguisticamente, este tipo de discurso é marcado pelos tempos pretérito perfeito e imperfeito; há ausência de pronomes de primeira e segunda pessoa do singular e do plural, além de não haver organizadores temporais que determinem um distanciamento da ação ocorrida. Esse tipo de discurso também não foi identificado nos *Cadernos do Professor* analisados. Por isso, optamos por utilizar outro exemplo do trabalho de Mazzillo (2006).

A professora **introduziu** a unidade 5 do livro com uma transparência que mostrava a planta de um apartamento, sem os nomes das partes. Aos poucos, **ia** “eliciting” da turma os nomes dos diferentes cômodos de um apartamento. **Colava**, então, no quadro, uma foto com o nome do cômodo. Muito agradável e interessante e **prende** a atenção de todos.
(MAZZILLO, 2006, p. 101)

Bronckart (2007) propõe também a análise dos **tipos de sequência**, caracterizadas por tratarem da organização sequencial ou linear do conteúdo temático e que dividem-se em seis tipos, de acordo com a determinação de Bronckart a partir dos estudos de Adam. Assim, com base em Machado (2005, p. 246-247), os tipos de sequência são: (i) **descritiva**, que faz o destinatário ver em detalhes os elementos de um objeto de discurso conforme a orientação do produtor, (ii) **explicativa**, que faz com que o objeto de discurso seja compreendido pelo destinatário que o vê como de difícil compreensão, (iii) **argumentativa**, que visa ao convencimento do destinatário da validade de um objeto de discurso que é visto como contestável, (iv) **narrativa**, que visa manter a atenção do destinatário “por meio da construção de um suspense, criado pelo estabelecimento de uma tensão e subsequente resolução” (ibidem, p. 247); (v) **injuntiva**, que faz com que o destinatário aja de determinada maneira por meio da elaboração de ações e (vi) **dialogal**, que estabelece uma interação entre os interlocutores. Não serão apresentados exemplos de tipo de sequência, pois eles não serão analisados em nossos dados.

O segundo nível do folhado textual de Bronckart são os **mecanismos de textualização**. Eles analisam os elementos que contribuem para a coerência temática do texto e são responsáveis pela progressão do conteúdo temático, por meio de elementos que explicitam ou marcam as relações de continuidade, contraste ou ruptura dos textos. Esses mecanismos se subdividem em:

- i. **mecanismos de conexão:** marcam as articulações lógicas, temporais, sequenciais dos conteúdos mobilizados nos textos por meio de conjunções, advérbios, locuções adverbiais etc.;
- ii. **mecanismos de coesão nominal:** são responsáveis pelas referenciações de elementos do conteúdo temático, que podem se dar por meio de retomadas anafóricas ou catafóricas, marcadas por pronomes pessoais, demonstrativos, reflexivos, possessivos e sintagmas nominais (Perez, 2009, p. 49);
- iii. **mecanismos de coesão verbal:** estabelecem as relações temporais das ações explícitas nos textos marcadas por meio dos tempos verbais.

Os **mecanismos enunciativos**, terceiro e último nível do folhado, são responsáveis pelo estabelecimento da coerência temática do texto e suas análises dividem-se na observação das vozes e das modalizações presentes nos textos. As primeiras estão relacionadas às instâncias que assumem a responsabilidade pelas ações expressas ao longo do texto, ao passo que as segundas são responsáveis pela expressão das avaliações, julgamentos e opiniões a respeito do conteúdo temático. Esse nível é denominado por Machado e Bronckart (2009) de **nível enunciativo** e também poderá ser identificado nas análises da Proposta Curricular e dos *Cadernos do Professor* e nos *Cadernos do Aluno*.

Em se tratando das **vozes**, Bronckart (1999/2007) explica que o autor é o agente responsável pelas ações ou pelos temas elencados no texto e que, devido aos diferentes conhecimentos que mobilizamos ao agir com a linguagem, eles passam a interagir com as nossas próprias reflexões. Assim, o autor define as vozes como as “entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado” (1999/2007, p. 326) e as divide em três tipos: (i) a **voz do autor**, que se refere à própria pessoa responsável pela produção textual, neste caso, o próprio agente da ação linguageira; (ii) a **voz do personagem**, que é aquela que procede de outros seres humanos ou, dependendo do gênero, de “entidades humanizadas”

(ibidem, p. 327), responsável pelas ações mobilizadas no texto, e (iii) a **voz social**, que é a originada de grupos, instituições sociais ou personagens que não são agentes das ações de linguagem, é apenas mencionada como instância avaliadora de aspectos do conteúdo temático (ibidem, p. 327). Apresentamos os tipos de vozes porque eles fazem parte do modelo de análise de textos proposto por Bronckart (1999/2007), porém, por focarmos apenas nas concepções de linguagem e leitura apresentadas na Proposta Curricular e nos *Cadernos do Professor*, não apresentaremos exemplos quanto a esse aspecto.

Quanto às **modalizações**, essas têm a finalidade de exprimir comentários ou avaliações das instâncias comunicativas, isto é, das vozes que permeiam o texto quanto ao conteúdo temático abordado, orientando em sua interpretação. As modalizações independem da linearidade do texto, pois estão relacionadas à coerência pragmática do mesmo. Dividem-se em quatro tipos e estão relacionadas à noção dos mundos discursivos propostos por Habermas, a saber: os mundos (i) objetivos, cujos signos remetem a aspectos do mundo físico; (ii) sociais, cujas referências se voltam às modalidades convencionais e às regras sociais; e (iii) subjetivos, relacionados às características próprias de cada indivíduo (BRONCKART, 1999/2007), como já mencionado anteriormente.

As **modalizações lógicas** exprimem uma avaliação do conteúdo temático, julgando-os do ponto de vista de seu valor de verdade, apresentando os fatos como certos, possíveis, prováveis, improváveis e necessários. Essa modalização relaciona-se às coordenadas do mundo objetivo e são linguisticamente marcadas por tempos verbais no condicional, advérbios, auxiliares e orações impessoais, como: “é evidente que..., é certo que..., evidentemente...” (PÉREZ, 2009, p. 52), como se pode verificar pelo exemplo retirado de uma das orientações do *Caderno do Professor*⁸.

⁸ Todos os exemplos de modalizações foram retirados das orientações apresentadas nos *Cadernos do Professor* usados como dados dessa pesquisa.

[...] No geral, o foco principal do Caderno continua a ser a formação das competências leitora e escritora, alicerçadas em um novo ciclo (o Ensino Médio), por meio do estudo sistematizado de estruturas gramaticais e de vocabulário. Tal estudo **é importante** para formar um leitor mais crítico, tanto do ponto de vista de seu conhecimento de mundo e de gênero como do seu conhecimento de língua.

(*Caderno do Professor*, 1º ano E.M., vol. 1, p. 5)

As **modalizações deônticas**, por estarem relacionadas a aspectos do mundo social, isto é, às regras, valores e opiniões (Bronckart, 1999/2007), exprimem avaliações de aspectos do conteúdo temático, julgando-os como socialmente permitidos, proibidos ou aceitáveis. Segundo Pérez (2009), são identificadas por meio de tempos verbais no condicional, advérbios, auxiliares e orações impessoais, como “é preciso que..., é necessário que..., poder, ser obrigado a, dever” (PÉREZ, 2009, p. 52), como mostrado pelos exemplos a seguir.

Em suma, as premissas apresentadas e comentadas aqui consideram Situações de Aprendizagem que mobilizam, em nossos alunos, o *saber*, o *saber fazer* e o *saber ser*. No Ensino Médio, todos esses conhecimentos **precisam estar** em sintonia para que nossos alunos entrem na vida adulta de forma atuante, crítica e mais bem preparada para as exigências sociais do século XXI.

(*Caderno do Professor*, 1º ano E.M., vol. 1, p. 9)

Para desenvolver os conteúdos deste volume, **devem ser observados** os mesmos princípios explicitados no volume anterior: (1) uma língua é um complexo instrumento de interação social e de ação e reação no mundo [...]

(*Caderno do Professor*, 2º ano E.M., vol. 2, p. 8)

As **modalizações apreciativas** avaliam de forma subjetiva aspectos do conteúdo temático, apresentando-os como bons, maus, ruins etc., do ponto de vista da instância avaliadora. Essa modalização relaciona-se aos critérios do mundo subjetivo e é expressa principalmente por advérbios ou locuções adverbiais, como felizmente, infelizmente, lamentavelmente (PÉREZ, 2009, p. 52), como destacado pelo exemplo abaixo:

Esperamos que você desenvolva um **ótimo** trabalho com seus alunos, de forma significativa, dinâmica e, **principalmente, prazerosa** para todos.

(*Caderno do Professor*, 2º ano E.M., vol. 2, p. 9)

A última delas, as **modalizações pragmáticas**, atribuem a uma entidade do conteúdo temático a responsabilidade em ações das quais é agente, implicando a ela intenções, razões e

capacidades de ação (Bronckart, 1999/2007, p. 332). São linguisticamente identificadas por meio de tempos verbais no condicional, auxiliares de modo: querer, dever, ser necessário, poder. (PÉREZ, 2009, p. 53), como se pode verificar pelo exemplo abaixo.

Após a explicação, peça para os alunos, reunidos em pequenos grupos, solucionarem a Atividade 3. Eles **devem ler** as sentenças e identificar o significado das conjunções usadas.
(*Caderno do Professor*, 3º ano E.M., vol. 2, p. 13)

Apresentado o quadro teórico-metodológico do ISD, a seção seguinte aborda a questão da adoção de materiais didáticos voltados para o ensino de línguas, discutindo principalmente aqueles voltados para o ensino de leitura. Em seguida, nos debruçaremos sobre essa habilidade para podermos, então, melhor apresentar o conceito das capacidades de linguagem, bem como o quadro desenvolvido com base nos trabalhos de Labella-Sánchez (2007) e Mascanhi (2013) para análise das atividades dos *Cadernos do Aluno* do EM de LI, de modo a verificar se as capacidades de linguagem desenvolvidas auxiliam os alunos na leitura dos gêneros textuais apresentados.

1.2.MATERIAIS DIDÁTICOS E O ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

A presente seção aborda a questão da adoção de livros didáticos, tomando-os como instrumentos que compõem a ação docente, discutindo as vantagens e as desvantagens de tê-los como base para o ensino. Além disso, apresentamos diferentes perspectivas sobre leitura e ensino, bem como os materiais didáticos voltados para o desenvolvimento dessa habilidade.

1.2.1. Materiais didáticos: “vilões e/ou mocinhos” no processo de aprendizagem de línguas

Os livros didáticos permeiam o ensino de línguas desde muito antes da criação da imprensa. Os primeiros eram, segundo Oliveira e Paiva (2009), ao traçar um panorama da história do livro didático, o *volumen*, folhas de papiro enroladas em um cilindro de madeira, no qual, para se encontrar alguma informação, se fazia necessário desenrolar todo o manuscrito; e o *códex*, que consistia em folhas de papiro costuradas. Com a invenção da imprensa, os livros passam a ser produzidos em série e acompanham as teorias de aprendizagem vigentes.

O material didático⁹, de acordo com Souza (2011, p. 27), independentemente da disciplina que aborde, é classificado como “o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e dessa forma, fonte última (e às vezes, única) de referência”; para Santos Jorge e Tenuta (2011), o material didático de língua estrangeira é o elemento que define conteúdos e o planejamento das aulas, além de fornecer propostas de avaliação e os métodos e técnicas de ensino; já para Silva (2010), é o facilitador, a fonte de atividades, o direcionador e o guia do ensino. Uma outra interpretação do uso dos materiais didáticos é dada por Garcia (2011, em <http://envolverde.com.br/educacao/entrevista-educacao/materiais-didaticos-sao-mediadores-entre-professor-alunos-e-o-conhecimento>) ao afirmar que

Como artefatos incorporados ao trabalho escolar, os materiais didáticos contribuem para estabelecer algumas das condições em que o ensino e a aprendizagem se realizam e, neste sentido, eles têm uma grande importância e podem cumprir funções específicas, dependendo de suas características e das formas pelas quais eles participam da produção das aulas. Pode-se dizer, de forma geral, que eles se constituem em uma das mediações entre professor, alunos e o conhecimento a ser ensinado e aprendido.

⁹ Embora ‘material didático’ se refira a qualquer elemento que possibilite a aprendizagem, tanto de língua materna quanto de língua estrangeira (Tomlinson, 2001 apud RAMOS 2009), podendo ser linguísticos, visuais, auditivos e em forma de materiais impressos, CDs, DVDs etc., essa pesquisa usará o termo ‘material didático’ como sinônimo de ‘livro didático’.

Ramos (2009), ao introduzir os papéis e as funções do livro didático, argumenta que há pontos de vistas favoráveis e desfavoráveis à sua adoção, sendo esses vistos ora como guias e ferramentas, ora como muletas e fardos. A autora, baseada em Richards (2002), apresenta vantagens e desvantagens quanto ao uso do livro didático. Como vantagens, destaca (i) o fornecimento de um plano de ensino (*syllabus*); (ii) a padronização do ensino; (iii) a preservação da qualidade do ensino, em se tratando da adoção de um material de qualidade, propiciando a aprendizagem de um conteúdo sequenciado; (iv) o fornecimento de outras fontes de aprendizagem, visto que os materiais atualmente são acompanhados de CDs, CD-ROMs etc., (v) possibilitam ao professor mais tempo dedicado ao ensino/aprendizagem do que à preparação de materiais, (vi) propiciam input aos professores que não têm o inglês como primeira língua, (vii) propiciam a capacitação do professor, se utilizados junto com seu manual e (viii) possuem apelos visuais. Como desvantagens, a autora menciona que os livros (i) podem não conter linguagem autêntica, já que muitas vezes os textos ou os diálogos são produzidos com o intuito de ensinar alguns conteúdos gramaticais; (ii) podem apresentar uma visão de mundo ideal, evitando assuntos considerados controversos e padronizando a sociedade; (iii) não refletem as necessidades dos alunos (locais), por atenderem a um mercado global; (iv) desabilitam o professor (*deskill*), pois podem transformá-lo num mero transmissor de conteúdos ao fazer do livro didático sua única fonte¹⁰; e (v) tendem a custar caro. Quanto a este último item, destacamos que com relação aos materiais didáticos distribuídos nas escolas públicas, temos tanto os *Cadernos do Aluno*, em nível estadual, e os livros selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em nível federal. Mesmo sendo um alto custo aos cofres públicos, esses materiais não deixam de ser distribuídos e entregues anualmente nas escolas públicas.

¹⁰ Com relação a este item, Coracini (2001) aponta em suas pesquisas que o livro didático retira a voz do professor, fazendo com que tanto ele quanto o aluno se tornem meros usuários do livro.

Por mais que as desvantagens do uso do livro didático sejam relevantes, especialmente com relação à questão da autenticidade e por não atender às necessidades específicas dos alunos, Ramos (2009) argumenta que o livro didático é visto muito mais como um colaborador do que como um vilão durante o processo de ensino/aprendizagem.

Vale destacar, ainda, que há estudos que defendem o pós-método no ensino, em que se pretende dar maior autonomia de ensino aos professores e maior autonomia na aprendizagem para os alunos, além de proporem parâmetros de particularidade no ensino, isto é, grupos particulares de professores ensinando grupos particulares de alunos com objetivos e necessidades específicas, como propõe Kumaravadivelu (2006).

A posição de Garcia (2011) com relação à adoção de materiais didáticos é interessante, ao afirmar que o que guia a escolha dos materiais didáticos é a intencionalidade, pois eles podem ser adotados visando as mais diferentes finalidades.

Porém, acreditamos que em contextos que envolvam salas de aula numerosas e heterogêneas, como é o caso da rede pública, o livro didático facilita e complementa o trabalho dos professores que, devido aos baixos salários, não trabalham apenas em um período, não tendo, portanto, um contraperíodo para preparar aulas e, dessa forma, chegam a ter mais de dez salas de aulas de séries diferentes para lecionar, como atestado por Coracini (2011) e recentemente destacado pela mídia internacional¹¹. Assim, nos embasamos na concepção de Carmagnani (2011), ao afirmarmos que o material se torna um guia por meio do qual se conduz à aprendizagem de uma língua, fornecendo aos alunos uma referência de estudo. Como demonstrado pela representação dos elementos que compõem o trabalho docente de Machado (2007), os materiais didáticos medeiam a relação da tríade professor-objeto-outrem. Como já

¹¹ Professores no Brasil estão entre os mais mal pagos em ranking internacional. Disponível http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2015/04/150430_educacao_eficiencia_pu?ocid=socialflow. Último acesso em 02/05/2015.

mencionado, no caso das escolas públicas paulistas, são os *Cadernos do Aluno*, juntamente com as orientações do *Caderno do Professor*, que conduzem o ensino.

Com relação à questão do material didático como um guia de referências aos alunos, Carmagnani (2011) estuda o fenômeno do ensino apostilado nas escolas e o aponta como substituto do livro didático nas escolas particulares, pois percebeu que sua adoção propiciaria a adequação dos conteúdos exclusivamente a um determinado fim, como por exemplo, os exames de vestibular. Com relação a esse tema, destacamos que os alunos da rede pública estadual do 6º e do 9º anos no Ensino Fundamental, além do 3º ano do Ensino Médio, são avaliados anualmente pelo SARESP, fato a ser mais bem explicitado na seção de análise dos dados, e que os *Cadernos do Aluno* foram, em parte, elaborados para colaborar para o aumento dos índices, visando ao preparo para esse exame.

A autora aponta também outros aspectos do uso das apostilas, como a questão da atualização dos temas, o baixo custo se comparado à aquisição de livros e a facilitação da didática do professor, já que o material apresenta os aspectos mais relevantes a serem abordados.

Após a explicitação dos fatores a favor e contra a adoção de materiais didáticos, entendemos que os *Cadernos do Aluno* são as ferramentas disponibilizadas pelo Governo Estadual para auxiliar na implementação do currículo adotado e que fazem parte do triângulo que representa o trabalho docente, sendo eles os instrumentos que podem ser ou não apropriados, no sentido do termo, pelo professor.

Como o foco desse trabalho é a análise das atividades de leitura dos *Cadernos do Aluno* de LI do EM, faz-se necessário destacar algumas concepções que subjazem os materiais didáticos voltados para o ensino dessa habilidade em língua estrangeira. Dentre os trabalhos, destacamos o de Grigoletto (2011), no qual a autora analisa vinte livros didáticos, a fim de verificar como se estruturam as seções de leitura dos mesmos, determinando o tipo de leitor e

de leitura que esses materiais propõem. A autora verificou que as atividades de leitura não dão espaço para que os alunos pensem por si mesmos, já que os exercícios são concebidos de modo que se compreenda as percepções do elaborador do material. Além disso, as atividades de leitura são exercícios fechados, de reconhecimento de fatos e de cópias de informações do texto.

Uma importante questão detectada pela autora é a tendência em tornar os textos didatizados, devido a um apagamento de seu contexto de produção, pois esses não se inserem em uma perspectiva histórica, não havendo questões que remetam à fonte e ao contexto de publicação, o que não estabelece uma possível relação entre o texto e sua história. (GRIGOLETTO, 2011, p. 84). Destacamos, ainda, que a autora verificou que as prescrições dos livros dizem formar alunos críticos, agentes ativos e construtores de sentido, mas as análises das atividades revelam um silenciamento desses propósitos, uma vez que as atividades de compreensão se reduzem à cópia do texto, apagando sua perspectiva histórica e o posicionamento do sujeito enquanto leitor.

Souza (2011) também estudou a abordagem dada à leitura em língua estrangeira nos livros didáticos e se posiciona favorável à adoção deles em sala de aula, estudando como se constituem os professores e os alunos nesses materiais. Por meio da análise dos tipos de atividades de leitura, tais como *information gap* (atividade de leitura de diferentes textos ou trechos de um texto para troca de informação em pares sobre o assunto abordado), *scanning* (localização de informações específicas no texto), uso do dicionário (para identificação de significados, derivações ou pronúncias de palavras), perguntas de múltipla escolha ou abertas e identificação das ideias principais do texto, a autora verificou que as atividades propostas guiam a leitura dos textos determinando aquilo que é mais relevante a ser compreendido, o que acaba por exercer uma posição de autoridade na relação aluno-texto, não proporcionando espaço para o desenvolvimento da habilidade crítica do aluno, cabendo, desta forma, ao professor auxiliar no processo de leitura dos textos.

Como previamente demonstrado, embora o material didático seja de inegável importância dentro da sala de aula, essa mesma importância tem-se destacado nas pesquisas em Linguística Aplicada apenas nos últimos anos. De acordo com Silva (2010) em um estudo que apresenta um panorama dos tópicos de pesquisa a respeito de materiais didáticos no Brasil entre os anos de 1998 e 2008, revelou-se que as pesquisas sobre este tema entre 1935 – 1989 totalizavam apenas vinte trabalhos entre dissertações de mestrado e teses de doutorado. Já durante os anos de 1968 e 1999, Silva (2010) cita o trabalho de Moita Lopes (1999), em que o autor apresenta os dezessete principais temas das pesquisas brasileiras, no qual encontra-se em oitavo lugar a avaliação de materiais e entre os três primeiros pesquisas sobre ensino e aprendizagem de qualquer aspecto do ensino de línguas estrangeiras, com exceção da leitura e da produção escrita; compreensão oral e tecnologias no ensino; leitura e formação de professores.

Felizmente, Silva (2010) aponta um aumento e uma variação dos temas abordados relacionados ao estudo de materiais didáticos de língua inglesa, destacando quarenta e nove dissertações de mestrado e quatro teses de doutorado de dez programas de pós-graduação brasileiros, de universidades como PUC-SP, PUC-RJ, UNICAMP, USP, UFMG e UFRJ; dez artigos publicados em revistas, como *The ESPecialist* (PUC-SP), *D.E.L.T.A* (PUC-SP), *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* (UFMG) e *Linguagem e Ensino* (UCPEL), além de eventos sobre estudos brasileiros acerca dos livros didáticos de línguas: I SILID, II SILID – Simpósio sobre Livros Didáticos de Língua Materna e Estrangeira, além do I SIMAR – Simpósio sobre Materiais e Recursos Didáticos da PUC-RJ.

Em buscas mais recentes para verificar se as pesquisas sobre materiais didáticos, principalmente os de língua estrangeiras, mantêm o aumento no interesse de estudos, como afirmou Silva (2010), foram detectadas, por meio de uma busca no Banco de Teses da Capes¹²,

¹² <http://bancodeteses.capes.gov.br/#>

quarenta e sete trabalhos, entre dissertações e teses, sobre os temas ‘materiais didáticos’ e ‘língua estrangeira’, dezesseis trabalhos versando sobre materiais didáticos, língua estrangeira e leitura, e nenhum resultado sobre materiais didáticos, língua estrangeira e interacionismo sociodiscursivo, linha teórica a qual o presente trabalho se filia.

O mesmo tipo de busca foi feito na página da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações¹³ (BDBTD), em que se obteve como resultado cento e quarenta e nove trabalhos resultantes da busca com os temas materiais didáticos e língua estrangeira; trinta e um trabalhos com os temas materiais didáticos, língua estrangeira e leitura, quatro trabalhos sobre materiais didáticos, língua estrangeira e interacionismo sociodiscursivo e um trabalho sobre materiais didáticos, língua estrangeira, interacionismo sociodiscursivo e leitura. Esses dados¹⁴ corroboram a pesquisa de Silva (2010) com relação ao aumento nas pesquisas sobre materiais didáticos em língua estrangeira.

Embora ainda não faça parte deste banco de dados, a pesquisa de JACOB (2013) aborda os *Cadernos do Aluno* de língua portuguesa pela perspectiva do ISD, ao analisar como os gêneros textuais foram transpostos na Nova Proposta Curricular instituída em 2008 e também nas atividades desses *Cadernos*.

Uma busca foi realizada na página do BDBTD para detectar as pesquisas realizadas com relação ao principal tema deste trabalho: os *Cadernos do Aluno* de LI, o que resultou em apenas dois trabalhos: um aborda as representações docentes sobre os usos dos *Cadernos do Aluno* e o outro se refere às perspectivas de alunos da rede sobre as atividades nesses mesmos *Cadernos*. Embora o site tenha revelado apenas duas pesquisas, outras fontes¹⁵ usadas pela pesquisadora apresentaram outros trabalhos sobre este material, como se poderá verificar.

¹³ <http://bdtb.ibict.br/>

¹⁴ Dados provenientes de pesquisas em julho de 2014.

¹⁵ Essas novas buscas foram realizadas no site de busca Google e Google Acadêmico.

Com relação à implantação da Proposta Curricular e o ensino de LI, destaca-se o trabalho de Dias (2010), no qual a autora analisa os discursos dos professores temporários sobre a implantação da Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna, que acarretou, entre outras mudanças, na avaliação temporária desses professores. A autora apresenta a percepção dos professores como figuras complexas, pois, por serem temporários, não dispõem de um lugar comum para se estabelecerem, apresentam-se diante de uma reinvenção de seus trabalhos diante do novo, visto que vinham de uma abordagem tradicional de ensino e, principalmente, em uma posição de submissão diante da língua estrangeira – objeto de desejo e luta pelo domínio. Destaca-se também as mudanças trazidas pela adaptação ao novo material que exigia, entre outras ações, momentos de estudo do professor.

Lopes (2010) avalia a aplicação das Situações de Aprendizagem do terceiro bimestre da sétima série do Ensino Fundamental do *Caderno do Professor*, a fim de verificar a percepção dos alunos sobre sua própria aprendizagem de inglês, bem como a avaliação deles e da professora pesquisadora sobre este *Caderno*. O material fora avaliado positivamente pelos alunos, pois eles puderam perceber um avanço em relação ao conhecimento lexical, textual e de mundo em relação ao conteúdo apresentado. A professora destacou a flexibilidade dos *Cadernos*, visto que, mesmo sendo um material único para toda a rede, proporciona adaptações, conforme as salas em que são aplicados. Já com relação ao trabalho do professor, embora tenham sua autonomia alterada, o material fornece vantagens àqueles em início de carreira, bem como sugestões de procedimentos aos que nela já estão. Porém, a autora destaca que o material precisa ser revisto com relação ao número de atividades de cunho sistêmico e lexical, já que se verificou serem insuficientes, bem como com relação às questões teóricas voltadas principalmente para os gêneros textuais.

Essa última afirmação vai ao encontro do trabalho de Araújo (2011), que verificou como as atividades do segundo volume do *Caderno do Aluno* do primeiro ano do EM sugerem o

estudo dos gêneros textuais, além da impressão de um grupo de professores quanto a abordagem dada aos gêneros. A autora conclui que o estudo dos gêneros precisa abordar, além dos aspectos textuais/estruturais, os contextos de produção/recepção, os propósitos comunicativos e as comunidades discursivas em que se inserem. Também precisa ser apresentada aos professores e aos alunos uma definição objetiva do que são os gêneros textuais, sugerindo que os primeiros necessitam de estudos significativos sobre o assunto para poderem lidar com esses materiais em sala de aula. A autora critica também o uso de textos não-autênticos, mas acaba por destacar que os *Cadernos*, embora apresentando algumas falhas, foram bem aceitos, pois se tornaram um meio de fortalecimento e valorização da disciplina nas escolas.

Apontando também algumas falhas no material didático analisado, encontra-se o trabalho de Massaroto (2012), que investigou a relação estabelecida entre a Proposta Curricular, o Currículo de Língua Estrangeira Moderna e o planejamento de ensino de LI dos *Cadernos do Professor e do Aluno* da terceira série do EM, verificando a existência de divergências teórico-metodológicas entre os primeiros documentos e a materialização deles nos *Cadernos*, principalmente com relação ao ensino de leitura, escrita, gramática e vocabulário. Entre as divergências encontradas, destacamos a não priorização de uma leitura crítica, sendo que as atividades visam principalmente à localização de informações explícitas no texto e ao ensino de gramática de forma dissociada dos estudos do gênero, marcando fortemente a presença de uma visão estruturalista.

Um dos trabalhos mais recentes sobre o ensino de língua inglesa nas escolas públicas de São Paulo é o de Santos (2015), que analisa a convicção de duas professoras da rede quanto à implementação da Proposta Curricular por meio dos *Cadernos do Aluno*. A autora analisa, pela perspectiva sociocultural, a eficiência desses *Cadernos* como instrumentos de mediação entre professor–aluno–aprendizagem da língua inglesa e conclui que apenas os *Cadernos* não são capazes de promover a mudança curricular desejada pela Secretaria da Educação. Além

disso, a autora verificou que se faz necessária a oportunidade de reflexão das práticas docentes, para poder haver mudanças que colaborem para a melhoria do ensino de inglês nas escolas públicas.

Percebemos que os trabalhos destacados envolvendo a Proposta Curricular, o Currículo de Língua Inglesa e os *Cadernos do Aluno e do Professor* versam sobre a questão do ensino da gramática, do trabalho com os gêneros textuais e da aceitação desses documentos por parte dos professores. Assim, a presente pesquisa tem como diferencial fornecer uma visão da abordagem dada à leitura pela perspectiva do ISD, por meio da análise da sua concepção e das concepções de linguagem trazidas pela Proposta Curricular e pelos *Cadernos do Professor* de língua inglesa do Ensino Médio, para, então, analisarmos as atividades dos *Cadernos do Aluno* de forma a verificar quais são as capacidades de linguagem mais desenvolvidas para a formação de leitores em língua inglesa e se elas propõem a formação desses leitores, tal como explicitado nos documentos que prescrevem a educação paulista. Temos ainda como diferencial de trabalho a apresentação de um estudo inicial das interrelações quanto ao ensino de leitura entre o ISD e os estudos do letramento em língua estrangeira proposto por Kern (2000) e Schlatter (2009).

Levantadas algumas considerações quanto à adoção de materiais didáticos como uma ferramenta para o ensino de língua estrangeira/leitura, além de um levantamento bibliográfico sobre as pesquisas na área de materiais didáticos de LE, leitura e ISD, a seguinte seção aborda a questão da leitura e de seu ensino, refletindo também sobre o letramento em língua estrangeira, na qual tentaremos estabelecer um ponto em comum entre os estudos dessas duas linhas teóricas.

1.3.A LEITURA EM DIFERENTES PERSPECTIVAS

A presente seção visa a apresentar as abordagens dadas à leitura ao longo dos estudos linguísticos, discutindo também o enfoque dado a ela pela perspectiva do letramento. Apresentaremos, ainda, a visão de leitura adotada pelo interacionismo sociodiscursivo e estabeleceremos uma relação das semelhanças e diferenças entre essas duas correntes de estudos.

1.3.1. Panorama da abordagem de leitura

Lima, na apresentação do livro *Leitura: múltiplos olhares*, afirma que atualmente a sociedade em que vivemos coloca o ato de ler em posição de destaque, porque a leitura

É um termo que tanto pode ser pensado como um processo neurofísico, que abrange o aparelho visual e certas funções cerebrais, como uma atividade de letramento, fato que a torna um atributo imprescindível para a inserção de um grupo ou de um indivíduo em determinado contexto social (LIMA, 2005, p. 7).

Dessa forma, ler não é apenas passar os olhos por um amontoado de letras e delas extrair algum ou nenhum significado, mas sim, através dessa ação, compreender seus sentidos a fim de, entre tantas funções dadas à leitura, apreender informações, ter acesso ao mundo, participar de diferentes práticas sociais e, ainda, se distrair. Quanto a isso, Soares (2004) afirma que se deve trabalhar “em prol de uma ‘alfabetização’ dos alunos (indivíduos, cidadãos) condizente com as necessidades da sociedade em que vivem, de uma sociedade que tem as suas próprias características, porque é interpelada por uma história e uma cultura em constante construção e reconstrução” (p. 97). Assim, é preciso esclarecer que, de um modo geral, a alfabetização é o processo de aquisição da tecnologia do sistema alfabético e ortográfico, a fim de promover o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Já o letramento é o uso da leitura e da

escrita para a participação/inserção em práticas sociais, o que propicia muito mais opções de acesso e aprendizagem do que a simples prática da decodificação de símbolos.

Primeiramente, é preciso definir a diferença existente entre os conceitos de letramento e alfabetização. Embora na língua inglesa o termo *literacy* abranja esses dois conceitos simultaneamente, na língua portuguesa isso não acontece, o que acaba por causar certa confusão entre eles. Porém, em debates entre estudiosos da área, acredita-se que eles estejam interligados e sejam indissociáveis. Magda Soares, no texto *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*, afirma que

A alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. A concepção ‘tradicional’ de alfabetização, traduzida nos métodos analíticos ou sintéticos, tornava os dois processos independentes, a alfabetização – a aquisição do sistema convencional de escrita, o aprender a ler como decodificação e a escrever como codificação – precedendo o letramento – o desenvolvimento de habilidades textuais de leitura e de escrita, o convívio com tipos e gêneros variados de textos e de portadores de textos, a compreensão das funções da escrita. (2004, p. 14-15)

Não podemos pensar a questão do letramento como uma competência individual, isto é, do âmbito da alfabetização, o letramento é social porque a linguagem se manifesta de múltiplas maneiras, com múltiplos propósitos, carregada de diversas ideologias e em diversos contextos sócio-históricos e culturais, que serão mais bem abordados logo adiante, ainda nesta seção.

Retomando a questão da leitura, é importante frisar que suas concepções, assim como as concepções de linguagem, texto e sujeito variam de acordo com as correntes teóricas que se adota. Por isso, ao longo dos estudos linguísticos e, principalmente na área da Linguística Aplicada, a visão de leitura mudou consideravelmente, partindo de uma visão de leitura como decodificação para uma concepção de leitura como prática social. É nessa concepção de leitura como prática social que retomaremos a questão do letramento.

A concepção de leitura como decodificação é aquela na qual, segundo Coracini (2005), o leitor busca o sentido no texto a fim de resgatá-lo por meio deste ato. A autora afirma que, nessa perspectiva, o sentido é ‘des-coberto’ ou ‘des-vendado’, pois o significado encontra-se depositado nas palavras que compõem o texto, sendo, portanto, a leitura uma atividade de decodificação.

Para a autora, essa visão de leitura advém do estruturalismo, cujo estudo toma a língua e, conseqüentemente, o texto, como passíveis de serem desmontados em unidades, a fim de terem seu funcionamento observados e poderem ser recompostos para a reconstrução do objeto, neste caso, o texto.

[...] considerar o signo como parte de uma estrutura maior e mais completa significa considerá-lo de fora de toda subjetividade como puro instrumento de comunicação, em que o sujeito – e, portanto, a subjetividade – não teria lugar. (CORACINI, 2005, p. 20)

Essa concepção de leitura não leva em consideração outros elementos que compõem o texto, como por exemplo, seu contexto e momento de produção. O significado é determinado apenas pelas palavras que o compõem e ao sujeito, tanto o autor quanto ao leitor, não é dada importância. Outro ponto de destaque nessa concepção é o de que o texto servia principalmente como pretexto para o ensino de gramática.

Outra concepção é a do modelo psicolinguístico, que define a leitura como um “processo ativo de construção mental” (MELO, 2005, p. 46), que ocorre a partir de unidades de significados maiores, em que o leitor interpreta as informações por meio de formulações de hipóteses. Esse modelo de leitura fornece dois esquemas de interpretação: o *top-down*, ou modelo descendente, e o *bottom-up*, ou modelo ascendente.

A autora explica que o primeiro modelo centra-se no leitor, que utiliza estratégias de leituras vindas de suas experiências, compondo aquilo que os estudiosos dessa área chamam de *schemata*; sendo eles de três tipos: (i) *schemata* de conteúdo, relacionado ao nosso

conhecimento de mundo, ao conhecimento vindo de nossas experiências de vida; (ii) *schemata* formal: voltado para a organização e estruturação retórica dos textos, e os (iii) *schematas* linguísticos: relacionados ao conhecimento lexical. Dentro deste modelo, o processo de leitura parte do entendimento do todo para as unidades menores que compõem o texto.

O segundo modelo baseia-se em um modelo de leitura de decodificação, no qual o sentido é construído pela leitura das unidades menores, as palavras, para o todo, o texto. Desta maneira, o significado se dá pela compreensão das palavras e das estruturas frasais.

Diferentemente da concepção de leitura como decodificação, a concepção interativa, como destaca Coracini (2005, p. 20-21), prevê, de modo explícito, a existência ativa e presente do autor e do leitor do texto. Nesta concepção, o autor deixa marcas de sua autoria e de sua intenção que são determinantes para o sentido e com as quais o leitor deve interagir para a construção de significados.

A autora também destaca que há uma vertente que prega que, uma vez escrito o texto, o autor é considerado morto e a leitura se daria apenas pela interação texto-leitor. De qualquer modo, nessa concepção, prevê-se leitores ativos e conscientes, que trazem para o processo de compreensão seus próprios conhecimentos. Com relação a essa visão, Mascia (2005, p. 41) afirma que “embora o aspecto social passe a ser cogitado, pois o leitor aciona o texto a partir de conhecimentos prévios, socialmente adquiridos, o texto é autoritário, pois só são aceitas as leituras que fazem parte de um ‘núcleo comum’, tolhendo qualquer outra”.

Uma abordagem de leitura que leva o conhecimento de mundo em consideração é a leitura crítica, apresentada neste trabalho por meio das colaborações de Melo (2005), de Cervetis, Pardallis e Damico (2013), além das concepções apresentadas também nas Orientações Curriculares Nacionais (OCN), documento que serve de apoio e complemento à implementação das medidas voltadas para a melhoria da educação brasileira. Para explicar o que se entende por esse tipo de leitura, Melo (2005, p. 78) fornece um exemplo com base em

Eco (1989), onde o autor explica que toda obra prevê, pelo menos, dois tipos de leitores: aquele vítima das estratégias enunciativas e o crítico. Diante de um romance policial, o primeiro diverte-se com a história contada, ao passo que o segundo diverte-se com o modo como a história foi contada. Assim, segundo Melo (2005), o leitor crítico faz uma leitura atenta, identificando e interpretando as pistas deixadas pelo autor.

[...] ler criticamente significa estabelecer, a partir de um determinado texto, associações mentais que possibilitem compreender que em diferentes práticas discursivas os indivíduos criam, recriam e/ou transformam estruturas sociais de dominação, desigualdade e discriminação. (MEURER, 2000 apud MELO, 2005, p. 79)

Cervetti, Pardales e Damico (2013) apresentam os princípios que subjazem a leitura crítica. Assim, para os autores a leitura crítica é um conjunto de habilidades que se estende além do letramento funcional e de altos níveis de compreensão e análises, explicando que esse tipo de leitura inclui a investigação da fonte, o reconhecimento do propósito do autor, a distinção entre fato e opinião, a formulação de inferências, a formação de julgamentos e do reconhecimento de traços de doutrinas e convicções (Spache, 1964 apud CERVETTI, PARDALES e DAMICO, 2013). Para eles, esses componentes permitem a compreensão da intenção do autor.

A leitura crítica é o processo de avaliação da autenticidade e da validade do material e a formulação de uma opinião sobre ele. É essencial lidar com questões controversas para ser capaz de ler criticamente. [O leitor] deve entender os significados implícitos e os declarados no texto. Deve avaliar a fonte daquilo que lê. Diferenciar fatos importantes daqueles que não os são. Deve ser capaz de perceber traços de preconceito e intenções do autor, e julgá-los ao elaborar suas conclusões, se o autor considerou todos os fatos apresentados (BOND e WAGNER, 1966 apud CERVETTI, PARDALES e DAMICO, 2013, p. 03, tradução nossa¹⁶)

¹⁶ Critical reading is the process of evaluating the authenticity and validity of material and of formulating an opinion about it. It is essential for anyone dealing with controversial issues to be able to read critically.... [The reader] must understand the meanings implied as well as stated. He must evaluate the source from which he is reading. He must differentiate the important from the unimportant facts.... He must be able to detect treatments warped by prejudice. He must keep in mind the authors' precepts and intentions and judge whether in drawing his conclusions the author considered all the facts presented.

Smith (1986 apud CERVETTI, PARDALES E DAMICO, 2013) explica que, com os avanços do pós-guerra e com a comunicação em massa, desencadeou-se o pensamento de que o ensino crítico de leitura prepararia os jovens para a vida em um mundo mais complexo, pois atualmente ler e pensar criticamente são considerados bens essenciais, tanto para a sobrevivência individual quanto para a coletiva, já que com ela se pode aprender sobre o mundo, entender a intenção do autor do texto e a validade das informações apresentadas. De acordo com os OCN (2006), o projeto de letramento deve possibilitar a formação cidadã e relacionar-se a uma proposta de inclusão digital e social. A leitura é contemplada em suas modalidades visual, digital, multicultural e crítica. Segundo esse documento, essas teorias contribuem para a visão de mundo dos alunos, pois trabalha com o senso de cidadania, desenvolvendo a capacidade crítica para a construção de conhecimento.

Assim, com base em uma atividade envolvendo um anúncio publicitário, as OCN (2006) explicam que a interpretação de um texto voltado para o desenvolvimento da leitura crítica visa a verificar sua forma e a função, incentiva os alunos a investigarem e criticarem a intenção do autor do texto, a validarem ou não os aspectos evidenciados e a determinarem sua credibilidade.

Após a apresentação de algumas das abordagens dadas à leitura ao longo dos estudos linguísticos, nós a definiremos pela abordagem do letramento, que atualmente permeia a concepção de ensino atual, bem como a elaboração de materiais didáticos, pois essa abordagem prepara o aluno para a vida, isto é, para saber agir em diferentes práticas sociais. Refletiremos nessa seção sobre o letramento em LE, visto que nossa pesquisa analisa a formação de leitores por meio das atividades dos *Cadernos do Aluno* de LI da rede pública paulista, que tem, atualmente, o letramento como abordagem de ensino de língua.

1.3.2. A leitura pela perspectiva do letramento

Com relação à visão de leitura tomando por base o contexto sócio-histórico em que tanto o autor do texto, quanto o leitor são de grande importância para o processo de interpretação, retomaremos o conceito de letramento em língua estrangeira, que será definido tomando como base as contribuições de Kern (2000). Destacamos que a opção por apresentarmos as questões do letramento segundo esse autor deu-se por ele ser utilizado nas referências do Currículo de Língua Estrangeira Moderna. Para o autor, o

letramento é o uso de práticas socialmente, historicamente e culturalmente situadas de criar e interpretar significados por meio de textos. Envolve, pelo menos, uma consciência tácita das relações entre as convenções textuais e seus contextos de uso e, idealmente, a habilidade de refletir criticamente sobre essas reflexões. O letramento é dinâmico – não estático – e variável entre as comunidades discursivas e as culturas. Relaciona-se a uma grande variedade de habilidades cognitivas, ao conhecimento de gêneros e conhecimentos culturais¹⁷ (2000, p. 16, tradução nossa).

Como o letramento se dá por meio da leitura e da interpretação de textos, apresentamos a noção de texto utilizada pelo autor, que nos ajudará a compreender melhor as concepções adotadas por essa linha de estudos. Kern (2000, p. 9) define texto como “um artefato físico da linguagem” ou como “informações linguísticas concretas e observáveis disponíveis para a interpretação”. A explicação para discurso é dada pelo autor como sendo a realização dinâmica dos textos, como atos expressivos e comunicativos, compostos pelo texto e pelos processos sociais e cognitivos que envolvem a negociação de significados, conforme a produção e a interpretação dos textos. Dessa forma, ler e escrever são dados como processos cognitivos e sociais, não sendo apenas o reconhecimento das funções linguísticas que compõem os textos.

¹⁷ Literacy is the use of socially- historically-, and culturally-situated practices of creating and interpreting meaning through texts. It entails at least a tacit awareness of the relationships between textual conventions and their contexts of use and, ideally, the ability to reflect critically on those relationships. (...) Literacy is dynamic – not static – and variable across and within discourse communities and cultures. It draws on a wide range of cognitive abilities, on knowledge of genres, and on cultural knowledge.

Kern (2002) defende que, nessa abordagem, o foco mudou de ‘o que os textos significam’ para ‘o que as pessoas querem dizer pelos textos e o que os textos significam para as pessoas que pertencem a diferentes comunidades discursivas’. Esse tipo de letramento é essencial para a habilidade comunicativa real na língua e é, portanto, um objetivo indispensável em nossos esforços em preparar futuras gerações para os desafios associados com o aumento da internalização e interculturalização de muitos aspectos da sociedade.

Dessa forma, segundo esse autor, letrar-se é mais que converter sinais gráficos: é conhecer a linguagem e como ela é usada. É pensar na leitura e na escrita em um nível discursivo e entender as relações existentes entre os textos e os gêneros textuais. Esse tipo de leitura exige uma participação ativa do leitor, pois

Ler é um processo do pensamento no qual os leitores devem relacionar os símbolos escritos que percebem ao conhecimento da língua, dos textos, dos conteúdos e do mundo, para trazer significados ao texto. Ler, portanto, é mais que estabelecer relações entre palavras e referentes; exige-se predição, inferência e síntese de significados. Exige elaboração de representações mentais e consonância de expectativas com as características dos textos – tudo isso influenciado pelos valores, atitudes e crenças do leitor (KERN, 2000, p. 29, tradução nossa¹⁸).

Para tal, o autor visa definir o conceito de letramento e apresenta sete princípios (p. 16-17), que complementam sua definição e aquilo que o envolve, descritos a seguir.

(1) O letramento envolve *interpretação*: escritores e leitores participam de duplos atos de interpretação – o escritor interpreta o mundo e o leitor interpreta a interpretação do escritor com base na sua visão de mundo.

(2) O letramento envolve *colaboração*: escritores sempre escrevem para um público.

Suas decisões sobre o que vai ser dito são baseadas no conhecimento desse público.

¹⁸ Reading is a *thinking* process through which readers must relate the written symbols they perceive to their knowledge of language, of texts, of content areas, and of the world, in order to bring meaning to a text. Reading therefore does more than establish links between words and referents; it requires prediction, inference, and synthesis of meaning. It requires elaboration of mental representations, and reconciliation of expectations which features of the text – all influenced by the reader’s values, attitudes, and beliefs.

Os leitores, por outro lado, contribuem com sua motivação, conhecimento e experiência para tornar o texto significativo.

- (3) O letramento envolve *convenções*: o modo como se escreve é governado por convenções culturais, que se desenvolvem com o uso e são modificadas por propósitos individuais.
- (4) O letramento envolve *conhecimento cultural*: a leitura e a escrita funcionam dentro de sistemas particulares de atitudes, crenças, valores, costumes e ideais. Quem opera do lado de fora desse sistema corre o risco de interpretá-los mal.
- (5) O letramento envolve *solução de problemas*: como as palavras estão sempre envolvidas em contextos linguísticos e situacionais, ler e escrever envolvem descobrir a relação entre palavras, significados e mundos reais e imaginários.
- (6) O letramento envolve *reflexão e autorreflexão*: leitores e escritores pensam sobre a língua e suas relações com o mundo e com eles mesmos.
- (7) O letramento envolve *uso da língua*: não se pensa apenas no sistema escrito e nem apenas no conhecimento lexical e gramatical, exige-se o conhecimento de como a língua é usada em contextos falados ou escritos para a criação de discurso.

Depois de apresentados os sete princípios que complementam o conceito de letramento, o autor explica que eles podem ser resumidos em apenas um macroprincípio: o letramento envolve a *comunicação*, pois os alunos não irão aprender apenas vocabulário e gramática, mas também os discursos e os processos nos quais eles são criados (KERN, 2000, p. 17).

A visão de letramento apresentada por Kern (2000, p. 39-40) combina um focar no uso da língua em contextos sociais e na reflexão ativa de como os significados são construídos e negociados em atos de comunicação específicos. Letrar-se não é tanto uma questão de atingir um determinado nível de leitura e escrita, mas sim um processo de engajamento contínuo de

uso da leitura e escrita como ferramentas de pensamento e aprendizagem para expansão do conhecimento de si e do mundo.

O pensamento de Schlatter (2009) complementa a afirmação de Kern (2000) quanto à questão do letramento, pois a autora afirma que a aula de LE precisa propiciar aos alunos atividades que envolvam a leitura e a escrita, de modo que façam o uso da língua a partir de temas e gêneros variados, que lhes propiciem o acesso a diversas práticas sociais, o que contribui para sua formação como cidadãos (p.11).

A autora concebe a leitura como prática social e determina que a formação de leitores tanto em LE quanto em LM, na perspectiva do letramento, deve se dar por meio dos gêneros textuais/discursivos.

É papel da escola criar oportunidades de leitura (e escrita) que tratem de diferentes gêneros discursivos, com graus diferentes de planejamento e formalidade (envolvendo diferentes interlocutores), com sequências discursivas variadas (narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva etc.) e propósitos diversos (informar, opinar, argumentar, reclamar, instruir etc.) (SCHLATTER, 2009, p. 14)

Além disso, a autora apresenta atividades de compreensão textual adotando a concepção de letramento em LE, que muito se assemelha à concepção de leitura adotada pelo ISD, como se poderá verificar mais adiante. Schlatter (2009) afirma que as atividades voltadas para um trabalho com textos devem fazer com que os alunos reconheçam a situação de comunicação “(quem fala, para quem, em que contexto, em que veículo, com que objetivo etc.) e que focalizem atividades de compreensão e reação ao texto, coerentes com o gênero discursivo em pauta” (ibidem, p. 14).

Retomando as concepções de Kern (2002), o autor afirma ainda que, ao engajar os alunos em eventos de letramento em LM, deve-se engajá-los em eventos de letramentos reais, dessa forma, não mais aprendendo apenas vocabulário e gramática, mas também aprendendo sobre os discursos e os processos nos quais eles são criados. No caso do letramento em LE, os

textos fornecerão meios para que os alunos se posicionem entre duas línguas, dois pontos de vista e duas culturas. Porém, esse posicionamento só é possível com uma grande exposição a textos e práticas sociais em LE. Assim, quanto maior a exposição, maior o desenvolvimento.

Como o letramento se dá por meio da leitura, Kern (2000, p. 125) explica que ela é um processo dinâmico e interativo de derivar discursos do texto e que esse processo não é monolítico e uniforme. Por um lado, a leitura é uma atividade social envolvendo uma relação leitor-autor, suposições partilhadas e convenções estabelecidas por comunidades discursivas. Ela acontece dentro de um contexto de situação imediato, com determinados propósitos, habilidade e papéis sociais, bem como dentro de contextos socioculturais de maiores valores, crenças e atitudes relacionadas ao letramento e a educação. Por outro lado, a leitura é uma atividade individual e pessoal, envolvendo conhecimento, imaginação e emoções.

Com relação à questão da leitura em LE, o autor afirma que se trata de um processo cujo produto depende de uma variedade de elementos linguísticos, cognitivos e sociais, incluindo objetivos culturalmente específicos e propósitos. Afirma também que os alunos precisam aprender que a leitura é um processo recursivo, no qual se pode repensar a interpretação à luz de novos conhecimentos e experiências. Precisa-se reconhecer que regras pragmáticas de leitura mudam com o contexto da situação e o propósito, que ler um jornal e ler um poema são atividades muito diferentes. Para ele, ao aprender essas questões, os alunos também aprenderão que palavras e textos não são receptáculos de significados universalmente partilhados e que a comunicação não é simplesmente uma questão de transferência de informação (KERN, 2000, p. 126).

Kern (2000, p. 129-130) reconhece o desafio de se ler em uma LE, apontando que, na maioria das vezes, os aprendizes não são os leitores-alvo daquele texto, isto é, a escrita dele não é facilitada, tendo, assim, que lidar com vocabulário e estruturas gramaticais desconhecidas, além das referências culturais. Mesmo com toda a dificuldade que envolve a leitura em LE, o

autor argumenta que é por meio da leitura que o aluno se expõe a uma grande quantidade de gêneros, às convenções do uso da língua e ao *schemata* cultural. Entendemos então que, quanto maior sua exposição, maior será seu contato e, conseqüentemente, sua aprendizagem.

O autor questiona-se entre o que é mais apropriado ao se trabalhar a leitura em língua estrangeira: ensinar vocabulário e gramática primeiro ou ler o texto antes mesmo de aprender determinadas estruturas. E aponta que esse tipo de pergunta está enraizada na suposição de que a ‘verdadeira leitura’ só pode ocorrer quando os aprendizes estão familiarizados com todos os elementos contidos no texto, o que se torna praticamente impossível, observada a riqueza lexical que uma língua possui. O autor conclui que o que se deve fazer ao abordar a leitura em LE em uma proposta de letramento é fornecer aos alunos habilidades para tal, o que o autor chama de habilidades controladas (*controlled skills*), e não fornecer a eles textos controlados, que seriam textos não-autênticos e pedagogicamente elaborados para o ensino de determinados itens linguísticos.

Kern (2000) também aponta para a importância de se despertar o conhecimento prévio do aluno, pois ele afeta sua interpretação e afirma também que o reconhecimento do contexto influencia o entendimento do significado textual. O autor ainda destaca que ler textos que lidem com conteúdo familiar não apenas estimula a motivação, mas também permite a concentração na aprendizagem do vocabulário e colabora na fluência.

Assim, o objetivo do ensino com base no letramento não é a apresentação das informações mais relevantes do texto, isto é, fazendo escolhas relacionadas a quanto e o que desse conhecimento deve ser ensinado, mas sim, fazer com que os alunos compreendam como o conhecimento prévio de mundo afeta a compreensão do texto.

Conforme previamente mencionado, o autor afirma que, quanto mais se lê e se manipula línguas e, conseqüentemente, contextos, mais as habilidades comunicativas são expandidas.

Nessa perspectiva, o professor tem o papel de identificar e selecionar com atenção as práticas de leitura e os materiais a serem adotados, isto é, os textos a serem utilizados.

Com relação às práticas a serem adotadas para apreender discursos, mesmo havendo limitações linguísticas e culturais, Kern (2000) apresenta quatro categorias de elaboração de atividades voltadas para o letramento em LE. Essas categorias foram elaboradas com base nos quatro componentes curriculares propostos pelo *The New London Group* (1996) e se relacionam à pedagogia dos letramentos múltiplos. Esse grupo propôs uma visão de educação letrada cujo objetivo é preparar os aprendizes para interpretar, expressar e negociar significados em uma variedade de contextos. Ressaltamos que o desenvolvimento dessas categorias é linear, isto é, o desenvolvimento de uma conduz à seguinte, como se pode verificar pelas definições de cada uma delas:

A primeira delas é a **prática situada** (*situated practice*), que se relaciona à imersão dos alunos em textos escritos que envolvam a mobilização de discursos conhecidos dos aprendizes. Isso inclui a expressão espontânea de seus pensamentos, opiniões e sentimentos. Essa prática trata da leitura como um ato de desenvolvimento de significados. Kern (2000) explica que muitas abordagens de leitura tendem a propor interpretações normativas dos textos, ao passo que a prática situada sugere o encorajamento de respostas espontâneas e de sua justificativa em relação ao textos.

A segunda categoria, **instrução explícita** (*overt instruction*), trata da introdução de um elemento de controle consciente, bem como de vocabulário que permite aos alunos falarem sobre o processo de construção de significados. Essa categoria abrange duas áreas de atividades: aquelas que focam nas relações lexicais, sintáticas e discursivas, e aquelas voltadas para o ensino de gêneros. Ambas são a base para as próximas categorias: o enquadramento crítico e a prática transformada.

Quanto ao ensino de gêneros nessa abordagem, Kern (2000, p. 153) explica que um de seus princípios é o trabalho com múltiplos textos, a fim de permitir que os alunos identifiquem o que há em comum e o que varia em um grupo de textos de um determinado gênero. Para a sensibilização do efeito dos diversos gêneros na percepção dos leitores, pares de textos com um tema ou um propósito retórico comum podem ser escolhidos para serem comparados e contrastados. Ainda com relação aos gêneros, o autor (p. 89) afirma que não é interessante pensar os gêneros como moldes de textos prontos. Os professores devem chamar a atenção dos alunos a como determinados padrões retóricos refletem necessidades sociais e comunicativas dentro de determinadas comunidades discursivas. O autor ainda explica que não se pode entender um gênero olhando apenas para um exemplar do mesmo. É necessário comparar com outros exemplos, inclusive de gêneros diferentes, para a compreensão de como os propósitos discursivos variam.

A terceira categoria, o **enquadramento crítico** (*critical framing*), se volta para aprender a não apenas absorver informações, mas também analisar e avaliar o que se lê, refletindo sobre as relações entre o uso da língua, contextos sociais e seus propósitos. O autor aponta que os resumos e as escritas de diários podem ser usados como atividades de enquadramento crítico, pois envolvem discussões, análises e comparações diretas de interpretações.

A quarta categoria, chamada de **prática transformada** (*transformed practice*), abrange a criação de novos textos com base nos já existentes, ou a remodelação de textos, para torná-los apropriados a contextos de comunicação, em vez daqueles originalmente planejados. Assim, essa categoria aborda a reformulação e a redefinição de textos por meio de resumos, reescritas e traduções.

Quanto ao papel do professor nessa abordagem, Kern (2000, p. 307) explica que os professores contemporâneos, nascidos na fase do ensino centrado no aluno, são aqueles que desenvolvem e organizam as atividades, dando espaço para que o aluno aprenda e se

comunique. Com isso, a responsabilidade em sala de aula é partilhada: o professor organiza, motiva, dá assistência e *feedback*, e os alunos têm um papel de participação ativa, que envolve um grau considerável de automotivação, autonomia e cooperação.

Kern (2000, p. 167) explica que o papel do professor na escolha dos textos a serem utilizados é de grande importância, uma vez que eles podem servir a diferentes abordagens. Por exemplo, para o autor, textos com aspectos culturais, relativamente inacessíveis ou de difícil compreensão por parte dos alunos, podem ser reservados para atividades mais estruturadas em sala de aula. Por outro lado, textos de conteúdos e gêneros familiares podem ser usados para leitura e atividades extraclasse, de maneira mais independente.

Após a apresentação das concepções de letramento de Kern, a seção seguinte apresenta a leitura pelos pressupostos do ISD, que servirá como base teórica para entender as concepções adotadas pela Secretaria da Educação ao elaborar seus materiais didáticos, destacando que as concepções de Kern (2000), as quais são a base teórica do Currículo de Língua Inglesa, muito se assemelham às concepções de leitura propostas pelo ISD, como poderemos verificar adiante.

1.3.3. A leitura pela perspectiva do interacionismo sociodiscursivo

Relembramos que, para o ISD, as atividades de linguagem apresentam-se na forma de textos, que são construídos por meio da mobilização de recursos lexicais e sintáticos em uma determinada língua, isto é, os textos são os “correspondentes empíricos das atividades de linguagem” (BRONCKART, 2005, p. 238-239). Entretanto, por mais que sejam compostos por unidades linguísticas, os textos são também determinados pelas atividades que os geram, o que Bronckart classifica como “unidades comunicativas” (p. 239).

Devemos nos lembrar que as ações de linguagem ocorrem em um determinado contexto de produção e exprimem um determinado conteúdo. Assim, os textos são unidades

comunicativas relacionadas às atividades de linguagem, existentes nas mais diversas situações, que influenciam em sua organização.

Retomada a noção de texto nessa perspectiva, nos voltaremos nesta seção para o conceito de leitura. Cristovão (2001) explica que a produção de um texto é uma prática social sócio-historicamente determinada, fazendo com que isso se reflita nos textos, isto é, influenciando na produção de seu sentido. Dentro desta proposta, o leitor é um ser ativo, que utiliza dos diversos conhecimentos que possui para construir significados. A autora explica também que, neste quadro, o texto é produzido e também compreendido dentro de uma determinada situação de interação, realizando-se também pelo domínio das capacidades de linguagem.

A compreensão de um discurso é dada como um processo de interação entre um leitor ativo e um texto na qual as características de um interagem com as do outro para produzir um determinado sentido dentro de um contexto em que se insere. Compreender um discurso é compreender como as representações de mundo são ativadas e organizadas pelos discursos sob o controle dos valores da interação social. (DOLZ, 1994 apud CRISTOVÃO 2001, p. 29)

A partir disso, a autora afirma que Dolz propõe três diferentes tipos de conhecimentos ao se interpretar um texto, sendo eles:

- (a) conhecimentos textuais referentes às características do texto, de sua infraestrutura, do gênero a que pertence e das escolhas lexicais;
- (b) conhecimentos referentes às capacidades de linguagem ativadas no momento da leitura;
- (c) conhecimentos referentes à situação de comunicação, envolvendo tanto a produção quanto a compreensão do texto.

O leitor, dentro dessa concepção, é um sujeito ativo, responsivo e consciente, que mobiliza os conhecimentos necessários e também as capacidades de linguagem, para estabelecer uma relação entre o texto e o gênero ao qual pertence. Além disso, esse leitor não

deixa de considerar as condições de produção e os sentidos que podem ser produzidos pelo leitor, pois os sentidos do texto dependerão das condições de produção do mesmo.

Para contribuir para a formação desses leitores mais ativos, que possam interagir com o texto, a tese de Cristovão (2001) foi um trabalho pioneiro de análise de material didático, voltado para o ensino de leitura em LE, utilizando os pressupostos do ISD. Nesse trabalho, a autora elabora e analisa duas sequências didáticas em LI, uma de anúncio publicitário e a outra de quarta capa de livro, com vistas a verificar quais capacidades de linguagem são desenvolvidas nesses modelos didáticos de gênero. É importante frisar que a autora baseia-se na proposta dos dez pontos essenciais para a produção escrita de Pasquier & Dolz (1996), para propor um *Decálogo para ensinar a ler*, apresentando novos posicionamentos com base no ISD a práticas consideradas por ela como controversas, que serão apresentadas na discussão de cada um de seus itens. A autora afirma também que este *Decálogo* pode ser usado para avaliação de materiais didáticos voltados ao ensino de leitura.

O primeiro item do *Decálogo* de Cristovão (2001) diz respeito à **leitura e ação de linguagem**. Segundo a autora, esse ponto opõe-se ao termo habilidade, pois esse implica uma unidade biológica de desenvolvimento. Bronckart (2007) explica que a noção de ação de linguagem envolve os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático que são mobilizados durante a produção verbal. Para Cristovão (2001), tanto a leitura quanto a produção textual envolvem uma ação de linguagem situada social e historicamente, influenciada pelo contexto em que se insere.

O segundo item, **a leitura com base no ensino de gêneros e pluralidade de gêneros**, opõe-se à noção de tipos de texto, que são sequências linguísticas que se estruturam por aspectos lexicais, sintáticos e tempos verbais, categorizadas como narração, argumentação, exposição, descrição e injunção (MARCUSCHI, 2008). Nesse item, afirma-se que o uso da linguagem se organiza por meio dos gêneros e que o ensino com base em uma pluralidade de gêneros auxilia

o aluno no domínio do funcionamento da linguagem em diferentes situações. Pensando pelo âmbito da leitura, Cristovão explica que, da mesma forma que a produção de um determinado gênero envolve vários fatores, sua leitura também implica procedimentos de compreensão voltados para cada gênero abordado.

O terceiro item aborda as **capacidades de linguagem**. A autora explica que esse termo opõe-se à noção de competência, devido ao fato de que essa noção relaciona-se a uma propriedade inerente à pessoa. O termo ‘capacidade’ envolve uma dimensão da aprendizagem, que necessita da participação do sujeito ao longo do processo. Cristovão (2001) explica, então, que aprender a ler demanda a aprendizagem de capacidades de linguagem, pois, ao realizar essa ação, o sujeito mobiliza diferentes tipos de conhecimento que propiciarão a compreensão e, em outros casos, a produção de textos. A concepção de capacidade de linguagem dada pela autora (2001, p. 35) parte dos pressupostos de Vygotsky, o qual as define como ‘um conjunto de operações que permitem a realização de uma determinada ação de linguagem, instrumento para mobilizar os conhecimentos que temos e operacionalizar a aprendizagem dos conhecimentos científicos’. Os três tipos de capacidade serão mais bem explicados em outra seção deste trabalho.

O quarto item, **leitura e contexto de produção do texto e contexto de leitura**, contraria a concepção de improvisação de situações, que seriam aqueles contextos criados por meio de um contexto fictício, por exemplo. Esse item refere-se a mobilização de significados por meio do conhecimento de elementos que colaboram para a construção do sentido do texto, sendo eles o lugar e o momento de produção físico e sociossubjetivo, bem como o emissor/receptor. Cristovão (2001) aponta que se deve chamar a atenção para os diferentes contextos de produção dos textos, pois contextos distintos levam a interpretações distintas e, ao se conscientizar disso, criam-se expectativas quanto ao conteúdo, ao gênero e suas características textuais, o que contribui, segundo ela, para o estabelecimento do sentido do texto.

O quinto item diz respeito ao **uso de textos sociais**, pois opõe-se à ideia de adoção de textos simplificados e didatizados. Preza-se pelo uso de textos em circulação, autênticos, vindos de contextos sociais reais, porque esses preparam os alunos para agirem com a linguagem em diferentes contextos (PASQUIER & DOLZ, 1996 apud CRISTOVÃO, 2001).

Com relação a esse aspecto, Matencio (2007) também defende a inclusão de textos autênticos, de efetiva situação de produção, recepção e circulação, que focalizem a relação entre ações de linguagem e atividade de interação, pois levam o aluno a compreender as razões de os sujeitos fazerem o que fazem nas práticas sociodiscursivas.

Trata-se, com efeito, de socializar os alunos nos processos de produção e recepção de textos, em mediações formativas, para que possam tomar consciência dos processos de regulação interna e externa da ação de linguagem. Trata-se, por conseguinte, de considerar que as interações formativas são aquelas que inserem os sujeitos em determinadas práticas, que permitem a eles o acesso sistemático a saberes e representações construídas historicamente e, além disso, lhes oferecem a possibilidade de assumir um posicionamento crítico em relação a tais práticas, saberes e representações. (MATENCIO, 2007, p. 62)

O sexto item, **tipos de comparação construtiva**, é adotado em oposição à concepção de modelo dedutivo. Cristovão (2001) afirma que comparações entre a língua materna e a LE podem ser benéficas aos alunos, devido a semelhanças em algumas estruturas gramaticais ou até mesmo na forma da construção dos textos. Baseada em Roulet (1999), afirma que se deve atentar ao fazer uso dessas comparações, pois muitas vezes as línguas são ensinadas por metodologias diferentes, necessitando do professor muita atenção e conhecimento ao propor essas comparações.

O sétimo item, **progressão em espiral**, é tomado em oposição à noção de sequenciação, por não mais propor atividades que partem das mais fáceis para as mais complexas, e sim por fazer com que um mesmo objeto de ensino seja revisto em diferentes etapas, com diferentes níveis de complexidade, a depender da situação comunicativa em que este é usado.

O oitavo item, **complexidade da tarefa**, propõe que, ao contrário de partir de atividades mais simples para as mais complexas, como por exemplo, em algumas atividades de leitura quando se propõe primeiro o ensino do léxico, como se preparasse o aluno para a leitura do texto, propõe-se neste item partir de um trabalho que envolva uma compreensão mais global para, então, abordar os itens lexicais ou outros aspectos que compõem o texto. Segundo Cristovão (2001), Dolz & Pasquier explicam que esse ponto é um movimento de interpretação que vai do mais complexo ao mais simples.

O nono item, **uso de recursos pedagógicos para mediação**, é adotado em oposição à noção de produto. Cristovão (2001) explica que se tratam dos diferentes recursos que possibilitam a negociação de sentido por parte dos leitores, fazendo com que as interpretações emerjam dessas interações. A autora exemplifica esse tópico tomando por base o trabalho de Nogueira (1993/1997), que apresenta alguns recursos para auxiliar no processo de aprendizagem de leitura, como repetição em voz alta para elaboração pelo outro, uso de textos com conteúdos já conhecidos e leitura em conjunto.

Por fim, o décimo item, **processo colaborativo e método indutivo**, se dá em oposição a uma proposta metodológica baseada na transmissão de conteúdo. Neste tópico, o professor propicia a criação de oportunidades de aprendizagem, fazendo com que o aluno tenha ferramentas para se aproximar de uma prática de linguagem. Dessa maneira, o professor é visto como um par mais experiente, que orienta o aluno quando esse não consegue realizar uma tarefa e não mais é tomado como o único detentor do conhecimento.

É importante destacar que alguns desses itens serão retomados na análise dos *Cadernos*, apontando quais dos seus pontos puderam ser identificados. Isso possibilitará que esses materiais sejam analisados por mais de um instrumento, ou seja, pelo quadro de análise do desenvolvimento de capacidades de linguagem e pela identificação de alguns dos itens do *Decálogo*, voltados para o ensino de leitura na perspectiva do ISD.

Apresentado o *Decálogo para aprender a ler*, proposto por Cristovão (2001), percebemos que o trabalho com a leitura pelo viés do ISD prevê a conscientização dos alunos em relação ao contexto de produção dos textos, bem como o de recepção, pois a maior consciência deles possibilita uma melhor compreensão dos sentidos veiculados. O contexto a ser tomado é aquele proposto por Bronckart (2007), em que se leva em consideração o lugar, o momento, os interlocutores nas suas dimensões físicas e socio subjetivas.

Embora o ISD não tenha se voltado com mais profundidade ao ensino de leitura e, principalmente, à leitura em língua estrangeira, Bronckart (2005) postula que o trabalho formativo dentro dessa perspectiva deveria pensar a questão da integração social e do desenvolvimento da cidadania, buscando desenvolver a consciência dos atores, isto é, a competência discursiva, que é também reflexiva e criativa. O autor deixa claro que somente o desenvolvimento das capacidades de linguagem não é suficiente para o desenvolvimento de capacidades sociais, principalmente a integração e a cidadania (p. 253). Assim, segundo Bronckart (2005), uma formação que se volta para os valores sociais deveria basear-se na análise de situações concretas, voltadas para essas problemáticas.

Para isso, as atividades voltadas para a análise dessas ações efetivas (concretas) permitem a coleta de elementos de conhecimento ou de consciência prática, que podem se voltar para duas direções. A primeira delas objetiva detectar as prioridades materiais, os valores e as normas sociais que determinam essas ações. Verifica-se também os motivos e as intenções atribuídas aos agentes (p. 254). Petreche (2008) atesta que essas propriedades podem ser detectadas por meio de procedimentos de análise das condições de produção dos textos, evidenciados na seção em que apresentamos o folhado textual. A segunda direção consiste na produção em variados contextos de ação e, conseqüentemente, variados gêneros textuais sobre as problemáticas abordadas, o que contribuiria para o desenvolvimento da competência discursiva e do uso da língua.

Bronckart menciona a questão da produção de diversos gêneros, porém, pensamos que, primeiramente, há de existir o contato com essa problemática por meio da leitura, como bem evidenciado pelo primeiro aspecto, já que esse aumento da competência discursiva se dá com a leitura dos mais variados temas e gêneros, a fim de desenvolver as mais diversas concepções de integração e cidadania (2004, p. 254).

Embora o autor deixe claro que o desenvolvimento das capacidades de linguagem não é suficiente para o desenvolvimento de capacidades sociais, enfatizaremos neste trabalho que, no caso da leitura em LE, o desenvolvimento das capacidades de linguagem fornece subsídios para que os alunos tenham mais ferramentas para a compreensão dos textos, o que, conseqüentemente, proporcionará maiores reflexões, que possibilitarão o desenvolvimento dessas capacidades sociais.

Para concluir essa seção, fica evidente também a importância de um amplo conhecimento, tanto de mundo quanto de gêneros textuais, pois eles colaboram para que o leitor possa se situar quanto ao conteúdo abordado e à forma como ele se estrutura, uma vez que os gêneros servem a propósitos diferentes e são instrumentos que nos permitem o agir por meio da linguagem.

O papel do professor no ensino de leitura por esse viés não é mais aquele de único detentor da compreensão do texto, mas aquele que auxilia o aluno, propiciando-lhe as ferramentas necessárias e sendo o guia do processo de aprendizagem da leitura e de compreensão dos textos.

Devido às semelhanças entre a concepção e o ensino de leitura, especificamente em LE, adotadas pelo interacionismo sociodiscursivo e pelo letramento com base em Kern (2000), a seção seguinte apresentará os pontos em comum entre essas duas teorias, de modo a determinar que, embora não mencione o termo letramento em seus estudos, o ISD aborda a leitura e a compreensão de textos por um viés semelhante ao dos estudos do letramento.

1.3.4. Semelhanças e diferenças entre a leitura pela perspectiva do interacionismo sociodiscursivo e pelo letramento

Quanto à questão do letramento, podemos pensar que, devido ao fato do ISD tomar os gêneros como instrumentos de ação no mundo e, conseqüentemente, de desenvolvimento, ao possibilitar o agir em diferentes práticas sociais, podemos dizer que esse pressuposto teórico-metodológico relaciona-se à abordagem do letramento sem fazer uso dessa nomeação.

Como já mencionado, a abordagem dada à leitura na perspectiva do letramento proposta por Kern (2000) se assemelha aos pressupostos do ISD apresentados no *Decálogo para aprender a ler* de Cristovão (2001), como demonstrado pelo quadro que segue. Um dos pontos semelhantes diz respeito à questão da inserção dos alunos em práticas sociais autênticas (Kern, 2000), ou seja, a utilização de textos sociais (Cristovão, 2001), de modo que eles (re)conheçam o funcionamento interno (textual) e externo (contextual) dessas práticas de linguagem. Segundo Schlatter (2009), o acesso a diversas práticas contribui para a formação cidadã dos alunos.

Por isso, as atividades de compreensão de textos nos materiais didáticos que se voltam para a formação de leitores ativos ou críticos precisam propor atividades que levem os alunos a pensarem nas escolhas feitas pelo autor do texto, entre elas as lexicais e também suas intenções, não tomando as informações dadas ou o modo como o texto foi escrito e suas opções lexicais meramente como um conjunto de palavras que transmite uma mensagem. Assim, essas duas abordagens definem os textos como destacado pelo quadro abaixo:

Definição de texto	
ISD	Abordagem ao letramento de Kern (2000)
<p>- correspondente empírico das atividades de linguagem; - unidades comunicativas determinadas pelas atividades que as geraram.</p>	<p>- artefato físico da linguagem; - informações linguísticas concretas e observáveis disponíveis para interpretação.</p>

QUADRO 02 – Comparação entre as definições de texto pelo interacionismo sociodiscursivo e os estudos do letramento de Kern (2000).

Outro ponto em comum entre os estudos do letramento em LE e o ISD, com relação às atividades de leitura, é o reconhecimento da situação de comunicação. Schlatter (2009) afirma que se faz necessário o reconhecimento de quem fala, para quem, onde e como, além do gênero textual a que o texto pertence. Esse reconhecimento pela perspectiva do ISD é proposto por Bronckart (2007) na fase anterior à análise do folhado textual, denominada de levantamento do contexto de produção.

As principais semelhanças e divergências entre o ISD e a abordagem ao letramento de Kern (2000) estão apresentadas nesse quadro, por meio de uma retomada do *Decálogo para ensinar a ler* proposto por Cristovão (2001), seguida do conceito correspondente pela perspectiva de Kern (2000).

Item do Decálogo	Retomada da explicação pelo viés do Interacionismo sociodiscursivo	Comparação com a abordagem ao letramento de Kern (2000)
Leitura e ação de linguagem	A ação de linguagem envolve os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático mobilizados durante a produção verbal.	Pensa na influência do contexto tanto para a produção quanto para a leitura dos textos.
Leitura com base no ensino de gêneros e pluralidade de gêneros	O domínio de diferentes gêneros auxilia o aluno a entender o funcionamento da linguagem em diferentes situações.	O contato com diferentes gêneros possibilita a identificação das características de cada um, uma maior ampliação do conhecimento de mundo e de diferentes discursos.
Capacidades de linguagem	Ler demanda a aprendizagem de capacidades de linguagem, que auxiliam na construção dos sentidos do texto.	Não faz menção a capacidades, mas sim aos conhecimentos linguísticos e discursivos que mobilizamos ao ler textos.
Leitura e contexto de produção do texto e contexto de leitura	Mobilização de conhecimentos que colaboram para a construção dos sentidos do texto, como o lugar, o momento, o emissor e o receptor, tanto no sentido físico quanto no sociossubjetivo.	O autor destaca que o reconhecimento do contexto influencia no entendimento do texto. A leitura (e escrita) são atividades que envolvem relações, suposições partilhadas e convenções no nível social, além da imaginação, da criatividade e das emoções no nível pessoal.
Leitura e uso de textos sociais	Uso de textos autênticos, vindos de contextos reais para preparar o aluno para agir com a linguagem.	Kern (2000) se posiciona contra o uso de textos pedagogicamente elaborados, propondo o engajamento dos alunos em eventos de letramentos reais. Quanto a esse aspecto, as OCN afirmam que a leitura de textos didatizados não

		contribui para a formação de leitores, porque na maioria das vezes os textos são escritos utilizando apenas os tempos verbais e o vocabulário estudado.
Tipos de comparação construtivas	As comparações entre LM e LE podem ser benéficas devido às semelhanças em algumas formas gramaticais e na construção de alguns textos.	Afirma ser interessante apoiar na LM para auxiliar a interpretação dos textos em LE, mas explica que ser letrado em uma língua não necessariamente significa ser letrado na outra.
Progressão em espiral	Um mesmo objeto de ensino é revisto em diferentes etapas da aprendizagem e com diferentes níveis de complexidade.	Não menciona claramente essa questão, mas ao utilizar as categorias propostas pelo <i>The New London Group</i> , entendemos que uma categoria leva ao desenvolvimento da outra, que exige níveis de conhecimento diferentes, porém complementares.
Complexidade da tarefa	Ao contrário de partir de tarefas mais simples para as mais complexas, propõe partir do texto global para as partes mais simples, como os itens lexicais.	Pensa na criação de atividades controladas para o desenvolvimento da tarefa, isto é, não ensinar primeiro o vocabulário ou a gramática a serem abordados no texto.
Uso de recursos pedagógicos para a mediação	Uso de diferentes recursos, que possibilitam a negociação de sentido por parte dos leitores. Alguns exemplos dados são a repetição em voz alta, a leitura em conjunto e o uso de textos de assuntos conhecidos.	O autor menciona principalmente o trabalho com textos de temas conhecidos, aborda que outras modalidades podem ser utilizadas e também propõe como uma das categorias de atividades a escrita de diários de leitura.
Processo colaborativo e método indutivo	O professor propicia a criação de oportunidades de aprendizagem, fornecendo ferramentas para a compreensão. Também é visto como o par mais experiente, que orienta o aluno na realização de suas tarefas	O professor não é a principal fonte de conhecimento, mas fornece a ajuda necessária para que o aluno reflita sobre os significados expressos nos textos. Além disso, é o responsável pela seleção dos materiais e das atividades a serem utilizadas.

QUADRO 03 - Comparação entre as abordagens de leitura em língua estrangeira pelo interacionismo sociodiscursivo e pelos estudos do letramento de Kern (2000).

Conforme evidenciamos, existem muitos pontos de contato entre a perspectiva adotada pelo ISD e os estudos de letramento de Kern (2000). Embora não esteja mencionada nos trabalhos dessa linha a preocupação em fazer letramento, podemos pensar que o ISD o propõe, isto é, ao pensar os textos como atividades de linguagem e o seu ensino, tanto na leitura quanto na escrita, como modo de agir no mundo, estamos seguindo a mesma linha de pensamento dos estudos do letramento, que se voltam para o ensino da leitura e da escrita como forma de inserção em práticas sociais. É importante ressaltar que essas práticas pressupõem um

momento, um lugar, ocorrem por meio de um gênero e, ao serem tomadas, precisam ter esses aspectos levados em consideração.

Como ler, tanto em LM quanto em LE, exige a mobilização de capacidades de linguagem, a seguinte seção visa a aprofundar em suas definições e destacar sua importância no processo de produção e interpretação de textos.

1.3.5. As capacidades de linguagem e o modelo de análise de materiais didáticos

O estudo de Machado (2000), de elaboração de sequências didáticas para o ensino de resenha acadêmica no ensino superior, apontou que as sequências didáticas de gênero possibilitam, além do domínio do gênero abordado, a apropriação de operações de linguagem que contribuem para a produção de outros gêneros, possibilitando a apreensão de características constitutivas do gênero, mesmo que esse seja desconhecido quando na condição de se ter de produzir um.

Mascanhi (2013) destaca que as operações de linguagem pertencem a um nível psicológico de produção linguageira, ao passo que as capacidades de linguagem são o domínio, de fato, desses procedimentos. Essas operações, segundo Machado (2005), são aprendidas ao longo da vida dos agentes, durante as diferentes atividades e avaliações sociais das quais participam.

Tomando as capacidades de linguagem como instrumentos de análise para o desenvolvimento da leitura/compreensão de textos para a formação de leitores conscientes com relação à função e às características dos gêneros textuais apresentados ao longo do Ensino Médio, propomos um modelo de análise em que se explicitará o tipo de atividade que desenvolve cada uma das capacidades de linguagem. A proposta desse modelo está embasada

nas contribuições dos trabalhos de Machado (2005), Scheneuwly & Dolz (1998 apud LABELLA- SÁNCHEZ, 2007), Labella- Sánchez (2007), Mascanhi (2013) e Cristovão (2009).

Desta forma, retomando os conceitos de capacidades de linguagem, temos como o **primeiro nível de operação de linguagem as capacidades de ação**, que relacionam-se às características do contexto e do conteúdo por meio da mobilização de representações sobre o meio onde a ação se realiza, isto é, o lugar e o momento de produção, além dos participantes da interação, todos vistos tanto do ponto de vista físico, quanto sociossubjetivo. Essa capacidade envolve também os conhecimentos de mundo, ou conhecimento do conteúdo temático, armazenados pelos agentes, bem como o conhecimento do gênero textual abordado. Quanto a esses, Machado (2009) tomando por base Dolz e Schneuwly (1998), afirma que a escolha do gênero textual situa-se nesta capacidade, mas também na capacidade discursiva, pois, segundo esses autores, esta escolha

se situa assim, precisamente na intersecção das capacidades de ação, já que ele participa da definição da situação e das capacidades discursivas, já que sua escolha em função da situação é parcialmente livre e que o gênero como ferramenta deve poder ser adaptado a um destinatário preciso, a um conteúdo preciso, a um objetivo determinado numa dada situação – escolha a adaptação constituindo capacidades discursivas (DOLZ e SCHNEUWLY, 1998 apud MACHADO, 2009, p. 158).

Podemos pensar que, para o desenvolvimento das capacidades de ação, as características do contexto a serem revelados devam girar em torno de atividades que abordem questionamentos, como: onde, quem, para quem, quando, por que, com que objetivo e de que forma.

Cristovão (2009, p. 331) explica que, para o desenvolvimento dessa capacidade, as atividades devem fazer com que os alunos façam inferências; tirem conclusões; determinem os objetivos ou a intenção do autor e/ou dos envolvidos no texto, e também possam articular seu conhecimento prévio sobre o assunto, bem como seu conhecimento de mundo.

Essas concepções apresentadas pela autora nos remetem aos princípios que complementam a concepção de letramento proposta por Kern (2000), principalmente àqueles relacionados ao letramento, como interpretação, colaboração e conhecimento cultural. Esses princípios abordam, respectivamente, a interpretação de textos com base no seu conhecimento de mundo, a intenção de atingir um determinado público e o conhecimento do funcionamento dos sistemas particulares em que os textos ocorrem.

Além disso, Cristovão (2009) destaca que as atividades que exigem do aluno a busca por informações sobre o contexto, limitando-se apenas à identificação de informações, não desenvolvem a capacidade de ação e, por isso, podem estar relacionadas a alguma estratégia de leitura. Vale destacar que retomaremos essa questão, pensando na possibilidade de haver atividades nos *Cadernos* que exijam apenas a mera decodificação de informação, por isso, com base em Labella- Sánchez (2007), analisaremos questões que não desenvolvem nenhuma das capacidades de linguagem.

Com relação ao **segundo nível de operação de linguagem, as capacidades discursivas**, Cristovão (2009) explica que elas envolvem aspectos da organização do texto, cuja distribuição é denominada de *plano geral do texto*, além das características da organização do conteúdo, da implicação ou da autonomia dos enunciadores quanto à sua produção, e à conjunção ou disjunção desses enunciadores no momento de produção dos textos.

Quanto à ideia de implicação ou autonomia determinada no texto, Bronckart (2004, p. 247) destaca que, quando um agente produz um tipo de discurso, isto é, o compreende, esse agente, além de aprender a mobilizar recursos linguísticos, insere-se nas coordenadas formais dos mundos discursivos expressas pelos tipos de discurso. Com isso, ao fazer a planificação dos segmentos envolvidos, o agente aprende a utilizar os processos mentais e linguageiros, que são os raciocínios: os práticos relacionados às interações dialogais, os causais-cronológicos nos relatos e nas narrações, e os de ordem lógica e/ou semiológica nos discursos teóricos.

Cristovão (2009, p. 333) destaca que as atividades que visam a desenvolver essa capacidade devem estar relacionadas: (i) à análise das características da infraestrutura do texto, como por exemplo, o reconhecimento de seu *layout*, a distinção entre as organizações dos conteúdos de textos de gêneros diferentes ou de textos de gêneros semelhantes, porém entre línguas diferentes; (ii) à realização de inferências; (iii) à observação de elementos não-verbais e (iv) à colocação do conteúdo de um texto em ordem.

Quanto ao **terceiro nível de operação de linguagem, as capacidades linguístico-discursivas**, estão relacionadas à arquitetura interna dos textos, compreendendo diferentes mecanismos.

- *Mecanismos de textualização*: relacionados aos mecanismos de conexão, coesão verbal e coesão nominal que, segundo Bronckart (1999), são responsáveis por estabelecer a coerência temática do texto. Bronckart (2004, p. 247) destaca que os mecanismos de coesão “asseguram a organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados, acontecimentos ou ações) verbalizados no texto”.
- *Mecanismos de enunciação*: responsáveis pelo estabelecimento da coerência pragmática do texto em que se exprime avaliações, julgamentos e opiniões formuladas a respeito do conteúdo temático e as instâncias responsáveis por estabelecer essas avaliações. Esses mecanismos são respectivamente denominados de modalizações e vozes. Quanto às vozes, a aprendizagem da leitura e de sua produção faz com que os alunos “tomem conhecimento das diferentes formas de posicionamento e de engajamento construídos em um grupo, de se situarem em relação a eles, reformulando-os, processo esse que contribui para o desenvolvimento da *identidade* das pessoas” (BRONCKART, 2004, 248).
- *Operação de construção de enunciados*: relaciona-se à construção de frases e períodos que só revelarão seu significado dentro de um contexto de produção. Leva-

se em conta neste aspecto a entonação e a interferência da memória discursiva dos falantes;

- *Escolha de itens lexicais*: de acordo com Labella-Sánchez (2007, p. 54), são “palavras com variações semânticas, dotadas de propriedades sintáticas e fonológicas precisas”. Essa operação relaciona-se com as demais, como por exemplo, com a coesão nominal, visto que os itens lexicais estão organizados na memória dos falantes.

Com relação às atividades que desenvolvem essas capacidades, Cristovão (2009, p. 334) aponta que elas podem envolver a compreensão de operações de conexão, coesão e modalização, a percepção das referências implicadas no sujeito e em suas ações, o entendimento da progressão das informações veiculadas e a relação entre as escolhas lexicais quanto ao campo semântico de organização do conteúdo, dos parâmetros de ação de linguagem e das características da esfera da atividade.

A autora ainda destaca que o trabalho com a gramática deve ser contextualizado, a fim de explorar as características linguístico-discursivas dos gêneros abordados. É válido destacar que, ao longo dos *Cadernos do Aluno*, pode haver atividades gramaticais descontextualizadas e isso também será levado em conta ao longo das análises.

De forma a facilitar o entendimento e, conseqüentemente, a análise proposta, serão apresentados alguns quadros de análise de material didático, com base no desenvolvimento de capacidades de linguagem, elaborados por diferentes autores, os quais serviram de base para o quadro utilizado na análise das atividades dos *Cadernos do Aluno* de LI e que acreditamos servir como instrumentos para análise de outros materiais didáticos voltados ao ensino de leitura.

O primeiro deles é o estudo de Mascanhi (2013), o qual, com base em Machado (2005), propõe o seguinte quadro das relações entre as operações de linguagem e as capacidades de

linguagem para análise de duas sequências didáticas de um material do 6º ano do ensino fundamental de língua portuguesa:

Nível	Operações de Linguagem (OL)	Tipo de Capacidade de Linguagem (CL)
1	1.1. Mobilização de representações relativas ao contexto físico 1.2. Mobilização de representações relativas à interação comunicativa (contexto sociossubjetivo) 1.3. Mobilização de representações sobre o conteúdo temático, de conhecimentos de mundo 1.4. Mobilização de representações sobre o gênero de texto	Capacidades de ação
2	2.1. Estruturação do plano geral do texto 2.2. Escolha e articulação dos tipos de discurso 2.3. Escolha e articulação dos tipos de sequências	Capacidades discursivas
3	3.1. Emprego de mecanismos de textualização: conexão, coesão nominal e coesão verbal 3.2. Emprego dos mecanismos enunciativos: marcação de modalizações e distribuição das vozes 3.3. Construção de enunciados 3.4. Construção de itens lexicais	Capacidades linguístico-discursivas

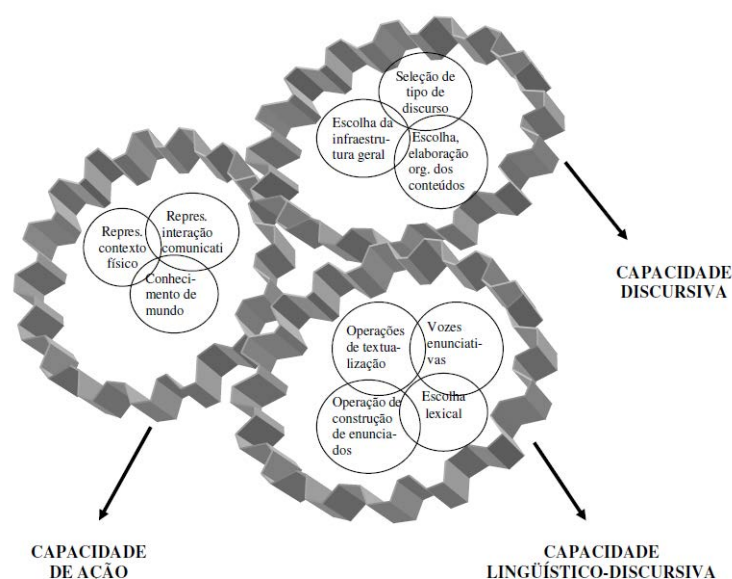
Fonte: Mascanhi, 2013, p. 71

QUADRO 04 - Operações e capacidades de linguagem segundo por Mascanhi (2013)

Como se pode verificar, as operações de linguagem apresentadas por Mascanhi (2013) são apresentadas de maneira generalizada, o que acaba por não destacar os mais diferentes tipos de atividades que podem desenvolver cada uma das capacidades de linguagem. Por isso, optamos por buscar um modelo que abordasse mais aspectos, ou melhor, diferentes maneiras em que essas capacidades de linguagem pudessem ser desenvolvidas.

Para isso, tomamos por base o trabalho de Labella-Sánchez (2007), ao estudar as principais capacidades de linguagem exigidas para a resolução das provas dos vestibulares de importantes universidades paranaenses. Essa autora destaca que, das três capacidades de linguagem, Dolz e Schenuwly (1998 apud LABELLA-SÁNCHEZ, p. 76) afirmam que a mais importante é a capacidade de ação, pois é ela quem determina o desenvolvimento das outras capacidades e é ela quem também determina, no caso da produção de um texto, as escolhas com relação ao gênero e à situação de produção, por exemplo, e as tomam também como a responsável pela intersecção com as demais capacidades. Para a autora, em qualquer ato

comunicativo, as três capacidades são tomadas de forma ‘engrenada’, por serem usadas concomitantemente, como propõe por meio da seguinte imagem:



Fonte: Labella-Sánchez, 2007, p. 77

IMAGEM 06 - Capacidades de linguagem engrenadas proposta por Labella-Sánchez (2007)

A autora afirma que, em uma sequência didática, faz-se necessária a separação dessas engrenagens para fins didáticos, mas que, para a compreensão de textos, a separação delas pode interferir no processo de produção de sentidos. Com relação à sua pesquisa, por perceber que essas capacidades poderiam não ocorrer de forma engrenada nas questões dos vestibulares de língua espanhola, optou como forma de organização e classificação dos tipos de questão pela separação das capacidades, mas tomando sempre por base a capacidade de ação, pois acredita que sem ela as outras não ocorrem, visto que a capacidade de ação é aquela que se desenvolve desde muito cedo e não se relaciona apenas ao ambiente escolar como as outras.

A autora, que pensa as capacidades de linguagem como instrumento para avaliação da leitura, apresenta no quadro a seguir os modos como cada uma dessas capacidades foram abordadas nas questões dos vestibulares de língua espanhola paranaenses.

<p>CAPACIDADE DE AÇÃO</p>	<p>(a) análise de informações para inferências/conclusões – compreensão da ideia geral tratada no texto por meio de generalização a partir do tema central. – análise do sentido de uma frase do texto dentro de um contexto de produção mais geral e produção de significados por meio da interpretação dos implícitos, considerando as várias informações explícitas. – análise de informações explícitas do texto e realização de inferências para a produção de sentido e significado a partir de um fragmento específico. – Análise de questões que supostamente trazem informações implícitas no texto, embora isso não se corrobore a partir da análise de informações explícitas.</p> <p>(b) inferência sobre a intenção dos envolvidos no contexto de produção – análise de todas as informações do texto para compreender a provável intenção do autor e compreender as ideias que pretende imprimir ao texto. – análise de uma pergunta ou de informações do texto para a realização de inferência / conclusões da intenção do(a) autor(a) ou dos enunciatários do texto. ** Para a realização dessas inferências, o leitor tem, muitas vezes, que resgatar ou considerar as representações que envolvem as intenções dentro da interação comunicativa.</p> <p>(c) inferência a partir do conhecimento de mundo ou de conhecimento prévio – análise de informações explícitas e realização de inferências a partir do conhecimento de mundo do candidato, possibilitando a produção de sentido.</p>
<p>CAPACIDADE DE AÇÃO + CAPACIDADE DISCURSIVA</p>	<p>– análise das características da infraestrutura textual de um gênero (exemplo: uma charge, um diálogo, uma crônica jornalística) e realização de inferências a partir da observação e análise do texto não-verbal (desenho dos personagens, suas expressões, fotos), de diálogos, referência bibliográfica etc.</p>
<p>CAPACIDADE DE AÇÃO + CAPACIDADE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA</p>	<p>OPERAÇÃO DE TEXTUALIZAÇÃO: * operações de conexão e segmentação – O uso de conectivos que denotam causa, condição, dúvida, conclusões, ligação entre ideias. Estes conectivos permitem ao leitor compreender o sentido e a intenção das frases, o tipo de ligação entre elas. * coesão nominal – A coesão nominal vai acontecer através de pronomes de complemento direto e indireto (pronomes oblíquos em português) e sintagmas nominais. Estes acabam constituindo cadeias anafóricas, que o leitor retoma o tempo todo para ser capaz de compreender o texto e perceber a sua progressão de informações. * coesão verbal – O candidato deve saber reconhecer o tempo verbal utilizado no texto, o sentido que os tempos verbais têm dentro daquele contexto, assim como a relação de continuidade ou descontinuidade. Além disso, deve saber avaliar a importância de se utilizar um verbo e não outro aparentemente sinônimo.</p> <p>VOZES ENUNCIATIVAS – O candidato deve ter discernimento das vozes enunciativas que aparecem no texto e as informações veiculadas por cada uma delas. Devido à quantidade de vozes em um texto, ele deve estar atento às opiniões emitidas e à intenção que desejam imprimir no texto.</p> <p>ESCOLHAS LEXICAIS - questões que exijam que o candidato conheça (ou ao menos infira) determinadas palavras do texto ou que compare as palavras utilizadas na</p>

	elaboração das questões com palavras do texto, analisando se uma pode ser substituída por outra sem alterar o sentido original utilizado no contexto.
CAPACIDADE DE AÇÃO + CAPACIDADE DISCURSIVA + CAPACIDADE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA	<p>– As questões são elaboradas testando o conhecimento que o candidato tem das três capacidades de linguagem. Deste modo, as questões vão exigir, de forma concomitante, que o candidato:</p> <ul style="list-style-type: none"> • compreenda o contexto geral, recuperando o contexto de produção do texto e as representações que surgem a partir dele (bastante uso de inferências e análise entre informações explícitas e implícitas); • perceba as vozes enunciativas que se articulam no texto; • perceba a intenção do produtor; • conheça a infraestrutura geral do texto e a forma como ela influencia a veiculação das informações; • conheça os elementos linguístico-discursivos e o papel significativo e pragmático que desempenha dentro do texto, de acordo com as características do gênero;

Fonte: Labella-Sánchez (2007, p. 94, 99, 102 e 108)

QUADRO 05 – Quadro de análise das capacidades de linguagem elaborados por Labella-Sánchez (2007)

Pensando na possibilidade da existência de questões que não abordassem as capacidades de linguagem, Labella-Sánchez (2007, p. 111) elaborou um quadro que envolve questões descontextualizadas no gênero textual abordado nas provas, tais como a leitura como decodificação e o conhecimento metalinguístico. Como pertencentes ao grupo de leitura como decodificação, a autora classificou as atividades que não exigiam inferências ou reinterpretções de informações, pois as questões apresentavam simples paráfrases de trechos do texto. Quanto aos conhecimentos metalinguísticos, esses se subdividiram entre aqueles que exploraram a gramática teórico-normativa e os conhecimentos lexicais e traduções. Quanto ao primeiro subgrupo, trata-se de questões que visavam ao conhecimento de regras gramaticais e por não relacionar esses conhecimentos aos textos apresentados, sendo assim, atividades de conhecimentos gramaticais descontextualizados. Quanto ao segundo subgrupo, trata-se do conhecimento lexical desarticulado do conteúdo do texto ou da mera exigência da tradução de palavras ou frases inteiras. Como se pode atestar pelo quadro a seguir:

Leitura como processo de decodificação	– busca e localização de informações sem muita complexidade na linguagem utilizada nas alternativas (paráfrases muito simplificadas, que não levam à produção de novos significados, pois não exploram as informações implícitas disponíveis no texto).
---	---

	– questões ou alternativas-questões que levam a localizar apenas as informações explícitas, relendo o texto ou parte dele e comparando-as ao conteúdo das alternativas.	
Conhecimento metalinguístico	Gramática teórico-normativa	– pronome complemento – imperativo negativo – imperativo – acento diferencial – conjunção y/e – advérbios – conjunção – substituição de artigo neutro por demonstrativo neutro – tempo e modo verbal – adjetivo e pronome possessivo – tratamento formal/informal – comparação de tempos verbais
	Conhecimento lexical	– Sinônimo e antônimo em espanhol
	Tradução	– tradução de frases ou palavras retiradas do texto

Fonte: Labella-Sánchez (2007, p. 111)

QUADRO 06 - Outros conhecimentos exigidos que não se enquadram nas capacidades de linguagem proposto por Labella-Sánchez (2007)

Dessa forma, após iniciarmos as análises dos *Cadernos do Aluno* utilizando os quadros de Labella-Sánchez (2007), percebemos que algumas atividades não se encaixavam em alguns dos itens por ela propostos. Por isso, pensamos na elaboração de um quadro de análise de modo a contemplar o maior número de atividades possíveis dos *Cadernos*. Para isso, tomando por base os quadros de análise do desenvolvimento das capacidades de linguagem em livros de língua portuguesa (Mascanha, 2013), nas questões dos vestibulares de língua espanhola paranaense (Labella-Sánchez, 2007) e pensando na utilidade de se ter um instrumento que pudesse analisar a formação de leitores, não apenas os *Cadernos do Aluno* de LI, mas em outros materiais didáticos que tenham a leitura como seu objetivo, propusemos o seguinte modelo de análise, o qual será utilizado nessa pesquisa.

Relembramos que todas as atividades que visam ao desenvolvimento de qualquer uma das capacidades de linguagem precisam estar articuladas ao ensino de um gênero textual, pois elas servirão para que o aluno se conscientize do papel que cada uma delas exerce dentro do gênero abordado.

Assim, para desenvolver a capacidade de ação, as atividades dos *Cadernos do Aluno* precisam estar relacionadas às características do contexto de produção, aos interlocutores, ao momento, ao conhecimento de mundo e de gênero textual, como destacadas no quadro a seguir:

CAPACIDADE DE AÇÃO
<p>Levantamento do conhecimento do gênero e de mundo:</p> <p>(a) reconhecimento do gênero textual abordado e/ou reconhecimento do veículo de circulação deste gênero;</p> <p>(b) mobilização de conhecimento prévio e/ou conhecimento de mundo.</p> <p>Análise das informações para identificação:</p> <p>(c) do objetivo/intenção do autor do texto;</p> <p>(d) dos participantes da interação/ leitores-alvo;</p> <p>(e) do momento de produção;</p> <p>(f) do local/contexto de produção.</p> <p>Realização de inferências sobre:</p> <p>(g) a ideia geral do texto;</p> <p>(h) o sentido de uma frase/trecho dentro de um fragmento específico.</p>

Fonte: Adaptado de Labella-Sánchez (2007) e Mascanhi (2013)

QUADRO 07 - Tipos de atividades que desenvolvem a capacidade de ação

Com relação à capacidade discursiva, analisaremos se as atividades relacionam-se ao entendimento da infraestrutura textual e dos tipos de discurso e sequência escolhidos, além de pensarmos no uso de textos não-verbais como suporte para a veiculação da mensagem ou até mesmo como composição do gênero. Como se pode verificar pelo quadro a seguir:

CAPACIDADE DISCURSIVA
<p>(a) análise das características da infraestrutura textual de um gênero;</p> <p>(b) identificação do conteúdo do texto que veicule determinadas informações quanto à estrutura textual do gênero;</p> <p>(c) reconhecimento do tipo de discurso ou de sequência abordados;</p> <p>(d) colocação de trechos do texto em ordem;</p> <p>(e) inferência sobre a função de elementos não-verbais na composição do gênero.</p>

Fonte: Adaptado de Labella-Sánchez (2007) e Mascanhi (2013)

QUADRO 08 - Tipos de atividades que desenvolvem a capacidade discursiva

Quanto à capacidade linguístico-discursiva, verificaremos se as atividades abordam as relações estabelecidas entre os períodos e orações de um texto, as operações de conexões verbal e nominal, as vozes e as modalizações presentes, os itens lexicais selecionados e a construção de enunciados. O quadro a seguir esclarece os pontos analisados quanto a essa questão:

CAPACIDADE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA

- (a) **Operações de conexão:** atividades que envolvam o uso de conectivos que expressam causa, condição, dúvida, conclusão ou qualquer outra ligação de ideias entre as frases.
- (b) **Coesão nominal:** atividades que envolvam a retomada de elementos do texto por meio de pronomes e sintagmas nominais (anáforas).
- (c) **Coesão verbal:** atividades de reconhecimento de tempos verbais e suas funções dentro do contexto/gênero em que se inserem. Envolvem também aquelas em que se deve optar por um tempo verbal em vez de outro, para contribuir com a coerência temática do texto.
- (d) **Vozes:** atividades de reconhecimento das vozes presentes no texto (autor, personagens e outras), além de avaliações do autor/personagens sobre o conteúdo temático.
- (e) **Escolhas lexicais:** atividades relacionadas à inferência de significados, ao reconhecimento de termos sinônimos que possam ser utilizados sem alteração ao contexto estabelecido ou identificação de palavras que completem os sentidos veiculados.
- (f) **Construção de enunciados:** atividades relacionadas à construção de orações e períodos.

Fonte: Adaptado de Labella-Sánchez (2007) e Mascanhi (2013)

QUADRO 09 - Tipos de atividades que desenvolvem a capacidade linguístico-discursiva

Para as questões que envolverem a junção das três capacidades de linguagem – ação, discursiva e linguístico-discursiva, manteremos a descrição elaborada por Labella-Sánchez (2007), como se verifica em:

AS TRÊS CAPACIDADES ENGRENADAS: CAPACIDADE DE AÇÃO, DISCURSIVA E LINGUÍSTICO DISCURSIVA

–As questões são elaboradas testando o conhecimento que o aluno tem das três capacidades de linguagem. Deste modo, as questões vão exigir, de forma concomitante, que o aluno:

- compreenda o contexto geral, recuperando o contexto de produção do texto e as representações que surgem a partir dele (bastante uso de inferências e análise entre informações explícitas e implícitas);
- perceba as vozes enunciativas que se articulam no texto;
- perceba a intenção do produtor;
- conheça a infraestrutura geral do texto e a forma como ela influencia a veiculação das informações;
- conheça os elementos linguístico-discursivos e o papel significativo e pragmático que desempenha dentro do texto, de acordo com as características do gênero.

Fonte: Adaptado de Labella-Sánchez (2007) e Mascanhi (2013)

QUADRO 10 - Tipos de atividades que desenvolvem as três capacidades de forma engrenada

Pensando nas questões que não exigem a mobilização de conhecimentos relacionados a nenhuma das capacidades de linguagem por estarem desvinculadas de um contexto de uso da língua, isto é, de uma prática social, Labella-Sánchez (2007, p. 86) classificou esses dados em dois grupos: **leitura como processo de decodificação e conhecimento metalinguístico.**

O primeiro grupo – leitura como decodificação – envolve as questões que, segundo Kato (1985 apud LABELLA-SÁNCHEZ, 2007, p. 62), “faz uso linear e indutivo das informações visuais, linguísticas e sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes”. Esse tipo de leitura desconsidera o contexto de produção do texto e, ainda segundo a autora mencionada, o leitor se prende apenas às informações explícitas no texto, não fazendo uso de inferências. Sendo assim, acredita-se que todos os sentidos veiculados no texto encontram-se ali implícitos. Labella-Sánchez (2007) explica que as questões que envolvem a leitura como decodificação fazem com que o aluno compare as informações disponibilizadas no texto com as alternativas dadas, sendo elas simples paráfrases do texto.

O outro grupo – conhecimento metalinguístico – foi dividido pela autora em três subgrupos. O primeiro deles, a **gramática teórico-normativa**, volta-se para as questões que envolvem o conhecimento de regras gramaticais, a identificação de tempos verbais de modo descontextualizado, isto é, as questões não relacionam este tipo de informação à compreensão do texto. No caso desta pesquisa, podemos pensar nas atividades que englobem ou desenvolvam o conhecimento gramatical desarticulado de um gênero textual ou até mesmo do texto apresentado.

O segundo subgrupo envolve o **conhecimento lexical** que, para a autora, são as questões, por se tratarem das provas de vestibular, que demandam amplo conhecimento lexical, porém essas aparecem desvinculadas das informações do texto ou são de difícil inferência. Podem ser consideradas as atividades de ensino de vocabulário descontextualizado de um texto, gênero e até mesmo do tema abordado, sendo apenas o ensino lexical por si só.

Quanto ao terceiro subgrupo, **tradução**, esse envolve as questões ou as atividades em que se espera a tradução de palavras ou até mesmo de frases inteiras.

Assim, pensando que nem todas as atividades dos *Cadernos do Aluno* podem propiciar o desenvolvimento das capacidades de linguagem, utilizaremos em nossa análise a classificação proposta por Labella-Sánchez (2007) para aquelas questões que não se encaixarem em nenhuma daquelas propostas pelo quadro de análise desenvolvida, como representado a seguir:

Leitura como processo de decodificação	<ul style="list-style-type: none"> – busca e localização de informações sem muita complexidade na linguagem utilizada nas alternativas (paráfrases muito simplificadas que não levam à produção de novos significados, pois não exploram as informações implícitas disponíveis no texto) – questões ou alternativas-questões que levam a localizar apenas as informações explícitas relendo o texto ou parte dele e comparando-as ao conteúdo das alternativas
Conhecimento metalinguístico	Gramática teórico-normativa
	Conhecimento lexical
	Tradução

Fonte: Labella-Sánchez (2007, p. 111)

QUADRO 11 - Atividades que mobilizam outros tipos de conhecimento elaborada por Labella-Sánchez (2007)

Dada a fundamentação teórica na qual nos apoiamos, a seguinte seção apresenta a metodologia de pesquisa adotada neste trabalho.

Capítulo 2

Metodologia da Pesquisa

“(…) Acreditamos ter sistematizado um instrumento de descrição e avaliação das sequências didáticas, que, com as devidas ressalvas, pode ser utilizado em diferentes situações de avaliação de outros materiais didáticos destinados ao ensino/aprendizagem da produção textual, permitindo uma reflexão maior sobre esses materiais e sua contínua reelaboração, de acordo com as características de um determinado contexto educacional” (MACHADO, 2009, p. 164)

O presente capítulo apresenta os procedimentos metodológicos a serem utilizados na seleção e na análise dos dados para a compreensão da visão de leitura pela Proposta Curricular, visto que esse documento prioriza o desenvolvimento dessa capacidade, juntamente com a escrita em todas as disciplinas lecionadas. Porém, nossa pesquisa se foca apenas na formação de leitores em língua estrangeira, pois acreditamos que a leitura, além de ser a habilidade requerida nos exames de admissão ao ensino superior ou em concursos públicos, é o meio pelo qual, principalmente nos tempos atuais, com a globalização, temos acesso ao conhecimento, às informações e às diferentes visões de mundo, isto é, trata-se da habilidade que propicia a aprendizagem continuada (MOITA LOPES, 1996).

Determinadas as prioridades gerais de ensino e a visão de leitura adotadas pela Proposta Curricular, verificaremos como seu ensino é abordado nas orientações dadas ao professor nos *Cadernos do Professor* destas mesmas séries, pois, de posse dos dados fornecidos, tanto pelo documento norteador do ensino, como pelos materiais prescritivos do trabalho docente, podemos compreender como os *Cadernos do Aluno* se estruturam e verificar, por meio de suas atividades, quais são as capacidades de linguagem mais desenvolvidas, de modo a colaborar para a formação dos leitores em língua estrangeira, tal como definido pela Proposta Curricular.

Assim, este capítulo está dividido da seguinte maneira: primeiramente será estabelecida a natureza deste trabalho, justificando a escolha pela pesquisa de cunho bibliográfico. Em seguida, retomaremos as perguntas de pesquisa e a metodologia adotada para responder a cada uma delas ao longo das análises dos materiais escolhidos. Uma seção será dedicada ao estabelecimento do *corpus* deste trabalho, de modo a entendermos melhor cada um dos documentos adotados pela Secretaria da Educação do Estado para o ensino na rede pública, principalmente quanto à LE, para entendermos principalmente o contexto no qual esses documentos foram implementados.

Conseqüentemente, apresentaremos de maneira mais detalhada como cada um dos aspectos a serem estudados neste trabalho serão analisados em cada uma das seções que seguem.

2.1. Natureza da Pesquisa

Como previamente mencionado, analisaremos se as atividades dos *Cadernos do Aluno* contribuem para a formação de leitores, adotando, para isso, os subsídios teórico-metodológicos do interacionismo sociodiscursivo, principalmente no que se relaciona ao desenvolvimento de capacidades de linguagem para compreensão de textos.

De acordo com Gil (2002) e Marconi e Lakatos (2003), a presente pesquisa caracteriza-se como sendo de cunho bibliográfico, pois se baseia na análise de materiais que já se tornaram públicos, no caso um documento oficial (a Proposta Curricular), manuais de ensino (*os Cadernos do Professor*) e os livros didáticos (*Cadernos do Aluno*). Segundo Gil (2002, p. 44), esses últimos são considerados obras de divulgação, pois proporcionam conhecimentos científicos ou técnicos.

A opção por esse tipo de pesquisa se deu porque seu objetivo primordial é a análise das atividades dos *Cadernos do Aluno*, mas que, para isso, faremos também uma análise das orientações da Proposta Curricular e dos *Cadernos do Professor*, relacionadas à formação de leitores. Além disso, logo no início da pesquisa, houve certa dificuldade em encontrar professores dispostos a participarem efetivamente desta pesquisa¹⁹.

¹⁹ A intenção era envolvê-los para sabermos suas opiniões sobre o material e a abordagem dada à leitura, além do modo como a trabalhavam. Porém, ao entrarmos em contato com um grupo de professores da rede pública de diferentes escolas e diretorias de ensino – o que caracterizaria diferentes visões do material - notamos desinteresse da parte de alguns, aceitação momentânea devido a certo nível de proximidade da parte de outros e, após o envio do primeiro questionário, um silenciamento da parte de alguns deles, nos restando apenas um professor disposto a participar. Em vista disso, a pesquisa voltou-se especificamente para a análise dos materiais.

2.1. Objetivos e perguntas de pesquisa

O seguinte quadro reapresenta os objetivos que embasam a pesquisa:

Objetivo Geral
- verificar como se propõe o trabalho com a leitura em língua estrangeira ao longo das atividades dos <i>Cadernos do Aluno</i> , de modo a contribuir para a formação de leitores, tal como explicitada na Proposta Curricular.
Objetivo Secundário
- Analisar as concepções de linguagem e leitura que estão explícitas ou implícitas na Proposta Curricular do Estado de São Paulo e nos <i>Cadernos do Professor</i>

QUADRO 12 - Retomada dos objetivos da pesquisa

Com base nesses objetivos, nos propomos a responder, ao longo de nossas análises, todas as perguntas de pesquisa abaixo relacionadas. O seguinte quadro as retoma e destaca o modo como cada uma delas será respondida:

Pergunta de Pesquisa (principal)	Como será respondida
O que a Proposta Curricular, o Currículo de Língua Inglesa e os <i>Cadernos do Professor</i> propõem com relação à formação de leitores?	Folhado textual de Bronckart (2006), por meio de: - Levantamento do plano global e dos conteúdos temáticos para identificação das concepções de linguagem e leitura; - Modalizações usadas para se referir a essas concepções;

QUADRO 13 - Pergunta de pesquisa principal e respectiva metodologia utilizada

As perguntas secundárias de pesquisa serão respondidas das seguintes maneiras:

Perguntas de Pesquisa (secundárias)	Como serão respondidas
(A) As atividades dos <i>Cadernos do Aluno</i> possibilitam uma reflexão sobre o momento e o lugar de produção e os participantes da interação a fim de mobilizar representações sobre o contexto de produção?	- Verificação das atividades que mobilizam a capacidade de ação, por meio do quadro de análise das capacidades de linguagem por nós elaborado, com base em Labella-Sanchez (2007) e Mascanhi (2013).
(B) Essas atividades levam à compreensão da infraestrutura dos textos, dos tipos de discurso e seqüências usadas para a veiculação de seus conteúdos?	- Verificação das atividades que mobilizam a capacidade discursiva, por meio do quadro de análise das capacidades de linguagem por nós elaborado, com base em Labella-Sanchez (2007) e Mascanhi (2013).
(C) Essas atividades envolvem a conscientização sobre os mecanismos de textualização, ligados à	- Verificação das atividades que mobilizam a capacidade linguístico-discursiva, por meio do quadro de análise das capacidades de linguagem

	segmentação, à coesão verbal e nominal, bem como os mecanismos enunciativos, como as modalizações e vozes que compõem os textos?	por nós elaborado, com base em Labella-Sanchez (2007) e Mascanhi (2013).
(D)	Essas atividades levam a um processo de letramento, tal como explicitado pelo Currículo de Língua Estrangeira Moderna, parte da Proposta Curricular?	- Levantamento dos gêneros e dos textos sociais apresentados nos <i>Cadernos</i> ; - Verificação das atividades que mobilizam a capacidade de ação, por meio do quadro de análise das capacidades de linguagem por nós elaborado, com base em Labella-Sanchez (2007) e Mascanhi (2013). - Quadro elaborado com a comparação entre as abordagens de leitura em língua estrangeira pelo interacionismo sociodiscursivo e pelos estudos do letramento de Kern (2000).

QUADRO 14 - Perguntas secundárias de pesquisa e respectivas metodologias utilizadas

2.2.Dados da pesquisa

Foram selecionados os seis volumes de *Cadernos do Professor* e os seis volumes de *Cadernos do Aluno* distribuídos em cada um dos semestres do ano letivo, para cada uma das três séries do EM, sendo assim, dois *Cadernos do Professor* e dois *Cadernos do Aluno* por ano letivo/série. Esses *Cadernos* foram distribuídos bimestralmente, entre os anos de 2009 e 2013, porém, em 2014, a Secretaria da Educação alterou a edição e eles passaram a ser distribuídos semestralmente, com tiragem válida entre os anos de 2014 e 2017.

Como previamente mencionado, a escolha desse material deu-se devido ao interesse em entender como se constituía o trabalho com a leitura nos *Cadernos* distribuídos aos alunos da escola pública, despertado durante o Curso de Formação de Professores.

Assim, os materiais a serem analisados nesta pesquisa são constituídos por:

- **Proposta Curricular e Currículo do Estado de São Paulo**, o primeiro é o documento norteador que rege as diretrizes de ensino na rede pública, ao passo que o segundo define as diretrizes do ensino de língua inglesa, cujas análises visam a compreender os objetivos e as concepções de ensino adotadas pela Secretaria da

Educação, que se refletem nos *Cadernos do Professor* e nos *Cadernos do Aluno* distribuídos em todas as escolas da rede pública;

- **Seis volumes dos *Cadernos do Professor***, sendo dois volumes por ano para cada série do EM, cujas análises nos permitirão entender as concepções de linguagem, leitura e ensino de leitura, que se refletem nas atividades dos *Cadernos do Aluno*;
- **Seis volumes dos *Cadernos do Aluno***, dois por ano/série, cujas análises das atividades permitem que verifiquemos quais capacidades de linguagem são mais desenvolvidas, de modo a formar alunos leitores em língua inglesa.

2.3.Procedimentos de análise

Como já evidenciado que a compreensão de um texto-discurso se dá levando em conta o seu contexto de produção, devemos primeiramente fazer um levantamento do contexto sócio-histórico de implementação desses *Cadernos*, para podermos, então, entender como esses materiais se constituem.

Assim, nossa análise se voltará primeiro à delimitação do contexto sócio-histórico de produção, na qual evidenciaremos os documentos utilizados no estabelecimento destas informações para, em seguida, definirmos a maneira como cada um dos documentos adotados se constituem e serão analisados.

2.3.1. Análise do contexto sócio-histórico de produção

Como para o ISD os textos devem ser entendidos levando em consideração o seu contexto de produção, uma vez que eles determinam as ações apresentadas, ao levantarmos esse contexto, se torna possível entender os motivos que levaram a Secretaria da Educação a tomar a medida de implementar a Proposta Curricular e, conseqüentemente, dos *Cadernos do Professor* e dos *Cadernos do Aluno* para a melhoria da educação pública paulista.

Desta forma, para o levantamento do contexto sócio-histórico mais amplo, utilizaremos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Além das contribuições de Jacob (2013), Machado e Guimarães (2009) e Altman (2002), que servirão para um levantamento das medidas realizadas na Educação em nível nacional e das contribuições político-econômicas e elas atreladas, para a análise do contexto sócio-histórico mais amplo em nível estadual, utilizaremos as informações disponíveis no site da ‘São Paulo faz Escola’, Programa responsável pelas mudanças curriculares: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009>, além dos levantamentos feitos por Jacob (2013), APASE, APEOESP e CPP (2009).

O quadro a seguir elenca os documentos e as pesquisas a serem utilizados para o levantamento do contexto sócio-histórico de produção:

Levantamento do contexto sócio-histórico de produção - fatores que constituem os textos e que são necessários para a atribuição dos significados (Bronckart, 2007).		
	Documentos/Sites oficiais/governamentais	Pesquisas
Nível nacional	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)	Jacob (2013) Machado e Guimarães (2009) Altman (2002)

Nível estadual	Site 'São Paulo faz Escola' APASE, APEOESP e CPP (2009)	Jacob (2013)
-----------------------	--	--------------

QUADRO 15 - Levantamento do contexto sócio-histórico de produção

2.1.1. Análise do nível organizacional

Após o levantamento do conteúdo sócio-histórico mais amplo em nível federal e estadual, seguiremos com a análise do plano global dos textos que compõem a nossa pesquisa. Essa análise nos permitirá entender o modo como a Proposta Curricular, os *Cadernos do Professor* e os *Cadernos do Aluno* são estruturados, bem como os temas abordados ao longo de cada um deles. Segundo Bueno (2007, p.82), esse tipo de levantamento permite a identificação dos conteúdos e das mudanças temáticas realizadas ao longo do documento, permitindo a verificação de aspectos que foram destacados, menosprezados ou não mencionados.

Os quadros a seguir evidenciarão como cada um dos documentos será analisado:

Plano Global	Levantamento dos conteúdos temáticos abordados ao longo do texto (Primeiro nível do folhado textual de Bronckart, 2006)
---------------------	---



Modalizações: exprimem comentários ou avaliações das instâncias comunicativas quanto ao conteúdo temático abordado	
Lógica	Julgamento do ponto de vista de valor de verdade, apresentando os fatos como certos, possíveis, prováveis, improváveis e necessários.
Deontica	Julgamento do conteúdo temático como sendo socialmente permitido, proibido ou aceitável.
Apreciativa	Julgamento do conteúdo temático, apresentando-o como bom, mau, ruim etc.
Pragmática	Implicação de uma ação ao agente, atribuindo a ele intenções, razões e capacidades de ação.



Proposta Curricular	<ul style="list-style-type: none"> - Configuração do documento; - Motivos que levaram à elaboração da Proposta; - Prioridades almeçadas com sua implementação; - Identificação dos posicionamentos/julgamentos apresentados quanto às concepções de linguagem, leitura, ensino de língua inglesa e papel do professor.
----------------------------	--

Currículo de Língua Estrangeira Moderna	<ul style="list-style-type: none"> - Concepções que subjazem o ensino na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; - Concepções de linguagem e leitura; - Abordagens de ensino de LI adotadas ao longo dos anos pela SEE; - Ensino de LE atualmente; - Subsídios para implementação do Currículo; - Organização da grade curricular.
--	--

QUADRO 16 - Procedimento de análise da Proposta Curricular e do Currículo de Língua Inglesa

O plano global também será utilizado para a análise dos seguintes documentos:

Plano Global	Levantamento dos conteúdos temáticos abordados ao longo do texto (Primeiro nível do folhado textual de Bronckart, 2006).
---------------------	--



Cadernos do Professor	<ul style="list-style-type: none"> - Configuração desse material; - Orientações dadas ao professor; - Concepção de leitura; - Temas abordados; - Gêneros textuais abordados.
Cadernos do Aluno	<ul style="list-style-type: none"> - Configuração; - Quantidade de atividades; - Tipos de atividades.

QUADRO 17 - Procedimento de análise dos *Cadernos do Professor* e dos *Cadernos do Aluno*

Além do levantamento do plano global, os *Cadernos do Professor* serão analisados tomando por base o segundo nível do folhado textual de Bronckart (2006). Os tipos de discursos serão utilizados para analisarmos as Cartas ao Professor, apresentadas logo no início desses materiais.

Tipos de discurso: segmentos identificáveis por suas unidades linguísticas específicas, marcadas por determinados tempos verbais, pronomes e advérbios. Identificam o posicionamento do autor quanto ao conteúdo temático. Relaciona-se a um caráter de implicação ou de autonomia quanto ao conteúdo e de proximidade ou distanciamento (eixo do expor ou narrar) da situação de produção	
Discurso interativo	Implicação do agente e mobilização de um tempo conjunto. <i>Expressões linguísticas:</i> tempo presente, pretérito perfeito e futuro. Dêiticos espaciais, temporais, pronominais e demonstrativos.
Discurso teórico	Autonomia do agente quanto ao momento de produção e mobilização de um tempo conjunto. <i>Expressões linguísticas:</i> presente do indicativo, ausência de marcas de interlocutores, momento e espaço de produção.
Relato interativo	Implicação do agente, porém, com distanciamento temporal do momento de produção.

	<i>Expressões linguísticas:</i> pretérito perfeito e imperfeito, organizadores temporais que marcam distanciamento de espaço e tempo. Dêiticos de 1º e 2 pessoas do singular e do plural.
Narração	Autonomia do agente e distanciamento temporal. <i>Expressões linguísticas:</i> pretérito perfeito e imperfeito. Ausência de dêiticos de pessoa.

QUADRO 18 - Procedimento de análise das cartas apresentadas nos *Cadernos do Professor*

Explicitado o modo como os documentos que norteiam a implementação e uso dos *Cadernos dos Alunos* serão analisados, apresentaremos o quadro de análise voltado ao desenvolvimento de capacidades de linguagem para a formação de leitores em língua inglesa, que será utilizado na análise das atividades dos *Cadernos do Aluno*.

2.3.2. Análise de material didático via desenvolvimento das capacidades de linguagem

Como dito anteriormente, Cristovão (2001), em seu *Decálogo para aprender a ler*, afirma que, ao compreender e/ou produzir textos, mobilizamos diferentes tipos de conhecimentos para podermos agir com a linguagem. Esses conhecimentos, segundo Machado (2005), relacionam-se aos conhecimentos sobre a situação de produção dos textos e ao gênero textual ao qual pertencem.

Sendo assim, esse item retoma o quadro de análise das atividades a ser utilizado para analisarmos os dados dessa pesquisa, que visa ao desenvolvimento da leitura em LE nos *Cadernos do Aluno* dos três anos do EM. É válido ressaltar que ele é uma adaptação dos modelos de Labella-Sachez (2007) e Mascanhi (2013). A princípio, seria adotado apenas o modelo de Labella-Sanchez (2007), que analisou as capacidades de linguagem mobilizadas nas questões de vestibulares de três universidades paranaenses. Todavia, ao iniciarmos as análises, percebemos que algumas atividades encontradas nos *Cadernos do Aluno* não se encaixavam

nos itens explicitados pela autora e outras por ela determinadas não eram encontradas nesses materiais. Dessa forma, tomando o conceito de capacidades de linguagem anteriormente apresentados e o tipo de conhecimento que cada um deles mobiliza, além das contribuições de Labella-Sanchez (2007) e Mascanhi (2013), elaboramos os seguintes quadros que podem ser utilizados tanto para a análise de materiais didáticos, quanto para a elaboração de sequências didáticas voltadas à leitura em língua materna e estrangeira. Assim, todas as atividades que girem em torno da mobilização e do desenvolvimento de capacidades de linguagem voltadas para o gênero textual a ser ensinado nos *Cadernos do Aluno* serão analisadas da seguinte maneira quanto às capacidades que desenvolvem:

CAPACIDADE DE AÇÃO

Levantamento do conhecimento do gênero e de mundo:

- a) reconhecimento do gênero textual abordado e/ou reconhecimento do veículo de circulação deste gênero;
- b) mobilização de conhecimento prévio e/ou conhecimento de mundo.

Análise das informações para identificação:

- c) do objetivo/intenção do autor do texto;
- d) dos participantes da interação/leitores-alvo;
- e) do momento de produção;
- f) do local/contexto de produção.

Realização de inferências sobre:

- g) a ideia geral do texto;
- h) o sentido de uma frase/trecho dentro de um fragmento específico.

Fonte: Adaptado de Labella-Sanchez (2007) e Mascanhi (2013)

QUADRO 19 – Conhecimentos mobilizados pela capacidade de ação

CAPACIDADE DISCURSIVA

- a) análise das características da infraestrutura textual de um gênero;
- b) identificação do conteúdo do texto que veicule determinadas informações quanto à estrutura textual do gênero;
- c) reconhecimento do tipo de discurso ou de sequência abordados;
- d) colocação de trechos do texto em ordem;
- e) inferência sobre a função de elementos não-verbais na composição do gênero.

Fonte: Adaptado de Labella-Sanchez (2007) e Mascanhi (2013)

QUADRO 20 - Conhecimentos mobilizados pela capacidade discursiva

CAPACIDADE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA

- a) **Operações de conexão:** atividades que envolvam o uso de conectivos que expressam causa, condição, dúvida, conclusão ou qualquer outra ligação de ideias entre as frases;

- b) **Coesão nominal:** atividades que envolvam a retomada de elementos do texto por meio de pronomes e sintagmas nominais (anáforas);
- c) **Coesão verbal:** atividades de reconhecimento de tempos verbais e suas funções dentro do contexto/gênero em que se inserem. Envolvem também aquelas em que se deve optar por um tempo verbal ao invés de outro, para contribuir para a coerência temática do texto;
- d) **Vozes:** atividades de reconhecimento das vozes presentes no texto (autor, personagens e outras), além de avaliações do autor/personagens sobre o conteúdo temático;
- e) **Escolhas lexicais:** atividades relacionadas à inferência de significados, ao reconhecimento de termos sinônimos que possam ser utilizados sem alteração do contexto estabelecido ou identificação de palavras que completem os sentidos veiculados;
- f) **Construção de enunciados:** atividades relacionadas à construção de orações e períodos.

Fonte: Adaptado de Labella-Sanchez (2007) e Mascanhi (2013)

QUADRO 21 - Conhecimentos mobilizados pela capacidade linguístico-discursiva

AS TRÊS CAPACIDADES ENGRENADAS: CAPACIDADE DE AÇÃO, DISCURSIVA E LINGUÍSTICO DISCURSIVA

- As questões são elaboradas testando o conhecimento que o aluno tem das três capacidades de linguagem. Deste modo, as questões vão exigir, de forma concomitante, que o aluno:
- compreenda o contexto geral, recuperando o contexto de produção do texto e as representações que surgem a partir dele (grande uso de inferências e análise entre informações explícitas e implícitas);
 - perceba as vozes enunciativas que se articulam no texto;
 - perceba a intenção do produtor;
 - conheça a infraestrutura geral do texto e a forma como ela influencia a veiculação das informações;
 - conheça os elementos linguístico-discursivos e o papel significativo e pragmático que desempenha dentro do texto, de acordo com as características do gênero.

Fonte: Adaptado de Labella-Sanchez (2007) e Mascanhi (2013)

QUADRO 22 - Conhecimentos mobilizados pelas três capacidades de linguagem

Quanto às atividades que não propuserem o desenvolvimento de nenhuma capacidade de linguagem, principalmente por estarem desvinculadas do ensino de algum gênero textual, por estarem descontextualizadas do texto/tema abordado, por proporem o ensino de um conteúdo lexical desvinculado do tema abordado, a tradução de frases ou textos ou a simples localização de informações explícitas serão analisadas por meio do quadro elaborado por Labella-Sanchez (2007), uma vez que não vimos a necessidade de adaptação desse quadro, já que ele contemplava as atividades dos *Cadernos* que não se relacionavam ao desenvolvimento de nenhuma das capacidades de linguagem.

	– busca e localização de informações sem muita complexidade na linguagem utilizada nas alternativas (paráfrases muito simplificadas que não levam à produção de novos significados, pois não exploram as informações implícitas disponíveis no texto).
--	--

Leitura como processo de decodificação	– questões ou alternativas-questões que levam a localizar apenas as informações explícitas, relendo o texto ou parte dele, comparando-as ao conteúdo das alternativas.
Conhecimento metalinguístico	Gramática teórico-normativa.
	Conhecimento lexical.
	Tradução.

Fonte: Labella-Sanchez (2007, p. 111)

QUADRO 23 - Outros tipos de conhecimentos mobilizados nas atividades, baseado em Labella-Sanchez (2007)

Tendo explicitado a metodologia a ser utilizada na análise dos dados escolhidos, o capítulo seguinte apresenta e discute os dados e os resultados alcançados.

Resultados das análises dos dados

A atitude do linguista não deve ser a de aceitação pura e simples do que é evidenciado pelos textos de prescrição educacional. Faz-se necessária uma atitude analítica e crítica, não só em relação aos conteúdos científicos selecionados, mas também quanto à forma como são transpostos, quanto às diretrizes, às finalidades, aos procedimentos e ao papel do professor, que são preconizados pelos documentos oficiais, desvelando a pretensa neutralidade desses documentos e as influências de outras atividades sociais e das ideologias subjacentes.

(MACHADO, 2009, p. 58)

Com base nos pressupostos teórico-metodológicos previamente expostos, esse capítulo é dedicado à análise e à discussão dos materiais a que nos propomos a apreciar, de modo a verificarmos quais capacidades de linguagem são desenvolvidas nas atividades dos *Cadernos do Aluno* do Ensino Médio para a formação de leitores em língua inglesa.

Por seguir os pressupostos do ISD, a presente análise se inicia com o levantamento do contexto sócio-histórico, que nos levará a compreender melhor o processo de implementação dos *Cadernos do Professor* e dos *Cadernos do Aluno* no Estado de São Paulo, de modo a entender o contexto em que foram elaborados e os propósitos que levaram a tais medidas. Para isso, apresentaremos o contexto sócio-histórico mais amplo, primeiramente em nível nacional, para então entendermos esse contexto em nível estadual.

Em seguida, tomando por base o modelo de análise de textos proposto por Bronckart (1999), analisaremos a Proposta Curricular, o Currículo de Língua Inglesa, os *Cadernos do Professor* e os *Cadernos do Aluno*, quanto ao nível organizacional, isto é, a identificação da organização temática, que se refere ao plano global do texto e aos conteúdos mobilizados, o que nos levará a entender a organização desses documentos e as concepções de ensino neles apresentadas.

Definidas a estruturação e as concepções de ensino trazidas nesses materiais, passaremos à análise e discussão das atividades dos *Cadernos do Aluno* de LI dos três anos do EM, quanto ao desenvolvimento de capacidades de linguagem, utilizando o quadro de análise por nós desenvolvido (Quadros 18, 19, 20 e 21) com base em Labella-Sanchez (2007) e Mascanhi (2013). Utilizaremos também o Quadro 22, desenvolvido por Labella-Sanchez (2007), para a análise de atividades que não desenvolvam capacidades de linguagem. Todos os quadros colaborarão para verificar se suas atividades propiciam a formação de leitores.

3.1. O contexto sócio-histórico mais amplo: nível nacional

Os anos 90 foram cenário de grandes mudanças nas políticas públicas nos âmbitos econômico, político, social e, principalmente, educacional, pois, com o processo de globalização e com ele a política do neoliberalismo, esse setor da sociedade passa a atrelar-se fortemente às questões econômicas.

Grosso modo, o neoliberalismo caracteriza-se por uma abertura econômica, levando à privatização de grandes estatais, ao livre comércio e a reduções de gastos governamentais, de modo a reforçar o papel da economia, gerando, assim, um aumento na competição empresarial que, segundo Jacob (2013, p. 139), levou à necessidade de um “contínuo processo de desenvolvimento de forças produtivas”. E é nessa geração de forças produtivas que está a relação entre os setores político-econômicos e o educacional, já que essa abertura requer mão-de-obra para que entre em funcionamento.

Assim, segundo a autora, para a implementação das medidas neoliberais, o Brasil assinou acordos com agências financiadoras internacionais, entre elas o Banco Mundial (BIRD), que, entre outras ações, controla medidas e mudanças educacionais em países em desenvolvimento, por meio dos resultados gerados pelas avaliações de desempenho escolar. Altman (2002, p. 80) lista alguns dos critérios que compõem o pacote de reformas educativas deste banco:

- (a) priorização da educação básica;
- (b) melhoria da qualidade da educação verificada por meio dos resultados obtidos em avaliações de larga escala;
- (c) prioridade aos aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa, no sentido de uma descentralização;

- (d) descentralização das instituições escolares, isto é, sob a responsabilidade dos municípios, restando aos governos as funções de estabelecer padrões de ensino, facilitação dos insumos que se refletem no rendimento, adoção de estratégias para aquisição desses insumos e monitoramento do desempenho escolar;
- (e) desejo de presença dos pais e da comunidade na vida escolar;
- (f) fomento do setor privado e também dos órgãos não-governamentais a serem agentes em questões educacionais;
- (g) mobilização e disponibilização de recursos para a educação;
- (h) enfoque setorial;
- (i) definição de políticas e medidas com base na economia.

Além disso, Jacob (2013) afirma que, para a efetivação do empréstimo, foram impostas medidas que estipulavam os objetivos e as temáticas abordadas por cada disciplina do currículo nacional. Essas medidas se materializaram na LDB, nos PCNs, nas DCNs e no PNLD.

De posse dessas informações de cunho político, deve-se atentar para o fato de que uma das medidas das políticas neoliberais, que passaram a ser adotadas com os governos de Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso, continuando com o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Machado e Guimarães, 2009), visam à verificação/checagem do ensino por meio de resultados obtidos em avaliações, como por exemplo, o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica – no nível do ensino fundamental, o ENEM – para o Ensino Médio e, no nível da Educação Superior, o Exame Nacional de Cursos, o Provão.

Um dos principais motivos para o interesse de órgãos como o BIRD em financiar a educação de um país em desenvolvimento e sob o regime neoliberal é a formação de mão-de-obra. Machado e Guimarães (2009, p. 23) citam Silva Junior (2002), ao explicarem que

Esse plano foi a expressão brasileira do movimento internacional dirigido pela UNESCO e pelo BIRD/Banco Mundial e assumido pelo Brasil como orientador das políticas públicas que resultaram na reforma educacional

brasileira dos anos noventa, inclusive com o engajamento de muitos intelectuais na legitimação desse novo paradigma político, reduzindo-se a ciência a um papel instrumental e não reflexivo e crítico.

As autoras ainda explicam que, nessa mesma perspectiva e sob a orientação de técnicos do Banco Mundial e de especialistas, houve a produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento de forte impacto nos níveis de ensino e que oficializou a visão de “educação como fator de desenvolvimento econômico e/ou como instrumento de formação de mão-de-obra qualificada para as necessidades do mercado” (ibidem, p. 23). Esse aspecto fica evidente nos excertos retirados de alguns dos documentos que permeiam a educação brasileira, entre eles os próprios PCNs, como se pode verificar a seguir:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua **qualificação para o trabalho**.
(LDB, n. 9.394/96, art. 2º, grifo nosso)

O momento que vive a educação brasileira nunca foi tão propício para pensar a situação de nossa juventude numa perspectiva mais ampla do que a de um destino dual. A nação anseia por superar privilégios, entre eles os educacionais, **a economia demanda recursos humanos mais qualificados**. Esta é uma oportunidade histórica para mobilizar recursos, inventividade e compromisso na criação de formas de organização institucional, curricular e pedagógica que superem o status de privilégio que o Ensino Médio ainda tem no Brasil.
(DCNEM, p. 9-10 apud JACOB, 2013, p. 140, grifo nosso)

Considerando-se tal contexto, buscou-se construir novas alternativas de organização curricular para o Ensino Médio comprometidas, de um lado, com **o novo significado do trabalho no contexto da globalização** e, de outro, com o sujeito ativo, **a pessoa humana que se apropriará desses conhecimentos para se aprimorar, como tal, no mundo do trabalho e na prática social**. Há, portanto, necessidade de se romper com modelos tradicionais, para que se alcancem os objetivos propostos para o Ensino Médio.”
(PCNs, p. 13 apud JACOB, 2013, p. 140, grifo nosso)

Como demonstrado, esses documentos visam a evidenciar as mudanças educacionais voltadas principalmente à preparação dos jovens para estarem aptos a se inserirem no mercado de trabalho. Embora haja outros aspectos relacionados à importância da Educação, evidenciou-se com as medidas político-econômicas, como o acordo com o Banco Mundial e a consequente

elaboração de documentos orientadores da educação nacional, entre eles a LDB e os PCNs, que a formação de mão-de-obra é o fator que mais importa.

Uma das medidas adotadas pelo BIRD para a formação desses alunos é o investimento em materiais didáticos, como se pode verificar pela seguinte passagem:

O BIRD recomenda investir prioritariamente no aumento do tempo de instrução, na oferta de livros didáticos (os quais são vistos como a expressão operativa do currículo e cuja produção e distribuição deve ser deixada ao setor privado) e no melhoramento do conhecimento dos professores (privilegiando a formação em serviço em detrimento da formação inicial). (ALTMAN, 2002, p. 80)

Este investimento em materiais didáticos refletiu-se ainda na ampliação do PNLD, ao inserir a distribuição de livros didáticos de LI nos EF e EM, nos anos de 2011 e 2012 respectivamente, no Estado de SP, na distribuição dos *Cadernos do Aluno* a partir de 2009, contrariando o que Ramos (2009) afirmou, ao dizer que uma das desvantagens da adoção de materiais didáticos seja seu preço. Sendo assim, essa é mais uma questão que vai ao encontro da discussão de que as políticas neoliberais prezam pelo investimento em materiais didáticos para a melhoria da qualidade do ensino. Além disso, de acordo com Fernandez (2014), a inserção das LE – inglês e espanhol – nesse programa se deu devido ao aumento de programas de bolsas de estudos, que muitas vezes deixam de ser distribuídas devido ao pouco conhecimento da língua. Desta forma, a distribuição desses livros passa a ser uma das medidas para capacitar os alunos com relação à aprendizagem de uma LE.

Contrariamente à valorização dos materiais didáticos pelo BIRD, os professores, pela perspectiva dessa agência financiadora, ficam relegados a um plano inferior. Segundo Jacob (2013), o BIRD influencia desde o salário dos professores até questões metodológicas, essas pensadas por empresários. A autora destaca que, para esse órgão, o aumento salarial e a redução do número de alunos por professores não influenciam na qualidade da Educação. Dessa forma,

o que realmente influencia é a qualidade das instalações escolares e dos materiais didáticos. Por isso, os grandes investimentos em bibliotecas, laboratórios e, principalmente, em livros.

Outro aspecto que colaborou para o enfraquecimento dessa classe profissional é a instituição do processo de bonificação, no qual cada professor é responsável pelo seu resultado individual nas avaliações dos alunos, o que gerou a fragilização da formação e do fortalecimento dessa classe. (JACOB, 2013).

Os critérios de investimentos na Educação de um país pelo BIRD, como já mencionado, estão relacionados aos resultados das avaliações aplicadas anualmente. Embora as influências neoliberais na área educacional tenham se iniciado na década de 90, o país como um todo ainda apresenta baixos índices de aprendizagem, o que levou o Estado de São Paulo a tomar suas próprias medidas para a melhoria da Educação. Essas mudanças podem ser verificadas na próxima seção.

3.2. O contexto sócio-histórico mais amplo: nível estadual

Entre as mais recentes medidas pensadas para a melhoria da educação básica, que iniciou-se em nível nacional nos anos finais da década de 90, no Estado de São Paulo, medidas de ampla escala foram tomadas a partir de 2007, com estudos e pesquisas que visavam à criação de um documento unificador do ensino público, implementado a partir do *Programa São Paulo faz escola*²⁰, cujo foco principal é fornecer para as mais de cinco mil escolas da rede um currículo pedagógico único.

Como previamente mencionado, o Estado de São Paulo também enfrentava problemas de baixo desempenho escolar. Assim, em julho de 2007, traçou-se um diagnóstico da educação

²⁰ Maiores informações sobre este programa podem ser encontradas no site <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009>

estadual, por meio dos resultados obtidos pelo SAEB, hoje conhecido como Prova Brasil, e ENEM, pelos quais detectou-se, de fato, um desempenho insuficiente do alunado. A partir destes dados, estabeleceram-se metas que visavam à melhoria da qualidade da Educação, culminando, assim, na necessidade de uma proposta curricular que unificasse o ensino estadual. Segundo Jacob (2013), a implantação dessa proposta é uma das consequências das intervenções realizadas pelo governo para atender às exigências das agências monetárias internacionais. Ainda segundo essa autora,

A Nova Proposta Curricular é a grande investida do Estado de São Paulo para os novos rumos da Educação.
Parece, portanto, que ao propor um novo currículo para a rede, a SEESP considerou os materiais didáticos e os sistemas de avaliação como responsáveis e suficientes para a aprendizagem dos alunos e para o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias.
(ibidem, p. 5)

Com isso, fica evidente nessa nova política estadual que o fornecimento de materiais didáticos para todo o Estado faz com que todas as escolas passem a estudar os mesmos conteúdos para, conseqüentemente, obterem melhores notas nas avaliações externas, sejam elas de níveis estadual e/ou federal, elevando, assim, o nível da qualidade do ensino.

De acordo com as informações fornecidas no próprio site do programa, a elaboração desse documento se deu com as contribuições dos educadores e coordenadores, baseados em suas experiências em sala de aula, o que contradiz um boletim lançado por APASE, APEOESP e CPP (2009), que afirma que a Proposta foi simplesmente entregue aos professores e determinada que se fosse colocada em prática. Essa informação é corroborada pelos estudos de Dias (2010) e Santos (2015). Outra crítica levantada por esses órgãos é a de que qualquer proposta para a melhoria educacional é bem vinda, mas a Proposta Curricular implementada pela SEE se deu desconsiderando as diferenças das comunidades escolares existentes no Estado, principalmente sem a avaliação daqueles que a aplicariam para possíveis sugestões e adequações.

Previamente à distribuição dos *Cadernos* e como uma forma de preparação para a implementação dessa Proposta, no início do ano letivo de 2008 foram distribuídos nas escolas o *Jornal do Aluno* e a *Revista do Professor*, a serem usados nos primeiros quarenta e dois dias letivos. Acreditou-se que esses materiais serviriam como um meio de recuperar conteúdos de língua portuguesa e matemática, e preparariam os alunos para receberem o novo material didático elaborado com base na Proposta Curricular desenvolvida.

Quanto à implantação do *Jornal do Aluno* e da *Revista do Professor*, Jacob (2008), ao estudar o ensino de gêneros textuais por meio da análise de suas atividades didáticas, encontrou falhas nestes materiais, pois, além de apresentar a mesma atividade para as três séries, o gênero textual era ensinado desvinculado de seu contexto de produção. Além disso, as atividades escritas não continham instruções suficientes para que os alunos produzissem os gêneros pedidos, que os faziam apenas com base em seus conhecimentos de mundo.

Meses depois do uso desses materiais, os professores da rede recebem os *Cadernos do Professor* baseados em sequências didáticas, nome dado às atividades de cada Situação de Aprendizagem (SÃO PAULO, 2011), com sugestões de trabalhos e complementos para o desenvolvimento dos conteúdos previstos, o que, segundo as informações do site da Rede do Saber, serviriam como um apoio significativo e seguro aos professores.

Outra medida tomada foi a vinculação da Proposta Curricular ao SARESP, avaliação externa que acontece desde 1996, a fim de servir como base de ações políticas de gestão da Secretaria da Educação. Nessa prova, foram incluídas também as mesmas habilidades e medidas da Prova Brasil e do SAEB, consolidando, assim, esse instrumento aos meios nacionais e internacionais. Quanto aos professores, esses passaram a receber bonificações de acordo com as notas obtidas pelos alunos no SARESP e tiveram determinados aumentos salariais vinculados ao sistema de meritocracia.

Dessa forma, em 2009, de acordo com o site da SEESP, como uma maneira de facilitar o trabalho dos professores e a aprendizagem dos alunos, passam a ser distribuídos por séries/disciplinas/bimestres os *Cadernos dos Alunos* – materiais consumíveis em que as habilidades dos Currículos são desenvolvidas. Nesse mesmo ano, a avaliação do SARESP atrela-se completamente à Proposta e, dos resultados gerados, surgiram ações, como a formação continuada para capacitação de professores para o trabalho com o Currículo.

A partir de 2010, essas propostas de melhoria educacional passam a ser consideradas consolidadas por meio de um Currículo, ou melhor, de todo um sistema, que visa a uma Educação de qualidade, à valorização do conhecimento e ao privilégio das capacidades do aprender. Dessa consolidação, surgem também materiais voltados para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), *Cadernos do Professor* de Leitura e Produção de textos para o Ensino Fundamental, *Cadernos do Professor* de Literatura para os professores do Ensino Médio e o site ‘São Paulo faz escola’, com um acervo de vídeos e documentos relacionados a todo o processo de implementação e funcionamento da Proposta Curricular. Em 2011, os *Cadernos dos Alunos* foram atualizados e, como mencionado, a partir de 2014, houve uma alteração na quantidade de volumes disponibilizados aos alunos.

É importante destacar que os alunos da rede pública também recebem os livros didáticos distribuídos pelo PNL D, porém, o foco do ensino deve se dar prioritariamente por meio dos *Cadernos* distribuídos. Essa informação vem da nossa presença na rede pública estadual, na qual periodicamente recebemos a visita do coordenador escolar em nossas aulas, verificando o trabalho feito em sala de aula e questionando qual Situação de Aprendizagem está sendo abordada ou a qual Situação o conteúdo abordado se relaciona. Essas informações são registradas em um documento assinado ao final de cada observação, denominado de ‘Pauta de

Observação de Aula²¹. Quanto ao PNLD, participamos da escolha dos livros para o ano de 2015 e no final do ano de 2013. Destacamos que Fernandez (2014), ao analisar o manual do professor de quatro obras do PNLD dos anos de 2011 e 2014, também destaca o recebimento desses materiais pelos alunos da rede pública de São Paulo.

Faz-se necessário apontar que essas medidas educacionais iniciaram-se sob o mandato do Governador José Serra, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), tendo como Secretária da Educação a professora e socióloga Maria Helena Guimarães de Castro, que permaneceu em seu cargo até 2009, sendo substituída pelo ex-Ministro da Educação do governo de Fernando Henrique Cardoso, Paulo Renato de Souza. Com a eleição do atual governador Geraldo Alckmin em 2010, a Secretaria da Educação foi assumida pelo ex-reitor da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Herman Voorwald. Governador e, conseqüentemente, Secretário da Educação tiveram seus mandatos prorrogados pelo período de 2015-2018.

Da contextualização apresentada, concluímos que, para se adequar às medidas impostas pelas agências financiadoras, tanto o país como um todo, quanto o Estado de São Paulo atenderam às exigências impostas, sendo uma delas a distribuição de materiais didáticos que colaborassem para a formação de alunos/mão-de-obra, de modo a atender às expectativas do mercado de trabalho, cada vez mais crescente e exigente de novos conhecimentos e habilidades. Não nos posicionamos contra à distribuição de materiais didáticos voltados para a formação para o mercado de trabalho, visto que se faz importante fornecer subsídios aos alunos que podem ser aplicados fora da sala de aula e não apenas o ensino de questões teóricas e conteúdistas. Nossa crítica se volta para o sistema de ensino atrelado à preparação dos alunos

²¹ A Pauta de Observação de Aula foi implementada, na Diretoria de Ensino em que atuamos, como parte do curso 'Melhor Gestão Melhor Ensino', promovido pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFAP) em 2013. Esse documento é a forma de verificação de que a tríade Proposta Curricular, *Caderno do Professor* e *Caderno do Aluno* está sendo cumprida como garantia do desenvolvimento do Currículo.

para provas que geram índices, que conseqüentemente geram investimentos e bonificação aos docentes.

As seções seguintes apresentam as análises da Proposta Curricular, do Currículo de LI e dos *Cadernos do Professor*, para podermos compreender a materialização dos conceitos neles apresentados nas atividades dos *Cadernos do Aluno* de LI do EM. Uma análise desses *Cadernos* também será apresentada, de modo a compreendermos como eles se estruturam.

3.3. O nível organizacional/temático da Proposta Curricular

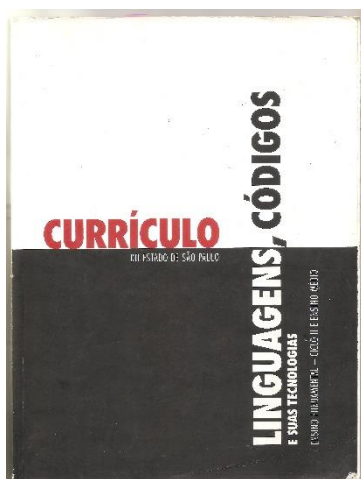


IMAGEM 07 - Capa da Proposta Curricular do Estado de São Paulo

Primeiramente, a Proposta Curricular do Estado encontra-se em sua 2ª edição, configurando-se da seguinte maneira:

- Capa, como podemos ver pela ilustração apresentada;
- Folha com o nome do Governador do Estado e de sua equipe, bem como o endereço da sede da Secretaria da Educação em São Paulo;
- Folha de rosto, constando o logo, o nome do documento, a edição, a cidade e o ano;

- Folha com a apresentação da equipe de coordenação técnica e elaboradores dos materiais, divididos por área, além da ficha catalográfica do documento;
- Carta do Secretário da Educação, Herman Voorwald;
- Sumário;
- Apresentação do Currículo do Estado (páginas 9 – 26);
- Seção: A concepção do ensino na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias²² (páginas 27 – 29);
- Currículo de Língua Portuguesa (páginas 30 – 106);
- Currículo de Língua Estrangeira Moderna – Inglês (páginas 107 – 144);
- Currículo de Língua Estrangeira Moderna – Espanhol (páginas 145 – 186);
- Currículo de Arte (páginas 187 – 222);
- Currículo de Educação Física (páginas 223 – 259).

Da análise do plano global da seção “Apresentação do Currículo do Estado de São Paulo”, evidenciamos os seguintes aspectos:

O documento apresenta os princípios norteadores para o desenvolvimento das competências necessárias para enfrentar os desafios sociais, culturais e profissionais. Dentro desse conteúdo temático, foram encontradas algumas modalizações pragmáticas, que atribuem uma razão ou a intenção de ação a um agente que, neste caso, é a Secretaria da Educação, por meio das medidas para a melhoria da qualidade da Educação, como se pode verificar em:

A Secretaria... pretendeu apoiar o trabalho realizado e contribuir para a melhoria da qualidade da aprendizagem (p. 9)

A Secretaria da Educação procurou também cumprir seu dever de garantir a todos uma base comum de conhecimentos e de competências necessárias para que nossas escolas funcionem, de fato, como uma rede (p. 9)

²² Com a nova organização do Ensino Médio, as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física e Informática integram a mesma área de conhecimento, denominada de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2002)

A Proposta faz menção aos documentos criados a partir deste para a implementação da Proposta Curricular: o *Caderno do Gestor*, voltado para o estímulo e orientação do trabalho da equipe gestora, principalmente aos coordenadores, no que diz respeito à implementação da Proposta Curricular; os *Cadernos do Aluno* e os *Cadernos do Professor*, com as Situações de Aprendizagem que orientam o trabalho do professor no ensino dos conteúdos.

Há uma justificativa de que, com as grandes mudanças ocorridas, principalmente as relacionadas à tecnologia e a uma nova sociedade, se faz necessário também uma mudança na área educacional para a formação de jovens preparados para esse novo mundo. Tal preparo fica evidenciado ao apresentarem esses aspectos utilizando a modalização deontica, ao avaliarem os conteúdos à luz de valores sociais, como evidenciado no exemplo abaixo, que nos indica que a Secretaria da Educação tem o compromisso de realizar as mudanças necessárias, de modo a preparar os estudantes para a nova realidade que vivemos:

A educação tem de estar a serviço desse desenvolvimento, que coincide com a construção da identidade, da autonomia e da liberdade (p. 11).

Ao mencionar a importância da Educação para a diminuição de barreiras culturais, sociais e econômicas, encontramos o uso da modalização pragmática, evidenciando uma ação por parte do Secretaria da Educação para as mudanças no ensino, de modo a não formar alunos despreparados para atuar fora da sala de aula e, conseqüentemente, excluídos da sociedade, como se pode verificar em:

Apenas uma educação de qualidade para todos pode evitar que essas diferenças se constituam em mais um fator de exclusão (p. 11)

Esse documento apresenta os princípios a serem seguidos, de modo a pôr em prática os desafios mencionados, que se classificam por compor um currículo comprometido com o seu tempo, além de propiciar uma Educação de qualidade (p. 10-20), como se pode verificar pelos princípios adotados, a serem explicitados.

O primeiro deles - **Uma escola que também aprende** - pensa na mudança do pensamento de que a escola que ensina passa a ser a escola que aprende a ensinar, o que sugere a formação contínua dos professores e dos gestores que nela atuam, visando a um trabalho voltado para o exercício da reflexão e da prática compartilhada. Em relação a este princípio, fica evidente a necessidade da formação continuada ao fazerem uso das seguintes modalizações deônticas, exprimindo uma avaliação de obrigação social, como se verifica em:

Nesse contexto, a capacidade de aprender terá de ser trabalhada não apenas nos alunos, mas na própria escola, como instituição educativa. (p. 12)

Os gestores, como agentes formadores, devem pôr em prática com os professores tudo aquilo que recomendam a eles que apliquem com seus alunos. (p. 13)

O segundo princípio - **o currículo como espaço de cultura** - visa à promoção de aprendizagem relevante aos alunos, transpondo para as Situações de Aprendizagem expressões culturais, científicas, artísticas e humanistas. Merece destaque o uso da modalização lógica na frase a ser apresentada, ao propor a ação de aprender de modo que o conhecimento se torne algo prazeroso. Essa ação deverá ser realizada pelos alunos, porém, por meio das mudanças propostas por esse documento e dos materiais didáticos distribuídos:

O conhecimento torna-se um prazer que pode ser aprendido ao se aprender a aprender (p. 13).

O papel do professor ao longo do desenvolvimento dessa competência é o daquele que desperta o interesse em aprender e não mais é aquele que unicamente transmite conhecimentos aos alunos, como se pode verificar em:

[...] O professor não se limita a suprir o aluno de saberes, mas dele é parceiro nos fazeres culturais; é quem promove, das mais variadas formas, o desejo de aprender, sobretudo, com o exemplo de seu próprio entusiasmo pela cultura humanista, científica e artística. (p. 13)

O terceiro deles - **as competências como referência** - trata da articulação entre as disciplinas e as atividades escolares, de modo a formar, ao longo da educação básica, adultos

preparados para exercerem responsabilidades e atuarem em sociedade, valorizando também as próprias competências e habilidades dos alunos. Nesse princípio, percebe-se, pelo uso da modalização deontica, a sensação de uma obrigação em articular as disciplinas escolares com os saberes exigidos fora da escola e também ao abordar o desenvolvimento de competências para a democratização do ensino, como se pode ver pelo exemplo apresentado:

A escola tem de ser igualmente acessível a todos, diversa no tratamento a cada um e unitária nos resultados. (p. 15)

Por ser um Currículo voltado ao desenvolvimento de competências, espera-se que o professor indique o que o aluno vai aprender, não mais formulando seu plano de trabalho voltado para aquilo que irá ensinar, de modo a se eximir do fracasso do aluno, caso este não aprenda.

O quarto princípio e de maior importância para essa pesquisa - **a prioridade para a competência da leitura e da escrita** - visa, de modo geral, à preparação para saber usar a língua nas mais diversas situações comunicativas e reconhecer as relações que estão por trás do domínio de uma língua e que envolvem questões relacionadas à cultura, à conquista, ao poder, à ideologia e à crítica. Nesse princípio, encontram-se as definições de linguagem, texto, gênero e a ênfase na importância da leitura. Com relação à **linguagem**, explica-se que ela é constitutiva do homem, a definindo como:

Instrumentos de conhecimento e de construção do mundo, formas de classificação arbitrárias e socialmente determinadas. Esses sistemas são, ao mesmo tempo, estruturados e estruturantes, uma vez que geram e são gerados no constante conflito entre os protagonistas sociais pela manutenção ou transformação de uma visão de mundo: o poder simbólico de fazer ver e fazer crer, do pensar, do sentir e do agir em determinado sentido. (p. 16)

O documento também determina que o domínio da linguagem propicia o acesso à autonomia, à informação, à comunicação de ideias, de sentidos e à aprendizagem continuada. Determina-se, assim, que é necessário o domínio desse sistema não de forma técnica, mas

performativa, de modo que se saiba usar a língua em diversas situações, evidenciando que elas concretizam-se na forma de gêneros.

Assim, o documento explica que o **texto** é o foco do processo de ensino e o define como:

Qualquer sequência falada ou escrita que constitua um todo unificado e coerente dentro de uma determinada situação discursiva. (p. 18)

Uma unidade de sentido associada a uma situação de comunicação. Nessa perspectiva, o texto só existe como tal quando atualizado em uma situação que envolve, necessariamente, quem o produz e que o interpreta. (p. 18)

Percebe-se que a definição de texto adotada no documento assemelha-se à definição dada por Bronckart (2007), ao defini-lo como produção de linguagem situada, que veicula uma mensagem organizada e coerente, de modo a produzir efeito em seu destinatário. Tomando por base a ideia da mensagem associada a uma situação de produção, o documento apresenta uma ideia do conceito de **gênero**, explicando que:

o texto escrito adquire formas particulares de produção, organização e circulação. Nesse sentido, todo texto articula-se para atingir um leitor socialmente situado, tendo em vista um objetivo definido, atualizando-se, em seu meio de circulação, sob a forma de um gênero discursivo específico. (p. 18)

Assim, percebe-se um cuidado em fazer com que os alunos entrem em contato com uma certa diversidade de textos ao longo dos anos escolares. Desta maneira, a **leitura** é apresentada pelo documento ora associada à escrita, ora de maneira isolada, como se pode verificar pelos seguintes trechos:

Em uma cultura letrada como a nossa, a competência de ler e de escrever é parte integrante da vida das pessoas e está intimamente associada ao exercício da cidadania. As práticas de leitura e escrita, segundo as pesquisas que vêm sendo realizadas na área, têm impacto sobre o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. (p. 17)

Essas práticas possibilitam o desenvolvimento da consciência do mundo vivido (ler é registrar o mundo pela palavra, afirma Paulo Freire), propiciando aos sujeitos sociais a autonomia na aprendizagem e a contínua transformação, inclusive das relações pessoais e sociais. (p. 17)

A leitura e a produção de textos são atividades permanentes na escola, no trabalho, nas relações interpessoais e na vida. Por isso mesmo, o Currículo proposto tem por eixo a competência geral de ler e de produzir textos, ou seja, o conjunto de competências e habilidades específicas de compreensão e de reflexão crítica, intrinsicamente associado ao trato com o texto escrito. (p. 17-18)

A leitura e a escrita, por suas características formativas, informativas e comunicativas, apresentam-se como instrumentos valiosos para alcançar este fim. (p. 19)

Evidencia-se, assim, que a leitura é o meio que possibilita o acesso ao outro e à construção de posicionamentos, além da apropriação de outros discursos, o que nos leva a pensar que essa habilidade colabora não apenas para nos comunicarmos, mas para nos constituirmos como seres humanos, pois é ela que nos proporciona o desenvolvimento, o que atrela mais uma vez as concepções deste material àqueles adotados pelo ISD.

O quinto princípio - **a articulação das competências para aprender** - busca a promoção de conhecimentos a serem mobilizados em competências e habilidades, a fim de instrumentalizar os alunos a enfrentarem problemas e continuarem aprendendo. Vale destacar que as competências adotadas pela Proposta Curricular são aquelas adotadas como referência teórica no ENEM, pensadas como desdobramentos das competências leitora e escritora. Apresentaremos, então, as competências adotadas pelo ENEM e a explicação dada sobre a leitura e a escrita pela Proposta Curricular:

- *Dominar a norma-padrão da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica:* as competências leitora e escritora necessitam do domínio da norma e dos códigos, que tornam a língua instrumentos de registro e expressão. Portanto, a leitura é interpretação, atribuição de sentidos e a escrita é assumir uma autoria, ser responsável por suas ações (p. 21);

- *Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas:* a leitura é tomada neste sentido como forma de compreensão de conteúdos disciplinares ou de assimilação de experiências. Já a escrita é a expressão ou reconstrução do sentido (p. 21);
- *Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema:* a leitura é vista, nesse sentido, como forma de raciocinar de modo a compreender fenômenos e resolvê-los. A escrita refere-se ao domínio das formas necessárias para a solução do problema (p. 21);
- *Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente:* com relação a este aspecto, a leitura possibilita a sintetização da capacidade de escutar, supor, informar-se, relacionar e comparar. Escrever é dominar os códigos que expressam ou reconstróem argumentos (p. 21);
- *Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural:* ler, além de descrever, compreender e argumentar sobre um fenômeno, é antecipar uma intervenção sobre ele. Escrever, portanto, é a exteriorização desta intervenção, de modo a obter resultados eficientes. Pensa-se que esta competência propicia aos alunos o aprender a criticar e a propor projetos para a sociedade. (p. 21-22)

Antes de mencionar as competências do ENEM adotadas, encontramos uma **modalização lógica**, que evidencia o valor de verdade do conteúdo temático, nesse caso, o do desenvolvimento das competências ao longo do currículo, de modo a preparar os alunos não apenas para aprender os conteúdos elaborados pelo Currículo, mas sim desenvolver conhecimentos que podem ser aplicados fora da escola, como se pode verificar pelos exemplos:

Vale insistir que essa preparação não exige **maior quantidade de ensino** (ou de conteúdos), mas sim **melhor qualidade de aprendizagem** (grifo do documento). É preciso deixar claro que isso não significa que os conteúdos de ensino não sejam importantes; ao contrário, são tão importantes que a eles está dedicado este trabalho de elaboração do Currículo do ensino oficial do Estado de São Paulo. São tão decisivos que é indispensável aprender a continuar aprendendo os conteúdos escolares, mesmo fora da escola ou depois dela. (p. 20)

O sexto princípio - a **articulação com o mundo do trabalho** - procura conscientizar os alunos da importância do trabalho na sociedade, além de atribuir sentido aos conhecimentos específicos de cada disciplina, abordando a relação entre teoria, prática e conhecimentos tecnológicos. Para a formulação desse princípio, a Proposta afirma ter tomado como norte a LDB, as DCNs e as recomendações do PCN para o EM.

Ao justificar a importância do trabalho para a vida em sociedade e o modo como a escola pode contribuir para isso, destacamos o uso da modalização deôntica, exprimindo uma necessidade da ordem do dever social por parte dos alunos, para saberem reconhecer as competências necessárias para suas vidas, seja como futuros trabalhadores, seja como cidadãos que tomam decisões. A modalização lógica apresenta algumas das afirmações quanto a este tema como verdadeiras, evidenciando a consciência da Secretaria da Educação em fornecer uma educação de qualidade que possa, de fato, preparar seus alunos para terem conhecimentos suficientes para serem parte do mercado de trabalho e da sociedade, como se pode verificar, respectivamente:

Modalização deôntica

O aluno precisa constituir as competências para reconhecer, identificar e ter visão crítica daquilo que é próprio de uma área do conhecimento e, a partir deste conhecimento, avaliar a importância dessa área em sua vida. (p. 22)

Para sermos cidadãos plenos, devemos adquirir discernimento e conhecimentos pertinentes para tomar decisões em diversos momentos, como em relação à escolha de alimentos, ao uso da eletricidade, ao consumo de água, à seleção dos programas de TV ou à escolha do candidato a um cargo político. (p. 23)

Modalização lógica

Durante mais de doze anos deverá haver tempo suficiente para que os alunos se alfabetizem nas ciências, nas humanidades e nas técnicas, entendendo seus pontos fortes e fracos, suas polêmicas, seus conhecimentos e, sobretudo, o modo como suas descobertas influenciam a vida as pessoas e o desenvolvimento social e econômico. (p. 23)

A relação entre teoria e prática não envolve necessariamente algo observável ou manipulável, como um experimento de laboratório ou a construção de um objeto. Tal ação pode acontecer ao se compreender como a teoria se aplica e contextos reais ou simulados. (p. 23)

Da seção que trata da concepção de ensino na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, vale destacar a retomada da concepção de linguagem com o objetivo de produção de sentido, explicando que se trata da “capacidade de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade” (p. 27).

Quanto ao ensino da LI em específico, há a afirmação de que o foco é a construção de um conhecimento sistêmico da organização textual e de como e quando usar a língua para se comunicar. Afirma-se que a consciência linguística e crítica do usar a LE propicia o acesso a “bens culturais da humanidade” (p. 28).

Do resultado das análises do plano global e das modalizações apresentadas no Currículo, percebe-se que as mudanças adotadas pela SEE para melhorias na Educação paulista se volta principalmente para a construção de um currículo voltado para o tempo em que vivemos, para formar alunos que tenham as competências necessárias para atuarem fora do contexto escolar, como cidadãos e como trabalhadores e, além de tudo, um currículo que espera não apenas que

o aluno se adapte a esse novo tempo, mas também o professor, aquele que irá ensinar este aluno. A leitura, neste contexto, é o meio pelo qual todo esse conhecimento será desenvolvido, pois será ela quem propiciará aos alunos o conhecimento e as condições necessárias para a argumentação e a tomada de decisões.

Fica evidente também a relação desses aspectos com aqueles apresentados na seção na contextualização da implementação da Proposta, uma vez que essas mudanças estão relacionadas às exigências das agências financiadoras mundiais, principalmente com relação a formar alunos preparados para o mercado de trabalho.

A seguinte subseção apresentará a análise do Currículo de LI, de modo a verificarmos as concepções elaboradas para o ensino desta língua, visto que a Proposta Curricular apresenta suas concepções de modo geral, abordando todas as disciplinas do Currículo como um todo.

3.4. O nível organizacional do Currículo de Língua Estrangeira Moderna - Plano global do Currículo

O Currículo de Língua Estrangeira Moderna – Inglês – organiza-se em subseções, que apresentam (i) um breve histórico das abordagens de ensino já adotadas para o ensino dessa língua; (ii) os fundamentos para o ensino de LI; (iii) o ensino de LI no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, e (iv) as referências.

Quanto ao primeiro item, é explicado que o ensino de um idioma estrangeiro faz parte do currículo brasileiro há mais de duzentos anos e, ao longo desse tempo, passou por diferentes abordagens: a primeira delas, segundo o documento de ênfase estrutural, tinha como palavra-chave o “saber”, onde o foco principal era o ensino das estruturas gramaticais. O texto, nessa abordagem, servia como objeto de análise linguística ou de tradução. O documento afirma que

eram excessivamente ensinadas as regras gramaticais, seguidas de exercícios descontextualizados.

A segunda abordagem, a comunicativa, cuja palavra-chave é o “fazer”, evidenciou o ensino de funções comunicativas de modo a enfatizar a língua em uso. Segundo o documento, o Currículo organizava-se a fim de ensinar funções como cumprimentar, fornecer informações pessoais etc., buscando colocar como foco de ensino a habilidade oral e o desenvolvimento da fluência. A própria SEE reconhece a falha na aplicação dessa abordagem, afirmando que tal prática ficou reduzida ao ensino de algumas funções, sob forte influência da abordagem anterior.

A terceira e atual fase, o letramento, conforme explica o documento, propõe a articulação entre os principais conceitos polarizados das abordagens anteriores, isto é, o sistema linguístico e a língua em uso, entre a maior ênfase na escrita e na oralidade, e o aprender e o refletir sobre a aprendizagem. Segundo esse documento, o texto, seja ele oral ou escrito, possui papel central, pois se trata da manifestação concreta do discurso e deve ser pensado levando em conta a relação texto, contexto de produção e contexto de recepção. Dessa forma, acredita-se na possibilidade de promoção de maior autonomia intelectual e de maior capacidade de reflexão, que conduzam à formação cidadã dos alunos.

A subseção das abordagens de ensino é encerrada com a afirmação de que não se privilegia a gramática ou as funções comunicativas, mas se busca, no ensino de LE, promover “o engajamento discursivo por meio de textos e práticas sociais autênticos que possibilitem ao estudante o conhecimento e o reconhecimento de si e do outro, em diferentes formas de interpretação do mundo” (p. 108).

A subseção (ii) explica que uma LE possibilita o contato do educando com outros modos de viver, agir e pensar, portanto, seu ensino deve contribuir para a formação discursiva do aluno devido às comunidades discursivas que ele acessa em língua materna e passa a conhecer ao

estudar uma LE. Aponta-se, portanto, que o ensino de línguas por meio da reflexão de experiências em LM e LE é um “fecundo instrumento para a formação humana e cidadã dos estudantes” (p. 109).

Tanto no EF quanto no EM, foco da subseção (iii), o texto assume papel central e esse pode ser tanto o impresso quanto o produzido nas interações entre professores e alunos, além de serem o objeto de conhecimento. Afirma-se, porém, que o modo de abordá-lo varia conforme o nível de ensino.

No EF, devido às mudanças pelas quais passam por chegarem a um novo nível, os alunos engajam-se em projetos que visam à produção de objetos concretos, como o exemplo dado de uma carta de apresentação pessoal. Quanto às Situações de Aprendizagem, essas buscam o ensino de forma contextualizada, de modo a propiciar uma reflexão crítica sobre os usos e os significados da LI.

No EM, os alunos entram em contato com exercícios que possibilitam maiores reflexões críticas e possibilidades de escolhas, além de temas de relevância para a fase de tomada de decisão, que surge ao final da vida escolar. Os temas abordados serão apresentados na seção de análise dos *Cadernos do Professor*. Segundo o documento,

A escolha de temas e conteúdos a serem abordados nesse segmento devem dar visibilidade ao diálogo entre o conhecimento escolar, a formação para a cidadania e o mundo do trabalho, ampliando a afinidade entre saberes para além das antigas perspectivas reducionistas, que se limitavam apenas à preparação técnica do educando para o mercado de trabalho ou para o Ensino Superior (p. 109).

Quanto à metodologia de ensino, tanto no EF quanto no EM, destacam-se três princípios metodológicos:

- **Ênfase na compreensão e interpretação de significados:** todos os textos que circulam em sala de aula, lidos, escritos, colaborativos e resultados de soluções de

problemas, serão abordados de modo a propiciar a ampliação dos esquemas interpretativos e do repertório lexical. Nesse caso, o estudo das regras da língua serve de subsídio para a construção e negociação de sentido;

- **Estudo das características e da organização dos textos:** o trabalho de compreensão de significados se baseia na análise do contexto histórico, social e cultural de produção desses textos;
- **Ensino e aprendizagem de forma espiralada:** o contato com os conteúdos acontece em diversos momentos da vida escolar, em momentos e contextos diferentes, de modo a fazer com que os alunos gradualmente ampliem e reelaborem o conhecimento. Quanto a esse aspecto, destaca-se que o papel do professor varia muito, sendo o de parceiro na aprendizagem, de orientador, ao propiciar as ferramentas para aprender, e de avaliador da aprendizagem.

Por fim, essa seção se encerra com a apresentação dos documentos que propiciam a implantação do Currículo, os *Cadernos do Professor* e os *Cadernos do Aluno*. Quanto aos primeiros, podem-se encontrar as Situações de Aprendizagem, sugestões e orientações para apoiar o professor e recursos para avaliação, recuperação e materiais adicionais, que complementam os conteúdos dos *Cadernos do Aluno*.

Os segundos contam com as Situações de Aprendizagem, com atividades complementares na seção *Homework*, de modo a possibilitar um momento de estudo individualizado. Destaca-se que, por meio dos *Cadernos*, os alunos têm mais acesso às características dos gêneros textuais, citando exemplos como: a diagramação do texto, o uso das cores e figuras, o estilo e o tamanho da fonte (p. 112). Além disso, há a apresentação das outras seções que compõem esses *Cadernos* e que serão explicadas em uma análise subsequente.

Quanto às referências bibliográficas que compõem a elaboração do Currículo de LI, encontramos as seguintes obras: Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;

Parâmetros Curriculares Nacionais de LI do terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental; a obra *Literacy and language teaching*, de Richard Kern; a Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna de 1988 e a obra *O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente e futuro*, de João Sedycias.

Esse documento se encerra com os quadros de conteúdos e habilidades a serem desenvolvidos ao longo dos EF e EM, informação que encontra-se no documento da Proposta Curricular, enviada em arquivo anexo neste trabalho.

3.1.O nível organizacional/temático dos Cadernos do Professor - Plano global dos Cadernos do Professor

Essa seção visa a apresentar a análise do plano global dos *Cadernos do Professor* dos três anos do Ensino Médio, destacando as concepções que permeiam o ensino de LI, principalmente aquelas voltadas para o ensino de leitura. Esses *Cadernos* têm como intuito indicar “as orientações básicas do Currículo, sugerindo sequências didáticas e indicando quais são os conteúdos e habilidades básicas em cada Situação de Aprendizagem” (SÃO PAULO, 2011, p. 41).

A princípio, os *Cadernos do Professor* eram distribuídos em quatro volumes ao ano para cada uma das séries do EM, correspondendo aos bimestres letivos e totalizando doze volumes. A partir de 2014, passaram a ser distribuídos de forma semestral, totalizando seis volumes. Essa análise será feita primeiramente destacando o que os *Cadernos* de cada série têm em comum, para, então, especificarmos as diferenças entre eles, essas relacionadas aos conteúdos abordados em cada uma das séries.

Os *Cadernos do Professor* circulam em formato impresso, dos quais cada professor recebe um box com exemplares de todas as séries no início da cada semestre. Todavia, essa

chegada se dá após a distribuição dos *Cadernos do Aluno* aos alunos da rede. Além desse formato, encontram-se disponibilizadas no site http://www.intranet.educacao.sp.gov.br/portal/site/Intranet/biblioteca_CGEB/ as versões online tanto dos *Cadernos do Professor* quanto dos *Cadernos do Aluno*, além dos demais documentos e materiais relacionados ao ensino na rede.

A capa do ‘*Cadernos do Professor*’ contém a série e o nível que ele representa, o nome e o volume do material, a disciplina e a área em que ela se inclui, nesse caso, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; a bandeira do Estado de São Paulo e o logotipo do Governo, bem como a indicação de que se trata de um material de distribuição gratuita, como se pode ver pela imagem:



IMAGEM 08 - Capa dos *Cadernos do Professor* das três séries do E.M.

Na folha de rosto, temos as seguintes informações: brasão do Governo do Estado, a frase “Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo”, o nome do *Caderno*, a disciplina, o nível, a série e o volume. Abaixo, encontram-se a referência à nova edição e sua duração, além da cidade de produção, como se pode verificar pela imagem:



Fonte: *Caderno do Professor*, 2º série E.M., vol. 1, p. 1
IMAGEM 09 - Folha de rosto do *Caderno do Professor*

Na parte detrás da folha de rosto, encontramos informações relacionadas à questão governamental, na qual estão listados os nomes do Governador, Vice-Governador, Secretário da Educação e demais membros que compõem a SEESP. Na página seguinte, há uma carta dirigida aos docentes, assinada pelo Secretário da Educação, Herman Voorwald.

Senhoras e senhores docentes,

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo sente-se honrada em tê-los como colaboradores nesta nova edição do *Caderno do Professor*, realizada a partir dos estudos e análises que permitiram consolidar a articulação do currículo proposto com aquele em ação nas salas de aula de todo o Estado de São Paulo. Para isso, o trabalho realizado em parceria com os PCNP e com os professores da rede de ensino tem sido basal para o aprofundamento analítico e crítico da abordagem dos materiais de apoio ao currículo. Essa ação, efetivada por meio do programa Educação — Compromisso de São Paulo, é de fundamental importância para a Pasta, que despende, neste programa, seus maiores esforços ao intensificar ações de avaliação e monitoramento da utilização dos diferentes materiais de apoio à implementação do currículo e ao empregar o *Caderno* nas ações de formação de professores e gestores da rede de ensino. Além disso, firma seu dever com a busca por uma educação paulista de qualidade ao promover estudos sobre os impactos gerados pelo uso do material do São Paulo Faz Escola nos resultados da rede, por meio do Saresp e do Ideb.

Enfim, o *Caderno do Professor*, criado pelo programa São Paulo Faz Escola, apresenta orientações didático-pedagógicas e traz como base o conteúdo do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, que pode ser utilizado como complemento à Matriz Curricular. Observem que as atividades ora propostas podem ser complementadas por outras que julgarem pertinentes ou necessárias, dependendo do seu planejamento e da adequação da proposta de ensino deste material à realidade da sua escola e de seus alunos. O *Caderno* tem a proposição de apoiá-los no planejamento de suas aulas para que explorem em seus alunos as competências e habilidades necessárias que comportam a construção do saber e a apropriação dos conteúdos das disciplinas, além de permitir uma avaliação constante, por parte dos docentes, das práticas metodológicas em sala de aula, objetivando a diversificação do ensino e a melhoria da qualidade do fazer pedagógico.

Revigoram-se assim os esforços desta Secretaria no sentido de apoiá-los e mobilizá-los em seu trabalho e esperamos que o *Caderno*, ora apresentado, contribua para valorizar o ofício de ensinar e elevar nossos discentes à categoria de protagonistas de sua história.

Contamos com nosso Magistério para a efetiva, contínua e renovada implementação do currículo.

Bom trabalho!

Herman Voorwald

Secretário da Educação do Estado de São Paulo

Fonte: *Caderno do Professor*, 2º ano E.M., vol. 1, p. 3

IMAGEM 10 - Carta do Secretário da Educação aos professores

O quadro a seguir ilustra o plano global da carta do Secretário

01	Cumprimento aos docentes
02	Expressão de honra por ter os professores como colaboradores da nova edição do
03	<i>Caderno do Professor</i> , pois permitiu uma maior articulação entre as ações de sala de
04	aula e o Estado.
05	Reconhecimento da importância desta parceria para o aprofundamento dos materiais que
06	apoiam o Currículo.
07	Destaque para os esforços realizados pela Pasta para implementação do currículo e para
08	a formação de professores e gestores de ensino.
09	Apresentação do <i>Caderno</i> , explicando que ele traz as orientações didático-pedagógicas
10	e sua base é o Currículo oficial do Estado, podendo ser usado como complemento à
11	Matriz Curricular.
12	Indicação de que se trata de um material aberto, pois os professores podem
13	complementá-lo às suas realidades e que ele serve como apoio no planejamento das
14	aulas, por conter as competências e as habilidades necessárias para a construção do saber
15	e a apropriação dos conteúdos, além da possibilidade de avaliação constante por parte
16	dos docentes.
17	Menção dos esforços da Secretaria quanto ao apoio dado aos docentes e desejo de que o
18	material contribua ao ofício do professor e à aprendizagem dos alunos, tornando-os
19	protagonistas de suas histórias.
20	Afirmção da espera de uma implementação do Currículo de forma efetiva, contínua e
21	renovada.
22	Desejo de bom trabalho.
23	Assinatura, seguida da função exercida.

QUADRO 24 - Plano global da carta aos professores

Embora predomine na carta o discurso interativo, no qual o interlocutor se implica na ação e essa acontece no tempo conjunto ao enunciado (Bronckart, 2007), percebemos um distanciamento do Secretário da Educação, ao usar os sintagmas nominais “a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo” em dois momentos da carta e “a Pasta” uma vez. Percebemos também que, embora use um substantivo coletivo, o Secretário não se implica no diálogo estabelecido com os docentes.

O único momento em que há sua implicação como membro dessa Secretaria é na afirmação “Contamos com **nosso Magistério** para a efetiva, contínua e renovada implementação do currículo”, em que percebemos que, ao se tratar de medidas para mudanças e melhoria do Currículo, há a união da Secretaria da Educação como um todo, unido ao corpo docente estadual.

Vale a pena destacar a modalização deôntica da frase “Enfim, o *Caderno do Professor*, criado pelo programa São Paulo Faz Escola, apresenta orientações didático-pedagógicas e traz como base o conteúdo do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, que **pode ser utilizado** como complemento à Matriz Curricular”, visto que exprime a não obrigatoriedade do uso desse recurso, diferentemente dos *Cadernos do Aluno*, que devem ser utilizados em sala de aula, pelas razões anteriormente já explícitas. Porém, numa outra afirmação, fica claro que esse *Caderno* serve como um instrumento para o professor, de modo a colaborar para o planejamento das aulas e permitir uma constante avaliação da prática docente, como se pode verificar:

O *Caderno* tem a proposição de apoiá-los no planejamento de suas aulas, para que explorem em seus alunos as competências e habilidades necessárias que comportam a construção do saber e a apropriação dos conteúdos das disciplinas, além de permitir uma avaliação constante, por parte dos docentes, das práticas metodológicas em sala de aula, objetivando a diversificação do ensino e a melhoria da qualidade do fazer pedagógico. (p. 3)

Evidencia-se, pela informação acima, que os *Cadernos* fornecem aos professores as informações necessárias para o ensino dos conteúdos, inclusive com relação às práticas que o professor pode adotar ao longo das aulas, o que passa a impressão de que, se o docente fizer desses *Cadernos* um instrumento para seu agir, tanto os resultados serão alcançados quanto suas práticas serão bem sucedidas. Essas informações revelam o fato dos *Cadernos* serem uma ferramenta que compõe o trabalho docente e que se atrela a um sistema educacional, sendo assim, parte do triângulo de representação dos elementos que compõem o trabalho docente elaborado por Machado (2007).

Essa noção dos *Cadernos* como instrumento que favorece a melhoria da qualidade da educação paulista também fica evidenciada em outra afirmação da carta: “Além disso, firma seu dever com a busca por uma educação paulista de qualidade ao promover estudos sobre os impactos gerados pelo **uso do material** do São Paulo Faz Escola nos resultados da rede, por meio do Saresp e do Ideb”. Por fim, como se pode verificar pelo trecho final da carta “[...]”

esperamos que o *Caderno*, ora apresentado, contribua para valorizar o ofício de ensinar e elevar nossos discentes à categoria de protagonistas de sua história”, há o reforço da ideia da importância desses materiais para que os resultados esperados sejam alcançados e o trabalho docente seja bem realizado. Como mencionado na análise do contexto sócio-histórico mais amplo de nível estadual, a Pauta de Observação de Aula é o modo utilizado pela nossa Diretoria de Ensino para a verificação da implementação dos materiais, que primam pela melhoria da qualidade da educação paulista.

Seguindo a carta aos professores, há o Sumário e as Orientações sobre os conteúdos do volume, seção na qual encontram-se as orientações gerais aos professores quanto às competências e habilidades, metodologia e estratégias e avaliação, questão que será retomada logo a seguir. Com relação ao volume dois de cada uma das séries, tais itens contam com uma seção chamada “A nova edição”, logo após o sumário, onde há a explicação sobre a nova edição desses materiais, reelaborados com as sugestões dos professores, em menos volumes. Consta também uma explicação com relação às finalidades do *Caderno do Professor*, entre elas a incorporação das atividades dos *Cadernos do Aluno* (já que as edições anteriores só continham as orientações), possibilidade de ampliação dos conteúdos por meio das sugestões de atividades e fornecimento das respostas para as atividades apresentadas. Menciona-se também a atualização de alguns dados pela equipe elaboradora e há a apresentação e explicação dos ícones utilizados para diferenciar as atividades dos *Cadernos*.

Continuando esta seção, há a apresentação do primeiro tema e das Situações de Aprendizagem contidas nele, com sugestões de como trabalhar atividade por atividade, com exemplos dos *Cadernos do Aluno* no final de cada uma delas, como ilustrado pelas imagens que seguem:

TEMA 1 – CINEMA AND PREJUDICE

O tema *Cinema and prejudice* será trabalhado com foco em:

- a) reconhecimento do tema;
- b) reconhecimento de estereótipos e preconceitos;
- c) inferência de informações;
- d) construção de opinião;
- e) construção de relações entre o texto lido e atitudes pessoais;
- f) uso dos verbos modais: *should, must, might*;

g) uso de orações condicionais: tipo 1 e tipo 2.

Para realizar esse trabalho, serão utilizadas cartas publicadas em seções de ajuda de revistas para adolescentes e uma entrevista com um diretor de filmes. A produção escrita final será uma carta para a seção “Pergunte ao especialista”.

Esta proposta está organizada em quatro Situações de Aprendizagem: 1. *Stereotypes and prejudice*; 2. *Stereotypes and prejudice in the movies*; 3. *Ask an expert: What should I do?*; 4. *Producing letters*.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1 STEREOTYPES AND PREJUDICE

Conteúdos e temas: mobilização do conhecimento sobre estereótipos e preconceitos.

Competências: relacionar imagens a nacionalidades, refletir sobre estereótipos associados a nacionalidades; relacionar nacionalidades a estereótipos e discutir seus aspectos positivos e/ou negativos; reconhecer as diferenças entre os conceitos de estereótipo e preconceito; dar opinião sobre estereótipos.

Sugestão de estratégias de ensino: por meio de inferências; discussões em grupo; investigações e reflexões individuais posteriormente compartilhadas.

Sugestão de recursos: aparelho de DVD e filmes sugeridos; dicionários bilíngues.

Sugestão de avaliação: processual, acompanhando o envolvimento e o desempenho dos alunos nas atividades propostas.

Atividades 1 e 2

Objetivos: relacionar imagens a nacionalidades; refletir sobre estereótipos associados a nacionalidades.

Procedimentos

Essas atividades dependem do conhecimento prévio dos alunos sobre estereótipos. Você deve fazer perguntas que conduzam à reflexão sobre o significado de preconceito e estereótipo. Peça aos alunos para dizer a primeira coisa que vem à mente quando se fala de determinada nacionalidade (argentina, portuguesa), país (França, Paraguai), região (Nordeste, Sul) ou cidade (Rio de Janeiro, São Paulo).

Para iniciar a discussão, podem ser utilizadas cenas de filmes em inglês que apresentem pessoas de diferentes nacionalidades, para que os alunos possam dizer quais são os estereótipos mais comuns associados a elas. Peça que compartilhem as respostas.

Respostas

1. a) *Japanese*, b) *French*, c) *Brazilian*. 2. *Japanese people are intelligent and disciplined. French people are romantic and good chefs. Brazilian people like football and Carnival.* (Os japoneses são inteligentes e disciplinados. Os franceses são românticos e bons chefes de cozinha. Os brasileiros gostam de futebol e carnaval.) Essas são apenas respostas possíveis. Aceite outros estereótipos sugeridos pelos alunos.

Atividades 3 e 4

Objetivos: relacionar nacionalidades a estereótipos e discutir seus aspectos positivos e/ou negativos.

Procedimentos

Essas atividades também dependem do conhecimento prévio dos alunos acerca de estereótipos relacionados a nacionalidades. Para a realização da Atividade 3, os alunos, divididos em grupos de quatro a cinco, devem discutir rapidamente quais são os estereótipos das alternativas da primeira coluna antes de relacioná-las com a segunda. Essa é uma estratégia de antecipação das informações. Peça que leiam as alternativas da segunda coluna e, se possível, procurem no dicionário as palavras que não conhecerem. A Atividade 4 é uma discussão que pode ser feita em português. Pergunte aos alunos se eles acham que os estereótipos da atividade anterior são positivos ou negativos. Peça que justifiquem suas respostas, dando exemplos.

Respostas

3. A sequência é (c), (d), (a), (f), (b) e (e). 4. Resposta aberta: os estereótipos atribuídos aos asiáticos e italianos podem ser considerados positivos, mas os alunos podem discordar. Caso isso ocorra, peça que justifiquem seu ponto de vista.

Atividades 5 e 6

Objetivo: reconhecer as diferenças entre os conceitos de estereótipo e preconceito.

Procedimentos

Peça aos alunos que trabalhem em grupos de cinco para discussão e troca de experiências. Quando terminarem a lista de estereótipos mais comuns no local onde moram (Atividade 5), peça que apresentem oralmente os resultados e verifique se todos concordam com os estereótipos

1

Fonte: *Caderno do Professor*, 2º ano E.M., vol. 2, p. 10-11

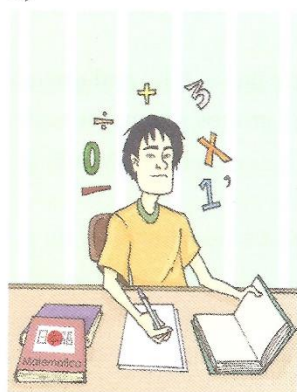
IMAGEM 11 Exemplos da apresentação do tema e das orientações de uma Situação de Aprendizagem no *Caderno do Professor*



STEREOTYPES AND PREJUDICE

1. Look at these people and say their nationalities.

a)



© Conexão Editorial

b)



© Conexão Editorial

c)



© Hudson Culasans

2. Which ideas do we normally associate with these nationalities? Discuss them in small groups.

3. Match these stereotypes and discuss them in small groups. Do you agree with them?

- | | |
|---------------|---|
| a) Asians | () are Nazis. |
| b) Italians | () are neat and good housewives: they like everything clean. |
| c) Germans | () score high in IQ Tests, they are smarter than most in Math and Science. |
| d) Women | () have poor English according to American people. |
| e) Men | () are good lovers. |
| f) Immigrants | () don't cry, are strong and tough, real leaders. |

4. Consider the stereotypes in Activity 3 and discuss if they are positive or negative. Why do you think so?

5. In groups, think about the most common stereotypes where you live and make a list of them. Share your ideas with the class.

6. What is the difference between stereotype and prejudice? Match the definitions.

- Stereotype
- Prejudice

Fonte: *Caderno do Professor*, 2º ano E.M., vol. 2, p. 10-11

IMAGEM 12 - Exemplo de uma Situação de Aprendizagem do *Caderno do Aluno* apresentada no *Caderno do Professor*

Como já mencionado na análise da Proposta Curricular, uma Situação de Aprendizagem é a transposição dos conteúdos existentes em um Currículo (p. 14) e serve para orientar o trabalho docente no ensino dos conteúdos e na aprendizagem dos alunos (p. 10). Quanto à nomenclatura adotada pela Secretaria da Educação para nomear as sequências didáticas apresentadas ao longo dos *Cadernos do Professor e dos Alunos*, embora ela não esteja claramente definida na Proposta Curricular, encontramos uma definição para tal abordagem nos trabalhos de Lave e Wenger (1991), ao proporem a teoria da aprendizagem situada, que tem como foco principal a aprendizagem em uma comunidade de prática, iniciada de modo periférico legitimado, que aumenta gradualmente em engajamento e complexidade. Gudolle, Antonello e Flach (2012, p. 17), baseados em Lave e Wenger, explicam que essa perspectiva teórica enfatiza:

o aprendizado como um entendimento social e histórico-cultural que compreende a pessoa em sua totalidade, na sua relação com a comunidade em que se situa, e não como um ser que se sujeita ao papel de receptor de um corpo de conhecimento sobre fatos relacionados ao mundo (SENSE; BADHAM, 2008). Assim, a abordagem da aprendizagem situada busca entender a atividade dentro do mundo e com ele, vislumbrando o agente, a atividade e o mundo como mutuamente constitutivos e inter-relacionados.

Brown (2013), explicando esse conceito, afirma que a aprendizagem não pertence à pessoa como um ser individual, mas aos agrupamentos e aos discursos dos quais faz parte. Esse autor aponta que, para o ensino, é interessante que se elabore atividades voltadas para os interesses dos alunos, que oportunidades sejam criadas para compartilhar e desenvolver o conhecimento, nas quais o planejamento seja feito pelos alunos (crianças) e pelos professores (adultos). Além disso, que forneça contextos de aprendizagem que sejam propícios à colaboração.

Jacknick (2008) explica que esse termo pertence à teoria sociocultural, na qual acredita-se que o contexto afeta profundamente o processo de aprendizagem. Baseada em Mondada e Pekarek Doehler, a autora argumenta que uma situação de aprendizagem está enraizada na ideia

da participação do aprendiz em uma prática social e em sua contínua adaptação às circunstâncias e atividades que constituam a interação, o que faz com que os participantes configurem suas habilidades discursivas e definam suas identidades internacionalmente, possibilitando que se tornem membros competentes da comunidade.

Assim, como poderemos ver mais adiante na análise desses *Cadernos*, as Situações de Aprendizagem (*Situated Learning*), nome dado a elas nos *Cadernos* de Inglês, visam à aprendizagem colaborativa, entre pares e de modo a propiciar que o aluno aprenda a língua e possa elaborar os textos solicitados em interação com outro par.

Retomando a análise dos *Cadernos do Professor*, ao final da apresentação das Situações de Aprendizagem do primeiro tema, há a seção “Recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para ampliar a compreensão do tema”, onde encontramos sugestões de filmes, músicas e sites, que podem ser acessados para maior entendimento do tema abordado.

Logo após essa seção, inicia-se o segundo tema e as apresentações das situações de aprendizagem, da mesma maneira que ocorre com o tema anterior. Terminado esse tema, há novamente a seção de recursos para a ampliação do assunto.

Ao final das apostilas, há as seções:

- **Learn to learn:** “com conceitos e atividades que estimulam o aluno a aprender a aprender” (SÃO PAULO, 2011, p. 112), essas atividades, que auxiliam na aprendizagem da LI, englobam, por exemplo, o uso de dicionários, a aprendizagem de vocabulário e o uso formal e informal da língua, por exemplo;
- **Grade de autoavaliação das Situações de Aprendizagem:** com tabela para a autoavaliação dos alunos quanto aos conteúdos que foram ou não assimilados ao longo da aplicação dos *Cadernos do Aluno*;
- **Proposta de avaliação:** o *Caderno do Professor* fornece aos professores uma avaliação com base nos conteúdos apresentados ao longo do semestre, contendo interpretações de

textos relacionados aos gêneros estudados e ao conteúdo gramatical abordado, seguidos de suas respostas. É válido destacar que as avaliações elaboradas têm seus enunciados escritos em língua portuguesa, diferentemente de todos os *Cadernos do Aluno* distribuídos. Outro ponto que merece destaque é que as atividades propostas nas avaliações exigem maiores mobilizações de conhecimentos dos alunos para sua interpretação do que as próprias atividades dos *Cadernos*. Destacamos, também, que se trata de uma sugestão de prova. Sendo assim, o professor pode elaborar suas próprias provas e não necessariamente usar aquelas fornecidas nos *Cadernos do Professor*, como podemos verificar pelo exemplo dado a seguir:

Leia o texto a seguir para responder às questões de 6 a 10.

Sales Representative, Catalog Sales

Job description

Mover Publications, a subsidiary of Courier Corporation publisher, is seeking an experienced catalog sales representative. This sales position will be responsible for selling to customers who promote and sell Mover products through their own proprietary catalogs and direct marketing.

Responsibilities include

Prospect for, contact and sell to potential and existing clients primarily through telephone/sales presentations to meet/exceed revenue targets. Telephone sales to increase the number of Mover products. Provide confident, high-energy presentations to new and existing customers to grow existing testimonials and obtain new sales.

Qualifications include

Bachelor's degree or equivalent, superior presentation skills (oral and written). 3-4 years

of professional experience in a sales role. Willingness to travel, including overnight travel (approximately 15% overnight travel). PC computer knowledge in a Windows environment preferred. MS Word, Excel and Access strongly preferred. Excellent interpersonal skills. Must have effective persuasion and negotiation skills. Excellent written and verbal communication skills. Independent, self-starter.

Contact information

Interested applicants should submit a résumé to:

Company: Mover Publications

Address: 31 East 2nd Street, Mineola, NY 11501

E-mail: hg@moverpublications.com

Fax: 516-746-1592 - Reference code: D062

6. Que tipo de texto é esse? Justifique sua resposta apontando três características presentes no texto.

.....

.....

.....

7. Complete os itens a seguir com informações do texto:

Position:

Kind of company:

Contact/e-mail:

Education/degree:

8. Quais são as habilidades que o candidato precisa ter? Circule as alternativas corretas.
- a) A pessoa deve ter bom raciocínio numérico e conhecimentos de informática.
 - b) A pessoa deve falar inglês fluentemente e ter habilidades interpessoais.
 - c) A pessoa deve possuir habilidades comunicativas (tanto em apresentações orais como na escrita) e bons conhecimentos de Excel e Word.
 - d) A pessoa precisa possuir excelentes habilidades interpessoais.
 - e) A pessoa deve falar inglês fluentemente e ter bom raciocínio numérico.
9. Circule a alternativa que apresenta uma informação que NÃO é mencionada no texto:
- a) salary.
 - b) previous experience.
 - c) qualifications.
 - d) responsibilities.
 - e) availability to travel.
10. A expressão *full time* refere-se a:
- a) experiência prévia de trabalho.
 - b) diploma requerido.
 - c) tipo de jornada de trabalho.
 - d) benefícios.
 - e) carta de referência.

Fonte: *Caderno do Professor*, 3º ano E.M., vol. 1, p. 84-85

IMAGEM 13 – Exemplo de avaliação sugerida no *Caderno do Professor*

- **Propostas de situações de recuperação:** com sugestões de atividades adicionais, a serem aplicadas aos alunos que não apresentaram o rendimento esperado;
- **Instant language:** quadros-resumo dos conteúdos gramaticais estudados;

- **Considerações finais:** resumo do conteúdo abordado, mencionando a importância do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, principalmente pelo uso de textos autênticos e de gêneros familiares aos alunos;
- **Quadro de conteúdos do Ensino Médio:** mapeamento dos conteúdos a serem estudados nos três anos do Ensino Médio;
- **Gabarito:** exemplo de como preencher a seção *Vocabulary Log*, “para registro personalizado do vocabulário aprendido” (SÃO PAULO, 2011, p. 112), que visa a fazer com os alunos registrem termos aprendidos ao longo das situações de aprendizagem;
- **Anotações:** páginas em branco para anotações.

Nas duas páginas finais destes *Cadernos*, encontramos listados os nomes que compõem as equipes ligadas à Concepção e à Coordenação Geral da nova edição 2014-2017, ligados à Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB), bem como à Gestão do Processo de Produção Editorial 2014-2017, relacionados à Fundação Carlos Alberto Vanzolini, além de suas diretorias e núcleos pedagógicos. Assim, é possível saber quem foram as pessoas que elaboraram e revisaram os materiais da rede, tanto em sua primeira edição quanto na nova. Encontramos, também, no final do material, uma ficha catalográfica, como se pode verificar pelas imagens a seguir:

GESTÃO DO PROCESSO DE PRODUÇÃO EDITORIAL 2014-2017

FUNDAÇÃO CARLOS ALBERTO VANZOLINI

Presidente da Diretoria Executiva
Mauro de Mesquita Spínola

GESTÃO DE TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO

Direção da Área
Guilherme Ary Plonski

Coordenação Executiva do Projeto
Angela Sprenger e Beatriz Scavazza

Gestão Editorial
Denise Blanes

Equipe de Produção

Editorial: Amarilis L. Maciel, Ana Paula S. Bezerra, Angélica dos Santos Angelo, Bóris Fatigati da Silva, Bruno Reis, Carina Carvalho, Carolina H. Mestriner, Carolina Pedro Soares, Cíntia Leitão, Eloiza Lopes, Érika Domingues do Nascimento, Flávia Medeiros, Giovanna Petrólio Marcondes, Gisele Manoel, Jean Xavier, Karinna Alessandra Carvalho Taddeo, Leslie Sandes, Mainã Greeb Vicente, Maira de Freitas Bechtold, Marina Murphy, Michelangelo Russo, Natália S. Moreira, Olivia Frade Zambone, Paula Felix Palma, Pietro Ferrari, Priscila Risso, Regiane Monteiro Pimentel Barboza, Renata Regina Buset, Rodolfo Marinho, Stella Assumpção Mendes Mesquita, Tatiana F. Souza e Tiago Jonas de Almeida.

Direitos autorais e iconografia: Beatriz Fonseca Micsik, Dayse de Castro Novaes Bueno, Érica Marques, José Carlos Augusto, Juliana Prado da Silva, Marcus Ecclessi, Maria Aparecida Acunzo Forli, Maria Magalhães de Alencastro, Vanessa Bianco e Vanessa Leite Rios.

Edição e Produção editorial: Jairo Souza Design Gráfico e Occy Design (projeto gráfico).

CONCEPÇÃO DO PROGRAMA E ELABORAÇÃO DOS CONTEÚDOS ORIGINAIS

COORDENAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DOS CADERNOS DOS PROFESSORES E DOS CADERNOS DOS ALUNOS
Ghisleine Trigo Silveira

CONCEPÇÃO
Guiomar Namo de Mello, Lino de Macedo, Luis Carlos de Menezes, Maria Inês Fini (coordenadora) e Ruy Berger (em memória).

AUTORES

Linguagens

Coordenador de área: Alice Vieira.
Arte: Gisa Picosque, Mirian Celeste Martins, Geraldo de Oliveira Suzigan, Jéssica Marni Makino e Sayonara Pereira.

Educação Física: Adalberto dos Santos Souza, Carla de Meira Leite, Jocimar Daolio, Luciana Venâncio, Luiz Sanches Neto, Mauro Betti, Renata Elsa Stark e Sérgio Roberto Silveira.

LEM – Inglês: Adriana Ranelli Weigel Borges, Alzira da Silva Shimoura, Livia de Araújo Donnini Rodrigues, Priscila Mayumi Hayama e Sueli Salles Fidalgo.

LEM – Espanhol: Ana Maria López Ramírez, Isabel Gretel Maria Eres Fernández, Ivan Rodrigues Martin, Margaret dos Santos e Neide T. Maia González.

Língua Portuguesa: Alice Vieira, Débora Mallet Pezarim de Angelo, Eliane Aparecida de Aguiar, José Luis Marques López Landeira e João Henrique Nogueira Mateos.

Matemática

Coordenador de área: Nilson José Machado.
Matemática: Nilson José Machado, Carlos Eduardo de Souza Campos Granja, José Luiz Pastore Mello, Roberto Perides Moisés, Rogério Ferreira da Fonseca, Ruy César Pietropaulo e Walter Spinelli.

Ciências Humanas

Coordenador de área: Paulo Miceli.

Filosofia: Paulo Miceli, Luiza Christov, Adilton Luis Martins e Renê José Trentin Silveira.

Geografia: Angela Corrêa da Silva, Jaime Tadeu Oliva, Raul Borges Guimarães, Regina Araujo e Sérgio Adas.

História: Paulo Miceli, Diego López Silva, Glaydson José da Silva, Mônica Lungov Bugelli e Raquel dos Santos Funari.

Sociologia: Heloisa Helena Teixeira de Souza Martins, Marcelo Santos Masset Lacombe, Melissa de Mattos Pimenta e Stella Christina Schrijnemaekers.

Ciências da Natureza

Coordenador de área: Luis Carlos de Menezes.
Biologia: Ghisleine Trigo Silveira, Fabiola Bovo Mendonça, Felipe Bandoni de Oliveira, Lucilene Aparecida Esperante Limp, Maria Augusta Querubim Rodrigues Pereira, Olga Aguilar Santana, Paulo Roberto da Cunha, Rodrigo Venturoso Mendes da Silveira e Solange Soares de Camargo.

Ciências: Ghisleine Trigo Silveira, Cristina Leite, João Carlos Miguel Tomaz Micheletti Neto, Júlio César Foschini Lisboa, Lucilene Aparecida Esperante Limp, Maira Batistoni e Silva, Maria Augusta Querubim Rodrigues Pereira, Paulo Rogério Miranda Correia, Renata Alves Ribeiro, Ricardo Rechi Aguiar, Rosana dos Santos Jordão, Simone Jaconetti Ydi e Yassuko Hosoume.

Física: Luis Carlos de Menezes, Estevam Rouxinol, Guilherme Brockington, Ivã Gurgel, Luís Paulo de Carvalho Piassi, Marcelo de Carvalho Bonetti, Maurício Pietrocola Pinto de Oliveira, Maxwell Roger da Purificação Siqueira, Sonia Salem e Yassuko Hosoume.

Química: Maria Eunice Ribeiro Marcondes, Denise Moraes Zambom, Fabio Luiz de Souza, Hebe Ribeiro da Cruz Peixoto, Isis Valença de Sousa Santos, Luciane Hiromi Akahoshi, Maria Fernanda Penteado Lamas e Yvone Mussa Esperidião.

Caderno do Professor

Lino de Macedo, Maria Eliza Fini e Zuleika de Felice Murrice.

Catálogo na Fonte: Centro de Referência em Educação Mario Covas

* Nos Cadernos do Programa São Paulo faz escola são indicados sites para o aprofundamento de conhecimentos, como fonte de consulta dos conteúdos apresentados e como referências bibliográficas. Todos esses endereços eletrônicos foram checados. No entanto, como a internet é um meio dinâmico e sujeito a mudanças, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo não garante que os sites indicados permaneçam acessíveis ou inalterados.

* Os mapas reproduzidos no material são de autoria de terceiros e mantêm as características dos originais, no que diz respeito à grafia adotada e à inclusão e composição dos elementos cartográficos (escala, legenda e rosa dos ventos).

* Os ícones do Caderno do Aluno são reproduzidos no Caderno do Professor para apoiar na identificação das atividades.

S239m São Paulo (Estado) Secretaria da Educação.

Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor; LEM - Inglês, ensino médio, 1ª série / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Adriana Ranelli Weigel Borges, Alzira da Silva Shimoura, Livia de Araújo Donnini Rodrigues, Priscila Mayumi Hayama. - São Paulo: SE, 2014.

v. 2, 88 p.

Edição atualizada pela equipe curricular do Centro de Ensino Fundamental dos Anos Finais, Ensino Médio e Educação Profissional - CEFAP, da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica - CGEB.

ISBN 978-85-7849-655-5

1. Ensino médio 2. LEM - Inglês 3. Atividade pedagógica I. Fini, Maria Inês. II. Borges, Adriana Ranelli Weigel. III. Shimoura, Alzira da Silva. IV. Rodrigues, Livia de Araújo Donnini. V. Hayama, Priscila Mayumi. VI. Título.

CDU: 371.3:806.90

Fonte: *Caderno do Professor*, 1º ano E.M., vol. 2, p. 88

IMAGEM 14 - Página final do *Caderno do Professor* e as informações nela contidas

De acordo com a imagem, não há no material analisado nenhuma seção de referências bibliográficas, o que não deixa evidente aos professores a linha teórica ou as obras que serviram

de embasamento para as concepções adotadas, bem como para a elaboração das atividades presentes. Por não sabermos as condições nas quais esse material foi elaborado, não podemos tecer conclusões quanto à falta de definição das teorias seguidas em sua elaboração. Retomamos a questão de que um material didático pode ser analisado tomando por base o desenvolvimento de capacidades de linguagem, segundo Machado (2009) independente da linha teórica a qual ele se filie.

Terminada a apresentação da organização dos *Cadernos*, apresentaremos um quadro com o plano global da seção “Orientação sobre os conteúdos do volume”, do volume 1, com orientações de cunho pedagógico, que guiam a aplicação tanto dos *Cadernos do Professor* quanto dos *Cadernos do Aluno*. Esse quadro apresenta as questões que existem em comum entre os três *Cadernos do Professor*. As diferenças entre eles estão relacionadas aos temas adotados em cada uma das séries e podem ser verificadas ao final desse trabalho, onde se encontram os anexos.

01	Saudação
02	Apresentação das propostas de atividades sobre os temas dos volumes.
03	Apresentação do tema (1) e dos conteúdos e habilidades a serem desenvolvidos.
04	Apresentação do tema (2) e dos conteúdos e habilidades a serem desenvolvidos.
05	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES.
06	Explicação que as competências desenvolvidas são as competências 1 e 2 avaliadas pelo ENEM
07	e esclarecimento de que elas são especificadas ao longo das orientações para as atividades
08	apresentadas.
09	METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS.
10	Afirmção de que não existe um único método para ensinar LE, mas sim concepções que
11	fundamentam a prática pedagógica escolar e que estas estão relacionadas ao ensino-
12	aprendizagem da área de Linguagens e aos objetivos da formação escolar brasileira.
13	Apresentação e comentário das premissas/conceitos (oriundos das concepções de língua e
14	aprendizagem) que orientam o trabalho e a elaboração das atividades.
15	Apresentação da Premissa 1 : língua como instrumento de interação social, de ação no mundo,
16	realizada em práticas contextualizadas e significativas para os participantes da interação.
17	Afirmção da complexidade envolvida na aprendizagem de uma língua, que exige que a escola
18	selecione objetivos específicos relacionados ao ensino de LE.
19	Definição do papel da escola: lugar de aprendizagem da cultura letrada – por isso, o empenho no
20	desenvolvimento das competências leitora e escritora.
21	Importância da centralização em textos escritos: promoção de discussões e reflexões com base
22	na interpretação de textos, mesmo que mediadas oralmente – aula de inglês como espaço de
23	<i>interação plurilingüística.</i>
24	

25	Justificativa do não desenvolvimento da prática oral em sala de aula, mas sim do aproveitamento da parte do professor, por meio de atividades com filmes, músicas e dramatizações.
26	Apresentação da premissa 2 : aprender uma língua é aprender com o outro, em equipe, é construir o conhecimento de forma coletiva.
27	
28	Esclarecimento de que se trata de uma abordagem interacionista, que prevê a instabilidade na construção do conhecimento.
29	
30	Exemplificação por meio do estudo de gramática: reconhecimento da estrutura contextualizada, aplicação de seu uso conscientemente e, em seguida, de forma autônoma, por meio de atividades com grau de dificuldade crescente.
31	
32	
33	Apresentação das condições para efetivação desse processo: frequência de uso e intervenção pedagógica do professor. Deve-se entrar em contato com o que se está aprendendo várias vezes.
34	
35	Esclarecimento de que professor e aluno lidam com a instabilidade no processo de aprendizagem.
36	Afirmção de que não há necessidade de começar “do zero” os conteúdos do EM, pois os alunos já possuem conhecimentos consolidados do EF.
37	
38	Definição do <i>cooperative or collaborative learning</i> , tipo de aprendizagem na qual cada participante tem sua função e o produto final depende do trabalho de todos, o que cria uma interdependência positiva entre o grupo.
39	
40	
41	Apresentação da Premissa 3 : aprender uma língua de forma interacionista pressupõe momentos de aproximação com o objetivo de estudo de forma complexa e de modo a promover o conhecimento de forma espiralada.
42	
43	
44	Apresentação da forma dos primeiros contatos do aluno com a LI: deve-se dar de forma a familiarizá-los por meio da observação das situações e dos contextos em que a língua é usada no cotidiano. Com isso, há uma orientação semântica para a compreensão de textos e LI.
45	
46	
47	Apresentação dos objetivos do ensino de LI no EF: valorização do reconhecimento da LI em nosso entorno, aquisição de vocabulário e reconhecimento de estruturas gramaticais.
48	
49	Apresentação dos objetivos do ensino de LI no EM: prosseguimento do processo espiralado, ampliação do vocabulário de maneira mais autônoma, habilidades de leitura e escrita, além de estruturas gramaticais mais complexas.
50	
51	
52	Ênfase na sistematização de estruturas gramaticais e seus usos, que contribuem para a formação leitora e escritora
53	
54	Apresentação da Premissa 4 : a abordagem interacionista pressupõe que cada um é responsável por sua própria aprendizagem e de seus pares. Neste processo, a função do professor é a de orientar os alunos, fornecendo subsídios, indicando possibilidades de soluções de tarefas, monitorar e intervir no processo de aprendizagem.
55	
56	
57	
58	Esclarecimento de que as atividades são propostas de modo a possibilitar a aprendizagem em duplas ou equipes, de forma cooperativa. O professor, neste cenário, é a pessoa mais experiente e o mediador da aprendizagem.
59	
60	
61	Destaque para o fato de que o desenvolvimento de uma atitude positiva com relação ao estudo independente e de responsabilidade compartilhada acontecem a médio e longo prazo.
62	
63	Observação do comportamento e atitude dos alunos a fim de encontrar os melhores caminhos pedagógicos para a construção da interdependência e corresponsabilidade, levando em conta os percalços da adolescência, da busca pela identidade e dos conflitos.
64	
65	
66	Retomada de que as premissas apresentadas consideram que as Situações de Aprendizagem mobilizam <i>o saber</i> , <i>o saber fazer</i> e <i>o saber ser</i> , saberes necessários no EM para formar adultos mais críticos, atuantes e preparados para as exigências do século XXI.
67	
68	
69	Orientações relacionadas às tarefas que devem ser propostas e ter seus conteúdos explicados, para que os alunos saibam o que fazer. Em caso de itens com textos mais longos, orientar para o uso de estratégias de leitura, apresentação de um pequeno glossário para auxiliá-los.
70	
71	
72	AVALIAÇÃO
73	Apresentação de três procedimentos: (1) de natureza processual, isto é, observação das aulas, (2) apresentação de uma pasta de atividades contendo as produções de textos, (3) prova individual
74	
75	

76	aplicada a critério do professor. Há também uma tabela de autoavaliação, que pode ser usada como instrumento.
77	Apresentação das orientações gerais das Situações de Aprendizagem, dos procedimentos e do roteiro de aplicação, além das seções apresentadas ao final de cada tema.
78	
79	Sugestões de avaliações, recuperações, sites, filmes e músicas para complementar as aulas.
80	Desejos de bom trabalho, de forma significativa, dinâmica e prazerosa.
81	Despedida.

QUADRO 25 - Plano global da seção “Orientação sobre os conteúdos do volume” dos *Cadernos do Professor* dos 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio, volume 1.

Quanto ao volume 2, encontramos nesta seção uma retomada das orientações do volume anterior, como se pode verificar no anexo, mas que se encontram brevemente mencionadas. Além disso, há a explicação do tema e dos gêneros a serem abordados no semestre, como se pode ver no seguinte quadro:

01	Saudação.
02	Apresentação dos temas com menção dos gêneros e assuntos a serem abordados.
03	Desenvolvimento da competência escrita a partir da leitura dos gêneros apresentados.
04	Competências e habilidades.
05	São aquelas relacionadas ao ENEM, principalmente número 1 e número 2.
06	Metodologia e avaliação.
07	Retomada das premissas apresentadas no volume 1.
08	Propor tarefas que devem ser explicadas em sala, para que consigam fazê-las em casa. Se
09	houver textos mais longos, orientar para o uso das estratégias de leitura.
10	A avaliação segue os mesmos procedimentos do semestre anterior, sendo elas de três
11	perspectivas: processual, formativa e somativa.
12	Menção de que nas próximas páginas está o detalhamento das atividades seguintes.
13	Votos de um bom trabalho.
14	Despedida.

QUADRO 26 - Plano global das “Orientações sobre os conteúdos do volume”, volume 2.

Como pudemos verificar, a Premissa 1 evidencia a importância dada à linguagem, sendo ela nosso instrumento de ação no mundo, além do papel do ensino das competências leitora e escritora e da importância do uso de textos escritos em sala. Essa premissa vai ao encontro da nossa curiosidade em estudar a formação de leitores em LI, por meio da análise das atividades do *Cadernos do Aluno*.

Das Premissas 2 e 3, entendemos a importância dada à construção do conhecimento por meio do trabalho em equipe, da interação com o outro. Nessa premissa, fica evidente uma das linhas teóricas adotadas nesses materiais e que serve como ponto em comum com a linha

teórico-metodológica a qual nos filiamos, o ISD, uma vez que essa corrente também se filia ao interacionismo social.

A Premissa 3 aborda a questão da aprendizagem de forma espiralada, em que um mesmo objeto é estudado em diversos momentos e em diferentes graus de complexidade, conforme propõe Cristovão (2001) no sétimo item do *Decálogo para escrever a ler*. Essa premissa também enfatiza que, ao longo do EM, a ampliação de vocabulário se dá de modo mais autônomo, estruturas gramaticais mais complexas e, conseqüentemente, as habilidades de leitura e escrita. Com relação a esse aspecto, os *Cadernos do Professor*, do 1º ano e 3º ano, determinam que a sistematização das estruturas gramaticais e de seus usos, bem como a ampliação do repertório lexical, preparam os alunos para a leitura e a compreensão de textos de forma crítica, como se pode ver no excerto abaixo:

No geral, o foco principal do Caderno continua a ser a formação das competências leitora e escritora, alicerçadas em um novo ciclo (o Ensino Médio), por meio do estudo sistematizado de estruturas gramaticais e vocabulário. Tal estudo é importante para formar um leitor mais crítico, tanto do ponto de vista de seu conhecimento de mundo e de gênero como do seu conhecimento de língua.

(Caderno do Professor, 1º ano do Ensino Médio, vol. 1, 2014, p. 5).

Quanto à Premissa 4, há a retomada da questão da aprendizagem em equipe, pelo contato com o outro e o destaque à função do professor como par mais experiente, que atua como o mediador do processo de aprendizagem e não mais como o único detentor do saber.

Com relação à concepção de gêneros textuais, enfatizamos que seu ensino é mencionado nos *Cadernos*, mas o material parece não adotar uma concepção explícita de ensino com base nos gêneros, uma vez que eles não estão citados no plano global das “Orientações sobre os conteúdos do volume”. Uma definição desse conceito é encontrada apenas no volume 1 do *Caderno do Aluno* do 6º ano do Ensino Fundamental, em que se define que:

os gêneros (estruturas de eventos comunicativos socialmente validadas, sejam orais, como uma entrevista, ou escritas, como um currículo) fornecem o contexto necessário para que a língua seja trabalhada de

modo cultural e socialmente situado. (...) Na acepção aqui utilizada, o contexto delimita os contornos em que um dado repertório de conhecimentos linguísticos e discursivos manifesta-se em uma determinada comunidade de falantes. Ora, os gêneros – orais e escritos – são as estruturas por meio das quais essas práticas se concretizam. Familiarizar-se com eles significa familiarizar-se com a língua viva, contextualizada e situada histórica, cultural e socialmente.

Quanto às situações de aprendizagem estudadas no Ensino Médio, os quadros a seguir apresentam os temas, os nomes de cada uma delas e os gêneros textuais abordados. Destacamos que os nomes dados aos gêneros seguem as nomenclaturas utilizadas nos *Cadernos do Professor*:

Tema	Situação de Aprendizagem	Gênero
English around the world: cultural interactions (vol. 1)	1- Where English is spoken: facts and figures	Tabela Texto informativo*
	2- Intercultural Studies 1	Texto informativo* sobre um programa de intercâmbio
	3- Intercultural Studies 2	Texto informativo* sobre um programa de intercâmbio
	4- An intercultural study program in Brazil	Produção de um texto informativo para um programa de intercâmbio cultural
Newspapers – Part II (vol. 1)	5- News and newspaper sections	Entrevista escrita
	6- Finding what you need	Classificados
	7- Newspaper readers	Carta ao editor
	8- Headlines	Manchetes e seções de um jornal
	9- Headlines for a class or school newspaper	Produção de manchetes para o jornal da escola
The entertainment section: newspapers (vol. 2)	1- Entertainment – Horoscopes	Horóscopos
	2- Entertainment – Crossword puzzles	Palavras cruzadas
	3- Entertainment – leisure and culture	Informes de lazer e cultura
	4- School paper – entertainment section	Organização dos textos produzidos nas outras seções, para elaboração da seção de entretenimento do jornal da escola
Newspapers: News stories, headlines and leads (vol. 2)	5- News stories	Notícias de jornais
	6- News stories – focus on leads paragraphs	Notícias (leads)
	7- Writing headlines and lead paragraphs	Produção de manchetes e leads para o jornal da classe ou escola

QUADRO 27 - Situações de Aprendizagem dos volumes 1 e 2 do 1º ano do Ensino Médio e os gêneros abordados

Como se pode verificar, os três primeiros textos apresentados, marcados pelo asterisco, não estão claramente definidos, visto que a categorização *texto informativo* não faz parte da nomenclatura usada para agrupar os gêneros textuais. Para o ISD, os gêneros encontram-se divididos em cinco eixos: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações (Dolz e Schneuwly, 2004), cujo agrupamento se deu devido a três aspectos: (i) ao domínio de comunicação em nossa sociedade; (ii) às distinções tipológicas figuradas em manuais de ensino e (iii) à homogeneidade quanto às capacidades de linguagem implicadas nesses grupos. Dessa forma, os textos abordados nas Situações de Aprendizagem marcados pelo asterisco não pertencem a um desses eixos de classificação, não podendo, segundo a linha teórica a qual nos filiamos, ser denominado dessa maneira. Soma-se a isso o fato de esses textos não serem amostras de textos sociais, o que será mais bem analisado em uma próxima seção.

Tema	Situação de Aprendizagem	Gênero
Films and TV programs (vol. 1)	1- The world on the screen: films and TV programs	Textos opinativos* sobre programas de TV
	2- Film reviews and synopses	Sinopse e resenha crítica de filmes
	3- Film analysis and opinions	Resenha
	4- Producing a film review	Produção de uma resenha crítica
Analzing advertisements and advertisement scripts (vol. 1)	5- Advertising is all around us	Texto
	6- Learning about advertisements	Propagandas escritas
	7- Learning more about advertisements	Script de uma propaganda
Cinema and Prejudice (vol. 2)	8- Producing a TV advertisement script	Produção do script de uma propaganda
	1- Stereotypes and prejudice	- Essa Situação de Aprendizagem não apresenta nenhuma amostra de gênero textual
	2- Stereotypes and prejudices in the movies	Entrevista
	3- Ask and expert: what should I do?	Carta para seção de revista juvenil
Cinema and literature (vol. 2)	4- Producing letters	Produção de cartas para a seção “Pergunte ao especialista”, de uma revista juvenil
	5- Learning about books and films – Part I	Conto (introdução)
	6- Learning about books and films – Part II	Conto

	7- Learning about the plot	Enredo
	8- Production: script of a sketch	Produção de um roteiro para esquete

QUADRO 28 - Situações de Aprendizagem dos volumes 1 e 2 do 2º ano do Ensino Médio e os gêneros abordados

Destacamos que essa série também apresenta uma classificação que não se enquadra nas nomenclaturas dadas aos gêneros textuais. Sendo assim, o texto classificado como opinativo precisa ser analisado, ter seu contexto de produção reconhecido e identificado o plano global, o tipo de discurso e comparado com outros textos semelhantes, para poder se enquadrar em um dos eixos, segundo a classificação adotada por Dolz e Schneuwly (2004).

Dessas situações de aprendizagem e dos gêneros destacados, a lição “Stereotypes and prejudices”, do segundo tema, não contém nenhum texto a ser lido e trabalhado com os alunos.

Tema	Situação de Aprendizagem	Gênero
Volunteer work as professional experience (vol. 1)	1- Learning about volunteer work	Texto informativo* sobre trabalho voluntário
	2- Volunteer work: a personal experience	Texto informativo* sobre trabalho voluntário Relato pessoal
	3- Volunteer work: professional work	Classificado online de trabalho voluntário Relato pessoal
	4- Producing a testimonial	Produção de um relato pessoal
First job (vol. 1)	5- Looking for the first job	Texto informativo* sobre dicas para o primeiro emprego
	6- Learning about job ads 1	Anúncio de emprego
	7- Learning about job ads 2	Anúncio de emprego
	8- Producing job ads	Produção de um anúncio de emprego
Century professions (vol. 2)	1- Career: choosing a profession – Part I	Guia do estudante
	2- Career: choosing a profession – Part II	Brochura de apresentação de curso universitário
	3- Testimonials: choosing a profession	Depoimentos em guias de estudantes
	4- Producing testimonials: professional plans	Produção de um depoimento pessoal sobre planos profissionais
Creating a CV (vol. 2)	5- Learning about CV formats	Texto informativo* sobre organização de currículos
	6- How to write a CV – Part I	Texto informativo* sobre organização de currículos Currículos

	7- How to write a CV – Part II	Anúncio de emprego Currículo
	8- Production: writing a CV	Produção de um currículo

QUADRO 29 - Situações de Aprendizagem dos volumes 1 e 2 do 3º ano do Ensino Médio e dos gêneros abordados

Semelhante à denominação dada a alguns textos do 1º e do 2º anos do EM, essa série também apresenta textos que não se enquadram nas nomeações dadas aos gêneros textuais, sendo definidos nos *Cadernos do Professor* como *textos informativos sobre...*, o que acaba por evidenciar que esses *Cadernos* não se voltam à conscientização dos alunos para o ensino dos gêneros textuais, isto é, não lhes é chamada a atenção quanto às classificações que os diferentes textos recebem.

Apresentado o plano global dos *Cadernos do Professor*, as concepções de ensino adotadas e os gêneros a serem trabalhados, a seguinte seção apresenta a análise dos *Cadernos dos Alunos*, de modo a verificarmos como essas concepções se materializam nas atividades propostas aos alunos ao longo dos três anos do E.M.

3.1.O nível organizacional/temático dos *Cadernos do Aluno* - plano global dos *Cadernos do Aluno*

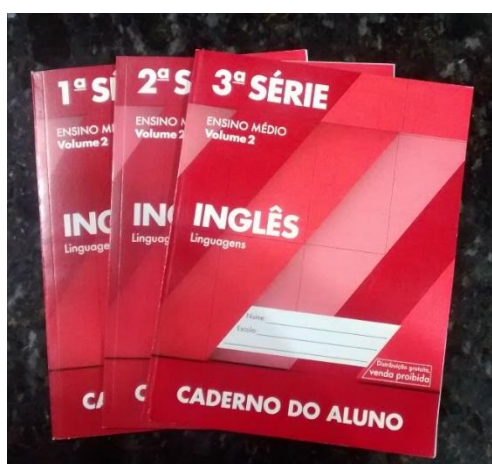


IMAGEM 15 - Capa dos *Cadernos do Aluno* do Ensino Médio - volume 2

Os *Cadernos do Aluno*, assim como os *do Professor*, circulam em formato impresso e estão disponíveis para download no site previamente sugerido²³. A cor da disciplina de língua inglesa é a vermelha, sendo que o respectivo *Caderno do Professor* também é desta cor, mas em tons mais claros.

Na Capa, tem-se a identificação da série, do nível e do volume, a disciplina abordada e a área em que ela se classifica, de acordo com os PCNs. Há uma área para que o aluno registre seu nome e a escola em que estuda, além da menção à distribuição gratuita do material, seguida do seu nome.

Assim como nos *Cadernos do Professor*, há a mesma folha de rosto, seguida das informações governamentais e uma carta dirigida aos alunos. Porém, ela foi escrita pela Equipe Técnica de Inglês. Diferentemente dos *Cadernos do Professor*, as cartas dos *Cadernos do Aluno* mudam conforme a série e o volume, como se poderá verificar pelo plano global de cada uma delas e passam a ser assinadas pela Equipe Técnica de Inglês, Área de Linguagens, pertencente à Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

01	Cumprimento.
02	Afirma que alguns temas já aprendidos serão revistos ao aprofundar conhecimentos e aprender
03	novos assuntos.
04	Atenta para o fato da LI ser um excelente meio para se aprender sobre o outro e transmitir nossa
05	cultura.
06	Destaca a importância do idioma no ambiente de trabalho e apresenta o tema trabalho voluntário,
07	que enriquece o currículo e a vida pessoal.
08	Menciona o outro tema: as organizações dos jornais e suas seções, além da aprendizagem de termos
09	específicos e de ferramentas para produzir textos jornalísticos.
10	Afirma que o trabalho em equipe desenvolve a capacidade de trabalhar em grupo, o que melhora o
11	conhecimento do idioma e prepara o aluno para outros ambientes, como os profissionais.
12	Relembra que os <i>Cadernos</i> trazem dicas de filmes, músicas e sites para aprofundar o conteúdo,
13	além das seções de gramática, vocabulário e autoavaliação.
14	Aconselha os alunos a guardarem os <i>Cadernos</i> , pois os conteúdos podem ser úteis em outras séries
15	ou futuramente.
16	Assinatura .

QUADRO 30 - Plano Global da Carta aos alunos – *Caderno dos Alunos*, 1º EM, vol. 1

²³ http://www.intranet.educacao.sp.gov.br/portal/site/Intranet/biblioteca_CGEB/

01	Cumprimento.
02	Afirma que este <i>Caderno</i> complementa o primeiro ciclo do EM.
03	Apresenta o conteúdo: continuação do estudo das diferentes seções de um jornal e discussão do
04	que levar em conta ao escrever uma notícia.
05	Afirma que o vocabulário e a gramática aprendidos serão usados para a produção de dicas de
06	entretenimento, manchetes e notícias em um trabalho em equipe.
07	Relembra as dicas de música, filmes e sites dadas no <i>Caderno</i> , as seções de sistematização de
08	gramática e vocabulário para ajudar nos registros que contribuem para uma aprendizagem efetiva
09	e a grade de autoavaliação com as metas de aprendizagem do volume.
10	Assinatura.

QUADRO 31 - Plano Global da Carta aos alunos – *Caderno dos Alunos*, 1º EM, vol. 2

Basicamente, as duas cartas apresentam os conteúdos a serem abordados pelos *Cadernos*, enfatizando a gramática e o vocabulário, além da possibilidade da aprendizagem da língua por meio de outras ferramentas, como músicas e filmes.

01	Cumprimento.
02	Explicação de que, neste novo ano escolar, serão desenvolvidas habilidades úteis a outras
03	disciplinas, como a leitura de textos mais complexos, dos quais se pode entender o relevante sem
04	a necessidade do entendimento de todas as palavras.
05	Apresentação do tema do volume, que é de grande interesse: o mundo do cinema e o gênero
06	publicitário, que proporcionará a oportunidade de discussão das mensagens nos anúncios e
07	filmes.
08	Afirmção de que, nas leituras e nas produções textuais, serão desenvolvidas atividades de
09	trabalho em equipe, que propiciam a futura capacitação profissional.
10	Menção às seções que trazem dicas de música, filmes e sites, sistematização de vocabulário e
11	gramática, além da autoavaliação.
12	Relembra que os conteúdos podem ser úteis em outras séries e aconselha o aluno a guardar os
13	<i>Cadernos</i> .
14	Assinatura.

QUADRO 32 - Plano Global da Carta aos alunos – *Caderno dos Alunos*, 2º EM, vol. 1

01	Cumprimento.
02	Afirmção de que as aulas proporcionam o contato com o idioma e criam oportunidades para
03	discussão de temas interessantes da sociedade.
04	Aborda o conteúdo do volume: livros e contos transformados em filmes.
05	Explica que, ao estudar o vocabulário, o <i>layout</i> e as gramáticas desses “tipos de texto”, os alunos
06	poderão produzir o roteiro de uma esquete.
07	Retomada das seções que trazem dicas de músicas, filmes e sites, de sistematização do
08	vocabulário, gramática, além da autoavaliação.
09	Relembra que os conteúdos podem ser úteis em outras séries e aconselha a guardar os <i>Cadernos</i> .
10	Assinatura.

QUADRO 33 - Plano Global da Carta aos alunos – *Caderno dos Alunos*, 2º EM, vol. 2

Se compararmos essas cartas às anteriores, percebemos a menção à questão da formação, de modo a contribuir para a vida profissional, ao proporem trabalhos em equipe, além da repetição da questão do aprender fora da sala de aula por meio dos filmes, músicas e sites e a menção à sistematização do vocabulário e da gramática. Destacamos que esse trecho final é muito semelhante às cartas do primeiro e do segundo ano do Ensino Médio.

Um problema levantado na carta do segundo volume diz respeito ao uso do termo “tipos de texto”, em vez do uso do termo “gêneros textuais” ao se referir a um roteiro de uma esquete. Ao usar o termo “tipos de texto”, percebemos que não há um cuidado da parte da equipe elaboradora do material em se adequar à nomenclatura vigente ou até mesmo de que o material não se volta para esse tipo de conscientização.

Destacamos, também, que a carta do volume 1 foi a primeira a abordar a questão da leitura, ao mencionar o entendimento do texto como um todo e não se prendendo à compreensão de todas as suas palavras, o que nos remete à técnica de leitura *skimming*, compreensão da ideia geral de um texto.

01	Cumprimento.
02	Afirma que o inglês é a língua das comunicações internacionais, que é cada vez mais comum
03	usar o idioma sem sair do país, que o contato com a língua proporciona conhecer a cultura do
04	outro e apresentar a nossa própria.
05	Menção ao ano escolar final e à importância do assunto a ser estudado neste volume para a vida
06	e para a sociedade: o voluntariado.
07	Explicação da importância do trabalho voluntário para o bem-estar próprio e por ser valorizado
08	por empresas.
09	Menção à importância da LI para abordar este assunto e também o gênero anúncio de emprego.
10	Relembra que a LI está presente em diversas situações do nosso dia a dia e lista algumas dessas
11	situações.
12	Afirmção de que se pode retomar o conteúdo aprendido por meio dos filmes, músicas e sites
13	sugeridos.
14	Ênfase nas seções de ensino de gramática, de vocabulário e da autoavaliação, além do fato dos
15	<i>Cadernos</i> serem guardados para consultas futuras.
16	Assinatura.

QUADRO 34 - Plano Global da Carta aos alunos – *Caderno dos Alunos*, 3º EM, vol. 1

Diferentemente daquelas das séries anteriores, a primeira carta do 3º ano do E.M. faz uso do termo ‘gênero textual’.

01	Cumprimento.
02	Menção à proximidade do final do curso e de que os conhecimentos adquiridos são a base para o futuro.
03	
04	Apresentação dos textos abordados no volume, relacionados ao mundo do trabalho: anúncio de emprego e currículos.
05	
06	Explicação de que será possível elaborar o próprio currículo em LI e, assim, falar sobre assuntos extracurriculares, como as qualificações para atuação profissional.
07	
08	Relembra que, ao longo dos anos, foram muitas oportunidades de aprendizagem da LI, devido à constante presença desta língua ao nosso redor. Assim, é fácil complementar seu estudo por meio de sites, músicas e filmes.
09	
10	
11	Adverte para a facilidade de acesso às informações para a realização de pesquisas em outras matérias e para o próprio idioma.
12	
13	Assinatura.

QUADRO 35 - Plano Global da Carta aos alunos – *Caderno dos Alunos*, 3º EM, vol. 2

Percebemos que o foco dessas cartas é mostrar ao aluno que o conhecimento a ser desenvolvido ao longo desse ano letivo poderá ser usado além da sala de aula, principalmente com relação ao seu futuro profissional, além de destacar as situações em que se pode ter acesso à LI. Como nas outras cartas, a questão do aprender a língua por meio de músicas, filmes e sites é retomada. Em relação a esse aspecto, percebeu-se que foram usadas frases muito semelhantes ou até mesmo iguais ao abordar esse assunto nas diferentes cartas das diferentes séries.

De um modo geral, as cartas aos alunos visam à apresentação dos conteúdos dos *Cadernos*, ao mesmo tempo em que destacam a importância do conhecimento da LI e da possibilidade de aprendê-la além do contexto escolar, para que este conhecimento possa ser utilizado em outras situações, principalmente naquelas relacionadas ao trabalho.

A seção seguinte é chamada de *Learning Targets*, na qual encontram-se listadas as habilidades que os alunos desenvolverão em cada uma das atividades a serem realizadas ao longo do semestre, como se pode verificar pela imagem a seguir:



LEARNING TARGETS

Neste Caderno, você fará atividades relacionadas a dois temas: 1) *Films and TV programs* e 2) *Analyzing advertisements and advertisement scripts*. Essas atividades vão ajudá-lo a:

1. Reconhecer a organização de uma resenha crítica e de uma sinopse.
2. Conhecer vocabulário relativo a profissionais, gêneros e processos das áreas de cinema e televisão.
3. Compreender o assunto principal de um texto.
4. Identificar palavras cognatas ou emprestadas da língua inglesa para compreender um texto.
5. Localizar informações específicas em um texto para construir opinião e fazer avaliação crítica.
6. Formar adjetivos e substantivos a partir de outros substantivos, adjetivos e verbos pela adição de prefixos e sufixos.
7. Expressar opinião sobre um filme.
8. Identificar o uso de conjunções adversativas (para indicar oposição/contraste entre ideias) e de marcadores sequenciais (para organizar os acontecimentos em uma narrativa).
9. Elaborar uma resenha crítica.
10. Reconhecer uma propaganda (organização macrotextual).
11. Localizar informações explícitas em um texto.
12. Reconhecer o uso dos graus de adjetivos nas propagandas.
13. Levantar hipóteses sobre o assunto de um texto e verificá-las a partir da leitura.
14. Identificar palavras cognatas ou emprestadas da língua inglesa para compreender um texto.
15. Elaborar uma propaganda e/ou roteiro de anúncio publicitário.
16. Trabalhar em equipe, assumindo funções e contribuindo para o trabalho em grupo.

Fonte: *Caderno do Aluno*, 2º ano E.M., vol. 1, p. 5

IMAGEM 16 - Seção *Learning Targets*, *Caderno do Aluno*, 2º ano E.M., vol. 1

Após a referida seção, iniciam-se as atividades desses *Cadernos*, divididas em dois temas. Cada um desses temas possui de quatro a cinco *Situated Learning*, nome dado a cada uma das unidades/lições, que nas outras disciplinas recebem o nome de Situações de Aprendizagem, nas quais a última delas se volta para uma produção escrita do gênero textual abordado. Cada Situação de Aprendizagem termina com uma seção intitulada *Homework*, que aborda principalmente os tópicos gramaticais ensinados ao longo da lição.

Os nomes das Situações de Aprendizagem e os gêneros que elas abordam já foram apresentados no plano global dos *Cadernos do Professor*. Todavia, a tabela a seguir apresentará novamente os nomes delas, seguidos da quantidade de atividades que cada uma das *Situated learning* possui e o gênero da produção escrita final. Ao final de cada tabela, comentaremos os tipos de atividades encontradas para o ensino de língua inglesa.

TABELA 01 - Situações de Aprendizagem, atividades e produção final – *Caderno do Aluno*, 1º EM, vol. 1 e 2

Tema (volume 1)	<i>Situated Learning</i>	Número de textos	Número de atividades	
			Sit. Learning	Homework
English around the world: cultural interactions	1. Where English is spoken: facts and figures	2	5	4
	2. Intercultural studies 1	1	5	4
	3. Intercultural studies 2	1	5	4
	4. An intercultural study program in Brazil	Produção de um texto informativo para um programa de intercâmbio cultural		
Newspapers – Part II	5. News and newspaper sections	1	6	3
	6. Finding what you need	2	6	2
	7. Newspaper readers	1	2	3
	8. Headlines	-	4	3
	9. Headlines for a class or school newspaper	Produção de manchetes para um jornal da classe ou da escola.		
Tema (volume 2)	<i>Situated Learning</i>	Número de textos	Número de atividades	
The entertainment section: newspapers	1. Entertainment – Horoscopes	1	5	4
	2. Entertainment – Crossword puzzles	1	6	4
	3. Entertainment – leisure and culture	2	4	4
	4. School paper – entertainment section	Coleta, revisão e organização de textos para a seção de entretenimento de um jornal da classe ou da escola.		
Newspapers: News stories, headlines and leads	5. News stories	2	5	4
	6. News stories – focus on leads paragraphs	1	5	4
	7. Writing headlines and lead paragraphs	Produção de manchetes e <i>leads</i> para um jornal da classe ou da escola.		
Total de textos/atividades		15	58	43
		Soma do total das atividades		101

De modo geral, os tipos de questões apresentados nesses *Cadernos* solicitam relacionar ideias/expressões entre duas colunas, responder discursivamente, completar um texto, tanto voltado para o ensino de gramática quanto com informações do próprio texto, encontrar sinônimos/antônimos de algumas expressões, completar com frases os itens gramaticais ou vocabulário aprendido, circular a opção correta, relacionar termos às suas definições, dividir expressões de acordo com o que elas expressam, reescrever frases para corrigi-las, escolher a alternativa correta para completar uma frase ou como forma de resposta a uma expressão, além de rascunhar e escrever um texto do gênero textual abordado.

TABELA 02 - Situações de Aprendizagem, atividades e produção final – *Caderno do Aluno*, 2º EM, vol. 1 e 2

Tema (volume 1)	<i>Situated Learning</i>	Número de textos	Número de atividades	
			Sit. Learning	Homework
Films and TV programs	1. The world on the screen: films and TV programs	-	3	3
	2. Film reviews and synopses	2	9	5
	3. Film analysis and opinions	1	4	3 (um texto)
	4. Producing a film review	Produção de uma resenha crítica		
Analyzing advertisements and advertisements scripts	5. Advertising is all around us	1	5	4
	6. Learning about advertisements	2	5	4
	7. Learning more about advertisements	2	4	4
	8. Producing a TV advertisement script	Produção de um anúncio publicitário para TV		
Tema (volume 2)	<i>Situated Learning</i>	Número de textos	Número de atividades	Produção escrita
Cinema and Prejudice	1. Stereotypes and prejudice	-	7	4
	2. Stereotypes and prejudices in the movies	2	4	3
	3. Ask and expert: what should I do?	2	7	4
	4. Producing letters	Produção de pequenas cartas para a seção “Pergunte ao especialista”		
	5. Learning about books and films – Part I	2	7	4
	6. Learning about book and films – Part II	1	5	4

Cinema and literature	7. Learning about the plot	1	6	4
	8. Production: script of a sketch	Elaboração de um roteiro (<i>script</i>) para esquete (<i>sketch</i>)		
Total de textos/atividades		16	66	46
		Soma do total das atividades		112

Os tipos de atividades desses *Cadernos* se assemelham aos dos *Cadernos* do 1º ano do E.M. Foram encontradas também atividades de formar palavras por sufixação, responder verdadeiro ou falso de acordo com um texto, colocar os termos apresentados em ordem para formar frases, procurar termos em um caça-palavras e desembaralhar letras para formar palavras.

Tabela 03 - Situações de Aprendizagem, atividades e produção final – *Caderno do Aluno*, 3º EM, vol. 1 e 2

Tema	<i>Situated Learning</i>	Número de textos	Número de atividades	
			Sit. Learning	Homework
Volunteer work as professional experience	1. Learning about volunteer work	2	6	4
	2. Volunteer work: a personal experience	2	5	4
	3. Volunteer work: professional work	2	5	4
	4. Producing a testimonial	Produção de um relato pessoal de experiência de voluntariado		
First Job	5. Looking for the first job	1	6	4
	6. Learning about job ads 1	2	4	4
	7. Learning about job ads 2	2	6	4
	8. Producing job ads	Produção de um anúncio de emprego		
Tema (volume 2)	<i>Situated Learning</i>	Número de textos	Número de atividades	
			Sit. Learning	Homework
Century professionals	1. Career: choosing a profession – Part I	2	6	4
	2. Career: choosing a profession – Part II	1	5	4
	3. Testimonials: choosing a profession	1	6	4
	4. Producing testimonials: professional plans	Produção de um depoimento pessoal sobre planos profissionais		
Creating a CV	5. Learning about CV formats	2	6	4
	6. How to write a CV – Part I	2	4	4
	7. How to write a CV – Part II	3	6	4

	8. Production: writing a CV	Produção de um currículo		
Total de textos/atividades		22	65	48
		Soma do total das atividades		113

Os *Cadernos* do 3º ano do E.M. apresentaram os mesmos tipos de atividades dos anos anteriores. Não se identificou nenhuma atividade diferente daquelas previamente citadas e encontradas nos outros materiais. Além das Situações de Aprendizagem apresentadas, os *Cadernos do Aluno* possuem as seguintes seções que complementam o ensino da língua inglesa, sendo uma delas explicitada por série e volume, por conter diferentes informações. As demais são as mesmas em todas as séries:

- **Learn More:** sugestão de músicas, filmes e sites para ampliar a aprendizagem de língua inglesa;
- **Learn to learn:** atividades para ampliação do conhecimento da língua, que variam conforme o quadro apresentado a seguir:

1º ano E.M. (vol. 1 e 2)	Usar de dicionário bilíngue
	Conhecer diferentes tipos de dicionário
	Aprender vocabulário por associação ao campo lexical, semântico e associativo
	Refletir sobre a relação entre aprender inglês, internet e internetês
2º ano E.M. (vol. 1 e 2)	Usar o dicionário bilíngue
	Como usar filmes para aprender inglês
	Refletir sobre variação linguística
	Comparar estruturas em diferentes línguas
3º ano E.M. (vol. 1 e 2)	Aprender mais a usar um dicionário bilíngue
	Aprender sobre linguagem formal e informal
	Refletir sobre uma entrevista de emprego
	Reflexão sobre como continuar a estudar inglês

QUADRO 36 - Conteúdos da seção *Learn to learn* para ampliação do conhecimento da LI

- **O que eu aprendi:** seção com uma página em branco, para que os alunos registrem o conteúdo aprendido ou tomem notas;
- **Vocabular log:** seção para registro de vocabulário aprendido nas *Situated Learnings*, em que se deve anotar duas palavras para cada Situação de

Aprendizagem do volume. Registra-se a palavra escolhida, sua tradução ou definição, em seguida um exemplo, uma associação ou um desenho que represente essa palavra e, por fim, a frase onde ela foi encontrada, como mostrado pela imagem a seguir:



Aqui você vai registrar o vocabulário que aprendeu neste Caderno. Escolha duas palavras ou expressões nas *Situated Learning 1, 2, 3, 5, 6 e 7*. Escreva cada uma delas no campo 1 (*My word or expression*). No campo 2 (*Definition or translation*), anote uma definição ou tradução para a palavra. Depois, no campo 3 (*Association, example or picture*), escreva algo ligado às palavras ou dê um exemplo; você também pode fazer uma ilustração nesse espaço. No campo 4 (*Sentence from the text*), anote a frase em que a palavra apareceu no Caderno.

Situated Learning 1

Fonte: *Caderno do Aluno*, 3º ano E.M., vol. 2, p. 57

IMAGEM 17 - Seção Vocabulary Log, *Caderno do Aluno*, 3º ano E.M., vol. 2

- **Instant language:** sistematização dos conteúdos linguísticos em forma de quadros, para auxiliar na aprendizagem e servir de referência para estudos posteriores;
- **Can-do-chart:** tabela de autoavaliação, na qual o aluno deve marcar as opções – ‘consigo’, ‘consigo, mas com ajuda’ ou ainda ‘não consigo’ - para cada uma das habilidades apresentadas.

Destacamos que as últimas páginas do *Caderno do Aluno* contêm as mesmas informações sobre a equipe elaboradora do material, a equipe de revisão e a equipe da Secretaria da Educação, além da ficha catalográfica, evidenciando, mais uma vez, a falta de referências bibliográficas, o que não deixa claro nem ao aluno, nem ao professor, em quais autores a equipe elaboradora se apoiou para a concepção dos *Cadernos*.

3.2.O desenvolvimento das capacidades de linguagem nas atividades dos *Cadernos do Aluno do 1º ano do Ensino Médio*

A apresentação dos resultados das análises das capacidades de linguagem desenvolvidas pelas atividades dos *Cadernos do Aluno* do 1º ano do E.M. se inicia pela questão da autenticidade dos textos, já que, como afirmam Cristovão (2001), Matencio (2007) e ainda pelos estudos do letramento de Kern (2000) e Schlatter (2009), eles possibilitam o entendimento de como agir com a linguagem e das escolhas linguísticas feitas para as diferentes práticas discursivas.

Dessa forma, os textos encontrados como amostras dos gêneros abordados nessa série e que servirão de apoio para o ensino da LI foram classificados da seguinte maneira:

- (I) **Autênticos:** que correspondem ao que Pasquier e Dolz (1996) chamam de textos sociais, por serem amostras de uso real da língua;
- (II) **Pedagogicamente elaborados:** pois apresentam a afirmação de que foram elaborados para o *Programa São Paulo faz escola*;
- (III) **Sem referência:** por não apresentarem nenhum tipo de informação com relação à fonte, o que nos leva a pensar que tratam-se de textos pedagogicamente elaborados também.

Embora os textos classificados como do tipo (II) e (III) sejam pedagogicamente elaborados, optamos por apresentar essa diferenciação, pois os *Cadernos* apresentam ora a nomenclatura “elaborados para o *Programa São Paulo faz escola*”, ora nenhuma classificação. Enfatizamos que uma busca em sites de pesquisa foi realizada para nos certificarmos de que se tratavam, de fato, de textos pedagogicamente elaborados. Por não termos encontrado nenhum texto semelhante, o que nos faria pensar que se tratavam de textos pedagogicamente adaptados,

todos os textos que não puderam ser identificado em nossas buscas foram classificados, então, como pedagogicamente elaborados.

O gráfico a seguir ilustra a presença desses textos nos *Cadernos* analisados:

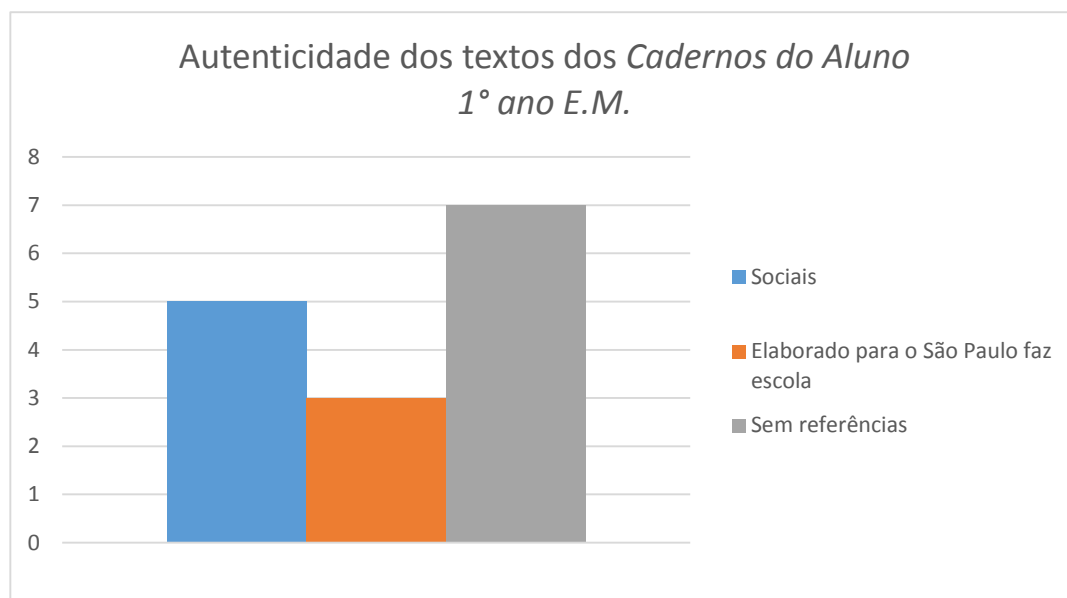


GRÁFICO 01 - Autenticidade dos textos dos *Cadernos do Aluno*, 1º ano E.M.

Como demonstrado pela tabela 01, há um total de 15 textos nos dois volumes dos *Cadernos* analisados. Embora exista um número considerável de textos autênticos encontrados nas primeiras Situações de Aprendizagem do volume 1, que abordam a importância da língua inglesa e os programas de intercâmbio dos jovens embaixadores, e em uma situação no volume 2, na apresentação da seção de entretenimento de um jornal, os demais textos encontrados não são textos sociais, isto é, não representam amostras reais da língua de modo a não propiciar aos alunos o reconhecimento real do modo como esses gêneros se estruturam linguisticamente em um texto. Esse fator vai de encontro à proposta de ensino com base no letramento em língua estrangeira de Kern (2000) e Schlatter (2009). Porém, retomamos que Schneuwly e Dolz (2004/2011), quanto ao ensino dos gêneros textuais, defendem que a simplificação dos textos é aceitável a depender do objetivo que se almeja alcançar.

Um exemplo de texto social é encontrado na *Situated Learning 1- Where English is spoken: facts and figures*, onde é apresentada uma tabela com os falantes das línguas inglesa e portuguesa. Esse texto é considerado autêntico porque, além do fornecimento da fonte, podemos encontrá-lo no endereço eletrônico disponível, como demonstrado pela imagem:

2. Read the table quickly. What is it about?

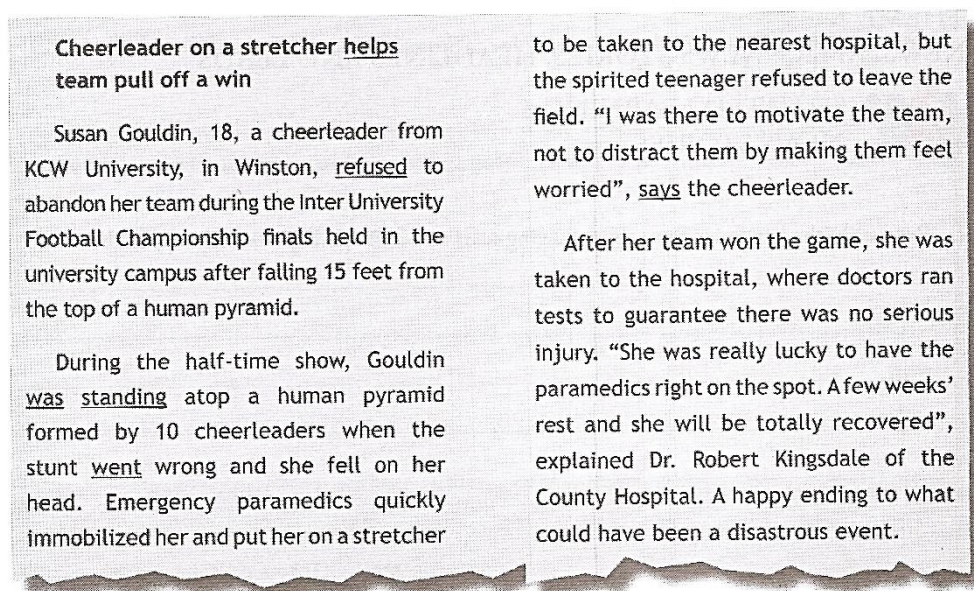
English and Portuguese in the world							
English				Portuguese			
Countries	Population (million)	% of native speakers	Native speakers	Countries	Population (million)	% of native speakers	Native speakers
United States	286	86	246	Brazil	175	100	175
United Kingdom	59	97	57	Portugal	10	100	10
Canada	32	63	20	Angola	13.5	60	8.1
Australia	20	85	17	Mozambique	18.6	20	3.7
New Zealand	4	95	3.8				
Ireland	4	95	3.8				
TOTAL	405		347.6	TOTAL	217.1		196.8

Fonte: SCHÜTZ, Ricardo. O inglês e o português no mundo. *English in use in Brazil*. Dados de 2002. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-stat.html>>. Acesso em: 17 maio 2013.

Fonte: *Caderno do Aluno*, 1º ano E.M., vol. 1, p. 7

IMAGEM 18 - Exemplo de texto social, *Caderno do Aluno*, 1º ano E.M., vol. 1

Um exemplo de texto classificado como elaborado para o Programa *São Paulo faz escola* é encontrado na *Situated Learning 5 – News Stories*, do volume 2, com a criação de uma notícia de jornal, como demonstrado pela imagem a seguir:



Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola, com base em fatos reais.

Fonte: *Caderno do Aluno*, 1º ano E.M., vol. 2, p. 28

IMAGEM 19 - Exemplo de texto elaborado para o Programa *São Paulo faz Escola*, *Caderno do Aluno*, 1º ano E.M., vol. 2

Além dos textos elaborados para o Programa *São Paulo faz escola*, encontramos também textos sem nenhum tipo de fonte ou referência, como o exemplo dado a seguir, retirado da *Situated Learning 6 – Finding what you need*, do volume 1, em que os elaboradores desse material criam um anúncio de classificados:

1. The following texts were taken from a newspaper. Read them quickly and answer in English: Which newspaper section each text was taken from?

TEXT A

Kancil 850 EZ, 2001 model. Metallic gold. Single owner. Used by pensioner. New paint work. Reasonable price. 8543-20918.

Nissan Cefiro 3.0 Sedan (yr 2002), Lady owner, good condition, low mil, regist numb TAC 13. 2348-50493.

CHEVY Silverado, 2004, 1500-4x4 w/ ext cab, excel. \$18,900. Call 503-432-12.

FORD - Escort LX, 1991. 4 cyl., low mil, runs great. Good, no dents. \$950 cash. 4332-10349.

SATURN - SL2, 1992, AUTO, all power, AC, nice running cond., w/ radio&CD player. \$1900 cash. 503-266-7625.

TEXT B

Apartment at Bandar Botanic - 900sf, 3r 2b, Brand New and Vacant. Quality built by Gamuda. 1 Allocated car park. 9843-1234.

Hse to let - 3 bd, 2 ba, bonus rm, laundry, fenced yd, AC, stove/fridge. \$800/mo + dep. 541-977-3302. NO PETS!

3 BD, 2 BA hse - 1700 sqft +/-, close to schools, pets OK, fenced & landscaped back yd. \$850/mo. 541-788-9027.

Single Hse for sale - Taman District 3+1 rooms 1 Bath+1Toilet 2 min to Silk Highway 5 min to KTM Commute. 524-30980.

WARM AND COZY - 2 bd, 1 ba w/fireplace, lg fenced yd, animals OK w/deposit. \$675/mo. Call Victoria 475-7953.

Fonte: *Caderno do Aluno*, 1º ano E.M., vol. 1, p. 33

IMAGEM 20 - Exemplo de texto pedagógicamente elaborado, *Caderno do Aluno*, 1º ano E.M., vol. 1

Dos exemplos apresentados, relembramos que, tanto aqueles que receberam a classificação “elaborado especialmente para o programa São Paulo faz escola”, quanto aqueles sem nenhuma referência, são textos pedagogicamente elaborados, totalizando dez amostras de textos não reais da língua e cinco amostras de textos sociais.

As atividades dos *Cadernos do Aluno* dessa série foram analisadas de modo a verificar as capacidades de linguagem por elas desenvolvidas, a fim de propiciar a formação de leitores em língua inglesa. Podemos pensar que as capacidades de linguagem desenvolvidas podem contribuir para que os alunos consigam ler os textos apresentados nesses materiais, mesmo eles não sendo amostras reais, na grande maioria das vezes, dos gêneros textuais abordados.

O gráfico a seguir ilustra as capacidades de linguagem – ação, discursiva e linguístico-discursiva – mais desenvolvidas, além de apresentar uma discussão em torno de cada uma delas:

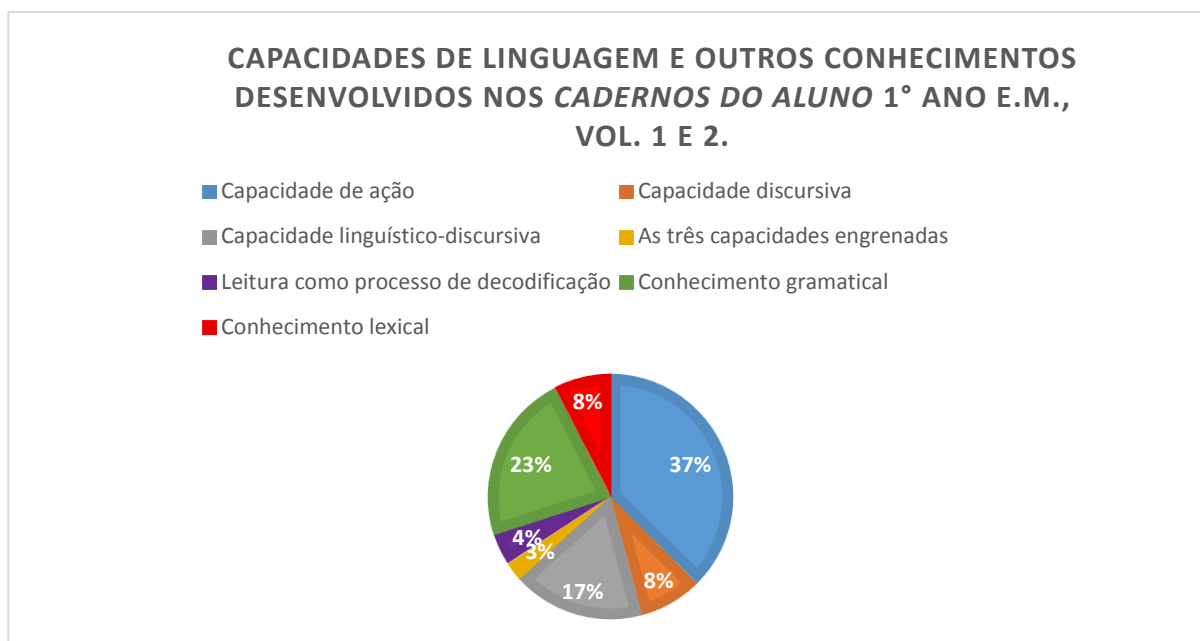


GRÁFICO 02 - Capacidades de linguagem e outros conhecimentos desenvolvidos nos *Cadernos do Aluno* do 1º ano do E.M., volumes 1 e 2

De modo geral, das 101 atividades apresentadas nos dois volumes analisados utilizando o quadro de análise por nós elaborado com base em Labella-Sánchez (2007) e Mascanhi (2013), percebemos que a capacidade de linguagem mais desenvolvida é a capacidade de ação com 37% das atividades dos *Cadernos*. Em seguida, verificamos que 23% delas que se voltam para o conhecimento gramatical de forma descontextualizada, sendo o ensino da gramática pela gramática e 17% das atividades dos *Cadernos* buscam desenvolver a capacidade linguístico-discursiva.

As atividades que desenvolvem a capacidade discursiva contabilizam 8% das atividades dos *Cadernos* e há o mesmo número (8%) de atividades que abordam o conhecimento lexical descontextualizado. As atividades de leitura como processo de codificação, isto é, aquelas em que o aluno identifica elementos sem muita complexidade, totalizam 4% delas. As três capacidades de linguagem de modo engrenado (Labella-Sánchez, 2007) são mobilizadas em 3% das atividades dos dois volumes dos *Cadernos* dessa série.

Podemos apreender destes dados que há um número considerável de atividades que se voltam para o ensino de gramática de forma descontextualizada, o que dificulta, por exemplo, o fato de os alunos saberem em quais situações os tempos verbais podem ser empregados. Destacamos ainda que os exercícios não se relacionam ao tema apresentado na lição, o que caracterizam atividades estruturais de gramática. É válido mencionar que a maioria desses exercícios encontram-se nas seções *Homework*, cuja orientação é a de que sejam realizados em casa e nas quais muitas vezes o conteúdo gramatical não fora abordado previamente. É importante frisar que todos os enunciados desses *Cadernos* encontram-se em Língua Inglesa.

Com relação às capacidades de ação, o gráfico a seguir destaca os tipos de conhecimentos mais exigidos para seu desenvolvimento, seguido de exemplos de atividades de alguns deles:

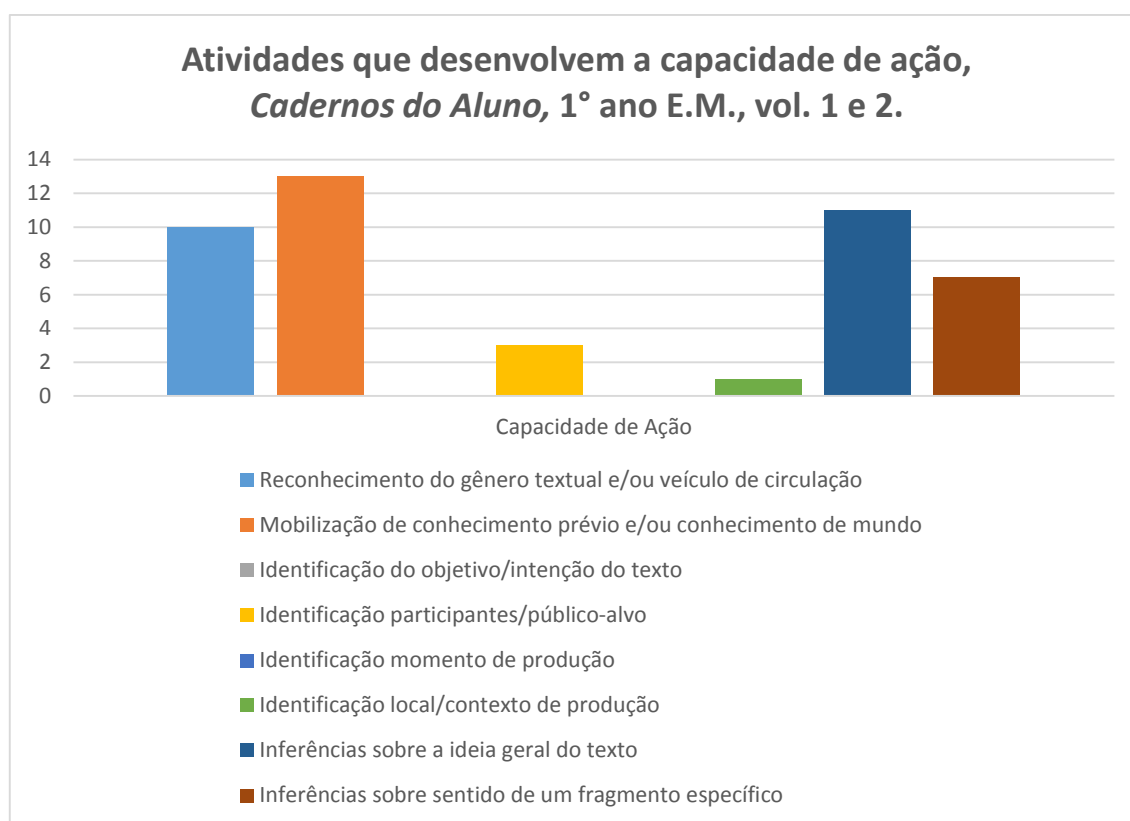


GRÁFICO 03 - Atividades que desenvolvem a capacidade de ação, *Cadernos do Aluno*, 1º ano E.M., vol. 1 e 2.

Como podemos verificar entre as atividades que desenvolvem a capacidade de ação, encontramos principalmente aquelas que exigem a mobilização do conhecimento prévio e/ou conhecimento de mundo (13 delas), atividades que necessitam da compreensão da ideia geral do texto (11 delas), reconhecimento do gênero textual apresentado ou o veículo em que ele circula (10 delas) e atividades que necessitam de inferência sobre o sentido de um fragmento específico dele (7 delas). Foram identificadas apenas 3 atividades voltadas para a identificação do público-alvo e uma delas relacionada ao contexto/local de produção.

A atividade retirada da *Situated Learning 3 – Entertainment – Leisure and culture* é um exemplo no qual o aluno precisa identificar a seção em que a notícia se encontra, se foi retirada de um jornal de cidade grande ou pequena e os possíveis leitores-alvo, como podemos verificar pela imagem a seguir:



SITUATED LEARNING 3 ENTERTAINMENT – LEISURE AND CULTURE

1. Take a quick look at this newspaper page written in Portuguese. Then answer:

a) What newspaper section is it taken from?

b) Was it taken from a local small town newspaper? How do you know?

c) Who are the target readers of the page?

Melhor da semana
guia
de cultura

hoje | DANÇA
O grupo americano Diavolo Dance Theatre faz performance cercado por aparatos gigantes » PÁG. 74

amanhã
SHOWS
O bluesman inglês John Mayall relembra clássicos ao lado do The Bluesbreakers » PÁG. 62

seg 19 | CONCERTOS
O Sexteto da Filarmônica de Berlim interpreta obras de Brahms e Tchaikovski » PÁG. 76

ter 20 | TEATRO
Artur Nunes estreia "Foi Carmen" em homenagem ao mestre Kazuo Ohno » PÁG. 35

qui 22 | TEATRO
Ze Celso prepara um banquete antropológico aos 80 anos do manifesto de Oswald de Andrade » PÁG. 35

dom 18 | CRIANÇA
Na Oca, as Meninas Superpoderosas comemoram dez anos com festa » PÁG. 56

índice

6	cinema
35	teatro
56	criança
60	passarelas
62	shows
74	concertos e dança
78	exposições
82	restaurantes
97	guloseimas
99	capa
103	bares
106	noite
108	correio
109	clubefolha
110	crusadas

atencão As informações dos roteiros foram levantadas pelo Datafolha entre os dias 17 de março e 14 de maio e podem sofrer alterações. É recomendável telefonar antes de sair de casa

112
páginas

Última chance

EXPOSIÇÕES
A exposição Gilberto Freyre - Interpreta do Brasil (foto), que marca os 20 anos da morte do sociólogo, deixa o Museu da Língua Portuguesa neste domingo (dia 7) » PÁG. 78
No domingo, a mostra multimídia Os Segredos dos Códigos de Leonardo da Vinci (ai) do Museu da Casa Brasileira » PÁG. 78

TEATRO
A peça "Arrafo", do grupo XIX de teatro, encerra temporada neste domingo » PÁG. 36
O espetáculo "Bartleby", de José Saramago, também faz sua última apresentação no domingo » PÁG. 36
Domingo também é o último dia para assistir a "Divina Esi-zeth" » PÁG. 36

Nessa atividade, os alunos precisam reconhecer qual é o gênero textual apresentado e identificar a seção do jornal em que ele é encontrado. Há outras atividades parecidas com essa, nas quais os alunos identificam o gênero textual, no caso, um horóscopo, seus possíveis leitores-alvo e a seção do jornal em que circulam.

Destacamos que os itens “identificação do momento de produção” e “objetivo/intenção do texto” aparecem apenas na legenda, mas não aparecem no gráfico por não terem sido encontradas amostra deles nos *Cadernos* analisados. Quanto à identificação do momento de produção, concluímos que não há esse questionamento por se tratar de textos que simulam um blog sobre programas de intercâmbio e gêneros jornalísticos voltados para o entretenimento. No entanto, esse tipo de discussão poderia ter sido levantada nas atividades que envolviam uma carta ao editor e duas notícias, em que uma delas serviu de exemplo (imagem 19) de texto pedagogicamente elaborado.

Quanto às perguntas voltadas para o objetivo ou intenção do texto, acreditamos que elas poderiam ter sido exploradas na grande maioria dos textos abordados de modo a levar os alunos a refletirem sobre o objetivo do texto em si e até mesmo do gênero em que ele representa, como por exemplo os horóscopos, as críticas e as tabelas, que no caso, se fornecia dados sobre a porcentagem de falantes das línguas portuguesa e inglesa no mundo.

Com relação à pergunta envolvendo o contexto de produção, entendemos que poderiam ter havido mais delas, voltadas para textos/gêneros como: programa de intercâmbio, carta ao editor, manchetes de jornal, notícias e informes de lazer e cultura. As perguntas poderiam levar os alunos a refletirem sobre as possíveis condições que geraram esses textos, mesmo eles não sendo amostras reais da língua. Pensamos que, ao fazer com que os alunos refletissem sobre essas condições, eles poderiam verificá-las através das escolhas linguísticas e de outros elementos que compõem os textos.

Percebemos que há pouca diferença entre os números das atividades voltadas para o reconhecimento do gênero (10 delas), para a mobilização de conhecimento de mundo (13 delas) e para a compreensão da ideia geral (11 delas). Seguido da compreensão da ideia geral, há 7 atividades sobre o sentido de fragmentos do texto, o que indica que se privilegiou uma mobilização dos sentidos do textos atrelados ao conhecimento do gênero e da mobilização do conhecimento de mundo.

Quanto à capacidade discursiva, o gráfico a seguir representa os tipos de conhecimentos mobilizados para que ela seja desenvolvida:

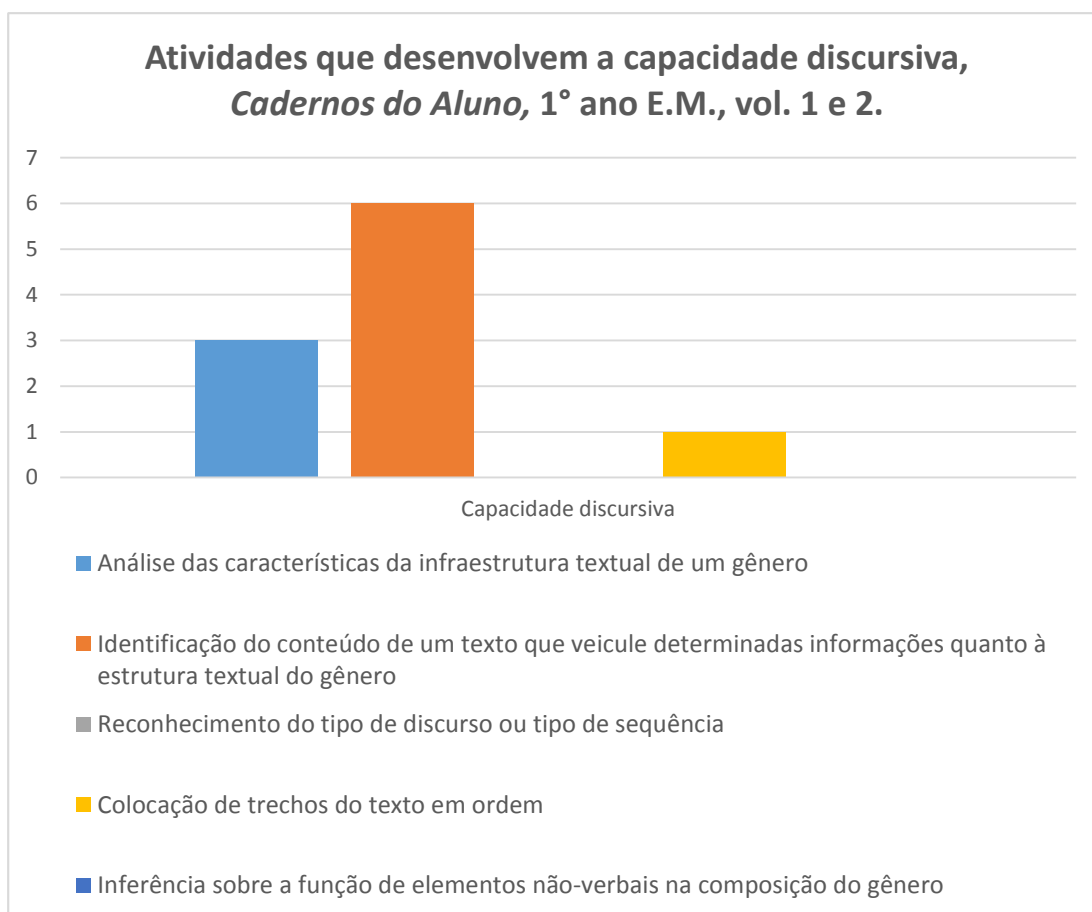


GRÁFICO 04 - Atividades que desenvolvem a capacidade discursiva, *Cadernos do Aluno, 1º ano E.M., vol. 1 e 2.*

Esse tipo de atividade é aquele que faz com que o aluno reconheça melhor as características dos gêneros apresentados e, por isso, podemos destacar que, por ser um material que privilegia o ensino de leitura, não há muitas atividades que promovam a conscientização

das características dos gêneros (5 delas nos dois volumes analisados) e a identificação de conteúdos do texto que veiculem certas informações (4 atividades), o que propicia ao aluno entender como os gêneros abordados se estruturam e onde se pode encontrar neles os tipos de informações que precisam ser veiculadas.

O reconhecimento do tipo de discurso e/ou sequência e a inferência de elementos não verbais na composição do gênero não foram identificados em nenhuma das atividades, o que indica que não houve atividades que fizessem com que os alunos refletissem, por exemplo, quanto ao posicionamento ou não do autor do texto em seus argumentos (tipo de discurso) e a importância das imagens para a composição do sentido do texto.

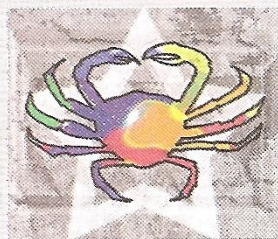
Um exemplo de atividade que desenvolve a capacidade discursiva é encontrada na *Situated Learning 1 – Entertainment - Horoscope*, volume 2, na qual após a leitura de dois tipos de horóscopos de diferentes signos, como câncer e capricórnio, os alunos precisam identificar certas características apresentadas por cada um dos tipos. Acrescentamos também que essa atividade mobiliza a capacidade linguístico-discursiva ao propor a reflexão sobre algumas classes gramaticais. Na imagem abaixo, há o exemplo dos horóscopos do signo de capricórnio seguido da atividade de identificação das características do gênero. Primeiramente há uma atividade de mobilização da capacidade de ação em que o aluno precisa identificar onde esse gênero é veiculado e os possíveis leitores-alvo.

1. Read the following texts quickly and answer:

a) Where can you find these texts?

b) Who are the potential readers of these texts?

Text A: CANCER



Symbol: The crab

Element: Water

Ruling planet: Moon

Period: Jun 21-Jul 22

Initial profile

People born under the sign of Cancer are usually intuitive, responsive, aware, family-oriented, shy, understanding, imaginative, conservative and sensitive.

They can also be moody, hostile and touchy, depending on circumstances and the degree of pressure they suffer.

Text B: CANCER

You will have to make tricky choices, so double-check your plans and mainly your available cash! Romance will be sweet this month. Work or school won't represent any problem, you may even get a promotion or reward. However, you will need a more down-to-earth approach in all aspects of your life or you won't achieve total success!

Text C: CAPRICORN



Symbol: The goat

Element: Earth

Ruling planet: Saturn

Period: Dec 22-Jan 19

Initial profile

Those born under Capricorn are determined, serious, ambitious, self-disciplined, competitive, reserved, responsible and extremely organized.

They can also show a more negative side and be rigid, pessimistic and egocentric.

Text D: CAPRICORN

Be careful not to rely on your judgment this month, especially about financial matters. Money won't come easy. You'll be inclined to make precipitate decisions you may regret later. Family won't help you. A new female friend will give you good advice – listen to her!

2. Read the texts in Activity 1 again and identify their characteristics.
- There are suggestions on what you should/shouldn't do in texts _____ and _____.
 - There are a lot of adjectives in texts _____ and _____.
 - Texts _____ and _____ have a lot of predictions.
 - Texts _____ and _____ are mainly written in the present tense.
 - Texts _____ and _____ are mainly written in the future tense.

Fonte: *Caderno do Aluno*, 1º ano E.M., vol. 2, p. 6 e 7.

IMAGEM 22 - Exemplo de atividade de mobilização de conhecimentos relacionados à capacidade de discursiva

Acreditamos que por se tratar de um material que vise ao desenvolvimento de leitores que possam entender como determinados gêneros funcionam para agirem com a linguagem ou até mesmo identificar onde as informações estão nele veiculadas, o que nos remete à afirmação de Cristovão (2009) quando explica que a capacidade discursiva tem como um de seus objetivos fazer com que os alunos distingam como os conteúdos do texto se organizam, o material dessa

série, se comparado ao desenvolvimento da capacidade de ação apresenta um número bem menor de atividades.

Em se tratando do desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas, percebemos que a maioria delas envolve principalmente as operações de conexão verbal e de escolhas lexicais, como evidenciado pelo gráfico a seguir:

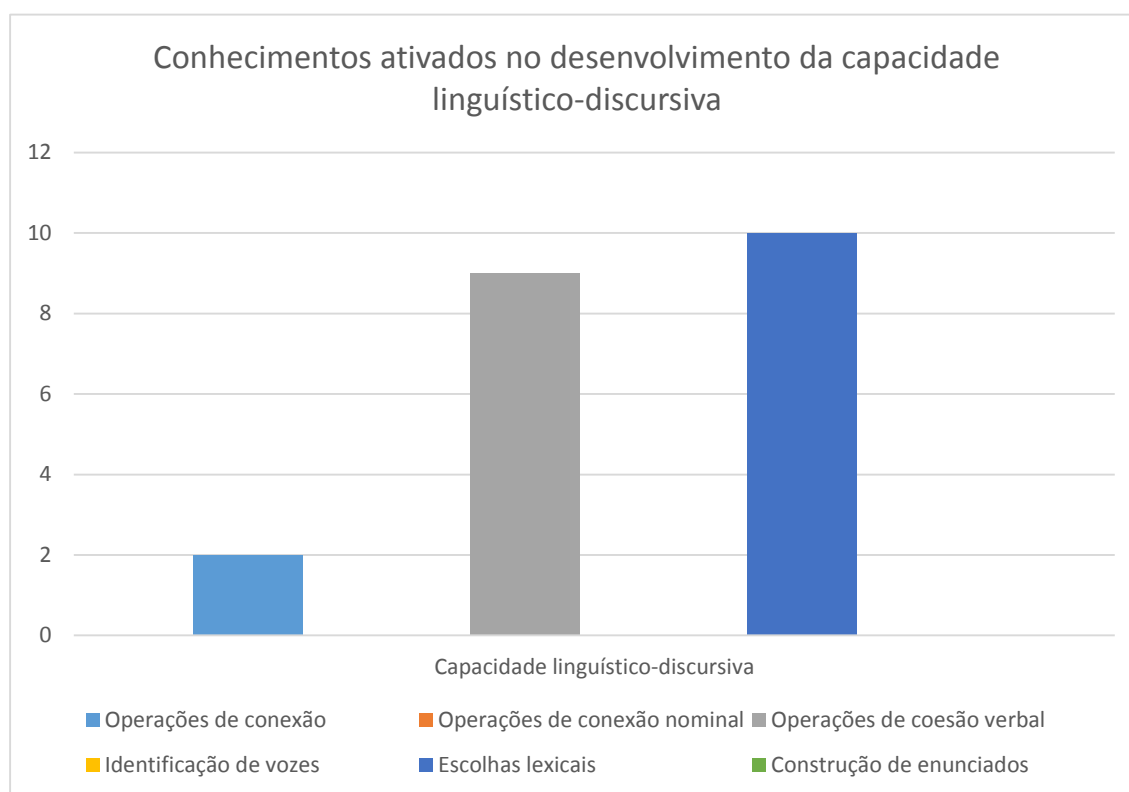


GRÁFICO 05 - Atividades que desenvolvem a capacidade linguístico-discursiva nos *Cadernos do Aluno* do 1º ano do E.M., vol. 1 e 2

Com relação a essa capacidade de linguagem, percebemos que as atividades desses *Cadernos* se voltam principalmente para os exercícios de escolhas lexicais (10 deles) e a mobilização da coesão verbal (9 deles). Destacamos que para pertencer a essa classificação, as atividades estavam relacionadas ao gênero apresentado na Situação de Aprendizagem, e, portanto, não são atividades descontextualizadas. Encontramos apenas duas atividades voltadas para as operações de conexão. Não foram encontradas atividades que mobilizassem

conhecimentos relativos às operações de conexão nominal, à identificação de vozes e à construção de enunciados. Por isso, não se encontram representadas no gráfico.

Um exemplo de atividade que envolve o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva foi retirado do volume 2, *Situated Learning 5 – News Stories*, em que o aluno precisa completar a notícia com os verbos do quadro:

4. Use the verbs in the box to complete the story.

saw	opened	was waiting	picked	needs
realized	returns	belongs	contained	left
	says	went	found	

High school student _____ (a) R\$1,000.00 found in subway station

Sandra Oliveira, 17, _____ (b) R\$1,000.00 in a paper bag near a trash can in the Trianon subway station, SP. The high school student _____ (c) for the train to go back home last Tuesday when she _____ (d) a dirty bag lying on the floor. She _____ (e) it up to throw it away properly when she _____ (f) it was not trash. She _____ (g) the bag and saw it _____ (h) a considerable sum of money. Instead of putting it in her bag, she _____ (i) the platform and _____ (j) to the ticket booth to return the money. “The money probably _____ (k) to someone who _____ (l) it more than I do. Besides, it is not right to keep something that is not yours”, _____ (m) the honest teenager.

An example of citizenship!

Fonte: *Caderno do Aluno*, 1º ano E.M., vol. 2, p. 31

IMAGEM 23 - Exemplo de atividade de mobilização de conhecimentos da capacidade linguístico-discursiva, 1º ano E.M., vol. 2

Quanto às atividades que propiciam o desenvolvimento das três capacidades de linguagem de maneira engrenada – ação, discursiva e linguístico-discursiva, apenas 2% das atividades dos dois volumes analisados, isto é, três delas, voltaram-se para tal mobilização. A atividade destacada na imagem é o exemplo de uma das atividades dadas:

1. In a news article entitled “Women: go back to where you belong”, published in the Opinion section of a newspaper, the columnist firmly stood up for his argument that violence among teenagers is a domestic problem, and the solution for it can only be achieved if women take over their role as mothers and caretakers who stay at home educating their children instead of competing against men in a game that both sides are fated to lose. After reading this article, two readers sent letters to the newspaper.

Read the following letters and answer: Who supports the ideas presented by the author? Who is against them? What evidence in both texts helped your answer?

To the editor

I want to congratulate you for publishing such an insightful article. It is time we went back to traditional values, and it seems that, on the account of what is “politically correct”, people have been hiding the truth about what has been making our society fall apart. I totally agree with every single line I read and I want to say it loud and clear.

Johanne Sushbeck, 40

To the editor

When I read the article “Women: go back to where you belong”, I was totally shocked. In a society which is struggling hard to guarantee and protect the rights not only of women but also of several minority groups – or maybe I should call them priority groups –, it is outrageous to find people who still think like this. It was a shame to see that all the gains in the field of social democracy and equity were totally disregarded by the author.

Kean Smashfield, 53

Fonte: *Caderno do Aluno*, 1º ano E.M., vol. 1, p. 37

IMAGEM 24 - Atividade que desenvolve as três capacidades de linguagem de maneira engrenada, *Caderno do Aluno*, 1º ano E.M., vol. 1

Percebemos, nesta atividade, que o longo enunciado contextualiza a notícia de jornal em que as duas cartas ao editor foram escritas. Assim, o exercício pede que o aluno entenda a explicação da notícia que deu origem a essas cartas, determinando qual delas é a favor e qual

delas é contra os argumentos dados pela matéria original, além de identificar no próprio corpo do texto evidências que possam embasar a resposta dada. Esse tipo de atividade foi classificado como desenvolvendo as três capacidades de linguagem juntas, pois o aluno precisa compreender o contexto em que essas cartas foram escritas, isto é, as matérias que as originaram, percebendo a intenção do autor dessas cartas e os elementos linguísticos que servem de evidência para sustentar os posicionamentos a favor ou contra.

Com relação às atividades que não desenvolvem nenhuma das capacidades de linguagem propostas pelos quadros elaborados para essa análise, verificamos que elas se classificam de acordo com o seguinte gráfico:

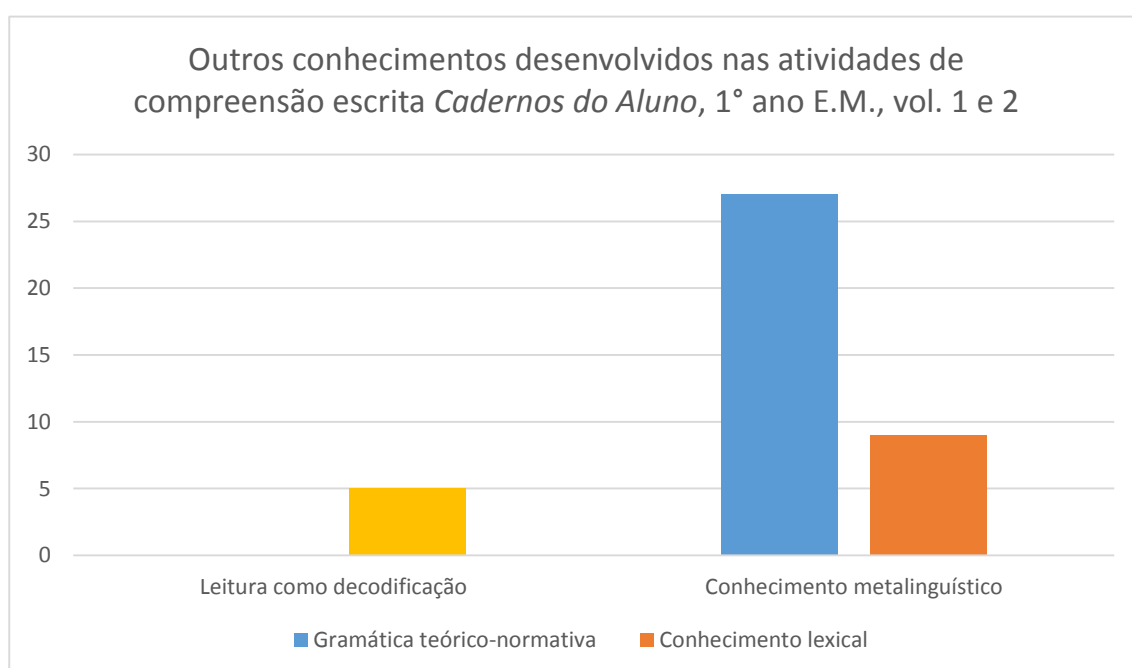


GRÁFICO 06 - Outros conhecimentos desenvolvidos nas atividades de compreensão escrita, *Cadernos do Aluno*, 1º ano E.M., vol. 1 e 2

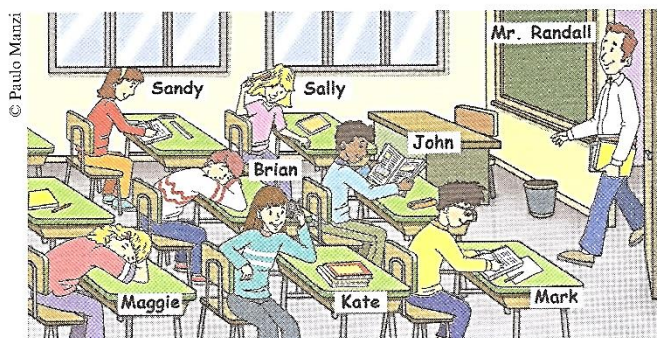
Constatamos, nesta análise, a existência de cinco atividades voltadas para a leitura como decodificação, isto é, aquele tipo de exercício que o aluno busca no texto sem esforço a informação necessária, geralmente explícita no texto. Esse número é um pouco menor do que as atividades que mobilizam a capacidade de ação, no sentido de fazer inferências sobre

informações de fragmentos específicos do texto, o que pode ser caracterizado como algo positivo. Porém, destacamos a presença de um grande número de atividades que se voltam para o ensino de gramática de forma descontextualizada (27 delas), isto é, atividades que não propõem o ensino de gramática atrelado a um gênero textual, o que faria com que o aluno percebesse qual tempo verbal predomina em determinados gêneros, por exemplo. Como já mencionado, esse tipo de atividade foi encontrado predominantemente na seção *Homework* dos dois volumes da série.

As atividades de conhecimento lexical (8%, isto é, 9 delas), que correspondem ao ensino de vocabulário de forma descontextualizada, sem evidenciar aos alunos as situações em que os termos ensinados podem ser empregados, praticamente igualam em número se comparadas às atividades que desenvolvem as escolhas lexicais da capacidade linguístico-discursiva (10 delas).

A imagem retirada da *Situated Learning 5 – News Stories* - é uma atividade de ensino de gramática de forma descontextualizada, uma vez que o gênero textual abordado no início dessa Situação de Aprendizagem é notícia de jornal (Imagem 19). Não há ao longo dessa Situação de Aprendizagem nenhum exercício que conscientize os alunos do uso do presente contínuo para a veiculação de uma notícia, por exemplo. A imagem a seguir ilustra essa atividade.

2. What were the students doing when the teacher arrived? Fill in the blanks to describe the picture. Use the verbs in the box in the past continuous.



do - comb - talk - read - take

- a) Sally _____ her hair.
 b) John _____ a magazine.
 c) Brian and Maggie _____ a nap.
 d) Kate _____ on the cell phone.
 e) Sandy and Mark _____ their homework.

Fonte: *Caderno do Aluno*, 1º ano E.M., vol. 2, p. 30

IMAGEM 25 - Atividade de ensino de gramática descontextualizada, *Caderno do Aluno*, 1º ano E.M., vol. 2

Não podemos deixar de mencionar que as atividades da última Situação de Aprendizagem de cada um dos temas apresentados nos volumes 1 e 2, totalizando quatro delas, não foram analisadas, por se tratarem de atividades voltadas para a produção escrita dos gêneros enfatizados ao longo de cada uma das Situações de Aprendizagem e não fazem parte do objetivo desse trabalho, que é a análise das atividades voltadas para a compreensão escrita.

Assim, com relação às atividades dos *Cadernos do Aluno* do 1º ano do E.M., destacamos que para um trabalho de formação de leitores mais ativos que saibam compreender o porquê, o para quem, os interlocutores e o momento de produção/recepção dos textos, as atividades dos *Cadernos* analisados não exploram ao largo essa reflexão.

Ressaltamos o baixo número de atividades de leitura como decodificação, se comparado ao número de atividades que exploraram a ideia geral do texto e inferências sobre fragmentos específicos (capacidade de ação).

Isso nos levou a perceber que são *Cadernos* voltados principalmente para o ensino de gramática e de vocabulário, seja de modo contextualizado, desenvolvendo, assim, a capacidade linguístico-discursiva, seja de modo descontextualizado. A questão é que o ensino de modo contextualizado faz com que o aluno relacione o conteúdo aprendido ao gênero textual abordado, ao passo que o ensino descontextualizado não propicia esse tipo de relação. Porém, não podemos deixar de destacar que esses *Cadernos* também possuem atividades voltadas para um trabalho com o texto, no sentido de interpretar sua ideia geral ou alguns fragmentos específicos.

O ensino de gramática e de vocabulário vai ao encontro da afirmação dada no *Caderno do Professor* dessa mesma série, de que eles servem como alicerce para o desenvolvimento das competências leitora e escritora. Porém, se levarmos em conta o quadro teórico-metodológico, ao qual nos filiamos, e também as contribuições dos estudos do letramento, verificamos a preferência pelo ensino relacionado a um determinado gênero textual e, de preferência, uma amostra real do uso da língua.

3.1.O desenvolvimento das capacidades de linguagem nas atividades dos *Cadernos do Aluno* do 2º ano do Ensino Médio

Primeiramente, em relação à autenticidade dos textos que foram analisados pelos mesmos critérios dos *Cadernos* do 1º ano E.M., essa série apresenta a seguinte proporção de textos:

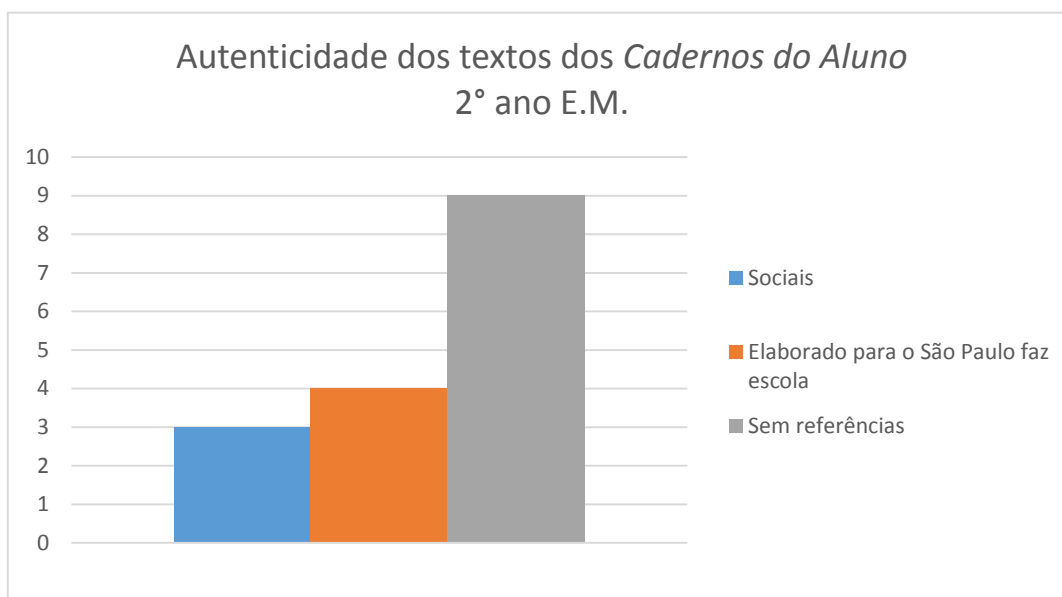


GRÁFICO 07 - Autenticidade dos textos dos *Cadernos do Aluno* do 2º ano E.M.

Os textos sociais diminuíram em relação à série anterior (três e cinco textos, respectivamente) e o número de textos pedagogicamente elaborados, tanto aqueles marcados pela identificação “elaborados especialmente para o Programa *São Paulo faz escola*”, quanto aqueles sem nenhuma categorização, aumentaram (treze e dez, respectivamente). Isso indica que, em vez do aumento do contato dos alunos com textos que são reflexos reais do uso da língua, há um aumento do contato com textos pedagogicamente elaborados. Para Schneuwly e Dolz (2004), isso é possível a depender do objetivo de ensino.

O exemplo de texto social encontrado nos *Cadernos* desta série diz respeito à capa de uma revista de cinema utilizada na atividade 1 da *Situated Learning 2 – Films and synopses* – considerada de cunho autêntico. Embora não haja referência à fonte²⁴, trata-se de uma revista de cinema da década de 1930, como se pode ver pela imagem.

²⁴ Este texto foi caracterizado como original devido a uma busca feita na internet, como se pode verificar pelo <http://www.emovieposter.com/agallery/archiveitem/13479196.html> (último acesso em 16/02/2015).

Warm-up

Have a look at this magazine cover and answer the questions.



Fonte: *Caderno do Aluno*, 2º ano E.M., vol. 1, p. 10

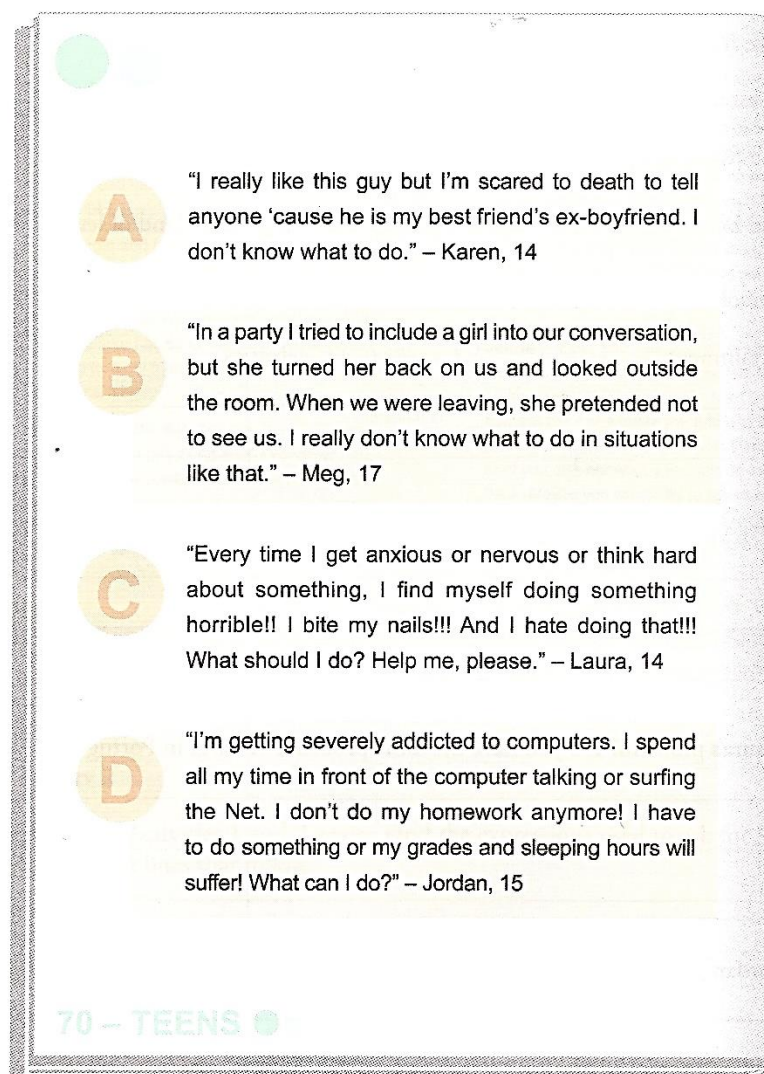
IMAGEM 26 - Exemplo de texto social, *Caderno do Aluno*, 2º ano E.M., vol. 1

Com relação ao volume dois, apenas o texto sobre o conto da *Bela e da fera*, dividido em duas partes no material, disponível no site Domínio Público²⁵, parece ser uma amostra autêntica da língua.

Como exemplo de texto elaborado para o Programa *São Paulo faz escola*, está a carta a um especialista na *Situated Learning 3 – Ask an expert: what should I do?*, em que os alunos precisam identificar em qual seção de uma revista esse tipo de carta do leitor pode ser encontrada, como se pode verificar pela imagem:

²⁵ Disponível em < <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>>. Último acesso em 30/05/2015.

1. Read the letters quickly and answer the question: What kind of magazine would bring them? Why?



Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola.

Fonte: *Caderno do Aluno*, 2º ano EM, vol. 2, p. 15

IMAGEM 27 - Exemplo de texto elaborado para o Programa *São Paulo faz escola*, *Caderno do Aluno*, 2º ano EM, vol. 2

A amostra de texto sem referência e também considerado pedagogicamente elaborado é a da resenha do filme *Crash*, da *Situated Learning 2 – Film review and synopses*, em um exercício no qual os alunos precisam identificar qual dos textos apresentados é uma sinopse e qual deles é uma resenha. Destacamos que ambos os textos foram classificados como pedagogicamente elaborados, por não haver nenhuma referência à fonte em que foram

extraídos, critério estabelecido no início das análises dos dados. Retornaremos a mencionar esses dois textos ao longo das próximas análises.

1. Have a look at the following texts. Which one is a review? Which one is a synopsis?

a)

Crash. USA, 2004. 112 min. Drama

Cast: Karina Arroyave as Elizabeth; Dato Bakhtadze as Lucien; Sandra Bullock as Jean Cabot; Don Cheadle as Det. Graham Waters; Matt Dillon as Officer John Ryan.

Good points: Oscar winning film, strong cast.

Bad points: some racial stereotyping which may be uncomfortable.

General comments

Crash was the Oscar winning film of 2005. The drama deals mainly with an uncomfortable subject: racism. The plot shows many racial stereotyping situations (including intolerance), with their consequences on the people involved. We see all sides of racist situations, and how illogical most reactions tend to be. One of the most potent storylines includes Matt Dillon's character, Officer John Ryan. First of all, he stops a black couple in a car. Then he blames them for many crimes which they did not commit and when the woman verbally confronts him, the officer orders a complete body search for guns. He makes the black couple feel inferior to him. Later on in the film, we see that this experience results in a lot of tension between the couple. The woman accuses her husband of failing to defend her for fear of authority. The man defends himself saying that by not reacting to an act of racism, he was protecting both of them. This is a powerful scene and connects the viewer with emotive and controversial themes. All the other subplots in the film link together as the viewer gradually understands each character. The linking point is a car crash (which names the film), but it is not the most important scene in it. It is simply the moment for the viewer to see how similar all these strong characters are. Because of this very complex view on racism, the film is very positive and deserves all the Oscar awards that it received in 2005.

Fonte: *Caderno do Aluno*, 2º ano E.M., vol. 1, p. 11

IMAGEM 28a - Amostras de texto pedagogicamente elaborado, *Caderno do Aluno*, 2º ano E.M., vol.

b)

Crash (2004)

Screenwriter Paul Haggis directs his first film in which race problems lead to the confrontation of a group of strangers in Los Angeles. Terrence Howard plays Cameron, an African-American television producer. One night, when returning home from a party, Cameron and his wife are stopped by Officer Ryan (Matt Dillon), who humiliates them while his partner, Officer Hansen (Ryan Phillippe), watches and disapproves of his behavior. Brendan Fraser is Rick, a lawyer who is married to Jean (Sandra Bullock). She fears and hates people who are different from her. Consequently, she hates the two African-American men who carjack her car. Anthony, one of the carjackers, hates white people as much as Jean hates black people. Daniel (Michael Peña) is a careful locksmith who finds out that, because he is not a white American, many customers do not trust him. All these subplots (and a few others) come together in a film that makes us think about intolerance.

Fonte: *Caderno do Aluno*, 2º ano E.M., vol. 1, p. 12

IMAGEM 28b - Amostras de texto pedagogicamente elaborado, *Caderno do Aluno*, 2º ano E.M., vol. 1

Com relação ao desenvolvimento das capacidades de linguagem por meio das atividades dos *Cadernos* desta série, verificamos, pelo gráfico abaixo, quais delas são as capacidades mais desenvolvidas:

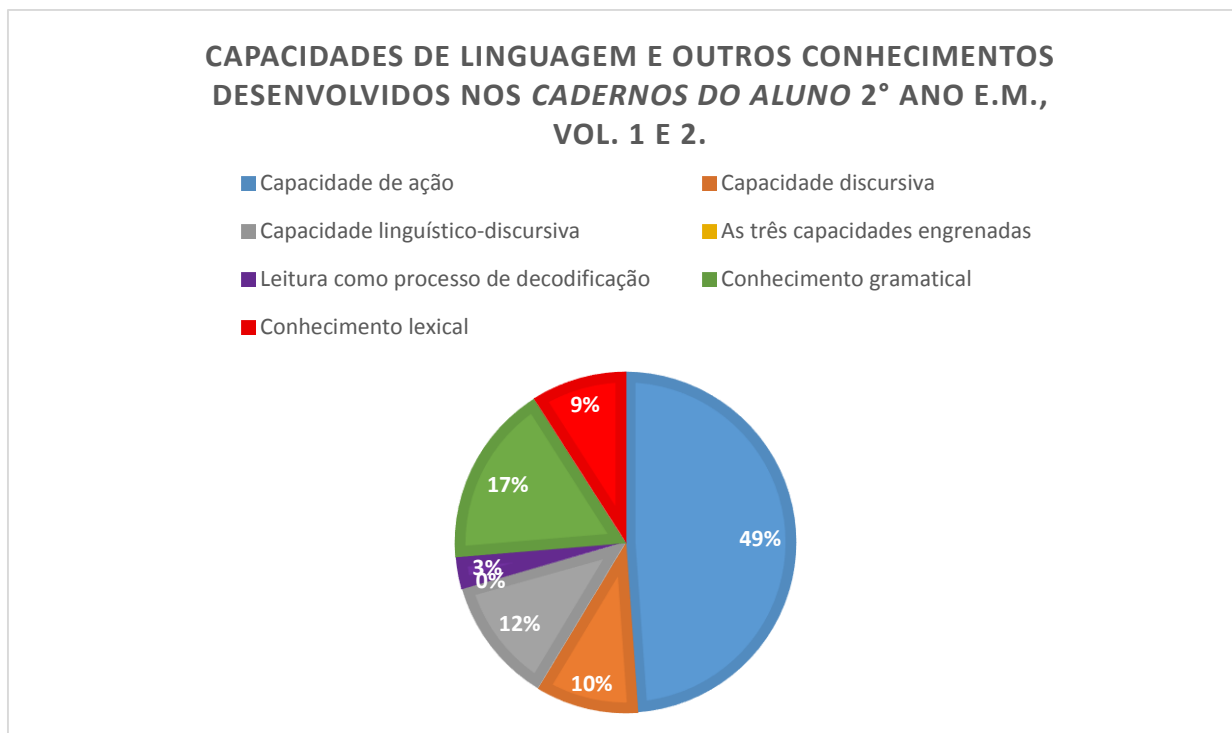


GRÁFICO 08 - Capacidades de linguagem e outros conhecimentos desenvolvidos nos *Cadernos do Aluno* do 2º ano do E.M., volumes 1 e 2

De modo geral, há 112 atividades ao longo dos *Cadernos* do 2º ano do EM, que propiciam principalmente o desenvolvimento da capacidade de ação, totalizando 49% das atividades apresentadas. Em seguida, as atividades que se baseiam no conhecimento teórico-gramatical totalizam 17% delas, ao passo que aquelas que mobilizam o ensino da gramática, porém, de forma contextualizada e relacionada ao gênero a ser abordado – as da capacidade linguístico-discursiva – somam 12% das atividades. O conhecimento discursivo, no qual se exploram as características da infraestrutura do texto é cobrado em 10% das atividades. Apenas 3% delas estão voltadas para a leitura como codificação, porém não há atividades que desenvolvem as três capacidades de forma engrenada.

Com relação às capacidades de ação, os tipos de conhecimentos mobilizados para seu desenvolvimento estão elencados de acordo com o gráfico apresentado:

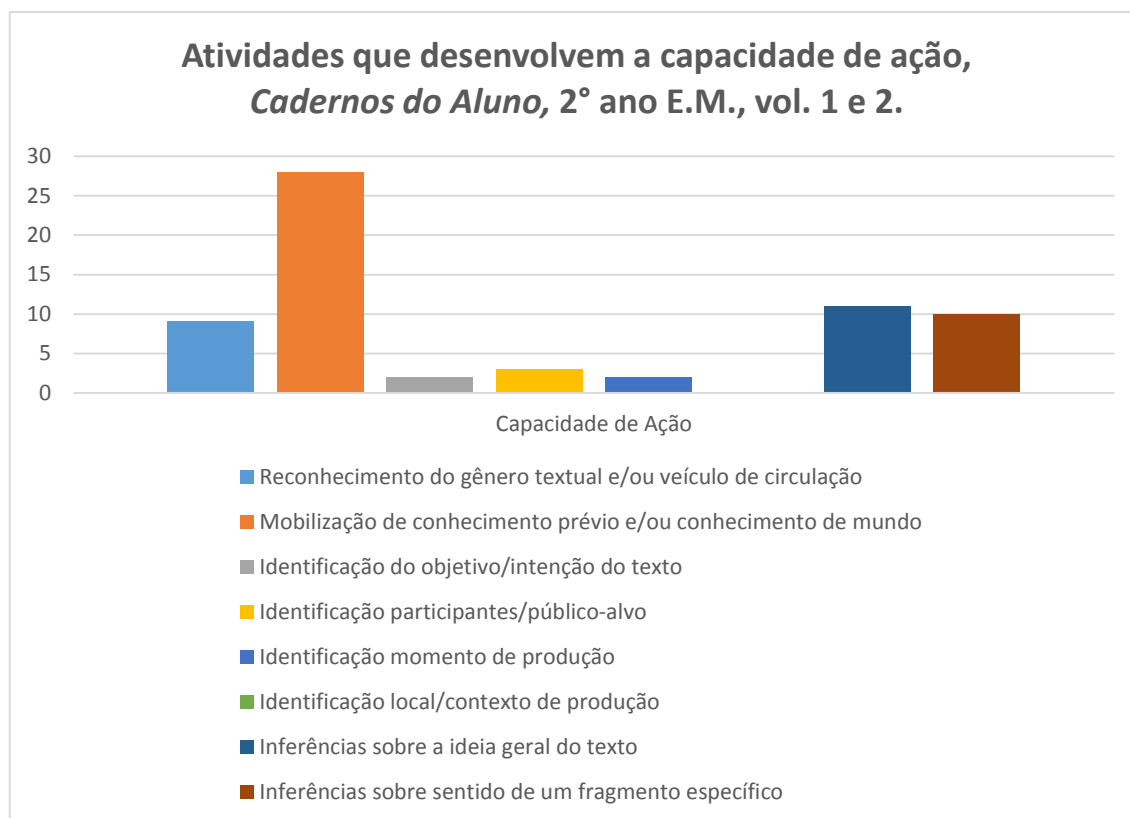


GRÁFICO 09 - Atividades que desenvolvem a capacidade de ação, *Cadernos do Aluno*, 2º ano E.M., vol. 1 e 2.

Com relação ao desenvolvimento da capacidade de ação, encontramos principalmente atividades voltadas para a mobilização de conhecimento prévio e/ou de mundo (28 delas). Acreditamos que isso se justifica porque esses *Cadernos* têm como tema geral o cinema e a publicidade, esperando dos alunos o conhecimento de um certo repertório de filmes, como se pode verificar pela atividade apresentada:

1. Study the words in the box. Then read the film titles and write what kind of film they are.

documentary – love story – comedy
horror – drama – thriller
adventure – science fiction – historical

- a) *The hangover – part 3* = _____
- b) *A midsummer night's dream* = _____
- c) *Blue skeleton* = _____
- d) *Star Trek into darkness* = _____
- e) *Super size me* = _____
- f) *The terminator 5* = _____
- g) *Gladiator* = _____
- h) *Cloud atlas* = _____
- i) *Iron man 3* = _____

Fonte: *Caderno do Aluno*, 2º ano E.M., vol. 1, p. 6

IMAGEM 29 - Atividade de desenvolvimento da capacidade de ação, *Caderno do Aluno*, 2º ano E.M., vol. 1

Para esta atividade, retirada da *Situated Learning 1 – The world on the screen: films and TV programs*, espera-se que os alunos conheçam pelo menos alguns destes filmes e os gêneros aos quais pertencem, para que possam estabelecer as relações entre eles. Um exercício semelhante é encontrado no volume 2, em que os alunos precisam identificar os estereótipos por trás de cada uma das nacionalidades apresentadas. Outro exercício que exige conhecimento de mundo para a sua realização encontra-se na *Situated Learning 2 – Stereotypes and Prejudices*, cujo enunciado pede que os alunos observem os personagens famosos de filmes e os relacione aos seus estereótipos, além de comentarem se já tinham pensado nisso antes. O que chama a atenção nessa atividade é o fato de haver apenas os nomes dos personagens, seguidos

dos filmes em que aparecem, as nacionalidades e as características de cada um, sem disponibilizar ao aluno alguma imagem relacionada, o que facilitaria a sua resolução e ativaria mais rapidamente seu conhecimento de mundo. Além disso, espera-se que os alunos compreendam os nomes originais dos personagens, sendo que são desenhos amplamente divulgados de forma dublada no Brasil. O mesmo tipo de conhecimento é exigido em outras Situações de Aprendizagem dos volumes apresentados, sem contar com nenhum apoio visual. Aliás, percebemos que essa é uma característica desse material didático, pois se faz pouco uso de recursos visuais e um assunto como cinema é tratado sem recorrer a imagens de capas ou cenas de filmes, atores e outros elementos relacionados a esse assunto.

Embora as orientações dos *Cadernos do Professor* para atividades de repertório cinematográfico seja a de que o professor pode colaborar, explicando um pouco sobre cada filme, percebemos, pela análise do material, que se espera dos alunos desta série um repertório sociocultural maior do que o necessário para a realização das atividades, se comparado ao repertório da série anterior.

O tipo de conhecimento mais mobilizado, seguindo o conhecimento de mundo, foi de entendimento da ideia geral do texto (11 atividades), mesma quantidade se comparada à série anterior. Como se pôde verificar pela atividade apresentada na *Situated Learning 6 – Learning about books and films –Part II*, na qual o aluno lê a parte final do conto da Bela e da Fera, devendo responder o que aconteceu com o pai da Bela.

Ainda sobre inferências, 10 atividades desses *Cadernos* requerem a inferência dos sentidos de uma frase ou trecho em um fragmento específico. Na maioria delas se pede para identificar se as orações apresentadas são verdadeiras ou falsas em relação ao texto lido. Percebemos, nessa atividade, que as frases não se assemelham com as informações veiculadas nos textos, o que leva os alunos a refletirem quanto aos significados expressos de modo a associar as frases aos sentidos do texto.

Mesmo o gênero textual abordado aparecendo algumas vezes explicitado no próprio enunciado, este tipo de conhecimento é exigido em 9 das atividades apresentadas, em exercícios nos quais os alunos precisam principalmente indicar o veículo de circulação do gênero. Um exemplo da mobilização desse conhecimento associado também ao conhecimento de mundo está na *Situated Learning 5 – Advertising is all around us* – na qual o aluno destaca em uma lista com diferentes meios de comunicação, quais deles são os mais comuns onde vive. Encontra-se na lista termos como *yellow pages, billboard, magazine e mailing lists*.

Pouco exigido nas atividades desses *Cadernos* foram os conhecimentos voltados para a identificação do público-alvo e dos objetivos do texto: há apenas três e duas atividades respectivamente, que mobilizam esses conhecimentos ao longo dos dois volumes do material. Destacamos que nas atividades analisadas, apenas duas delas se voltaram para um levantamento do contexto de produção. Um dos exemplos encontra-se na *Situated Learning 6 – Learning about advertisements*, no qual o aluno precisa identificar quem é o público-alvo da propaganda, como se pode verificar pela imagem abaixo:



LEARNING ABOUT ADVERTISEMENTS

1. Have a look at these two advertisements. Who is the target public? How do you know?

Philippines!

A mixture of many cultures such as Asian, European, American and many more (inhabited in 7,617 islands)
Enough for you?
 If you're looking for relaxing, adventure and culture, the Philippines are the perfect place. Numerous beaches (the fourth largest coastline in the world) and a culture filled with color, and shiny bright people will make you want to stay in the Philippines forever!

Come to Osaka!

2. Read the two previous advertisements carefully and answer.

- What is being advertised?
- Where can you possibly find this type of advertisement?
- How do these advertisements try to persuade people to visit the countries?

Fonte: *Caderno do Aluno*, 2º ano E.M., vol.1, p. 31-32

IMAGEM 30 - Atividade de mobilização da capacidade de ação para identificação do público-alvo do texto, *Caderno do Aluno*, 2º ano E.M., vol.1

Esse tipo de atividade, como demonstrado, é muito pouco requerida nesses *Cadernos*, o que parece ser um ponto negativo, uma vez que os gêneros abordados nesta série tendem a propiciar questões que envolvam o levantamento do contexto de produção, por exemplo.

Quanto ao desenvolvimento da capacidade discursiva, observamos que o conhecimento mais mobilizado foi aquele relacionado à identificação de conteúdo do texto que veicule informações quanto à estrutura textual do gênero (8 atividades), como apontado pelo gráfico e pelo exemplo da atividade a seguir:

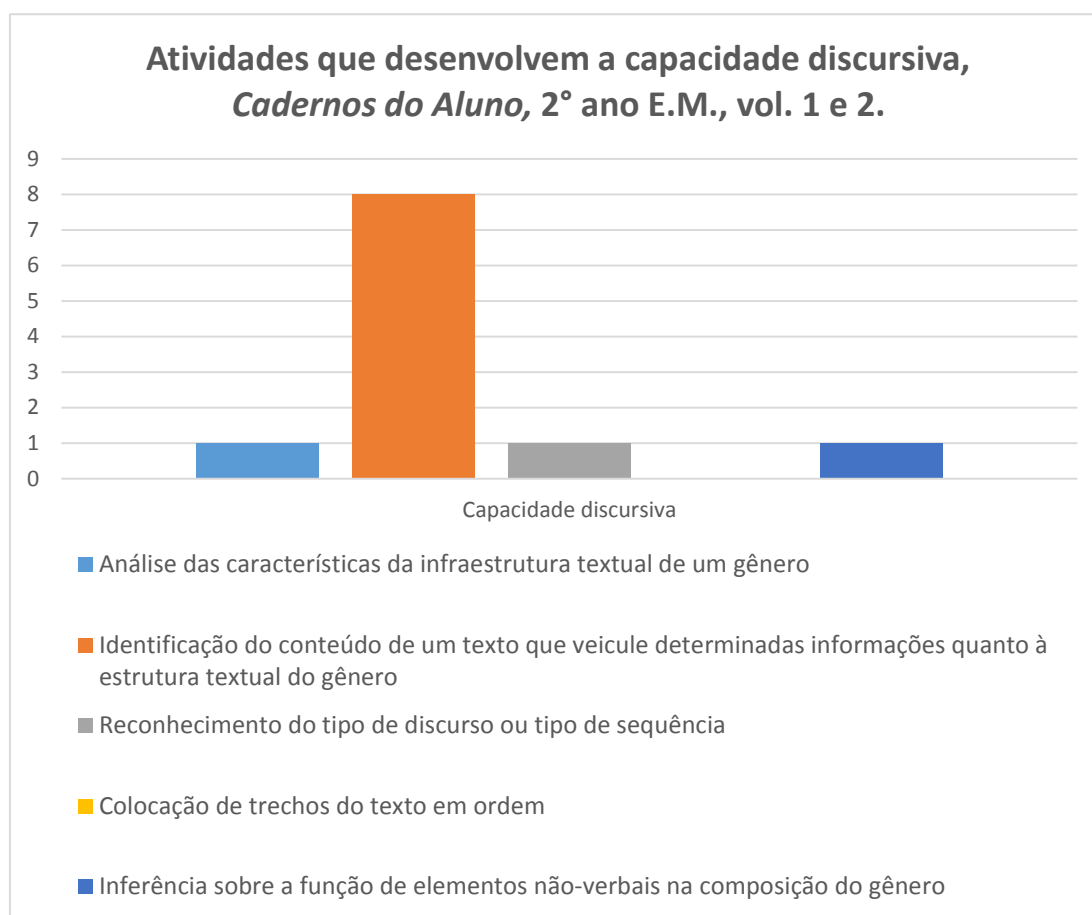


GRÁFICO 10 - Atividades que desenvolvem a capacidade discursiva, *Cadernos do Aluno*, 2º ano E.M., volumes 1 e 2

Um exemplo de atividade que ilustra o conhecimento mais mobilizado nesse aspecto encontra-se na *Situated Learning 5 – Learning about books and films – Part I*, na qual os alunos precisam identificar o tipo de informação apresentada em uma descrição de personagens, com

base em descrições lidas em exercício prévio. Outra atividade que requer esse tipo de conhecimento está na *Situated Learning 7 – Learning more about advertisements*, na qual os alunos precisam identificar em um roteiro de propaganda de TV algumas das características desse gênero, como se pode verificar pela imagem a seguir:

4. Read the following TV advertisement script and tick (✓) if it has all the characteristics listed below.
- () It describes the characters in detail.
 - () It describes places where the actions happen.
 - () It uses the simple present tense.
 - () It identifies the characters.
 - () It uses dialogues.
 - () It uses parentheses/brackets.
 - () It times out to 30 seconds.
 - () It uses short and punchy sentences to call the potential customer's attention.

TV advertisement script: "Yellow Ice Cream"

[time: 00:30]

Script

(Midnight, full body shot of an 11-year-old child, curly brown hair, getting into a modern kitchen. He wears pajamas; he is barefoot and walks silently. He talks to us, whispering.)

11-YEAR-OLD CHILD

(saying "shush") I have an impossible mission tonight: to treat myself to a huge bowl of chocolate ice cream. And, of course, that's Yellow Ice Cream!

(Close-up of the product inside the freezer, in a yellow plastic container. Close-up of the product when the child holds it opening his eyes and mouth.)

11-YEAR-OLD CHILD

That's delicious and impossible to resist! *(Close-up of the child as he continues.)*

11-YEAR-OLD CHILD

Let's sit down and have it like a king! *(Close-up of a very big bowl of chocolate ice cream while the child eats it with a clever and satisfied face.)*

11-YEAR-OLD CHILD

(smiling) Impossible to resist! (Medium shot of the door of the kitchen showing the child's family: father, mother, a 15-year-old boy and a 5-year-old girl. They all wear pajamas and look at us with a big smile.)

FAMILY

Hummmmm! Impossible to resist! *[Full body shot showing the happy family seated at the table eating ice cream together.]*

NARRATOR

Yellow Ice Cream: Impossible to resist!

Fonte: *Caderno do Aluno*, 2º ano E.M., vol. 1, p. 40-41

IMAGEM 31 - Atividade de mobilização da capacidade discursiva, *Caderno do Aluno*, 2º ano E.M., vol. 1

Os resultados nos mostram que são poucas as atividades nestes *Cadernos* que fazem com que os alunos reflitam sobre a forma como se estruturam os gêneros textuais apresentados (1 atividade). Destacamos que em apenas uma delas houve o questionamento sobre a inferência da função de elementos não-verbais na composição de um gênero, como se vê na atividade já apresentada anteriormente, (Imagem 30), na qual o aluno, com base nas imagens, identifica a função desse gênero textual.

Sobre as capacidades linguístico-discursivas, as atividades mobilizaram os seguintes conhecimentos apresentados pelo gráfico a seguir:

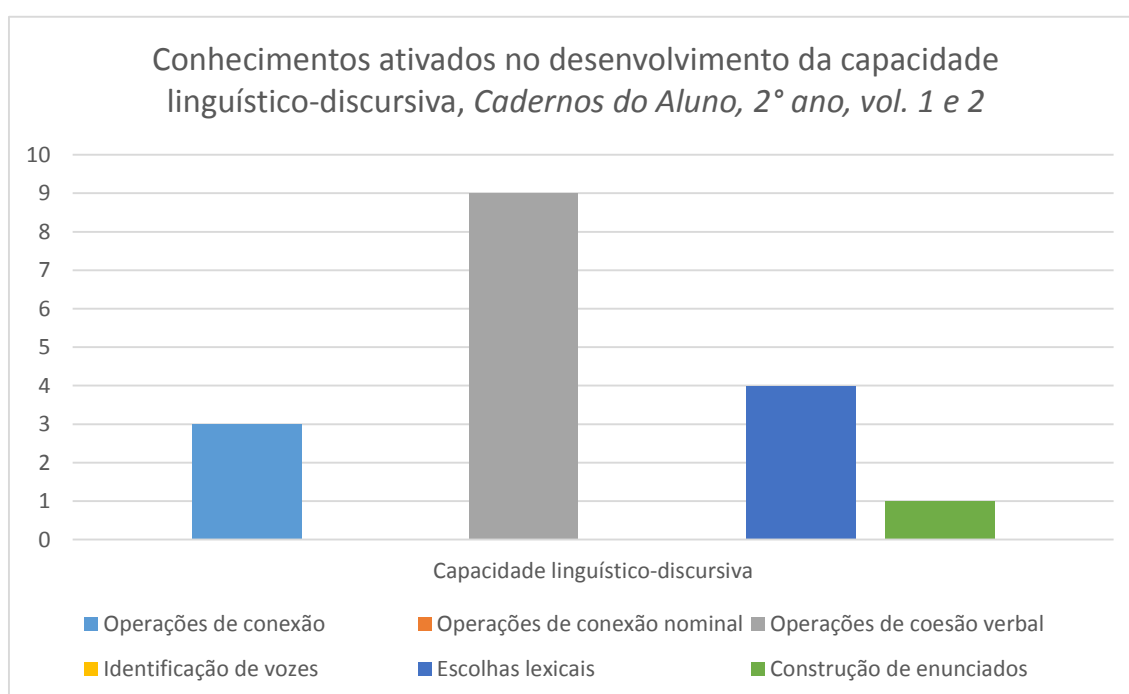


GRÁFICO 11 - Atividades que desenvolvem a capacidade linguístico-discursiva nos *Cadernos do Aluno* do 2º ano do E.M., vol. 1 e 2

Percebemos mais uma vez que não foram mobilizados conhecimentos referentes a todos os itens apresentados, não havendo novamente exercícios voltados para a coesão nominal e para a identificação de vozes. Destacamos, nestes *Cadernos*, os exercícios voltados à mobilização das operações de conexão, uma vez que, principalmente no volume 1, os gêneros são resenhas e sinopses, nos quais esses termos são necessários para a ligação das ideias do texto.

Um exemplo encontra-se na *Situated Learning 3 – Film analysis and opinions*, na qual os alunos precisam dividir as conjunções apresentadas nas colunas corretas, com relação aos seus significados, para, num exercício posterior, completarem uma resenha de filme utilizando as conjunções dadas. A segunda atividade está representada na imagem a seguir:

3. Complete the film review using the words in the box.

at first	when	but	in the end
	but	then	when

*We know what you did last winter** is the new action horror film directed by Mr. Suspense. The film stars are the members of the Addams Family: Gomez, Morticia, Pugsley and Wednesday, Uncle Fester, Grandmama, Thing, and Lurch.

Seven close friends have just started their school vacation. One of them (Barry) decides to visit his mother's family in a small town and invites his friends to go with him. (a) _____, nobody wants to go, (b) _____ they change their minds (c) _____ they discover there are many spots for extreme sports in that region. The horror starts (d) _____ they leave the train station and realize the town is kind of haunted. They get scared and feel like coming back home, (e) _____ the next train only leaves the city in three days. They decide to go for a walk, but find a dead black cat in their path and it scares them a lot. (f) _____, they meet the Addams Family and get really surprised with what they see. (g) _____, the family teaches them how to deal with monsters and what to do with dead black cats. If you are looking for a good scare and laugh, you will not be disappointed with this film. It is worth seeing it!

Fonte: *Caderno do Aluno*, 2º ano E.M., vol. 1, p. 20-21

IMAGEM 32 - Atividade de mobilização da capacidade linguístico-discursiva, *Caderno do Aluno*, 2º ano E.M., vol. 1

O gráfico abaixo ilustra as atividades que envolvem a mobilização de outros tipos de conhecimento que não as capacidades de linguagem, como se pode verificar:

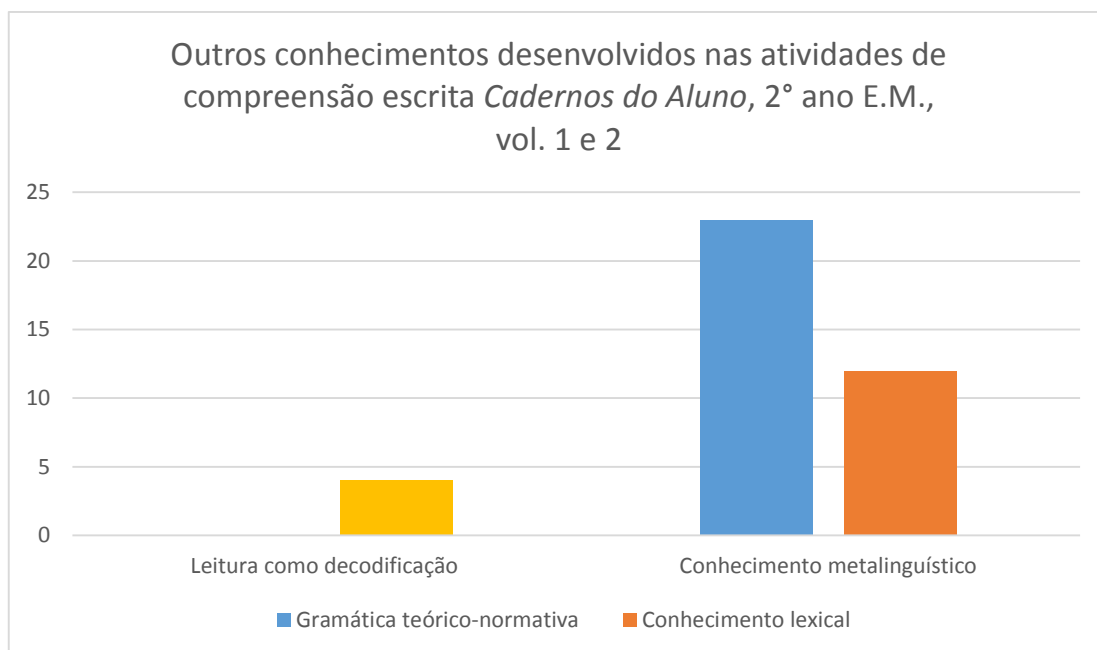


Gráfico 12 – Outros conhecimentos desenvolvidos nas atividades dos *Cadernos do Aluno*, 2º ano E.M., vol. 1 e 2

Percebemos pelo gráfico que essa série também apresenta mais exercícios gramaticais descontextualizados do que aqueles em que há o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva. Relembramos que, ao aprender a gramática relacionada a um gênero textual, o aluno desenvolve capacidades que o fazem entender como aquele gênero se organiza gramaticalmente, ao passo que o ensino da gramática pela gramática não desenvolve esse tipo de conhecimento.

Essas atividades descontextualizadas são exercícios de relacionar colunas para formar frases, envolvendo diversos tempos verbais, circular a alternativa correta para dar sentido às frases e colocar seus elementos na ordem correta. Nestes *Cadernos*, essas atividades são encontradas também na seção *Homework*. Percebemos, nessa seção, cuja orientação é a de que os alunos façam as atividades como tarefa, a ocorrência de exercícios gramaticais, abordando tópicos que não tinham sido estudados previamente e que, como a imagem mostra, não se relacionam em si.



HOMEWORK: FOCUS ON LANGUAGE 6



- Circle the appropriate linking words/phrases.
 - My best friend never goes to the gym, **but/so** she always looks fit and well.
 - Ray didn't go to the stadium with us **because/but** he doesn't like soccer games.
 - I love cats **therefore/even though** I'm allergic to them.
 - My father called the police **when/next** he saw the thieves breaking into the house.
 - It was raining a lot **because of/so** we decided to take a bus.
- Complete this story using the appropriate linking words/phrases.

suddenly	and	because of	so
because	next	so	that

It was a cold, dark night and the streets were empty and silent. Cathy was upstairs getting ready _____ (a) she was going to a birthday party. _____ (b), there was a knock on the front door _____ (c) Cathy went downstairs to check it out. She opened the door _____ (d) saw an old lady standing there all wet _____ (e) the rain. The old lady was _____ (f) nervous _____ (g) she couldn't say a word. Cathy calmed her down and discovered the lady had got lost in the city. Cathy called the lady's son to pick her up. The _____ (h) day, the lady decided to reward Cathy giving her a present.

- Circle the appropriate verb. Pay attention to the meaning of the linking words/phrases.
 - The pasta **was/wasn't** very good, but we ate everything.
 - The English class finished later yesterday, so we **couldn't/can't** watch the soccer game.
 - I **had/have** to leave, although it was raining very heavily.
 - They went back home as soon as they **could/can**.
 - Annie **will call/called** while you were out.

Fonte: *Caderno do Aluno*, 2º ano E.M., vol. 2, p. 35

IMAGEM 33 - Mobilização de conteúdos gramaticais, *Caderno do Aluno*, 2º ano E.M., vol. 2

Enfatizamos mais uma vez que o ensino de gramática de modo contextualizado aparece em menor proporção do que o ensino de forma descontextualizada, o que nos leva a pensar que há o privilégio do ensino da gramática por ela mesma, o que vai contra os pressupostos destes materiais didáticos. Um exemplo de atividade de gramática contextualizada, isto é, que

privilegia o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva, encontra-se na *Situated Learning 2 – Knowing about books and films – Part II*, na qual os alunos precisam ler as frases apresentadas e relacioná-las àquelas que contêm elementos que explicam os itens gramaticais abordados. Em seguida, devem reescrever as frases da história da Bela e da Fera no discurso direto ou indireto.

3. Have a look at these two sentences and match them to the appropriate explanation.

a) “My children, we must now go and live in the cottage, and try to get a living by labour, for we have no other means of support.”

b) The two eldest daughters said to their father that they did not know how to work, and would not leave town.

() It shows the narrator’s voice and no character’s direct voice.

() It shows the character’s direct voice.

() It uses the first person singular or plural.

() It uses the third person singular or plural.

() It uses inverted commas to show the character’s voice.

4. Now read the following sentences and rewrite them using the characters’ voice.

a) The merchant said to the Beast that he had taken a single rose to give to his daughter Beauty.

b) Beauty told the Beast that she loved him and would marry him.

5. Read the following sentences and rewrite them using the narrator’s voice.

a) “I will come back as soon as possible”, Beauty said to the Beast.

b) The Beast said to her, “Long ago, a wicked fairy turned me into a beast”.

Fonte: *Caderno do Aluno*, 2º ano E.M., vol. 2, p. 34

IMAGEM 34 – Exemplo de atividade que envolve o ensino de gramática contextualizado.

Não foram identificadas nesses *Cadernos* atividades que mobilizassem as três capacidades de linguagem de forma engrenada. Porém, percebemos neste gráfico um aumento no número de atividades que envolvem o conhecimento lexical de modo descontextualizado, se comparado com a série anterior, (9 e 12 atividades por série, respectivamente). Como já destacado, neste aspecto, o ensino de vocabulário ocorre não tomando por base um exemplar de algum gênero textual. Os tipos de atividades encontradas foram identificar termos em caça-palavras, desembaralhar letras para formar palavras, assinalar os termos corretos para completar orações, circular o termo apropriado e relacionar elementos para formar expressões. É válido destacar que a quantidade dessas atividades é maior do que aquelas que mobilizam a capacidade linguístico-discursiva (12 e 4 atividades, respectivamente).

Percebemos, nas Situações de Aprendizagem que envolviam a questão dos estereótipos, volume 2, em que foram propostos exercícios de discussão voltados para a reflexão de se os estereótipos apresentados em exercícios anteriores eram positivos ou negativos, uma grande mobilização de reflexões por parte dos alunos, para justificarem suas respostas, que envolviam o exercício de listarem os estereótipos mais comuns nos lugares onde convivem. Acreditamos que esse tipo de exercício propicia ao aluno a reflexão sobre si mesmo e sobre o outro, pois, como se trata do tema cinema, os alunos podem passar a perceber como essa questão é evidenciada nos filmes e nas propagandas que assistem.

Identificamos, neste material, quatro exercícios de leitura como decodificação. Esse número é menor do que aqueles que mobilizam inferências sobre o texto e também menor do que o da série anterior. Assim, as atividades desses *Cadernos* requerem um leitor mais ativo, que utiliza mais inferências para realiza-las.

Encontramos, nos volumes analisados nessa série, uma atividade denominada de *Expansion Activity*, na qual se abordou claramente a conscientização dos alunos para os gêneros textuais apresentados. Os exercícios desse módulo requerem dos alunos a identificação de quais

dos dois textos apresentam uso de adjetivos, a resenha ou a sinopse, em quais deles há a descrição da história com ou sem a avaliação do crítico, os nomes dos personagens, entre outros itens. Consideramos esse exercício interessante, pois ele propicia aos alunos o reconhecimento das características dos gêneros por meio do contraste do modo como são elaborados, uma das estratégias mencionadas por Kern (2000) para o trabalho com gêneros textuais, a instrução explícita. A imagem a seguir apresenta a atividade mencionada:

Expansion activities

1. The list shows some characteristics of a review and of a synopsis. Write **S** for synopsis, **R** for review and **B** for both.

- It shows the names of characters.
- It shows the name of the movie.
- It says what kind of movie it is.
- It describes the story.

13

- It includes a criticism (evaluation).
- It shows the kind of awards the film won.

2. In a review, the description of the story is usually:

- long, with a lot of information for the reader to evaluate the film.
- short, with insufficient information for the reader to evaluate the film.
- short, but concentrating sufficient information for the reader to accept the evaluation that the writer makes of the film.

3. What words are typical of a review, but not of a synopsis?

- verbs.
- adjectives.
- nouns.
- adverbs.

Fonte: *Caderno do Aluno*, 2º ano E.M., vol. 1, p. 13 e 14

IMAGEM 35 - Atividade de mobilização das diferenças entre dois gêneros textuais, *Caderno do Aluno*, 2º ano E.M., vol. 1

As análises desses *Cadernos* nos permitiram verificar que, quanto maior o conhecimento de mundo dos alunos em relação a obras cinematográficas, maior seria sua facilidade em realizar algumas das atividades propostas.

Com relação à série anterior, percebemos que se manteve a ênfase no ensino de gramática e de vocabulário, seja de modo contextualizado, seja de modo descontextualizado, o que ainda vai ao encontro da afirmação das Orientações Curriculares de que a leitura se desenvolve pelo trabalho com a gramática e com o vocabulário.

É interessante destacar que as últimas Situações de Aprendizagem de cada volume se voltam sempre para uma produção escrita e não para uma atividade de verificação de leitura. Assim, entendemos que existe a preocupação com a leitura, mas que a comprovação de sua aprendizagem é exigida em uma Situação de Aprendizagem nova ou na avaliação dada ao professor.

3.1. O desenvolvimento das capacidades de linguagem nas atividades do Caderno do Aluno do 3º ano do Ensino Médio

Quanto à autenticidade dos textos apresentados nos *Cadernos do Aluno* do 3º ano do E.M., podemos verificar a seguinte alteração destacada pelo gráfico a seguir:

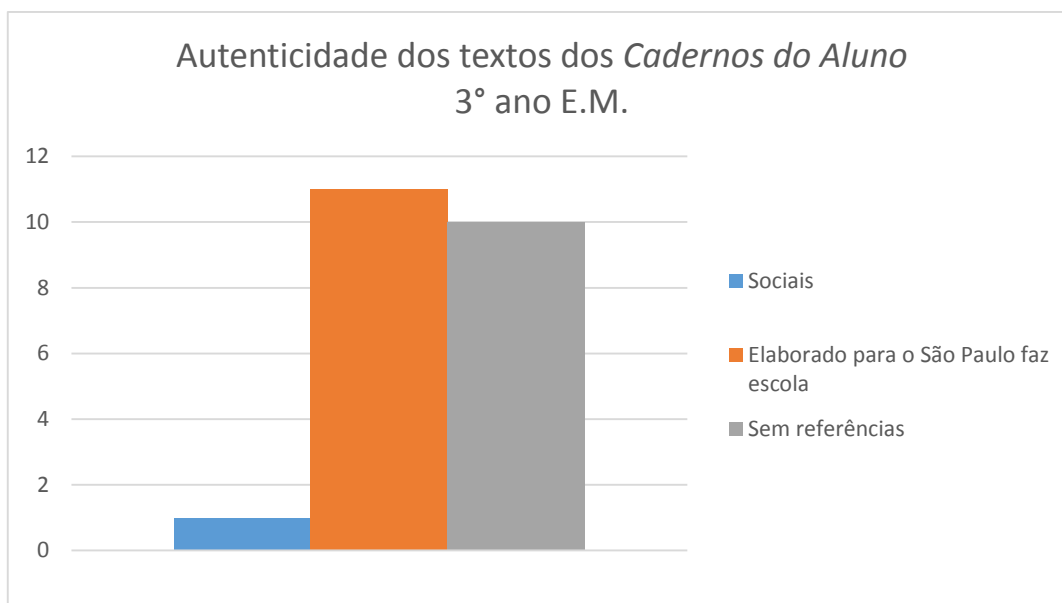


GRÁFICO 13 - Autenticidade dos textos dos *Cadernos do Aluno*, 3º ano E.M.

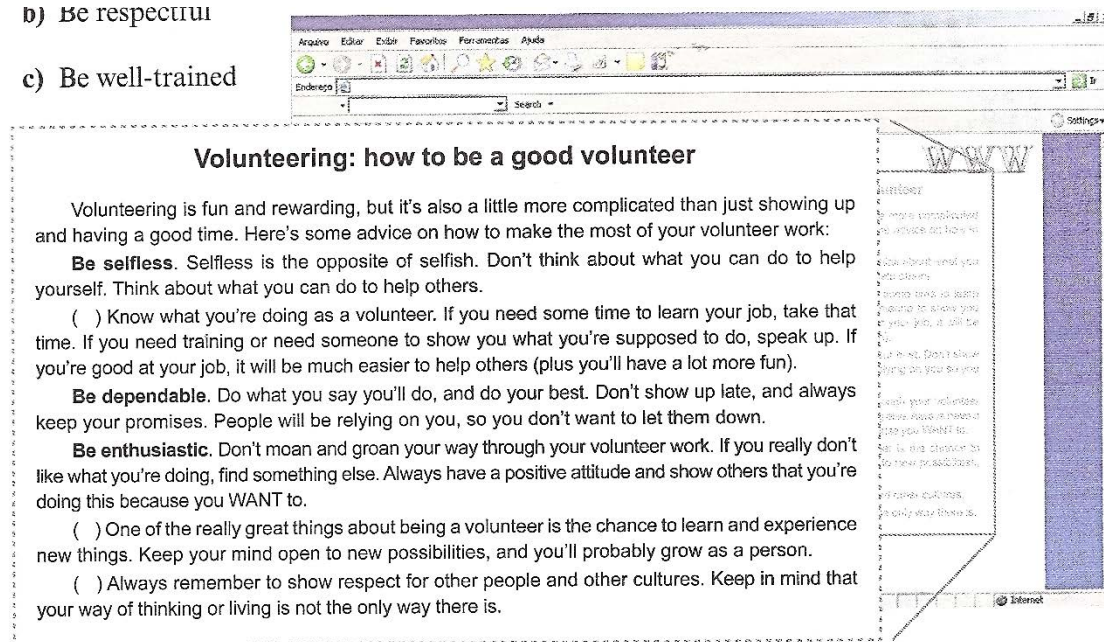
Percebemos um aumento na quantidade de textos utilizados ao longo desta série, 22 ao todo, mas o aspecto negativo dessa questão é a diminuição de textos autênticos (um texto) e o aumento dos textos pedagogicamente elaborados (21 textos), tanto aqueles classificados como “elaborados para o Programa *São Paulo faz escola*” (onze textos) quanto aqueles sem nenhuma referência (dez textos), ambos se referindo àqueles elaborados para fins pedagógicos.

Verificamos que, ao invés de apresentarem mais textos sociais no último ano escolar devido ao contato com a língua durante dois anos do Ensino Médio, o material apresenta o inverso: os textos sociais diminuem ao passar dos anos. Um exemplo diz respeito a um dos temas abordados nessa série – currículo vitae – ao qual os alunos não têm acesso a nenhuma amostra original em LI.

Assim, o único texto social encontrado nesta série está na *Situated Learning 1 – Learning about volunteer work*, disponível no site <http://pbskids.org/itsmylife/emotions/volunteering/article10.html> (Último acesso em 16/02/2015), como se pode verificar pela imagem:

b) **Be respectful**

c) **Be well-trained**



Fonte: © It's my life. Disponível em: <<http://pbskids.org/itsmylife/emotions/volunteering/article10.html>>. Acesso em: 17 maio 2013.

Fonte: *Caderno do Aluno*, 3º ano E.M., vol. 1, p. 7

IMAGEM 36 - Exemplo de texto social, *Caderno do Aluno*, 3º ano E.M., vol. 1

Uma amostra de texto elaborado para o Programa *São Paulo faz escola* está na *Situated Learning 6 – How to write a CV – Part II*, na qual os alunos devem verificar o modo como os currículos se organizam, para responderem às perguntas sobre as informações que veiculam, identificando se são do tipo funcional ou cronológico, como mostrado pela imagem a seguir:

Curriculum Vitae 1

Cynthia Bucklad
8970 Oakley Boulevard
Chicago, IL 10623
(312) 589-3345
cbucklad@email.com

Career objective

To secure an administrative/executive secretary position entailing responsibility, professional growth and contact with the public.

Capabilities/Responsibilities

- Supervised office staff routine.
- Handled business and social correspondence.
- Organized and maintained client files.
- Arranged travel and planned itineraries for executives.
- Recorded meetings with clients for files.
- Scheduled launch meetings with staff and prepared account agendas.
- Maintained company social events calendar.
- Scheduled Executive Committee Meetings and recorded minutes for distribution to Committee members.
- Disseminated confidential personnel information to regional branch offices.
- Coordinated activities of different areas involved in a project.
- Purchased office supplies.

Communication skills

Strong oral and written communication skills.

Fluent English and German, reading and speaking knowledge in French.

Computer skills

Electronic spreadsheets, word-processing, basic programming skills.

Work experience

2004-present – Abey Electronics, INC, Chicago, IL
Executive Secretary to Vice President/Personnel
2001-2003 – Bera Pharmaceuticals Company, Chicago, IL
Account Secretary

Education

1998-2000 – Mary's Business College, Baton Rouge, LA.
1997 – Secretarial Training Program, Boston, LA.

References: available on request.

Curriculum Vitae 2

Cynthia Bucklad
8970 Oakley Boulevard
Chicago, IL 10623
(312) 589-3345
cbucklad@email.com

Career objective

To secure an administrative/executive secretary position entailing responsibility, professional growth and contact with the public.

Work experience

2004-present – Abey Electronics, INC, Chicago, IL
Executive Secretary to Vice President/Personnel

- Arranged travel and planned itineraries for executives.
- Recorded meetings with clients for files.
- Scheduled launch meetings with staff and prepared account agendas.
- Scheduled Executive Committee Meetings and recorded minutes for distribution to Committee members.
- Disseminated confidential personnel information to regional branch offices.

2001-2003 – Bera Pharmaceuticals Company, Chicago, IL

Account Secretary

- Supervised office staff routine.
- Handled business and social correspondence.
- Organized and maintained client files.
- Purchased office supplies.
- Maintained company social events calendar.
- Coordinated activities of different areas involved in a project.

Communication skills

Strong oral and written communication skills.

Fluent English and German, reading and speaking knowledge in French.

Computer skills

Electronic spreadsheets, word-processing, basic programming skills.

Education

1998-2000 – Mary's Business College, Baton Rouge, LA.
1997 – Secretarial Training Program, Boston, LA.

References: available on request.

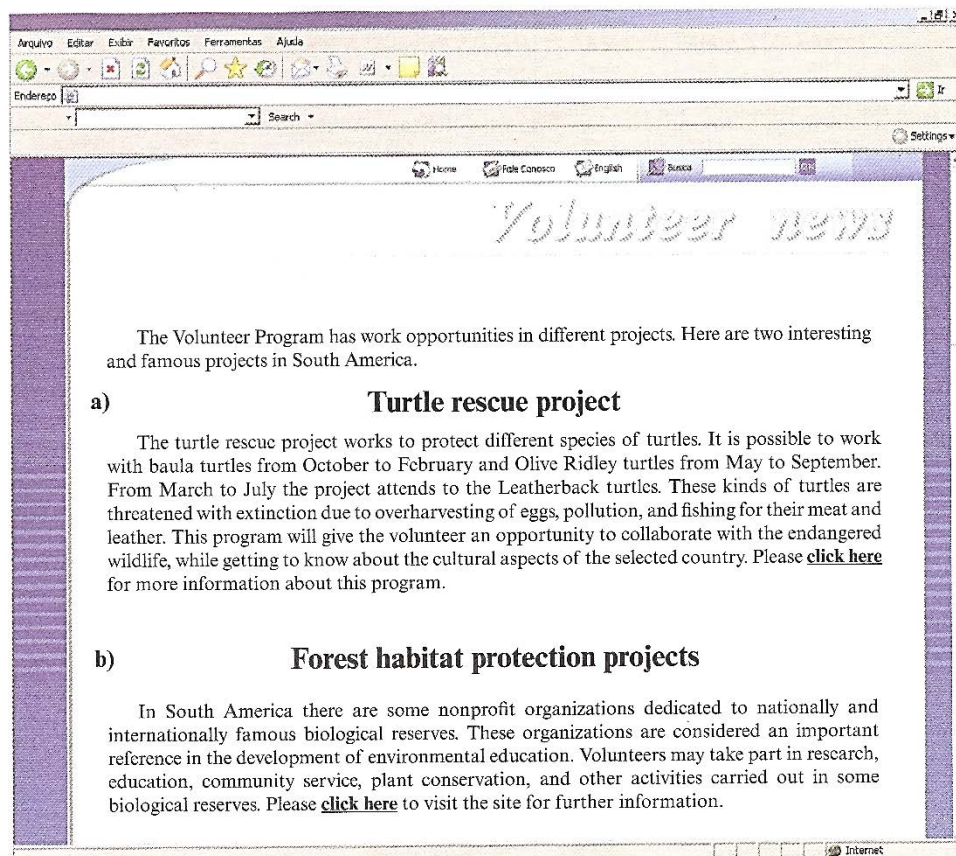
Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola.

Fonte: *Caderno do Aluno*, 3º ano E.M., vol. 2, p. 36

IMAGEM 37 - Amostra de texto elaborado para o Programa *São Paulo faz escola*, *Caderno do Aluno*, 3º ano E.M., vol. 2

Quanto aos textos pedagogicamente elaborados, verificamos que eles se concentram predominantemente no volume 1 desta série, ao passo que o volume 2 caracteriza-se por apresentar os textos elaborados para o Programa *São Paulo faz escola*. Relembramos que os estudos do letramento em língua estrangeira de Kern (2000) e Schlatter (2009), e também segundo o *Decálogo para ensinar a ler* de Cristovão (2001), afirmam que a aprendizagem da língua deve privilegiar o uso de textos sociais, porém, Schneuwly e Dolz (2004/2011) afirmam

que o se pode fazer uso de textos pedagogicamente elaborados a depender do objetivo de ensino. A imagem a seguir, retirada da *Situated Learning 2 – Volunteer work: a personal experience*, ilustra um caso de texto não-social e, portanto, de cunho pedagógico:



Fonte: *Caderno do Aluno*, 3º ano E.M., vol. 1, p. 11

IMAGEM 38 - Amostra de texto pedagogicamente elaborado, *Caderno do Aluno*, 3º ano E.M., vol. 1

Em se tratando das atividades que visam ao desenvolvimento das capacidades de linguagem e outros conhecimentos nos *Cadernos* do último ano do E.M., temos os seguintes dados:

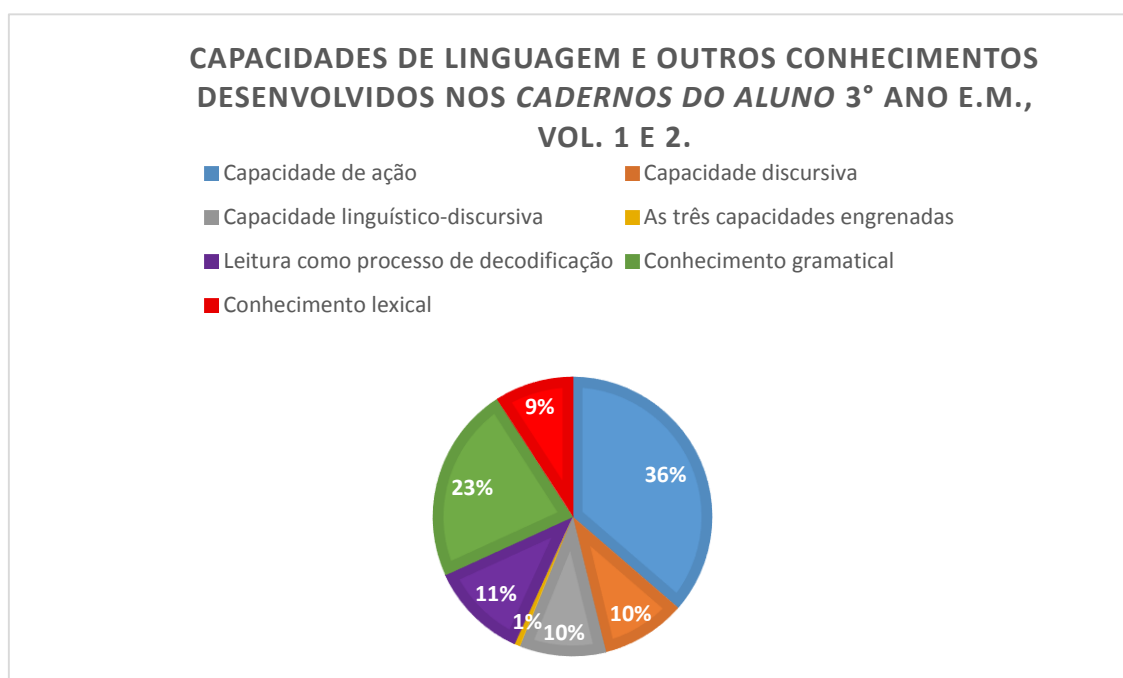


GRÁFICO 14 - Capacidades de linguagem e outros conhecimentos desenvolvidos nos *Cadernos do Aluno* do 3º ano do E.M., volumes 1 e 2

Assim como nos *Cadernos* das outras séries, os materiais do 3º ano do E.M. também desenvolvem, em primeiro lugar, a capacidade de ação (36%) seguida de atividades voltadas para o conhecimento gramatical (23%). A mesma porcentagem de atividades -10% - desenvolve as capacidades discursiva e a linguístico-discursiva. Percebemos, por esses dados, que os *Cadernos* desta série praticamente priorizam a mobilização dos mesmos conhecimentos que os *Cadernos* das séries analisadas anteriormente, todavia, com um aumento significativo das atividades que envolvam a leitura como processo de decodificação, que discutiremos em outro momento.

As atividades que desenvolvem a capacidade de ação classificam-se da seguinte maneira, conforme o gráfico apresentado a seguir:

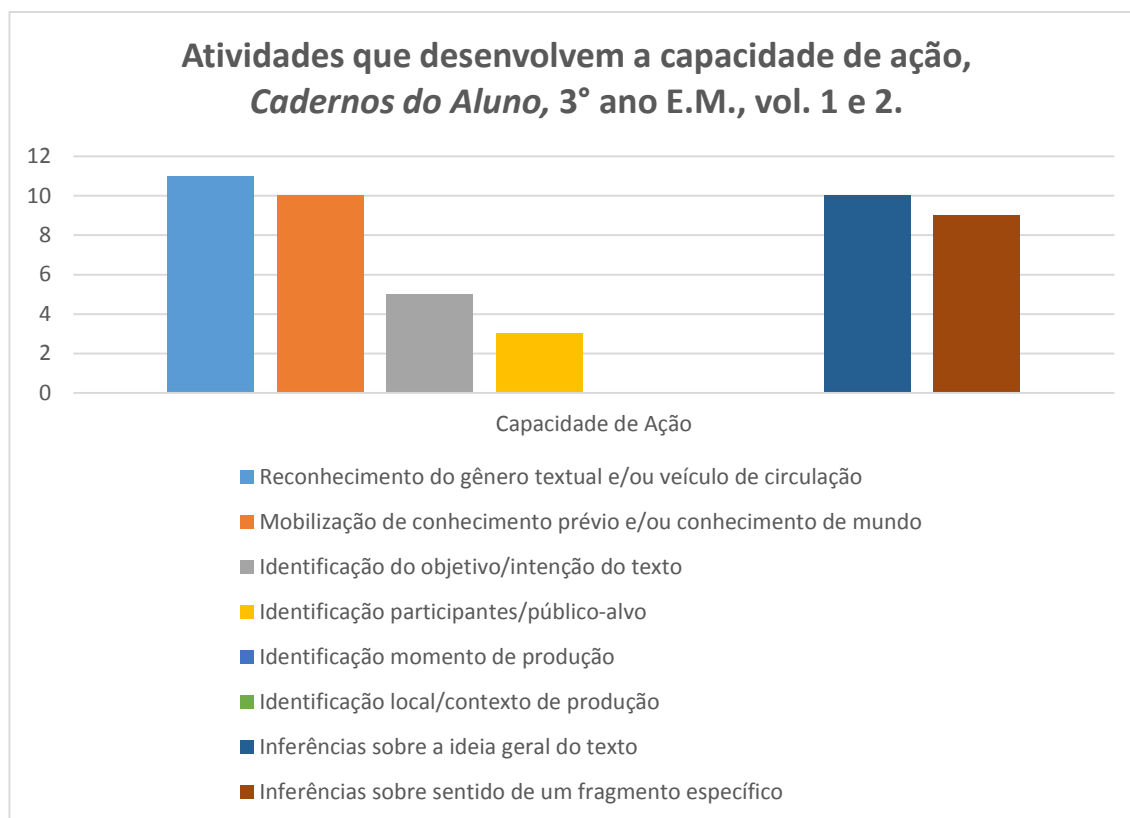
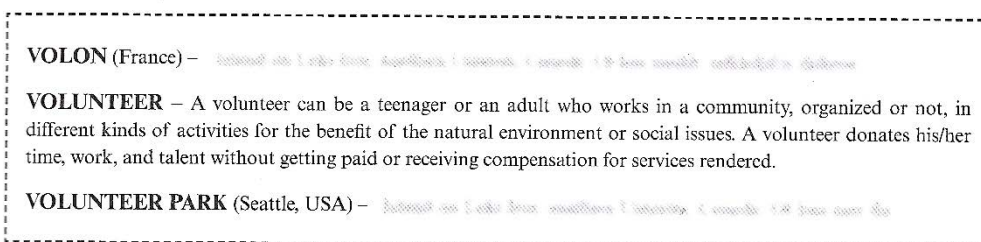


GRÁFICO 15 - Atividades que desenvolvem a capacidade de ação, *Cadernos do Aluno*, 3º ano E.M., vol. 1 e 2

As atividades que desenvolvem essa capacidade voltam-se predominantemente para o reconhecimento do gênero textual ou do veículo de circulação desse gênero e de inferências sobre a ideia geral do texto. Esse tipo de questão faz com que os alunos conscientizem-se dos diferentes gêneros que nos cercam e, principalmente, daqueles voltados para o mercado de trabalho. Destacamos que não foram encontradas atividades voltadas para a identificação do momento e do contexto de produção dos textos estudados.

Quanto às atividades de compreensão da ideia geral do texto, destacamos que elas demandam a compreensão do assunto principal abordado. A imagem a seguir ilustra uma atividade da *Situated Learning 1 – Learning about volunteer work* – que faz com que o aluno identifique o gênero e a ideia geral do texto, nesse caso, um verbete de enciclopédia com a definição de “voluntário”.

1. Read the definition of “volunteer” and answer: What kind of text is this? Where can you find it? What is its purpose?



Fonte: *Caderno do Aluno*, 3º ano E.M., vol. 1, p. 6

IMAGEM 39 - Exemplo de atividade que mobiliza a capacidade de ação, *Caderno do Aluno*, 3º ano E.M., vol. 1

Identificamos, nesta mesma Situação de Aprendizagem, atividades que necessitam do reconhecimento do gênero, seu objetivo e onde se pode encontrá-lo, o que faz com que o aluno reflita não apenas sobre o assunto do texto, mas sim onde ele circula e para que serve. Ressaltamos que esse tipo de mobilização não foi muito explorado nas séries anteriores, como demonstrado pelas análises.

Percebemos que as atividades que visam à identificação do sentido de uma frase dentro de um fragmento específico aumentaram nesta série, se comparadas às outras. Há nove atividades que focam esse aspecto, porém, acreditamos ser um número baixo, se pensarmos que o material se divide em dois volumes, além de ter havido um aumento na quantidade de textos. Quanto a esse tipo de atividade, espera-se do aluno não apenas a inferência do sentido geral do texto, mas um conhecimento um pouco mais aprofundado, por exigir que se atenha a certos fragmentos, como se pode verificar pelo exemplo retirado da *Situated Learning 5 – Learning about CV formats*, volume 2:

Writing a CV - Web Navigator Extreme

FILE | EDIT | NOTES | OBJECT | WINDOW | HELP

www.mycvexpert.org/rules

Writing a CV

Golden rules for an effective CV

Here are some simple DOs and DON'Ts that can help you avoid many of the most common mistakes when writing a CV.

DOs

- ▶ Make sure your CV is easy to read. Remember, it is a summary.
- ▶ Focus on information that is relevant to the position you are applying for. Focus on the employer's needs.
- ▶ Highlight your past accomplishments and skills to make the employer call you for an interview.
- ▶ Keep your CV short, one or two pages. An employer will only scan it for a few seconds.
- ▶ Use action words, such as 'developed', 'managed', 'designed', 'accomplished', 'conducted', 'established', 'collaborated', 'coordinated', 'organized', 'planned', 'produced', 'supervised', etc. Remember: verbs are always in the past tense.
- ▶ Read your CV a number of times looking for mistakes. It is a good idea to have your best friend look it over, and then ask your parents or teachers to do the same. It has to be free of grammar and content errors.
- ▶ Be sure to use good quality paper. Keep the color neutral: white or ivory.
- ▶ Have your CV word-processed.
- ▶ Make sure your CV is neat and visually organized. Use normal margins (2 cm on top and bottom, 2.5 cm on the sides).
- ▶ Remember: a CV is a fundamental tool in the job-seeking process.

DON'Ts

- ▶ Don't lie. Be honest. Always tell the truth about your skills and work experience.
- ▶ Don't repeat information. If you have performed a specific task at more than one job, list it in one place only.
- ▶ Don't use personal pronouns, such as 'I' and 'me'.
- ▶ Don't forget to list your volunteer work experience. You probably have learned a lot from volunteering at local charities.
- ▶ Don't create your own CV format. Respect the prescribed formats.
- ▶ Don't staple your CV.
- ▶ Don't write your CV in a hurry. To have an effective CV you must take the time to do it right.

Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola.

6. Read the text and write (T) for True or (F) for False for the following sentences.

- () Light blue or green are good colors for your CV.
- () An employer will read your CV carefully.
- () Remember to include your volunteer work experience.
- () Be creative and design your own CV.
- () Ask someone you trust to check your CV over for mistakes.

Fonte: *Caderno do Aluno*, 3º ano E.M., vol. 2, p. 31

IMAGEM 40 - Exemplo de atividade de mobilização da capacidade de ação, *Caderno do Aluno*, 3º ano E.M., vol. 2

Vale destacar, antes mesmo de mencionar as análises das outras capacidades de linguagem desenvolvidas, o aumento no número de atividades que mobilizam outros tipos de conhecimento, como se pode verificar pelo gráfico apresentado:

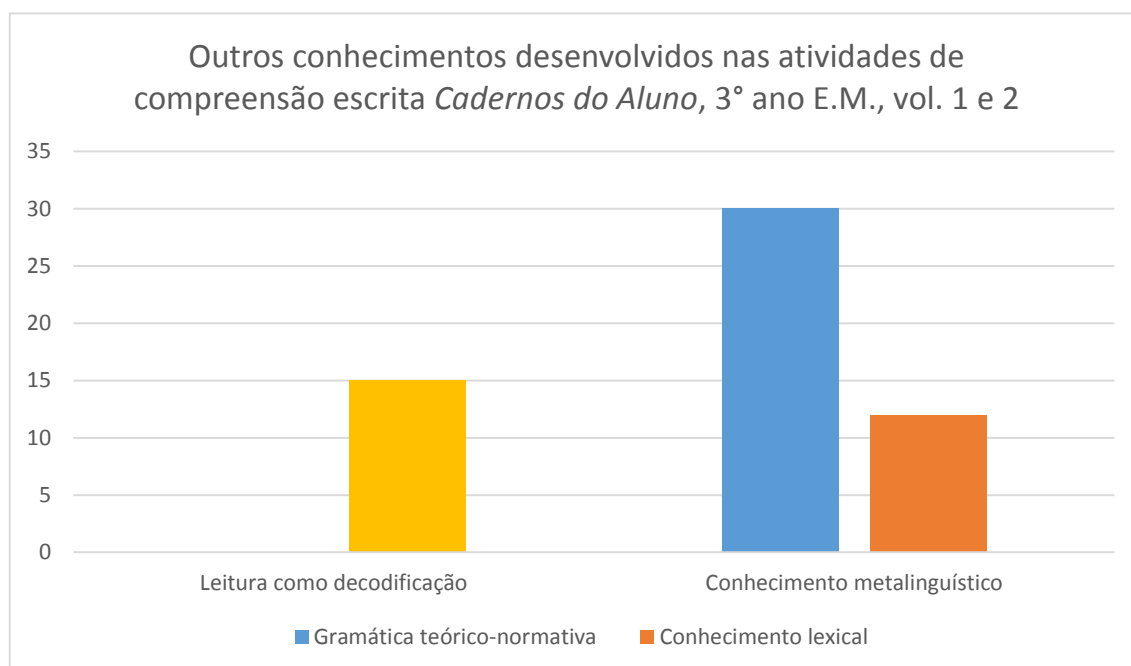


GRÁFICO 16 - Outros conhecimentos desenvolvidos nas atividades dos *Cadernos do Aluno*, 3º ano E.M., vol. 1 e 2

Verificamos que 30 atividades se voltam para o ensino de gramática de forma descontextualizada do ensino do gênero, caracterizando o ensino da gramática pela gramática. Esses exercícios requerem que os alunos completem as frases com o tempo verbal pedido, coloquem os termos em ordem para formarem frases coerentes e relacionem uma coluna à outra para formarem frases. Assim como nas outras Situações de Aprendizagem das demais séries, esses exercícios concentram-se na seção *Homework*, como se pode verificar pelo exemplo retirado da *Situated Learning 3 – Volunteer work x Professional work*:



1. Complete the sentences with the verbs in parentheses. Use the present simple. Follow the example.

- a) Brazil has (have) several opportunities for volunteer work, but people don't know (not/know) much about them.
- b) He _____ (work) in a home for elderly people every Sunday morning.
- c) They usually _____ (visit) children in an orphanage, but they _____ (not/play) with them, they just _____ (tell) them stories.
- d) Albert and Joe _____ (help) in the kitchen of a shelter for homeless people in Massachusetts.
- e) Lucy _____ (go) to the cinema every Wednesday, but I only _____ (go) once a month.
- f) Their car _____ (be) very old. It _____ (make) a lot of noise and it _____ (not/go) very fast.

Respostas

b) works; c) visit; don't play; tell; d) help; e) goes; go; f) is; makes; doesn't go.

2. Read the answers and complete the questions using the present simple.

- a) What time do you go to bed?
I usually go to bed about 11 p.m.
- b) Where _____ chess?
He plays at the school library.
- c) When _____ ?
They work from Monday to Saturday.
- d) How often _____ English classes?
She has English classes twice a week, on Tuesdays and Thursdays.

Fonte: *Caderno do Aluno*, 3º ano E.M., vol. 1, p. 8-9

IMAGEM 41 - Mobilização de conteúdos gramaticais, *Caderno do Aluno*, 3º ano E.M., vol. 1

Um fator que não propicia o desenvolvimento de nenhuma capacidade de linguagem é o ensino de vocabulário de forma descontextualizada de um gênero textual ou, pelo menos, sem relacioná-lo a um. Quanto a este aspecto, foram encontradas 14 atividades nos dois volumes analisados, entre as quais os tipos de exercícios variam entre procurar termos em um caça-

palavras, formar palavras por meio de sufixação e depois completar frases usando os termos formados, desvendar códigos para formar frases e desembaralhar letras. Essas atividades são predominantemente encontradas na seção *Homework*, como se pode verificar pelo exemplo retirado da *Situated Learning 6 – Learning about job ads 1*:



1. Here is a list of words to describe employee qualities and performance. Use the prefixes **un**; **dis**; **ir**; **in**; **im** to make these adjectives negative. You may use a dictionary for help.

- | | |
|----------------------|-------------------|
| a) organized _____ | f) reliable _____ |
| b) patient _____ | g) obedient _____ |
| c) secure _____ | h) honest _____ |
| d) experienced _____ | i) friendly _____ |
| e) responsible _____ | |

Fonte: *Caderno do Aluno*, 3º ano E.M., vol. 1, p. 36

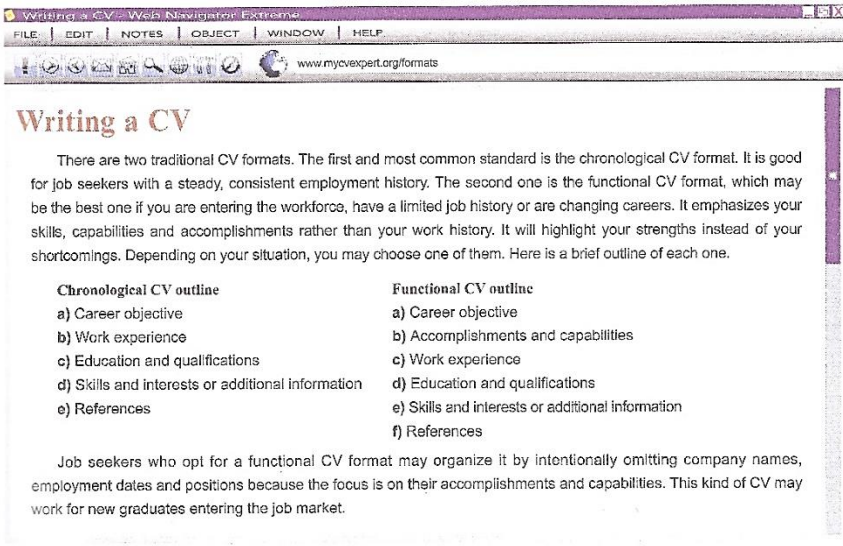
IMAGEM 42 - Mobilização de conhecimentos lexicais, *Caderno do Aluno*, 3º ano E.M., vol. 1

Por se tratar do último ano do Ensino Médio, acreditamos que as atividades de ensino de gramática poderiam ter sido elaboradas de modo a propiciar aos alunos o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva, pois, assim, essa habilidade estaria relacionada a um gênero textual, o que favoreceria a compreensão de como os textos funcionam nas práticas sociais que os envolvem.

Chamou-nos a atenção o aumento de atividades que envolvem a leitura como decodificação, totalizando 15 atividades nesta série, ao passo que nas anteriores foram apenas cinco atividades na 1º série e quatro atividades na 2º série do E.M. Por ser esta a série em que os alunos se preparam para o ENEM e para outros exames de admissão em cursos superiores ou até mesmo em concursos públicos, acreditamos que as atividades voltadas para a interpretação de textos pudessem exigir mais dos alunos que não a mera identificação das informações veiculadas. Relembramos que a leitura como decodificação não configura nenhuma das habilidades requeridas no ENEM, como mencionamos na introdução deste trabalho.

Nessas atividades de leitura como decodificação, percebemos que era apenas preciso localizar as informações pedidas, não exigindo por parte dos alunos nenhum tipo de reflexão, como se pode perceber pelo exemplo retirado das duas atividades da *Situated Learning 5 – Learning about CV formats*:

2. Have a look at the text and say the names given to the CV formats.



The screenshot shows a web browser window with the address bar displaying 'www.mycvexpert.org/formats'. The page title is 'Writing a CV'. The main text reads: 'There are two traditional CV formats. The first and most common standard is the chronological CV format. It is good for job seekers with a steady, consistent employment history. The second one is the functional CV format, which may be the best one if you are entering the workforce, have a limited job history or are changing careers. It emphasizes your skills, capabilities and accomplishments rather than your work history. It will highlight your strengths instead of your shortcomings. Depending on your situation, you may choose one of them. Here is a brief outline of each one.'

Chronological CV outline	Functional CV outline
a) Career objective	a) Career objective
b) Work experience	b) Accomplishments and capabilities
c) Education and qualifications	c) Work experience
d) Skills and interests or additional information	d) Education and qualifications
e) References	e) Skills and interests or additional information
	f) References

Job seekers who opt for a functional CV format may organize it by intentionally omitting company names, employment dates and positions because the focus is on their accomplishments and capabilities. This kind of CV may work for new graduates entering the job market.

Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola.

3. Read the text. Complete the sentences below and answer the questions.

b) A functional CV format is good if you are entering

c) A chronological CV emphasizes

d) A functional CV emphasizes

Fonte: *Caderno do Aluno*, 3º ano E.M., vol. 2, p. 34-35

IMAGEM 43 - Exemplo de atividade de leitura como decodificação, *Caderno do Aluno*, 3º ano E.M., vol. 2

Quanto ao desenvolvimento de capacidades de linguagem, as atividades voltadas para a capacidade discursiva, que se relaciona principalmente à identificação de conteúdos do texto que veiculem informações quanto à organização textual do gênero, estão representadas pelo seguinte gráfico:

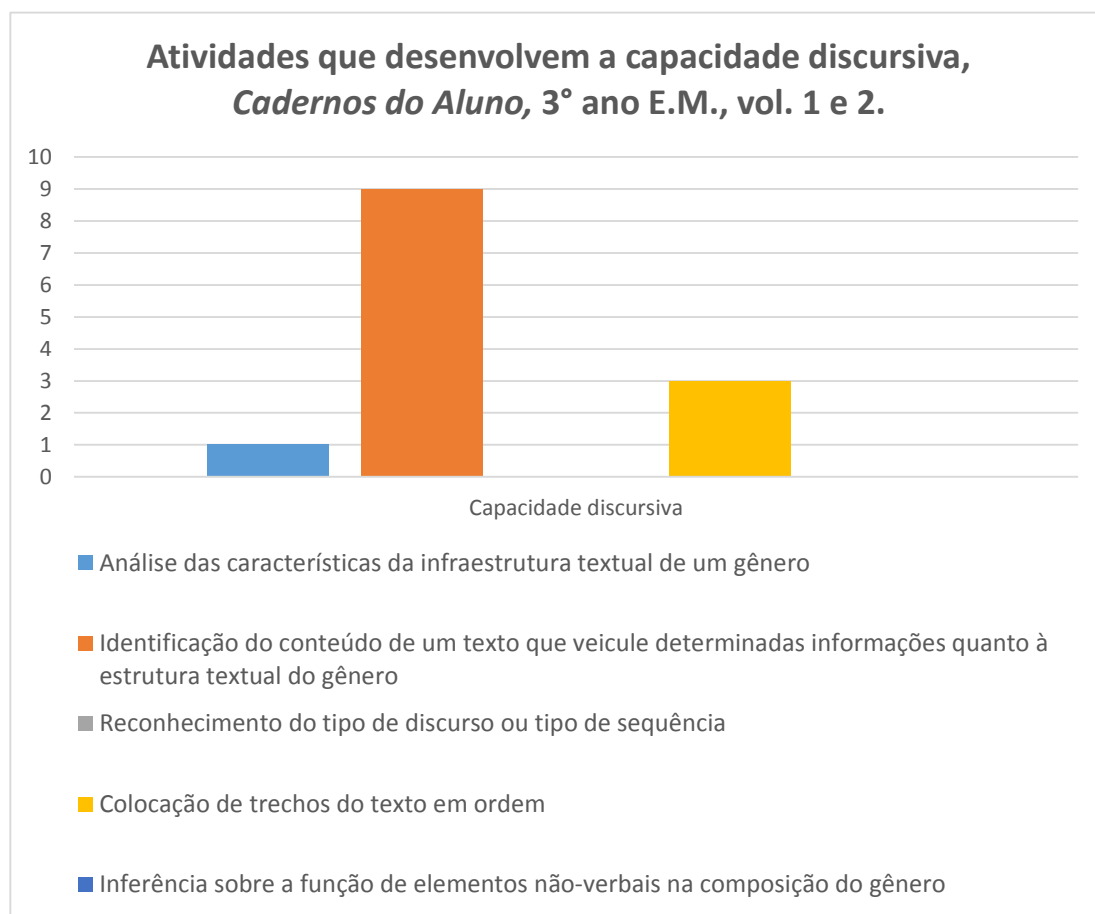


GRÁFICO 17 - Atividades que desenvolvem a capacidade discursiva, *Cadernos do Aluno, 3º ano E.M., volumes 1 e 2.*

Das 13 atividades encontradas, há uma delas voltadas para a análise da infraestrutura textual de um gênero, 9 que visam à identificação do conteúdo de um texto que veicule informações quanto à estrutura de um gênero, e três em que trechos de um texto precisam ser colocados em ordem. Não foram identificados nesses *Cadernos* atividades voltadas para o reconhecimento do tipo de discurso/sequência e da função de elementos não-verbais na composição do gênero.

Os conhecimentos mobilizados nessa capacidade fazem com que os alunos se familiarizem ainda mais com a organização textual de um gênero, identificando quais tipos de informações são veiculadas em cada parte dele, o que colabora para a formação de um leitor mais atento. O exemplo retirado da *Situated Learning 7 – Learning about job ads*, volume 1,

retrata uma atividade na qual os alunos enumeram as frases de modo a formar o processo para se conseguir um emprego e preenchem um quadro com informações retiradas de dois anúncios de emprego:

4. Read the two ads and fill in the chart according to the information requested.

	Ad 1	Ad 2
Position		
Place of work		
Salary		
Experience		
How to contact		
Requirements		

Ad 1

<<http://www.letsfindafunjob.com>>

Receptionist

Job Description

Well-established law firm in St. Petersburg seeks a full-time receptionist. No previous legal experience is necessary. Basic word processing and clerical skills are required. Position involves interaction with clientele and office staff. Hours are 9 a.m. – 5 p.m., Monday – Friday. Compensation will be based upon skills and experience.

Contact information

E-mail: jodi@baconandbacon.com

Apply now!

Ad 2

<<http://www.letsfindafunjob.com>>

Children Entertainers

Reply to: job-492661880@craigslist.org

Looking for individuals who can dress up as various characters for kids' parties. We are also looking for performers such as clowns, singers, etc. We offer training and provide everything, including the costume. You just need to have the right attitude. Please e-mail us with your basic information. Our pay begins at \$25 per hour show plus travel once trained. Call 954-239-1334 and please check www.SPtheclown.com.

Compensation: from \$25 per hour show

Apply now!

5. Some classified ads in newspapers have abbreviations. Study this ad and underline the abbreviations. Can you figure out what they mean?

Receptionist

Two perm posns available in our lux off immed start. Prev exp in similar posn pref and some typ exp reqd. Sal neg to \$7500. Pls ph Mr P Framer after 9 a.m. to set up appt during bus hrs. 555 6789. Refs nec.

Fonte: *Caderno do Aluno*, 3º ano E.M., vol. 1, p. 39

IMAGEM 44 - Mobilização da capacidade discursiva, *Caderno do Aluno*, 3º ano E.M., vol. 1

Das atividades de mobilizar a capacidade discursiva, destacamos que, em treze delas, os alunos identificam informações relacionadas à estrutura textual, o que colabora para a

interpretação de textos dos gêneros textuais abordados, uma vez que os alunos precisam identificar em quais partes dos textos certas informações são veiculadas.

Em menor número, se comparada aos *Cadernos* das outras séries, 10% são as atividades que desenvolvem a capacidade linguístico-discursiva, isto é, o ensino gramatical e lexical se dá vinculado a um gênero textual, como podemos verificar pelo gráfico que segue:

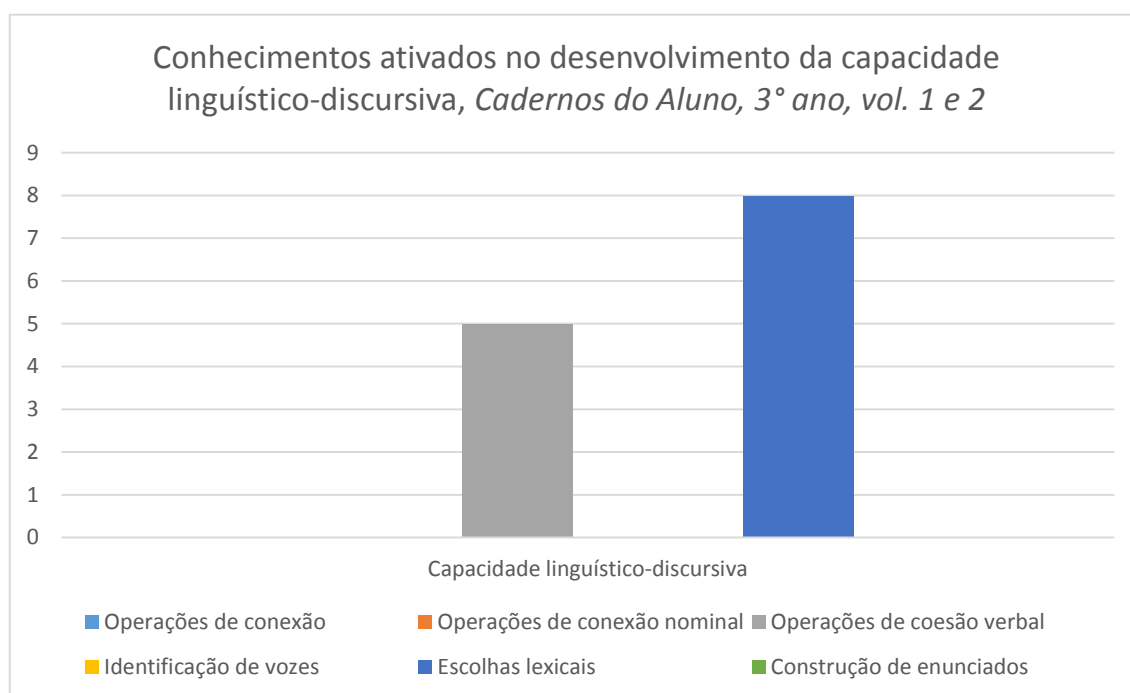


GRÁFICO 18 - Atividades que desenvolvem a capacidade linguístico-discursiva nos *Cadernos do Aluno* do 3º ano do E.M., vol. 1 e 2

O gráfico evidencia que apenas dois tipos de conhecimentos são mobilizados pelas atividades que envolvem essa capacidade de linguagem: as operações de coesão verbal e as escolhas lexicais.

Um exemplo de atividade que engloba as escolhas lexicais foi retirado da *Situated Learning 7 – Learning about job ads 2*, em que os alunos com base nos gêneros previamente abordados, anúncio de emprego e testemunho de experiência, agrupam os verbos apresentados de acordo com as instruções dadas: verbos que descrevem busca por emprego e verbos usados para apresentar habilidades e responsabilidades em um cargo, como demonstrado pela imagem:

1. Study the verbs below and rewrite them in the chart, classifying them according to their meaning.

to be available	to join	to seek	to be able to	to send	to travel
to look for	to test	to contact	to develop	to research	to select
to find a job	to coordinate	to call	to schedule	to apply for a job	to manage
to type	to follow up	to get in touch	to submit	to provide	to have an interview
to answer the phone	to assist	to organize	to file	to negotiate	to analyze

Verbs used when you are looking for a job	Verbs used to show the tasks and responsibilities of your position at work

Fonte: *Caderno do Aluno*, 3º ano E.M., vol. 1, p. 38

IMAGEM 45 - Mobilização da capacidade linguístico-discursiva – escolhas lexicais, *Caderno do Aluno*, 3º ano E.M., vol. 2

Um exemplo de atividade voltada para o desenvolvimento do conhecimento gramatical com base em um gênero, isto é, em que se desenvolve a capacidade linguístico-discursiva, se dá nesta atividade em que o aluno precisa preencher um relatório utilizando os verbos no presente perfeito, uma vez que se trata de um relato de suas experiências pessoais.

4. Complete the report about a selection process for volunteers. Use the verbs in parentheses in the present perfect.

In some ways, the two 17-year-old boys, Mark Stephen and Karl Scott, are the ideal candidates for this volunteer program. They are knowledgeable, intelligent and adaptable. They (a) _____ (work) with children for two years in an orphanage in their city. They also packed over 500 boxes of food for seniors in need last year. Mark (b) _____ (assist) the library staff at school during the Summer Reading Program for three years. Karl and his family (c) _____ (prepare) meals for homeless people for a year and a half. They are on vacation now, but they (d) _____ (finish) high school yet. They (e) _____ (never live) abroad, but they speak English. They also speak Italian well, but that's no use in Chile. The problem is that neither of them (f) _____ (learn) Spanish at school.

Fonte: *Caderno do Aluno*, 3º ano E.M., vol. 1, p. 21

IMAGEM 46 - Mobilização da capacidade linguístico-discursiva – coesão verbal, *Caderno do Aluno*, 3º ano E.M., vol. 1

Quanto ao desenvolvimento das três capacidades de linguagem de modo engrenado, foi identificada uma atividade que se encaixa nessa classificação, o que demonstra que os *Cadernos* das séries analisadas anteriormente se preocuparam um pouco mais com suas atividades de compreensão de textos.

Por se tratar do material didático distribuído aos alunos no último ano do EM, as análises mostram que o material mantém a mesma dinâmica apresentada nas séries anteriores, inclusive com maior número de atividades voltadas para o ensino de gramática e de vocabulário.

Quanto às atividades que visam à interpretação de textos de modo a colaborar para a formação de leitores que realizarão exames de vestibular ou outros tipos de provas, concluímos que esses *Cadernos*, ao proporem muitas das atividades voltadas para o processo de leitura como decodificação, não estão formando alunos que possam estar preparados para esses exames, visto que o nível de leitura exigido, inclusive no ENEM, não é o de leitura como decodificação. Assim como nas outras séries, não foram identificadas atividades voltadas exclusivamente para a interpretação de textos, como por exemplo, atividades retiradas ou semelhantes aos exames de vestibular de diversas instituições superiores de ensino.

Capítulo 4

Considerações Finais

É essencial que, em sala de aula, busquemos disponibilizar para nossos alunos o maior número possível de artefatos que permitam a criação de espaços em que os diferentes discursos sobre a leitura possam circular, para que ela seja socialmente experienciada.

(MACHADO, 2009a, p. 81-82)

As considerações finais desse trabalho serão apresentadas em seções distintas, enfocando em cada uma delas os aspectos que visamos a analisar: primeiramente, retomaremos as perguntas de pesquisa de modo a sumarizar os resultados obtidos, em um segundo momento, discutiremos a questão dos materiais didáticos como ferramentas que influenciam o trabalho docente e, em um terceiro momento, estabeleceremos as interrelações da leitura e de seu ensino pelos estudos do letramento e pelo interacionismo sociodiscursivo, quadro teórico-metodológico que adotamos, o que nos leva a responder a última pergunta de pesquisa. Em cada uma das considerações discutidas, buscaremos apresentar sugestões para futuros trabalhos e, ao final, discorreremos sobre os resultados gerais alcançados com essa pesquisa.

4.1.Das perguntas de pesquisa

Primeiramente, tínhamos como objetivo geral da pesquisa a verificação de como se propõe o trabalho com a leitura em língua inglesa nos *Cadernos do Aluno*, de modo a contribuir para a formação de leitores, tal como explicitada na Proposta Curricular. Para podermos atingir esse objetivo mais geral, tínhamos como objetivo secundário a necessidade de analisarmos as concepções de linguagem e leitura implícitas ou explícitas na Proposta Curricular e nos *Cadernos do Professor*.

Assim, para entender como se materializa o trabalho com a leitura em LI nos *Cadernos do Aluno* do Ensino Médio da rede pública de São Paulo, foi necessário identificar as concepções de linguagem e leitura seguidas pela Proposta Curricular e pelos *Cadernos do Professor*, o que nos levou, então, a responder a seguinte pergunta de pesquisa, que foi considerada como a principal delas: *O que a Proposta Curricular e o Currículo de LI propõem com relação à formação de leitores?*

Desse questionamento, verificamos que a concepção de linguagem adotada é a de um instrumento de conhecimento, cuja forma e classificação são socialmente determinadas. Entendemos, assim, que a linguagem é tomada como o elemento que propicia ao homem o acesso e à aprendizagem do mundo. Consequentemente, o texto é entendido como a materialização das ações realizadas por meio da linguagem. Sendo assim, por elas se darem das mais diversas maneiras, existem diversas formas de organização e circulação desses textos, que são entendidos como gêneros textuais.

Dessa forma, o papel da escola é o de propiciar ao aluno o acesso a essas diversas manifestações da linguagem, contextualizadas e significativas, por meio da leitura. Essa habilidade é tomada pela Proposta Curricular como a competência necessária para o aprender, o transformar-se e o agir no mundo. Quanto à leitura em LI, ela é vista como a chave para o conhecimento da cultura do outro, bem como da própria cultura.

Por isso, o texto é quem irá possibilitar esse acesso ao aluno. Com relação ao seu ensino, esse documento postula que ele serve de base para o aumento dos esquemas interpretativos e do repertório lexical. Além disso, sua análise é feita levando em consideração o seu contexto de produção. Enfim, de acordo com a Proposta Curricular, o ensino de gramática serve de base para a compreensão de textos, pois o estudo sistematizado de estruturas gramaticais e de vocabulário propicia a formação de leitores mais críticos. Porém, verificamos que esse fato vai contra as análises das atividades dos *Cadernos dos Alunos*, visto que o ensino de gramática e de vocabulário de forma descontextualizada, como pudemos verificar pelo número de atividades voltadas para essa questão, tende a não possibilitar o desenvolvimento de capacidades de linguagem.

Concluimos, então, que as prescrições dos documentos se voltam para uma conscientização da importância da linguagem e da leitura para o desenvolvimento do aluno como um cidadão. Porém, nossas análises nos indicaram que a atenção dada ao texto e à

formação de leitores em língua estrangeira não se dá exatamente como previsto por esses materiais, uma vez que a conscientização do contexto de produção dos textos e também o ensino de gramática de modo contextualizado, que leve o aluno a entender o porquê do uso de determinados tempos verbais em certas situações, não é amplamente enfatizado.

Das perguntas de pesquisa secundárias, os dados analisados nos indicaram que, com relação à pergunta (A) *As atividades dos Cadernos do Aluno possibilitam uma reflexão sobre o momento e o lugar de produção e os participantes da interação a fim de mobilizar representações sobre o contexto de produção?*, verificamos que foram encontrados exercícios voltados para o reconhecimento do gênero, a mobilização de conhecimento de mundo, mas não encontramos questões que propusessem a reflexão do momento e do lugar de produção do texto abordado. Destacamos que há gêneros em que essa questão poderia ter sido explorada, como por exemplo, cartas ao editor, notícias, entrevistas e relatos pessoais, o que poderia levar o aluno a compreender as escolhas lexicais adotadas pelo autor do texto.

Devido ao fato dessa questão estar atrelada à capacidade de ação, destacamos que, nas três séries analisadas, foi grande o número de atividades voltadas à mobilização de conhecimento de mundo. Isso possibilita que os alunos usem, ao longo das aulas de LI, o conhecimento adquirido em suas vidas por meio de suas próprias vivências, além de possibilitar a realização de inferências nas leituras dos textos por meio desses conhecimentos, como já destacado pela análise.

Ainda quanto a mobilização de conhecimento de mundo, percebemos a falta de recursos visuais de modo a colaborar com a ativação desse conhecimento. Essa ausência pode ser justificada por uma questão de economia, uma vez que a elaboração de materiais didáticos segue às imposições impostas pelas editoras, por exemplo, que muitas vezes limitam o número de páginas.

Da pergunta de pesquisa (B) *Essas atividades levam à compreensão da infraestrutura dos textos, dos tipos de discurso e sequências usadas para a veiculação de conteúdos?*, verificamos que as atividades voltadas para esses conhecimentos são menores do que as atividades de mobilização de conteúdos gramaticais, de modo contextualizado ou não. Também constatamos que essas atividades se voltaram para a análise das características da infraestrutura textual de um gênero, identificação de conteúdo que veicule determinadas informações quanto à estruturação do gênero, colocação de trechos do texto em ordem e apenas uma atividade voltada para a função de elementos não-verbais na composição do gênero. Esse resultado nos indica que, por mais que o material didático tenha como objetivo a formação de leitores em língua inglesa, acreditamos ser pouco o número de atividades que auxiliariam na compreensão da estruturação dos gêneros textuais abordados, que conseqüentemente auxiliariam os alunos a identificarem em que parte do gênero certas informações podem ser encontradas.

Há, além disso, a questão da percepção da implicação ou autonomia do autor do texto em relação ao conteúdo abordado, o que auxiliaria na identificação e diferenciação de um texto teórico, de um argumentativo e de um relato.

Com relação à pergunta (C) *Essas atividades envolvem a conscientização sobre mecanismos de textualização, ligados à segmentação, coesão verbal e nominal, bem como os mecanismos enunciativos, como as modalizações e vozes que compõem os textos?*, confirmamos que essa mobilização se voltou principalmente para a questão da coesão verbal e das escolhas lexicais em todas as séries, mas o número de atividades que envolviam o ensino de gramática articulado a um gênero textual foi muito semelhante à quantidade de atividades de cunho gramatical descontextualizado. Encontramos em apenas uma série atividades voltadas para os mecanismos de conexão, responsáveis pelo estabelecimento da ligação das ideias do texto. Não foram encontradas atividades que envolvem a conexão nominal, a identificação das vozes e a construção de enunciados.

A maioria das atividades nas três séries analisadas, como já mencionado, aborda questões gramaticais e lexicais de forma descontextualizada e desarticulada de qualquer gênero textual, o que não possibilita o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva, a qual permite que o aluno entenda o porquê das escolhas lexicais e dos tempos verbais adotados dentro de cada amostra do gênero estudado.

Acreditamos ser importante o ensino de estruturas gramaticais e a ampliação do conhecimento lexical, de modo a contribuir para a formação de leitores. Porém, para que esses exercícios sejam válidos e contribuam para a aprendizagem dos alunos, é interessante que eles sejam contextualizados, isto é, relacionados a um determinado gênero textual de modo que os alunos possam entender qual a função deles nos textos que leem, uma vez que eles são amostras de determinados gêneros textuais.

A pergunta de pesquisa (D) Essas atividades levam a um processo de letramento, tal como explicitado pelo Currículo de Língua Estrangeira Moderna da Proposta Curricular?, será retomada na seção 4.3., na qual estabelecemos as interrelações entre o interacionismo sociodiscursivo e os estudos do letramento.

Um outro ponto a ser destacado é o fato de que o material não propicia uma checagem da aprendizagem com uma proposta de leitura ao final de uma Situação ou de algumas Situações de Aprendizagem, por exemplo, já que as Situações finais de cada tema relacionam-se a uma produção escrita do gênero apresentado. Assim, a verificação da habilidade leitora é realizada em uma próxima leitura ou em uma avaliação. Se houvesse esse tipo de verificação, os alunos colocariam em prática os conteúdos aprendidos ao lerem o texto abordado.

De modo geral, a análise desses *Cadernos* nos permitiu verificar que existe o desenvolvimento de capacidades de linguagem que colaboram para a formação de leitores em língua inglesa. Há predominantemente o desenvolvimento da capacidade de ação,

principalmente com relação ao reconhecimento do gênero textual e à mobilização de conhecimento de mundo, o que auxilia no processo da leitura.

Seguida essa capacidade, há o desenvolvimento da linguístico-discursiva, que se mostra relevante para que o leitor identifique o tempo verbal e os itens lexicais predominante no gênero estudado, por exemplo.

Porém, para um material que se mostra voltado para a formação de leitores que reconheçam as diversas práticas em que os textos podem existir, também se faz necessária a mobilização das capacidades discursivas em igual proporção às demais capacidades, uma vez que é essa quem verifica o conhecimento do aluno em reconhecer as partes que compõem o texto de um determinado gênero e o tipo de informação veiculado.

Quanto ao uso de textos autênticos, verificamos que as amostras encontradas nos *Cadernos* analisados não coincidem com a própria afirmação da Proposta Curricular, de que os textos adotados são reflexos de práticas autênticas. O número de textos pedagogicamente elaborados ultrapassa o número dos textos sociais em todas as séries analisadas e principalmente no 3º ano do E.M., série em que os alunos se candidatam para exames de vestibular, os quais contém com amostras de textos autênticos em suas provas. Dessa forma, os *Cadernos* propõem aos alunos um movimento inverso: ao invés do contato com textos sociais aumentar com o passar das séries, ele diminui. Porém, quanto a esse aspecto, retomamos a afirmação de Schneuwly e Dolz (2004/2011) ao afirmarem que a depender do objetivo de ensino, pode se fazer uso de textos pedagogicamente elaborados, já que a simplificação do conteúdo pode servir para atingir o máximo de eficácia com relação ao que se deseja ensinar.

Concluimos, com relação à análise à luz das capacidades de linguagem, que falta nos *Cadernos* um equilíbrio quanto ao desenvolvimento das três capacidades e dos itens que as compõem, de modo a formar alunos leitores em língua inglesa conscientes dos gêneros que leem.

Uma sugestão de um trabalho futuro, já que se tratou de uma lacuna dessa pesquisa, seria ouvir o que os professores que aplicam esses materiais pensam sobre o ensino de leitura em língua estrangeira e sobre as atividades dos *Cadernos do Aluno*. Além disso, seria interessante, como forma de triangular esses dados, ouvir os alunos a fim de também entender o que eles pensam sobre os *Cadernos* e as atividades voltadas para o ensino de leitura em língua inglesa.

Essa teoria, os materiais analisados e os dados gerados contribuirão para uma futura pesquisa de caráter intervencionista, na qual buscaremos complementar as possíveis lacunas identificadas nas atividades desses *Cadernos* de modo a contribuir para a formação de leitores em língua inglesa, elaborando Situações de Aprendizagem para cada uma das séries, que desenvolvam capacidades de linguagem, tomando por base o quadro por nós elaborado nessa pesquisa.

4.2. Dos materiais didáticos como ferramentas do agir docente

Mesmo não tendo sido o foco principal de nossa pesquisa o estudo do trabalho e dos elementos que o compõem, principalmente quanto ao agir docente, buscamos discutir essa questão porque, dentre os elementos que compõem o agir de um professor da escola pública, os instrumentos são um deles. Assim, os materiais didáticos que passaram a ser distribuídos a partir de 2009 – os *Cadernos do Professor* e os *Cadernos do Aluno* – para guiar o ensino na rede estadual, são um instrumento para o agir docente.

Os professores da rede pública paulista realizam seus trabalhos à luz da Proposta Curricular implementada, com vistas a unificar a rede e melhorar a qualidade da educação (SÃO PAULO, 2011), seguindo, assim como em nível nacional, os padrões impostos por uma agência financiadora, a qual preza pela formação de mão-de-obra e que não tem a valorização docente

como um de seus principais itens. Toda essa contextualização refere-se ao contexto sócio-histórico particular, por se tratar de escolas públicas. O sistema educacional é o público do Ensino Fundamental ao Médio e à implantação da Proposta com suas diretrizes determina o sistema de ensino.

Em relação às medidas que foram implementadas pela Proposta, há, entre os objetivos visados, a melhoria das competências leitora e escritora em todas as disciplinas como um todo, não apenas no ensino de Língua Portuguesa. Evidenciamos, também, que os *Cadernos do Aluno* e, conseqüentemente, os *do Professor*, também foram elaborados para colaborar com o desempenho dos alunos no exame do SARESP, realizado anualmente e que gera os índices de controle da aprendizagem, tendo associado a esses dados, entre outras ações, o pagamento da bonificação dos professores. Sendo assim, a garantia de obtenção dos índices desejados nesse exame atrela-se à aplicação dos conteúdos dos *Cadernos*. Dessa forma, indo ao encontro do posicionamento de Carmagnani (2011) quanto à elaboração de métodos apostilados para a preparação do aluno para determinados exames, no caso dos vestibulares, por exemplo, podemos considerar que os *Cadernos do Aluno* são apostilas, visto que visam ao preparo dos alunos para as avaliações anuais propostas pela Secretaria da Educação, o SARESP.

Relembramos que, embora existam os *Cadernos* de Língua Inglesa, Artes e Educação Física, não há uma seção do SARESP voltada para a verificação do desempenho dos alunos nestas disciplinas, contando apenas com as avaliações dadas pelos professores ao longo do ano.

Destacamos também que, mesmo a Secretaria da Educação tendo como foco o desenvolvimento das competências leitora e escritora, nossa pesquisa voltou-se apenas à leitura, mais especificamente à leitura em língua estrangeira, por acreditarmos que é essa habilidade que propicia o acesso ao conhecimento, o que conseqüentemente desenvolverá capacidades de linguagem que se refletirão na escrita. Essa justificativa da leitura como “porta de entrada” para o conhecimento foi adotada pela Proposta Curricular (2011) e também Kern (2000) e Nunan

(1999). Ainda com relação a essa questão, Bronckart (2005) também postula que a leitura é a chave de acesso à integração social e ao desenvolvimento da cidadania, o que justifica também a opção pelo estudo desta habilidade.

Da questão dos *Cadernos* como elementos que compõem o agir docente, enfatizamos que os professores da rede pública paulista têm, na maioria das vezes, uma alta carga horária, salas de aula numerosas e com problemas de indisciplina o que caracteriza o **outrem** da representação do trabalho elaborada por Machado (2007). Precisam, além dos conteúdos a serem ensinados - caracterizados como os **objetos** dessa representação - participar dos ATPCs, de reuniões de Orientações Escolar nas Diretorias de Ensino e reuniões de pais e implementar projetos escolares. Esse mesmo professor, por mais que a Proposta e os *Cadernos* tenham sido implementados sem sua consulta e preparação, isto é, foram impostos pela Secretaria da Educação, veem com bons olhos a utilização dos *Cadernos*, como demonstrado pelas pesquisas de Santos (2015) e Lopes (2010).

Nosso trabalho buscou destacar o ensino de leitura em língua estrangeira na rede pública estadual e, com isso, propor a reflexão de que se faz necessário que o professor conheça o material com o qual trabalha para que, consciente de seus pontos fortes e fracos, possa fazer dele um real instrumento de trabalho e, conseqüentemente, da aprendizagem da leitura por parte dos alunos. Isso porque os *Cadernos* são artefatos disponibilizados pelo Governo Estadual para o ensino em sua rede, porém, cabe ao professor decidir se eles se tornarão um real instrumento de trabalho.

Não buscamos, com essa pesquisa, nos posicionarmos contra os *Cadernos* implementados pela Secretaria da Educação. Apenas gostaríamos de evidenciar que, quanto à disciplina de Língua Inglesa, trata-se de materiais que precisam ser aprimorados, por exemplo, propondo aos alunos um maior contato com amostras reais de uso da língua e maiores reflexões

dos contextos de produção e recepção dos textos, com vistas a atingirem ainda mais os objetivos de formarem leitores em uma língua estrangeira.

Por isso, sugerimos como pesquisa futura uma proposta de intervenção, na qual seriam elaboradas e aplicadas algumas Situações de Aprendizagem de cada uma das séries estudadas, tomando por base os pressupostos teórico-metodológicos do interacionismo sociodiscursivo e as contribuições dos estudos do letramento em língua inglesa, para, então, por meio de entrevistas e aplicação de atividades de compreensão de textos, verificarmos se os alunos teriam mais capacidades de linguagem desenvolvidas e, conseqüentemente, obteriam melhores resultados quanto à leitura e compreensão de textos.

Sugerimos, também, a análise dos *Cadernos* de Língua Portuguesa, com base no desenvolvimento de capacidades de linguagem, de modo a evidenciarmos quais delas são as mais desenvolvidas no ensino dessa língua e se os *Cadernos* de Português e Inglês se assemelham quanto à formação de leitores. Quanto ao estudo do agir, propomos uma investigação de como se configura o agir docente na Proposta Curricular e, principalmente, nas Orientações dadas aos professores para a realização das atividades existentes nos *Cadernos do Aluno*, o que evidenciaria a maneira como a Secretaria da Educação de São Paulo enxerga a figura docente e o que espera de seu trabalho por meio dos documentos prescritores da educação paulista.

4.3. Das interrelações entre o interacionismo sociodiscursivo e os estudos do letramento

Retomaremos nessa seção a pergunta de pesquisa (D) *Essas atividades levam a um processo de letramento, tal como explicitado pelo Currículo de Língua Estrangeira Moderna da Proposta Curricular?*, e buscamos destacar as interrelações existentes entre os estudos do

interacionismo sociodiscursivo e os estudos do letramento em língua estrangeira de Kern (2000) e Schlatter (2009).

Como mencionado, o interacionismo sociodiscursivo, embora não tenha ainda aprofundado seus estudos na área da leitura e, principalmente na leitura em língua estrangeira, postula que essa habilidade deve pensar a integração social e o desenvolvimento da cidadania (BRONCKART, 2005), uma vez que, ao ler, o aluno adquire conhecimento, que se reflete em seu agir no mundo e, conseqüentemente, em seu desenvolvimento. Assim, o leitor, nessa perspectiva, é um sujeito ativo, que pensa os textos como reflexos de práticas sociais sócio-historicamente determinadas e, ao ler, mobiliza seus próprios conhecimentos, suas capacidades de linguagem, bem como leva em consideração o contexto, isto é, as condições de produção em que esses textos foram elaborados, pois entende que eles determinam as escolhas e o modo como o texto se estrutura.

De maneira semelhante, os estudos do letramento apresentados nesta pesquisa, com base nas contribuições de Kern (2000) e Schlatter (2009), propõem a leitura como uma forma de acesso a práticas sociais, de modo a ampliar o conhecimento de si e do mundo, contribuindo para a formação cidadã dos alunos. Nessa perspectiva, o texto também é visto como um reflexo das ações de linguagem, já que é dado como a manifestação concreta da linguagem disponível para observação. Kern (2000) postula que a leitura também deve ser realizada levando em consideração o contexto de produção e de interpretação dos textos, uma vez que eles determinam a compreensão dos significados.

Os pontos de semelhança e divergência entre o interacionismo sociodiscursivo e os estudos do letramento, quanto à questão da leitura em língua estrangeira, foram elaborados nesta pesquisa com base no *Decálogo para aprender a ler*, proposto por Cristovão (2001), e serão discutidos nesta seção, levando em consideração os resultados da análise dos *Cadernos*. Discutiremos aqueles que puderam ser identificados entre as análises realizadas e que se voltam

principalmente para a leitura em si e não para o papel do professor nesse processo, nem o uso de recursos para tal.

Com relação ao primeiro item - *leitura e ação de linguagem* – ambas vertentes pensam a influência do contexto para a mobilização dos conteúdos veiculados no texto. As análises indicaram que esse questionamento acontece em grande parte dos textos estudados, mas as perguntas se voltaram principalmente para a identificação do público-alvo (participantes da interação) e do objetivo do autor do texto. Não houve questionamentos relacionados ao momento ou ao local de produção de textos, fatores que também influenciam na produção dos significados veiculados.

Quanto ao segundo item – *leitura com base no ensino e pluralidade de gêneros* – ambas perspectivas defendem o contato com diferentes gêneros, de modo a possibilitar a compreensão de suas características, das situações em que ocorrem, o que conseqüentemente amplia o conhecimento de mundo, já que os gêneros ocorrem em diversas situações. Os dados nos mostraram que existe uma variedade de gêneros textuais ao longo de todas as séries, mas que, em muitas das atividades, não houve um trabalho de conscientização de suas características ou das esferas em que circulam e com quais objetivos.

O terceiro item – *capacidades de linguagem* – é pensado apenas pelo ISD, uma vez que os estudos do letramento mencionam a existência de conhecimentos linguísticos e discursivos, que devem ser mobilizados ao longo da leitura, mas não os classifica como a proposta em que nos baseamos o faz. A análise desse trabalho por meio das capacidades de linguagem foi apresentada na retomada das perguntas de pesquisa na seção anterior.

Quanto ao quarto item – *leitura e contexto de produção do texto e contexto de leitura* – deve-se propor a mobilização dos elementos que compõem o contexto de produção dos textos, uma vez que eles colaboram para a produção dos sentidos veiculados. Percebemos que existem

questões voltadas para alguns aspectos do contexto de produção, mas não há exercícios que promovam a reflexão da influência desses aspectos na veiculação dos sentidos.

O quinto item – *leitura e uso de textos sociais* – preza pelo ensino com base em textos que sejam amostras de contextos reais e se posiciona desfavorável ao uso de textos pedagogicamente elaborados. Assim, ao pensarmos a questão do letramento como forma de inserção dos alunos em práticas sociais de modo a contribuir para seu desenvolvimento como cidadãos (KERN, 2000) e (SCHLATTER, 2009), podemos dizer que os *Cadernos do Aluno* propiciam o acesso a diversas práticas, já mencionadas no item pluralidade de gêneros, como por exemplo, a leitura de artigos de jornais, resenhas de filmes, reconhecimento e elaboração de currículos. Porém, este acesso se dá majoritariamente, como determinado pelos gráficos de autenticidades dos textos, por meio de textos pedagogicamente elaborados, o que não possibilita aos alunos o contato real com tais práticas sociais, uma vez que os textos tendem a ser escritos utilizando tempos verbais e léxico mais facilitados, ou até mesmo os que estão sendo abordados naquele conteúdo.

Quanto ao sexto item – *progressão em espiral* – no qual defendem as comparações entre a língua materna e a estrangeira, identificamos nas orientações dadas aos professores no *Caderno do Professor* sugestões de comparação entre estruturas gramaticais do português e do inglês, de modo a facilitar o entendimento dos alunos. Já nos *Cadernos* do 1º ano do E.M., há uma atividade cuja proposta é completar uma tabela com a tradução, os sinônimos e o antônimo de alguns termos apresentados, para que os alunos pudessem estabelecer as relações entre os termos nas duas línguas.

Como demonstrado pela tabela de comparação entre o *Decálogo* e a proposta de letramento em LE de Kern (2000), há uma divergência quanto ao sétimo item – *complexidade da tarefa*. O ISD prevê o estudo de um mesmo objeto em diversos momentos da vida escolar e em diferentes níveis de complexidade. Já Kern (2000) propõe categorias de ensino em que o

domínio de uma leva ao desenvolvimento da outra. Por haver essa divergência e o nível das atividades dos *Cadernos* não ser o objeto de nossa pesquisa, não poderemos tecer conclusões quanto a esse aspecto.

O oitavo item – *complexidade da tarefa* – aquele que o *Decálogo* propõe partir de questões globais do texto para itens mais complexos e que Kern (2000) pensa na questão do ensino de habilidades controladas em vez de ensinar primeiro a gramática ou o vocabulário, não foi identificado nas análises. Os exercícios com relação aos textos da apostila seguem o mesmo padrão, independentemente da série analisada, variando entre perguntas sobre o reconhecimento do gênero ou de algum item do contexto de produção, questões voltadas para a interpretação do texto, como exercícios de verdadeiro ou falso, ou questões abertas, para, então, propor ora o ensino de vocabulário, ora o de gramática; todavia, sem haver um retorno ao texto que originou as atividades seguintes ou até mesmo uma atividade de aplicação dos conteúdos aprendidos.

O nono e o décimo itens – *uso de recursos pedagógicos para a mediação e processo colaborativo e método indutivo*, respectivamente – em que o primeiro se volta para o uso de diferentes recursos para auxiliar na aprendizagem e o segundo pensa o papel do professor nesse processo, não foram analisados nesta pesquisa, pois não nos voltamos ao estudo aprofundado das orientações dos *Cadernos do Professor*, em que se evidenciariam as ferramentas a serem utilizadas para atingir os objetivos de ensino e também serviria para verificar o papel do professor ao longo desse processo. Para esse tipo de pesquisa, faz-se necessário estudar o agir do professor, representado nas orientações desses *Cadernos*.

A análise dos *Cadernos* tentando estabelecer pontos de aproximação entre o ISD e os estudos do letramento possibilitou entendermos que ambas as perspectivas propõem o ensino com base no desenvolvimento do aluno para entender e agir em diversas práticas sociais, sendo essas dadas por meio do trabalho com os mais diversos gêneros textuais.

Verificamos também que, para a inserção dos alunos em diferentes práticas sociais em língua inglesa, os *Cadernos* distribuídos nas escolas de São Paulo precisam se voltar mais para a conscientização dos alunos de que os gêneros são instrumentos de agir no mundo e, para isso, devem propor mais atividades voltadas a essa conscientização, de modo a fazer com que os alunos entendam quais as esferas em que os gêneros circulam e como eles se estruturam, desenvolvendo, desta forma, as capacidades necessárias para possibilitar esse agir em diferentes práticas.

4.4. Da importância da leitura e das contribuições dessa pesquisa

Retornando aos motivos que nos levaram a pesquisar a formação de leitores nos documentos que regem a educação paulista, principalmente ao analisar as atividades propostas nos *Cadernos do Aluno* das três séries do Ensino Médio, acreditamos ser a leitura a habilidade que mais se adequa a situação das escolas da rede pública, tanto pelo âmbito das condições de ensino, quanto pela utilidade de aplicação desta habilidade.

No que diz respeito às condições de ensino, vale ressaltar as salas de aulas numerosas, as altas cargas horárias aos professores e os problemas com indisciplina, além da execução de projetos extracurriculares a serem implementados em consonância com a aplicação dos conteúdos previstos para o ano letivo, isto é, aqueles conteúdos estipulados pela Proposta Curricular. Assim, entendemos que o Governo precisa elevar e/ou manter o nível dos índices de aprendizagem e também a preparação desses alunos para a vida além da escola, para isso, se faz necessário, como um dos itens primordiais para essa mudança na educação, a melhoria das condições de trabalho dos professores, que não podem ficar relegados a um dos últimos itens da lista de mudanças, como imposto pelo BIRD (ALTMAN, 2002). Essas melhores condições se voltam principalmente para uma valorização salarial, número menor de alunos em sala de

aula que, conseqüentemente, propiciaria salas com menos problemas de indisciplina e, como já previsto pelo documento, investimento na formação desses professores.

Com relação às mudanças educacionais que dizem respeito ao nosso objeto de pesquisa, os *Cadernos do Aluno* de língua inglesa do Ensino Médio, pensamos que o Governo precisa aprimorá-los de modo a fazer com que eles se voltem ainda mais para os objetivos determinados pelos documentos que prescrevem a educação paulista, a formação de alunos leitores e escritores, destacando que nos voltamos apenas para a questão do ensino da leitura em língua estrangeira.

Quanto à utilidade, ou melhor, a importância da leitura, pudemos verificar que ela, além de ser nosso acesso às informações, seja ela voltada à aprendizagem ou ao entretenimento (WALLACE, 1992), amplia o nosso conhecimento de mundo e a nossa capacidade de adquirirmos discursos que colaborarão para a nossa formação de opinião, independentemente da língua em que lemos. Ainda, é essa a habilidade cobrada dos alunos ao longo da vida escolar nas avaliações internas ou externas e, principalmente, naquelas que são a chave para o ensino superior.

Por conseguinte, atualmente é inegável a importância do conhecimento de outro idioma, principalmente a língua inglesa, pelo fato de ser a língua franca utilizada nas transações comerciais, nas relações entre os países, nas publicações de pesquisas acadêmicas, na rede mundial de computadores, entre muitos outros exemplos.

Assim, ao nos filarmos ao quadro teórico-metodológico do ISD, procuramos analisar se as atividades propostas nos *Cadernos do Aluno* desenvolvem as capacidades de linguagem necessárias para a formação de leitores em língua inglesa, o que conseqüentemente contribui para o desenvolvimento do aluno enquanto leitor e agente em diferentes práticas sociais. Esse propósito nos levou a elaborar o quadro de análise de materiais didáticos com vistas à formação de leitores, tomando por base as contribuições de Labella-Sanchez (2007) e Mascanhi (2013),

e que podem ser usados para a análise de outros materiais didáticos ou até mesmo sequências didáticas voltadas ao ensino de leitura. Com isso, retomamos a afirmação de Bronckart (2006) ao dizer que uma pesquisa nessa área precisa transformar a atividade humana e, de acordo com o Cordeiro (2015²⁶), as pesquisas do ISD ainda não se debruçaram de maneira aprofundada na questão do ensino de leitura.

O ensino de línguas deve formar o aluno para a maestria em relação aos modelos preexistentes, mas também deve, progressivamente, e explorando a reflexividade dos alunos, **desenvolver capacidades de deslocamento, de transformação dos modelos adquiridos**. É sob essa condição que o aluno poderá desenvolver sua pessoa, ao mesmo tempo em que contribui para a transformação, isto é, para a vida da língua em seu meio (BRONCKART, 2005, p. 251).

O ISD foi utilizado em nossa pesquisa porque, ao ter como tese central o papel da linguagem para o desenvolvimento humano, pensa em suas pesquisas em maneiras de colaborar para esse desenvolvimento, seja o de professores, seja o de alunos quando propõe sequências didáticas de ensino de gêneros ou análise de materiais didáticos, nos voltando brevemente para algumas de suas pesquisas.

Concluimos com esse trabalho a importância de adotarmos uma concepção de leitura voltada para a conscientização do contexto de produção dos textos, como verificamos ser a base do ISD, bem como dos estudos do letramento. Os alunos precisam ler, independente da língua, com a consciência de quem fala, de que posição fala, para quem fala e com que intenção, porque, principalmente nessa era tecnológica dos blogs, das redes sociais, dos jornais online e de muitas outras formas de circulação de notícias e opiniões de modo rápido, em que cada um é ou se pensa um formador de opinião. Adotada essa abordagem, possibilitaríamos que nossos alunos e também os próprios professores passassem a ler de modo mais crítico, questionando

²⁶ Comunicação Oral.

as informações veiculadas e, conseqüentemente, não tomando como certo todos os discursos que leem.



Referências

ABREU-TARDELLI, L. S. trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br. *Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD*. 2006. 196f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ALMEIDA, R. L. T. The teaching of English as a foreign language in the context of Brazilian regular schools: a retrospective and prospective view of policies and practices. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 331-348, 2012.

ALMEIDA FILHO, J. C. Codificar conteúdos, processo, e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. In: Pererira, A. L., Gottheim (Orgs.). *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação de contextos de uso*. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

ALTMAN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

APASE, APEOESP & CPP. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Uma análise crítica*. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/especiais/revista_planejamento_2009.pdf Acesso em junho, 2013.

ARAÚJO, L. C. *Gêneros e os Cadernos de Língua Inglesa da Secretaria da Educação de São Paulo*. 2001. 171 f. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. 2. ed. Trad. feita a partir do francês: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p.277-326. Disponível em: http://www.4shared.com/office/rWmdUmfB/BAKHTIN_Mikhail_Estetica_da_Cr.html. Acesso em: 15 jan. 2013.

BARROS, E. M. D. Interacionismo instrumental: o gênero como ferramenta mediadora do ensino da língua. In: *ReVEL – Revista virtual de estudos da linguagem*, vol. 7, n. 13, 2009.

BRASIL. Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso 10 jul. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens códigos e suas tecnologias*. vol.1. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+) – Linguagem, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio). Parte II - Linguagem, códigos e suas tecnologias*. Língua Estrangeira Moderna. Brasília, 2000. p. 25-32.

BRONCKART, J.P. Posfácio. Ensinar: um “métier” que, enfim, sai da sombra. In: CRISTOVÃO, V. L. L., ABREU-TARDELLI, L. S. (Orgs.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado das Letras, 2009, p. 161-174.

_____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

_____. (1999). *Atividades de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo*. 2.ed. São Paulo: EDUC, 2007.

_____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

_____. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*. Vol. 4, n. 6, março de 2006.

_____. Conferência: Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. *Revista ANPOLL*, n. 19, p. 231-256, jul./dez., 2005.

BRONCKART, J. P., MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p. 131-163.

BROWN, Tony. T10 Situated Learning Theory of Lave and Wenger. [S.l.: s.n.], 2014.

BUENO, L. *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*. 2007. 205f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BUTLER, D. B. *A imagem esfacelada do professor: um estudo em textos de revistas*. 2009. 179f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

CARMAGNANI, A. M. (1999) Ensino apostilado e a venda de novas ilusões. In: In: Coracini, M. J. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes Editores, 2011, 2º ed.

CERVETTI, G., PARDALES, M. J., DAMICO, J. S. *A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy*. Disponível em <<http://www.readingonline.org/articles/cervetti/>>. Acesso em 19/05/2013.

CORACINI, M. J. F. Concepções de leitura na pós-modernidade. In: LIMA, R. C. C. P. (Org.) *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas: Mercado das Letras; São João da Boa Vista: Unifeob, 2005, p. 15-44.

_____. (1999) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes Editores, 2001, 2º ed.

CORDEIRO, G. S. Leituras possíveis do ISD: agir, produção de textos e trabalho. In: GUIMARÃES, A. M. M., MACHADO, A. R., COUTINHO, A. (Orgs). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado das Letras. Coleção Ideias sobre Linguagem, 2007.

CRISTÓVÃO, V. L. *Gêneros e ensino de leitura em LE: Os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*. 2001, 263 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

_____. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R., CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, Mercado das Letras, 2009.

CRISTOVÃO, V. L. L., NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B., BRITO, K. S. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, Kaygangue, 2005, p. 35-59.

DIAS, S. C. *Discurso de professores temporários de língua inglesa sobre a nova proposta curricular do estado de São Paulo: identidade e acontecimento*. 170 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2010.

DOLZ, J., NOVERRAZ, M. SCHNEUWLY, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2011, 3º ed.

DOLZ, J., PASQUIER, A. & BRONCKART, J.-P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? - In : *Etudes de Linguistique appliquée*, n. 92, p. 23-37, 1993

DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. (2004). Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2011, 3º ed.

FERNANDES, C. M. A tessitura do gênero textual “manual do professor de coleções didáticas de língua inglesa” nas tramas do PNLD. 2014. 345 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

GALHARDO, C. M. O., *O gênero diário de leitura e o desenvolvimento de capacidades de linguagem*. 204 p. Dissertação. (Mestrado em em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

GARCIA, T. B. *Materiais didáticos são mediadores entre professor, alunos e o conhecimento*. [Junho. 2011]. Entrevistador: Redação Jornal do Professor, MEC. Disponível em <http://envolverde.com.br/educacao/entrevista-educacao/materiais-didaticos-sao-mediadores-entre-professor-alunos-e-o-conhecimento/>. Acesso em 19 out. 2014.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4º ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRIGOLETTO, M. Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação? In: Coracini, M. J. (Org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes Editores, 2º ed. 2011.

GUDOLLE, L. S., ANTONELLO, C. S., FLACH, L. Aprendizagem situada, participação e legitimidade nas práticas de trabalho. In: *Revista de Administração Mackenzie*, v. 13, n. 1, São Paulo, jan./fev., 2012.

GUIMARÃES, A. M. M., MACHADO, A. R., COUTINHO, A. (Orgs). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado das Letras. Coleção Ideias sobre Linguagem, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Matriz de Referência ENEM*. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/enem/conteudo-das-provas>. Acesso em 04 fev. 2015.

JACKNICK, C. M. Using situated learning to examine the language of teaching and learning. In: *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, Teachers College, Columbia University, vol. 8, n. 1, 2008.

JACOB, Ana Elisa. *São Paulo faz escola: o jornalzinho do governo e o desenvolvimento das capacidades de linguagem*. 2008. 96f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação): Universidade São Francisco, 2008.

_____. *Um caso de transposição didática dos gêneros textuais: a Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo e os Cadernos do Aluno do Ensino Médio*. 2013. 310f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

KAMARAVADIVELU, B. Postmethod condition. In: _____. *Understanding Language Teaching: from method to postmethod*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2006.

KERN, R. *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LABELLA-SÁNCHEZ, N. *As provas de espanhol da UEL, da UEM e da UFPR: capacidades de linguagem e outros conhecimentos exigidos*. 2007. 217f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2007.

LIMA, R. C. C. P. (Org.) *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas: Mercado das Letras; São João da Boa Vista: Unifeob, 2005.

LOPES, R. *O uso do Caderno do Professor na escola pública estadual: percepções de alunos e professora*. 2010. 184f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

MACHADO, A. R. Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual. In:

MACHADO, A. R., ABREU-TARDELLI, L. S., CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado das Letras, 2009a, p. 153-164.

_____. Colaboração e crítica: possíveis ações do LINGUISTA na atividade educacional. In: MACHADO, A. R., ABREU-TARDELLI, L. S., CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado das Letras, 2009a, p. 43-70.

_____. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: ABREU-TARDELLI, L., CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado das Letras, 2009b, p. 79-99.

_____. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M., MACHADO, A. R., COUTINHO, A. (Orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado das Letras, 2007, p. 77-97.

_____. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L., BONINI, A. MOTTA-ROTH, D (Orgs.). *Gêneros: teoria, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 237-259.

_____. Entrevista com Jean-Paul Bronckart. In: D.E.L.T.A.: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 20, n. 02, 2004, p. 311-328

_____. Uma experiência de assessoria docente e a elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. *D.E.L.T.A.*, v.16, n.1, 2000, p.1-26.

MACHADO, A.R. & BRONCKART, J.P. (Re-)Configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: ABREU-TARDELLI & CRISTOVÃO (Orgs). *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Mercado de Letras: Campinas, 2009.

MACHADO, A. R. & BRONCKART, J.-P. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos. *DELTA*. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 183-214, 2005.

MACHADO, A. R., CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: MACHADO, A. R., ABREU-TARDELLI, L. S., CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado das Letras, 2009, p. 17-42.

MACHADO, A. R., GUIMARÃES, A. M. M. O interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In: MACHADO, A. R., ABREU-TARDELLI, L. S., CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado das Letras, 2009a, p. 17-42.

MARCONI, M. A., LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2003, 5º ed.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MASCANHI, I. W. *Análise de sequências didáticas de gêneros direcionadas ao ensino-aprendizagem de língua materna no ensino fundamental: aportes do interacionismo sociodiscursivo*. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, Araraquara, 2013.

MASCIA, M. A. A. *Leitura: uma proposta discursivo-desconstrutivista*. In: LIMA, R. C. C. P. (Org.) *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas: Mercado das Letras; São João da Boa Vista: Unifeob, 2005, p. 45-58.

MASSAROTTO, F. A. *O planejamento da disciplina de língua inglesa da terceira série do ensino médio e suas relações com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo e o Currículo de Língua Estrangeira Moderna*. 2012. 142f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MATENCIO, M. L. M. *Textualização, ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo*. In: GUIMARÃES, A. M. M., MACHADO, A. R., COUTINHO, A. *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, Mercado das Letras, 2007.

MAZZILLO, T. M. F. M. *O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem*. 2006. 189f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MELO, M. H. *Leitura crítica: uma abordagem em língua estrangeira*. In: LIMA, R. C. C. P. (Org.) *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas: Mercado das Letras; São João da Boa Vista: Unifeob, 2005, p. 73-95.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NUNAN, D. *Reading*. In: _____ *Second language: teaching and learning*. New York: Heinle & Heinle Publishers, 1999, p. 249-269.

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

OLIVEIRA e PAIVA, V. L. M. *História do material didático*. In: DIAS, R., CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, Mercado das Letras, 2009.

PÉREZ, M. *Com a palavra, o professor: vozes e representações docentes à luz do interacionismo sociodiscursivo*. 2009. 153f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

PETRECHE, C. R. C. *A sequência didática nas aulas de língua inglesa do ensino médio e o desenvolvimento de capacidades de linguagem*. 2008. 227f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, 2008.

RAMOS, R. C. G. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, R., CRISTOVÃO, V. L. L. *O didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno do Professor: LEM – Inglês, ensino fundamental - 6º ano, volume 1*. São Paulo, 2009.

_____. Secretaria da Educação. *Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor: LEM – inglês, ensino médio, 1º série, v. 1*. São Paulo: SE, 2014.

_____. Secretaria da Educação. *Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor: LEM – inglês, ensino médio, 1º série, v. 2*. São Paulo: SE, 2014.

_____. Secretaria da Educação. *Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor: LEM – inglês, ensino médio, 2º série, v. 1*. São Paulo: SE, 2014.

_____. Secretaria da Educação. *Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor: LEM – inglês, ensino médio, 2º série, v. 2*. São Paulo: SE, 2014.

_____. Secretaria da Educação. *Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor: LEM – inglês, ensino médio, 3º série, v. 1*. São Paulo: SE, 2014.

_____. Secretaria da Educação. *Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor: LEM – inglês, ensino médio, 3º série, v. 2*. São Paulo: SE, 2014.

_____. Secretaria da Educação. *Caderno do Aluno: Língua Estrangeira Moderna – Inglês, Ensino Médio – 1º série, volume 1*. São Paulo: SEE, 2014.

_____. Secretaria da Educação. *Caderno do Aluno: Língua Estrangeira Moderna – Inglês, Ensino Médio – 1º série, volume 2*. São Paulo: SEE, 2014.

_____. Secretaria da Educação. *Caderno do Aluno: Língua Estrangeira Moderna – Inglês, Ensino Médio – 2º série, volume 1*. São Paulo: SEE, 2014.

_____. Secretaria da Educação. *Caderno do Aluno: Língua Estrangeira Moderna – Inglês, Ensino Médio – 2º série, volume 2*. São Paulo: SEE, 2014.

_____. Secretaria da Educação. *Caderno do Aluno: Língua Estrangeira Moderna – Inglês, Ensino Médio – 3º série, volume 1*. São Paulo: SEE, 2014.

_____. Secretaria da Educação. *Caderno do Aluno: Língua Estrangeira Moderna – Inglês, Ensino Médio – 3º série, volume 2*. São Paulo: SEE, 2014.

_____. Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. São Paulo: SEE, 2010.

_____. Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. São Paulo: SEE, 2008.

SANTOS, A. C. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: a relação entre as crenças e a prática de dois professores de inglês*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2015.

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.

SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. In: *Calidoscópico*, vol. 7, n. 1, p. 11-23, jan/abril, 2009. Disponível em <

SCHNEUWLY, B (2004). Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

_____. (2004). Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

SILVA, C. M. R. O agir didático do professor de língua portuguesa e sua reconfiguração pelos professores. 2013. 384f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA, R. C. Estudos recentes em linguística aplicada no Brasil a respeito de livros didáticos de língua estrangeira. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 1, p. 207-226, 2010.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Rev. Bras. Educ.* n.25. Rio de Janeiro, jan./abr. 2004. p.5-17. Disponível em: <
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2013

SOUZA, D. M. (1999) Autoridade, autoria e livro didático. In: Coracini, M. J. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes Editores, 2011, 2º ed.

WALLACE, C. *Reading*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

Pauta de observação de aula



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE TAQUARITINGA
E.E. "PROF. DR. ARIIVALDO DA FONSECA"

Rua Oswalter Colturato, nº. 433 - Conj. Res. Paulo de Blaze – Ibitinga - S.P.
Fone/Fax (16) 3342-5861 – 3342-4157 / E-mail: e914368a@educacao.sp.gov.br

Nome do Professor observado:		Situação de Aprendizagem: Caderno/Volume:	
Disciplina:		Data da observação:	
Indicadores	Observado	Encaminhamento inicial	Encaminhamento acordado
(O que será observado? – Planejado pelo observador antes da observação)	(Descrição do que foi observado em relação ao indicador – Preenchido durante a observação)	(Encaminhamento realizado pelo observador – Preenchido após a observação)	(O encaminhamento que o observador e o professor combinaram sobre os indicadores)
O objetivo da aula está claro para os alunos?			
A ação do professor colabora com o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras?			
A atividade proposta é desafiadora e proveitosa para todos os alunos ou para alguns foi muito difícil e para outros muito fácil?			
Os alunos escutam uns aos outros?			
A estratégia da aprendizagem e os recursos utilizados estão adequados?			

Os materiais utilizados (Caderno do Professor e do aluno, livro didático, entre outros) estão articulados para o desenvolvimento das competências e habilidades propostas no Currículo Oficial da SEE?			
--	--	--	--

REGISTRO REFLEXIVO

A aula foi observada por mim, Professora Coordenadora do Ensino Fundamental da **E.E. PROF. DR. ARIIVALDO DA FONSECA**, em comum acordo com o Professor _____ da _____. Foi possível observar _____

Relatório do (a) Professor (a):

1) Qual o seu grau de satisfação com a aula? Por quê?

Quais os aspectos da aula com que está satisfeito (a)?

2) Esta aula pode ser considerada uma aula típica?

3) Que partes da aula gostaria de utilizar novamente no futuro?

4) O que gostaria de melhorar/modificar na próxima vez que ministrara esta aula?

Até que ponto os alunos atingiram os objetivos propostos para esta aula?

5) A aula decorreu conforme o plano estabelecido? Justifique.

Sugestões:

IBITINGA, ____ de _____ de 2015

PC - Anos Finais do EF
Adriana de Oliveira Silva

Professor

Diretor

Supervisor

PCNP

Documentos analisados nessa pesquisa

Autorizo a reprodução deste trabalho.

São José do Rio Preto, 04 de setembro de 2015

LETÍCIA FONSECA BORGES