

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

CRISTIANE OVIDIO PINHEL AGUILERA

DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA DA
EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE SÃO PAULO PARA AS
ATIVIDADES NOS CADERNOS DE INGLÊS:
UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO

São José do Rio Preto

2013

CRISTIANE OVIDIO PINHEL-AGUILERA

DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA
DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE SÃO PAULO PARA AS
ATIVIDADES NOS CADERNOS DE INGLÊS:
UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO

Tese apresentada ao Instituto de Biociências,
Letras e Ciências Exatas da Universidade
Estadual Paulista, Câmpus de São José do Rio
Preto, para obtenção do título de Doutor em
Estudos Linguísticos (Área de Concentração:
Linguística Aplicada)

Orientador: Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo

São José do Rio Preto

2013

Pinhel-Aguilera, Cristiane Ovidio.

Das orientações curriculares de Língua Estrangeira da educação básica do Estado de São Paulo para as atividades nos cadernos de inglês : uma proposta de avaliação / Cristiane Ovídio Pinhel Aguilera. -- São José do Rio Preto, 2013
251 f. : il.

Orientador: Douglas Altamiro Consolo

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

1. Linguística aplicada. 2. Línguas – Ensino fundamental. 3. Ensino – São Paulo (Estado) - Currículos. I. Consolo, Douglas Altamiro. 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 IBILCE
UNESP - Campus de São José do Rio Preto

COMISSÃO JULGADORA

TITULARES

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo (Orientador)
UNESP- Campus de São José do Rio Preto

Profa. Dra. Vera Lucia Cristóvão
UEL- Universidade Estadual de Londrina

Profa. Dra. Walkyria Monte Mor
USP – Universidade de São Paulo

Prof. Dr. João Antônio Telles
UNESP – Campus de Assis

Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão
UNESP – Campus de São José do Rio Preto

SUPLENTES

Profa. Dra. Magali Barçante Alvarenga
FATEC / UnB

Profa. Dra. Rita de Cássia Barbirato
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

Profa. Dra. Marta Lúcia Cabrera Kfourir Kaneoya
UNESP – Campus de São José do Rio Preto

Ao meu esposo, Lucas, e aos meus filhos, Maria Clara e Pedro Lucas.

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo, a Deus, o Grande Eu Sou, o autor e consumidor da minha fé, por ter chamado à existência as coisas que não existiam.

Ao meu esposo, Lucas, pelo companheirismo e pela compreensão nos momentos mais difíceis da minha vida;

Aos meus filhos, Maria Clara e Pedro Lucas, por suportarem a minha ausência;

Aos meus pais, por me ensinarem a não desistir;

Aos meus familiares, por me apoiarem com palavras de estímulo.

Ao Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo, pelo conhecimento compartilhado e pelo incentivo que me impulsionou a prosseguir;

Aos meus alunos, pela participação na coleta de dados;

Aos professores, pelos questionários respondidos;

Aos professores do programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos do Campus de São José do Rio Preto, pelas incansáveis reflexões a que me submeteram;

À Prof.a. Dra. Marta Lúcia Cabrera Kfoury Kaneoya e ao Prof. Dr. João Antônio Telles, pelas ricas contribuições na banca do exame de qualificação;

Aos funcionários da biblioteca do Campus de São José do Rio Preto, pela agilidade no serviço prestado;

Aos funcionários da seção de pós-graduação do Campus de São José do Rio Preto, pelas informações fornecidas e pela pontualidade na entrega dos atestados de frequência;

Aos meus colegas do curso de pós-graduação, pelo conhecimento compartilhado;

À Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por viabilizar este trabalho;

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa.

Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito [...]. Não sou o que deveria ser, mas, graças a Deus, não sou o que era antes.

Marthin Luther King

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
Justificativa	24
Objetivos e perguntas de pesquisa	27
Organização da tese	28
 CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	 30
1.1 O conceito de Transposição Didática: do Currículo para os Cadernos do Aluno e do Professor - Inglês – Volume 1 - 8ª série/9º ano	31
1.2 O redimensionamento das orientações curriculares	37
1.3 Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de LE	40
1.4 O currículo da SEE do Estado de São Paulo	52
1.4.1 Princípios gerais	52
1.4.2 Considerações sobre a competência leitora e escritora	59
1.4.3 Princípios da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	63
1.4.4 Princípios do Currículo para a disciplina de LE – Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio	66
1.5 A concepção de compreensão e produção escrita: da gramática e tradução aos letramentos múltiplos e aos gêneros textuais	69
1.6 Definindo letramentos	72
1.6.1 Letramentos e a instituição escolar	72
1.6.2 Letramentos múltiplos e o ensino de Língua Estrangeira	76
1.7 Os gêneros textuais e o ensino de LE sob a perspectiva do interacionismo sociodiscursivo	81
1.8 A avaliação de livros didáticos e materiais didáticos de línguas	91

CAPÍTULO II - METODOLOGIA DE PESQUISA 104

2.1 Objetivos e perguntas de pesquisa	104
2.2. A natureza da abordagem metodológica: o contínuo do foco qualitativo-quantitativo	106
2.3 Procedimentos de seleção e descrição do <i>corpus</i> analisado	107
2.3.1 O Caderno do Professor	107
2.3.2 O Caderno do Aluno	110
2.4 Instrumentos de pesquisa para avaliação dos cadernos	114
2.4.1 Procedimentos de análise dos cadernos	120
2.5 Instrumentos de pesquisa para a avaliação da perspectiva dos professores	121
2.6 Procedimentos de análise dos questionários	123

CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS 125

3.1 A caracterização da Transposição Didática	126
3.1.1 Os pressupostos teóricos que embasam o Currículo – as concepções de linguagem e de aprendizagem: foco no syllabus	126
3.2 Análise da sequência de atividades do Caderno (de inglês) – Volume 1 – da 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental.....	133
3.3 As concepções teóricas nas atividades de aprendizagem que constituem o Caderno com base nos critérios das fichas de avaliação	155
3.3.1 Aspectos gerais	156
3.3.1.1 Princípios norteadores	156
3.3.1.2 Aspectos gráfico-editoriais	163
3.3.1.3 Autonomia	165
3.3.2 Compreensão escrita	169
3.3.2.1 Princípios subjacentes ao processo de leitura	169
3.3.2.2 Textos autênticos e diversidade de gêneros	172
3.3.2.3 As atividades de compreensão escrita	175
3.3.3 Produção escrita	179
3.3.4 Manual do Professor	182

3.3.4.1 O Caderno do Professor e a percepção do professor de inglês da rede oficial de ensino a respeito das orientações atuais para o ensino de ILE a partir da implementação do Currículo	182
CONSIDERAÇÕES FINAIS	201
REFERÊNCIAS	210
ANEXOS	220
Anexo 01: <i>Can-do chart</i>	221
Anexo 02: Proposta de avaliação	222
Anexo 03: Grade de correção da proposta de avaliação do anexo 04	223
Anexo 04: <i>Learning targets</i>	224
Anexo 05: Exemplo de quadros da seção <i>Instant Language</i>	225
Anexo 06: Ficha 1: Aspectos gerais	227
Anexo 07: Ficha 02: Compreensão escrita	230
Anexo 08: Ficha 03: Produção escrita	233
Anexo 09: Ficha 04: Manual do professor.....	235
Anexo 10: Questionário 1 – Professores	237
Anexo 11: Questionário 2 – Professores	238
Anexo 12: Grade Curricular (8ª série/9º ano - 1º bimestre).....	239
Anexo 13: Texto da Situação de Aprendizagem 1	240
Anexo 14: <i>Homework: focus on language 1</i>	241
Anexo 15: Situated Learning 2	243
Anexo 16: Situated Learning 3	244
Anexo 17: <i>Homework: focus on language 3</i>	247
Anexo 18 – <i>Learn more</i>	250
Anexo 19: Recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema	251

LISTA DE ABREVIATURAS

ILE – Inglês como Língua Estrangeira

LD – Livro Didático

LDB – Lei de diretrizes e bases

LE – Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

LM – Língua Materna

MD – Material Didático

OCN – Orientações Curriculares Nacionais

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SEE – Secretaria da Educação do Estado

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema representativo da Transposição Didática	33
Figura 2 – Esquema representativo da Transposição Didática efetuada no sistema escolar a partir do Currículo (baseado em Cristóvão, 2001, p.50)	35
Figura 3 – Aspectos gerais que nortearam a elaboração dos critérios de avaliação.....	102
Figura 4 - Aspectos específicos que nortearam a elaboração dos critérios de avaliação.....	102
Figura 5 - Esquema representativo do contínuo metodológico de Larse-Freeman e Long (1991, p.15)	106
Figura 6 – Expectativas de aprendizagem	111
Figura 7 – Esquema de registro de vocabulário (<i>Vocabulary log</i>)	113
Figura 8 – Exemplo de quadros na seção <i>Instant Language</i>	113
Figura 9 – Tarefa de produção escrita da Situação de Aprendizagem 1	134
Figura 10 - Atividade 1 da Situação de aprendizagem 1	136
Figura 11 – Atividades 3 e 4 da Situação de Aprendizagem 1	138
Figura 12 - Atividade 5 da Situação de Aprendizagem 1	140
Figura 13 - Exemplos de atividades propostas como tarefa de casa	142
Figura 14 – Atividade 3 da Situação de Aprendizagem 2	144
Figura 15 – Atividade 4 da Situação de Aprendizagem 2	145
Figura 16– Atividade retirada da seção <i>Homework: focus on language 2</i>	146
Figura 17 – Situação de Aprendizagem 4	153
Figura 18 – Atividade 1 da Situação de Aprendizagem 1	164
Figura 19 - Atividades 3 e 4 da Situação de Aprendizagem 1.....	193

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Títulos das Situações de Aprendizagem do caderno analisado	108
Quadro 2 - Exemplo dos quadros de orientações apresentados nas Situações de Aprendizagem	108
Quadro 3 – Objetivos e tempo previsto da atividade de sondagem inicial e sensibilização	109
Quadro 4 – Tempo de magistério dos professores participantes da pesquisa	123
Quadro 5 – Conteúdos propostos para o 1º bimestre da 8ª série/9º ano	127
Quadro 6 - Habilidades propostas para o 1º bimestre da 8ª série/9º ano	128
Quadro 7 – Princípios norteadores do Currículo da SEE	162
Quadro 8 - Categorias levantadas com base na Questão 5 do Questionário 1 dos professores	186
Quadro 9 - Quadro de orientações apresentado na Situação de Aprendizagem 2	188

RESUMO

O objetivo deste trabalho é refletir sobre o processo de Transposição Didática dos pressupostos teóricos que embasam o Currículo da Secretaria do Estado de São Paulo, especificamente para o ensino de Língua Estrangeira (LE), para as atividades que constituem os Cadernos do Aluno e os Cadernos do Professor do primeiro bimestre da 8ª série/9ºano do Ensino Fundamental. Para tanto, propõe-se que a avaliação dos cadernos seja conduzida por uma lista de critérios. Como pano de fundo para a discussão da transposição didática enfocada consideram-se as percepções de professores da rede pública a respeito do material em questão. Os resultados apontam que as concepções de linguagem e de aprendizagem que permeiam a grade curricular puderam ser percebidas na elaboração das atividades do caderno, bem como a presença do texto, como eixo articulador dessas atividades. Além disso, é possível observar que as atividades não desencadeiam a reflexão de aspectos culturais e sociais no desenvolvimento efetivo dos letramentos múltiplos, conforme proposto pelo documento oficial. Entendendo que a proposição desse Currículo pode representar um avanço nas políticas educacionais, espera-se que esta pesquisa alimente outras pesquisas que ampliem a compreensão sobre a influência dessas diretrizes no ensino de inglês como LE. Assim, os professores poderão fazer escolhas bem informadas com relação ao material a ser utilizado em suas aulas e os alunos da escola pública passarão a ter uma experiência bem sucedida com a língua inglesa e com outras línguas.

Palavras-chave: Currículo, Língua Estrangeira, Transposição didática, Escola pública

ABSTRACT

The purpose of this study is to reflect about some aspects of the Didactic Transposition from theoretical knowledge to the Curriculum of Education in São Paulo State, specifically in order to teach EFL, to the activities in the students' material and teachers' material. For this reflective process, it is proposed that the materials are evaluated using a list of criteria. The analysis also takes into account, as background information, the public school teachers' views about the material used. The results show the learning activities in the material are influenced by language and learning conceptions from the Curriculum syllabus. The results also show the text is the line which organizes those activities. It is possible to notice the activities haven't improved the students' understanding about the social and cultural aspects and, consequently, their real multiliteracy development. Under the assumption that the Curriculum proposed means an improvement in the educational policies, it is expected that this study motivates further research work to increase the understanding of the curricular influence on EFL teaching. Such improvement will help teachers make informed choices related to material to be used in their classrooms and public school students will have successful experience in their learning of English and other foreign languages.

Key words: Curriculum, Foreign language, Didactic Transposition, Public school

INTRODUÇÃO

A partir de 2008, a Secretaria da Educação (SEE) do Estado de São Paulo em cumprimento ao Art.26º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB - nº 9.394/96) apresentou à rede oficial de ensino uma nova Proposta Curricular, visando propor um currículo para os níveis Fundamental – Ciclo II e Médio e “garantir a todos uma base comum de conhecimentos e competências” (SÃO PAULO, 2008, p.8).

O documento básico contém os princípios que deveriam passar, então, a orientar o processo educacional com vistas à promoção de competências necessárias no “enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo” (*op.cit.*). Além desse documento básico, outro documento, dirigido aos dirigentes e aos gestores escolares, deve ser mencionado - *Orientações para a Gestão do Currículo na Escola*. Esse documento foi elaborado com a finalidade de fazer com que esses gestores se tornassem líderes e motivadores na implementação da nova proposta, devendo, inclusive, propor cursos de capacitação docente, em suas unidades escolares.

A finalidade, então, é que o *Projeto Pedagógico* de cada escola seja capaz de “assegurar aos alunos a aprendizagem dos conteúdos e a constituição das competências previstas” no documento oficial (SÃO PAULO, 2008, p.4).

Aos professores, especificamente, foram oferecidos os Cadernos do Professor, documentos organizados bimestralmente com situações de aprendizagem acompanhadas de orientações para a gestão das atividades em sala de aula, incluindo sugestões de metodologias e estratégias de trabalho. Mesmo que não previsto pela proposta inicial, mas em concordância com sugestões apresentadas por professores, no final de 2008, foram entregues também, em 2009, os Cadernos do Aluno. O envio dos cadernos também para os alunos resultou de uma abertura que a SEE deu aos professores para que postassem online as necessidades que surgiram no decorrer do primeiro ano de implementação da Proposta Curricular.

O interesse, portanto, para a realização deste trabalho surgiu da minha experiência como professora efetiva de inglês de uma escola pública do interior do estado, participante desse processo de implementação do novo Currículo.

Assim, depois de lecionar mais de 10 anos, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, sem uma diretriz curricular concreta que pudesse influenciar, diretamente, as

minhas ações pedagógicas, vivenciar a apresentação de um novo Currículo para o ensino de língua estrangeira (LE) me levou a investigar se esse Currículo representava, de fato, um avanço nas políticas educacionais nacionais para o ensino de inglês.

Minha primeira preocupação foi analisar como as novas diretrizes curriculares tinham sido recebidas e absorvidas pelos professores a ponto de transformar sua prática pedagógica em sala de aula. Para tanto, ao participar de cursos de capacitação oferecidos na Diretoria de Ensino, a qual pertencia, apliquei questionários aos professores para, então, selecionar alguns que pudessem, efetivamente, serem meus participantes de pesquisa.

No entanto, percebi que esse projeto inicial não alcançaria os resultados esperados, pois demandaria tempo e um planejamento logístico bastante acertado, pois a maioria dos professores lecionava em mais de uma escola e, às vezes, em mais de uma cidade também.

Diante disso, mudei o foco inicial da pesquisa e resolvi investigar minha própria prática. Olhar como eu mesma estava lidando com a presença dessas novas orientações, a fim de observar em que medida elas estavam interferindo em minhas aulas. Entendi, então, que a minha investigação deveria se iniciar pela compreensão de quais eram os princípios teóricos que embasavam o documento oficial dirigido a nós, professores, incluindo aqueles contidos nos Cadernos do Professor.

Ao fazer tal análise, percebi que era preciso entender como esses princípios teóricos eram transpostos para as atividades dos cadernos, sugeridas para serem aplicadas em sala de aula. Para que o uso dos cadernos trouxesse resultados efetivos na promoção da competência leitora e escritora, era preciso analisar se os princípios teóricos eram transpostos com coerência na elaboração dessas atividades, o que me levou a realinhar meu interesse sobre avaliação de livro e material didático.

O objetivo primeiro deste trabalho é, portanto, refletir sobre a Transposição Didática dos princípios e referenciais teóricos apresentados no documento oficial para as atividades elaboradas e propostas nos Cadernos do Professor e do Aluno destinados à disciplina de inglês.

É relevante salientar que, como em 2011, foi lançada uma versão atualizada da Proposta Curricular, a qual passou, então, a ser denominada de Currículo oficial, é essa versão atualizada que será usada como referência no escopo deste trabalho.

No caso específico do Currículo para a disciplina de LE, as orientações apontam para a importância desta disciplina para a formação humana e cidadã do aluno. O ensino desse componente curricular deve contribuir para a construção da competência discursiva do aprendiz, lembrando que “cada indivíduo torna-se membro de diferentes comunidades

discursivas, ou seja, estabelece relações mediadas pela linguagem, com diferentes grupos sociais” (SÃO PAULO, 2012, p.108). Para tanto, o ensino da LE é orientado pelo conceito de letramentos, buscando a promoção do conhecimento e do reconhecimento que o aluno tem de si mesmo e do outro, ao interpretar o mundo e a sociedade contemporânea de diferentes maneiras, por meio de atividades de produção oral e escrita.

Minha investigação é, portanto, direcionada pela busca ou não de uma relação de coerência entre essas orientações e as atividades de aprendizagem sugeridas. Acredito que é relevante entender se esse material viabiliza ou não a implementação do currículo da SEE para o ensino de LE.

Parto, portanto, do pressuposto de que o conceito de Transposição Didática está relacionado à transição do saber científico, do conhecimento teórico enquanto uma ferramenta para ser usada para um conhecimento que possa ser ensinado e aprendido, viabilizado por meio de materiais didáticos (CRISTÓVÃO, 2001).

Esta Transposição Didática não configura uma simples mudança de lugar de um conhecimento para outro, mas sim, segundo Bronckart & Plazaola Giger (1996), um deslocamento que gera rupturas e transformações que devem ser consideradas e analisadas.

No entanto, é necessário que se faça uma revisão das orientações que embasam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), tanto com base em seu documento introdutório (1998a), quanto com base no documento direcionado para o ensino de LE (1998b), já que a apresentação do Currículo foi impulsionada pela necessidade de uma política educacional no Estado de São Paulo que se alinhasse aos PCN, entendendo que

cabe às instâncias condutoras da política educacional nos estados e nos municípios elaborar, a partir das Diretrizes e dos Parâmetros Nacionais, **Propostas Curriculares** próprias e específicas, provendo os recursos humanos, técnicos e didáticos para que as escolas, em seu projeto pedagógico, estabeleçam os planos de trabalho, que, por sua vez, farão das propostas currículos em ação – como no presente esforço desta Secretaria (SÃO PAULO, 2008, p.15).

Além disso, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCN - BRASIL, 2006) também serão consideradas no escopo deste trabalho, embora o foco aqui seja o Ensino Fundamental. Esse documento sinaliza a importância de se pensar o ensino de línguas com

base nos letramentos múltiplos, enfocando o desenvolvimento das práticas sociais orais e escritas na inserção do aluno como cidadão crítico na sociedade em que vive.

A necessidade de revisão desses documentos oficiais se coaduna com o que Rojo (2000) sugere como níveis distintos de Transposição Didática com base na própria discussão feita no texto introdutório dos PCN (BRASIL, 1998a), a respeito dos níveis de concretização das orientações propostas pelo documento.

O primeiro nível de concretização, ou seja, o primeiro nível de Transposição Didática refere-se à elaboração de versões preliminares, fruto de debates que culminaram em sua versão final. O segundo nível de transposição se dá no âmbito dos estados e municípios no momento em que os PCNs e também as OCNs servem de recursos na elaboração de propostas curriculares desenvolvidas nestas instâncias. Nos terceiro e quarto níveis de Transposição Didática, nos quais se insere o objetivo principal deste trabalho de pesquisa, é que acontece a análise da elaboração e da utilização adequadas de atividades didáticas. Nesses níveis, a ênfase é analisar a adequação dessas atividades com relação à realização do currículo em sala de aula.

Para Bronckart & Plazaola Giger (1996), a Transposição Didática se dá também em outro nível, no qual as atividades didáticas passam a ser utilizadas na prática de sala de aula. Embora este trabalho objetive, principalmente, investigar a transposição que acontece das orientações teóricas do Currículo para os cadernos oferecidos pela SEE, a escolha do caderno a ser analisado levou em conta as séries em que eu, como professora-pesquisadora, lecionava no período de elaboração da tese. Nesse período, eu lecionava para três 8^{as} séries/9^{os} anos, sendo que tais turmas eram as primeiras que concluíam o Ciclo II do Ensino Fundamental sob as diretrizes do novo Currículo. Para investigar a Transposição Didática, tomar-se-á, portanto, o Caderno do Professor – Volume 1 – da 8^a série/9^o ano.

A avaliação desse caderno foi realizada a partir de uma lista de critérios elaborada a partir dos princípios que embasam o Currículo tanto em sua fundamentação geral como em suas diretrizes específicas para o ensino de LE. A elaboração desses critérios também se baseou em critérios formulados por autores que abordam a questão da seleção e da avaliação de livros didáticos (LD), bem como nos critérios do Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), utilizado para a escolha do LD de Língua Estrangeira Moderna (BRASIL, 2010).

Entendendo que a principal razão do aluno, ao usar a linguagem, é produzir sentido, participando da vida social e política de maneira crítica, responsável e construtiva, o ensino de LE tem como função o aumento de sua autopercepção como ser humano e como cidadão.

Portanto, é relevante que esse ensino seja orientado a partir de práticas pedagógicas que visem o engajamento discursivo, o qual, segundo os PCN (BRASIL, 1998b), relaciona-se à visão sociointeracional da linguagem.

Sob a égide do dialogismo de Bakhtin (1997), portanto, o significado é construído pela interação que se estabelece entre os participantes do discurso em uma situação social imediata, mesmo que o interlocutor seja uma virtualidade representativa da comunidade na qual está inserido o locutor, como no caso da interação estabelecida entre autor – leitor via texto.

Segundo os PCN (*op.cit.*), o processo de aprendizagem de LE também é concebido como sociointeracional, uma vez que “aprender é uma forma de estar no mundo com alguém e é, igualmente, situada na instituição, na cultura e na história” (BRASIL, 1998b).

Com base na teoria vygotskyana, os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem tem uma natureza social, pois são gerados na interação entre o aluno e um par mais competente. A aprendizagem envolve, então, de um lado, os níveis de organização do pensamento como os conhecimentos e experiências prévias e, de outro lado, a interação com outros agentes (VYGOTSKY, 2000b).

Com base nesta visão de linguagem e de aprendizagem, é possível afirmar que o veio teórico do documento da SEE atrela-se ao sociointeracionismo, uma vez que propõe a construção da competência discursiva do aprendiz, de maneira que ele saiba usar a linguagem em suas relações com diferentes grupos sociais em comunidades discursivas diversas (SÃO PAULO, 2012, p.41).

O documento da SEE argumenta que, em virtude da centralidade da linguagem no desenvolvimento do conhecimento do aluno, prioriza-se, em suas diretrizes, a competência de leitura e de escrita “para a aprendizagem dos conteúdos curriculares de todas as áreas e disciplinas”, incluindo, desta forma, a LE.

Ao priorizar a competência leitora e escritora, o documento aponta como orientação metodológica os letramentos múltiplos, sustentada nas relações existentes entre princípios até então polarizados. A proposta é que se articule o saber e o fazer, o sistema linguístico e a língua em uso, a oralidade e a escrita, entre o aprender e a reflexão sobre a própria aprendizagem.

Para que ocorra a articulação desses princípios, afirma-se que o texto (oral ou escrito) ocupe lugar central na ação pedagógica, de modo a promover a articulação entre o texto, seu contexto de produção e seu contexto de recepção.

Para Cristóvão (2009), “aprender a ler textos demanda a aprendizagem de *capacidades de linguagem*”, ou seja, é preciso que o aluno desenvolva um conjunto de operações que permitam a realização de uma determinada ação de linguagem, como por exemplo, a leitura e a escrita.

Os PCN para o ensino de Língua Estrangeira – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998b) apontam para a necessidade de se desenvolver no aluno o seu conhecimento da organização textual na construção de significados. O usuário de uma língua precisa desse conhecimento em suas rotinas interacionais, a fim de organizar a informação em textos orais e escritos, de maneira que a realização da linguagem no uso para construir significados seja determinada

pelo momento que se vive (a história) e os espaços em que se atua (contextos culturais e institucionais), ou seja, pelo modo como as pessoas agem por meio do discurso no mundo social (BRASIL, *op.cit.*, p.31).

Embora não haja referência no corpo do texto, como salienta Brait (2000), é possível depreender de trechos como esse que as concepções de texto, discurso e gênero, que aparecem no documento, estão fundamentadas em Bakhtin, pois, ao se tomar o texto como “unidade básica de ensino” (BRASIL, 1998a), é preciso considerar a sua diversidade e os gêneros que circulam nas práticas sociais com características específicas relacionadas ao seu contexto de produção.

As OCN (BRASIL, 2006b), ao retomar a reflexão sobre a função da LE no contexto nacional, reafirmando a sua importância na constituição da cidadania, apontam o trabalho com textos escritos em LE centrado em uma visão de leitura enquanto prática cultural e crítica de linguagem, como forma de preparar o aluno do ensino regular para as mudanças da vida contemporânea, auxiliando-o na construção da cidadania. As práticas escolares de letramento permeadas pelo texto escrito em LE justificam-se nos usos que se faz da escrita em LE, principalmente do inglês, na vida contemporânea, garantindo

uma experiência no uso da LE com envolvimento na construção do significado, que pode ser ampliada para outras habilidades, caso se tornem necessárias em outras fases das vidas dos alunos (MOITA LOPES e ROJO, 2004).

Na visão desse documento, o aluno deve se tornar um leitor que entende que aquilo que ele lê é uma representação textual de valores, ideologias, discursos e visões de mundo. O

letramento está, então, ligado a modos culturais de usar a linguagem, sendo que a ligação entre a escrita e a cultura faz com que os gêneros da escrita variem de uma cultura para outra. Assim, ao se pensar em quais textos (orais ou letrados) inserir nas práticas escolares, a fim de contemplar os letramentos mencionados, é preciso refletir sobre os gêneros do discurso que circulam nas esferas de comunicação contemporâneas (globais e locais), e propor, segundo Schlatter (2009, p.14), atividades que, construídas em unidades, estejam alinhadas “à natureza social do uso da linguagem”.

Pensar em práticas de letramento em LE é pensar em envolver o aluno na construção de sua própria identidade. Para tanto, é relevante trazer para a sala de aula as práticas de leitura em LE presentes nessa sociedade contemporânea, por meio de gêneros de texto que promovam, nas discussões sobre o texto, a compreensão de que os significados não se encontram no texto. O aluno precisa, então, compreender que os significados são construídos tanto nas práticas sociais em sala de aula quanto fora dela, para além dos contextos de ensino e aprendizagem.

Segundo Dell’Isola (2009), inserir os vários gêneros de texto no ensino de línguas promove o acesso as práticas sociais da cultura da língua que está sendo aprendida, ou seja, promove os denominados letramentos que são definidos justamente como práticas sociais situadas que envolvem explícita ou implicitamente a escrita (STREET, 1984).

Segundo Ramos (2009, p.183), “para uma avaliação adequada é necessário estabelecer critérios que guiem nossos julgamentos”. Assim, propõe-se, neste trabalho, a elaboração de uma lista de critérios, a partir da qual se possa avaliar como esses princípios teóricos são traduzidos nas atividades sugeridas nos cadernos para o desenvolvimento das capacidades dos alunos para ler e escrever “de maneira competente em contextos reais de interações” (DIAS, 2009, p.202). Embora esses critérios tenham sido levantados com base em critérios de análise elaborados por autores como Cunningsworth (1995), Ramos (2009), Dias (2009) e também com base no guia do PNLD (BRASIL, 2010), eles trazem algumas marcas das necessidades avaliativas deste trabalho, especificamente. Espera-se, assim, que, a partir dos critérios focalizados, seja possível perceber se o caderno analisado faz o que as orientações curriculares dizem fazer e se suas potencialidades de uso em sala de aula podem conduzir à promoção da competência leitora/escritora.

Justificativa

Ao buscar pesquisas que envolvessem a análise de documentos oficiais para o ensino de LE e, até mesmo, pesquisas mais específicas que envolvessem o Currículo da SEE do Estado de São Paulo e os cadernos, foi encontrada uma análise realizada por Amo (2008), na qual a autora avalia o material de apoio e didático elaborado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) do Estado de São Paulo. Esse órgão tem como uma de suas atribuições a responsabilidade de oferecer suporte pedagógico aos professores da rede estadual de ensino. O material foi recomendado para ser utilizado nas escolas de Ensino Fundamental que funcionavam em tempo integral e a sua elaboração teve como suporte os PCN-LE (BRASIL, 1998b).

A pesquisa de Amo (*op.cit.*) teve como foco, portanto, analisar se o material elaborado pela CENP estava, de fato, em consonância com o documento oficial, contemplando a concepção sociointeracionista de linguagem, de ensino/aprendizagem e de leitura apontadas pelo documento. Os resultados dessa pesquisa revelaram, no entanto, que o material não contempla tais concepções, inclusive no que tange à ênfase dada à formação cidadã do aluno.

Foram encontradas algumas pesquisas envolvendo o uso dos cadernos de inglês em sala de aula, bem como a análise documental dos PCN-LE (BRASIL, 1998b) e do Currículo da SEE para o ensino de LE.

Bernardino (2010) acompanhou o primeiro ano da implantação da nova Proposta Curricular de LE para o Ensino Fundamental, analisando, especificamente, os fundamentos da proposta e comparando-os com a proposta anterior. Além disso, a autora avaliou a eficácia da proposta na promoção das competências leitora e escritora dentro do contexto de ensino/aprendizagem de LE, enfocando o aspecto motivacional das atividades práticas sugeridas.

Segundo a autora, a nova proposta curricular mostrou um potencial motivacional, apesar de algumas dificuldades encontradas em sua implementação e, embora, ao realizar tal pesquisa, tenha percebido um avanço no ensino de LE nas escolas públicas estaduais, ela não encontrou evidências de que o trabalho com gêneros textuais no ensino de línguas possa estar contribuindo para a promoção da competência leitora e escritora e ampliando, assim, o nível de letramento dos alunos.

Lopes (2010), por outro lado, verificou, em seu trabalho, a percepção de alunos sobre sua aprendizagem em inglês no decorrer da aplicação das atividades do Caderno do Professor do 3º bimestre de 7ª série do Ensino Fundamental. Os resultados de sua pesquisa apontam

que, durante a aplicação da unidade didática, os alunos perceberam um aumento em sua aprendizagem, principalmente em relação ao conhecimento lexical. Além disso, houve o desenvolvimento dos conhecimentos de mundo sobre o tema abordado e do conhecimento textual.

Outra investigação, envolvendo os cadernos da SEE, foi realizada por Sato (2011), cujo objetivo foi analisar a concepção de compreensão oral presente nos cadernos de inglês, direcionados ao Ensino Fundamental (Ciclo II). A partir de uma análise documental dos PCN – LE (BRASIL, 1998b), da Proposta Curricular (2008) e dos cadernos do professor, a pesquisadora se preocupou em analisar em que medida os princípios norteadores desses documentos se concretizam nas atividades de compreensão oral propostas nos cadernos.

Os resultados do trabalho de Sato (2011) revelam que a compreensão oral, embora seja avaliada, não é ensinada nos cadernos de LE, uma vez que as atividades privilegiam a identificação de itens isolados e descontextualizados, não desenvolvendo, portanto, a compreensão oral como processo ativo de construção de sentido.

Massarotto (2012) também realizou uma pesquisa de cunho bibliográfico documental, analisando a relação que pode ser estabelecida entre a Proposta Curricular de 2008, o Currículo de LE e o planejamento de língua inglesa (LI) subjacente aos Cadernos do Professor e do Aluno da 3ª série do Ensino Médio. Tal pesquisa revelou que há divergências entre as perspectivas teórico-metodológicas que subjazem a Proposta Curricular e o Currículo de LE e aquelas materializadas no planejamento, especialmente no que se refere ao ensino de leitura, escrita, gramática e vocabulário.

Outra investigação de cunho documental foi realizada por Oliveira (2013), na qual a pesquisadora se propôs verificar a relação que pode ser estabelecida entre a abordagem de dois livros didáticos de língua inglesa utilizados em escolas da rede pública de ensino do Estado de São Paulo. Um dos livros analisados foi o Caderno de inglês destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental. A análise dos dados revelou que os livros utilizados pelos professores possuem abordagens distintas entre si e que os documentos oficiais estão, parcialmente, refletidos nos mesmos, evidenciando conflito entre as bases teóricas subjacentes aos documentos norteadores do ensino e os livros.

Com relação a trabalhos que envolvessem a avaliação de LD e/ou MD, foi encontrada a pesquisa de Arantes (2008), na qual a autora analisa as atividades de compreensão escrita de uma coleção de livros didáticos de inglês para o Ensino Fundamental, considerando as habilidades determinadas pelo documento oficial do Estado de Minas Gerais para o ensino de inglês como língua estrangeira (ILE).

Arantes (*op.cit.*) constatou a existência de lacunas com relação ao desenvolvimento da competência leitora nos LDs de LE, uma vez que as atividades de leitura desses livros enfatizavam, principalmente, habilidades de localização de informação explícita nos textos, integração de informação verbal e não verbal e, algumas vezes, inferência de sentido baseada no contexto e no conhecimento prévio. Além disso, a pesquisadora também constatou que as atividades analisadas não consideravam o conceito de gênero textual.

Diferentemente desses trabalhos, esta pesquisa busca investigar, em que proporção, as diretrizes do Currículo da SEE do Estado de São Paulo para o ensino de ILE são transpostas para as atividades inseridas nos Cadernos do Aluno e do Professor.

Assim, para que o Currículo não seja, de fato, apenas mais “uma nova declaração de intenções”, é fundamental a realização de um estudo que proporcione uma visão de como as diretrizes apontadas no documento foram transpostas para as atividades que constituem os cadernos. Tal avaliação ajudou a pesquisadora, bem como poderá ajudar a outros professores, a perceber se esses cadernos incorporam “princípios sólidos sobre o processo de aprendizagem em LE” e se traduzem “esses princípios em atividades significativas para o desenvolvimento das capacidades” (DIAS, 2009). As capacidades enfocadas são, principalmente, a de ler e escrever, uma vez que o documento propõe que a competência leitora/escritora seja enfatizada, em todas as disciplinas do currículo.

Desta forma, este trabalho justifica-se na necessidade emergente de se avaliar se, de fato, as atividades didáticas presentes nos cadernos são capazes de fomentar a competência leitora e escritora em alunos do Ensino Fundamental, observando inclusive se estas novas concepções curriculares representam um avanço nas políticas educacionais brasileiras ou são apenas mais uma tentativa frustrada de se melhorar o ensino de LE no contexto do Brasil.

Utilizar como instrumento de pesquisa uma lista de critérios, como afirma Dias (*op.cit.*), pode também auxiliar a pesquisadora a refletir sobre seus objetivos de ensino e sobre o contexto educacional no qual se insere, o que viabiliza perceber se esses objetivos estão em consonância com as necessidades que os alunos têm em relação à LE.

Espera-se, assim, que as conclusões decorrentes da análise dos dados ofereçam encaminhamentos para que novas pesquisas sejam realizadas, na busca de uma compreensão mais ampla sobre os resultados que essas diretrizes curriculares trouxeram para o ensino de ILE na rede oficial. O que importa, portanto, é que o aluno da escola pública tenha a oportunidade de ter uma experiência bem sucedida com a LI, já que, como bem apontado por Cox e Assis-Peterson (2002, p.01), “falar de ensino de língua inglesa [...] no cenário das

escolas públicas [...] é, de um modo geral, falar de fracasso, de insucesso, de malogro, de frustração, de mal-estar”.

Objetivos e perguntas de pesquisa

Como mencionado anteriormente, o objetivo principal desta pesquisa é refletir sobre a Transposição Didática dos fundamentos teóricos do Currículo para os cadernos da SEE para o ensino de LE. Além disso, outros objetivos também orientam esta investigação, a saber:

- Refletir sobre a influência de outros documentos oficiais na constituição das diretrizes do Currículo para o ensino de LE;
- Discutir sobre as congruências e incongruências dos cadernos analisados frente às diretrizes que fundamentam o documento oficial;
- Entender qual é a visão de professores de inglês da rede pública com relação à implementação do Currículo.

Para atingir esses objetivos, este trabalho busca responder às seguintes perguntas e subperguntas de pesquisa:

1. Como se caracteriza a Transposição Didática dos pressupostos teóricos do Currículo de Língua Estrangeira da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para o Caderno de inglês – Volume 1 - da 8ª série (9º ano) do Ensino Fundamental?

1.1 Quais são os pressupostos teóricos que fundamentam o documento curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, especialmente para o ensino de LE?

1.2 Como se caracteriza a sequência de atividades do Caderno de inglês do primeiro bimestre da 8ª série/9º ano?

1.2.1 Quais são as concepções teóricas que parecem permear as atividades de aprendizagem que constituem o caderno analisado?

2. Qual é a percepção dos professores de inglês da rede oficial de ensino a respeito das orientações atuais para o ensino de ILE a partir da implementação do Currículo?

Para tanto, faz-se a seguir uma breve apresentação dos capítulos que constituem esta tese.

Organização da tese

Esta tese foi organizada em um texto introdutório, três capítulos e um texto com as considerações finais. No primeiro capítulo, faz-se a apresentação do arcabouço teórico que norteia a análise dos dados, a saber: transposição didática – concepções; redimensionamento do Currículo com ênfase nas diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de LE, culminando nas orientações curriculares com base nos letramentos múltiplos; visão de linguagem e de aprendizagem que fundamentam os documentos oficiais; o texto como objeto de ensino e as concepções de leitura calcadas nestas abordagens de ensino; gêneros do discurso (textuais) – definições e aplicação no ensino de LE; teoria dos letramentos múltiplos – concepções e base para o ensino de LE; competência leitora e escritora sob a perspectiva das capacidades de linguagem (ação, discursivas e léxico-discursivas); avaliação e seleção de livros e materiais didáticos com foco em sequências didáticas a partir da elaboração de critérios que orientem tal avaliação.

No segundo capítulo, destinado à Metodologia de Pesquisa, caracteriza-se o caderno analisado, especificando as sequências didáticas que o constituem. Nesse capítulo, também se apresentam os instrumentos de pesquisa, como a lista de critérios que norteou a análise do caderno e de suas sequências didáticas, incluindo um detalhamento dos significados que emergem de cada um desses critérios propostos. Além disso, apresentam-se os instrumentos de pesquisa, a saber, os questionários respondidos por professores durante os cursos de capacitação dos quais a pesquisadora participou como professora da rede pública. Faz-se também, nesse capítulo, uma descrição dos contextos e dos participantes de pesquisa.

No terceiro capítulo, Análise e Discussão dos Dados, faz-se a análise da sequência de atividades contida no caderno, incluindo uma análise das seções extras inseridas no Caderno do Aluno e que não aparecem no Caderno do Professor correspondente. Essa análise pretende investigar as coerências e incoerências que possivelmente existem nas atividades didáticas que constituem o caderno em questão, de forma a discutir o impacto sobre os resultados que

se espera alcançar com o uso dos cadernos em sala de aula na promoção das competências leitora e escritora. Nesse capítulo, são analisados os questionários respondidos por professores, discutindo como esses dados apontam para a percepção que esses participantes de pesquisa têm do ensino e da aprendizagem de inglês no qual estão envolvidos.

A última parte do texto desta tese destina-se às considerações finais e aos encaminhamentos que esta pesquisa pode apresentar, principalmente, ao que tange a melhorias para o ensino de inglês, especificamente, na escola pública.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, estabelecem-se os princípios teóricos que embasam a análise do Caderno de inglês – Volume 1 – da 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental (Ciclo II), lembrando que o objetivo deste trabalho é refletir sobre a Transposição Didática das orientações do Currículo para as atividades que constituem esse caderno.

Para tanto, é necessário que o conceito de Transposição Didática seja revisitado com base em autores como Chevallard (1991), Cristóvão (1999, 2001, 2009), Rojo (2000), de modo a relacioná-lo com a transposição da teoria de gêneros textuais para o ensino de línguas (BAKHTIN, 2003; SCHNEUWLY & DOLZ, 2004; KLEIMAN, 2010; MARCUSCHI, 2010; PINTO, 2010).

Outra teoria que precisa ser entendida em sua transposição para o ensino é a dos letramentos, uma vez que o Currículo orienta que o ensino de ILE enfatize os letramentos múltiplos. Assim, neste capítulo sobre o arcabouço teórico que subjaz esta pesquisa, é feita uma discussão da teoria dos letramentos, bem como a sua inserção em propostas de ensino, tomando como base autores como Street (1984, 2003), Kleiman (1995), Rojo (2004, 2007, 2009), Moita Lopes & Rojo (2004), Schlatter (2009), Luke e Freebody (1999) e Cope e Kalantzis (2000).

Considerando que a diretriz principal do Currículo é que se priorize a competência leitora e escritora por meio de uma ação pedagógica que tome o texto como eixo central da grade curricular, é relevante também rever as abordagens de leitura que transitaram pelo cenário de ensino de LE no Brasil. A discussão sobre as diferentes orientações para o ensino/aprendizagem de leitura em LE aqui apresentada tem como base autores como Cristóvão (2009) e Schneuwly & Dolz (2004).

Ao propor essa reflexão sobre a Transposição Didática dos documentos oficiais para as atividades que constituem os cadernos da SEE também se discutirá, neste capítulo, alguns aspectos relevantes sobre avaliação e seleção de livros e materiais didáticos a partir de autores como Tomlinson (1998), Cunningsworth (1995), Ramos (2009), Dias (2009), Cristóvão (2001, 2009) e Schlatter (2009).

1.1 O conceito de Transposição Didática: do Currículo para os Cadernos do Aluno e do Professor - Inglês – Volume 1 - 8ª série/9º ano

O conceito de Transposição Didática está atrelado ao conceito de instrumento pelo qual é possível se analisar o movimento do saber sábio (científico) para o saber a ensinar (aqueles que estão nos livros didáticos ou nos materiais didáticos) e, deste, ao saber ensinado, ou seja, aquele que, de fato, ocorre em sala de aula.

Discutido por um de seus precursores, Chevallard (1991), o termo Transposição Didática traz em si a ideia de transformações que o saber sofre ao passar do campo científico para o campo escolar. Em um sentido restrito, a Transposição Didática pode ser entendida como a passagem do saber científico para o saber ensinado, mas essa passagem não significa apenas uma mudança de lugar, mas sim um processo de transformação desse saber.

Segundo Polidoro e Stigar (2010), no processo de Transposição Didática, há um movimento em que o saber acadêmico se transforma e se institucionaliza em novos textos do saber, como por exemplo, em propostas curriculares e livros didáticos. Como é o caso dos PCN (BRASIL, 1998a, 1998b), das OCN (BRASIL, 2006b) e do próprio Currículo (SÃO PAULO, 2012).

Rojo (2000), ao discutir os modos de transposição dos PCN às práticas de sala de aula, aponta que esse documento, dada a diversidade regional, cultural e política do contexto brasileiro, serve de referência nacional para as práticas educativas. O documento em questão busca incentivar os estados e municípios a refletirem sobre seus currículos, considerando a construção da cidadania. Para a autora, o esforço de refletir sobre a Transposição Didática envolve, além da “construção de currículos plurais e adequados a realidade locais, a elaboração de materiais didáticos que viabilizem a implementação destes currículos” (*op.cit.*, p.28).

Aos estados cabem, portanto, “elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação [...]” (LDB 9.394/1996 – Art. 10). Assim, a intenção de propor uma referência curricular nacional para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998a) era permitir que essa referência fosse discutida e traduzida em propostas regionais nos diversos estados e municípios, perpassando quatro níveis de concretização.

Segundo os PCN (*op.cit.*, p.51-52), o primeiro nível de concretização aconteceu na elaboração das versões preliminares dos documentos, que passaram por análises e

debates até se chegar a uma versão final. Já “o segundo nível de concretização é o que ocorre no âmbito dos estados e municípios”, pois o objetivo é que os PCN sirvam de embasamento para a revisão, para a adaptação ou, até mesmo, para a elaboração de propostas curriculares nessas instâncias.

Em um terceiro nível de concretização, os PCN podem ser usados na elaboração do projeto educativo de cada escola, de forma a considerar a participação de toda a equipe da gestão pedagógica na discussão e na organização dos objetivos, conteúdos, abordagens metodológicas e critérios de avaliação para cada ciclo para, então, em um quarto nível de concretização, implementar o currículo na sala de aula. Nesse momento, o professor elabora seu planejamento, adequando-o ao grupo específico de alunos. O objetivo é que o professor garanta “uma distribuição equilibrada das aulas, organização dos conteúdos segundo um cronograma referencial, definição das orientações didáticas prioritárias, seleção do material a ser utilizado, planejamento de projetos e sua execução”.

Assim, a proposta deste trabalho insere-se, em um primeiro momento, no segundo nível de concretização, quando os PCN foram usados como referência para a elaboração do Currículo do Estado de São Paulo.

No entanto, é importante considerar as etapas do processo de Transposição Didática sugeridas por Bronckart e Plazaola Giger (1996) e discutidas por Cristóvão (2001).

Para Bronckart e Plazaola Giger (*op.cit.*, p.14), de modo geral, o conceito de Transposição Didática pode ser definido como “o conjunto de rupturas, deslocamentos e transformações que se operam quando um elemento do saber teórico é tomado pela escola para ser trabalhado em um determinado programa de ensino”.

Segundo os autores, essas transformações ocorrem em etapas, de modo que o primeiro nível de transformação se dá quando o conhecimento (saber) teórico (científico) é transposto para o conhecimento a ser ensinado tal qual aparece nos textos pedagógicos. O segundo nível de transformação se instaura no momento em que o objeto a ser ensinado se concretiza em conhecimento efetivamente ensinado na prática pedagógica. Observe o esquema abaixo baseado em Bronckart e Plazaola Giger (1996, p.15):

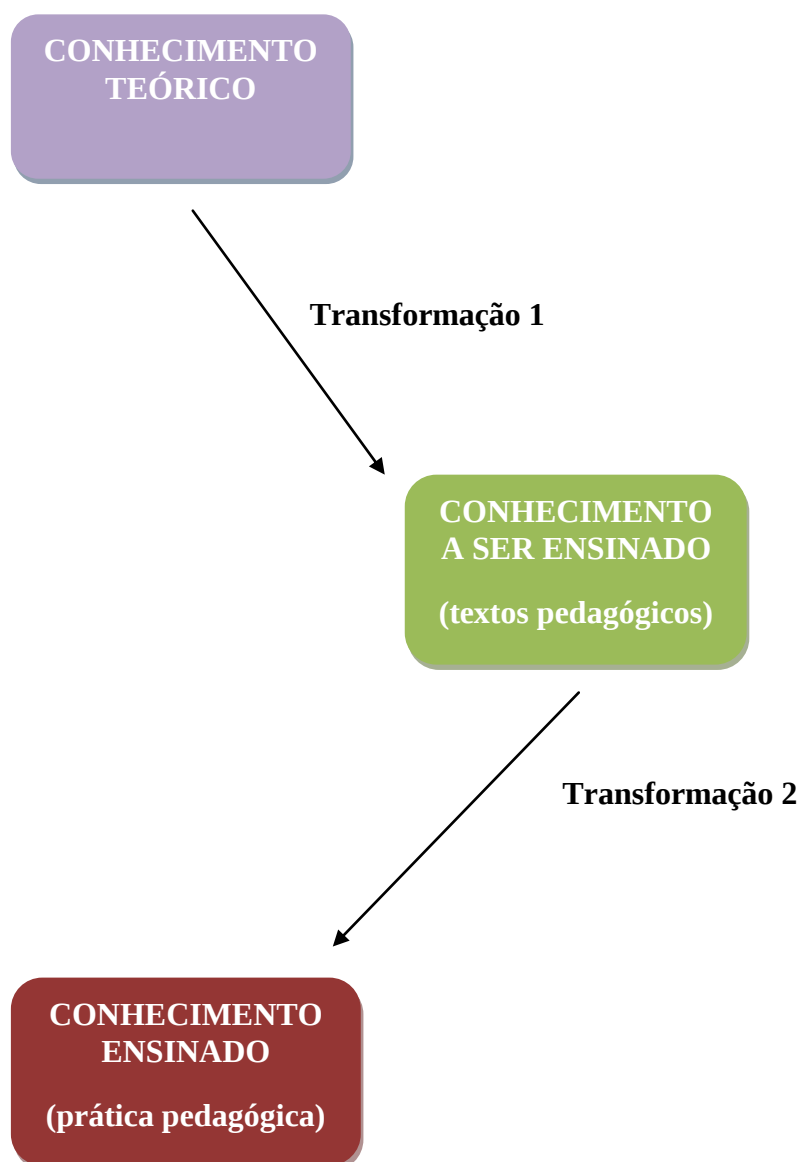


FIGURA 1 - Esquema representativo da Transposição Didática

Com relação a este trabalho, especificamente, a preocupação está em analisar as possíveis transformações que ocorreram na primeira etapa, quando o conhecimento teórico proposto no documento oficial foi transposto para os cadernos, ou seja, para as atividades que constituem esses cadernos.

Segundo a Coordenadora Geral do Projeto São Paulo Faz Escola, Maria Inês Fini, na carta de apresentação do material enviado a professores em 2009 (SÃO PAULO, 2009a, p.6),

Sempre é oportuno lembrar que os Cadernos espelharam-se, de forma objetiva, na Proposta Curricular, referência comum a todas as escolas da Rede Estadual, revelando uma maneira inédita de relacionar teoria e prática e integrando as disciplinas e as séries em um projeto interdisciplinar por meio de um enfoque filosófico de Educação que definiu conteúdos, competências e habilidades, metodologias, avaliação e recursos didáticos.

Há, portanto, três níveis, nos quais a Transposição Didática pode se manifestar. O sistema educacional, ou nível superior, que é definido como “um conjunto de instruções oficiais voltadas às questões educacionais”, as quais, com base em conhecimentos científicos (teóricos), propõem diretrizes que deverão ser consideradas na elaboração de materiais didáticos subjacentes. Desta forma, no sistema de ensino, ou seja, no segundo nível, as instituições escolares utilizam essas instruções, por meio dos conhecimentos a serem ensinados. No sistema didático, os conhecimentos são efetivamente ensinados na prática pedagógica que se instaura na sala de aula na relação professor-aluno-conteúdo que é, portanto, mediada pelo material, (BRONCKART e PLAZOLA GIGER, 1996 apud CRISTÓVÃO, 2001, p. 47-48).

No entanto, ao refletir sobre esses níveis de Transposição Didática, é relevante se pensar que as transformações não acontecem apenas em uma direção unilateral, mas em um processo cíclico. Neste sentido, o sistema educacional também é diretamente influenciado pelas lacunas percebidas na prática pedagógica instaurada em sala de aula, que, por sua vez, também influencia o sistema de ensino.

Com base em Cristóvão (2001, p. 50), o esquema, a seguir, representa os três níveis que atuam na Transposição Didática, considerando, entretanto, essa relação cíclica que ocorre entre eles.

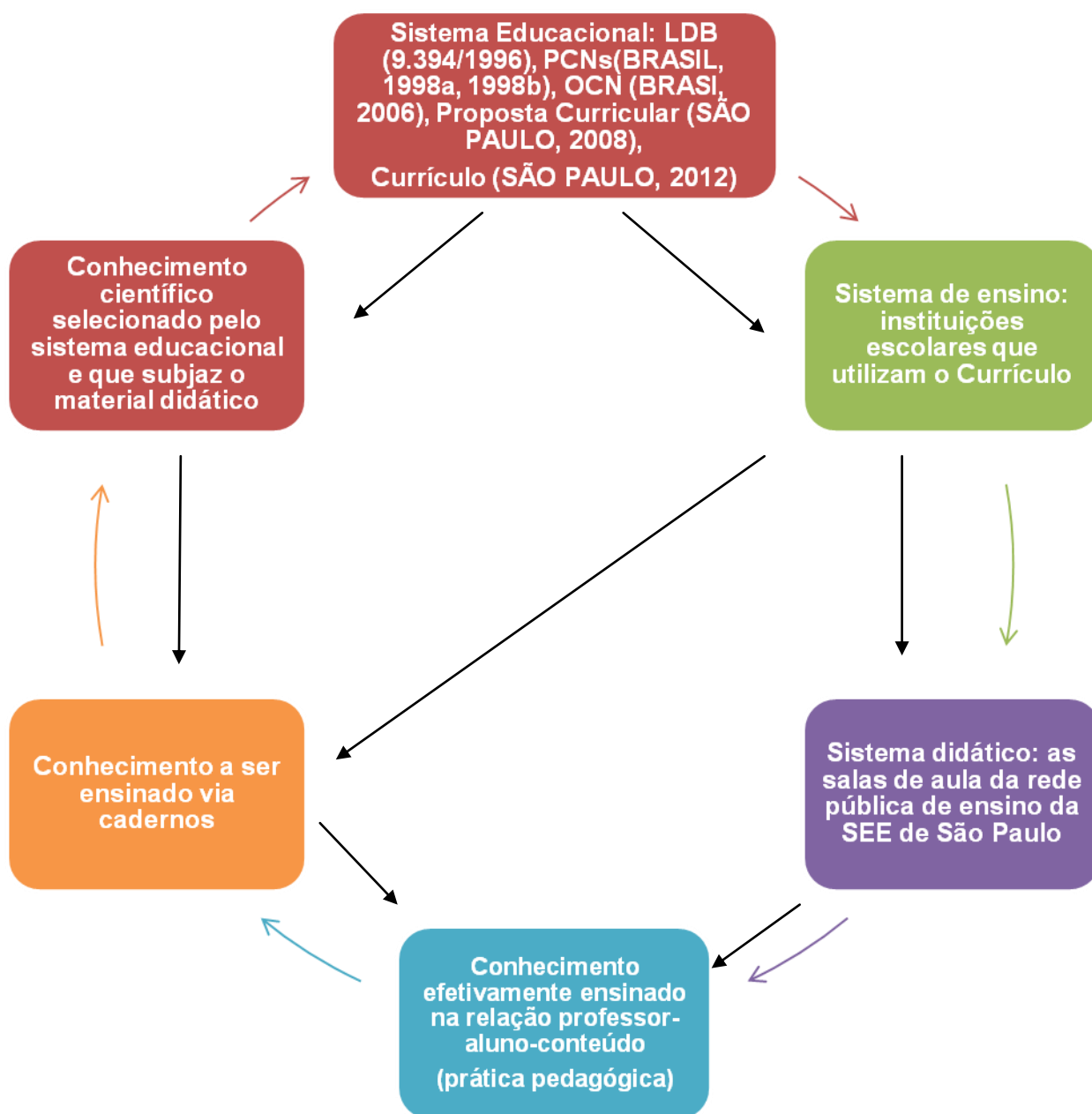


Figura 2 – Esquema representativo da Transposição Didática efetuada no sistema escolar a partir do Currículo

Cristóvão (1999, p.45) aponta que o processo de Transposição Didática “prevê mudanças, transformações e adaptações para acomodar as noções teóricas discutidas”, de modo que é crucial questionar e considerar alguns aspectos para que tal processo seja possível, como o “aparelhamento da escola”, a “avaliação do sistema educacional”, o “estabelecimento de currículo”, a “formação profissional” e a “seleção e elaboração de material” (BRITTO, 1998 apud CRISTÓVÃO, *op.cit.*).

Ao discorrer sobre esses aspectos mencionados anteriormente, relacionando-os ao ensino de LE, a autora entende que para que a passagem das orientações oficiais para o sistema de ensino seja possível é necessário que ocorram mudanças na escola. É preciso melhorar a escola tanto em termos de estrutura física e espacial quanto em termos dos recursos pedagógicos disponíveis (livros, computador, CD, TV, DVD). Tais melhorias incluem repensar o número excessivo de alunos por sala e a falta de recursos financeiros por parte de alunos e professores, que acabam dificultando a aquisição de material original ou fotocopiado.

Por outro lado, é sempre necessário avaliar o sistema educacional quando se propõe implementações que tragam mudanças institucionais. Essa avaliação é relevante não apenas por revelar o desempenho dos alunos, mas também por revelar as características que envolvem a instituição, em seu contexto interno e externo, apontando o que vem dando certo na escola ou não e por quê.

Em qualquer processo de Transposição Didática, é fundamental que se considere a formação contínua do professor, pois na “ação tripolar da sala de aula – professor/aluno/objeto de conhecimento, ela participa direta e ativamente das possíveis implementações” (CRISTÓVÃO, 1999, p.46). Mesmo o professor tendo domínio do conteúdo, não é garantido que o ensino seja de boa qualidade.

Outro ponto em relação à formação de professores é entender que o fato de lerem o documento oficial, contendo as diretrizes para o trabalho pedagógico a ser efetivado em sala de aula, não significa que ocorram mudanças. Por isso, há a necessidade de envolver os professores em cursos de formação que promovam reflexões consistentes sobre o ensino de LE com base nessas orientações. Desta forma, “a formação contínua deve incluir aspectos de ambas as vertentes – linguística e metodológica” (CRISTÓVÃO, 1999, p.46).

No que diz respeito ao seu estabelecimento, o Currículo, ao se apoiar nos PCN (BRASIL, 1998a, 1998b), bem como nas OCN (BRASIL, 2006b), precisa apresentar uma progressão curricular que seja coerente com as ideias expostas nesses documentos. Para tanto, é preciso considerar os três tipos de conhecimento – de mundo, de organização textual e linguística, a inserção dos gêneros textuais e a promoção dos letramentos múltiplos.

Com base em Cristóvão (1999, p.47), é possível afirmar que os cadernos com as atividades a serem trabalhadas pelo professor em sala de aula são determinantes no

processo de Transposição Didática. Eles representam o meio no qual o objeto do conhecimento se apresenta e, portanto, tem uma função de extrema importância, na medida em que, muitas vezes, eles são os únicos referenciais do professor em sua ação pedagógica.

É preciso, portanto, dedicar uma seção deste trabalho a uma discussão sobre avaliação de livros didáticos e/ou materiais didáticos, mas antes, no entanto, é necessário considerar que para se alcançar a promoção da competência leitora e escritora em LE de maneira efetiva, como pressupõe o Currículo, as atividades de leitura e de escrita sugeridas precisam ter sido elaboradas com base em concepções teóricas compatíveis à visão de língua, linguagem e de aprendizagem defendidas pelo documento oficial.

As próximas seções serão destinadas a uma discussão sobre os possíveis motivos que levaram ao redimensionamento do Currículo, apontando os princípios gerais que embasam tal Currículo, bem como os princípios específicos para o ensino de LE.

1.2 O redimensionamento das orientações curriculares

Com o intuito de alcançar os objetivos deste trabalho, faz-se necessário explorar os princípios teóricos que marcaram o ensino de língua estrangeira no Brasil, principalmente no que tange ao ensino de leitura e de escrita, foco do Currículo de LE da SEE do Estado de São Paulo.

A finalidade é entender como as orientações do Currículo se estabeleceram neste cenário de tantas controvérsias em que o que se diz fazer nem sempre é o que, de fato, se faz, principalmente, no que concerne ao ensino na escola pública.

Refletir sobre a Transposição Didática dessas orientações para os cadernos de inglês requer a análise das concepções de língua, de linguagem e de ensino/aprendizagem que subjazem as diversas formas como o ensino de leitura e de escrita foi, ao longo dos anos, abordado no contexto nacional, buscando compreender o que influenciou o redimensionamento das orientações curriculares propostas pela SEE.

Segundo as OCN,

A proposição de um redimensionamento de qualquer proposta curricular pode ser entendida como reflexo de uma série de fatores que o currículo recebe do contexto sócio-histórico que o absorve (ou o atualiza), ou seja, reflete-se aí um movimento que procura responder a uma necessidade engendrada pelas demandas sociais, históricas, culturais e políticas de uma comunidade ou de uma sociedade (BRASIL, 2006b, p.43).

Assim, pensar nos motivos que geraram a proposição de uma nova proposta curricular pela SEE do Estado de São Paulo significa considerar o contexto sócio-histórico no qual a educação brasileira está inserida, mais especificamente com relação ao ensino de LE.

Em 1996, foi sancionada pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96 - LDB) da Educação Nacional.

A educação passou a ser parte dos processos de formação do aluno “que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho”, e também, portanto, “nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Art.1º).

A partir daí, os Estados ficaram incumbidos de, entre outras coisas, “elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação [...]” (Art.10), de maneira que seus currículos do Ensino Fundamental e Médio tivessem

uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Art.26).”

E inserido, obrigatoriamente, na parte diversificada do currículo, aparece o ensino de pelo menos uma língua estrangeira, a partir da quinta série (6º ano) do Ensino Fundamental, escolhida pela comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (Art.26/Parágrafo 5º).

É neste contexto que a SEE do Estado de São Paulo apresenta uma nova proposta curricular, em 2008, como uma concretização do programa *São Paulo faz Escola*.

A proposição deste documento busca se inserir em uma sociedade do século XXI, a qual se caracteriza pelo “uso intenso do conhecimento”, pois é o produto da revolução tecnológica e dos processos políticos que estabeleceram novas formas de relações interpessoais no mundo. Assim, uma das demandas da sociedade atual é saber usar as novas tecnologias de comunicação, a fim de ter acesso ao conhecimento e aos bens culturais (SÃO PAULO, 2012, p.10).

Ainda segundo o documento, no Brasil, essa demanda “caminha paralelamente à democratização do acesso a níveis educacionais além do ensino obrigatório”, o que exige uma educação de qualidade a ser oferecida nas escolas públicas. Uma educação que promova a participação efetiva do aluno em “seu próprio grupo social”, considerando o número cada vez maior de alunos das camadas menos favorecidas, que antes não tinham acesso à escola e que estão, agora, em busca de conhecimento para tentar assegurar sua inserção no mundo do trabalho, o que amplia “o tempo e a importância da permanência na escola”.

Nesse contexto, no entanto, não é suficiente o acesso à escola, mas sim a relevância do que é aprendido na escola, principalmente diante da possibilidade que as novas tecnologias da comunicação abrem para que as diferenças culturais, sociais e econômicas sejam acentuadas.

Para que essas diferenças não se tornem um fator de exclusão, o Currículo pressupõe que a aprendizagem oferecida ao aluno aprimore suas capacidades. E, mesmo não estando explícito no texto, é possível afirmar que a visão de aprendizagem defendida pelo Currículo pressupõe que ela ocorra como um

processo de aprimoramento das capacidades de agir, pensar, atuar sobre o mundo e lidar com a influência do mundo sobre cada um, bem como atribuir significados e ser percebido e significado pelos outros, apreender a diversidade e ser compreendido por ela, situar-se e pertencer (SÃO PAULO, 2012, p.11).

As capacidades de agir, pensar, atuar e lidar são condutas humanas, cujas propriedades estruturais e funcionais são antes de tudo um produto da socialização, no

qual o aluno ganha consciência de si e constrói as funções superiores, como a construção do conhecimento, por meio das relações que estabelece com sua sociedade, historicamente, utilizando, para isso, a linguagem (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004).

Essa visão, portanto, coaduna-se com a visão sociointeracional da aprendizagem postulada pelos PCN – LE, como “uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional” (BRASIL, 1998b).

A educação precisa estar, então, a serviço desse desenvolvimento pessoal de aprimoramento dessas capacidades, promovendo a construção da identidade, da autonomia e da liberdade.

1.3 Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de LE

Elaborados com o intuito de apresentar diretrizes que pudessem nortear o ensino, considerando as diversidades regionais, culturais e políticas do Brasil, os PCN se constituem de uma proposta de “reorientação curricular” para as secretarias de educação, escolas, instituições educacionais envolvidas com a formação de professores e com a pesquisa. A tentativa foi de se criar melhores condições para que os alunos de todas as regiões brasileiras tivessem acesso a conhecimentos elaborados e reconhecidos socialmente no exercício da cidadania (BRASIL, 1998a, p.9).

Os documentos objetivaram, portanto, servir de fomento para que os órgãos educacionais, no âmbito dos estados e municípios, elaborem suas propostas curriculares, adequando-se as suas “necessidades e características culturais e políticas regionais”, mas pautando-se nas reflexões inseridas nos referenciais nacionais (ROJO, 2000, p.28).

A criação de melhores condições de aprendizagem para os alunos pressupõe, portanto, um ensino de qualidade, que viabilize a discussão na escola e na sala de aula de questões sociais no âmbito da Ética, do Meio Ambiente, da Orientação Sexual, da Pluralidade Cultural, da Saúde, do Trabalho e do Consumo, envolvendo todas as diferentes áreas curriculares. São os chamados Temas Transversais, os quais se propõe que sejam articulados com os temas centrais da orientação para o ensino de LE que “são a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e aos aspectos sociopolíticos da aprendizagem” (BRASIL, 1998b, p.15).

Ao incluir, a LE, como uma das áreas do currículo, o documento oficial entende que a escolha da LE deve ser determinada pela função que a língua desempenha na sociedade, ou seja, o uso efetivo que se faz de uma determinada LE pela população.

Especificamente para o Ensino Fundamental, os PCN defendem que, como “somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar LEs para se comunicar oralmente”, pensar “o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a aprendizagem” (*op.cit.*, p.21).

O ensino/aprendizagem de leitura justifica-se, socialmente, pela exigência que se faz dessa habilidade nos exames formais, como o vestibular e a admissão em cursos de pós-graduação, que presume, portanto, seu uso pelo aluno em um contexto social mais imediato. Porém, é relevante salientar que, mesmo assim, os alunos da escola pública deixam de ser privilegiados, pois poucos têm acesso a esses exames.

Além de atender às necessidades formais da educação, o documento pressupõe que a leitura é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato, de modo que a aprendizagem de leitura em LE corrobora para o desenvolvimento integral do letramento do aluno.

Segundo o documento oficial, se o objetivo é parametrizar o ensino em nível nacional, é necessário considerar as condições que cercam as salas de aula no Brasil, como a carga horária reduzida, as classes superlotadas, as deficiências dos professores no que tange ao domínio das habilidades orais, a falta de material didático, que podem dificultar o ensino de todas as habilidades.

No entanto, esclarece-se que o foco na leitura não deve ser interpretado como uma alternativa mais fácil e, muito menos, comprometer decisões futuras de se promover o ensino de outras habilidades comunicativas frente à possível ampliação do acesso às novas tecnológicas (BRASIL, 1998b, p.21).

Mesmo abrindo a possibilidade para o ensino de outras habilidades, esta posição gerou muitas discussões por parte da academia, incluindo críticas acirradas a respeito do direcionamento que é dado ao ensino de leitura, principalmente, no Ensino Fundamental.

Para Paiva (2003, p.62), a proposição dos PCN (BRASIL, 1998b), demonstra a pouca legitimidade que é dada ao ensino de idiomas no Brasil, pois minimiza “a

importância do ensino das habilidades orais”, justificando essa diretriz pela pequena quantidade de pessoas que tem a chance de usar uma LE para se comunicar oralmente.

Segundo a autora, “o texto reproduz os preconceitos contra as classes populares” e considera inconcebível que um documento oficial elaborado pelo próprio Ministério da Educação (MEC) “reafirme a má condição do ensino no país e que se acomode a essa situação adversa em vez de propor políticas de qualificação docente e de melhoria do ensino” (PAIVA, *op.cit.*, p.63).

É importante, no entanto, pensar que todas as más condições apontadas acima podem também dificultar um trabalho com leitura que garanta os objetivos perseguidos por esses documentos e por outros apresentados posteriormente.

Carga horária reduzida, classes superlotadas, professores não capacitados, falta de material didático adequado também podem comprometer o ensino de leitura, como apontam pesquisas sobre a realidade do trabalho com textos em sala de aula de ILE na escola pública.

De acordo com Pinhel (2001, 2004), mesmo com o advento dos PCN (1998a, 1998b), ainda é possível encontrar um trabalho com textos que priorize a tradução e as estruturas gramaticais, de modo que o aluno aprende a decodificar o texto e não a lê-lo num processo interativo de construção de significados.

Segundo Barbosa (2000, p.149-150), embora ações como esta de apresentar um documento em nível nacional representem um avanço nas políticas educacionais, para que seus efeitos sejam potencializados, outras intervenções são necessárias, tal como a formação continuada de professores, sem a qual “a prática de sala de aula não sofrerá mudanças substanciais na direção pretendida”.

No entanto, apesar de sofrer críticas, os PCN acabaram desencadeando pesquisas a respeito do uso do texto em sala de aula, principalmente pelo viés dos gêneros discursivos/textuais. O documento também acabou servindo de parâmetro para outros documentos oficiais, como é o caso do Currículo da SEE do Estado de São Paulo, foco deste trabalho.

Para o Ensino Fundamental, os PCN sugerem que o ensino de LE seja abordado com base no interacionismo social, de modo a aumentar a “autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão” a partir de práticas pedagógicas que visem o engajamento discursivo do aluno, a fim de que seja capaz de engajar-se e engajar outros no discurso (BRASIL, 1998b, p.19).

O uso da linguagem sob a orientação sociointeracional é entendido como uma prática social por meio da qual “quem a usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu o enunciado” (BRASIL, 1998b, p.27). O significado é, portanto, construído nesse processo dialógico de interação entre os participantes do discurso.

Os PCN (BRASIL, 1998b) postulam que o engajamento discursivo é marcado por um posicionamento dos participantes da interação na instituição, na cultura e na história. O aprendiz viabiliza essa natureza sócio-histórica ao utilizar seu conhecimento sistêmico, seu conhecimento de mundo e seu conhecimento sobre a organização textual, que são usados na construção social do significado por meio da LE.

O conhecimento sistêmico envolve os níveis da organização linguística, como os conhecimentos lexicais, semânticos, morfológicos, sintáticos, fonéticos e fonológicos, entendendo que, ao produzir enunciados, os participantes de uma determinada interação fazem escolhas que sejam gramaticalmente adequadas. Além disso, esses participantes, para construir os significados, fazem uso de seu conhecimento de mundo e de seu conhecimento da organização textual. O primeiro relaciona-se ao conhecimento que os alunos têm sobre as coisas do mundo e o segundo relaciona-se com as rotinas interacionais usadas pelos usuários de uma língua para organizarem a informação em textos orais e escritos.

Segundo os PCN (BRASIL, 1998b, p.31), os textos podem ser classificados em três tipos básicos: narrativos, descritivos e argumentativos, os quais são usados na organização de vários outros tipos de textos com funções diferentes na prática social.

Esse conhecimento sobre a organização de textos é determinado como intertextual e como tendo uma natureza convencional, e é acionado por leitores e ouvintes na tarefa de compreensão.

Para Brait (2000, p.17), falar em significado dialógico construído na interação entre os participantes do discurso, os quais usam a linguagem a partir de um lugar social, marcado pela instituição, pela cultura e pela história, é fazer referência, ainda que indiretamente, ao conceito de *gêneros do discurso* de base bakhtiniana. A língua, para Bakhtin, se concretiza em forma de enunciados orais e escritos em diversos campos da atividade humana, sendo que esses enunciados

refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja,

pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da línguas, mas acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2003, p.261).

Esses três elementos – tema, estilo e construção composicional – estão ligados, de modo indissolúvel, ao todo do enunciado, e são determinados pela condição de produção que, por sua vez, também é determinada pelo campo de atividade humana a qual pertence. Apesar da individualidade que marca cada enunciado específico, cada campo de atividade humana, ao utilizar a língua, elabora “seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados”, os quais, Bakhtin denomina *gêneros do discurso* (2003, p.262).

Sob essa visão, os gêneros textuais se caracterizam muito mais por suas funções comunicativa, cognitiva e institucional, “do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais”. A expressão *tipos de texto*, portanto, deve ser usada para fazer referência a sequências “teoricamente definidas pela *natureza linguística* de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)”. Para Marcuschi (2010, p.23), estas sequências abrangem algumas categorias, como as mencionadas pelos PCN (BRASIL, 1998b): narração, descrição e argumentação.

Os gêneros textuais como práticas sócio-históricas, entidades sociodiscursivas, formas de ação social, altamente maleáveis, dinâmicas e plásticas que surgem a partir de necessidades e atividades socioculturais (MARCUSCHI, *op.cit.*), não podem, portanto, ser tomados como modelos preestabelecidos, o que os afastaria do “dialogismo bakhtiniano diante do texto, dos discursos, da vida, do conhecimento” (BRAIT, 2000, p.22).

Essa discussão se faz necessária frente ao objetivo deste trabalho, que é o de refletir sobre a Transposição Didática do Currículo, enquanto documento, para as atividades dos cadernos. Ainda que as teorias que fundamentam o processo de ensino/aprendizagem tenham como fonte autores como Bakhtin (2003), é possível que o trabalho com textos não esteja sendo realizado com ênfase nas condições de produção, de circulação e de recepção.

Pressupondo que os PCN (1998a, 1998b) tenham fomentado as reflexões para a elaboração do Currículo de LE da SEE do Estado de São Paulo, é importante considerar esse documento na análise da Transposição Didática.

Um dos princípios dos PCN para o ensino de LE é que são os conhecimentos (sistêmico, de mundo e da organização de textos) que os participantes da interação utilizam para construir os significados que emergem dos embates discursivos. Esses participantes constroem, portanto, os significados, por meio da linguagem no uso, o qual é, por sua vez, determinado pela história e pelos contextos culturais e institucionais em que os participantes estão situados.

Segundo o documento, o conhecimento sistêmico, o conhecimento de mundo e o conhecimento de organização textual devem ser explorados, de forma a relacioná-los com o conhecimento que os alunos já possuem de sua Língua Materna (LM). Ao fazer isso, o professor estará desenvolvendo um trabalho que ajudará seus alunos a confiar em sua própria capacidade de aprender. A proposta é, então, que se privilegiem atividades em grupo que contribuam para que, com a mediação do professor, os alunos aprendam a “compreender e a respeitar atitudes, opiniões, conhecimentos e ritmos diferenciados de aprendizagem” (BRASIL, 1998b, p.54).

Orienta-se, portanto, estimular a capacidade do aluno do Ensino Fundamental a ouvir, discutir, falar, escrever, descobrir, interpretar situações, criativamente, fazendo suposições, inferências em relação aos conteúdos. Para tanto, é necessário um trabalho de leitura e interpretação de textos, tomando o conhecimento da escrita adquirido em LM como um apoio para a construção dos significados. Os usos dos conhecimentos sistêmicos, de mundo e da organização textual já são parte, portanto, do que ele já faz como usuário de sua LM.

Ao chamar a atenção do aluno sobre esses conhecimentos, explorando aspectos metacognitivos da aprendizagem, a LE ajuda o aluno como um todo em sua educação linguística, ou seja, ajuda a aumentar sua consciência do fenômeno linguístico e aprimorar seu nível de letramento. Além disso, é interessante que o aluno tenha uma consciência crítica do uso desses tipos de conhecimento, a fim de aprimorar a sua percepção da linguagem como fenômeno social.

O ensino de LE, assim como o de LM, incorpora a questão de como as pessoas agem na sociedade por meio da palavra. Assim, os alunos, ao aprenderem uma LE, passam a ter acesso a como os temas transversais propostos pelos documentos são construídos em práticas discursivas de pessoas pertencentes a outras sociedades, de modo a analisar criticamente como esses temas são construídos em sua própria sociedade.

Sugere-se, então, que todo texto oral e escrito seja submetido a perguntas que levem o aluno a entender a linguagem como uma prática social, como por exemplo: “quem escreveu/falou, sobre o que, para quem, para que, quando, de que forma, onde?” (BRASIL, *op.cit.*, p.43), de modo a ampliar o conhecimento da cultura da língua-alvo e também a contribuir para a produção oral ou escrita do aprendiz.

Com relação às capacidades envolvidas na leitura, é preciso, segundo Dell’Isola (2009, p.118), que se busque uma compreensão que vá além das letras e apreenda o texto como um todo, relacionando-o com seu contexto de produção. Além disso, este desenvolvimento precisa dar espaço para a materialidade linguística do texto, tomando-a como base para construção da interpretação.

É preciso, portanto, tomar cuidado para que as perguntas sugeridas acima não exijam apenas a decodificação, ao solicitar respostas centradas no próprio texto. A elaboração das perguntas precisa levar em conta a necessidade do aluno de reflexões críticas sobre o texto, expandindo ou construindo o sentido (PINTO e PESSOA, 2009).

O próprio documento aponta como negativa a tendência que existe em “organizar os conteúdos de maneira excessivamente simplificada”, utilizando diálogos pouco significativos ou pequenos textos, descontextualizados, acompanhados de exercícios que exploram as palavras e as estruturas gramaticais, ao solicitarem a tradução, a cópia, a transformação e a repetição.

O uso da linguagem deve abrir possibilidade de compreensão e expressão de opiniões, valores, sentimentos, informações tanto orais como escritos, motivando o aluno a arriscar-se a interpretar a LE e a utilizá-la em suas funções de comunicação, vendo sentido, então, em aprendê-la.

Sob a visão do sociointeracionismo, os PCN – LE para os Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental advogam que a aprendizagem deve, portanto, ser entendida como uma forma de coparticipação social. Essa coparticipação ocorre “entre pares na resolução de uma tarefa” em um processo mediado pela linguagem. O papel mediador da linguagem no processo de aprendizagem retoma a concepção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) defendida por Vygotsky (BRASIL, 1998b, p.58).

Para Vygotsky (2000a), a aprendizagem como processo de construção do conhecimento acontece por meio da linguagem em, pelo menos, dois níveis de desenvolvimento.

O primeiro deles, o *nível de desenvolvimento real*, relaciona-se ao nível de desenvolvimento resultante de “certos ciclos de desenvolvimento já *completados*” (VYGOTSKY, *op.cit.*, p.111), ou seja, relaciona-se aos conhecimentos já adquiridos pelo aluno ao longo de seu processo de aprendizagem, de modo que ele consiga resolver algumas situações-problema por si mesmo, independentemente.

O outro nível de desenvolvimento ocorre na ZPD e é definido como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientações de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Segundo Dias (2009, p.205), com base na teoria de Vygotsky (2000a), é produtivo promover um trabalho em sala de aula que viabilize essa mediação em pares e em grupos, já que os “andaimes” ou suportes (*scaffolding*) dado pelo outro no processo de ensino/aprendizagem viabiliza a ação e a construção do conhecimento na ZPD.

Para Dolz e Schneuwly (2004, p.39), essa visão apoia-se no interacionismo social, já que

a consciência de si e a construção das funções superiores são estreitamente dependentes da história de relações do indivíduo com sua sociedade e da utilização da linguagem.

Considerando que, no Quarto ciclo (sétima/oitavo e oitava/novo séries/anos), o aluno apresenta um maior desenvolvimento de sua capacidade de engajar-se no discurso via LE, propõe-se que a progressão curricular aumente “a proporção de conhecimento sistêmico”, de modo a servir os componentes relacionados aos outros tipos de conhecimento (BRASIL, 1998b, p.72).

Com relação à avaliação, o documento oficial entende que esse conceito é parte integrante e intrínseca do processo educacional, e sua função é alimentar, sustentar e orientar a ação pedagógica. Sob essa perspectiva, a avaliação deve ser vista como meio de retorno ao professor sobre como melhorar o ensino e ao aluno sobre seu próprio desenvolvimento.

Propõe-se, então, uma avaliação que seja formativa, pois requer um acompanhamento do processo contínuo da aprendizagem, a fim de se proceder a ajustes necessários no ensino. Os testes, na verdade, estão relacionados ao produto da aprendizagem, ou seja, a uma avaliação somativa realizada ao final do processo, a qual ajuda a informar e a certificar os níveis de proficiência alcançados.

Por outro lado, é fundamental que haja uma coerência entre o foco de ensino e o da avaliação, de modo, então, que os critérios de avaliação das habilidades comunicativas relacionam-se aos objetivos propostos no documento.

Quanto à compreensão escrita, de acordo com o documento (BRASIL, 1998b, p.83-84), espera-se que o aluno seja capaz de:

- demonstrar compreensão geral de tipos de textos variados, apoiado em elementos icônicos (gravuras, tabelas, fotografias, desenhos) e/ou em palavras cognatas;
- selecionar informações específicas do texto;
- demonstrar conhecimento da organização textual por meio do reconhecimento de como a informação é apresentada no texto e dos conectores articuladores do discurso e de sua função enquanto tais;
- demonstrar consciência de que a leitura não é um processo linear que exige o entendimento de cada palavra;
- demonstrar consciência crítica em relação aos objetivos do texto, em relação ao modo como escritores e leitores estão posicionados no mundo social;
- demonstrar conhecimento sistêmico necessário para o nível de conhecimento fixado para o texto.

Orienta-se que o trabalho com textos seja realizado em fases: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Na primeira fase, o aluno é sensibilizado em relação aos possíveis significados que poderão ser construídos durante a leitura com base na elaboração de hipóteses. Na fase da leitura propriamente dita, o aluno projeta o seu conhecimento de mundo e da organização textual nos elementos sistêmicos do texto. Ao final da leitura, na fase de pós-leitura, o aluno é, então, envolvido em atividades que o levem a pensar sobre o texto, a ponto de emitir reações e de avaliar, criticamente, as ideias do autor.

A orientação que é dada pelo documento com relação ao desenvolvimento da habilidade de leitura a partir de “uma grande variedade de textos de diversos tipos, provenientes de jornais, revistas, instruções de jogos e de funcionamento de aparelhos, livros, da Internet etc.”, sugere que o processo de ensino/aprendizagem de LE seja realizado por meio de projetos via gêneros textuais. Entende-se, portanto, que os textos usados sejam os que circulam socialmente, os que trazem situações reais de contextualização, nas quais o aluno possa construir/produzir significados de maneira autêntica (DIAS, 2009, p.207).

Segundo Cristóvão (2009, p.306), os gêneros, como artefatos simbólicos disponíveis ao indivíduo na sociedade só podem ser instrumentos verdadeiros a partir do momento que uma pessoa se apropria deles, ao considerá-los úteis para suas ações sociais. Assim, é importante que o aluno sinta necessidade de se apropriar de um determinado gênero para que possa agir socialmente, pois isso facilita a apropriação e, até mesmo, a aprendizagem.

Os PCN-LE insere uma crítica aos livros didáticos (LDs), ao entender que eles não cumprem, geralmente, o objetivo de usar vários textos de diversos tipos. Majoritariamente, os LDs utilizam textos elaborados e/ou selecionados com o propósito de ensinar apenas o componente sistêmico como um fim e não como um dos tipos de conhecimento que viabilizam a aprendizagem de LE pelo envolvimento no discurso.

Para Pasquier e Dolz (1996), os textos dos LDs são simplificações adaptadas ao público escolar e a visão de leitura adotada centra-se em aspectos de decodificação da palavra escrita. As atividades propostas se concentram, portanto, na tradução linear, principalmente, a partir “das palavras consideradas difíceis por uma avaliação do professor” (CRISTÓVÃO, 2009, p.312) e o texto passa a ser usado como pretexto para o ensino de itens gramaticais (PINHEL, 2001; 2004).

Com relação à produção escrita, os PCN – LE (BRASIL, 1998b) propõem que um aluno, ao produzir um texto escrito, da mesma forma que na compreensão, considere não apenas sobre *o que* está escrevendo, mas também *para quem, por que, onde e quando* estão escrevendo. A proposta é que o aluno, então, reflita, nos textos produzidos, as expectativas que o escritor tem em relação ao seu leitor que está, por sua vez, situado na história, na cultura e na instituição.

Para tanto, o documento salienta a importância das relações existentes entre os sistemas e à organização textual de línguas diferentes, as quais devem ser utilizadas pelo

professor para “colaborar na aprendizagem das habilidades comunicativas de produção” (BRASIL, *op.cit.*, p.97).

Segundo Cristóvão (2009, p.324), “tanto a LM como a LE podem ser vistas como recursos de mútua ajuda”. A autora propõe que o professor e os alunos utilizem esses recursos, ao trabalharem com textos de um determinado gênero em LM, a fim de reconhecerem seu funcionamento para, então, fazerem comparações com textos do mesmo gênero em LE.

É importante, no entanto, que se tracem metas realistas para a produção escrita a partir da observação das condições em que se desenvolve a aprendizagem, da definição das etapas didáticas e da escolha de ferramentas apropriadas.

Com relação às etapas didáticas, as tarefas de produção escrita devem ser caracterizadas pelo planejamento, pela produção e pela revisão, merecendo “especial atenção a de revisão do texto produzido” (BRASIL, 1998b, p.99). Para Pasquier e Dolz (1996, p.36), ao reler, revisar e reescrever o texto, o aluno também está aprendendo a escrever.

Sabe-se, no entanto, que essas orientações dos PCN para o ensino de línguas não foram suficientes para alterar uma prática bastante arraigada ao estruturalismo. Ler o documento e discuti-lo entre os pares não garantiu a transformação da prática pedagógica dos professores e, conseqüentemente, outra formação para os alunos que não ao do ensino da gramática pela gramática (SÃO PAULO, 2012).

Houve, na verdade, uma real preocupação em fazer com que as diretrizes desse documento atingissem o processo de ensino/aprendizagem de LE, ao oferecer aos profissionais da educação a oportunidade de refletir sobre suas vantagens no alcance de melhores resultados.

Apesar disso, entendendo que os PCN tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio serviram de base para a elaboração do Currículo da SEE do Estado de São Paulo. E ambos esses documentos oficiais foram considerados na elaboração da lista de critérios utilizada para se analisar os cadernos do primeiro bimestre da 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental. Assim, a próxima seção será destinada a apresentação do Currículo da SEE do Estado de São Paulo, tanto no que tange aos princípios gerais como no que tange aos princípios específicos para o ensino de LE.

No entanto, é necessário delimitar que o foco deste trabalho, especificamente, é o Ensino Fundamental e que os PCN (BRASIL, 1998a, p.55-56) entendem que os objetivos, para esta etapa da educação básica, é que o aluno consiga, por meio da LE:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- utilizar as diferentes linguagens — verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;

- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

1.4 O currículo da SEE do Estado de São Paulo

1.4.1 Princípios gerais

Propondo-se a dar conta dos avanços tecnológicos que acabaram ampliando os “intercâmbios pessoais, comerciais e culturais”, diluindo assim os limites entre oralidade e escrita (SÃO PAULO, 2012, p.42), a SEE apresentou, em 2008, uma Proposta Curricular. A finalidade do documento foi promover uma melhora na qualidade da educação, de modo a determinar a participação efetiva do aluno em seu próprio grupo social em processos de crítica e renovação. Essa Proposta Curricular, em forma de documento oficial, recebeu uma nova edição em 2011 e passou a ser vista como Currículo.

Com a democratização do acesso a níveis educacionais superiores e, portanto, com o aumento do número de alunos das camadas mais carentes da sociedade brasileira, é relevante que a aprendizagem oferecida na escola pública seja significativa e dê a esse aluno a oportunidade real de inserir-se no mundo de maneira produtiva e solidária. Essa democratização para ser inclusiva precisa considerar, por outro lado, as diferenças culturais, sociais e econômicas que são acentuadas a partir do uso das novas tecnologias, as quais, ao mesmo tempo em que aproximam as pessoas, as separam, se o acesso à informação e ao conhecimento não for disponibilizado.

A educação, portanto, é um meio para a construção da identidade, da autonomia e da liberdade, a partir de uma concepção de cooperação e solidariedade na construção de uma racionalidade do universo.

É relevante discutir que o conceito de autonomia supõe o gerenciamento da própria aprendizagem, em uma concepção de que é preciso levar o aprendiz a aprender a aprender. Na visão de Magno e Silva (2009, p.57), para que o processo de

ensino/aprendizagem seja bem sucedido é crucial que o aluno aprenda a prosseguir de forma autônoma. Este aluno deixará de ser aluno, precisando, portanto, ser incentivado a buscar soluções próprias e também a desenvolver ações que permitam que ele avance em seu desempenho. Para Miccoli (2007, p.34), a autonomia o ajudará a desenvolver-se como “um ser humano mais potencializado para os desafios dos dias de hoje”.

Segundo Dolz e Schneuwly (*op.cit.*, p.40), o desenvolvimento da autonomia do aprendiz é o resultado da “mestria do funcionamento da linguagem em situações de comunicação”. O objetivo do ensino é, portanto, fornecer instrumentos ao aluno para que ele descubra, em parceria com seus colegas, as normas sociais que constituem as situações de comunicação. Além disso, espera-se que os alunos descubram também “o valor das unidades linguísticas no quadro de seu uso efetivo” por meio de intervenções sistemáticas por parte do professor, a fim de que as interações entre o aluno e o texto sejam transformadas.

Segundo os documentos, essa autonomia resulta em “intervenções solidárias (aprender a fazer e a conviver)”, promovendo, portanto, “a construção de valores de pertencimento e responsabilidade essenciais para a inserção cidadã nas dimensões sociais e produtivas” (SÃO PAULO, 2012, p.12).

A autonomia também é um aspecto a ser considerado na avaliação dos cadernos, uma vez que é uma questão que subjaz, atualmente, os documentos oficiais.

No caso do Currículo, essa ênfase na promoção da autonomia evidencia-se na importância que é dada à escola como lugar privilegiado para o desenvolvimento do pensamento autônomo, condição para uma cidadania responsável.

Em um mundo que expõe, precocemente, o jovem às práticas sociais da vida adulta, ao mesmo tempo em que posterga a sua inserção profissional, a escola é a oportunidade de esse jovem aprender a ser livre. Tal liberdade relaciona-se ao respeito às diferenças e às regras de convivência. O que se propõe, portanto, é que a escola desenvolva no aluno a autonomia para que ele possa gerenciar a própria aprendizagem (aprender a aprender) e possa, como resultado disso, intervir, solidariamente (aprender a fazer e a conviver).

A autonomia na aprendizagem, portanto, relaciona-se ao controle sobre a aprendizagem, tanto em sala de aula quanto fora dela. Além disso, a autonomia relaciona-se ao controle crescente que o aluno de línguas pode ter sobre os propósitos pelos quais ele aprende uma determinada língua e as formas pelas quais ele a aprende.

Se a autonomia envolve a capacidade de ter iniciativa, responsabilidade ou controle sobre sua própria aprendizagem, manifestando-se de várias formas no mesmo indivíduo ou em indivíduos diferentes (BENSON, 2006), é viável que ela seja entendida, segundo Magno e Silva (*op.cit.*), como um processo, melhor definido como autonomização.

Segundo Little (2012), dois argumentos podem ser usados para defender o desenvolvimento da autonomia do aluno. O primeiro é que, ao engajar-se na aprendizagem de forma reflexiva, o aprendiz torna a sua aprendizagem mais efetiva e eficaz. E segundo, se o aluno está envolvido em seu processo de aprender de maneira proativa, o problema da motivação está resolvido.

No caso particular da aprendizagem de LE, há um terceiro argumento: a comunicação efetiva depende de um conjunto complexo de habilidades procedimentais desenvolvidas somente a partir do uso da LE. Assim, se a aprendizagem de uma língua depende, crucialmente, de seu uso, o aluno que tem um alto grau de autonomia social em seu contexto de aprendizagem, provavelmente, terá mais facilidade em dominar as funções discursivas das quais a comunicação efetiva espontânea depende.

Little (*op.cit.* - aspas do autor) salienta que as tentativas de se teorizar o processo de ‘autonomização’ apresentam forte influência da psicologia neo-vygotskyniana. O papel do professor é criar e manter o contexto de aprendizagem, no qual os aprendizes se tornem cada vez mais autônomos, considerando que o conhecimento se constrói mediante interações entre os participantes de um determinado grupo, de uma determinada classe.

Nesse ponto, é relevante se repensar o papel que o uso que os MDs assumem diante dessa necessidade de promoção da autonomia. Com base em Magno e Silva (2009, p.59), a presença deles, em sala de aula, precisa corroborar para o fomento da autonomia, considerando a diversidade de contextos de aprendizagem.

Apoiada em Nunan (1997), a autora propõe que o aluno seja conscientizado da utilidade dos MDs, a fim de que possa perceber a relevância de seu uso em sala de aula. A proposta é que essa relação aguace sua vontade de trabalhar com esse material, “intervindo em sua utilização” a ponto de ir além dele e, juntamente com o professor, acrescentar materiais ou seguir sugestões de *sites*, filmes, a fim de ampliar a sua visão sobre conteúdos e temas.

Assim, é preciso observar se os cadernos da SEE propiciam oportunidades para que o aluno aja de maneira autônoma, ou seja, desenvolva a sua capacidade de se

engajar no processo de aprendizagem reflexiva e criticamente, a fim de monitorar e exercer controle sobre sua própria aprendizagem.

De acordo com Dias (2009, p.209), o uso de textos autênticos é um fator que promove o desenvolvimento da autonomia, ao garantir, como defende Benson (2006), que a LE seja usada em sala de aula da mesma forma que ela se realiza em outros contextos reais de interação.

Outra forma de fomentar a autonomia, segundo a autora, é inserir no processo de ensino/aprendizagem as autoavaliações. Ao se estabelecer metas e objetivos de aprendizagem, de modo a verificar, posteriormente, seu alcance, contribui para que o aluno perceba o que já foi alcançado e o que ainda precisa ser revisto para ser atingido.

Para que o aluno seja inserido em um processo de ensino/aprendizagem de LE que promova a autonomia intelectual do aluno, bem como sua capacidade de reflexão, o documento oficial da SEE do Estado de São Paulo entende que o ensino de línguas precisa ser orientado pelo letramento. O documento propõe, portanto, que o aluno se engaje em projetos que culminem na produção de objetos concretos, a fim de que desenvolva sua capacidade de planejar, organizar e monitorar a própria aprendizagem, por meio de práticas de leitura e de escrita mediadas pela oralidade (SÃO PAULO, 2012, p.43).

A visão do documento é de que, devido à tecnologia e, conseqüentemente, ao acúmulo de conhecimentos e à transformação neles gerada, a capacidade de aprender precisa ser trabalhada na escola como um todo, ganhando o *status* de instituição que também *aprende a ensinar* (SÃO PAULO, *op.cit.*).

Parte-se da ideia de que o conhecimento é coletivo e é, portanto, maior que a soma dos conhecimentos individuais, o que se coaduna com o pressuposto de que o ser humano, em seu processo evolutivo, criou “instrumentos mediadores de sua relação com o meio”, organizando um trabalho de cooperação, o que dá origem às formações sociais (BRONCKART, 1999, p.27).

Propõe-se, portanto, que o Currículo seja um espaço de cultura, já que a informação está disponível a qualquer instante e o conhecimento passa a ser uma ferramenta que consegue articular a teoria e a prática, o mundial e o local, o abstrato e o contexto físico.

Assim, a definição, que aparece no documento oficial da SEE, relaciona o conceito de Currículo à “expressão de tudo o que existe na cultura científica, artística e

humanista, transposto para uma situação de aprendizagem e ensino” (SÃO PAULO, 2008a, p.13). Cabe ao Currículo associar cultura e conhecimento, a fim de conectar-se à vida.

Com base em uma teoria social, as relações do processo de ensino-aprendizagem e os diferentes instrumentos que podem ser construídos para provocar mudança de comportamentos são enfocados. Esse enfoque é dado a partir das influências sociais, as quais os alunos estão sujeitos, e das características do lugar social no qual o processo de aprendizagem acontece, ou seja, a escola.

O Currículo deve apresentar uma visão de conjunto dos objetos de ensino e dos objetivos a serem alcançados em face desses objetos. A partir da teoria social, esses objetos são de natureza cultural e precisam ser abordados “do ponto de vista das normas e das significações partilhadas que veiculam” e também analisados em sua interface com o ensino (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.41).

Assim, o Currículo se torna referencial na ampliação, na localização e na contextualização dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo do tempo. Para isso, é preciso definir as expectativas mínimas da sociedade para todos, mesmo que o documento seja dirigido a grupos bastante heterogêneos de alunos, professores, escolas etc. (SÃO PAULO, 2012).

Segundo Dolz e Schneuwly (*op.cit.*), é necessário que o Currículo, então, forneça aos professores orientações de trabalho que sirvam de referenciais e suposições que podem sofrer adaptações, considerando a heterogeneidade e as restrições que surgem das situações concretas de ensino. Além disso, é importante que o Currículo forneça também os instrumentos e as estratégias que precisaram ser usados para se fazer intervenções que transformem “as capacidades iniciais apresentadas pelos alunos [...]”, de modo a permitir que eles avancem em seu processo de socialização.

Entendendo que “a Proposta Curricular não foi comunicada como dogma ou aceita sem restrição” (SÃO PAULO, 2009a, p.05), suas finalidades precisam fazer parte de “um contrato social constantemente atualizado pelos parceiros do sistema educativo” (DOLZ e SCHNEUWLY, *op.cit.*, p.42).

Além disso, ao se propor novas orientações curriculares, é preciso refletir se o currículo do Ensino Fundamental não mantém a fragmentação, a linearidade e a alienação do conhecimento. Pensar em formar um aluno crítico e participativo requer que a escola assuma a função de fornecer aos alunos instrumentos para que ele possa

compreender as informações complexas, a fim de, aos poucos, tomar para si o controle de sua formação (KLEIMAN e MORAES, 1999, p.15).

No entanto, é preciso considerar que o contexto de realização de um currículo no processo de ensino/aprendizagem acaba filtrando-o. Isso acontece por meio de “relações e métodos pedagógicos assentados em tradições e crenças, por professores que atuam concretamente” na Transposição Didática desse currículo. Além dos professores, outros agentes, no contexto escolar, tem poder de decisão, incluindo não apenas os gestores (diretores, coordenadores), mas também os MDs escolhidos e a própria família (SACRISTÁN e GÓMEZ, 2000).

A estruturação de um Currículo precisa pautar-se nas necessidades e expectativas das escolas e professores, levando em conta que “qualquer orientação que se apresente não pode chegar à equipe docente como prescrição [...]” (BRASIL, 2006b, p.9). Muitas vezes, o professor precisa reformular, modificar as orientações inicialmente aspiradas, ao avaliar se uma atividade é ou não adequada para um determinado grupo de alunos. Nesse sentido, é importante que o professor entenda que o Currículo não deve ser tomado como um novo método, mas como referências e reflexões que possam “agregar elementos de apoio à sua proposta de trabalho” (BRASIL, op.cit).

Isso fica bem claro nas orientações dadas aos professores no Volume 1 dos cadernos destinados ao Ensino Médio (SÃO PAULO, 2013). O próprio documento salienta que não há um único método para ensinar LEs. O que, na verdade, existe são concepções de língua e de aprendizagem que embasam as práticas pedagógicas do professor no contexto escolar.

É interessante apontar que, mesmo que isso tenha sido dito, não significa que todos os professores tenham lido e entendido essa premissa. Esse tipo de informação não consta nos cadernos do Ensino Fundamental, causando a impressão de que os cadernos não foram elaborados por uma mesma equipe. Além disso, o professor que só leciona no Ensino Fundamental pode não ter tido acesso a essa informação, a não ser que tenha se preocupado em ler as orientações trazidas em todos os cadernos.

Outro ponto importante, nesta discussão, é que, nos chamados cursos de capacitação, dos quais a professora pesquisadora participou, não houve uma remissão clara a essa premissa. O objetivo desses cursos é capacitar os professores para que transponham para a prática de sala de aula o Currículo, usando, conseqüentemente, os cadernos da SEE.

A sugestão é que esses cursos não se preocupem apenas com a capacitação, mas com a formação do professor. É preciso promover a reflexão sobre as concepções de linguagem e de aprendizagem que fundamentam sua prática, de modo a contrastá-las com as concepções do documento oficial, a fim de que o professor possa entender que os cadernos, de fato, não são um método, mas diretrizes que podem auxiliá-lo em suas tomadas de decisão em sala de aula.

As OCN (BRASIL, 2006b) apontam para a necessidade de propostas de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e transversalidade que levem “a compreensão das relações entre as disciplinas pedagógicas e delas com a sociedade e a vida dos alunos” (SCHLATTER, 2009). Essa necessidade vem ao encontro de alguns aspectos apontados como relevantes pela LDB (1996/Art.26) para a elaboração de propostas curriculares, como o planejamento e desenvolvimento orgânico do currículo, o qual passa a ser não mais dirigido pela organização por disciplinas estanques, mas sim pela integração e articulação dos conhecimentos em processo permanente de interdisciplinaridade e contextualização.

A interdisciplinaridade refere-se, segundo Kleiman e Moraes (1999, p.22),

a uma abordagem epistemológica dos objetos do conhecimento questionando a segmentação entre os diferentes campos do saber produzida por uma visão compartimentada (disciplinar), que apenas informa sobre a realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constitui.

Já a transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso com as relações interpessoais na escola. Ter clara essa integração das áreas e essas relações interpessoais, é um fator determinante para o desenvolvimento da capacidade do aluno de intervir na realidade e transformá-la. Assim, a transversalidade relaciona-se ao fato de se trazer os temas relevantes da contemporaneidade para dentro das disciplinas ensinadas na escola. Isso não significa, no entanto, que o professor deixará de ensinar inglês, por exemplo. O ensino não pode, portanto, desconsiderar a realidade social dos alunos e as especificidades das disciplinas precisam ser respeitadas (CELANI, 2001, p.31).

Para Kleiman e Moraes (*op.cit.*), os dois conceitos são inseparáveis, pois se de um lado, a interdisciplinaridade se interpõe à fragmentação e à linearidade do

conhecimento, a transversalidade, por outro, questiona a alienação e o individualismo no conhecimento.

Segundo Celani (2001, p.29), um dos princípios dos PCN (1998b) é entender que as disciplinas são um apoio para se ampliar a forma de pensar da sociedade, da natureza e do comportamento humano, o que rompe com o ensino estanque das disciplinas e avança para a ideia do uso dos temas transversais.

Alinhado a essa orientação, o Currículo da SEE do Estado de São Paulo entende que um currículo que toma as competências como referência é um currículo comprometido com a articulação das disciplinas. A proposta é que o aluno se torne competente para acessar os conhecimentos próprios de cada uma delas ao fazer sua leitura crítica do mundo, enfrentando problemas e agindo “de modo coerente em favor das múltiplas possibilidades de solução ou gestão” (SÃO PAULO, 2008a).

Sob essa visão, as competências são “modos de ser, raciocinar e interagir que podem ser depreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, tarefas ou atividades” (op.cit., p.14). O conceito de competência está atrelado à ideia de mobilização, à capacidade de se mobilizar o que se sabe para realizar o que se busca, “é um saber em ação” (MACHADO, 2009).

Assim, o processo de ensino/aprendizagem tem como fundamento a concepção de formar um sujeito que seja capaz de resolver situações/problemas que envolvam diferentes graus de complexidade, ajudando o aluno a adquirir e a desenvolver os recursos necessários para isso, como conhecimentos, habilidades, valores culturais e até mesmo emocionais.

1.4.2 Considerações sobre a competência leitora e escritora

Entendendo que a linguagem é uma forma de compreensão e ação sobre o mundo e que faz parte do desenvolvimento da criança e do adolescente, o Currículo prioriza a competência leitora e escritora, acreditando que só por meio dela é que as demais competências poderão ser constituídas. É indispensável que elas sejam objetivo de aprendizagem de todas as disciplinas, incluindo, então, a aprendizagem de LE, pois

sendo a escola a mais importante instituição na introdução do aluno nas práticas de uso da escrita na sociedade, não faz sentido atribuir a responsabilidade pelo ensino da leitura ao professor de apenas uma matéria (KLEIMAN e MORAES, 1999, p.17).

Segundo o Currículo (SÃO PAULO, 2012, p.15), na etapa curricular constituída por alunos de 11 a 18 anos, as competências e as habilidades são desenvolvidas sobre uma tríade caracterizada: pelo adolescente e pelas especificidades de suas ações e pensamentos; pelo professor com suas características pessoais e profissionais no desempenho de sua função de mediador; e pelos conteúdos das disciplinas e as metodologias para seu ensino e aprendizagem.

Considerando a heterogeneidade da população brasileira, a escola precisa buscar a unidade, não do ensino, pois é praticamente impossível estabelecer o que deve ser ensinado a todos. O que precisa se buscar é a unidade da aprendizagem, fundamentada em um conjunto de competências, o que é necessário que os alunos brasileiros desenvolvam até o final do processo. O professor, portanto, elabora seu plano com base naquilo que o aluno precisa aprender.

Segundo Bronckart e Dolz (1999, p.43), o conceito de competência, geralmente, é utilizado para designar as propriedades adquiridas pelos alunos, gerando conotações que acentuam as dimensões inatas ou pelo menos as propriedades inerentes a uma pessoa. Assim, se o que se pretende promover é uma aprendizagem que requer do aluno sua participação prática, o termo capacidade parece ser mais apropriado, uma vez que relaciona-se

a uma concepção epistemológica e metodológica segundo a qual as propriedades dos agentes não são inferíveis a não ser pelas ações que elas conduzem e através de um processo permanente de avaliação social (BRONCKART E DOLZ, *op.cit.* – tradução de CRISTÓVÃO, 2009, P.320).

Para Cristóvão *et. al.* (2006, p. 49), ao se considerar a compreensão e produção de textos, é necessário se pensar a aprendizagem com base nas capacidades de linguagem. Apoiada em Vygotsky (2000b), Cristóvão (2009, p.319) afirma que as capacidades de linguagem podem ser tomadas como um conjunto de operações que

permitem que um indivíduo realize uma determinada ação de linguagem. Ao propor que a competência de leitura e de escrita seja contemplada, é necessário que a leitura e a produção de textos sejam entendidas como ações de linguagem, situadas social e historicamente e, portanto, influenciadas pelo contexto.

No documento oficial da SEE, a ação de comunicar-se é entendida como uma atividade de construção de significados que se dá por meio da relação entre a linguagem e o universo natural e cultural em que o indivíduo se situa. Segundo Bronckart (1999, p.38-39), ao se assumir que a atividade social é mediada pelo agir comunicativo, é preciso, em primeiro plano, considerar as dimensões sociológica e histórica das condutas humanas para, então, em um segundo momento, considerar que essas condutas também apresentam dimensões psicológicas.

Schneuwly e Dolz (2004 , p.63) com base em Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), afirmam que uma ação de linguagem, de maneira mais concreta, “consiste em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos”, de modo que a linguagem deixa de ser apenas uma forma de representação, mas passa a ser uma forma de compreensão e ação sobre o mundo (SÃO PAULO, 2012).

Antes de determinar o uso desses conceitos no escopo deste trabalho, é relevante colocar que há, segundo Cristóvão (2009, p.308), uma relação de indissociabilidade entre essas duas ações de linguagem, a leitura e a escrita, já que a leitura fornece informações e referências de escrita, ou seja, além de “conteúdo que pode ser fomento para a construção de novos textos, as referências consultadas podem ilustrar modelos para as produções”.

A leitura e a produção escrita deixam de ser consideradas habilidades e passam, para Cristóvão (*op.cit.*, p.318), a ser consideradas ações de linguagem, e o termo habilidade, que, muitas vezes, é usado indistintamente no lugar de competência, é usado, neste trabalho, como capacidades de linguagem que precisam ser mobilizadas para que o aluno aprenda a ler e a escrever textos em LE.

Assim, toda ação de linguagem demanda diversas capacidades por parte do sujeito dessa ação, que são classificadas, por Schneuwly e Dolz (2004, p.63), como sendo de três tipos: capacidades de ação; capacidades discursivas; e capacidades linguístico-discursivas, as quais serão detalhadas nas seções seguintes destinadas à

discussão dos gêneros textuais para o ensino e do aporte teórico para elaboração da lista de critérios.

Portanto, ao produzir um texto, o indivíduo está agindo simbolicamente sobre o mundo, produzindo sentidos para o outro, e o faz de modo a apropriar-se de um conjunto de capacidades linguísticas e psicológicas. Da mesma forma, ao ler um texto, o indivíduo precisa ter se apropriado de um conjunto de capacidades linguísticas e psicológicas (cognitivas e metacognitivas) em um processo de interpretação que estabelece com o outro um diálogo na construção dos sentidos (COSTA, 2000).

Os motivos que levaram o documento oficial da SEE a contemplar a competência leitora e escritora fundamentam-se em uma dimensão contextual contemporânea que requer o uso de diversas linguagens e códigos, já que os meios atuais de comunicação estão repletos de gráficos, esquemas, diagramas, infográficos, fotografias e desenhos. Assim, essa competência vai além da linguagem verbal, vernácula, e refere-se a esses sistemas simbólicos, a essas múltiplas linguagens.

Por outro lado, a prioridade que é dada a essas linguagens no Currículo da educação básica justifica-se na centralidade da linguagem no desenvolvimento da criança e do adolescente, pois é usada como uma forma de compreensão e ação sobre o mundo. Daí a relevância de se entender a leitura e a produção escrita como ações de linguagem, pois é a partir delas que o aluno compreenderá e agirá sobre o mundo em que vive.

Essa premissa relaciona-se com a concepção vygotskiniana e aparece no Volume 1 dos cadernos de inglês destinados ao Ensino Médio. Aprender uma língua é, portanto, aprender com o outro, de modo a construir, coletivamente, diversos tipos de conhecimento. Nesse processo de construção do conhecimento, o trabalho em equipe ajuda o aluno a compreender erros, acertos e também a assumir riscos, ao entender que “o conhecimento é relativo, pois pode ser reelaborado em função de novas informações” (SÃO PAULO, 2013, p.10).

Tal premissa se atrela a outra que é destacada nas orientações dadas aos professores nesse mesmo caderno. Fundamentada em uma abordagem interacionista, afirma-se que todos os alunos são corresponsáveis por sua própria aprendizagem, de modo que o professor tem a função de orientá-los nesse processo durante a realização das tarefas. Cabe ao professor, portanto, “dar subsídios, indicar possibilidades para a solução das tarefas, auxiliar na escolha das melhores estratégias para lidar com elas”,

bem como “monitorar o trabalho dos alunos, intervindo e corrigindo o curso do processo de aprendizagem” (SÃO PAULO, 2013, p.12).

Baseada, portanto, na reformulação do Ensino Médio no Brasil, estabelecida pela LDB (9.394/96), o Currículo apresenta as diretrizes norteadoras das disciplinas curriculares organizadas em três áreas do conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas; e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que, segundo as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) organizam e interligam as disciplinas, mas não as diluem nem as eliminam.

A seção seguinte destina-se a uma apresentação dos subsídios teóricos específicos da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, da qual a disciplina de Língua Estrangeira faz parte.

1.4.3 Princípios da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

O conhecimento é visto como algo construído de maneira reflexiva e crítica nas três áreas propostas pelas Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000, p.23). Nessas orientações, propõe-se que uma educação que avance ao longo da vida fundamenta-se em quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver com os outros; e aprender a ser, constituindo “saberes cuja conquista ultrapassa a mera aquisição de informação, uma vez que abarcam formação humana e social do indivíduo”.

Com base nessa visão, o Currículo da SEE entende que as linguagens sejam trabalhadas não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituidoras de significados, conhecimentos e valores, de modo que o conceito de linguagem é definido como

a capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida social (SÃO PAULO, 2012, p.37).

Sendo assim, “a principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido”, o que se coaduna com a visão sociointeracionista que entende que a linguagem

é uma forma de interação social, pois tem uma função mediadora nas práticas sociais (BRONCKART, 1999, p.35).

Nos PCN (1998b, p.31), há uma distinção entre o conhecimento sistêmico, que envolve os diversos níveis de organização linguística, e o conhecimento da organização textual, relacionado às rotinas interacionais desenvolvidas pelos usuários de uma língua para organizarem a informação em textos orais e escritos. Isso não acontece na proposição do Currículo, o qual toma a organização textual e o uso adequado da linguagem nas interações sociais como aspectos do conhecimento sobre o funcionamento do sistema da língua.

É importante, portanto, se fazer uma distinção dos tipos de conhecimentos (capacidades) necessários na ampliação da consciência linguística e da consciência crítica, principalmente, quando se propõe atividades de aprendizagem de ler e escrever organizadas a partir de diversos gêneros textuais.

No documento oficial da SEE, outro princípio para a área do conhecimento da qual a LE faz parte é a contextualização, considerando que o conhecimento é apropriado com maior facilidade se o aluno conseguir contextualizar as informações, os conceitos e as atividades aos quais é exposto. Para tanto, é necessário, por exemplo, que o texto, como unidade de comunicação, não seja apresentado de maneira estanque, separado de suas condições de produção. Para que o aluno construa sentidos ao ler ou escrever um texto, ele precisa perceber o contexto de produção desse texto, bem como o contexto de produção da leitura, uma vez que, para Cristóvão (2009, p.323), contextos distintos levam à construção de sentidos distintos.

A contextualização pode ocorrer em três níveis: contextualização sincrônica, contextualização diacrônica e contextualização interativa (SÃO PAULO, 2012, p.29).

No nível sincrônico, o leitor analisa o objeto, o texto, em relação à época e à sociedade que o gerou, buscando entender quais as condições e as razões de produção, quais as condições sociais, econômicas e culturais da sua produção e recepção. Já no nível diacrônico, o texto, enquanto objeto cultural é considerado no eixo do tempo, ou seja, considerado a partir de sua inscrição na história e na cultura. E o nível interativo, permite que o leitor relacione o texto com o universo específico no qual está inserido, salientando-se visões atuais de cada texto e os interesses despertados nos alunos, que tornam o texto ainda apreciado e valorizado.

Ao trazer uma discussão sobre os níveis de contextualização, o documento da SEE também faz menção à questão da intertextualidade e da interdisciplinaridade que trazem, por exemplo, reflexões sobre como um texto se relaciona com outros textos, com uma mesma ideia, com um mesmo sentimento e com uma mesma informação em diferentes linguagens, como as produzidas pelas novas tecnologias da informação.

Alinhada a essa reflexão sobre contextualização, intertextualidade, interdisciplinaridade, Kleiman e Moraes (1999, p.13-14) apontam que há muitas contradições no âmbito pedagógico, no qual “difunde-se um conhecimento fragmentado”, mas espera-se que o aluno tenha uma formação prática que o insira satisfatoriamente no mercado de trabalho. O aluno é deixado de fora do processo de aprendizagem e fica “alienado”, mas “exige-se um cidadão crítico, participativo, inserido no contexto”.

Segundo as autoras, o que é possível detectar, muitas vezes, no currículo destinado ao Ensino Fundamental, é uma fragmentação, uma linearidade e uma alienação do conhecimento. Para se mudar isso, elas propõem que as práticas pedagógicas partam da premissa de que a função da escola é oferecer ao aluno instrumentos que o ajudem a compreender as informações complexas do mundo atual, articulando as diferentes áreas do conhecimento por meio da leitura, conforme defendido pelos PCN (BRASIL, 1998a).

Há, portanto, a necessidade de que o currículo do Ensino Fundamental enfatize a aprendizagem conceitual e as práticas sociais, de modo a ser orientado por alguns princípios que, com base em Kleiman e Moraes (1999, p.29-30), podem ser descritos da seguinte forma:

1. Manter a integridade do conteúdo das diferentes disciplinas;
2. Manter o equilíbrio entre as experiências trazidas pelos alunos e aquelas trazidas pelo professor e entre as diversas fontes de conhecimentos, no domínio da escrita e da oralidade;
3. Desenvolver a independência dos alunos, mas também a colaboração entre si e com professores, assumindo a responsabilidade por sua aprendizagem;

4. Fornecer oportunidades para que os alunos interajam de maneira colaborativa, ao trazerem para a sala de aula suas diferenças na promoção do respeito à diversidade de pensamento e cultura;
5. Ensinar os alunos a usar diversas fontes de comunicação oral e escrita, utilizando múltiplos sistemas simbólicos;
6. Utilizar critérios abrangentes para avaliar os processos e os resultados da aprendizagem. As decisões sobre o ensino devem estar baseadas em estratégias de avaliação formais e informais que incluam atividades avaliativas objetivas, bem como observação, portfólio, e (auto)avaliações contínuas do desempenho.

Assim, um sistema educacional que deseja promover a cidadania e a dignidade, colocando, portanto, o aluno no centro do currículo, precisa reformular o conceito de produção do conhecimento, de maneira que os aprendizes sejam inseridos no processo de investigação, de criação, de questionamento, ao mesmo tempo em que desenvolvem a sua autoestima e o respeito por si mesmos. Sob esta visão, o Currículo deve ser construído de tal forma que as diferentes áreas que o constituem sejam permeadas por conteúdos relacionados à realidade social, aos temas transversais (CELANI, 2001, p.31).

Na próxima seção, serão levantadas as diretrizes específicas do Currículo para o ensino de LE.

1.4.4 Princípios do Currículo para a disciplina de LE – Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio

Segundo as OCN (BRASIL, 2006b), o objetivo do ensino de LE é retomar a reflexão sobre a sua função no contexto nacional, reafirmando a sua importância na constituição da cidadania frente aos valores e necessidades que surgiram com a globalização da sociedade contemporânea, sendo que o foco é sobre o ensino da leitura, mas abrindo a possibilidade da prática escrita e da comunicação oral, contextualizadas.

O conceito de cidadania defendido por essas orientações refere-se à necessidade atual que o cidadão tem de compreender a posição que ocupa na sociedade, bem como as motivações que o levam estar ali.

Neste sentido, o Currículo da SEE do Estado de São Paulo para o ensino de línguas lança mão desses princípios, propondo-se a dar conta dos avanços dos estudos da linguagem e também dos avanços tecnológicos que acabaram ampliando os “intercâmbios pessoais, comerciais e culturais”, diluindo, assim, os limites entre oralidade e escrita. (SÃO PAULO, 2012, p.108).

Na visão dos proponentes do Currículo, a Abordagem Comunicativa não conseguiu se instalar nas escolas de Ensino Fundamental e Médio e que, portanto, o ensino de LE continuou reduzido à ênfase das estruturas gramaticais, uma terceira orientação surge no contexto educacional. Essa terceira orientação tem como ênfase os chamados *letramentos múltiplos*, que descrevem o aluno como produtor da linguagem, capaz de compreender conscientemente as várias formas de produção e circulação da informação e do conhecimento.

Há uma alteração no que tange ao conceito de conteúdo da LE, pois na orientação que enfatiza o letramento o que se espera é a promoção do conhecimento e do reconhecimento que o aluno precisa ter de si mesmo e do outro. Para que isso aconteça, propõe-se um trabalho que leve o aluno a perceber as diferentes formas que existem de interpretar o mundo, as quais se concretizam em atividades de produção oral e escrita (SÃO PAULO, 2012, p.108).

O texto oral ou escrito passa, então, a ser tomado como manifestação concreta do discurso, ocupando lugar central na ação pedagógica e deixando de ser visto como material para tradução ou como pretexto para o estudo da gramática. Na ação pedagógica, promove-se, então, a articulação entre o texto, seu contexto de produção e seu contexto de recepção. O que se propõe, agora, com base nos PCN (BRASIL, 1998b), é o engajamento discursivo do aluno por meio de textos e práticas sociais autênticas, considerando que a autenticidade está relacionada a textos e práticas que circulam e são difundidas socialmente (SÃO PAULO, *op.cit.*).

Nesse processo de letramento, a função do professor é socializar os aprendizes dentro de uma visão de mundo, cujo poder precisa ser avaliado de maneira crítica. É necessário, portanto, analisar as crenças que embasam as práticas pedagógicas deste professor em sala de aula, já que para dar conta das mudanças é preciso que ele reflita sobre quais são suas “concepções de língua/linguagem/língua estrangeira, de ensinar e de aprender uma nova língua” (ALMEIDA FILHO, 1999), a fim de que, sua concepção

de linguagem, por exemplo, não se distancie dos contextos socioculturais e das comunidades de prática da linguagem (BRASIL, 2006b).

Uma explanação mais profunda dos pressupostos teóricos que embasam o Currículo aparece no Caderno do Professor de Inglês - Volume 1 – destinado à 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental. São apontados três princípios que devem ser observados no desenvolvimento dos conteúdos (SÃO PAULO, 2009a, p.09-11).

O Princípio 1, denominado de *Learning is meaning oriented*, orienta que a aprendizagem, como centro da atividade escolar, acontece quando os alunos constroem sentidos por meio de sucessivas aproximações com o objeto em estudo, no caso, o texto como concretização de um gênero textual, já que são nessas aproximações que o aluno mobiliza os esquemas interpretativos de que dispõe, os *available designs for meaning*.

Esses esquemas são resultado das experiências linguísticas, tanto em LM quanto em LE, e culturais que os aprendizes compartilham socialmente dentro e fora da escola, o que torna necessário que as experiências proporcionadas pela escola tenham significado para o aluno.

No caderno de inglês – Volume 1 – elaborado para as três séries do Ensino Médio, esse primeiro princípio aparece como uma das premissas da aprendizagem de LE sob a perspectiva interacionista. A orientação dada ao professor nesse caderno aponta que, no Ensino Fundamental, o foco é a valorização do reconhecimento da língua inglesa no entorno do aluno, bem como “a aquisição de vocabulário e o reconhecimento de estruturas gramáticas”. O objetivo dessa fase é, portanto, que o aluno, em seus primeiros contatos com a LE, se familiarize com a língua, “observando em quais situações/contextos ela é usada em nosso cotidiano” (SÃO PAULO, 2013, p.11-12).

Já o Princípio 2 – *Language learning is much more lexical than syntactic* – chama a atenção do professor para a necessidade de se rever a metodologia de ensino que há muito vem marcando a trajetória do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, principalmente, na escola pública, metodologia esta caracterizada pelo reducionismo do ensino ao sistema de regras, enfatizando, portanto, a gramática normativa.

As orientações explicam que o foco no sistema de regras acontece pelo fato de as regras gramaticais serem o que há de mais controlável e previsível em uma língua, o que traz, de certa forma, uma sensação de conforto e organização ao ensino de línguas.

O Princípio 3 – *Familiarity with genres is important for the development of communication skills* – aponta a importância de trazer os diversos gêneros textuais para o trabalho em LE, pois os gêneros, definidos como estruturas de eventos comunicativos socialmente validados (orais ou escritos), fornecem o contexto necessário para se trabalhar a língua no que tange aos aspectos culturais e sociais.

Outra definição que o documento traz é a de contexto, de modo a explicar para o professor que esse conceito não limita à situação de uso ou às palavras em uma frase, mas delimita os contornos em que um dado repertório de conhecimentos linguísticos e discursivos manifesta-se em uma dada comunidade de falantes.

Ora, se os gêneros são as estruturas por meio das quais essas práticas se concretizam, familiariza-se com eles é o mesmo que familiarizar-se com a língua em uso, contextualizada e situada histórica, cultural e socialmente.

Como o Currículo assume, portanto, uma terceira orientação com ênfase nos letramentos, a seção seguinte buscará trazer algumas reflexões sobre conceitos como letramentos, gêneros textuais e sua inserção no ensino, a fim de detectar em uma análise, posterior, como as atividades que compõem o Caderno do primeiro bimestre da 8ª série/9º ano (SÃO PAULO, 2009a) refletem esses princípios teóricos na promoção dos letramentos na formação do aluno.

1.5 A concepção de compreensão e produção escrita: da gramática e tradução aos letramentos múltiplos e aos gêneros textuais

No final da década de 70, o problema do ensino de leitura, principalmente em LM, passou a ser investigado com mais veemência, diante da “crise de leitura” que assolava as escolas brasileiras, configurada pelo fracasso no ensino da compreensão de leitura. Tal fracasso estava relacionado não à aquisição do sistema linguístico, mas sim à participação efetiva em práticas sociais letradas.

Esse interesse foi recobrado com o advento dos PCN, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio, marcando, segundo Leffa (1999), um período de ascensão no contexto nacional em relação ao ensino de LE, promovido pela busca do conhecimento necessária à realização profissional e financeira do indivíduo.

Para os PCN – LE (1998a, 1998b), o ensino de leitura é visto como prioridade no Ensino Fundamental, e deve estar embasado na perspectiva sociointeracionista. A

tentativa dessas orientações é, portanto, promover práticas que não estejam mais ancoradas em atividades tradicionais como a tradução e os exercícios estruturais, nos quais o texto é visto como pretexto para o ensino de itens gramaticais.

Segundo Bronckart (1999, p.84 – grifos do autor), tomar o texto como pretexto para o ensino de estruturas gramaticais, e não como objeto de ensino, é entender que o sistema da língua seria anterior aos textos que se constituiriam, na verdade, como “uma forma *secundária*, de colocar em funcionamento esse mesmo sistema”.

Rojo e Cordeiro (2004, p.08) apontam que, até então, o texto era tomado em sala de aula como um material ou objeto empírico e “propiciava atos de leitura, de produção, de análise linguística” por meio de metodologias que usavam o texto como objeto de uso e não de ensino.

A visão, portanto, dos PCN – LE (BRASIL, 1998b) é que o ensino de leitura em LE enfoque o desenvolvimento da capacidade do aluno em se engajar no discurso, considerando aqueles a quem dirige ou quem se dirigiu a ele na construção do significado social. A leitura é, portanto, mais do que extração de informações (explícitas e implícitas), ela é uma ação de interpretação, de reflexão e de crítica, e a produção escrita, seguindo esse mesmo fio condutor, é mais do que ser guiada pelas formas e pelos conteúdos, mas sim pelo contexto e pelas finalidades dos textos (ROJO e CORDEIRO, 2004).

Segundo Bronckart (1999, p.93), o texto é uma entidade empírica e o seu contexto de produção envolve todos os parâmetros que podem influenciar a forma como esse texto é organizado. Esses parâmetros envolvem aspectos físicos (lugar de produção do texto; o momento de produção; o emissor e o receptor), bem como aspectos sociais, relacionados ao lugar social de onde o texto é produzido (a escola, a família, a mídia, etc.), à posição social do emissor (enunciador), à posição social do receptor (destinatário), ao objetivo da interação, o efeito que o enunciador pretende causar no destinatário ao produzir seu texto.

Com base nesses pressupostos, Cristóvão (*op.cit.*) entende que esses parâmetros também podem ser considerados na leitura, pois a construção do significado se define pelas representações que o leitor mobiliza a respeito do lugar e do momento em que o texto foi produzido, bem como a respeito do autor e dele mesmo como receptor, seus papéis sociais, seus objetivos e propósitos de leitura.

Segundo Dell’Isola (2009, p.100), ao explorar os gêneros textuais, o trabalho em sala de aula é capaz de trazer à tona discussões sobre

relações sociais, identidades e formas de conhecimento, veiculadas por meio de textos em variadas circunstâncias de interação, de determinações socio-históricas da interação autor-texto-contexto-leitor e da observação da variedade de possibilidades de organização textual.

Para que isso se concretize, é preciso considerar o uso de *textos autênticos ou sociais* que sirvam de referência do gênero que se pretende trabalhar em sala de aula. Segundo Cristóvão (2009), são os textos que circulam socialmente é que podem carregar traços específicos que precisam ser respeitados para que a produção seja adequada à determinada situação de comunicação.

Vale ressaltar que o foco nas competências de leitura e de escrita, segundo as diretrizes do Currículo, não significa a negação da oralidade, uma vez que é por meio da oralidade que se instauram a interação e o diálogo, de modo a gerar o desenvolvimento não só de habilidades linguísticas, mas, principalmente, de habilidades de pensamento e de reflexão (SÃO PAULO, 2012).

Nos cadernos do primeiro bimestre destinados aos professores do Ensino Médio, uma das orientações dadas é que, como “a aquisição da competência oral, em língua inglesa, não é o objetivo principal da educação escolar”, é preciso que “o professor tenha uma ação pedagógica dupla”. De um lado, o professor precisa contemplar, eventualmente, gêneros orais mais simples (jogos, músicas, filmes), pois os alunos e a suas famílias têm a crença de que aprender uma LE significa aprender a “falar” essa língua. No entanto, por outro lado, o professor precisa esclarecer a eles que os objetivos do ensino/aprendizagem da língua inglesa na escola pública é priorizar a competência leitora e escritora (SÃO PAULO, 2013, p.10)

O que deve ser pontuado é que, muitos professores, não têm, de fato, a consciência desses objetivos e, se a têm, não esclarecem isso aos alunos. Tal desencontro acaba confundindo os alunos.

O uso ou não dos cadernos não é o grande vilão do fracasso do ensino de inglês nas escolas públicas, mas o desconhecimento dos princípios teóricos que fundamentam o Currículo sim. Os professores, ao não usar esses cadernos, acabam fazendo escolhas

de LDs e MDs que não assegurem ao aluno uma aprendizagem contínua que enfoque os mesmos pressupostos.

Oliveira (2013) analisou as atividades propostas tanto pelo Caderno quanto pelo LD, adotado em consonância com o PNLD, ambos de 6º ano. Ela constatou que os livros possuem abordagens distintas entre si e que os pressupostos dos documentos oficiais que embasam o ensino no país e no estado (PCN-LE e o Currículo da SEE) estão, parcialmente, refletidos nos livros analisados.

Segundo a pesquisadora, essa constatação revela que, por vezes, há uma incoerência entre a teoria veiculada nos documentos e as atividades propostas nos livros, o que pode trazer problemas para o professor, uma vez que este deve manejar esses dois livros didáticos diferentes de abordagens distintas.

Em resumo, a orientação do Currículo é que o ensino de LEs seja enfatizado pelo viés dos letramentos múltiplos e que o texto (oral ou escrito), como manifestação concreta do discurso, seja a força motriz da ação pedagógica, de modo a promover a articulação entre o texto, seu contexto de produção e seu contexto de recepção.

Assim, as próximas seções serão dedicadas a uma discussão mais aprofundada do arcabouço teórico do Currículo de LE, de modo a tecer algumas considerações sobre os princípios que subjazem a teoria dos letramentos, buscando estabelecer possíveis relações entre esta teoria e a teoria dos gêneros textuais. Tal discussão se faz necessária diante do objetivo desta pesquisa que é o de analisar a Transposição Didática dos princípios teóricos do Currículo para as atividades que constituem os cadernos.

1.6 Definindo letramentos

1.6.1 Letramentos e a instituição escolar

Segundo Kleiman (1995, p.15), “o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre ‘impacto social da escrita’ dos estudos sobre a alfabetização”, de modo a se preocupar com o desenvolvimento de competências relacionadas ao uso e à prática da escrita.

Para distinguir os termos ‘letramento’ e ‘alfabetização’, a autora lança mão de alguns argumentos como, por exemplo, o fato de, antes mesmo de entrar na escola para aprender a ler e a escrever, uma criança pode ter traços de letramento, pois já possui

estratégias orais que a fazem compreender quando alguém lhe diz: “Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!”, pois ela já participou de práticas sociais mediadas por textos escritos, contos de fadas, ao ouvir histórias infantis contadas por um adulto. Assim, a oralidade dessa criança “começa a ter as características da oralidade letrada” que são adquiridas em atividades do cotidiano.

Muitas vezes, o conceito de letramento é usado para definir práticas educacionais como sinônimo de alfabetização, relacionando letramento ao nível de escolaridade do indivíduo. A partir do século XX, a alfabetização passou a ser exclusivamente uma prática desenvolvida no âmbito escolar e, portanto, uma habilidade cognitiva relacionada ao sucesso econômico do indivíduo. A alfabetização redefinida no contexto escolar transformou-se, então, em um sistema de conhecimento descontextualizado (JUNG, 2007, p.83).

No entanto, mesmo alfabetizadas, as pessoas, a partir do século XX, passaram a mostrar uma lacuna entre o fato de saberem ler e escrever e o fato de usarem a leitura e escrita para envolverem-se efetivamente em práticas sociais de escrita.

Assim, entendendo que letramento é o “conjunto de práticas sociais que usam a escrita”, o que precisa ser compreendido é que o que acontece na escola é mais um tipo de prática social, no qual certas habilidades são desenvolvidas, determinando “uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita”. O fenômeno do letramento “extrapola o mundo da escrita” e

a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola (KLEIMAN, *op.cit.*).

Pensar que as práticas de uso da escrita na escola são a única forma de desenvolver o letramento é recair no que Street (1984) chama de modelo autônomo de letramento, pois a concepção que subjaz essa crença é a de escrita como tecnologia neutra, desvinculada de seu contexto de produção. A alfabetização, então, é tomada como aquisição da escrita de forma neutra e desatrelada do contexto social em que acontece, como um “processo de aquisição de códigos” (KLEIMAN, 1995). Sob essa

visão, o contato dos alunos com a leitura e com a escrita na escola seria suficiente para promovê-los cognitivamente e socialmente, de forma a torná-los cidadãos melhores em relação a suas condições socioeconômicas (STREET, 2003). Ao adotar essa visão de letramento, “a escola atribui o eventual fracasso escolar ao indivíduo”, já que “não aprende a escrita porque pertence ao grupo de pobres e marginalizados” (JUNG, 2007, p.85).

Street (*op.cit.*) propõe outra forma de conceber a escrita, a qual denomina de modelo ideológico, em que letramentos, no plural, são práticas de leitura e escrita, socialmente situadas. A escrita passa a ser projetada como prática social concreta, inserida em um contexto social específico, influenciada por ideologias constitutivas desse contexto.

Assim, a aquisição da escrita, sob este ponto de vista, seria uma prática atrelada a aspectos sociais, culturais e econômicos de seu contexto de realização. A escrita é, pois, mais do que tecnologia, é processo, pois é construída socialmente dentro de estruturas institucionais com finalidades específicas e as práticas de letramento se caracterizam por aspectos culturais e por estruturas de poder.

Tomada, então, como “a mais importante das *agências de letramento*”, a escola precisa cumprir seu papel na constituição do sujeito, ao considerar que ele pode estar (ou não) inserido em práticas de letramento por ela privilegiadas. É preciso, portanto, promover tanto práticas legitimadas e prestigiadas como aquelas de menos prestígio ou de desconhecimento de alunos, pois há crianças que chegam à escola com estratégias orais letradas provenientes de sua inserção em certas práticas sociais e outras não.

Segundo Heath (1986), por meio de um estudo realizado, crianças pertencentes a grupos sociais específicos apresentam características orais letradas, desenvolvidas mesmo antes de irem para a escola e serem alfabetizadas. Essas características são fruto de sua participação em práticas sociais em que a escrita estava presente, como ouvir histórias contadas pelos pais na hora de dormir.

Pensar o conceito de letramentos significa, então, reconhecer que esses letramentos são múltiplos, pois variam de acordo com o espaço e com o tempo, e são contestados nas relações de poder, e que a relevância dos estudos sobre letramentos múltiplos reside no questionamento de quais letramentos, em um determinado tempo e um determinado espaço, são dominantes ou marginalizados. Conclui-se, portanto, que

as práticas letradas variam de um contexto para outro e de uma cultura para outra (STREET, 2003).

Devido às dificuldades de se fazer estudos etnográficos diante da variedade de letramentos que perpassam os contextos, Street (*op.cit.*), sugere que se faça uma distinção entre eventos de letramento e práticas de letramento, de modo a auxiliar na pesquisa e nas situações de ensino. Heath (1986, p.50), defini eventos de letramento como situações nas quais a língua escrita é fundamental para a interação e para os processos e estratégias interpretativos dos participantes da interação. São, portanto, as atividades que acontecem em contextos sociais particulares nos quais o texto escrito ou oral assume uma função determinante.

As práticas de letramento, então, relacionam-se a um conceito cultural mais amplo sobre como ler e escrever em situações particulares (STREET, 2003), uma vez que o participante de um dado evento de letramento traz todo o seu conhecimento sobre como ler e escrever construído culturalmente. Na escola, portanto, o aluno participa de práticas de letramento situadas, de eventos mediados pela leitura e pela escrita e marcados por funções e características específicas (MENDONÇA e BUNZEN, 2006, p.18).

Os alunos precisam participar de letramentos que os tornem cidadãos críticos, “interlocutores [...] situados no mundo social com seus valores, projetos políticos, histórias e desejos” na construção de significados que os possibilitem agir na vida social contemporânea, aprendendo, na prática da sala de aula, “a fazer escolhas éticas entre os discursos em que circulam” (MOITA-LOPES e ROJO, *op.cit.*, p.37).

Sob esta perspectiva e com base no aporte teórico defendido pela vertente anglo-saxônica (*New London Group*), o propósito fundamental da educação é garantir que todos os alunos se beneficiem de uma aprendizagem que lhes permita participar plenamente da vida em comunidade, considerando seus aspectos político-econômicos e públicos (COPE e KALANTZIS, 2000).

É importante agora tecer algumas considerações sobre a apropriação do termo letramento(s) em propostas de ensino/aprendizagem de línguas.

1.6.2 Letramentos múltiplos e o ensino de Língua Estrangeira

A preocupação em se pensar a cultura pedagógica fundamentada nos letramentos aumentou, principalmente com relação ao Ensino Fundamental, a partir de 2006, quando o governo federal sancionou a Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006a), que ampliou de oito para nove anos a duração do EF de caráter obrigatório e gratuito na escola pública.

Pensar em uma proposta pedagógica para o ensino de LE requer considerar quais letramentos são relevantes para que o aluno compreenda e atue, criticamente, nos contextos contemporâneos de uso da LE (SCHLATTER, 2009), tais como o uso da internet (*google, twitter, facebook, YouTube, jogos, chats, torpedos* etc.).

Segundo Cope e Kalantzis (2000), a ação pedagógica deve criar condições de aprendizagem que potencializem a participação plena e socialmente igualitária, de modo que o aluno negocie com a multiplicidade de discursos, que se concretizem em diversos textos orais e escritos.

Para os autores, pensar essa multiplicidade de discursos significa levar em conta que a sociedade em que o aluno está inserido está cada vez mais globalizada, de modo que é necessário que ele perceba essa diversidade cultural e linguística que o cerca. É levar em conta as diversas culturas, que se expressam de maneira multiforme e que se inter-relacionam, em uma pluralidade de textos orais e escritos, que circulam socialmente.

Com base em Bakhtin (2003, p.280), é preciso se entender que o ser humano circula em diversas esferas da atividade humana e que, em todas elas, ele é constituído pela língua, que funciona segundo (i) a esfera sócio-histórica e cultural e (ii) a relação que esse sujeito estabelece com o outro. Por meio de enunciados (orais ou escritos), a língua se realiza no uso; os enunciados refletem “as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas”. Esses gêneros do discurso, produzidos nas esferas de comunicação, apresentam natureza heterogênea que, conseqüentemente, absorve e reflete as mudanças na vida social.

Assim, ao se pensar em quais textos (orais ou escritos) inserir nas práticas escolares, a fim de contemplar os letramentos mencionados, é preciso refletir sobre os gêneros do discurso que circulam nas esferas de comunicação contemporâneas, e propor, segundo Schlatter (2009) atividades que, construídas em unidades, estejam alinhadas “à natureza social do uso da linguagem”.

Em cumprimento a LDB (Lei nº 9.394/1996), no Art.3º, o estado, por meio de seu currículo, precisa, então, observar alguns princípios, entre os quais: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; respeito à liberdade e apreço à tolerância; garantia de padrão de qualidade, de maneira a colaborar para a “superação dos privilégios” (MOITA-LOPES e ROJO, 2004, p.45).

Para as OCN (BRASIL, 2006b), a LE deve ser vista como componente curricular que, com os outros componentes, também promova o desenvolvimento da cidadania, de maneira a ajudar a compreender a posição que o sujeito ocupa na sociedade, refletindo sobre como ele foi parar ali e se é conveniente ou não que permaneça naquela posição social, ou seja, se aquela posição o inclui ou exclui de algumas esferas da atividade humana. É preciso, portanto, pensar em como esse senso de cidadania poder ser desenvolvido nas aulas de LE, como questões como estas podem ser trazidas para as aulas de línguas.

Segundo Moita Lopes e Rojo (op.cit.), o caminho para isso é ajudar os alunos a compreenderem como a linguagem é usada nos dias atuais, entendê-la como maneira de agir socialmente no mundo, perceber que os efeitos de sentido produzidos pelo seu uso não estão desvinculados de seu contexto de produção. Quando lemos ou escrevemos, por exemplo, estamos em meio a um ato social no qual interagimos por meio da linguagem, construindo significados em uma “dimensão construcionista da linguagem”. Para os autores, a linguagem se realiza também em uma “dimensão sócio-interacional”, já que os significados são construídos na interação entre interlocutores (escritor/leitor) e são, por isso, determinados por seus posicionamentos sociais em uma situação social específica.

Para que esse objetivo seja contemplado efetivamente, sugere-se que as propostas em nível nacional, em busca de uma política educacional de igualdade, viabilizem um trabalho em sala de aula, de fato, acessível a alunos e professores, de modo que o ensino/aprendizagem da LE nas escolas regulares deixe de ser visto pela comunidade escolar como um processo frustrante que só possa ocorrer com êxito nos centros particulares de idiomas.

Para tanto, considerar os letramentos na proposta pedagógica para o ensino de ILE, significa se afastar de “uma concepção de linguagem, cultura e conhecimento como totalidades abstratas” e se apropriar de uma “visão heterogênea, plural e complexa da linguagem, de cultura e de conhecimento” (BRASIL, 2006b, p.109).

Com vistas a manter o objetivo de uma base nacional comum ditado pela LDB (Art.26º), Moita Lopes e Rojo (op.cit.) apontam o trabalho com textos escritos em LE centrado em uma visão de leitura enquanto prática cultural e crítica de linguagem, como forma de preparar o aluno do ensino regular para as mudanças da vida contemporânea, auxiliando-o na construção da cidadania. As práticas escolares de letramento permeadas pelo texto escrito em LE justificam-se nos usos que se faz da escrita em LE, principalmente do inglês, na vida contemporânea, garantindo

uma experiência no uso da LE com envolvimento na construção do significado, que pode ser ampliada para outras habilidades, caso se tornem necessárias em outras fases das vidas dos alunos (MOITA LOPES e ROJO, 2004).

Enfatizar o ensino de LE em termos de letramentos significa, segundo Bagno e Rangel (2005, p.69), “criar condições para que o indivíduo e o grupo exerçam ‘a leitura e a escrita de maneira a se inserir do modo mais pleno e participativo na sociedade tipicamente letrada que é a nossa [...]’”. Para tanto, é preciso que se crie condições de aprendizagem para que essa participação seja efetiva, de modo a considerar as diferenças culturais e linguísticas como um aspecto crítico importante (COPE e KALANTZIS, 2000).

Assim, pensar o ensino de LE pelo viés dos letramentos implica em considerar os diversos gêneros, os quais, na visão de Cope e Kalantzis (op.cit.), é apenas um dos aspectos intertextuais de um texto, de modo que precisam ser usados em conjunção com outros aspectos textuais, especialmente os discursos.

Marcuschi (2010, p.25) aponta a necessidade de se diferenciar texto e discurso, de maneira que o texto deve ser tomado como “uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual” e o discurso, por outro lado, não é o texto, mas o que se manifesta por meio dele, quando este se manifesta em alguma instância discursiva, ou seja, em situações institucionais, históricas, sociais e ideológicas (MARCUSCHI, 2010, p.25).

Os discursos são, portanto, construções ou representações de aspectos da realidade sob um ponto de vista particular em termos de interesses particulares (COPE e KALANTZIS, 2000).

Portanto, é preciso encorajar os alunos a não apenas reproduzir convenções da língua em uso, por meio dos gêneros, mas também a questionar os pressupostos e os valores dominantes que subjazem os textos.

Assim, é necessário que o ensino de LE viabilize atividades nas quais o aluno se envolva no uso da língua, de maneira que essas atividades girem em torno de temas relevantes ao contexto de uso dessa língua por meio de gêneros discursivos variados.

Para se formar aprendizes que se entendam como cidadãos, capazes de “cruzar fronteiras culturais”, as aulas de LE precisam ser espaço de “reflexão e informação sobre as realidades locais” (GARCEZ, 2008 apud SCHLATTER, 2009). Esse espaço de reflexão e de informação precisa ser criado desde o nível fundamental, de modo que esses aprendizes compreendam a posição que ocupam na sociedade e como vieram parar ali, sendo capazes de decidir se querem continuar ou não nessa posição (OCN, 2006b).

Pensando mais especificamente no Ensino Fundamental, foco deste trabalho de pesquisa, a orientação do Currículo é que se promova o engajamento em práticas de leitura e escrita mediadas pela oralidade e que, ao desenvolver as competências de leitura e de escrita, em projetos que culminem na produção de objetos concretos, o aluno esteja desenvolvendo sua capacidade de aprender a aprender uma LE.

Schlatter (2009) também acredita que uma forma de se promover o letramento seria propor um ensino de leitura em LE baseado em tarefas pedagógicas agrupadas em unidades *gênero do discurso*, entendida pela autora como “situações de comunicação com diferentes propósitos e interlocutores, em determinadas condições de produção e recepção”.

Ao construir socialmente os significados do texto, o aluno vai além de decodificar o texto ou identificar informações específicas, ele reage “criticamente de acordo com a expectativa criada pelo gênero discursivo” (SCHLATTER, *op.cit.*, p.13).

Luke e Freebody (1999) propõem que a promoção efetiva dos letramentos precisa considerar um repertório de práticas pedagógicas que permitam que o aluno, ao se engajar em atividades de leitura e escrita, decodifique os textos escritos, acionando o conhecimento relativo à mecânica do texto escrito. Isso inclui o alfabeto, a relação entre o signo linguístico e/ou seu som e significado, os padrões e as convenções estruturais.

Além de decodificar, o aluno participa dessa construção social que é a leitura, relacionando os significados internos do texto ao seu conhecimento e as suas

experiências provenientes da leitura de outros textos. Ele também usa os textos, funcionalmente, ao conhecer as diferentes funções sociais e culturais que os vários textos têm dentro e fora da escola e ao agir de acordo com essas funções, pois compreende que elas moldam a maneira como os textos são estruturados, ou seja, ele (re)age “conforme a expectativa criada pelo gênero discursivo” (SCHLATTER, *op.cit.*, p.13).

Outra ação do aluno enquanto leitor é o de analisar criticamente e transformar os textos, ao confrontar o conhecimento veiculado por eles, uma vez que os textos não são ideologicamente neutros, mas representam pontos de vista específicos, enquanto silenciam outros, o que leva o autor e o leitor a se posicionarem em relação ao que escrevem ou leem.

É importante ressaltar que o leitor decodifica, participa, usa e analisa o texto que está lendo,

de forma integrada (e não ordenada) no processo de leitura, e o conhecimento necessário para desempenhar essas ações de forma integrada pode ser aprendido pelas práticas de leitura cotidianas e deve ser ensinado e sistematizado na escola. A busca por leitores proficientes significa, portanto, criar oportunidades para a prática de todas essas funções desde o início do ensino de LE (e LM) (SCHLATTER, 2009, p.13).

Assim, as atividades propostas em sala de aula precisam criar condições para que essas ações ocorram integralmente, com vistas à promoção das competências de leitura e de escrita do aluno, de maneira que as práticas de ensino sejam coerentes com uma visão de leitura que aperfeiçoe a capacidade do aluno de se engajar no discurso, considerando aqueles a quem se dirige ou quem se dirigiu a ele nesse processo de construção social de significados.

Desta forma, para se entender como o conceito de gêneros do discurso (textuais) é usado para fundamentar o ensino de LE, é preciso, primeiro, discutir as bases teórico-metodológicas que embasam “a noção de gênero como unidade enunciativo-discursiva nas práticas sociais institucionalizadas e que validam sua transposição para a escola” (KLEIMAN, 2010, p.10). Essa discussão se baseia na perspectiva de Bakhtin (2003),

como já foi discutido anteriormente, bem como em seus desdobramentos propostos por Bronckart (1999), Schneuwly, Dolz e colaboradores (2004).

A seção seguinte se propõe, portanto, a tecer essa discussão.

1.7 Os gêneros textuais e o ensino de LE sob a perspectiva do interacionismo sociodiscursivo

Com base na tese de Bakhtin (2003), Bronckart (1999, p.36) entende que são, nas formações sócio-discursivas, “atravessadas por organizações diversas, complexas e hierarquizadas”, que se desenvolvem as “relações de força e conflitos entre grupos sociais com interesses divergentes”. Assim, em função dos objetivos e dos interesses dos participantes dessas formações, são elaborados mecanismos para se criar modalidades particulares de organização das formas variadas de discurso, os gêneros de texto, que acabam, portanto, moldando os conhecimentos dos membros de uma mesma formação social.

As condutas humanas são mediadas por dimensões sociológicas, históricas e também psicológicas/cognitivas. Esta última dimensão, quando considerada em suas relações com as propriedades comportamentais e analisada como tal, determina que “um encadeamento de fenômenos envolvendo um ser humano” seja entendido como ação, já que envolve a ativação de processos e estratégias. A ação passa a ser considerada como unidade de análise, já que “mobiliza e coloca em interação as dimensões físicas (ou comportamentais) e psíquicas (ou mentais) da conduta humana” (*op.cit.*, p.40).

Assim, é possível se falar em ação de linguagem como uma unidade psicológica que pode ser analisada e apreendida para melhor ser usada e ensinada (CRISTÓVÃO, 2009) e, como qualquer conduta humana, “reúne e integra os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático”, mobilizados pelo agente, quando se propõe a realizar uma “intervenção verbal” (BRONCKART, 1999, p.99).

Entender a ação de linguagem como uma unidade psicológica significa conceber, sob a visão do interacionismo social, que a atividade do ser humano é tripolar, na qual a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, que resultam das experiências construídas no curso histórico das gerações. Esses objetos passam a determinar o comportamento desse indivíduo, de modo a guia-lo, aperfeiçoando e especificando a apreensão que ele faz da situação na qual ele age, o que se coaduna com

uma visão de língua como atividade social, histórica e cognitiva (SCHNEUWLY, 2004, p.21).

Os gêneros textuais como instrumentos de ação se tornam manifestações sociais, as quais se constituem de elementos verbais e/ou não verbais que os interlocutores de uma dada atividade sociointerativa selecionam e organizam de maneira intencional, a fim de apreender sentido. Para tanto, os interlocutores ativam processos e estratégias de base cognitiva e agem impulsionados pela situação e pelas práticas socioculturais de uso (DELL'ISOLA, 2009, p.100).

Dolz e Schneuwly (2004, p.44) desenvolveram a ideia metafórica do gênero como (mega-) instrumento, um modo de ação social em situações que envolvem a linguagem. Esse megainstrumento caracteriza-se pelo fato de ser parte constituinte da situação em que ocorre, ou seja, sem o gênero não é possível que exista a atividade de leitura e de escrita de um texto. Assim, o domínio de um gênero se constitui quando o participante de uma situação de comunicação a domina.

O texto oral ou escrito é, portanto, considerado como objeto de ensino. O aluno, ao agir sobre esse objeto, o faz por meio de seu conhecimento sobre o gênero discursivo, o qual constitui o texto (SCHNEUWLY, 2004).

Os gêneros têm a função de auxiliar a produção e a compreensão de textos e são, portanto, escolhidos de acordo com os parâmetros definidos pela situação que conduzem à ação. Os gêneros são considerados como ação social e se materializam “na entidade empírica que é o texto”. Esses gêneros, materializados nos textos, são encontrados no dia-a-dia e são definidos por três dimensões essenciais, ou seja, apresentam características sociocomunicativas definidas pelos conteúdos, pelo estilo e pela composição que resultam em certa estabilidade (BRONCKART, 1999, p.39).

Os conteúdos se relacionam ao que pode ser dito por meio desse gênero (e o que pode ser dito, de modo inverso, define a escolha de um gênero) e o estilo, por sua vez, relaciona-se à estrutura comunicativa específica dos textos pertencentes ao gênero. Além disso, a composição diz respeito às “configurações específicas das unidades de linguagem”, as quais se referem às características da posição enunciativa do enunciador, e também aos “conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam essa estrutura” (DOLZ e SCHNEUWLY, *op.cit.*).

Com relação ao estilo, Bakhtin (2003, p.267) não ignora o aspecto do estilo individual, mas entende que para se estudar a linguagem em uso ele não seja suficiente.

É preciso considerar a dimensão histórica de sujeito e de linguagem, ao se pensar na constituição dos gêneros do discurso, já que “as mudanças históricas dos estilos de linguagem estão indissolivelmente ligadas às mudanças dos gêneros do discurso”.

Portanto, se a língua é uma forma de ação social, também o é os gêneros textuais, os quais, para Marcuschi (2010, p.19), são fenômenos históricos, que surgem no contexto cultural e social de uma determinada comunidade discursiva, “fruto de trabalho coletivo”, contribuindo para “ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia”. Embora tenham por esse motivo “alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas”, os gêneros não são estanques, mas “maleáveis, dinâmicos e plásticos”. Assim, sob a égide do interacionismo social, os gêneros se constituem como ações sociodiscursivas, das quais o indivíduo faz uso para agir sobre o mundo e dar sentido ao mundo em que vive.

É relevante que um Currículo que entende que o ensino de uma LE tem uma função educacional importante na constituição da cidadania e na formação de um aluno, considere o ensino dos gêneros textuais como uma forma de instrumentalizar o aluno para que ele descubra as características constitutivas das situações de comunicação, bem como o “valor das unidades linguísticas no quadro de seu uso efetivo” (DOLZ e SCHNEUWLY, *op.cit.*, p.40).

Assim, focalizar o ensino em gêneros textuais pode auxiliar no processo de conscientização, de modo a inserir o aluno em situações de aprendizagem que estejam organizadas em unidades básicas de ensino que têm o texto como base, considerando a diversidade de gêneros que se concretizam nos textos que circulam socialmente.

O ensino de LE via gêneros textuais auxilia o aluno a interagir com o outro no contexto escolar. Tomando como base às três dimensões essenciais, que definem um gênero, segundo Bakhtin (2003), tal interação acontece por meio de textos orais ou escritos, de modo que o aluno mobilize o conteúdo (conhecimento de mundo), a forma da língua (conhecimento sistêmico) e a estrutura organizacional (conhecimento da organização textual) dos vários gêneros discursivos.

Ao tomar os textos como objetos de ensino e os gêneros como uma forma de ação social materializada nesses textos, a escola introduz uma nova dimensão, uma ruptura. Os gêneros secundários apresentam uma construção mais complexa, a qual, mesmo que inclua vários gêneros primários, carecem de um tratamento diferenciado. Isso ocorre porque sua apropriação não pode ser feita diretamente a partir das situações

de comunicação. Os gêneros primários são, portanto, os instrumentos de criação dos gêneros secundários. Essa relação acontece, com base em Vygotsky (2000a, p.112).

Assim, Vygotsky (*op.cit.*) destaca a importância da dimensão social no processo de desenvolvimento do ser humano, ao estudar a formação social da mente, concebendo a aprendizagem como resultante dessa relação dialética de um indivíduo com outros em um determinado grupo social.

A escola, então, assume um papel importante no “acesso ao conhecimento científico construído e acumulado pela humanidade” e o aluno, ao entrar em contato com esse conhecimento, se transforma, de modo que essas novas formas de pensamento permitem sua inserção e sua atuação em práticas sociais. São nessas “práticas sociais que envolvem a escrita, seus usos, funções e efeitos sobre o indivíduo e a sociedade como um todo” que é possível encontrar a sedimentação de estruturas denominadas gêneros (BEZERRA, 2010, p.41-42).

Nos eventos de letramento, definidos como contextos sociais ou culturais que envolvem a leitura e/ou a escrita, há inúmeros gêneros textuais, os quais, por sua vez, também são culturalmente determinados pelas instituições e pelas situações de comunicação nos quais aparecem e são usados.

É fundamental que o ensino de LE viabilize um trabalho que abranja uma diversidade de gêneros textuais. Tal trabalho oferece ao aluno uma formação que o capacite a “dominar o funcionamento da linguagem como um instrumento de mediação nas diferentes interações em que se envolvem”, contribuindo, assim, para conscientizar esses alunos sobre as escolhas que terão que fazer, seja para manter ou para transformar a situação (CRISTÓVÃO, 2009, p.319).

Levar em conta essa diversidade de gêneros textuais significa considerar que cada texto apresenta problemas específicos de compreensão ou produção que exigem estratégias de ensino diferenciadas, que se adaptem a eles. O aluno deve se conscientizar dessa diversidade textual, de modo a aprender a escrever ou a ler textos em função das situações particulares de comunicação. Para que essa aprendizagem seja efetiva, é necessário fazê-la a partir de textos sociais em uso, ou seja, textos provenientes de contextos sociais reais, fora do âmbito escolar, como aqueles usados no trabalho, nos meios de comunicação, que sirvam de referência para a produção de textos. O trabalho com leitura deve, assim, colocar os alunos em contato com textos

produzidos em situações similares, colaborando para a promoção dos letramentos múltiplos (PASQUIER e DOLZ, 1996).

Se essa diversidade de gêneros acontece em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação que também se diferenciam, então, é papel da escola, segundo Rojo (2008, p.20), promover diálogos entre “os textos/enunciados/ discursos das diversas culturas locais” e os das culturas valorizadas, “das quais é guardiã”, considerando os conflitos, na formação de cidadãos flexíveis e democráticos.

Diante do fato de que a sociedade contemporânea exige que seus participantes desenvolvam formas de se comunicar que os capacite a interagir efetiva, crítica e participativamente no mundo, é imprescindível considerar que o avanço das novas tecnologias propiciou o surgimento de outros gêneros textuais.

Segundo Pinto (2010, p.54), uma das funções da escola, então, seria ajudar o aluno “a adaptar-se às características do contexto, a mobilizar modelos discursivos, a dominar as operações psicolinguísticas, a reconhecer e a usar as unidades linguísticas”.

Por isso dizer que “a *atividade de linguagem* funciona como uma interface entre o sujeito e o meio e responde a um motivo geral de representação/comunicação”, embora haja ocasiões em que a atividade não está vinculada a um motivo, mas sim a objetivos provenientes de uma decisão consciente que prevê a cooperação e a interação social. Nesse caso, a atividade de linguagem se decompõe em ações, de modo que “uma ação de linguagem consiste em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos”.

Para aprender a ler e a produzir um texto em LE, é preciso, então, que sejam mobilizadas as três capacidades de linguagem: as de ação, as discursivas e as linguístico-discursivas. Cristóvão (2009, p.321) as relaciona aos conhecimentos mobilizados pelo leitor/escritor sobre “os procedimentos a serem seguidos”, ou seja, sobre as estratégias de leitura exploradas em aulas de inglês instrumental.

Assim, com base em Schneuwly e Dolz (2004, p.63), Cristóvão (2009, p.321) e Dias (2009, p.213), as capacidades de ação são aquelas definidas como as que o sujeito necessita para adaptar-se às características do contexto e do referente, ou seja, às representações da situação de comunicação que têm, portanto, relação com as condições de produção do gênero textual.

Para que essa capacidade seja desenvolvida, Dias (*op.cit.*) sugere a inserção de perguntas nas atividades de compreensão e ou produção textual, as mesmas que os PCN – LE (1998b, p.43) apontam como um procedimento pedagógico útil para levar o aluno a conceber a linguagem como uma prática social.

Segundo Cristóvão (2009, p.331-334), a capacidade de ação relaciona-se ao contexto do texto. As atividades para a aprendizagem de operações de linguagem referentes a essa capacidade pressupõem a busca por informações relativas ao contexto ou ao cenário no qual uma ação de linguagem (a produção do texto) foi realizada.

É necessário que o aluno (re)construa esse contexto por meio de atividades que o ajudem a explorar as informações factuais e/ou as representações da situação de comunicação (quem, para quem quando, onde, de que forma, sobre o que, com que objetivo), bem como o conteúdo referencial do texto, os conhecimentos de mundo e os diferentes usos da linguagem para a situação em foco.

Cristóvão (*op.cit.*) sugere que essas atividades sejam elaboradas de modo a solicitar ao aluno que ele faça inferências, tire conclusões, levante o objetivo ou a intenção do autor e/ou de outros envolvidos no texto; articule seu conhecimento prévio sobre o contexto e seu conhecimento de mundo.

As capacidades discursivas são aquelas necessárias para mobilizar os modelos discursivos, ou seja, “a *infraestrutura* geral de um texto” que envolve “a escolha dos tipos de discurso e de sequências textuais, bem como a escolha e elaboração de conteúdos” (CRISTÓVÃO, *op.cit.*). Essas capacidades permitem que o aluno caracterize os gêneros por meio de seu formato e plano textual, por meio dos tipos de texto e das sequências linguísticas, bem como por meio do estilo e da estrutura composicional (organização textual). Assim, ao se deparar com uma receita, mesmo que em LE, o aluno, por meio dessas capacidades discursivas, consegue perceber o gênero, já que o *layout* traz em si uma organização textual característica, dada pelos ingredientes e pelo modo de preparo.

Além disso, as atividades, envolvendo a mobilização da capacidade discursiva, devem levar o aluno a explorar a distinção entre organização de conteúdo em textos de gêneros diferentes e/ou em textos do mesmo gênero em LM e em LE. É importante que as atividades considerem o plano textual global, o qual inclui características de organização do conteúdo, a implicação dos enunciadores do texto relativa ao ato de produção, a conjunção ou a disjunção do texto aos parâmetros do mundo discursivo.

Propõe-se também para isso, atividades de inferência, de observação dos elementos não verbais e também de ordenação do conteúdo de um texto.

Para o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva, a sugestão de Cristóvão (*op.cit.*) é que se explore:

- o uso de conectivos e sua função nas operações de conexão;
- o emprego de pronomes e de sintagmas nominais para a coesão nominal;
- a identificação de cadeias anafóricas para a compreensão da referência;
- o tempo verbal e seu valor de temporalidade e aspectualidade;
- o reconhecimento das diferentes vozes enunciativas que circulam e constituem a mensagem do texto;
- o uso ou a ausência de modalização e as intenções refletidas no texto por tais usos;
- as escolhas lexicais que dão sentido ao texto, etc.

Para tanto, a autora sugere que as atividades sejam organizadas de maneira a levar o aluno a compreender os efeitos causados pela conexão, pela coesão e pela modalização. Além disso, as atividades devem ser elaboradas com o objetivo de auxiliar o aluno a perceber as relações entre o sujeito e suas ações, a compreender a progressão das informações, a relacionar as escolhas lexicais à organização do conteúdo, aos parâmetros da ação de linguagem e às características da esfera de atividade.

A gramática, portanto, deve ser trabalhada de forma contextualizada, ou seja, de forma a explorar a função discursiva dos elementos linguístico-discursivos, relativa ao gênero estudado.

É possível se estabelecer uma relação entre essas capacidades de linguagem e os princípios metodológicos apontados como fios condutores do desenvolvimento dos conteúdos básicos no Ensino Fundamental II e o Ensino Médio pelo Currículo (SÃO PAULO, 2012, p.111).

O primeiro e o segundo princípios parecem estar relacionados à capacidade linguístico-discursiva, uma vez que, no primeiro, enfatizam a compreensão e a interpretação de significados (dos textos lidos, dos textos escritos, da participação nas

atividades e na resolução de problemas de modo colaborativo), por meio, principalmente, da ampliação dos esquemas interpretativos e do repertório lexical dos alunos. No segundo princípio, a ênfase é sobre o estudo das características e da organização de diversos textos, considerando que a compreensão e a interpretação devam ser realizadas com base na análise do contexto histórico, social e cultural em que os textos são produzidos e lidos.

O terceiro princípio metodológico refere-se à forma espiralada na qual o processo de ensino/aprendizagem acontece. Os alunos têm contato com os objetos de estudo (textual, lexical ou estrutural) diversas vezes, em momentos e contextos diferentes, ampliando e reelaborando seu conhecimento de forma gradual.

Pasquier e Dolz (1996) afirmam que esse tipo de progressão em espiral opõe-se a um tipo de progressão linear. Ao invés de seguir uma linha reta, de um item a outro, de um gênero de texto a outro, é mais produtivo se pensar em uma progressão em curva, de modo que o objeto de ensino se distancia, gradualmente, do aprendiz, para ser retomado mais tarde a partir de um novo olhar.

Para esses autores, a aprendizagem em espiral refere-se a um processo de ensino/aprendizagem, cujo foco é a diversidade discursiva, ou seja, a narração, a explicação, a argumentação, a descrição e o diálogo. O que varia, portanto, é o gênero textual e as dimensões textuais a serem estudadas.

Outro aspecto a ser considerado, nesse processo espiralado de ensino/aprendizagem de línguas, é a complexidade das tarefas apresentadas aos alunos. Para Pasquier e Dolz (*op.cit.*), o aluno precisa ser exposto, desde o início, a tarefas mais complexas e globais, envolvendo atividades autênticas de comunicação da vida social. A partir daí, o aluno pode ser exposto, então, a atividades mais específicas relacionadas às diferentes dimensões do texto estudado. O que eles defendem, portanto, é um processo de aprendizagem que vai do mais complexo para o mais simples, de modo a voltar para o que é mais complexo.

É importante ressaltar que Cristóvão (*op.cit.*) toma essa abordagem para o ensino de leitura, mesmo que tenha sido formulada por Schneuwly e Dolz (2004) para tratar da produção escrita. Neste trabalho, especificamente, essa abordagem é utilizada tanto para a produção de textos quanto para a leitura, já que o Currículo orienta que se priorize a competência leitora e escritora no ensino de LE.

Para que essas capacidades sejam desenvolvidas, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.82) propõem, com base no interacionismo sociodiscursivo, um trabalho em sala de aula calcado na elaboração das chamadas Sequências Didáticas.

Pensadas especificamente para o ensino/aprendizagem de produção de textos, as Sequências Didáticas são definidas pelos autores como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Segundo Cristóvão (2009, p.306), essas atividades são “progressivas, planificadas, guiadas ou por um tema, ou por um objetivo geral, ou por uma produção dentro de um projeto de classe”.

A autora defende, portanto, a ideia de se tomar o gênero textual, enquanto forma de articulação das práticas de linguagem, como “eixo organizador das sequências didáticas”. As sequências didáticas se tornam, portanto, uma “ferramenta de mediação para o trabalho com gêneros textuais na sala de aula”, por meio de atividades que favorecem a Transposição Didática de conhecimentos sobre os gêneros, explorando, ao mesmo tempo, a esfera de circulação dos textos produzidos (*op.cit.*, p.307).

A proposta de elaborar Sequências Didáticas, segundo seus proponentes, é a de ajudar o aluno a dominar um gênero de texto para que ele consiga escrever (e ler) de maneira mais adequada nas situações de comunicação que surgirem ao longo de sua vida.

É importante considerar que o critério de escolha dos gêneros deve passar pelo crivo da relevância, uma vez que apropriar-se de um gênero só tem sentido se o seu uso for útil ou se fizer necessário para que o aluno atue socialmente. No caso de gêneros que os alunos não veem utilidade, mas que são, todavia, úteis do ponto de vista do professor, por exemplo, acredita-se que há uma necessidade de conscientização. O importante é que o aluno entenda a necessidade e a relevância de aprender a usar um determinado gênero para sua formação cidadã.

Segundo Cristóvão (2009, p.306-307), os alunos do Ensino Fundamental, geralmente, apresentam dificuldades relacionadas ao fato de “não se colocarem na situação de produção”, bem como pelo fato de “não tomarem a escrita como um processo e não considerarem as características constitutivas do gênero focado”.

Por outro lado, os gêneros considerados mais formais (orais ou escritos) precisam ser aprendidos sistematicamente, cujo ensino é uma responsabilidade da escola como uma das principais agências de fomento dos letramentos. A função da

escola, nesse sentido, é a de investir em atividades que proporcionem “o contato, o estudo e o domínio de diferentes gêneros usados na sociedade”, o que justifica o fato de se tomar o gênero, “forma de articulação das práticas de linguagem”, como “eixo organizador das sequências didáticas”, que passam a ser, portanto, “instrumentos de mediação”.

É importante também que as atividades e as atividades propostas sejam variadas, a fim de relacionar leitura e escrita que, como já foi colocado anteriormente, são indissolúveis, já que a leitura fornece informações e referências de escrita. Essas atividades são classificadas em três categorias: as atividades de observação e de análise de textos, as tarefas simplificadas de produção de textos e a elaboração de uma linguagem comum (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, *op.cit.*, p.88-90).

Na primeira categoria, são apresentados aos alunos alguns textos que sirvam de referência, que tornem evidentes certos aspectos do funcionamento textual de um mesmo gênero ou de gêneros diferentes. Na segunda categoria, as atividades propostas podem estar relacionadas à reorganização do conteúdo de um texto, à inserção de trechos que faltam num dado texto, à revisão do texto “em função de critérios bem definidos” etc. Esses exercícios permite que os alunos descartem problemas de linguagem que possam ter.

Com relação à terceira categoria, as atividades aí inseridas devem propiciar ao aluno momentos de avaliação, de modo que ele possa falar de seus próprios textos ou mesmo dos textos produzidos por outras pessoas. A proposta é que eles comentem, critiquem, melhorem os textos, estabelecendo critérios para a produção da versão final do texto oral ou escrito.

Ainda com base em Cristóvão (*op.cit.*), ao tomar o gênero como instrumento para o ensino e eixo organizador das atividades, é preciso que se analise se a Transposição Didática das atividades propostas em um determinado livro didático (LD), por exemplo, é feita adequadamente no que tange aos “conhecimentos científicos sobre os gêneros para o nível dos conhecimentos a serem efetivamente ensinados”.

Assim, se o objetivo deste trabalho é, justamente, analisar a Transposição Didática dos conhecimentos científicos sobre letramentos múltiplos e gêneros como discutidos acima para as atividades propostas no Caderno de inglês do primeiro bimestre da 8ª série/9º ano (2009a), é preciso refletir a respeito de como esses princípios são abordadas nessas atividades. A próxima seção será dedicada, portanto, a essa

reflexão, a partir de uma discussão sobre como proceder à análise das atividades de aprendizagem inseridas, especificamente, no caderno mencionado acima.

1.8 A avaliação de livros didáticos e materiais didáticos de línguas

O LD exerce bastante influência sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas, principalmente, ao se considerar que ele serve de suporte pedagógico para que o professor planeje suas aulas (CONSOLO, 1990).

No caso da rede pública de ensino, especificamente no Estado de São Paulo, até o advento do Currículo, os professores de inglês do Ensino Fundamental não adotavam um LD em particular, mas faziam uso de um conjunto deles para, então, planejar suas aulas, bem como selecionar textos e atividades.

A partir da apresentação do documento oficial com diretrizes teóricas e dos cadernos, que, espelhados, de forma objetiva, nesse documento, trouxeram uma seleção de atividades elaboradas para apoiar a prática de sala de aula, professores e alunos passaram a contar com a presença desses cadernos impressos em suas aulas de inglês. Esses cadernos, devido à facilidade que proporcionaram na operacionalização do planejamento das aulas em si, acabaram assumindo o papel e a função de um LD, já que muitos professores passaram a usá-lo como único recurso pedagógico, especificamente, para o ensino de inglês.

Além disso, é importante salientar que a partir de 2011, o componente curricular LE passou a fazer parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de modo que todos os alunos da escola pública receberam um “livro consumível” da disciplina de inglês, acompanhado de um CD de áudio, como assegura o Guia de livros didáticos: PNLD: Língua Estrangeira Moderna (BRASIL, 2010, p.09).

Desta maneira, o professor de LE da SEE do Estado de São Paulo passou a contar com dois recursos pedagógicos, os cadernos e o LD, o que trouxe, na verdade, bastante impasse e dissensão na seleção de qual deles utilizar. É interessante observar que os professores de inglês de cada escola tiveram a oportunidade de escolher uma das coleções pré-selecionadas pelo PNLD, considerando aquele que fosse mais adequado ao seu contexto.

No entanto, a orientação dada pela gestão escolar da Diretoria de Ensino, a qual a professora-pesquisadora pertence, foi que os professores priorizassem o Currículo e,

portanto, o uso dos cadernos. O uso dos LDs do PNLD ficaria, portanto, condicionado ao tempo que o professor disporia em sala de aula para usá-los concomitantemente.

Acredita-se que é inviável o uso dos dois recursos, principalmente, ao considerar que, conforme apontado por Oliveira (2013), a abordagem do LD não é a mesma que a dos cadernos. Tal asserção ressalta a importância de o professor conhecer as orientações teóricas que embasam o Currículo e sobre a sua Transposição Didática para as atividades dos cadernos, a fim de que suas escolhas, que envolvem os MDs a serem usados em suas aulas, sejam bem informadas.

A disponibilização desses dois suportes pedagógicos – o LD e os cadernos – para o professor de LE impõe, de fato, a necessidade de o professor estar apto a avaliar, a selecionar, a implementar e a adaptar esses suportes à realidade de sua sala de aula.

Segundo Ramos (2009, p.174), esses processos de avaliação, seleção, implementação e/ou adaptação “demandam uso de procedimentos sistemáticos para uma efetiva seleção e avaliação”, o que, para a autora, “nem sempre é usado pelo professor”, ao se deparar “com escolha e/ou implementação de materiais a serem utilizados em sua sala de aula”.

Pensar em uma lista de critérios para avaliar a Transposição Didática das orientações teóricas do Currículo para os cadernos pode, além das contribuições referentes diretamente à implantação do Currículo, auxiliar o professor a tomar decisões mais coerentes, sobre qual suporte adotar ou até mesmo sobre quais atividades selecionar de um e de outro suporte.

Para iniciar essa discussão sobre os critérios que devem compor a avaliação dos cadernos, especificamente, é imprescindível estabelecer os parâmetros que fazem ou não desses cadernos um LD.

Segundo Tomlinson (1998), um LD é definido como um livro escolar que fornece os materiais centrais para um determinado curso, de modo que, na maioria das vezes, ao se fazer referência a materiais desenvolvidos para a aprendizagem de línguas, logo se pensa em LD.

No entanto, para o autor, o termo materiais didáticos (MD) “refere-se a qualquer coisa usada por professores e alunos para facilitar a aprendizagem de uma língua”, o que inclui, hoje, vídeos, *CD-Roms*, CDs, DVDs, dicionários, gramáticas, livros paradidáticos utilizados para o trabalho com leitura, livros de exercícios e os exercícios fotocopiados. Além disso, podem ser considerados como materiais didáticos: jornais,

embalagens de alimentos, fotografias, conversas presenciais com falantes nativos, instruções dadas pelo professor, tarefas elaboradas em cartões e, até mesmo, discussões que acontecem nas interações entre os alunos em sala de aula (*op.cit.*, p.02).

Assim, tudo o que é usado com o propósito específico de aumentar e melhorar o conhecimento e/ou a experiência do aluno com relação à língua-alvo é tomado como MD.

Ramos (2009, p.176 – grifos da autora), com base nessa conceituação, propõe que o LD possa ser entendido, portanto, como “*uma das formas de MD*” que, geralmente, é disponibilizado de maneira impressa, e é “*criado exclusivamente para fins pedagógicos*”, embora possa apresentar características que promovam o contato do aluno com a língua em uso, de modo a estimular que ele a use e a explore.

Portanto, os cadernos de LE da SEE podem ser entendidos como um conjunto de materiais didáticos, que devem oferecer ao aluno a possibilidade de (re)construir seu comportamento. Tomado como esse conjunto de materiais didáticos, a finalidade desses cadernos é “apoiar os professores em suas práticas de sala de aula”. Para que isso aconteça é preciso, antes de tudo, que se avaliem as concepções teóricas de linguagem e de processo de ensino/aprendizagem que embasam esse conjunto, pois o seu papel e a sua função, o uso que se espera que o professor faça dele dependem dessas concepções. (RAMOS, 2009).

Para Tomlinson (1998), na maioria das vezes, a avaliação está relacionada à tentativa de se atribuir um valor a determinados materiais, predizendo, de maneira impressionista, se os materiais funcionarão ou não. No entanto, o autor acredita que fazer uma avaliação com base no que é agradável e valorativo para os aprendizes não é suficiente.

É claro que o MD precisa impactar os aprendizes, no sentido de aguçar sua curiosidade, seu interesse e sua atenção, aumentando e melhorando a aprendizagem. No entanto, é imprescindível que “a avaliação assegure o estabelecimento de procedimentos que sejam rigorosos, sistemáticos e baseados em princípios” (RAMOS, 2009, p.180).

Cunningsworth (1995, p.1-2) entende que a avaliação pode ser conduzida de duas formas: uma pelo que ele chama de visão geral (*impressionistic overview*) e outra pelo que denomina de avaliação em profundidade (*in-depth evaluation*).

A primeira relaciona-se à visão geral que se tem de um LD ao examiná-lo rapidamente, de modo a perceber suas possibilidades, suas vantagens e desvantagens, os

aspectos significantes que se destacam, como por exemplo, a qualidade de impressão, a clareza do layout e a sequência dos itens inclusos no curso. No entanto, para obter-se uma visão mais detalhada que testifique se há ou não uma coerência entre o que o LD contém e as necessidades da situação de ensino/aprendizagem, é preciso se avaliar mais profundamente a abordagem que fundamenta o material, examinando, inclusive, se o material se coaduna ou não com as proposições do currículo sob o qual determinada situação de ensino/aprendizagem se encontra.

Ramos (2009, p.182) propõe que o processo de avaliação de um LD pode ser realizado por duas perspectivas: uma, que ela denomina do *material* e, a outra, do *professor*. Na primeira perspectiva, a do *material*, o foco da avaliação é “as unidades, as atividades, a organização do LD para saber se cumprem com os objetivos propostos e refletem as concepções teóricas propostas pelo autor”. Já a avaliação feita na perspectiva do professor é conduzida pela preocupação em examinar a classe na qual o LD será utilizado.

No caso deste trabalho, especificamente, a avaliação do caderno escolhido se direcionará para a avaliação do material, no sentido de perceber se há coerência naquilo que “o material diz fazer e o que o material faz”, tomando como ponto de partida as orientações apresentadas no Currículo que serviram de base para a elaboração dos cadernos.

A partir de uma lista de critérios de avaliação, o objetivo é focalizar critérios que auxiliem a indicar se as atividades de aprendizagem inseridas no caderno em questão estão em conformidade com as orientações teóricas do documento oficial, bem como com as orientações teóricas de outros documentos oficiais nos quais esse primeiro se embasa, como os PCN – LE – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998b).

Antes de considerar os critérios focalizados, é relevante tecer algumas considerações sobre os possíveis papéis e as funções que os cadernos da SEE possam estar assumindo no contexto educacional da rede pública de ensino, considerando, inclusive, vantagens e desvantagens que emergem de sua adoção em sala de aula. Lembrando que esses cadernos, neste trabalho, são tomados como um conjunto de materiais didáticos, a partir de Sequências Didáticas que formam, a cada bimestre, um projeto de classe.

Para Richards (2002), há vantagens e limitações no uso de um LD, as quais estão relacionadas ao uso que se faz dele nos mais variados contextos. O autor aponta algumas vantagens que podem ser consideradas no escopo deste trabalho com relação à adoção e ao uso dos cadernos, tais como: (i) o material oferece uma estrutura e um planejamento (*syllabus*) para o ensino de inglês; (ii) ajuda a padronizar a instrução na rede pública, assegurando que os alunos, mesmo em escolas e classes diferentes aprendam um conteúdo similar, podendo ser avaliados da mesma maneira nos exames formais em âmbito estadual e nacional; (iii) ajuda a manter a qualidade se estiver baseado em princípios de aprendizagem sólidos; (iv) ajuda o professor a economizar tempo, ao doar mais tempo na preparação das aulas do que com produção de materiais; (v) pode servir de apoio a professores que não são proficientes na língua-alvo; (vi) pode auxiliar professores com pouca experiência por meio das instruções que acompanham os Cadernos do Professor.

Com base em Richards (*op.cit.*), é possível afirmar que esses cadernos sejam um componente importante no curso de ILE proposto pela SEE. Eles fornecem uma estrutura e um planejamento para o ensino de inglês, pois fornecem o suporte para o conteúdo que é ministrado durante as aulas, bem como as instruções que auxiliam o professor na transposição das Situações de Aprendizagens (*Situated Learning*).

No entanto, ao considerar o tipo de instruções que os cadernos trazem, pode ser que o professor se torne bastante dependente desse MD, até mesmo, quanto as suas escolhas metodológicas. As instruções apontadas incluem o tempo previsto a ser gasto em cada uma das Situações de Aprendizagens; os conteúdos e temas que subjazem essas Situações de Aprendizagem; as competências e habilidades, as quais, supostamente, serão desenvolvidas; as estratégias de ensino; os recursos que devem ser usados (dicionários, por exemplo); e o tipo de avaliação que resultará da aplicação das Situações de Aprendizagem sugeridas no caderno em questão. A cada atividade que compõe essas Situações são apresentados os procedimentos, com objetivos e tempo previsto, que a nortearão.

Assim, é preciso avaliar também as desvantagens que tais instruções trazem para a ação pedagógica do professor. Richards (2002) aponta efeitos negativos potenciais quanto ao uso do LD. Com relação ao uso dos cadernos, a falta de autenticidade dos textos apresentados pode ser uma desvantagem a ser encontrada na análise dos cadernos. Os textos podem ter sido escritos com o propósito de abranger pontos

específicos de ensino e acabam não servindo de referência do uso real da língua-alvo. Podem também apresentar uma visão idealizada da realidade, deixando de trazer à tona assuntos controversos, como por exemplo, as diferenças de classes sociais e de raça.

Outra desvantagem pode estar relacionada à falta de abrangência no que tange as necessidades e interesses dos alunos e à redução do professor a uma espécie de “técnico de ensino”. Segundo Dias (2009, p.199), via de regra, o professor da escola pública da educação básica, geralmente, toma “o LD como o único recurso disponível para a sua atuação em sala de aula”, o que acaba fazendo com que o LD se torne um “elemento-chave nas práticas escolares com fins à aprendizagem da LE”.

Se a prioridade é o desenvolvimento da competência leitora e escritora, de modo que o texto se torne elemento-chave em torno do qual as diversas atividades de aprendizagem são organizadas, é fundamental que os textos utilizados em sala de aula sejam autênticos, ou seja, aqueles que circulam socialmente, fora da escola.

Segundo Pasquier e Dolz (1996), os LDs, tradicionalmente, trazem textos produzidos artificialmente para a situação de aprendizagem. Muitas vezes, eles são simplificados e adaptados ao público escolar, a fim de ensinar algum aspecto léxico-gramatical. No entanto, se a proposta é que o aluno aprenda a escrever um gênero de texto específico, é necessário que ele seja exposto a um corpus textual deste mesmo gênero que sirva de referência para que produza textos com referência a situações de comunicação bem definidas e reais.

Outro aspecto importante, portanto, é a escolha de textos que sejam de gêneros textuais diversos, retirados de diferentes suportes (jornais, revistas, *Internet*, TV, rádio, DVDs) e de diferentes esferas sociais, possibilitando “que o aluno vivencie, no espaço escolar, experiências de interações sociointeracionais reais” (DIAS, 2009, p.212).

Pasquier e Dolz (*op.cit.*) tomam a diversidade textual como o primeiro aspecto a ser considerado em uma abordagem de ensino de produção escrita, pois cada gênero de texto apresenta características linguísticas específicas.

Se o foco é a leitura e a produção de textos, o ensino dessas ações não pode ser enfocado como um procedimento único e global, válido para qualquer texto. Antes, seu ensino deve ser visto como uma união de aprendizagens específicas de vários gêneros de texto, já que cada texto apresenta especificidades que exigem a adoção de estratégias de ensino também específicas, adaptadas a ele.

O professor, ao usar os cadernos, não deve tomá-lo como único recurso de ensino disponível, mas pautar suas decisões e escolhas com base no que julga mais adequado para seu público-alvo. A ação pedagógica do professor precisa ser conduzida pelo seu senso de plausibilidade, conforme discutido por Prahbu (1990). Às vezes, o professor entenderá que é preciso substituir uma atividade do caderno por outra que julgar mais interessante e mais relevante para seus alunos, inserir atividades complementares, retomar conteúdos necessários para a progressão curricular etc.

Ramos (2009, p.176), com base em Tomlinson (2001, p.67), aponta que essa redução do professor a técnico de ensino é imposta pela uniformidade do *syllabus* e da abordagem, pois remove, de certa maneira, “a iniciativa e o poder dos professores”. Nesse sentido, é relevante que o professor tenha um senso crítico ao adotar e usar esse material, pois, na verdade, não se trata de um método, mas de princípios que devem auxiliá-lo a analisar e a tomar decisões diante da realidade na qual seus alunos estão inseridos. Acredita-se que é preciso, portanto, que a formação do professor englobe uma reflexão de sua competência implícita, constituída de intuições, crenças e experiências. Tal reflexão, consciente, promove o desenvolvimento de sua competência aplicada, a qual, com base em Almeida Filho (1998, p.21), é definida pela capacidade do professor em explicar com plausibilidade suas escolhas com relação aos MDs que usa ou deixa de usar.

No volume 1 dos cadernos destinados ao Ensino Médio, há uma introdução que orienta o professor nesse sentido. Segundo o documento, não existe um método único, mas sim concepções de língua e de aprendizagem que fundamentam as práticas pedagógicas do professor (SÃO PAULO, 2013).

Celani, em entrevista a Revista Escola (acesso em 30 de dezembro de 2012), afirma que o professor “precisa dominar o contexto por meio de princípios básicos de ensino e aprendizagem que independem de metodologia”, já que “não existe um método perfeito”. É necessário, portanto, que ele entenda “por quê, para quê, como e o que ensinar – nessa exata ordem”.

Sob esta perspectiva, a adoção ou não dos cadernos deve vir orientado por respostas a esses questionamentos. O professor precisa entender os motivos que o levaram a escolher os cadernos ou outros MDs a serem usados em suas aulas, incluindo os objetivos pelos quais ele os usa, a melhor forma de usá-los em suas turmas e o que ensinar pautado nas atividades neles propostas.

É interessante ressaltar que há professores que resistem usar os cadernos em suas aulas de ILE por considerarem que eles não trazem os conteúdos necessários para a formação de seus alunos ou por considerarem que os cadernos são cansativos e, por isso, não estimulam os alunos a participarem das aulas.

Entende-se que esta resistência está pautada na incompreensão do papel desses cadernos enquanto subsídios para que o professor transponha para a prática de sala de aula os princípios teóricos que embasam o Currículo. A proposta da equipe de gestão é que o professor apoie-se nos conteúdos e habilidades encontrados no Currículo para planejar suas aulas, o que inclui a seleção de MDs, mesmo que isso signifique que ele utilize apenas algumas das situações de aprendizagem dos cadernos.

Por outro lado, oferecer ao professor este tipo de subsídio pode significar o cerceamento de sua ação pedagógica. Para Kumaravadivelu (2006), é um mito pensar que os professores apenas consomem o conhecimento concebido pelos teóricos. Segundo o autor, a dicotomia entre teoria e prática é artificial. Os professores dificilmente seguem os princípios e as práticas de um método sem demonstrar insatisfação ou sem que haja variação entre o que os teóricos advogam e o que, de fato, acontece em sala de aula. Assim, em um tempo em que se defende a existência de uma condição pós-método para o ensino de línguas, pensar em um MD com todas as orientações necessárias para sua aplicação em sala de aula, pode significar uma busca antiga pelo método perfeito.

Qualquer pedagogia pós-método precisar considerar as particularidades dos elementos que constituem uma determinada situação de ensino: professor, alunos, objetivos, instituição, bem como o contexto sociocultural no qual essa instituição está inserida, levando em conta, portanto, as necessidades locais e as experiências vivenciadas aí. Segundo Kumaravadivelu (2006), a prática sob este parâmetro envolve uma consciência crítica das condições locais de ensino/aprendizagem que devem ser consideradas pela política educacional e também pelos próprios professores, os quais precisam atentar para a sua prática de ensino, avaliando os resultados obtidos, identificando problemas, encontrando soluções, buscando perceber o que funciona e o que não funciona.

Entende-se, então, que a equipe gestora que apoia a implantação do Currículo da SEE do Estado de São Paulo precisa estar preocupada em não deixar que o professor use os cadernos como um método, o qual pode ser aplicado a qualquer grupo de alunos

de forma indiscriminada. Precisa ser dito ao professor que os cadernos, bem como os outros MDs que ele tem mãos, não se configuram um método prescritivo a ser seguido. É importante que ele entenda que são apenas subsídios para auxiliá-lo na transposição das orientações curriculares para a prática.

Um conceito que deve ser evitado é o de treinamento. Ao analisar o trecho abaixo retirado do documento oficial da SEE de 2008, é possível perceber que esse conceito está embutido na orientação dada aos gestores escolares. Aplicar com os professores tudo o que lhes foi recomendado parece ser uma forma de treinar os professores para que transponham as atividades propostas nos cadernos para a sala de aula:

[...] cabe lembrar a responsabilidade da equipe escolar como formadora de professores e a responsabilidade dos docentes, entre si e com o grupo escolar, na problematização e na significação dos conhecimentos sobre sua prática. [...] Os gestores, como agentes formadores, devem aplicar com os professores tudo aquilo que recomendam a eles que apliquem com seus alunos (SÃO PAULO, *op.cit.*, p.12).

O termo equipe escolar formadora implica que o professor seja envolvido em um processo de formação e não de capacitação. Seria mais coerente se o professor fosse orientado a transpor essas atividades de maneira a ver nelas uma possibilidade de execução do Currículo, mas sempre levando em conta o contexto em que está inserido, problematizando, portanto, essa transposição.

Assim, a proposta de avaliação dos cadernos deste trabalho, a ser realizada por meio de uma lista de critérios, pode servir também de base para que outros professores procedam de forma mais consciente na adoção e no uso que fazem de LD e MD em suas aulas de ILE.

A importância de se fazer uma escolha adequada do LD e/ou do MD a ser usado em sala de aula no âmbito da escola pública fez com que o LD de LE passasse a ser incluído no Programa Nacional do Livro Didático a partir de 2011, em uma ação política educacional do governo federal para tentar garantir “sua qualidade técnico-metodológica” (DIAS, 2009, p.200).

Segundo o Guia de Livros Didáticos, na seção dedicada à disciplina de LE (BRASIL, 2010, p.09), houve, portanto, a preocupação, no processo de seleção, de

priorizar os LDs que tinham em seus manuais “sugestões de como explorar as diferentes atividades, de como ampliar o trabalho com os temas propostos, sempre respeitando a criatividade e a autonomia do professor”, entendendo a necessidade de que o manual servisse como “um recurso para a autoformação continuada do professor”.

Para Ramos (2009, p.183), a avaliação adequada de um LD e/ou de um MD precisa ser conduzida por critérios que, estabelecidos, passam a guiar os julgamentos de quem a efetua. A autora considera que é importante se identificar as concepções de linguagem e de ensino/aprendizagem e ela propõe que essas concepções sejam investigadas a partir da avaliação do *syllabus*, a fim de se perceber como os itens, os conteúdos estão elencados. Além disso, é necessário analisar se a inter-relação desses itens é realizada sob uma proposta de aprendizagem como um processo em espiral (CRISTÓVÃO, 2009).

Outro ponto a ser considerado, na análise do LD e/ou do MD, relaciona-se aos aspectos gráficos-editoriais. Com base em Dias (2009, p.208), os Cadernos de ILE devem apresentar um projeto gráfico que seja adequado à faixa etária que se dirige. Essa adequação engloba, por exemplo, a funcionalidade e a facilidade de uso do sumário com relação à localização das informações no corpo do material; as eventuais personagens que aparecem nos textos que precisam ter características físicas e sociais com as quais o aluno se identifica.

Além disso, os títulos, os subtítulos, as legendas, as cores, enfim os organizadores do texto precisam ser utilizados de tal forma a manter a hierarquização e a coerência ao longo das Situações de Aprendizagem que constituem o Caderno. Para realçá-los, é viável que se use negrito, caixa alta etc., buscando manter sempre a legibilidade por meio do tamanho de fontes adequado à faixa etária, do comprimento da linha impressa, que possa facilitar a leitura, da diversidade de fontes escolhidas. As tabelas, os gráficos, as caixas (*boxes*) que, eventualmente, podem ser utilizados nesses cadernos também precisam ser de boa qualidade e adequadas ao público-alvo, pois quase sempre trazem informações relevantes para a interpretação do texto em si.

Com base em Dias (*op.cit.*), é necessário, então, analisar os Cadernos de forma criteriosa. De um lado, é preciso verificar se são compostos de “gêneros textuais diversificados que atendam suas funções sociais e estejam dentro da esfera do conhecimento e interesse do aluno, em vista de sua faixa etária”. Por outro lado, é preciso investigar se os cadernos oferecem ao aluno “uma amostra representativa dos

textos em circulação social, colaborando para o desenvolvimento do letramento do aluno”.

Segundo o Currículo, a organização dos conteúdos, para o Ensino Fundamental (Ciclo II), foi orientada por dois princípios. O primeiro está relacionado à relevância dos temas e sua adequação à faixa etária. Já o segundo princípio está relacionado ao potencial que um determinado conteúdo tem para o desenvolvimento da competência de leitura e de escrita.

Dias (2009, p.218), ao tratar das atividades de aprendizagem, faz alguns apontamentos que devem ser considerados na análise dos cadernos a que se propõe este trabalho. Para ela, as atividades precisam ser elaboradas de tal modo a levar o aluno a se apropriar das características de vários gêneros textuais para, então, usá-los socialmente em LE. Assim, é importante que as atividades de aprendizagem sejam variadas, envolvendo diferentes níveis de complexidade, e organizadas, mantendo o movimento espiral (DIAS, *op.cit.*, p.219).

Outro aspecto específico a ser avaliado é o Caderno do professor, considerado, portanto, como um manual, um recurso didático a ser utilizado para apoiar as ações pedagógicas do professor em sala de aula.

Segundo Dias (2009, p.220), é preciso analisar se esse manual apresenta de forma clara os fundamentos teórico-metodológicos nos quais se apoiam as atividades de aprendizagem sugeridas, já que precisa existir entre eles uma relação de coerência. No Caderno do Professor, deve estar explícito qual é a visão de linguagem e de aprendizagem que orienta o Currículo e, portanto, as atividades que constituem o Caderno do Aluno. Para a autora, é também necessário avaliar se há uma explicação bem definida sobre o princípio que organiza o caderno, assim como os temas, gêneros ou projetos educacionais, os quais se constituem como eixos organizadores dos vários módulos.

Espera-se, portanto, que o manual do professor traga sugestões de como trabalhar as atividades, “não se limitando a ser um banco de respostas certas” e também sugestões de *sites* e de outros recursos que possam colaborar para a formação do professor e ampliar a proposta pedagógica do caderno. Outro recurso que deve conter no Caderno do Professor é uma orientação de como desenvolver o processo de avaliação da aprendizagem.

Desta forma, a avaliação, proposta, neste trabalho, foi realizada com base em uma lista de critérios elaborada a partir dos princípios teóricos discutidos, neste capítulo, e retomados, visualmente, por meio das figuras a seguir.

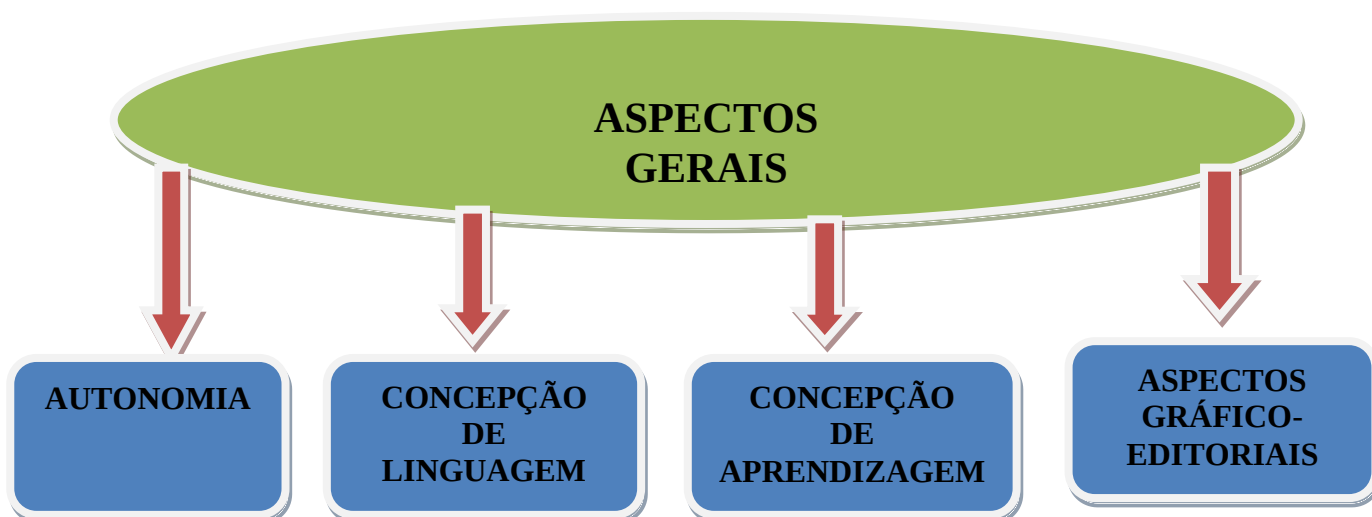


FIGURA 3 - Aspectos gerais que nortearam a elaboração dos critérios de avaliação



FIGURA 4 - Aspectos específicos que nortearam a elaboração dos critérios de avaliação

Levando em conta essas reflexões sobre avaliação de LD/MD, o próximo capítulo será dedicado à apresentação da Metodologia de Pesquisa que incluirá, portanto, uma caracterização do Caderno do Professor analisado (SÃO PAULO, 2009a) mais as seções inseridas na versão do aluno (SÃO PAULO, 2009b). Além disso, será

descrita a lista de critérios, enquanto procedimento de análise, elaborada para a análise desses cadernos.

Como este trabalho também propõe trazer para a análise a percepção dos participantes do contexto escolar sobre o Currículo e sobre o material apresentado pela SEE, serão trazidos, neste capítulo, o contexto e os participantes de pesquisa, bem como a descrição dos instrumentos de pesquisa elaborados para a coleta de dados e dos procedimentos utilizados para analisar esses dados coletados.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DE PESQUISA

2.1 Objetivos e perguntas de pesquisa

Este capítulo destina-se a apresentar a metodologia de pesquisa adotada neste trabalho. Traz, portanto, uma discussão sobre a natureza da pesquisa, bem como os instrumentos utilizados para a coleta de dados, a descrição dos participantes e dos contextos de pesquisa envolvidos nessa coleta e a descrição dos procedimentos de análise. Neste capítulo também serão caracterizados os cadernos analisados.

A descrição dos procedimentos refere-se à análise dos questionários, os quais foram aplicados a professores de inglês. Esses professores estavam envolvidos em um curso de capacitação docente na diretoria de ensino, da qual a pesquisadora faz parte. Além desses questionários, os procedimentos também incluem as fichas com os critérios utilizados para a análise do Caderno do Professor e do Caderno do Aluno de LE – Inglês/Volume 1 - 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental.

Para tanto, é importante retomar-se o objetivo central desta pesquisa, que é refletir sobre a Transposição Didática das diretrizes teóricas que subjazem o Currículo do Estado de São Paulo para as atividades didáticas inseridas nos cadernos de inglês. Esse Currículo passou por uma fase de implantação que se iniciou em 2008, com a publicação de uma Proposta Curricular para, então, em 2011, ganhar uma nova edição, de modo a firmar o seu *status* de Currículo do estado.

Como professora efetiva de inglês da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, a pesquisadora, ao desenvolver sua pesquisa, lecionava para três turmas de 8ª série (9º ano) do Ensino Fundamental e por esse motivo escolheu um dos cadernos dessa série para ser analisado. Os alunos dessas turmas, em sua grande maioria, participaram da implantação do Currículo desde 2008. Assim, eles utilizaram ou, pelo menos, deveriam ter utilizado os cadernos nos quatro anos do Ensino Fundamental.

São consideradas, no escopo desse trabalho, as percepções que alguns professores da rede têm da inserção desses cadernos em sua ação pedagógica. A motivação para considerar essas percepções surgiu do fato de que esses professores, assim como a professora-pesquisadora, participaram desse processo de implantação do

Currículo por meio de cursos de capacitação docente ministrados na Diretoria de Ensino, da qual faziam parte. A promoção desses cursos foi uma iniciativa da Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico (PCNP). Como integrante da equipe gestora, seu papel é ser um líder e um animador da implementação do Currículo nas escolas públicas estaduais.

A partir desses objetivos, este trabalho de pesquisa busca responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como se caracteriza a Transposição Didática dos pressupostos teóricos do Currículo de Língua Estrangeira da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para o Caderno de inglês – Volume 1 - da 8ª série (9º ano) do Ensino Fundamental?

1.1 Quais são os pressupostos teóricos que fundamentam o documento curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, especialmente para o ensino de LE?

1.2 Como se caracteriza a sequência de atividades do Caderno de inglês do primeiro bimestre da 8ª série/9º ano?

1.2.1 Quais são as concepções teóricas que parecem permear as atividades de aprendizagem que constituem o caderno analisado?

2. Qual é a percepção dos professores de inglês da rede oficial de ensino a respeito das orientações atuais para o ensino de ILE a partir da implementação do Currículo?

Este capítulo está, portanto, organizado em seções, que tratam, respectivamente, da abordagem metodológica, da descrição dos instrumentos de pesquisa e dos contextos e dos participantes de pesquisa e da caracterização dos procedimentos de análise de dados.

2.2 A natureza da abordagem metodológica: o contínuo do foco qualitativo-quantitativo

A metodologia adotada nesta pesquisa toma como base os princípios qualitativos e consiste de uma descrição focalizada nos moldes de Larsen-Freeman e Long (1991). O interesse deste trabalho reside na avaliação do material da SEE do Estado de São Paulo destinado ao ensino de ILE, buscando entender como se dá o processo de Transposição Didática do Currículo para os Cadernos do Aluno e do Professor no que concerne às atividades de aprendizagem que os constituem.

Em sua proposta de metodologia de pesquisa, Larsen-Freeman e Long (*op.cit.*) elaboram um esquema para representar o movimento contínuo que vai de um polo qualitativo a um polo quantitativo, como é possível observar na figura a seguir.

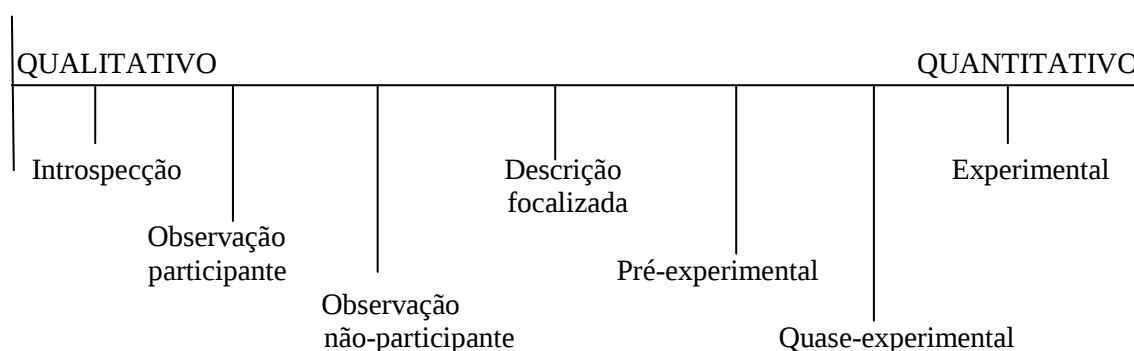


FIGURA 5 – Esquema representativo do contínuo metodológico de Larsen-Freeman e Long (1991, p.15)

Entre os dois polos, qualitativo – quantitativo, está o método utilizado neste trabalho de pesquisa especificamente, ou seja, a descrição focalizada, que pode ter características tanto da pesquisa qualitativa quanto da pesquisa quantitativa. Assim, a natureza desta pesquisa é de base qualitativa, norteadada pela descrição focalizada tanto no Caderno do Aluno quanto no Caderno do Professor.

A adoção desse método descritivo focalizado para desenvolver esta investigação significa que a preocupação está em tentar estreitar o escopo do estudo. O objetivo é, portanto, explorar uma questão em particular: a Transposição Didática das diretrizes curriculares da SEE de São Paulo com relação ao ensino de LE para as atividades que constituem os cadernos.

Esse procedimento caracteriza os dados usados, no intuito de focalizar e registrar as observações feitas a partir de categorizações pré-estabelecidas (LARSEN-FREEMAN e LONG, 1991). Assim, os pressupostos teóricos que fundamentam este trabalho orientam a pesquisa em direção a uma previsão sobre os fenômenos posteriormente observados, o que pode transformar a forma de pensar os fenômenos, bem como permitir a utilização de dados empíricos na elaboração das conclusões a respeito dos materiais analisados.

Por outro lado, a inserção das percepções dos professores a respeito do material faz com que esta pesquisa se movimente nesse contínuo metodológico, já que a aplicação dos questionários se deu em um contexto em que a pesquisadora pode fazer uma observação participante: um curso de capacitação, do qual fez parte.

2.3 Procedimentos de seleção e descrição do *corpus* analisado

A versão do Caderno do Professor e do Caderno do Aluno analisada foi o Volume 1 – LEM – Inglês da 8ª série do Ensino Fundamental de 2009 (SÃO PAULO, 2009a, 2009b), e, para proceder a escolha desse *corpus* de análise, foi considerado o contexto de ensino em que a pesquisadora estava envolvida no momento da análise documental, a qual se propôs realizar.

2.3.1 O Caderno do Professor

O Caderno do Professor, tomado, neste trabalho, como Manual, inicia-se com uma seção introdutória denominada de *Orientação sobre os conteúdos do bimestre*. Nessa seção, além de apresentar o tema e o conteúdo referente à estrutura da língua a ser estudado no decorrer das Situações de Aprendizagem, há também algumas diretrizes sobre a metodologia que deve apoiar o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula.

São quatro Situações de Aprendizagem que compõem esse caderno e também todos os outros. Antes de cada uma delas, há um guia contendo sugestões e orientações para o professor. Essas sugestões e orientações são dadas todas em LM. O tema que conduz essas Situações de Aprendizagem é *Biographies of remarkable people* e o título de cada uma delas pode ser visualizado no quadro abaixo:

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM	TÍTULO
1	<i>Biographical studies</i>
2	<i>Who is he?</i>
3	<i>Studying an interview</i>
4	<i>Writing a biography</i>

QUADRO 1 – Títulos das Situações de Aprendizagem do caderno analisado

Como é possível observar, a última Situação de Aprendizagem, neste e nos outros cadernos, é destinada à produção escrita.

As Situações de Aprendizagem são acompanhadas, como já foi colocado anteriormente, por algumas sugestões e orientações, a fim de apoiar o professor a desenvolver seu trabalho em sala de aula. Essas seções iniciam-se sempre com um quadro que traz as seguintes informações: tempo previsto, conteúdos e temas, competências e habilidades, estratégias de ensino, recursos e avaliação. A seguir, apresenta-se um exemplo do quadro da primeira Situação de Aprendizagem:

Tempo previsto: 4 a 5 aulas

Conteúdos e temas: reportagem biográfica, futebol feminino e masculino; tempo verbal: passado.

Competências e habilidades: identificar algumas características de um gênero textual (reportagem); identificar o objetivo geral de um texto; localizar informações específicas em um texto; completar um cartão com dados biográficos sobre um(a) jogador(a) de futebol.

Estratégias de ensino: trabalho em duplas/pequenos grupos; apresentação do professor com participação dos alunos; leitura dirigida.

Recursos: dicionários bilíngues, revistas e jornais em língua portuguesa.

Avaliação: processual (registro de participação dos alunos); cartão com dados biográficos (atividade 5).

QUADRO 2 – Exemplo dos quadros de orientações apresentados nas Situações de Aprendizagem.

Sempre na primeira Situação de Aprendizagem de cada Caderno do Professor, são apresentadas sugestões de atividades para sondagem inicial e sensibilização dos alunos quanto ao tema. No caso específico desse caderno, a atividade de sondagem e sensibilização é antecedida pelo seguinte quadro com objetivos e tempo previsto para sua execução:

Objetivos: ativar/verificar o conhecimento dos alunos sobre jogadores e jogadoras de futebol, discutir a diferença de popularidade entre o futebol feminino e o masculino no Brasil.

Tempo previsto: 15 minutos

QUADRO 3 – Objetivos e tempo previsto da atividade de sondagem inicial e sensibilização.

Nos procedimentos, é sugerida uma brincadeira para se alcançar os objetivos propostos, na qual os alunos, divididos em grupos, têm que escrever uma lista com o maior número possível de jogadores de futebol (apenas jogadores, e não jogadoras). Após verificar o grupo com a maior lista e declará-lo vencedor, o professor pede que os alunos, ainda em grupos, façam outra lista, só que agora com nomes de jogadoras de futebol. Ao comparar as listas, os alunos, com certeza, vão perceber que há muito mais nomes de jogadores do que de jogadoras. Então sugere-se que o professor proponha uma discussão sobre as razões para que exista tal diferença, incluindo perguntas que possam ser usadas para promover essa discussão.

As três primeiras Situações de Aprendizagem são constituídas de atividades, cada qual com um quadro semelhante ao anterior, contendo os objetivos e o tempo previsto, e seguido pelos procedimentos para execução da atividade. Sempre a última atividade de cada Situação de Aprendizagem é destinada ao preparo dos alunos para a produção final. Assim, ganham o título de *Preparation for the writing task*. Orienta-se, nos procedimentos, que o professor peça aos alunos que arquivem o material produzido em portfólios para ser retomado na atividade-síntese de produção escrita.

No final do caderno, há uma grade de autoavaliação das Situações de Aprendizagem e uma proposta de avaliação, acompanhadas de uma nota explicativa sobre a forma de conduzir essas avaliações. A autoavaliação é elaborada a partir das expectativas de aprendizagem do bimestre, organizadas em uma tabela com habilidades e competências, isto é, com aquilo que se espera que os alunos tenham aprendido a fazer. Nos anexos 01 e 02, respectivamente, estão a tabela de autoavaliação, denominada de *Can-do Chart*, e a proposta de avaliação escrita.

Após a proposta de avaliação escrita, há uma grade de correção da mesma, com sugestões de respostas e a competência leitora/escritora necessária para responder a cada questão (Anexo 03).

Há também propostas de recuperação com duas opções de textos bibliográficos, seguidas de exercícios, de modo a levar o aluno a retomar os conteúdos vistos no caderno. E a última seção, denominada de *Recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema*, consta de uma lista de filmes e sites destinados a cumprir o objetivo proposto, ampliar o conhecimento sobre o tema trabalhado no caderno.

2.3.2 O Caderno do Aluno

A versão do Caderno do Aluno usada para a análise também foi o Volume 1 – LEM – Inglês da 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental, enviada para as escolas em 2011, mas, como não consta, no caderno, a ficha catalográfica, a referência utilizada é a de 2009 (SÃO PAULO, 2009b).

Na primeira seção deste Caderno, denominada de *Learning Targets*, são listados, para o aluno os objetivos de aprendizagem a serem alcançados ao longo do Caderno, elaborada da seguinte maneira.



LEARNING TARGETS

Biographies of remarkable people

Neste Caderno, você fará atividades que vão ajudá-lo a:

1. Explicar algumas diferenças entre uma reportagem de revista, um verbete de enciclopédia e uma entrevista.
2. Completar um cartão com dados biográficos.
3. Utilizar informações de um cartão para completar um verbete de enciclopédia.
4. Identificar o assunto geral de um texto.
5. Completar pequenos textos com dados biográficos de uma pessoa.
6. Relacionar perguntas e respostas em uma entrevista.
7. Diferenciar frases e perguntas que tratam do presente daquelas que tratam do passado.
8. Conhecer um pouco sobre quem são Marta Vieira da Silva, Pelé e J. K. Rowling.
9. Identificar temas presentes em textos autobiográficos.

FIGURA 6 – Expectativas de aprendizagem

A partir daí começam a se organizar as quatro Situações de Aprendizagem, cujos títulos são os mesmos vistos acima no Caderno do Professor. A diferença está na inserção de uma seção após cada uma das Situações de Aprendizagem, denominada *Homework: focus on language* (Anexo 14), contendo atividades complementares.

Essas atividades complementares são atividades adicionais reservados para um momento de estudo mais individual e independente como consolidação e/ou complementação dos conteúdos trabalhados nas Situações de Aprendizagem. As atividades, nessa seção, são vistas como uma oportunidade do aluno ter maior acesso às características dos gêneros textuais a serem trabalhados, tais como a diagramação do texto, o uso de cores e figuras, o estilo e o tamanho da fonte, evitando a cópia e a

tradução de textos que acabavam demandando muito tempo e prejudicando a aprendizagem.

Ao final de cada uma dessas seções destinadas à tarefa de casa, há um *For fun* sempre com uma piada ou adivinha e também um espaço para que o aluno anote o que aprendeu na Situação de Aprendizagem (*O que eu aprendi...*).

A *Situated Learning 4*, destinada à produção escrita, contém os passos a serem seguidos para a elaboração do texto e também dois espaços distintos para que o aluno redija o primeiro rascunho (*First Draft*) e, em seguida, a versão final (*Edited Version*).

No *Learn to learn*, desse *Caderno*, a atividade proposta é direcionada para a aprendizagem de como usar adequadamente um dicionário bilíngue, explicando em uma nota o que é polissemia, com exemplos de palavras ou itens lexicais que são polissêmicos. Isso é feito tanto em LI, no caso do *can* que pode significar “lata” e também “poder/ser capaz de”, quanto em LM, como no exemplo de “importar” que pode significar “ter importância” ou ser o antônimo de “exportar”. Em seguida, são apresentados três exercícios para se trabalhar a polissemia: o primeiro em LM, pedindo que o aluno explique os diferentes significados da palavra “bateria” em duas frases; o segundo, em que o aluno, por meio da entrada de um dicionário bilíngue para a palavra “bateria” (português/inglês), deve descobrir qual a palavra em inglês correspondente a “bateria” em cada uma das duas frases da questão 1; no terceiro exercício, o aluno depara com três frases com uma palavra sublinhada em cada uma delas (*match*, *scored*, *Cup*) e, por meio de verbetes, pede-se que ele sublinhe no próprio verbete a tradução adequada para aquela palavra, naquela frase.

A seção *Vocabulary Log* é um espaço reservado para o aluno registrar o vocabulário que aprendeu no *Caderno*. Ele é orientado a escolher duas palavras ou expressões em cada uma das Situações de Aprendizagem (1, 2 e 3) e, então, completar um esquema, como o que se encontra abaixo, retirado do *Caderno*. É possível perceber que esse esquema é constituído de quatro campos. No campo 1, o aluno escreve a palavra que escolheu. No campo 2, anota uma definição ou tradução para a palavra escolhida. No campo 3, escreve algo ligado à palavra ou um exemplo, podendo, inclusive, fazer uma ilustração e, no campo 4, o aluno anota a frase da qual a palavra foi retirada.

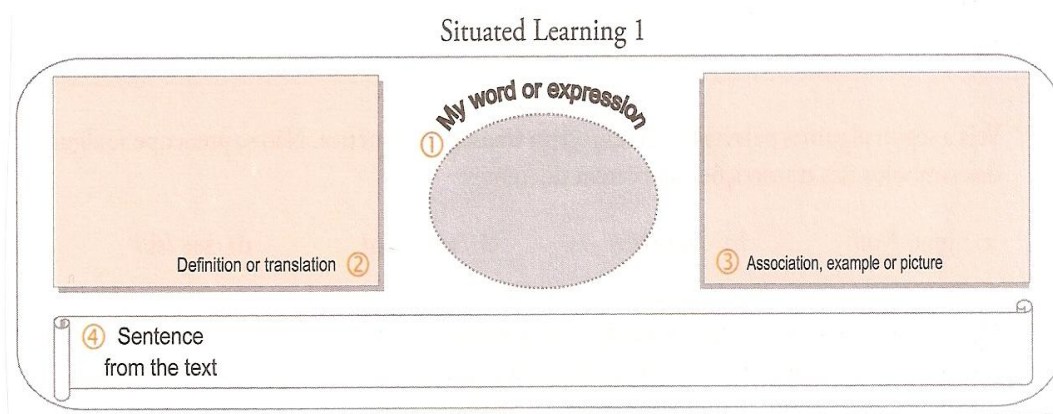


FIGURA 7 – Esquema de registro de vocabulário (*Vocabulary log*).

Na seção, *Learn More*, com o objetivo de auxiliar o aluno a aprender mais sobre os conteúdos do Caderno, há uma lista de *sites* e filmes (*films*) como sugestão para que amplie suas oportunidades de aprendizagem da língua-alvo.

Em *Instant Language*, são apresentadas tabelas que sintetizam e sistematizam os conteúdos linguísticos, disponibilizando, portanto, um material de referência, conforme o exemplo a seguir (para mais exemplos vide Anexo 05).

Inglês - 8ª série/9º ano - Volume 1

Simple Past		
Affirmative	Negative	Interrogative
I	I	I
He	He	he
She	She	she
It	It	it
We	We	we
You	You	you
They	They	they
played soccer last Saturday.	didn't play soccer last Saturday.	Did play soccer last Saturday?

FIGURA 8 – Exemplo de quadros na seção *Instant Language*

No final desse Caderno, há uma seção destinada à autoavaliação (*Self-Assessment*), um espaço em branco para que o aluno, ao voltar para a lista de

expectativas de aprendizagem (*Learning Targets*), possa registrar o que já sabia, o que aprendeu e o que gostaria de aprender em outros bimestres.

A seguir, serão descritos os instrumentos de pesquisa utilizados para avaliar o Caderno do Aluno e o Caderno do Professor, para, então, se descrever os procedimentos de análise.

2.4 Instrumentos de pesquisa para avaliação dos cadernos

Alguns princípios nortearam a avaliação dos cadernos, os quais este trabalho se propôs a analisar, o que poderá, posteriormente, ajudar outros professores a avaliar os outros cadernos tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio.

O levantamento desses princípios que nortearam a elaboração da lista de critérios e a análise fundamentou-se nos documentos oficiais que embasam o ensino de LE no país e no estado – os PCN (1998a, 1998b) e o Currículo da SEE (2012). Além desses princípios, foram considerados os critérios elaborados por Dias (2009) para avaliação do LD de LE, bem como os critérios do Guia de Livros Didáticos – PNLD – Língua Estrangeira para os anos finais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2010).

Os critérios do PNLD foram elaborados para se proceder a escolha preliminar das coleções a participarem da seleção que seria feita, posteriormente, nas escolas, pelos professores. Esses critérios foram subdivididos em dois: os critérios gerais e os critérios específicos.

Com relação aos critérios gerais, o programa optou por coleções que “respeitassem à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao Ensino Fundamental”. Nesse processo de seleção, foram observados “os princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano” (BRASIL, 2010, p.12). Além disso, levou-se em conta se havia coerência entre a abordagem teórico-metodológica assumida por essas coleções e os objetivos e a proposta didático-pedagógica explicitada nelas. Para tanto, considerou-se, inclusive, se a apresentação de conceitos, informações e procedimentos estava correta e atualizada, e se a estrutura editorial e o projeto gráfico eram adequados aos objetivos didático-pedagógicos.

No que tange aos critérios específicos da área de LE do PNLD 2011, o programa levou em consideração as pesquisas desenvolvidas nas áreas de educação e de ensino/aprendizagem de línguas.

Assim, as coleções examinadas tinham que “apresentar linguagem contextualizada e inserida em práticas discursivas variadas e autênticas”, promovendo, por exemplo, a oportunidade de o aluno aprender a ler e escrever textos coerentes em LE, de modo a integrar o ensino de gramática e de vocabulário ao ensino dessas habilidades. A partir disso, foram privilegiadas as coleções, cujas atividades contribuíssem para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz por meio do “conhecimento consciente de um repertório de estratégias de aprendizagem”.

Além disso, com relação aos critérios específicos, as coleções precisavam explorar aspectos que marcam a identidade do aluno brasileiro, como gênero, raça e classe social, considerando, inclusive, a diversidade de contextos e prevendo, portanto, a diversidade do público alvo. A justificativa para a inclusão desses aspectos é de que o LD exerce influência sobre a formação da identidade dos alunos, a qual é construída e reconstruída a partir da relação com o outro e, por isso, é importante que ele contribua para “a desnaturalização das desigualdades” e promova “o respeito às diferenças” para que o aluno se torne um cidadão crítico e reflexivo, sem preconceitos, capaz de respeitar a si mesmo e aos outros.

Com base nesses critérios do Guia e em Dias (2009), foram elaboradas quatro fichas com os critérios para avaliação dos Cadernos de LE – Volume 1 - 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2009a, 2009b). A primeira ficha contém critérios baseados em aspectos gerais, como: os fundamentos teóricos, a composição gráfico-editorial e a autonomia. A segunda e terceira fichas foram elaboradas com critérios relacionados aos princípios que embasam o processo de compreensão e produção escrita, o conhecimento sobre textos e o desenvolvimento das três capacidades de linguagem (as de ação, as discursivas e as linguístico-discursivas). Levou-se em conta, inclusive, as atividades de aprendizagem sugeridas para o desenvolvimento da capacidade leitora e escritora do aluno do Ensino Fundamental. E a quarta ficha foi elaborada com a finalidade de avaliar o Caderno do Professor, de modo a considerá-lo como um manual e, portanto, o objetivo é perceber a presença de algumas características necessárias para fazê-lo um recurso didático que apoie, efetivamente, as ações pedagógicas do professor em sala de aula.

A avaliação dos critérios foi realizada com base nos seguintes descritores: sim, parcialmente e não.

O objetivo é, portanto, ao avaliar esses recursos (Caderno do Aluno e Caderno do Professor), refletir sobre a Transposição Didática dos saberes teóricos que embasam o documento básico do Currículo (SÃO PAULO, 2012) para o material didático que os constitui.

A Ficha 1 (Anexo 06), com base em Dias (2009), leva o título de *Aspectos Gerais* e será subdivida em três seções, de modo que, na primeira seção, as perguntas direcionam-se para a avaliação dos princípios norteadores que embasam as atividades de aprendizagem presentes no Caderno do Aluno. Ao responder às perguntas dessa primeira seção, pretende-se investigar, especificamente, as concepções de linguagem e de aprendizagem que fundamentam as atividades. Tal avaliação busca analisar se há coerência entre essas concepções que permeiam as atividades e aquelas que embasam o Currículo, enquanto documento oficial proposto para orientar o trabalho realizado na escola.

Pretende-se avaliar, por meio das questões desta primeira seção da Ficha 1, se as atividades no Caderno do Aluno integram os conhecimentos linguísticos e a competência leitora e escritora, priorizada pelo documento. É necessário também investigar se o trabalho colaborativo entre os pares é incentivo sob a égide das concepções de Vygostky (2000a, 2000b), no que tange ao desenvolvimento da ZPD e aos andaimes (*scaffolding*). É preciso, portanto, investigar se o trabalho em pares ou em grupos é promovido pelo material, até mesmo por meio de atividades complementares realizadas fora da sala de aula, em interações pela *Internet* e/ou em projetos via gêneros textuais e projetos interdisciplinares. Para isso, é necessário observar se o processo de aprendizagem que subjaz o desenvolvimento das atividades ocorre de forma espiralada, de modo que as tarefas sugeridas mantenham um movimento que vai do mais complexo e global para o mais simples e específico.

Outro aspecto geral a ser analisado é a organização do *syllabus* (Anexo 12) que aparece no documento básico, no sentido de assumir uma relação de coerência com as concepções que permeiam as atividades no Caderno, inclusive com relação ao princípio que organiza a estrutura do Caderno, que deve, por sua vez, também estar em coerência com as proposições teórico-curriculares, servindo como eixo organizador das situações de aprendizagem.

A segunda seção da Ficha 1 destina-se a avaliar os aspectos gráfico-editoriais, de modo que as perguntas que a constituem são direcionadas a análise do projeto gráfico

dos Cadernos. Essa análise deve considerar se esse projeto é adequado à faixa etária dos alunos da série em questão no que tange à legibilidade gráfica (desenhos e tamanho das letras). Nessa seção, considera-se também a qualidade das imagens com relação às finalidades para as quais foram utilizadas, ou seja, se são informativas e coerentes com as atividades as quais se atrelam, incluindo também a utilização e a reprodução adequada de imagens que abranjam a diversidade étnica da população brasileira e a pluralidade social e cultural do Brasil e dos países falantes de língua inglesa.

Já na terceira seção da Ficha 1, avaliam-se as questões que envolvem o desenvolvimento da autonomia do aluno, buscando respostas no Caderno que revelem a ampliação de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico do aluno. Essa avaliação leva em conta, portanto, se há o incentivo para que o aluno assuma responsabilidade sobre o seu próprio aprender, bem como para que ele reflita sobre o seu progresso em relação ao que foi aprendido. Além disso, busca-se indícios no material que apontem que o aluno é incentivado a desenvolver sua criatividade e originalidade sozinho e/ou em grupos, realçando a importância da colaboração entre os pares.

Os trabalhos desenvolvidos em relação com a *Internet* também precisam ser considerados, os quais visam à complementação da aprendizagem. Outro ponto a ser avaliado com base nessa seção é a presença de uma proposta de desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, de autoaprendizagem e de autoavaliação, o que abrange o incentivo à pesquisa fora dos limites da sala de aula, por meio de sugestões de revistas, jornais, livros, filmes e *sites*.

A Ficha 2 (Anexo 07) apresenta três seções com perguntas para dirigir a avaliação, neste caso, da proposta para o trabalho com a Compreensão escrita. A primeira seção objetiva levantar os princípios subjacentes ao processo de leitura, a fim de investigar se a concepção adotada no material prevê um processo de interlocução entre leitor-(con)texto-autor e se o aluno ganha uma função ativa no desenvolvimento das atividades de aprendizagem, ao construir e negociar sentidos em sua formação como leitor reflexivo e crítico.

A segunda seção desta ficha está voltada para uma avaliação dos textos e da diversidade de gêneros, averiguando a autenticidade dos textos e a sua relação com diferentes esferas da atividade social ou suportes, como a internet, livros, revistas, jornais etc., bem como se os textos inseridos no Caderno desempenham diferentes

funções sociais (pôsteres, convites, biografias, etc.) e se os textos utilizados abarcam os tipos de sequências linguísticas, como a narração, a descrição, a injunção e a argumentação.

Arelada a isso, há também a preocupação em se investigar como se dá a reprodução do *layout* e dos créditos referentes à autoria dos textos e também como são consideradas a produção cultural específica para jovens e adolescentes, a heterogeneidade cultural e linguística e a ampliação dos horizontes culturais do aluno por meio dos temas abordados.

Na terceira seção da Ficha 2, as questões têm como objetivo analisar as atividades de compreensão escrita, levando em conta se as convenções e os modos de ler constitutivos de diferentes gêneros e tipos textuais são trabalhados nessas atividades. Essa análise também considera se essas atividades envolvem a pré-leitura, a compreensão geral, a compreensão específica de pontos principais do texto e a pós-leitura, a partir de uma sequência espiralada e progressiva, que vai do mais geral para o mais específico.

É preciso averiguar também se o trabalho de leitura promove o desenvolvimento de estratégias, tais como localização de informação, produção de inferência, compreensão geral e detalhada do texto, dentre outras, incentivando o uso do conhecimento léxico-sistêmico, de mundo e de organização textual por meio de atividades variadas que envolvem questões globais, subjetivas, inferenciais, preenchimento de lacunas, soluções de problema etc., colaborando para a (re)construção do sentido do texto pelo aluno.

Com relação às capacidades de linguagem, as questões formuladas pretendem investigar se o material explora os aspectos das condições de produção do texto de leitura referentes às capacidades de ação e os aspectos relacionados à organização ou plano textual (capacidade discursiva), bem como se o material promove a reflexão e a sistematização de aspectos gramaticais (capacidade linguístico-discursiva) com base nos gêneros lidos, considerando um trabalho que contextualize a gramática.

A Ficha 3 (Anexo 08) apresenta questões que conduzem à análise da produção escrita e mantém as três seções propostas na Ficha 2, inclusive com o mesmo título. Assim, a primeira seção dessa ficha pretende avaliar os princípios que subjazem à produção escrita, no sentido de perceber se é feito um trabalho que a desenvolva como um processo interativo e em constante reformulação por meio de estágios de revisão.

Além disso, é preciso verificar se esses estágios servem ao aperfeiçoamento do texto, levando em conta o destinatário ou público-alvo e assegurando ao aluno um papel ativo nesse processo.

Já na segunda seção, as questões objetivam averiguar a diversidade de gêneros textuais e a diversidade do público-alvo a ser contempladas no trabalho de produção escrita. Na terceira seção, elas objetivam investigar as atividades de aprendizagem dessa ação de linguagem, principalmente, no que tange ao uso de contextos reais e situações de interlocução pela escrita para as quais o aluno escreve em seu cotidiano e ao desenvolvimento das capacidades de linguagem.

Com relação às capacidades de ação, o trabalho com a produção escrita precisa envolver, por um lado, as características sócio-discursivas dos gêneros abordados, explicitando as condições de produção da escrita: quem, para quem, com que objetivo e em que suporte se escreve. Com relação à capacidade discursiva, esse trabalho precisa explorar os aspectos relacionados à organização ou plano textual.

Por outro lado, o trabalho de produção escrita precisa envolver as regras e convenções que regem o funcionamento linguístico no âmbito dos recursos ortográficos, morfológicos, semânticos, sintáticos, estilísticos, retóricos e discursivos, incluindo atividades de pós-escrita, com a finalidade de se fazer reflexões e sistematizações sobre os textos produzidos, aspectos esses que estão relacionados às capacidades linguístico-discursivas.

É necessário, portanto, avaliar se as atividades propostas para a produção escrita envolvem os seguintes estágios: pré-escrita, planejamento, rascunhos e versões diferentes, revisões dos colegas, reescritas, apoio do professor e versão final.

A Ficha 4 (Anexo 09), intitulado *Manual do Professor*, tem por finalidade avaliar o Caderno do Professor, no sentido de investigar se esse recurso explicita, com clareza, os objetivos da proposta didático-pedagógica do documento básico, bem como os pressupostos teórico-metodológicos por ele assumidos. Assim, é preciso que exista uma relação entre a proposta didático-pedagógica e os principais documentos públicos nacionais que orientam o Ensino Fundamental no que diz respeito ao ensino de LE.

Ao considerar o Caderno do Professor como um manual, é, portanto, necessário observar se ele discute o uso adequado do Caderno do Aluno, inclusive no que se refere às estratégias e recursos de ensino a serem empregados, evitando direcionamentos que possam impedir a criatividade e a reflexão do professor, indicando também

possibilidades de trabalho interdisciplinar na escola, a partir do ensino de LE. Outro aspecto que precisa ser considerado é a discussão de diferentes formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação que o professor poderá utilizar ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, os critérios formulados nessa ficha preveem uma análise da presença de atividades complementares e variadas, e materiais autênticos, de diferentes suportes midiáticos, que contemplem o desenvolvimento da competência de leitura e de escrita e das demais questões importantes vinculadas ao ensino de LE (léxico, cultura, produção literária, etc.), que vão além das atividades indicadas no Caderno do aluno.

É importante também que o Caderno do Professor traga sugestões de respostas para as atividades propostas no Caderno do aluno, sem, no entanto, restringi-las a possibilidades únicas, orientando o professor no sentido de considerar diferentes soluções. É relevante também que traga sugestões de projetos para o desenvolvimento da ética, da cidadania e do respeito às várias culturas no processo de ensino/aprendizagem de LE. Para tanto, é preciso que o material explicita com clareza o princípio organizador do Caderno do Aluno, incluindo a subdivisão dos módulos, de modo a formar um todo coerente e articulado, em uma linguagem acessível ao professor.

2.4.1 Procedimentos de análise dos cadernos

É importante reafirmar que o objetivo deste trabalho é refletir sobre a Transposição Didática das orientações curriculares presentes no Currículo de inglês para os Cadernos, tanto do Professor quanto do Aluno. Para tanto, a proposta é conduzir essa análise a partir da avaliação desses cadernos sob a perspectiva do *material*, em que o foco da avaliação é as unidades, as atividades, a organização dos cadernos.

A proposta é, então, saber se os cadernos cumprem com os objetivos propostos e refletem as concepções teóricas que subjazem o documento curricular, ou seja, se há coerência naquilo que “*o material diz fazer e o que o material faz*”, tomando como ponto de partida as orientações apresentadas no Currículo, as quais fundamentaram a elaboração dos cadernos (RAMOS, 2009, p.182).

A análise dos dados é, basicamente, de natureza qualitativa, pois ela pretende encontrar subsídios nos cadernos que apontem ou não, inclusive parcialmente, para os

critérios que constituem as fichas de avaliação. A proposta é relacionar as asserções feitas com base nos descritores ao arcabouço teórico que fundamentou este trabalho, principalmente com relação aos pressupostos teóricos que embasam o Currículo da SEE, a fim de se tecer, então, considerações sobre a Transposição Didática desse documento para os cadernos.

Assim, como na lista de critérios elaborada por Dias (2009), os critérios podem ser avaliados de maneira afirmativa ou negativa, presumindo inclusive respostas que sejam parcialmente afirmativas ou parcialmente negativas. E a partir dessa avaliação, a proposta é conduzir a análise para a observação das coerências e das incoerências encontradas.

2.5 Instrumentos de pesquisa para a avaliação da perspectiva dos professores

Os questionários foram aplicados a professores que participaram de um curso de capacitação docente sugerido pela Professora-Coordenadora do Núcleo Pedagógico (PCNP) da área de inglês e oferecido em uma Diretoria de Ensino (DE) do interior do estado. O curso aconteceu aos sábados, das 8h às 17h, durante o mês de outubro de 2009 e foi elaborado e ministrado por especialistas em Linguística Aplicada advindos de um centro de consultoria linguística da região. É importante esclarecer que a coleta de dados só foi possível porque a pesquisadora foi convocada para participar de tal capacitação, como professora de inglês em uma das escolas da DE que ofereceu o curso.

O curso foi dividido em três módulos e o objetivo era promover uma reflexão sobre os fundamentos teóricos que subjazem o Currículo, a fim de ajudar os docentes a fazerem de maneira mais efetiva e segura a Transposição Didática deste Currículo em suas salas de aula, pensando inclusive nas atividades sugeridas no Caderno do Professor e no Caderno do Aluno.

No Módulo I, a reflexão passou pelos princípios gerais que constituem o Currículo até chegar às diretrizes para o ensino de LE, mais especificamente, contemplando um breve histórico das orientações metodológicas que vigoraram, até então, no contexto da escola pública, antes de introduzir a orientação de ênfase no letramento. Ainda no Módulo I, foi apresentada uma discussão sobre o *status* do inglês no mundo atualmente, traçando uma trajetória do ensino de LE no Brasil até o surgimento das Orientações Curriculares Nacionais (OCN) em 2006.

O Módulo II se preocupou em trabalhar orientações teórico-práticas para as aulas de LE e o Módulo III destinou-se a uma discussão sobre o papel do educador na sociedade contemporânea e também no levantamento de questões sobre dialogismo e gêneros discursivos, com base em Bakhtin, e sobre letramento, a partir dos modelos de Street (1984).

Durante o curso, foram aplicados três questionários, que serão identificados pelas abreviações Q1P, Q2P, Q3P, nas quais Q refere-se a questionário e P a professor.

O Q1P foi aplicado no primeiro dia do curso, com o intuito de captar as concepções teóricas dos docentes antes de passarem pelo processo de reflexão que o curso poderia promover. Especificamente, neste trabalho, serão consideradas para a análise as questões de 05 a 08, que se reportam, justamente, a percepção que os professores têm do Currículo e do material em relação à sua prática pedagógica. Este Q1P foi respondido por 23 professores (Anexo 10).

Já o Q2P foi aplicado em um sábado subsequente e foi elaborado para se fazer um levantamento do grau de escolaridade e as especificidades profissionais desses professores. Dos 23 professores que responderam Q1P, apenas 15 responderam Q2P (Anexo 11).

Como a finalidade da análise, neste trabalho, é discutir a percepção dos professores sobre as novas orientações curriculares e o a inserção dos cadernos em sua prática pedagógica, só foram considerados os professores que responderam Q1P e Q2P (Anexos 10 e 11), perfazendo um total de 15 professores. No anexo 11, com o Q1P, constará apenas as questões que serão analisadas (5 a 8).

Em 2011, em outro curso de capacitação sobre avaliação, foi aplicado outro questionário, uma versão condensada dos outros três questionários, contemplando professores que não tinham respondido aos questionários em 2009. Foi possível considerar mais cinco questionários, pois os demais não foram respondidos na íntegra, somando, portanto, 20 respondentes ao todo.

Para traçar o perfil desses professores, foi preciso recorrer ao Q2P, cujos dados revelam que a maioria desses 20 professores não é efetiva de cargo e, por isso, não lecionam apenas inglês, mas também dividem sua carga horária com o ensino de língua portuguesa. Esses professores também têm o tempo de magistério bem distinto e, por isso, optou-se pela seguinte divisão para melhor visualizar essa característica:

TEMPO NO MAGISTÉRIO PÚBLICO	QUANTIDADE DE PROFESSORES
De 01 a 09 anos	11
De 10 a 20 anos	05
Mais de 20 anos	04

QUADRO 4 – Tempo de magistério dos professores participantes da pesquisa

Os motivos que promoveram essa coleta de dados durante esse curso estão relacionados ao objetivo primeiro desta pesquisa, que era refletir sobre a Transposição Didática do nível do sistema de ensino para o sistema didático, no qual os conhecimentos são efetivamente ensinados na prática pedagógica que se instaura na sala de aula na relação professor–aluno, mediada pelo material (BRONCKART e PLAZAOLA GIGER, 1996 apud CRISTÓVÃO, 2001, p. 47-48).

A proposta inicial era investigar a prática de sala de aula de alguns professores frente às diretrizes curriculares e ao uso dos cadernos nas aulas de ILE. Assim, a escolha dos professores, enquanto participantes da pesquisa, iniciou-se pela aplicação desses questionários. No entanto, percebeu-se ao longo do trabalho que desenvolver tal investigação em todos os níveis de concretização da Transposição Didática seria um projeto que demandaria bastante tempo. Assim, optou-se por restringir à análise da Transposição Didática do nível do sistema educacional para o nível do sistema de ensino.

Apesar disso, optou-se por trazer a visão dos professores com relação a implementação do novo Currículo, bem com relação ao uso dos cadernos em suas salas de aula a fim de apoiar algumas das discussões suscitadas por este trabalho.

2.6 Procedimentos de análise dos questionários

A análise das perguntas dos questionários se deu de maneira que, para aquelas que exigiam respostas afirmativas ou negativas, foi feita uma quantificação, e para aquelas que exigiam respostas discursivas, foi feito um levantamento de todas as respostas oferecidas em cada pergunta. Depois deste levantamento, as respostas foram agrupadas por campo semântico e os grupos foram numerados (1, 2, 3...). Com base nesta categorização, foram levantados os itens que apareciam nas respostas de cada um dos alunos e de cada um dos professores, para então quantificar o número de

ocorrências de cada item e calcular a porcentagem da opinião dos alunos e dos professores (GILLHAN, 2000).

Depois das considerações apresentadas neste capítulo a respeito da metodologia de pesquisa, na qual se conduziu a execução deste trabalho, o capítulo seguinte apresenta-se, portanto, como uma proposição de análise da Transposição Didática dos saberes teóricos que subjazem o Currículo da SEE de São Paulo, especificamente para o ensino/aprendizagem de LE, para o material que subsidia essas diretrizes curriculares na ação pedagógica dos professores em sala de aula, a saber: os Cadernos do Professor e do Aluno.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados deste trabalho requer a investigação de indícios no material avaliado que revelem as coerências e as incoerências entre as orientações curriculares e as atividades propostas nos cadernos. Na verdade, os critérios das fichas de avaliação têm a função de orientar a avaliação dos Cadernos do Aluno e do Professor, de modo a garantir maior clareza na exposição dos resultados obtidos e da análise desses resultados com base no arcabouço teórico que embasa esta pesquisa.

A partir do objetivo proposto neste trabalho, que é o de refletir sobre a Transposição Didática dessas orientações curriculares para os Caderno do Professor e do Aluno de Inglês – Volume 1 – da 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental, o que se pretende é que, ao se avaliar o material, se encontrem respostas às perguntas de pesquisa, reapresentadas a seguir:

1. Como se caracteriza a Transposição Didática dos pressupostos teóricos do Currículo de Língua Estrangeira da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para o Caderno de inglês – Volume 1 - da 8ª série (9º ano) do Ensino Fundamental?

1.1 Quais são os pressupostos teóricos que fundamentam o documento curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, especialmente para o ensino de LE?

1.2 Como se caracteriza a sequência de atividades do Caderno de inglês do primeiro bimestre da 8ª série/9º ano?

1.2.1 Quais são as concepções teóricas que parecem permear as atividades de aprendizagem que constituem o caderno analisado?

Pressupõe-se que a definição do processo de Transposição Didática dos pressupostos teóricos (subpergunta 1.1) para o Caderno do Professor e para o Caderno

do Aluno/LE – Inglês - Volume 1 da 8ª série (9º ano) do Ensino Fundamental (subperguntas 1.2 e 1.2.1) seja caracterizada a partir da análise de dados e das discussões promovidas ao longo deste capítulo.

Com relação à pergunta de pesquisa 2, reapresentada abaixo, fez-se necessário analisar os questionários descritos no capítulo sobre a metodologia desta pesquisa. Essa análise e os resultados provenientes dela servem de pano de fundo para discussões e reflexões acerca da possível relação que professores assumem com esse novo material didático.

2. Qual é a percepção dos professores de inglês da rede oficial de ensino a respeito das orientações atuais para o ensino de ILE a partir da implementação do Currículo?

3.1 A caracterização da Transposição Didática

Para responder as perguntas de pesquisa elencadas acima, inicia-se esta discussão pela caracterização da Transposição Didática, com a análise do *syllabus* do primeiro bimestre da 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental, a fim de investigar, mais especificamente, as concepções de linguagem e de aprendizagem que embasam o Currículo. Em seguida focaliza-se a sequência de atividades que constitui o Caderno do Aluno desta série/ano para, então, se analisar em que medida os critérios de avaliação se apresentam nas atividades sugeridas nesse caderno e também nas orientações fornecidas ao professor no Caderno do Professor. Utilizam-se também os dados fornecidos pelos questionários respondidos pelos professores como pano de fundo para a avaliação do Caderno do Professor, de modo a responder a segunda pergunta de pesquisa.

3.1.1 Os pressupostos teóricos que embasam o Currículo - as concepções de linguagem e de aprendizagem: foco no *syllabus*

Com relação aos pressupostos teóricos que embasam o Currículo, especialmente para o ensino de LE, é importante salientar que os PCN (BRASIL, 1998a, 1998b) se constituíram como uma proposta de “reorientação curricular” para a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, de modo a fomentar a elaboração da Proposta

Curricular (SÃO PAULO, 2008) em busca de melhores condições de aprendizagem para os alunos da escola pública.

Segundo Ramos (2009, p.188), é importante considerar as concepções de linguagem e de ensino/aprendizagem, pois são elas que dirigem a apresentação dos conteúdos e como se dá a aprendizagem, ou seja, os procedimentos de ensino adotados no *Caderno*.

A autora propõe que, para se identificar essas concepções de linguagem e de ensino/aprendizagem que permeiam um LD, seja viável avaliar primeiro o *syllabus*, a fim de se perceber como os itens, os conteúdos estão elencados. Além disso, é necessário analisar se a inter-relação desses itens é realizada sob uma proposta de aprendizagem como um processo em espiral, no qual o aluno apreende o conhecimento novo, edificando-o e transformando o que já existe (CRISTÓVÃO, 2009).

Portanto, propõe-se que a avaliação do material se inicie pelo *syllabus* do Caderno de inglês do 1º bimestre da 8ª série/9º ano retirado do Currículo (SÃO PAULO, 2012, p.127) e elencados no quadro a seguir (ver também o Anexo 12):

Conhecimento gramatical e lexical em língua inglesa em uso

Biografias:

- Identificação de biografias de pessoas marcantes da história nacional e internacional que ainda estão vivas
- Identificação de quando e onde as pessoas nasceram e estudaram, que língua falam, de que gostavam quando eram pequenas
- Relação entre biografias e profissões
- Tempos verbais: passado e presente (retomada) e reconhecimento de uso do presente perfeito

Textos para leitura e escrita: biografias, entrevistas, perfis

Produção: perfil e biografia de uma personalidade marcante

QUADRO 5 - Conteúdos propostos para o 1º bimestre da 8ª série/9º ano

Como o próprio documento da SEE afirma, a partir da apresentação do Currículo houve uma alteração no que tange ao conceito de conteúdo da LE. Os conteúdos, no *syllabus*, não estão organizados com base nas estruturas gramaticais a ser aprendidas e

nem em diálogos pouco significativos ou pequenos textos descontextualizados (BRASIL, 1998b).

No segundo princípio abordado no Caderno do Professor, orienta-se que o ensino de LE não seja reduzido ao seu sistema de regras, metodologia tradicionalmente aceita no ensino de línguas (SÃO PAULO, 2009a, p.09), propondo, portanto, que a organização da grade curricular se efetue em três partes.

A grade curricular do Caderno avaliado é constituída, portanto, pelas seguintes partes: tema (biografias), textos para leitura e escrita (biografias, entrevistas, perfis) e produção (perfil e biografia de uma personalidade marcante), apontando que o eixo central dessa organização é o texto em sua relação com os aspectos sistêmicos (tempos verbais), com o tema (biografia) e com as habilidades de compreensão e de produção, as quais estão listadas no *syllabus* (Anexo 12), conforme o quadro 6, abaixo:

- Ler, compreender, analisar e interpretar: biografias, entrevistas, perfis, piadas, adivinhas, verbetes de dicionário e diálogos, inferindo seus traços característicos, bem como suas finalidades e usos sociais
- Solicitar e fornecer informações sobre ações e fatos passados
- Formular hipóteses sobre regras de uso da língua escrita, a partir da análise de regularidades, e aplicá-las em produções escritas, revisões e leituras
- Reconhecer o uso do presente perfeito
- Diferenciar frases e perguntas que tratam do presente e aquelas que tratam do passado
- Aplicar e diferenciar estruturas afirmativas, negativas e interrogativas que indiquem ações e fatos no presente e no passado
- Relatar experiências vividas ou acontecimentos, adequando a sequência temporal
- Preencher uma ficha com dados biográficos

QUADRO 6 - Habilidades propostas para o 1º bimestre da 8ª série/9º ano

O documento da SEE do Estado de São Paulo aponta que, ao se tomar o texto como eixo central da organização da grade curricular, espera-se que o aluno construa sua aprendizagem por meio de sucessivas aproximações com o objeto em estudo, no caso, o texto. São nessas aproximações que o aluno mobiliza os esquemas

interpretativos de que dispõe (*available designs for meaning*) (SÃO PAULO, 2009a, p.09).

Espera-se que a diversidade de textos concorra para o reconhecimento dos gêneros como expressões históricas e culturais diversificadas, de modo que os gêneros precisam receber enfoque específico (SÃO PAULO, 2012, p.17). No entanto, ao se tomar o texto como eixo organizador da ação pedagógica, as atividades de aprendizagem que acompanham o trabalho de leitura parecem não contemplar os problemas específicos que surgem a partir do uso de um determinado gênero textual, já que, para Cristóvão (2009, p.307), é o gênero textual, e não o texto, que precisa ser o eixo organizador das atividades. É por meio do gênero textual que as práticas sociais de uso da linguagem se articulam. Assim, ao analisar as situações de aprendizagem é possível observar que elas foram organizadas tendo como eixo central alguns textos, selecionados com base em um tema específico. Não foram pensadas, portanto, a partir de gêneros textuais diversos.

Schneuwly (2004) propõe que o texto (oral ou escrito) deve ser tomado como objeto de ensino e que o aluno, ao agir sobre esse objeto, na construção de sentidos, faz uso de seu conhecimento sobre o gênero discursivo (textual) que constitui esse texto.

Sob a égide do sociointeracionismo discursivo, os gêneros se constituem como ações sociodiscursivas, das quais o indivíduo faz uso para agir sobre o mundo e dar sentido ao mundo em que vive. Considerar o ensino dos gêneros textuais se configura, portanto, uma forma de instrumentalizar o aluno para que descubra as características constitutivas das situações de comunicação, bem como o “valor das unidades linguísticas no quadro de seu uso efetivo” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.40).

Focalizar o ensino em gêneros textuais pode auxiliar nesse processo de conscientização. O aluno precisa, portanto, ser inserido em situações de aprendizagem, que estejam organizadas como base nos diversos gêneros que circulam na sociedade, os quais se materializam em textos orais ou escritos, como unidades básicas de ensino.

A proposição da necessidade de sucessivas aproximações do aluno com o objeto em estudo parece estar embasada em uma perspectiva sociointeracionista. Em um processo espiral, os alunos têm contato com os objetos de estudo, os textos, em seus aspectos textuais, lexicais ou estruturais diversas vezes, em momentos e contextos diferentes, ampliando e reelaborando seu conhecimento de forma gradual.

A retomada do *Simple Past* nas atividades de aprendizagem elaboradas a partir do estudo do texto biográfico pode se constituir um exemplo de reaproximação do aluno com um aspecto estrutural já abordado em anos anteriores. Depois dessa retomada, o aluno pode ampliar o seu conhecimento, ao ser levado a reconhecer um tempo verbal novo, o *Present Perfect*, em seu uso dentro de um outro gênero de texto - a entrevista.

É possível afirmar a partir dessas considerações que o Currículo busca se fundamentar em uma perspectiva mais social e mais interacionista da linguagem e da aprendizagem, já que, por meio da análise da grade curricular, percebe-se que a linguagem já não se encontra reduzida ao sistema de regras gramaticais da língua.

O conceito de engajamento discursivo por meio de textos e práticas sociais, previsto pelos PCN (1998b) e endossado pelo documento da SEE (SÃO PAULO, 2012, p.108), é marcado por um posicionamento dos participantes da interação (autor – leitor) na instituição, na cultura e na história. O aprendiz, então, viabiliza essa natureza sócio-histórica ao utilizar seu conhecimento sistêmico, seu conhecimento de mundo e seu conhecimento sobre a organização textual, que devem ser usados na construção social do significado.

Há indícios na análise da grade curricular do caderno, contemplado, neste trabalho, que os conhecimentos sistêmicos, de mundo e de organização textual são utilizados no desenvolvimento das habilidades propostas para o bimestre. Por exemplo, com relação ao conhecimento de organização textual, o aluno precisa usá-lo para inferir os traços característicos que marcam os textos estudados. Com relação ao conhecimento sistêmico, o aluno precisa utilizá-lo para desenvolver habilidades, tais como formular hipóteses sobre regras de uso da língua escrita, a partir da análise de regularidades, e aplicá-las em produções escritas, revisões e leituras, o que engloba também o conhecimento de mundo do aluno, do qual necessitará para relatar experiências vividas ou acontecimentos e preencher uma ficha com dados biográficos. No entanto, não é possível afirmar que, ao utilizar esses conhecimentos, o aprendiz viabiliza a natureza sócio-histórica que marca as interações sociais.

Com relação à aprendizagem, o desenvolvimento das habilidades pressupõe que ela ocorra como um

processo de aprimoramento das capacidades de agir, pensar, atuar sobre o mundo e lidar com a influência do mundo sobre cada um, bem como atribuir significados e ser percebido e significado pelos outros, apreender a diversidade e ser compreendido por ela, situar-se e pertencer (SÃO PAULO, 2008, p.11).

Com base em Schneuwly e Dolz (2004, p.63), aprender a ler e a escrever, de maneira mais concreta, “consiste em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos”, o que se coaduna com a visão de aprendizagem do Currículo. E a linguagem, portanto, deixa de ser apenas uma forma de representação, passando a ser uma forma de compreensão e ação sobre o mundo (SÃO PAULO, 2008, p.17).

A leitura e a produção escrita deixam de ser consideradas habilidades e passam, para Cristóvão (2009, p.318), a ser consideradas como ações de linguagem. Assim, toda ação de linguagem demanda diversas capacidades por parte do sujeito dessa ação que são classificadas por Schneuwly e Dolz (2004, p.63) como sendo de três tipos: capacidades de ação; capacidades discursivas; e capacidades linguístico-discursivas.

Nos cadernos da SEE, os termos competências e habilidades parecem ser tomados indistintamente, ou seja, eles são usados um pelo outro, sem que o professor consiga perceber os significados embutidos nesses conceitos e suas diferenças terminológicas. Essa falta de consistência conceitual pode dificultar o planejamento que o professor faz daquilo que pretende alcançar durante suas aulas, em turmas específicas.

No Caderno do Professor, por exemplo, na seção de *Orientação sobre os conteúdos do bimestre*, há uma subseção intitulada *Competências e habilidades*. O texto explicativo que acompanha essa subseção aponta que todas as competências avaliadas pelo Enem estão contempladas nas Situações de Aprendizagem, como aquelas que dizem respeito ao uso da linguagem e códigos (competência leitora e escritora) e aquelas que promovem diferentes compreensões sobre um tema ou conceitos (competência leitora). Ao longo das orientações para a aplicação das Situações de Aprendizagem, o professor também encontra a indicação das habilidades específicas e das competências a serem desenvolvidas em cada atividade das situações apresentadas (SÃO PAULO, 2009a, p.08-09).

Ao se analisar as orientações para a Situação de Aprendizagem 2, percebe-se que as competências e habilidades são expostas em um mesmo item sem que o professor

consiga distinguir o que é competência e o que é habilidade. Observemos o trecho a seguir, retirado do Quadro 9, reproduzido, neste capítulo, na página 186.

Competências e habilidades: identificar algumas características de um gênero textual (verbo de enciclopédia); identificar o objetivo geral de um texto; utilizar informações de um cartão para completar um verbo de enciclopédia; completar frases com dados biográficos sobre uma pessoa famosa.

Ao analisar esse trecho, identificar características de um gênero textual, identificar o objetivo geral de um texto, utilizar informações para completar um texto e completar frases, são ações e tomadas de decisão em contextos de problemas, tarefas ou atividades, das quais são depreendidos os modos de ser, raciocinar e interagir que definem as competências, inclusive a competência leitora e escritora (SÃO PAULO, 2008, p.14). No entanto, os modos de ser, raciocinar e interagir são tomados na definição de aprendizagem como capacidades a ser aprimoradas no processo de aprendizagem, que, por outro lado, são tomados como habilidades a ser desenvolvidas na grade curricular (ler, compreender, analisar e interpretar).

Aprender a ler e a escrever, portanto, requer o aprimoramento dessas competências, dessas “capacidades de agir, pensar, atuar sobre o mundo e lidar com a influência do mundo sobre cada um”, de modo a atribuir significados e ser percebido pelos outros, “apreender a diversidade e ser compreendido por ela, situar-se e pertencer” (SÃO PAULO, 2008, p.11).

A leitura e a produção escrita que, antes eram definidas como duas das quatro habilidades a ser trabalhadas nas aulas de LE, passam, no documento da SEE, a ser definidas como competência leitora e escritora. Para se evitar confusões conceituais, no entanto, para fins de esclarecimento, neste trabalho, a competência leitora e escritora são entendidas como ações de linguagem, com base em Cristóvão (*op.cit.*), de modo que essas ações demandam a mobilização de capacidades de linguagem a fim de que o aluno aprenda a ler e a escrever textos em LE.

Apesar desses pontos de incongruência, o que se percebe é que os princípios teóricos que subjazem o Currículo são transpostos, pelos menos parcialmente, para o nível de organização da grade curricular e que também há uma transposição de

conhecimentos teóricos de outros documentos oficiais, como os PCN (BRASIL, 1998a, 1998b) e as OCN (2006b), para o Currículo (SÃO PAULO, 2008, 2012).

No entanto, é preciso agora analisar como esses princípios são transpostos para as atividades de aprendizagem inseridas no caderno avaliado. É possível afirmar, com base em Cristóvão (1999, p.47), que o caderno, por meio das atividades de aprendizagem, é um componente determinante no processo de Transposição Didática, pois representa o meio, no qual o objeto do conhecimento se apresenta e, portanto, “tem uma função de extrema importância, na medida em que, muitas vezes, é ele o único referencial do professor em sua ação pedagógica”.

Partindo do princípio que os textos são o foco principal do processo de ensino/aprendizagem, ou seja, são o objeto de ensino e o eixo organizador da grade curricular, eles se definem com base nos sentidos que veiculam ao associarem-se a uma situação de comunicação e, portanto, são classificados segundo a esfera discursiva de circulação e o gênero, ao qual pertencem (SÃO PAULO, 2012, p.18).

Assim, é preciso que se analise se a Transposição Didática das atividades propostas, por exemplo, é feita adequadamente no que tange aos “conhecimentos científicos sobre os gêneros para o nível dos conhecimentos a serem efetivamente ensinados” (CRISTÓVÃO, 2009, p. 311).

Para tanto, a avaliação do caderno é conduzida pelos critérios que constituem as fichas de avaliação.

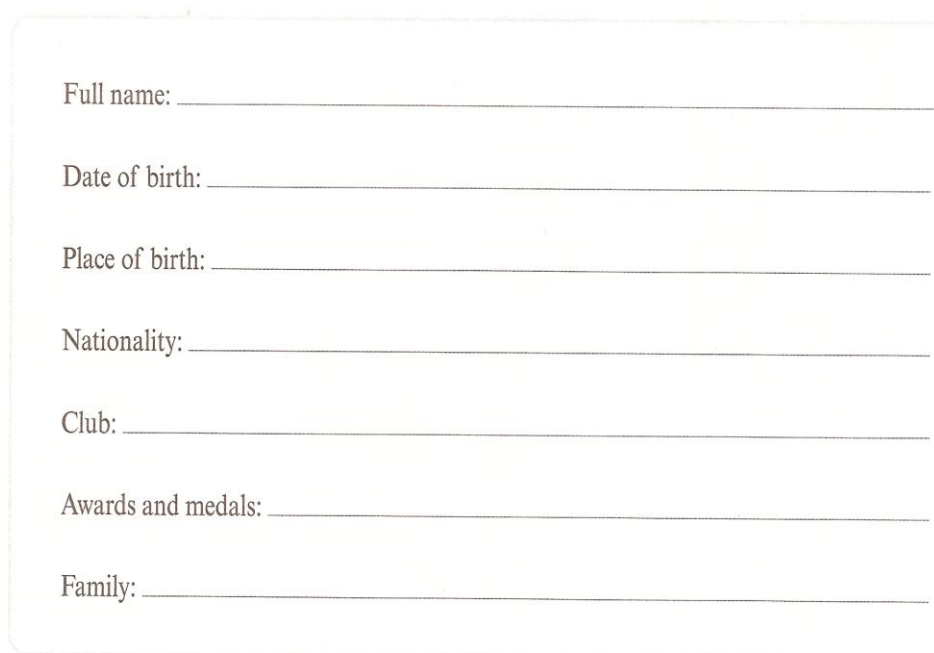
3.2 Análise da sequência de atividades do Caderno (de inglês) – Volume 1 – da 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental

Acredita-se que a sequência de atividades inicia-se com a atividade de sondagem inicial e sensibilização sugerida no Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2009a, p.12), a qual tem uma função de apresentação inicial, não de uma situação de comunicação, mas do tema a ser trabalhado nas situações de aprendizagem que constituem o caderno.

Parece, portanto, que o objetivo desse momento de sondagem e sensibilização serve para ativar e verificar o conhecimento dos alunos sobre jogadores e jogadoras de futebol conhecidos, levando-os a perceber a diferença de popularidade existente entre o futebol feminino e o masculino no Brasil.

Ao longo das situações de aprendizagem, os alunos podem, aos poucos, construir uma representação da situação de comunicação, a qual lhes será proposta na *Situated Learning 4*, por meio das atividades intituladas *Preparation for the writing task*. Nessas atividades, os alunos começam a planejar o texto, que irá ser produzido. Observe o exemplo extraído da Situação de Aprendizagem 1.

5. *Preparation for the writing task – part 1*. Choose a soccer player that you like and complete the card with information about him/her. You may include other details too.



Full name: _____

Date of birth: _____

Place of birth: _____

Nationality: _____

Club: _____

Awards and medals: _____

Family: _____

6

FIGURA 9 – Tarefa de produção escrita da Situação de Aprendizagem 1.

A atividade de produção final é decomposta, nas Situações de Aprendizagem, que abordam por meio das atividades de aprendizagem algumas características específicas do texto a ser produzido. Parte-se, portanto, do princípio de que cada texto apresenta problemas específicos de compreensão ou produção que exigem estratégias de ensino diferenciadas, que se adaptem a eles (PASQUIER e DOLZ, 1996).

É importante salientar, no entanto, que os textos que aparecem nas Situações de Aprendizagem não são trabalhados, considerando-se os discursos que podem se manifestar por meio deles, já que os textos sempre se manifestam em instâncias

discursivas, em situações institucionais, históricas, sociais e ideológicas (MARCUSCHI, 2010, p.25).

Assim, mesmo que não sendo trabalhados como material para tradução ou como pretexto para o estudo da gramática, articulando-se, de certa forma, com seu contexto de produção e seu contexto de recepção, não há o que Cope e Kalantzis (2000) defendem como uma pedagogia que promova os letramentos múltiplos.

Na Situated Learning 1 - *Biographical Studies*, o texto apresentado é um artigo biográfico com informações a respeito da jogadora de futebol Marta Vieira da Silva, cujo suporte é uma revista de esportes semanal (*Sports of the week*) publicada em 2007 (Anexo 13).

Tomando como ponto de partida o artigo biográfico da jogadora Marta, são propostas cinco atividades de aprendizagem que se articulam de forma variada. Essas atividades são organizadas de tal forma que o aluno parte de uma atividade mais geral de preenchimento de um perfil, como podemos observar a seguir, para, então ser exposto a atividades mais específicas relacionadas ao artigo em si.



SITUATED LEARNING 1 BIOGRAPHICAL STUDIES

1. Work in groups and see how much you know about Marta Vieira da Silva, the Brazilian football player.

Full name:	 © Wilson Dias/ABr
Date of birth:	
Place of birth:	
Club:	
Awards and medals:	
Family:	

FIGURA 10 – Atividade 1 da Situação de aprendizagem 1

O preenchimento deste perfil requer do aluno ativar e verificar o que ele sabe a respeito da jogadora, bem como o seu conhecimento de preenchimento deste tipo de ficha em LM. Requer, portanto, o seu conhecimento de mundo e também o seu conhecimento de organização textual, de forma a mobilizar a sua capacidade discursiva.

Assim, o aluno, para desenvolver essa atividade, precisa explorar as características da infraestrutura do texto, ao reconhecer o *layout* de um perfil, ao perceber as características de organização do conteúdo dentro desse perfil. Essa atividade leva também o aluno a inferir quais informações aparecem em um texto biográfico e como essas informações devem ser ordenadas: nome, data e lugar de nascimento, vida profissional e família. (CRISTÓVÃO, 2009).

Com base em DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY (2004), atividades como essa podem ajudar o aluno a conhecer formas de buscar, elaborar e criar conteúdos para um texto biográfico.

Na Atividade 2 (Anexo 13), também são contempladas essas formas de buscar, elaborar e criar conteúdos para um texto biográfico, embora essa atividade seja mais

específica, pois o aluno precisa ler o texto para encontrar as informações que faltam para que ele possa preencher o perfil da atividade anterior. Para tanto, é necessário que seja mobilizada a capacidade de ação, ao fazer inferências e ao tirar conclusões sobre quais informações do texto completam as lacunas do perfil da jogadora. Além disso, a capacidade discursiva também é mobilizada e se relaciona aos princípios metodológicos do Currículo no que tange a ênfase na compreensão e interpretação de significados do texto lido, de modo que o aluno perceba as características de ordenação do conteúdo.

É interessante observar que, ao desenvolver essas duas atividades, acredita-se que o aluno o faça na ZPD (VYGOTSKY, 2000a, p.112). Primeiro ele aciona o que ele já sabe, o seu conhecimento já existente sobre o assunto, resolvendo, ainda que parcialmente, a situação-problema que lhe é proposta. Em seguida, com a leitura do texto, ele amplia e reelabora o seu conhecimento sobre o assunto, ao retirar do texto as informações que ainda faltam para preencher o perfil da jogadora e ao verificar se as suas informações coincidem com aquelas trazidas pelo texto.

A partir disso, a Atividade 3 tem por objetivo que os alunos, ao responderem as questões, busquem informações relativas ao contexto de produção do texto, pois requer que o aluno explore informações factuais e/ou as representações da situação de comunicação, tais como: quem é o autor do artigo?; onde e quando o artigo foi publicado?. Observemos a atividade apresentada a seguir, na figura 11:

3. Now answer these questions:

a) Who is the author of the article? Where is that information?

b) Where and when was the article published?

c) Has anything changed in Marta's career since the article was published?

d) Check (✓) the correct option: the text about Marta is...

() an advertisement, because it sells an idea or product.

() a news article, because it reports a recent event.

() a biographical article, because it tells someone's life story.

4. Look at the underlined verbs in the text *Path to perfection*. They are all in the past tense. Use a red pen to circle the regular verbs, a blue pen to circle the irregular verbs and a pencil to circle the verbs in the negative form.

FIGURA 11 - Atividades 3 e 4 da Situação de Aprendizagem 1

Além disso, a solicitação para que o aluno identifique o local do texto, no qual o nome do autor aparece (questão a), é uma forma de mobilizar sua capacidade discursiva. Esse aluno precisa perceber como se organiza o conteúdo dentro de um texto semelhante a esse, servindo de referência para desenvolvimento de sua competência leitora e escritora. Essa capacidade também é mobilizada na questão (d), pois requer que o aluno explore as características da infraestrutura do texto e a distinção entre a organização de conteúdo em textos de gêneros diferentes (*advertisement*, *a news article*, *a biographical article*). Aqui o aluno é levado a fazer inferências, a tirar conclusões, a identificar o objetivo do autor (*because it tells someone's life story*) e a articular o seu conhecimento prévio sobre o contexto e seu conhecimento de mundo, provavelmente, construídos a partir de suas experiências com textos semelhantes em LM (CRISTÓVÃO, 2009).

A questão (d) da Atividade 3 faz com o aluno relacione o contexto, no qual o texto foi produzido, e o contexto, no qual o texto está sendo lido. Cristóvão (2009, p.323) discute esse aspecto, ao propor que, para que o aluno possa construir sentidos ao ler um texto, é necessário que ele consiga perceber, não somente o contexto de produção do texto, mas também o contexto de produção da leitura, “já que contextos distintos levam à construção de sentidos distintos”. O aluno, ao ler o texto, pode perceber que as informações por ele veiculadas podem divergir das informações sobre a vida da jogadora atualmente, o que altera a construção do sentido do texto.

Outra consideração possível é que, ao refletir sobre as possíveis mudanças que podem ter ocorrido na carreira de Marta após a produção do artigo, o aluno marca o seu posicionamento sócio-histórico, ao compará-lo com o posicionamento sócio-histórico do autor, ou seja, do outro participante da interação via texto escrito. Assim, a leitura aqui se torna mais do que a extração de informações (explícitas e implícitas) e o aluno assume um papel mais ativo ao interpretar e refletir sobre o texto (ROJO e CORDEIRO, 2004).

A Atividade 4, reproduzida na figura 11, parece ter como premissa a mobilização da capacidade linguístico-discursiva do aluno, ou seja, acionar o seu conhecimento sistêmico, já que, ao aluno, é solicitado que reconheça, no texto, dentre os verbos sublinhados no *Past tense*, os que são regulares, os que são irregulares, bem como aqueles que se apresentam na forma negativa. No entanto, o simples reconhecimento desses verbos não é suficiente para o aluno explorar o valor de temporalidade e de aspectualidade do tempo verbal, como proposto por Cristóvão (2009). Entendendo que esse valor é inerente ao texto, o aluno precisaria perceber a função discursiva desse elemento com relação ao gênero, de modo a fazer escolhas que sejam gramaticalmente adequadas em outras situações de comunicação em LE, nas quais estiver inserido (BRASIL, 1998b).

Esse item gramatical já havia sido trabalhado no caderno da série anterior e isso aparece registrado no *syllabus* (Anexo 12). Portanto, essa atividade é uma retomada de um objeto de estudo (estrutural) em um momento e em um contexto de ensino diferentes, bem como a partir de um texto diferente do estudado anteriormente. Segundo as diretrizes curriculares, essa forma espiralada, na qual o ensino/aprendizagem de LE acontece, é uma forma eficaz de ampliar e reelaborar o conhecimento do aluno de forma gradual (SÃO PAULO, 2012, p.111).

Na Atividade 5, reproduzida na figura 12 abaixo, o objetivo parece estar atrelado à necessidade de que o aluno se prepare para a produção escrita, conforme proposto na Situação de Aprendizagem 4. Essa atividade é semelhante à primeira atividade da Situação de Aprendizagem 1, à qual serviu de referência para a produção do perfil de um(a) jogador(a) admirado(a) pelo aluno.

5. *Preparation for the writing task – part 1.* Choose a soccer player that you like and complete the card with information about him/her. You may include other details too.

Full name: _____

Date of birth: _____

Place of birth: _____

Nationality: _____

Club: _____

Awards and medals: _____

Family: _____

6

FIGURA 12 – Atividade 5 da Situação de Aprendizagem 1

Essa, na verdade, é a primeira parte da produção escrita do aluno, de outras que são propostas, nas situações de aprendizagem, como apoio para a elaboração do texto final. A proposta é que o material produzido nessas atividades preparatórias seja retomado e expandido, posteriormente, na última situação de aprendizagem. Tais atividades preparatórias se tornam em uma oportunidade do professor avaliar, mesmo sem atribuir notas ou conceitos, os pontos que precisam de sua intervenção. Parece que o propósito está relacionado à necessidade de que o aluno se aproprie, adequadamente, das características de um gênero textual específico.

Para esses autores, esse tipo de atividade “é a essência da avaliação formativa”, pois é o momento em que o professor pode fazer observações sobre as dificuldades encontradas por seus alunos e tratá-las ao longo das situações de aprendizagem subsequentes (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.87).

A avaliação formativa também é defendida pelos PCN como parte integrante e intrínseca ao processo educacional, cuja função é alimentar, sustentar e orientar a ação pedagógica. Por um lado, a avaliação é capaz de revelar ao professor o que precisa ser melhorado e, portanto, retomado em suas aulas. Por outro lado, ela é capaz de revelar ao aluno o caminho percorrido pelo seu próprio desenvolvimento na aprendizagem de LE (BRASIL, 1998b, p.72).

O Currículo também pressupõe que a avaliação deve contemplar o aspecto formativo, ao focar as expectativas de aprendizagem previstas para o bimestre e ao tomar como principal instrumento desse tipo de avaliação as atividades de produção escrita presentes nas Situações de Aprendizagem. Essa orientação aparece no Caderno do Professor, na seção destinada à *Orientação sobre os conteúdos do bimestre*. Ao professor é sugerido que organize essas atividades escritas desenvolvidas nos módulos em um *portfólio*, a fim de que o aluno possa visualizar melhor o progresso de suas aprendizagens ao longo do ano letivo (SÃO PAULO, 2009a, p.10-11).

Como já mencionado, ao final de cada Situação de Aprendizagem, há uma seção com atividades complementares, cuja finalidade é ampliar o conhecimento do aluno sobre itens lexicais e estruturais relacionados ao que foi trabalhado na Situação de Aprendizagem. O exemplo seguinte (figura 13) foi extraído da seção *Homework: focus on language 1*, proposta logo após a Situação de Aprendizagem 1 e que se encontra reproduzida na íntegra no Anexo 14.



HOMEWORK: FOCUS ON LANGUAGE 1



1. Look at the word snake and find: 5 words connected with football, 4 names of family members and 3 verbs in the past tense.

match had football father worked mother's sister team was player brother cup



football = soccer

2. Match the columns to make sentences.

- | | |
|-----------------------|-------------------------------------|
| a) I was | () basketball with my friends. |
| b) I did not grow up | () born in Brazil. |
| c) I left | () with my grandparents. |
| d) My favorite team | () lost the final match. |
| e) Yesterday I played | () home at 7 o'clock this morning. |

3. Match the words from the text about Marta with their definitions. Follow the example.

- | | |
|---------------|---|
| a) footballer | () opposite of "male" |
| b) barber | () a man who cuts men's hair |
| c) female | (a) person who plays football |
| d) improvise | () a small city |
| e) dry | () with very little rain |
| f) town | () to do something without preparation |



footballer =
soccer player

FIGURA 13 – Exemplos de atividades propostas como tarefa de casa

Na primeira atividade, o aluno tem a oportunidade de ampliar o seu conhecimento lexical sobre futebol, família e verbos. Os três itens se relacionam com a Situação de Aprendizagem 1, pois o texto é um artigo biográfico que relata a vida de uma jogadora de futebol e contém, portanto, informações sobre sua família. Para tanto, o tempo verbal que predomina no texto é o *Past tense* que é retomado, na segunda atividade, de forma integrada aos itens lexicais do campo semântico do futebol.

A próxima Situação de Aprendizagem, *Situated Learning 2 – Who is he?*, inicia-se, novamente, com o perfil a ser preenchido pelo aluno com os dados de outro jogador de futebol, Pelé (Anexo 15).

Nas questões (a) e (b) da Atividade 2, é mobilizada a capacidade de ação do aluno, ao solicitar que ele reconstrua o contexto de produção do texto, ao refletir sobre seu possível local de publicação (onde?) e sobre o possível motivo de sua produção (para que?), o que ainda não tinha sido trabalhado na primeira Situação de Aprendizagem com relação a esse texto, especificamente. Já na questão (c), a capacidade mobilizada é a linguístico-discursiva, uma vez que o aluno é levado a (re)construir os significados que emergem quando, em um texto, há uma indicação de data como esta (1940-).

Com base nos PCN - LE, é possível afirmar que atividades como essa servem como uma forma de relacionar o conhecimento (de mundo, sistêmico e de organização textual) que os alunos já possuem de sua LM com aqueles que estão construindo. Sob o ponto de vista do documento, isso ajuda o aluno a confiar em sua própria capacidade de aprender (BRASIL, 1998b, p.54).

O aluno do Ensino Fundamental, portanto, é estimulado, por meio dessas atividades, a descobrir, interpretar situações, criativamente, fazendo suposições, inferências em relação aos conteúdos, já que o conhecimento da escrita adquirido em LM representa um apoio para a construção dos significados. Assim, ao chamar a atenção do aluno sobre esses conhecimentos, explorando aspectos metacognitivos da aprendizagem, a LE passa a ajudar o aluno como um todo em sua educação linguística, ou seja, ajuda a aumentar sua consciência do fenômeno linguístico e aprimorar seu nível de letramento.

Ainda na Situação de Aprendizagem 2, observemos a atividade 3 a seguir.

PEK – see Polyetherketone (plastic resin)

PELÉ – Edson Arantes do Nascimento (1940-)

Brazilian soccer player, Edson Arantes do Nascimento was born in _____ in _____, Minas Gerais, Brazil. His nickname, _____, was given to him in his childhood. As a teenager, he played for a soccer club in Bauru, in São Paulo. After that, in 1956, he joined Santos Futebol Clube, a major league club. At that time his position was inside left forward. After two years, at the age of 17, Pelé led the Brazilian national team into victory in the World Cup. He scored two goals and the team defeated Sweden in the final. Pelé scored his 1000th goal in a professional game on _____, against Vasco da Gama in the Maracanã stadium, in _____. It was a highlight in a memorable career, which included three World Cup championships, in _____, _____ and _____. Today he is an ambassador for football and, in this role, travels around the world.

PELEE ISLAND – Ontario, Canada

Island on Lake Erie, southern Ontario, Canada. It was once the U.S. territory, a few miles south of Pelee Island National Park and has an area of 18 square miles (47 km²).

3. Now read the text in Activity 2 more carefully and complete it using information from the card in Activity 1.

FIGURA 14 – Atividade 3 da Situação de Aprendizagem 2

Como pode-se notar, a atividade 3 retoma as informações encontradas na primeira atividade do módulo sobre Pelé, mas agora inserindo o texto biográfico em outro suporte, o verbete de enciclopédia. O gênero textual é mantido, texto biográfico, mas revisitado sob outra perspectiva, em outro suporte. O aluno tem, portanto, contato com o gênero textual diversas vezes, mesmo que em suportes diferentes, ampliando e reelaborando, assim, o seu conhecimento (SÃO PAULO, 2012).

No final dessa Situação de Aprendizagem, outra atividade de preparo para a produção escrita final é proposta, solicitando ao aluno que escolha uma pessoa que admira e complete as sentenças com informações sobre a pessoa escolhida.

4. *Preparation for the writing task – part 2.* Choose a person that you admire and complete the sentences with information about him/her.
- a) [name] is a/an [job].
 - b) He/She was born on [date] in [place].
 - c) He/She is [nationality] and speaks [language].
 - d) He/She grew up with [family members] in [place].
 - e) He/She likes to [free-time activities or hobbies].
 - f) I admire him/her because

FIGURA 15 – Atividade 4 da Situação de Aprendizagem 2

Familiarizar-se com os gêneros textuais é um dos princípios advogados pelo Currículo, que entende que se os gêneros são as estruturas por meio das quais as práticas sociais se concretizam, familiariza-se com eles é o mesmo que familiarizar-se com a língua em uso, contextualizada e situada histórica, cultural e socialmente (SÃO PAULO, 2009a, p.10).

No entanto, essa concepção de gêneros parece não ser transposta na seleção dos textos, os quais constituem as Situações de Aprendizagem do caderno analisado. Embora os textos das duas primeiras Situações de Aprendizagem sejam provenientes de diferentes suportes, tais como revista de esportes e enciclopédia, esses textos parecem não circular socialmente, já que não evocam situações reais de contextualização, nas quais o aluno possa construir/produzir significados de maneira autêntica (DIAS, 2009, p.207).

O artigo biográfico extraído da revista de esportes não é reproduzido na íntegra no caderno (ver anexo 13), o que parece interferir na constituição do gênero textual como um artefato simbólico disponível ao aluno na sociedade, pois deixa de ser um instrumento verdadeiro a ser apropriado pelo aluno, ao considerá-lo útil para suas ações sociais (CRISTÓVÃO, 2009, p.306).

Não parece haver a promoção do engajamento discursivo do aluno por meio desses textos, uma vez que o aluno não é envolvido em práticas sociais autênticas,

considerando que a autenticidade está relacionada a textos e práticas que circulam e são difundidas socialmente (SÃO PAULO, *op.cit.*).

A *Homework: Focus on language 2*, assim como na primeira Situação de Aprendizagem, traz atividades complementares, cujo objetivo é ampliar o conhecimento lexical e gramatical do aluno, como pode ser observado na atividade 2 a seguir.

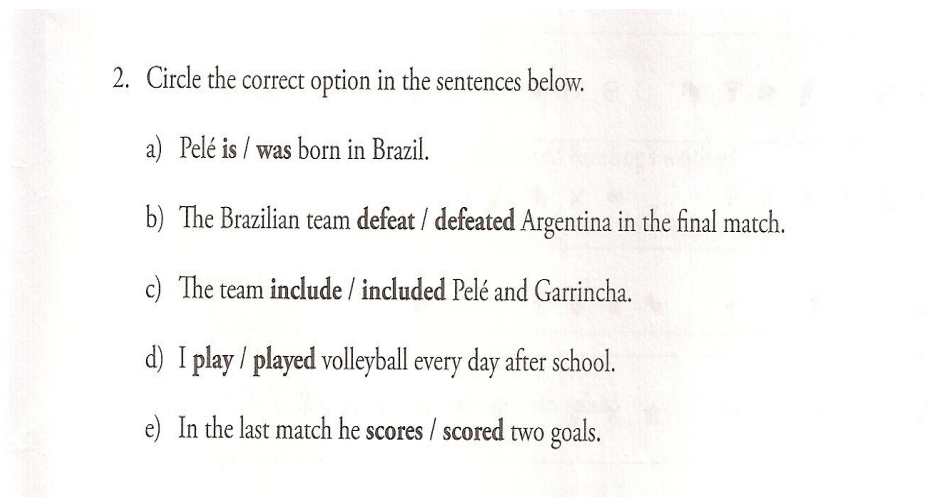


FIGURA 16 – Atividade retirada da seção *Homework: focus on language 2*

A terceira Situação de Aprendizagem, *Situated Learning 3 – Studying an interview*, traz outro texto, uma entrevista fictícia elaborada pela autora do Caderno. No texto, uma fã entrevista a autora da série *Harry Potter*, J. K. Rowling, e as perguntas da entrevista tratam de tópicos sobre a carreira da autora.

Antes de ler o texto propriamente dito, o conhecimento de mundo do aluno é mobilizado a partir da Atividade 1 (Anexo 16), pois o aluno reflete sobre o quanto ele conhece sobre J. K. Rowling. A atividade é acompanhada de uma imagem, na qual a autora segura um exemplar de um de seus livros da série, o que pode ajudar o aluno a descobrir sua identidade.

Por meio dessa atividade, o aluno é estimulado a acionar sua capacidade de descobrir, fazendo suposições e inferências em relação aos conteúdos. Isso se coaduna com a visão sociointeracionista, que entende que a aprendizagem e a construção do conhecimento dependem, estreitamente, da história de relações do indivíduo com sua sociedade e da utilização da linguagem.

O aluno, ao buscar descobrir e/ou ao levantar hipóteses sobre quem é a autora, bem com sua origem, ele constrói o conhecimento, sem que seja exposto à informação. Ele participa, ativamente, no processo de aprendizagem, aumentando a sua capacidade

intelectual, inspirando-se em suas experiências pessoais e em seus conhecimentos pré-existent para solucionar a situação-problema.

A partir disso, é possível afirmar, com base em Cristóvão (2009, p.331-334), que a Atividade 2, ao solicitar que o aluno ordene o conteúdo do texto, de modo a inserir as perguntas do quadro nos espaços em branco da entrevista subsequente, é uma atividade que faz com que a capacidade discursiva do aluno seja mobilizada. O aluno, ao desenvolver essa tarefa, precisa explorar a infraestrutura do texto, reconhecer o *layout* do mesmo, bem como a organização do conteúdo.

Por outro lado, o aluno precisa compreender a progressão das informações dentro da entrevista, a relação das escolhas lexicais com a organização do conteúdo, com os parâmetros de ação de linguagem e com as características da esfera de atividade que subjaz à produção do texto.

Ao fazer isso, a capacidade de ação do aluno também vai ser mobilizada, pois para resolver a situação-problema que lhe é proposta, o aluno precisa buscar informações relativas ao contexto no qual se deu a produção do texto. Ele reconstrói esse contexto, ao explorar as informações factuais, bem como as representações da situação de comunicação: quem é o entrevistador, quem é o entrevistado. Para tanto, é necessário que ele faça inferências, tire conclusões, levante o objetivo ou a intenção do autor e articule seu conhecimento prévio sobre o contexto e seu conhecimento de mundo.

A fim de relacionar as perguntas às respostas que constituem o texto, é preciso que a capacidade linguístico-discursiva também seja mobilizada, pois o aluno precisa estabelecer relações entre os pronomes interrogativos (*how long, what, how old*) e o tipo de respostas que eles suscitam. Além disso, o aluno precisa perceber a relação que existe entre o tempo verbal da pergunta e o tempo verbal da resposta, que supostamente devem ser os mesmos, considerando inclusive o valor de temporalidade e aspectualidade dos tempos utilizados pela autora do texto.

Essa preocupação em mobilizar a capacidade linguístico-discursiva subjaz também o desenvolvimento da Atividade 3 (Anexo 16), pois o aluno por meio de frases relacionadas ao texto trabalhado, precisa perceber a relação de temporalidade e aspectualidade estabelecida com o tempo verbal utilizado.

Na inter-relação dessas duas atividades, outro tempo verbal é apresentado, mas não sistematizado, o *Present Perfect*. O aluno, ao desenvolver essas atividades, é levado

a perceber a diferença dos valores de temporalidade e de aspectualidade, que o uso desses tempos verbais traz para as frases, nas quais são usados, de modo que a gramática primeiro seja vista em sua relação com o contexto para depois, se necessário, ser sistematizada para o aluno.

É interessante pontuar a existência de uma progressão curricular que aumenta a “proporção de conhecimento sistêmico” e que serve a uma otimização dos outros tipos de conhecimento, como bem salienta os PCN (BRASIL, 1998, p.72). O documento entende que o quarto ciclo do Ensino Fundamental, que inclui a 7ª série/8º ano e a 8ª série/9º ano, é uma fase na qual o aluno apresenta um maior desenvolvimento de sua capacidade de engajar-se no discurso por meio da LE.

A atividade 4 (Anexo 16) tem por objetivo relacionar os diferentes gêneros estudados concretizados nos textos que aparecem nas Situações de Aprendizagem. Na questão (a), o aluno precisa apontar o que os três textos têm em comum e na questão (b) e (c) o que eles têm de diferente, a ponto de fazer com que um seja uma entrevista, o outro um artigo biográfico em uma revista de esportes e o outro um texto biográfico em um verbete de enciclopédia. A questão (d) parece ter o objetivo de levar ao aluno a refletir sobre os tópicos que podem ser encontrados em um gênero textual, mas não em outro.

Essa atividade pode ajudar o aluno a perceber que os textos são produtos da atividade humana e que, portanto, se articulam às necessidades, aos interesses e às condições de produção, eles assumem “tipos relativamente estáveis de enunciados”, ou seja, os gêneros textuais (BAKHTIN, 2003, p.262).

Com base em Dell’Isola (2009, p.100), ao explorar os gêneros textuais, esse tipo de trabalho, se bem conduzido em sala de aula, pode trazer à tona discussões que levem o aluno a refletir sobre as relações sociais, as identidades e as formas de conhecimento que são veiculadas pelos textos nas mais variadas circunstâncias de interação, de modo que o aluno perceba como as implicações sócio-históricas que permeiam as várias possibilidades de organização textual.

Acredita-se ser relevante, principalmente para o cenário da pesquisa em ensino/aprendizagem de LE, tecer, aqui, algumas considerações sobre o fato de que as questões (a) e (c), que constituem a Atividade 4, solicitem que as respostas sejam elaboradas em português (Anexo 16).

O uso da LM em aulas de LE tem se apresentado um assunto bastante controverso e atual, principalmente, com relação ao tipo de insumo que é oferecido ao aluno da escola pública em suas aulas de inglês. A problemática da competência linguístico-comunicativa de professores de LE é investigada por Consolo (2006) e os resultados apontam que os baixos níveis de proficiência de professores da rede de ensino regular inibe o uso da língua inglesa durante as aulas, bem como o desenvolvimento de atividades que envolvem e estimulem a competência oral do aluno (DUCATTI, 2010).

Isso pode também ser considerado com relação à produção escrita. Responder a essas questões na língua alvo (L-alvo) demandaria, com certeza, um nível de proficiência em inglês maior, tanto de professores, quanto de alunos. Então, um dos pontos a ser considerado é a relevância da discussão que a atividade em si pretende promover, os objetivos que se pretende alcançar com o desenvolvimento dessas atividades. Se os objetivos vinculam-se, por exemplo, à demonstração de entendimento de conteúdo(s) e ao posicionamento crítico do aluno, a avaliação do alcance desses objetivos independe, de certa forma, da língua em si, inclusive se a proficiência em inglês não for suficiente para que o aluno responda a essas questões. Talvez o uso da L-alvo comprometeria a compreensão do aluno sobre as diferenças e as semelhanças entre os gêneros estudados e sobre as características específicas que fazem deles uma entrevista, um artigo de revista e um verbete de enciclopédia.

Além disso, a falta de proficiência pode comprometer a qualidade da resposta do aluno. Parece que, neste caso, o uso da LM é uma forma de assegurar que os objetivos pretendidos sejam alcançados. Por outro lado, se a proposta é que se desenvolva a competência leitora e escritora em LE, o aluno precisa usar a LE, expondo-se, praticando a produção escrita também em inglês.

Acredita-se, portanto, que a decisão de usar a LE ou a LM deve ser tomada pelo professor, ao avaliar o nível de comprometimento que a falta de proficiência pode trazer para as reflexões e discussões a serem realizadas em sala de aula. Uma opção seria o *code switching*, em que o aluno produziria em LM e o professor o auxiliaria a verter sua produção para a LE.

Outro aspecto que precisa ser considerado sobre o uso da LM diz respeito ao fato da proposta de avaliação, inserida no final do Caderno do Professor (Anexo 02), trazer questões em português. Na aplicação das Situações de Aprendizagem, o aluno é,

o tempo todo, exposto a enunciados em inglês, o que pressupõe que essa exposição é suficiente para que ele compreenda os enunciados da avaliação, mesmo que estejam na L-alvo. Há, portanto, uma incoerência entre os objetivos que norteiam a elaboração das atividades e os objetivos que embasam a avaliação em si. Se de um lado, as questões, em inglês, presentes no Caderno do Aluno ajudam a melhorar a qualidade e a quantidade de insumo que o aluno recebe na L-alvo, bem como a sua capacidade de reflexão sobre a língua na solução de questões-problema, por outro, a avaliação parece considerar que o aluno do Ensino Fundamental não é capaz de passar por uma situação de teste em inglês.

Segundo Dias (2009, p.212), a escolha de textos que sejam de gêneros textuais diversos, retirados de diferentes suportes (revistas, enciclopédias) e de diferentes esferas sociais, possibilita “que o aluno vivencie, no espaço escolar, experiências de interações sociointeracionais reais”.

Além disso, para Pasquier e Dolz (1996), considerar a diversidade textual em uma abordagem de ensino de produção escrita é bastante relevante, já que cada gênero de texto apresenta características linguísticas específicas.

Por outro lado, se o foco é a leitura e a produção de textos, o ensino dessas ações não pode ser enfocado como um procedimento único e global, válido para qualquer texto, mas sim como uma união de aprendizagens específicas de vários gêneros de texto. Cada um dos textos apresenta especificidades, que exigem a adoção de estratégias de ensino também específicas, adaptadas a ele.

É interessante refletir também sobre o que Dias (*op.cit.*) salienta, ao afirmar a necessidade de se apresentar ao aluno “gêneros textuais diversificados que atendam suas funções sociais e estejam dentro da esfera do conhecimento e interesse do aluno, em vista de sua faixa etária”, de modo a oferecer ao aluno “uma amostra representativa dos textos em circulação social, colaborando para o desenvolvimento do letramento do aluno”. A inserção de práticas sociais situadas que envolvam o uso e a interpretação de textos orais ou escritos em sala de aula de LE devem alcançar propósitos sociais, ao promoverem uma consciência crítica das relações que existem entre esses textos e as convenções discursivas e os contextos socioculturais.

Um dos princípios a ser considerado na organização dos conteúdos, segundo o documento oficial da SEE (SÃO PAULO, 2011) é justamente esse, ou seja, que a

escolha dos conteúdos leve em conta a relevância dos temas e sua adequação à faixa etária.

Afirmar que o tema *biografia*, envolvendo jogadores de futebol e uma autora, supostamente, lida pelos alunos, é adequado à faixa etária dos alunos parece possível de se fazê-lo. Entretanto, afirmar que esses gêneros textuais, por mais diversificados que sejam, atendam as funções sociais e estejam dentro da esfera de conhecimento e interesse do aluno já requer uma análise mais profunda do contexto no qual o aluno está inserido.

No entanto, acredita-se que os textos apresentados nas Situações de Aprendizagem não oferecem ao aluno uma amostra representativa de textos em circulação social, o que acaba incidindo na promoção dos letramentos, pois, na verdade, o aluno não é envolvido em práticas sociais cultural, social e historicamente situadas.

Antes de analisar a quarta e última Situação de Aprendizagem, é interessante avaliar algumas atividades complementares propostas na *Homework: focus on language 3* (Anexo 17). A questão 4, por exemplo, é um quadro de verbos regulares e irregulares, a ser completado com as formas que faltam. A proposta é que o aluno retome o *Simple Past* e aprenda o *Participle* a ser usado na formação do *Present Perfect*, o qual será estudado no próximo exercício. Na questão 5, portanto, o objetivo é que o aluno, ao analisar dois pares de sentenças, perceba a diferença de uso do *Simple Past* e do *Present Perfect* para, posteriormente, completarem a regra que se relaciona a cada um desses tempos verbais. Já na questão 6, o aluno com base nos tempos verbais estudados, é solicitado a decidir qual alternativa completa melhor as sentenças.

São, portanto, atividades extras reservados para um momento de estudo mais individual e independente como consolidação e/ou complementação dos itens gramaticais que aparecem nas Situações de Aprendizagem. Embora não proporcionem ao aluno a oportunidade de trabalhar a gramática de forma contextualizada, pois não exploram a função discursiva dos elementos linguístico-discursivos, parece que esse tipo de atividade, por não estar atrelado a um texto específico relacionado a algum gênero textual, tem como finalidade que o aluno se reencontre com o seu objeto de estudo em uma atividade diferenciada, ampliando e reelaborando o conhecimento sistêmico desenvolvido ao longo do Caderno.

Isso não significa afirmar que essas atividades marcam o objetivo central das Situações de Aprendizagem, mas que uma das características de textos, cujo tema

aborde biografias de pessoas famosas, é o uso desses tempos verbais de forma adequada, considerando a temporalidade e a aspectualidade.

Passando, portanto, a análise da última Situação de Aprendizagem, *Situated Learning 4 – Writing a biography*, é possível afirmar que as três primeiras Situações de Aprendizagem são constituídas de atividades de aprendizagem elaboradas a partir do artigo biográfico retirado da revista de esportes e a partir do verbete biográfico extraído de uma enciclopédia. No entanto, é relevante salientar que essas atividades não exploram os gêneros textuais concretizados nesses textos, não há um tratamento específico dos problemas que, supostamente, o aluno poderia encontrar para produzir um texto biográfico, de modo a apresentar a ele diversos elementos do gênero textual a ser concretizado em sua produção escrita.

O que parece existir é uma tentativa de se trabalhar problemas de níveis diferentes, conforme proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.88-90). Isso acontece na atividade 3 da primeira Situação de Aprendizagem e na atividade 2 da segunda, em que tentou-se trabalhar a *representação da situação de comunicação*. Além disso, nas atividades 1 e 4 da terceira Situação de Aprendizagem buscou-se trabalhar a *elaboração dos conteúdos* e nas atividades 1 e 2 da primeira Situação de Aprendizagem, nas atividades 1 e 3 da segunda Situação de Aprendizagem e nas atividades 2 e 3 da terceira Situação de Aprendizagem, nas quais buscou-se o *planejamento do texto*.

Agora na última Situação de Aprendizagem, a proposta é que ele produza o texto. Para tanto, observemos as seguintes instruções.



SITUATED LEARNING 4

WRITING A BIOGRAPHY

You will write a biographical text about a person you admire. Your teacher will help you define the kind of text you will write. Follow these steps.

- a) Choose a person you admire. This person may be a friend, a relative or someone famous.

- b) Make notes to organize your text. What information does this kind of text bring? In what sequence is the information presented?

- c) Collect the necessary information about the person. If possible, bring a photograph.
- d) Write your first draft.
- e) Show the draft to your teacher and to your partner(s) to have any mistakes corrected.
- f) Write the final version of the text and show it to your classmates.

FIGURA 17 – Situação de Aprendizagem 4

Primeiro é solicitado ao aluno que ele escolha a pessoa a ser biografada, que pode ser um amigo, um familiar ou uma pessoa famosa. Depois, solicita-se que ele construa a imagem do texto a ser construído, ou seja, o tipo de informação que o texto trará e em que sequência essa informação será organizada.

Embora não seja solicitado ao aluno, explicitamente, que ele crie uma imagem do destinatário de seu texto, do objetivo a ser alcançado ao produzir seu texto e nem de sua própria posição como autor, é possível pressupor pelas questões (e) e (f) que: os destinatários do texto sejam o professor e seus colegas de turma; o objetivo de produzir o texto seja cumprir mais uma tarefa escolar, a fim de ser avaliado pelo professor; sua posição como autor seja permeada pelo contexto institucional, sócio-histórico cultural em que se insere e de onde ele se comunica. Isso fica mais claro no Caderno do

Professor, no qual o professor é orientado a pedir que os alunos exponham seus textos prontos para que a turma possa ter a chance de conhecer mais sobre a vida de outras pessoas e ler a produção dos colegas (SÃO PAULO, 2009a, p.32).

Pode-se afirmar, portanto, com base nesses autores, que as Situações de Aprendizagem, em geral, ajudaram o aluno a desenvolver o seu conhecimento sobre como buscar, elaborar ou criar conteúdos para produzir um texto biográfico, sistematizando, na Atividade 4 da Situação de Aprendizagem 3, as diferenças que ocorrem em função da diversidade de textos, a qual influencia a forma como cada texto é estruturado.

Além disso, principalmente por meio das atividades complementares na seção *Homework: focus on language*, ao final das Situações de Aprendizagem, o aluno pode tomar contato com os meios de linguagem considerados mais eficazes na produção de um texto biográfico. Tais meios estão relacionados à escolha lexical apropriada e aos tempos verbais que melhor expressam as informações desse tipo de texto.

Outro aspecto relevante a ser considerado no escopo dessa análise é a classificação das atividades proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.88-90) em sua discussão sobre elaboração de Sequências Didáticas.

Com relação à primeira categoria, é possível afirmar que foram contempladas atividades de observação na elaboração das Situações de Aprendizagem. Por exemplo, os alunos podem encontrar textos que sirvam de referência para que certos aspectos relacionados ao funcionamento do texto se tornem mais evidentes. Por outro lado, o aluno também pode ter contato com tarefas simplificadas de produção de textos ao final da Situação de Aprendizagem 1 e 2, as quais inserem-se na segunda categoria de Dolz, Noverraz e Schneuwly.

A terceira categoria engloba atividades e exercícios que acabam elaborando *uma linguagem comum* criada em momentos destinados à avaliação. Neles, o aluno pode falar de seus textos ou dos textos produzidos por seus colegas, a fim de “comentá-los, criticá-los, melhorá-los”. Os alunos estabelecem, portanto, critérios para a produção final do texto escrito.

É possível relacionar a essa terceira categoria as seções de preparo para a produção escrita, ao final dos módulos 1 e 2, bem como as questões (d), (e) e (f) do último módulo reproduzidas acima. O aluno escreve um primeiro rascunho que será avaliado pelo professor e por parceiros, a fim de que possam ser detectados alguns

desvios que precisam ser corrigidos. Depois dessa avaliação, o aluno escreve, então, a versão final do texto e a expõe aos seus colegas da sala.

A orientação para que o aluno troque seu texto com os colegas de sala para que esses o leiam e opinem sobre o que foi produzido parece ser permeada pelo conceito de colaboração que se atrela a um dos princípios metodológicos propostos no Currículo da SEE, que prevê que a resolução de problemas seja feita de modo colaborativo. Esse princípio, por sua vez, se coaduna com a concepção de Vygotsky (2000a, p.112) de ZPD, na qual o aluno tem a oportunidade de solucionar problemas sob a orientação do professor ou em colaboração com seus companheiros mais competentes.

Para Dias (2009, p.205), esse tipo de atividade, ao viabilizar a mediação em pares e em grupos, promove por meio dos “andaimes” ou do suporte (*scaffolding*) dado pelo outro no processo de ensino/aprendizagem a construção do conhecimento na ZPD.

Segundo Kleiman e Moraes (1999), ao enfatizar essa colaboração dos alunos entre si e com o professor de inglês, o Currículo destinado ao Ensino Fundamental promove o desenvolvimento da aprendizagem e o envolvimento do aluno em práticas sociais, fomentando, portanto, o seu processo de letramento.

Com base na análise da sequência de atividades do Caderno analisado e da grade curricular, algumas considerações podem ser feitas no que tange aos critérios que constituem as listas de avaliação.

3.3 As concepções teóricas nas atividades de aprendizagem que constituem o Caderno com base nos critérios das fichas de avaliação

A proposta, nesta seção, é que se faça a análise das atividades que constituem o Caderno do Aluno, bem como das orientações que compõem o Caderno do Professor, com base nos critérios das fichas de avaliação e nos descritores elaborados para tal avaliação.

Serão analisados os aspectos gerais, que incluem as concepções de linguagem e de aprendizagem, transpostas da grade curricular para as atividades do Caderno do Aluno. Além dessas concepções, os aspectos gerais incluem a análise dos aspectos gráfico-editoriais e da promoção da autonomia do aluno por meio dessas atividades.

Como a orientação curricular é que se priorize, no Ensino Fundamental, a competência leitora e escritora, também serão analisados os princípios que subjazem o

processo de leitura e de produção escrita, a fim de analisar como se realizou a Transposição Didática dos pressupostos teóricos do documento oficial para as atividades do Caderno do Aluno.

O Caderno do Professor também será analisado mediante critérios que propõem também avaliar como as orientações curriculares são transpostas para esse material destinado aos professores.

3.3.1 Aspectos gerais

3.3.1.1 Princípios norteadores

É possível concluir, com base na análise do *syllabus*, bem como com base no levantamento dos pressupostos, nos quais o Currículo diz se fundamentar, que a visão de linguagem, que subjaz o documento, não a relaciona mais com um sistema de regras, mas também não é possível afirmar que a linguagem é vista como uma prática social.

O documento propõe que a linguagem seja um instrumento para que o aluno aprimore suas capacidades de agir, pensar, atuar sobre o mundo e lidar com a influência do mundo, de modo a atribuir significados e ser percebido e significado pelos outros, apreendendo a diversidade e sendo compreendido por ela (SÃO PAULO, 2008, p.11).

Assim, por meio das atividades propostas, é possível perceber, parcialmente, essa preocupação com a construção dos significados que emergem das práticas sociais de leitura e de escrita, proporcionando o desenvolvimento da competência leitora e escritora do aluno.

Portanto, a concepção de linguagem não está atrelada à ênfase estruturalista, que pressupõe um ensino de língua como um sistema de regras a ser sistematizado por meio de textos usados como pretexto para o ensino de itens gramaticais e para o trabalho com tradução. Assim, os conteúdos não estão a serviço da descrição estrutural da língua.

E também não está atrelada, totalmente, à ênfase de cunho sociointeracionista, a qual entende que o que há é o engajamento discursivo, conforme discutido anteriormente, marcado por um posicionamento dos participantes da interação na instituição, na cultura e na história, sendo que o aprendiz viabiliza essa natureza sócio-histórica ao utilizar seu conhecimento sistêmico, seu conhecimento de mundo e seu

conhecimento sobre a organização textual, que devem ser usados na construção social do significado via leitura e/ou produção textual.

Para os PCN – LE é necessário, portanto, que o texto seja submetido a perguntas que levem o aluno a entender a linguagem como uma prática social (BRASIL, 1998b, p.43). Algumas dessas perguntas podem ser encontradas no estudo dos textos do Caderno, como, por exemplo, quem escreveu o artigo biográfico, quando foi publicado e onde foi publicado. No entanto, essas perguntas requerem do aluno apenas a extração de informação do texto. Não há, portanto, por meio delas uma reflexão que amplie o conhecimento da cultura da L-alvo e que também contribua para a produção oral ou escrita do aprendiz. Então é possível afirmar que o uso que se faz da linguagem nas atividades não pressupõe o envolvimento do aluno em práticas sociais, nas quais ele, ao interagir com o texto, é levado a considerar aquele que se dirigiu a ele ou quem produziu o enunciado (BRASIL, 1998b, p.27). Não há, portanto, construção de significado, em um processo dialógico de interação entre os participantes do discurso.

Ao analisar a sequência de atividades do Caderno do Aluno (SÃO PAULO, 2009b), é possível observar que as atividades não foram elaboradas de modo a privilegiar uma visão de linguagem como prática social, coconstruída mediante a interação. Parece se privilegiar ainda uma visão estruturalista de extração de informações do texto, mas de forma mais contextualizada, em que o aluno é envolvido em situações-problema que lhe são propostas, usando, portanto, seu conhecimento de mundo, seu conhecimento sistêmico (sintático, lexical e semântico) e de organização textual para solucioná-las. No entanto, o aluno não é envolvido na compreensão e na interpretação de textos, engajando-se discursivamente com o autor e buscando (re)construir a condição de produção do texto em seus aspectos institucionais, culturais e históricos.

Entretanto, o fato das atividades, que constituem as Situações de Aprendizagem, privilegiarem o estudo léxico-gramatical se coaduna com um dos princípios metodológicos defendidos pelas orientações curriculares, o qual propõe que a aprendizagem de uma língua é muito mais lexical do que sintática.

O conhecimento linguístico necessário para a compreensão, para a interpretação, bem como para a produção de textos é trabalhado de forma integrada à leitura, mas não há uma relação explícita desse conhecimento com a produção escrita.

Com relação à visão de aprendizagem que subjaz o documento, é possível encontrar atividades que incentivam o trabalho colaborativo entre os pares, a partir de uma concepção vygotskiana (2000a, 2000b). O aluno é envolvido em atividades que adquirem para ele um significado próprio dentro de um sistema de comportamento social, no qual essas atividades, dirigidas por objetivos definidos, podem ser mediadas por outra pessoa, geralmente um par mais competente.

Portanto, esse conceito de mediação permeia as atividades, principalmente aquelas relacionadas ao desenvolvimento da produção escrita final. O professor e outros colegas são chamados a participar dessa construção, pressupondo que essa interação social entre duas ou mais pessoas com níveis de conhecimento diferentes seja necessária para que o aluno desenvolva sua aprendizagem, embora não exista um projeto de reescrita do texto, o que pode fazer com que o texto produzido ao final da Situação de Aprendizagem 4 seja apenas um produto, o resultado de uma tarefa escolar a ser avaliada pelo professor.

As atividades complementares que estimulam o uso da internet, como uma forma de o aluno interagir em busca de aprimorar seus conhecimentos além do Caderno, especificamente sobre os conteúdos que constituem a grade curricular, são propostas na seção *Learn more* por meio de sugestões de alguns sites (Anexo 18).

No primeiro site sugerido, o aluno pode encontrar biografias de pessoas famosas e acompanhar a leitura, ouvindo a gravação do texto. Isso possibilita o contato do aluno com a L-alvo mediante a compreensão de textos autênticos em sua versão oral e escrita, o que amplia também seu conhecimento sobre aspectos socioculturais dos países falantes dessa língua que subjazem as biografias estudadas. O outro site traz algumas sugestões de como o aluno pode produzir um bom texto biográfico e, por estar em inglês, também se apresenta como um recurso para que o aluno interaja em LI. E o terceiro site traz jogos de vocabulário em inglês sobre os verbos irregulares, um dos conteúdos estudados no Caderno.

No entanto, seria relevante que essas sugestões estivessem atreladas, de forma mais clara, a projetos de classe via gêneros textuais, a fim que os alunos fossem estimulados a trabalhar em pares ou em grupos usando a internet. Tal proposta os auxiliaria na elaboração do produto final desses projetos, bem como em projetos interdisciplinares, os quais, segundo Dias (2009, p.206), são uma ferramenta no incentivo a esse tipo de trabalho.

É claro, que as condições de infraestrutura das escolas públicas precisam ser consideradas. O envolvimento dos alunos em atividades como essas requerem uma sala de multimídia bem equipada, com computadores que estejam em bom funcionamento e sejam suficientes para que todo aluno participe das tarefas propostas.

Além disso, não há indícios no caderno de projetos interdisciplinares, embora seja um dos princípios que subjaz o Currículo, o qual entende que, ao tomar as competências como referência, é necessário que se promova a articulação das disciplinas. As diretrizes curriculares apontam que essa é uma forma de tornar o aluno competente para acessar os conhecimentos próprios de cada uma das disciplinas ao fazer sua leitura crítica do mundo, enfrentando problemas e agindo “de modo coerente em favor das múltiplas possibilidades de solução ou gestão” (SÃO PAULO, 2008a, p.14).

No entanto, o tema do caderno permite o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar que desenvolva valores de ética e de cidadania. Ao estudar a vida de pessoas marcantes dentro de sua própria cultura e dentro da cultura do outro, o aluno pode ser envolvido em discussões sobre questões sociais no âmbito dos temas transversais, os quais, articulados com os temas centrais que orientam o ensino de LE, como “a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e aos aspectos sociopolíticos da aprendizagem”, possibilitariam que o aluno do Ensino Fundamental usasse essa aprendizagem como um veículo na compreensão das várias maneiras de se viver a experiência humana (BRASIL, 1998b, p.15).

Ainda com relação ao processo de aprendizagem sustentado pelas atividades nas Situações de Aprendizagem, não há como afirmar que exista uma progressão em espiral das tarefas propostas, que rompa com a ideia de linearidade que pressupõe o ensino de um item a outro. Parece não haver uma lógica na progressão das atividades, o que impede que tal avaliação seja realizada. A ideia de progressão em espiral pressupõe, inclusive, um nível de complexidade que prepara o aluno por meio de um procedimento que envolve o aluno, desde o primeiro momento, em atividades complexas e globais, semelhante ao que ele vivencia em atividades autênticas de comunicação da vida social. (PASQUIER e DOLZ, 1996).

Embora o tema que permeia o caderno seja o mesmo, não são definidos, claramente, a esfera discursiva de circulação e o gênero, aos quais os textos trabalhados pertencem, a fim de que se trabalhe, por meio das atividades em espiral, as dimensões

textuais que o caracterizam, possibilitando ao aluno o reencontro com o conteúdo estudado. Nesse caderno, o aluno pode ter contato com quatro textos diferentes (perfil, artigo biográfico, texto biográfico em verbete de enciclopédia e a entrevista), mas esses textos não estão inseridos em uma esfera social de circulação e nem pertencem a um gênero específico.

Para Bakhtin (*op.cit.*, p.261), a língua se concretiza em forma de enunciados orais e escritos em diversos campos da atividade humana, de modo que esses enunciados “refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo”.

Assim a condição de produção de um enunciado é determinada pelo campo de atividade humana a qual pertence e, na verdade, os gêneros textuais se caracterizam pelas funções comunicativa, cognitiva e institucional que desempenham dentro desse campo de atividade (MARCUSCHI, 2010).

Acredita-se que, a partir da definição de gêneros textuais de Marcuschi (*op.cit.*), os textos, nos quais as atividades que constituem o caderno estão atreladas, não são, de fato, concretizações de um gênero textual, já que não representam práticas sócio-históricas, entidades sociodiscursivas, formas de ação social, que surgem das necessidades e atividades socioculturais.

Desta forma, não é possível pensar essas atividades de aprendizagem como sendo variadas e envolvendo diferentes níveis de complexidade. Para tanto, elas precisariam ser organizadas de tal modo a alcançarem o objetivo proposto pelo material, que se relaciona à produção escrita na última Situação de Aprendizagem. Não é possível avaliar essas atividades, considerando o movimento espiral, em que o aluno retoma as capacidades parcialmente dominadas para, então, caminhar rumo a níveis mais complexos no que tange à “apropriação dos vários gêneros textuais como instrumentos de interlocução em suas práticas sociais pela LE” (DIAS, *op.cit.*, p.219).

No entanto, ao analisar a grade curricular e identificar que o eixo central de sua organização é o texto, o qual também pode ser identificado como eixo da estrutura do caderno analisado, é possível perceber uma preocupação em articular as atividades inseridas nas Situações de Aprendizagem. Essas atividades foram elaboradas a partir desse eixo organizador, de modo que, por meio das tarefas, estabelece-se um movimento espiralado em que o “novo” se edifica sobre o que foi aprendido na situação de aprendizagem anterior para então ser ampliado e transformado em conhecimento.

A escolha do texto como princípio organizador é coerente com os princípios metodológicos que servem como fio condutor do desenvolvimento dos conteúdos básicos na proposta do Currículo para o ensino de LE. Portanto, a ênfase desses princípios está sobre a compreensão e a interpretação de significados dos textos lidos e dos textos escritos por meio da ampliação dos esquemas interpretativos e do repertório lexical dos alunos.

Assim, é possível afirmar que, mesmo que se tangencia o trabalho com gêneros textuais no caderno, esse trabalho não é efetivado no que diz respeito ao estudo das características e da organização dos textos, considerando que essa compreensão e essa interpretação devam ser realizadas com base na análise do contexto histórico, social e cultural em que os textos são produzidos e lidos, de forma a desenvolver a competência leitora e escritora do aluno (SÃO PAULO, 2012, p.111).

O quadro 5, a seguir, sintetiza os princípios norteadores do Currículo da SEE, indicando os princípios que puderam ser identificados, identificados parcialmente ou não identificados na Transposição Didática para as atividades do caderno analisado.

PRINCÍPIOS NORTEADORES	TRANSPOSTOS	TRANSPOSTOS PARCIALMENTE	NÃO TRANSPOSTOS
1. Linguagem como meio de interação nas práticas sociais		X	
2. Integração dos conhecimentos linguísticos com a competência leitora e escritora	X		
3. Aprendizagem com base no trabalho colaborativo		X	
4. Aprendizagem colaborativa por meio de atividades via Internet, projetos com gêneros textuais e projetos interdisciplinares.			X
5. Progressão espiralada		X	
6. Identificação do princípio organizador (texto)	X		
7. Articulação das Situações de Aprendizagem	X		
8. Desenvolvimento e/ou expansão de aspectos socioculturais			X
9. Desenvolvimento de valores éticos e cidadãos			X

QUADRO 7 - Princípios norteadores do Currículo da SEE

3.3.1.2 Aspectos gráfico-editoriais

Acredita-se que, em relação ao projeto gráfico do caderno analisado, há uma adequação à faixa etária a qual se dirige, pois a legibilidade gráfica é assegurada para que alunos, na faixa de 14 anos, não encontrem problemas com o desenho e o tamanho das letras, com o espaçamento entre letras, palavras e linhas, com o formato, a dimensão e a disposição dos textos na página e com a impressão do texto principal em preto.

É possível observar também que as Situações de Aprendizagem apresentam uma diagramação adequada aos seus propósitos didáticos e que há entre elas uma coerência e uma hierarquização no que diz respeito aos organizadores do texto, como títulos e subtítulos. Todas Situações de Aprendizagem apresentam a mesma imagem ao lado dos títulos, os quais, por sua vez, são sempre acompanhados pela referência ao número do módulo (*Situated Learning 1*, *Situated Learning 2* etc.).

Embora sejam usadas poucas imagens, como a da jogadora Marta e da autora da série Harry Potter, parece que a escolha é adequada à finalidade para a qual elas foram utilizadas, pois ajudam o aluno a acionar seu conhecimento prévio sobre o assunto abordado no texto e a entender melhor o que lhe é solicitado na atividade.

Com relação às instruções para o trabalho com os textos, elas parecem ser claras e precisas, de fácil compreensão por parte do aluno, pois mesmo que ele tenha dificuldades em entender o que lhe é solicitado no enunciado em inglês, as imagens que constituem a atividade e a objetividade do enunciado o conduzem à compreensão do seu propósito principal.

Observemos, por exemplo, a primeira atividade da *Situated Learning 1*, na qual, mesmo que o aluno não entenda o que está sendo solicitado em inglês, ele consegue perceber que o objetivo da atividade é que ele preencha o quadro que a constitui.



SITUATED LEARNING 1 BIOGRAPHICAL STUDIES

1. Work in groups and see how much you know about Marta Vieira da Silva, the Brazilian football player.

Full name:	 © Wilson Dias/ABr
Date of birth:	
Place of birth:	
Club:	
Awards and medals:	
Family:	

FIGURA 18 – Atividade 1 da Situação de Aprendizagem 1

Graficamente, não é possível afirmar que há a reprodução da diversidade étnica da população brasileira e a pluralidade social e cultural do Brasil e dos diferentes países em que a LI é utilizada, pois não há imagens no caderno que expressem essa reprodução, como as personagens que muitas vezes são usadas nos LDs, principalmente aqueles destinados ao Ensino Fundamental.

Não há também no Caderno do Professor um glossário e nem referências bibliográficas que orientem o professor em relação a leituras complementares sobre o tema abordado no caderno e sobre questões relativas ao processo de aprendizagem e às metodologias de ensino.

Algumas expressões e itens gramaticais trabalhados no caderno aparecem sistematizados no final do Caderno do Aluno e não do Professor. As únicas fontes de referência metodológica que o professor tem são aquelas contidas no documento curricular básico (SÃO PAULO, 2008; SÃO PAULO, 2012) e aquelas que aparecem no início do Caderno do Professor em forma de orientações sobre os conteúdos do bimestre. Essas orientações trazem os três princípios metodológicos sob os quais o

ensino de LE deve estar embasado e os procedimentos que devem conduzir o processo de avaliação (SÃO PAULO, 2009a, p.08-11).

3.3.1.3 Autonomia

Entendendo que os objetos de ensino-aprendizagem, propostos ao longo das Situações de Aprendizagem do caderno analisado, são os textos escritos, como formas de concretização de gêneros textuais, é preciso considerar se o trabalho de leitura favorece o desenvolvimento das capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico.

Conforme orientado pelos PCN - LE (BRASIL, 1998b, p.83-84), o aluno, ao final do ciclo II do Ensino Fundamental, precisa ser capaz de:

- demonstrar compreensão geral de tipos de textos variados, apoiado em elementos icônicos (gravuras, tabelas, fotografias, desenhos) e/ou em palavras cognatas;
- selecionar informações específicas do texto;
- demonstrar conhecimento da organização textual por meio do reconhecimento de como a informação é apresentada no texto e dos conectores articuladores do discurso e de sua função enquanto tais;
- demonstrar consciência de que a leitura não é um processo linear que exige o entendimento de cada palavra;
- demonstrar consciência crítica em relação aos objetivos do texto, em relação ao modo como escritores e leitores estão posicionados no mundo social;
- demonstrar conhecimento sistêmico necessário para o nível de conhecimento fixado para o texto.

O aluno também é conduzido a selecionar informações específicas dos textos, como na Atividade 2 da Situação de Aprendizagem 1, na qual ele precisa encontrar no texto as informações necessárias para preencher o perfil da jogadora Marta.

Por meio do desenvolvimento das atividades propostas, o aluno também pode aprender sobre como os diferentes textos são organizados, percebendo que a informação, por exemplo, em um texto biográfico, é apresentada mantendo quase sempre a sequência: nome, data e local de nascimento etc. No entanto, não são

apresentados ao aluno os conectores necessários para que essas informações sejam articuladas discursivamente no texto. Essa lacuna pode prejudicar a execução da Situação de Aprendizagem 4 se a opção do aluno for pela produção de uma biografia em forma de verbete. Ao retomar o material produzido na atividade *Preparation for the writing task – part 2*, ele precisa desses conectores para coordenar e expandir as frases, produzindo um pequeno parágrafo no formato desejado.

Outra capacidade a ser considerada no desenvolvimento da autonomia relaciona-se a consciência de que a leitura não é um processo linear que exige o entendimento de cada palavra. O aluno, ao entender isso, conseguirá ler outros textos em LE, dentro e fora da escola, sem se preocupar em traduzi-lo, mas sim em construir os significados que emergem de sua interação com o texto.

Embora no Caderno do Aluno não haja atividades que explorem, antes da leitura, os itens lexicais considerados necessários para a interpretação do texto, nos procedimentos apresentados no Caderno do Professor há sugestões para que o professor inicie a atividade de leitura como uma lista de palavras e expressões consideradas mais importantes. Nos procedimentos dados para a execução da Atividade 2 da Situação de Aprendizagem 1, por exemplo, o professor é orientado a preparar, antes da leitura do texto desta atividade, uma lista de palavras desconhecidas pelos alunos na visão do professor. Sugere-se que o trabalho com essa lista seja feito mediante a elaboração de uma tabela com essas palavras em inglês em uma coluna e seus equivalentes em português embaralhados em outra coluna, para que os alunos tenham de ligar as expressões equivalentes (SÃO PAULO, 2009a, p.14).

No entanto, é possível perceber que a proposta é que a ampliação do repertório lexical se dê por meio de atividades complementares nas seções de *Homework: focus on language*.

Como é possível observar, a partir da análise das Situações de Aprendizagem, as atividades atreladas aos textos não ampliam a consciência crítica em relação aos objetivos do texto, em relação ao modo como escritores e leitores estão posicionados no mundo social. Na Atividade 3 da Situação de Aprendizagem 3 reproduzida, anteriormente, no entanto, o aluno pode perceber o objetivo do texto, bem como a posição que o autor e ele, como leitor, ocupam como participantes da interação.

Além disso, outra capacidade a ser desenvolvida pelo aluno na promoção da autonomia relaciona-se à demonstração do conhecimento sistêmico necessário para o

nível de conhecimento fixado para os textos. Assim, considerando que o conhecimento sistêmico envolve, segundo Moita Lopes (1996), o nível sintático, lexical e semântico, essa capacidade precisa ser mobilizada por meio de um trabalho com leitura que leve o aluno a compreender os efeitos causados pela conexão, pela coesão e pela modalização, como aponta Cristóvão (2009).

De acordo com essa autora, a capacidade linguístico-discursiva pressupõe a percepção das relações entre o sujeito e suas ações, a compreensão da progressão das informações, a relação das escolhas lexicais com a organização do conteúdo, com os parâmetros da ação de linguagem e com as características da esfera de atividade. Nesse sentido, a gramática, portanto, deve ser trabalhada de forma contextualizada, ou seja, de forma a explorar a função discursiva dos elementos linguístico-discursivos, relativa ao gênero estudado.

Na Atividade 4 da primeira Situação de Aprendizagem, por exemplo, isso não acontece, a não ser que o professor chame a atenção do aluno para a função de temporalidade do *Simple Past* no artigo biográfico. Caso contrário, tal atividade representa apenas um exercício de identificação dos verbos regulares e irregulares e da forma negativa. É importante ressaltar que o objetivo dessa atividade no Caderno do Professor é marcado apenas pela apresentação das formas verbais no passado simples e a única orientação, no sentido de explorar a função discursiva desses elementos no texto, é que o professor retome a última questão da atividade anterior para lembrar aos alunos que o texto se trata de um artigo biográfico (SÃO PAULO, 2009a, p.15).

Com base nessas considerações, ainda que parcialmente, o caderno favorece o desenvolvimento dessas capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico.

Há aspectos presentes no material que, se bem trabalhados pelo professor em sala de aula, podem incentivar o aluno a assumir responsabilidade sobre o seu aprendizado, ou seja, desenvolver a sua autonomia. Assim, a lista de objetivos de aprendizagem que aparecem no início do caderno (Anexo 04) é, portanto, uma forma de incentivá-lo a gerenciar sua aprendizagem e a tomar decisões com o intuito de alcançar os alvos que lhe são propostos. Além disso, por meio do *Can-do chart* (Anexo 01), o aluno pode refletir sobre o que foi aprendido, sobre o seu progresso a partir do desenvolvimento das atividades de aprendizagem que constituem o material.

Parece que o confronto dos alvos de aprendizagem propostos no início do caderno com a autoavaliação é uma forma de ajudar o aluno a controlar a sua

aprendizagem, a perceber os propósitos pelos quais ele está aprendendo a LE e as formas pelas quais ele a aprende (MAGNO e SILVA, 2009).

Não há indicações de projetos que o aluno possa desenvolver em pares ou em grupos, ampliando o seu conhecimento sobre os conteúdos aprendidos, já que os filmes, os sites e as músicas sugeridos na seção *Learn more* não estão atrelados a nenhum trabalho extraclasse. Embora traga apenas sugestões a professores e alunos, essa seção parece ser uma forma de incentivar o relacionamento do aluno com o meio virtual com vistas à complementação da aprendizagem e representa uma forma de incentivar o aluno a ler e a ouvir fora dos limites da sala de aula.

Isso fica mais claro na atividade complementar sugerida ao professor para a Atividade 1 da Situação de Aprendizagem 1. No Caderno do Professor, sugere-se que para ampliar seu conhecimento, o aluno, como lição de casa, pesquise outras informações sobre Marta, por meio do site oficial da jogadora, o qual aparece no final do Caderno do Professor, nos *Recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema*. No entanto, se o professor não retomar essa proposta em sala de aula, o aluno não conseguirá estabelecer relações entre essa atividade complementar e a sua aprendizagem.

Por outro lado, se considerar-se que as atividades de preparo ao final das Situações de Aprendizagem 1 e 2 são etapas de um projeto de classe, cujo objetivo final é a produção do texto escrito em LE, então é possível dizer que o aluno está envolvido em pesquisas que o levam a aprender mais sobre o tema que norteia as Situações de Aprendizagem e a desenvolver a sua criatividade e originalidade na construção desse texto final.

Essas atividades de pesquisa podem ser realizadas em pares ou em grupos, o que realça a importância do trabalho em grupo e a colaboração entre pares no desenvolvimento da autonomia. Isso se coaduna com a visão do Currículo, que entende que a autonomia relaciona-se com o gerenciamento da própria aprendizagem (aprender a aprender) e com a intervenção solidária (aprender a fazer e a conviver) (SÃO PAULO, 2008, p.05).

Nos procedimentos metodológicos, que acompanham as atividades no Caderno do Professor, sempre é sugerido que o professor deixe os alunos trabalharem em duplas, antes da correção da atividade e/ou da discussão sobre as melhores respostas, o que, de certa forma, corrobora para a construção do sentido do texto.

Entende-se, portanto, sob a visão do sociointeracionismo advogada pelos PCN - LE, que a aprendizagem no Ensino Fundamental deve considerar esse aspecto de coparticipação entre os pares na resolução das situações-problema em um processo mediado, portanto, pela linguagem (BRASIL, 1998b, p.58).

O conhecimento é, portanto, construído nesse processo mediado pela interação, conjuntamente, entre o aluno e o professor ou um colega, considerando, no entanto, que essa interação é estabelecida por um caráter assimétrico, pois o professor é chamado a compartilhar seu poder, de modo que o aluno se constitua como sujeito do discurso, ao ter voz na construção social dos significados que emergem das atividades desenvolvidas em sala de aula.

Na Atividade 5 – *Preparation for the writing task*, da Situação de Aprendizagem 1, por exemplo, há alguns aspectos na orientação dada ao professor que valem a pena ser considerados nessa discussão. O primeiro aspecto diz respeito à promoção do trabalho em pares, pois o professor é orientado a organizar a turma em duplas, a fim de definirem a pessoa a ser biografada. O segundo aspecto relaciona-se à orientação que é dada para que o professor estimule o aluno a usar sua criatividade e sua originalidade, ao incluir no perfil outros itens, que possam deixar o perfil mais detalhado. E outro aspecto a ser considerado é a sugestão para que a atividade seja concluída em casa, pois requer pesquisa por parte dos alunos, o que acaba proporcionando a oportunidade do aluno ampliar seu conhecimento sobre o conteúdo estudado.

Por outro lado, o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem parece não ser realizado de modo consciente, ou seja, não há atividades que indiquem, claramente, esse desenvolvimento, mas é possível encontrar indicações, no Caderno do Professor, que apontam para esse desenvolvimento. Na Atividade 1 da Situação de Aprendizagem 1, os objetivos relacionam-se a uma estratégia de aprendizagem: a ativação ou verificação do conhecimento prévio dos alunos. Além disso, nessa mesma atividade, os procedimentos apontam a necessidade de estimular o aluno a levantar hipóteses, a estabelecer relações e a tecer raciocínio em relação às informações que não conhece. A orientação dada ao professor é a seguinte:

Mesmo que eles não tenham dados exatos, estimule-os a fazer suposições: por exemplo, os alunos não sabem em que clube Marta joga, mas acreditam que não seja no Brasil; ou ainda, eles não sabem a data de

nascimento, mas podem calcular o ano com base na idade que estimam que ela tenha. Procure mostrar aos alunos que esse tipo de raciocínio (por dedução e aproximação) é válido e importante nos casos em que temos algum conhecimento sobre um assunto, mas não informações muito precisas (SÃO PAULO, 2009a, p.13).

Em outro exemplo, sugere-se que o professor em vez de oferecer a tradução de *full* na expressão *full name*, diga que *full* significa “cheio/inteiro”. Assim, os alunos são levados a concluir que *full name* significa “nome completo”.

Segundo Cristóvão (2009, p.321), mobilizar essas estratégias de aprendizagem é bastante importante na aprendizagem de leitura e de produção escrita em LE, pois, por meio delas, o leitor é levado a construir os sentidos do texto. E se essa mobilização for feita conscientemente, com certeza, desenvolverá a autonomia do aluno para ler e escrever textos em LE.

Acredita-se que a mobilização consciente das estratégias de leitura auxilia o aluno a perceber que há recursos que, muitas vezes, são usados em leitura de textos em LM e que devem ser usados também em leitura de textos em LE. Chamar a atenção dos alunos, por exemplo, por meio de atividades que revelem a ele sua capacidade de inferência, como leitor, é uma forma de ajudá-lo a se tornar um leitor mais autônomo.

3.3.2 Compreensão escrita

3.3.2.1 Princípios subjacentes ao processo de leitura

A partir do trabalho realizado com os textos no Caderno analisado, é possível perceber que o texto (escrito) é tomado como objeto de ensino e que, portanto, o alvo das atividades de aprendizagem é que o aluno desenvolva suas capacidades de linguagem, ao agir socialmente sobre o texto na compreensão e na produção escrita.

A forma como a compreensão escrita é trabalhada ao longo das Situações de Aprendizagem parece ainda estar atrelada a uma concepção de leitura mais tradicional, embora isso seja feito de forma mais contextualizada, já que há, em algumas situações uma preocupação em levar o aluno a perceber o contexto de produção, por exemplo, dos textos da Situação de Aprendizagem 1 e 3. Mesmo assim, essas atividades requerem que o aluno apenas identifique a informação explícita no texto, de modo que não se instaure,

de fato, um processo de engajamento discursivo que promova a construção dos significados do texto. As atividades, portanto, ainda parecem centradas na análise linguística e na decodificação.

Nas atividades de aprendizagem relacionadas ao artigo biográfico na Situação de Aprendizagem 1, o aluno faz uso de seu conhecimento sistêmico (sintático, lexical e semântico), de seu conhecimento de mundo e de seu conhecimento de organização textual para ler o texto, em busca de apoio para desenvolver as tarefas que lhe são propostas.

Na Atividade 2 (Anexo 13), o aluno precisa explorar o texto para encontrar as informações necessárias para realizar a tarefa que lhe é solicitada, ou seja, preencher o perfil da jogadora Marta. Isso também fica claro nos procedimentos dados ao professor como orientação a essa atividade, que apontam que o objetivo não é a tradução do texto, mas a leitura do artigo com um fim específico (SÃO PAULO, 2009a, p.13).

Com base em Cristóvão (2009, p.306), os gêneros, enquanto artefatos simbólicos disponíveis ao indivíduo na sociedade e, portanto, como práticas sociais usadas como referência para as ações sociais desse indivíduo, só podem ser instrumentos verdadeiros a partir do momento que uma pessoa se apropria deles, ao considerá-los úteis para suas ações com a linguagem. Assim, como defendido pelos PCN – LE é importante que o aluno sinta necessidade de se apropriar de um determinado gênero para que possa agir verbalmente, pois isso facilita a apropriação e, até mesmo, a aprendizagem.

Na Atividade 3 (ver figura 13, p.140), relacionada a esse mesmo texto, o objetivo das questões (a) e (b) é a localização de informações específicas e bem explícitas no texto. Embora essas informações sejam úteis para que o aluno (re)crie o contexto de produção do texto, é preciso, no entanto, tomar cuidado para que o desenvolvimento dessas atividades não fique apenas na decodificação, pois a resposta centra-se no próprio texto. É necessário que levem, de fato, o aluno a reflexões críticas sobre o texto, expandindo ou construindo o sentido (PINTO e PESSOA, 2009).

Parece que há uma tentativa de não incorrer nesse problema, pois, nos procedimentos, no Caderno do Professor, orienta-se que seja explorada, na questão (a), a função que a informação do nome do autor e do lugar de onde ele fala tem no texto, ou seja, mostrar para o aluno que essas informações são inseridas no texto para dar credibilidade, pois mesmo não sendo jogador ou brasileiro, o autor conhece o assunto, a ponto de escrever um livro sobre ele.

É o caso também das questões (b) e (c). Não há uma orientação específica no Caderno do Professor que promova a reflexão crítica do aluno sobre essas informações no texto, o que pode levar a um exercício de mero reconhecimento da resposta explícita. Conclui-se, portanto, que são questões que não ajudam o aluno a se conscientizar das relações que existem entre as informações veiculadas no texto com base no contexto de produção do texto e as informações que ele, como leitor, tem a partir do contexto de produção da leitura.

Seria necessário que a leitura fosse abordada sob uma perspectiva de formação do aluno, enquanto leitor, capaz de entender que, aquilo que ele lê, é uma representação textual de valores, ideologias, discursos e visões de mundo. Abordado sob essa perspectiva, o trabalho com leitura seria um importante veículo na promoção do letramento, ligado a modos culturais de usar a linguagem. Tal ligação entre a escrita e a cultura faz com que os gêneros da escrita variem de uma cultura para outra e de uma língua para outra, o que impede que a escrita seja vista desvinculadamente do contexto de seus usos e de seus usuários.

Desta forma, não é possível afirmar que as atividades de aprendizagem asseguram, totalmente, um papel ativo do aluno no processo de construção e negociação de sentidos, contribuindo para a sua formação reflexiva e crítica. Isso se coaduna com o pressuposto sociointeracionista de que o ensino de LE é importante no desenvolvimento da “autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão” por meio de práticas pedagógicas que promovam o engajamento discursivo do aluno, tornando-se capaz de envolver-se e envolver outros no discurso (BRASIL, 1998b, p.19).

3.3.2.2 Textos autênticos e diversidade de gêneros

Os PCN – LE apontam que a leitura em sala de aula deve ser trabalhada a partir de uma grande variedade de textos de diversos tipos, provenientes de jornais, revistas, instruções de jogos e de funcionamento de aparelhos, livros e da internet. Além disso, apontam também a necessidade de envolver o aluno na busca por textos, a fim de assegurar que ele estará em contato com textos de seu interesse.

Há, portanto, uma sinalização de que se deve abordar o ensino de LE por projetos via gêneros textuais, entendendo que os textos usados devem ser, portanto, os

que circulam socialmente, os que trazem situações reais de contextualização, nas quais o aluno possa construir/produzir significados de maneira autêntica (DIAS, 2009, p.207).

No caderno analisado, acredita-se que os textos usados não podem ser considerados autênticos, de circulação social, pois se apresentam como simplificações adaptadas ao público escolar, se comparadas aos textos produzidos em contextos sociais precisos (PASQUIER e DOLZ, 1996).

O terceiro texto, a entrevista, como a própria nota de rodapé salienta, é uma produção fictícia elaborada pela autora do caderno para esta atividade específica. Acredita-se que não teria necessidade de se produzir uma entrevista, especificamente, para o uso no Caderno, já que, com certeza, há entrevistas autênticas disponibilizadas na internet ou, até mesmo, em revistas ou jornais. Assim, a opção em usar essa entrevista na Situação de Aprendizagem 3, ou seja, usar um texto não autêntico, como é apontado na nota de rodapé, que o acompanha (Entrevista fictícia elaborada pela autora do Caderno para esta atividade – ver Anexo 16), revela que há uma certa incoerência no que tange a um importante princípio no uso de gêneros textuais nas aulas de LE.

Ainda que o objetivo não seja que o aluno, ao final do bimestre, produza uma entrevista, o texto precisa se constituir em uma referência adequada de outras situações de interação reais, que o aluno se envolverá ao longo de sua vida. É importante que o aluno seja estimulado a identificar as relações sociais, as identidades e as formas de conhecimento veiculadas por um texto nas várias circunstâncias de interação. Para tanto, é necessário o uso de textos, que sirvam de referência do gênero que se pretende trabalhar em sala de aula (DELL'ISOLA, 2009, p.100).

Segundo Cristóvão (2009), os textos sociais é que podem carregar traços específicos que precisam ser respeitados para que a produção seja adequada à determinada situação de comunicação. Usar, portanto, um texto elaborado para fins pedagógicos parece comprometer que o contexto de produção real de produção de uma entrevista seja considerado, incluindo, por exemplo, os aspectos relacionados ao suporte do texto.

Para Pasquier e Dolz (1996), essa questão de autenticidade está também atrelada aos propósitos de uso do texto, pois o problema está em elaborar e/ou selecionar textos apenas para abordar o componente sistêmico como um fim em si mesmo, e não como um dos tipos de conhecimentos que viabilizam a aprendizagem de LE pelo envolvimento no discurso.

Com base nesses autores, é possível que o uso desses textos simplificados esteja atrelado a uma visão de leitura, centrada em aspectos de decodificação da palavra escrita e as atividades propostas concentradas na tradução linear dos textos, principalmente, a partir “das palavras consideradas difíceis por uma avaliação do professor” (CRISTÓVÃO, 2009, p.312) e no texto como pretexto para o ensino de itens gramaticais (PINHEL, 2001; 2004).

Outro aspecto importante a ser considerado é que o layout original não é mantido nos textos apresentados ao longo das Situações de Aprendizagem, o que, de certa forma, precisaria ser feito em uma proposta que vise o trabalho com gêneros textuais. Embora seja possível se observar a disposição das informações de local e data de publicação e da autoria na página do artigo, a disposição em ordem alfabética do verbete com o texto biográfico do Pelé em sua relação com verbetes anteriores e posteriores e a sequência de pergunta-resposta típica de entrevistas, isso não significa a manutenção do layout original.

A diversidade de suportes é observada, parcialmente, no Caderno analisado, pois apenas dois suportes podem ser identificados na análise dos textos: a revista de esportes e o verbete de enciclopédia. A princípio pode-se afirmar que foram incluídos textos de gêneros textuais diferentes com funções sociais também diferentes (artigo biográfico, perfil, texto biográfico em forma de verbete), de modo a cumprir o terceiro princípio metodológico, encontrado no Caderno do Professor.

No entanto, os textos parecem não serem concretizações de um gênero textual, uma vez que não trazem estruturas de eventos comunicativos socialmente validados (orais ou escritos), fornecendo o contexto necessário para se trabalhar a língua no que tange aos aspectos culturais e sociais.

Além disso, acredita-se que os gêneros são as estruturas por meio das quais as práticas sociais letradas se concretizam, de modo que familiarizar-se com eles é o mesmo que familiarizar-se com a língua em uso, contextualizada e situada histórica, cultural e socialmente.

Pressupõe-se, no entanto, que os temas abordados nos textos podem contribuir para a ampliação dos horizontes culturais do aluno, pautando-se na proposta de que o Currículo é um espaço de cultura, de modo que o conhecimento construído na escola passa a ser uma ferramenta na articulação da teoria e da prática, do mundial e do local, do abstrato e do físico.

Assim, se o currículo é “a expressão de tudo o que existe na cultura científica, artística e humanista, transposto para uma situação de aprendizagem e ensino” (SÃO PAULO, 2008, p.13), é possível afirmar que trazer para a sala de aula textos biográficos de pessoas marcantes é uma forma de associar cultura e conhecimento, bem como uma forma de conectar o currículo à vida.

3.3.2.3 As atividades de compreensão escrita

Considerando que os diferentes gêneros e tipos textuais apresentam certas convenções e modos de ler que lhe são constitutivos, é possível observar, ao analisar as atividades atreladas à compreensão dos textos inseridos nas Situações de Aprendizagem, que a preocupação está em levar o aluno a apenas desenvolver as tarefas escolares que lhe são propostas. Não é possível inferir que haja uma reflexão sobre esse fazer, desenvolvendo a sua consciência crítica das relações que existem entre esses textos e as convenções discursivas e os contextos socioculturais (KERN, 2000).

É preciso diferenciar, portanto, texto e discurso, de maneira que o texto deve ser tomado como “uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual”. O discurso, por outro lado, não é o texto, mas se manifesta nele, quando esse se manifesta em alguma instância discursiva, ou seja, em situações institucionais, históricas, sociais e ideológicas (MARCUSCHI, 2010, p.25). Portanto, é preciso encorajar os alunos a não apenas reproduzir convenções da língua em uso, por meio dos gêneros, mas também a questionar os pressupostos e os valores dominantes que subjazem os textos.

No entanto, parece que o trabalho com a compreensão escrita desenvolvido no caderno analisado se restringe a atividades de pré-leitura e leitura. A fase da pós-leitura parece ser omitida se considerada, conforme os PCN – LE (BRASIL, 1998b, p.83-84), como o momento em que o aluno é envolvido em atividades que o levem a pensar sobre o texto, a ponto de emitir reações e avaliar, criticamente, as ideias articuladas pelo autor.

Repensando as atividades de compreensão escrita na Situação de Aprendizagem 1, a atividade de *Sondagem inicial e sensibilização* sugerida no Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2009a, p.12) e a Atividade 1 inserem-se na fase de pré-leitura. Elas objetivam sensibilizar o aluno em relação aos possíveis significados que poderão ser

construídos durante a leitura com base na elaboração de hipóteses, conforme discutido anteriormente nesse capítulo de análise.

As Atividades 2 e 3 envolvem a fase de leitura, pois o aluno precisa projetar seu conhecimento de mundo e da organização textual para executar as tarefas que são solicitadas a ele.

Parece não haver um espaço para que o aluno reflita criticamente sobre o texto, indo além de decodificar o texto ou identificar informações específicas, reagindo “criticamente de acordo com a expectativa criada pelo gênero discursivo” (SCHLATTER, 2009, p.13). Isso também pode ser observado nas Situações de Aprendizagem 2 e 3, nas quais as atividades relacionados ao texto também parecem não incluir essa fase de pós-leitura.

No entanto, ao analisar os procedimentos de algumas atividades no Caderno do Professor, parece que há uma preocupação em conduzir o aluno a essa reflexão. Na Atividade 2 na Situação de Aprendizagem 2 (Anexo 15), por exemplo, o professor é orientado, depois de fazer a correção das questões propostas, a pedir que os alunos comparem o texto sobre Pelé com o texto sobre Marta. A atividade deve ser realizada por meio de perguntas que possam ajudar o aluno a perceber suas semelhanças e diferenças. Ambos são textos biográficos, que contam a vida de alguém, mas apresentam layout diferente, no que se refere ao suporte (o meio no qual são veiculados). Algumas perguntas sugeridas são: O que os dois textos têm em comum? No texto de Marta, sabemos que é o autor? E no texto sobre Pelé? Qual texto é mais longo?

De acordo com Luke e Freebody (1999), a promoção efetiva do letramento precisa considerar que o aluno-leitor analise criticamente e transforme os textos, ao confrontar o conhecimento veiculado por eles. Os textos não são ideologicamente neutros, mas representam pontos de vista específicos, enquanto silenciam outros, o que leva o autor e o leitor a se posicionarem em relação ao escrevem/leem.

É importante ressaltar que o leitor decodifica, participa, usa e analisa o texto que está lendo,

de forma integrada (e não ordenada) no processo de leitura, e o conhecimento necessário para desempenhar essas ações de forma integrada pode ser aprendido pelas práticas de leitura cotidianas e deve ser ensinado e sistematizado na escola. A busca por leitores proficientes

significa, portanto, criar oportunidades para a prática de todas essas funções desde o início do ensino de LE (e LM) (SCHLATTER, 2009, p.13).

As atividades propostas em sala de aula precisam criar condições para que essas ações ocorram integralmente, com vistas à promoção das competências de leitura e de escrita do aluno. Para tanto, as práticas de ensino precisam ser coerentes com uma visão de leitura que aperfeiçoe a capacidade do aluno de se engajar no discurso, considerando aqueles a quem se dirige ou quem se dirigiu a ele nesse processo de construção social de significados.

Acredita-se que, no caso do Caderno analisado, não é possível se pensar em progressão em espiral, pois as atividades de leitura, ao longo do caderno, foram projetadas como tarefas escolares, não havendo entre elas uma progressão lógica. Mesmo assim, é possível afirmar que houve a preocupação em promover o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, como a localização de informação, a produção de inferência, a compreensão geral e detalhada do texto, incentivando o uso do conhecimento léxico-sistêmico, de mundo e de organização textual.

Nesse sentido, pode-se dizer que a diversidade de atividades garante que o aluno se envolva em questões globais, subjetivas, inferenciais, preenchimento de lacunas, soluções de problema, embora essas atividades não consigam, plenamente, auxiliar o aluno na (re)construção do sentido do texto.

Por exemplo, na Atividade 2 da Situação de Aprendizagem 1 (ver Anexo 13), o aluno precisa localizar informações específicas no texto para preencher as lacunas do perfil da jogadora Marta na Atividade 1, mas isso não é construção de significados.

A Atividade 2 da Situação de Aprendizagem 2 (Anexo 15), por outro lado, contém questões globais e, ao mesmo tempo, inferenciais (a, b, c) e, na Atividade 1 da Situação de Aprendizagem 3 (Anexo 16), as questões (a, b) são mais subjetivas, pois dependem do conhecimento prévio individual de cada aluno.

Em todas essas atividades, é possível perceber a necessidade do aluno de usar seu conhecimento sistêmico, de mundo e de organização textual. O uso desses conhecimentos pressupõe a mobilização das capacidades de linguagem como as de ação, ao explorar as condições de produção do texto lido, como as discursivas, ao explorar os aspectos relacionados à organização textual e como as linguístico-

discursivas, ao explorar a reflexão e a sistematização de aspectos gramaticais com base nos gêneros lidos (CRISTÓVÃO, 2009, p.321).

Todo esse trabalho com os textos de leitura, realizado nas Situações de Aprendizagem, por meio das atividades de aprendizagem, está relacionado ao processo de produção de texto. A produção escrita e a leitura se tornam, portanto, processos indissociáveis, pois a leitura é usada como base no fornecimento de informações e de referências de escrita, ilustrando modelos para as produções originais.

Com base em Cristóvão (2009, p.319), não é possível afirmar que a abordagem de leitura que permeia as Situações de Aprendizagem está embasada no sociointeracionismo discursivo, embora seja possível perceber uma preocupação em levar o aluno a analisar as condições de produção dos textos.

No entanto, o texto, como uma entidade empírica, e o seu contexto de produção envolvem parâmetros, que podem influenciar a forma como esse texto é organizado, agrupados em dois conjuntos: o mundo físico e o mundo sócio-subjetivo (BRONCKART, 1999, p.93).

Nas atividades de compreensão escrita do Caderno analisado, é possível perceber uma tentativa de se levantar os parâmetros que cercam os textos no ato de sua realização em um contexto “físico”, tais como o lugar de produção em que o texto é produzido; o momento de produção (extensão do tempo durante a qual o texto é produzido); o emissor e o receptor.

No entanto, com relação ao segundo grupo, não são levantados os parâmetros definidos a partir da concepção de que a produção de todo texto se insere

no quadro das atividades de uma formação social, de uma forma de **interação comunicativa** que implica o mundo social (normas, valores, regras, etc.) e o mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir) (BRONCKART, *op.cit.*, p.94).

Esses parâmetros dizem respeito ao lugar social de onde o texto é produzido (a escola, a família, a mídia, etc.), à posição social do emissor (enunciador), à posição social do receptor (destinatário) e também ao objetivo da interação, o efeito que o enunciador pretende causar no destinatário ao produzir seu texto.

Com base nesses pressupostos, Cristóvão (*op.cit.*) entende que esses parâmetros também podem ser considerados na leitura, pois a construção do significado se define

pelas representações que o leitor mobiliza a respeito do lugar e do momento em que o texto foi produzido, bem como a respeito do autor e dele mesmo como receptor, seus papéis sociais, seus objetivos e propósitos de leitura.

Parte-se, portanto, na próxima seção, para a análise dos aspectos que envolvem a produção escrita, tomando como ponto de partida justamente as considerações feitas acima, de que o texto, como uma entidade empírica, precisa ser considerado em contexto de produção. O trabalho de produção escrita em sala de aula precisa estar embasado nos parâmetros que cercam todo o texto no ato de sua realização física e sócio-subjetivamente.

3.3.3 Produção escrita

A partir da análise das Situações de Aprendizagem do caderno de inglês do primeiro bimestre da 8ª série/9º ano do EF, é possível encontrar, no final das Situações 1 e 2, atividades de preparo para a produção escrita proposta na Situação de Aprendizagem 4.

Essas atividades preliminares parecem ter por objetivo fornecer ao aluno a oportunidade de refletir e reformular seu texto em um processo de construção do seu texto final. Ele interage com seus pares e com o professor por meio dessas atividades, que acabam se comportando também como estágios de revisão. O professor é orientado a pedir que os alunos façam um portfólio com todas as produções preliminares para que, ao final do caderno, possa visualizar as etapas de construção de seu texto, incluindo, portanto, os rascunhos dessas tarefas de preparo com as correções e comentários do professor e dos colegas que as avaliaram.

Desde a Atividade 5 da Situação de Aprendizagem 1 (ver figura 14, p.148), o professor é orientado a organizar a turma em duplas para que definam a pessoa a ser biografada, o que pressupõe um trabalho colaborativo de construção de conhecimentos com base nas concepções vygotskianas (VYGOTSKY, 2000a). Isso também acontece na Atividade 4 da Situação de Aprendizagem 2 (ver figura 17, p.153), em que o professor é orientado a promover o trabalho colaborativo, dividindo os alunos em duplas novamente ou permitindo que eles trabalhem individualmente para depois trocarem a atividade com os colegas, a fim de compartilhar sua produção.

Essas atividades asseguram ao aluno um papel ativo no processo de produção textual, pois a ele é dada a oportunidade de escolher a pessoa a ser biografada e também a oportunidade de criar seu próprio texto. É o aluno que traz informações, as quais não são solicitadas nessas atividades, já que o professor é orientado a incentivar o aluno a pesquisar em casa para que ele levante os dados biográficos.

No entanto, como já foi discutido, anteriormente, parece que não há uma fase em que o aluno reflita sobre quem é o destinatário ou o público-alvo de seu texto. Ao analisar as atividades de leitura e as atividades de escrita não é possível encontrar indícios que levem o aluno a fazer tal consideração. Pressupõe-se, então, pelo desenvolvimento das tarefas, que o público-alvo de seu texto são os pares e o professor, embora o aluno, em nenhum momento, reflita sobre as representações do leitor do seu texto.

As atividades de aprendizagem envolvem textos diversos: o artigo biográfico, o texto biográfico em formato de verbete de enciclopédia, o perfil de pessoas famosas e a entrevista. Na atividade de produção escrita propriamente dita, na Situação de Aprendizagem 4, o aluno pode decidir se irá produzir o perfil de alguém que ele admira (amigo, parente ou pessoa famosa) ou se irá produzir um texto biográfico em formato de verbete de enciclopédia, semelhante ao do jogador Pelé.

Vale salientar, no entanto, como já discutido, anteriormente, nesta análise, que é difícil pensar esses textos como concretizações de gêneros textuais, pois não é possível perceber manifestações sociais de interlocutores em uma dada atividade sociointerativa, ativando processos e estratégias de base cognitiva e agindo impulsionados pela situação e pelas práticas socioculturais de uso (DELL'ISOLA, 2009, p.100).

Para Dolz e Schneuwly (2004, p.44), o gênero atua como um instrumento de ação social em situações que envolvem a linguagem e caracteriza-se pelo fato de ser parte constituinte da situação em que ocorre.

As atividades propostas para que o aluno produza seu texto fundamentam-se em leituras prévias de textos que servem como referência para que o aluno construa seu texto, posteriormente, considerando as características específicas de cada gênero textual, principalmente com relação aos aspectos sistêmicos e de organização, não incluindo, no entanto, os aspectos sócio-discursivos. Portanto, no momento da produção escrita, o aluno não reflete sobre sua posição como produtor do texto, bem como sobre para quem

ele está escrevendo, com que objetivo ele está escrevendo e em que suporte o texto produzido por ser inserido.

A produção escrita é elaborada em duas fases. Na primeira fase, o aluno produz o texto em forma de rascunho, que deve ser entregue ao professor e a um par, supostamente mais competente, para que corrijam os erros encontrados e tragam sugestões para, então, em uma segunda fase, produzir uma versão final do texto. Sugere-se que essa versão final seja compartilhada com a classe com a finalidade de que os colegas tenham a chance de conhecer mais sobre a vida de outras pessoas, conforme orientação dada ao professor.

No entanto, essa correção parece não considerar um processo de (re)construção do conhecimento, pois o professor não é orientado, no Caderno do Professor, a como proceder a essa correção, não incluindo, portanto, atividades de pós-escrita para que se façam reflexões e sistematizações sobre os textos produzidos.

Com base nessa análise, se a proposta é formar alunos como cidadãos críticos, é preciso que eles participem de letramentos, como “interlocutores [...] situados no mundo social com seus valores, projetos políticos, histórias e desejos”. É preciso que os alunos atuem na construção de significados, de modo a agirem, na vida social contemporânea, aprendendo, na prática da sala de aula, “a fazer escolhas éticas entre os discursos em que circulam” (MOITA-LOPES e ROJO, op.cit., p.37).

Essa discussão deve levar em consideração que a proposta pedagógica para o ensino de LE perceba, no entanto, quais letramentos são relevantes para que o aluno compreenda e atue nos contextos contemporâneos de uso da LE, de maneira crítica, lançando mão de atividades que levem em conta o papel que a LE tem na vida do aluno (SCHLATTER, 2009).

Sob esse ponto de vista, é preciso refletir se essas atividades de aprendizagem envolvem os alunos em práticas sociais relevantes para que compreendam e atuem nos contextos contemporâneos de uso da LI. É possível que o adolescente se envolva em práticas sociais de leitura em LM a partir de artigos biográficos, de perfis e de entrevistas de pessoas famosas ou que ele admire, principalmente, cantores e jogadores, pois isso faz parte de seu universo sociocultural.

Pensar em práticas de letramento em LE é pensar em envolver o aluno na construção de sua própria identidade, ao trazer para a sala de aula as práticas de leitura e escrita em LE presentes nessa sociedade contemporânea. Para tanto, os gêneros de texto

escolhidos precisam promover, nas discussões sobre o texto, a compreensão que os significados não se encontram no texto, enquanto objeto. Os significados precisam ser construídos, tanto nas práticas sociais em sala de aula, quanto fora dela, para além dos contextos de ensino e aprendizagem.

Assim, o propósito fundamental da educação deve estar atrelado à necessidade de garantir aos alunos uma aprendizagem que lhes permita participar plenamente da vida em comunidade, considerando seus aspectos político-econômicos e públicos (COPE e KALANTZIS, 2000).

Segundo esses autores, a ação pedagógica deve criar condições de aprendizagem que potencializem essa participação, de modo que o aluno negocie com a multiplicidade de discursos, que se concretizam em diversos textos orais e escritos.

O que se percebe, portanto, é uma lacuna na elaboração dessas atividades que constituem o Caderno analisado, pois não foram levadas em conta as diversas culturas, que se expressam de maneira multiforme e que se inter-relacionam, em uma pluralidade de textos orais e escritos, que circulam socialmente.

A reflexão sobre a Transposição Didática, proposta neste trabalho, precisa também considerar como esses pressupostos teóricos são transpostos para o Caderno do Professor, o que será feito, a seguir, mediante uma avaliação mais específica deste material.

3.3.4 Manual do Professor

3.3.4.1 O Caderno do Professor e a percepção do professor de inglês da rede oficial de ensino a respeito das orientações atuais para o ensino de ILE a partir da implementação do Currículo

O Caderno do Professor inicia-se com a *Orientação sobre os conteúdos do bimestre*, que traz a caracterização do tema, dos objetivos propostos, da estrutura linguística a ser enfocada, das tarefas de escrita e de compreensão escrita e das competências e habilidades a ser desenvolvidas. Além disso, como se trata do caderno do primeiro bimestre, apresenta também um resumo da metodologia que deve conduzir o desenvolvimento dos conteúdos. Essa metodologia, como já discutido anteriormente, é dividida em três princípios básicos: *Learning is meaning oriented*, *Language learning*

is much more lexical than syntactic e Familiarity with genres is important for the development of communication skills.

A versão atualizada do Currículo da SEE também aponta três princípios metodológicos para o desenvolvimento dos conteúdos básicos, específicos para o ensino de LE. No primeiro, a ênfase é dada à compreensão e à interpretação de significados (dos textos lidos, dos textos escritos, da participação nas atividades e na resolução de problemas de modo colaborativo), por meio, principalmente, da ampliação dos esquemas interpretativos e do repertório lexical dos alunos. No segundo princípio, a ênfase é sobre o estudo das características e da organização de diversos textos, considerando que a compreensão e a interpretação devam ser realizadas com base na análise do contexto histórico, social e cultural em que os textos são produzidos e lidos. E no terceiro princípio metodológico, enfatiza-se a forma espiralada, na qual o processo de ensino/aprendizagem acontece. Os alunos têm contato com os objetos de estudo (textual, lexical ou estrutural) diversas vezes, em momentos e contextos diferentes, ampliando e reelaborando seu conhecimento de forma gradual.

Relacionando esses princípios aos que são apresentados no Caderno do Professor, é possível perceber que, devido à atualização, houve uma reformulação na apresentação dos mesmos, de modo que os princípios 1 e 2 do caderno foram agrupados no princípio 1 do Currículo e o princípio 3 do caderno passou a ser o princípio 2 do Currículo. A orientação sobre a necessidade de diversas aproximações com o objeto de estudo que está contemplada no primeiro princípio do Caderno do Professor se tornou um terceiro princípio no Currículo (SÃO PAULO, 2012, p.111).

Por outro lado, no Caderno do Professor, é possível observar que a proposta didático-pedagógica estabelece algumas relações com os PCN – LE para os terceiro e quarto ciclos (BRASIL, 1998b).

No caderno, por exemplo, o professor é orientado sobre o trabalho com compreensão de textos e que, portanto, ele deve orientar seu aluno que a leitura não é tradução, que para ler e entender não é preciso traduzir palavra por palavra. Salienta-se também que, para que o trabalho proposto no material seja bem sucedido, é preciso conscientizar o aluno da importância de ele saber o quanto ele sabe, em vez de ficar olhando para aquilo que ele não sabe. Sob essa perspectiva, as orientações curriculares apontam para o enfoque que precisa ser dado às palavras conhecidas ou de fácil compreensão, como as cognatas, e para o fato de que, raramente, é preciso ler textos

com o intuito de compreender absolutamente tudo o que está escrito. É importante que o aluno entenda que a leitura de um texto tem sempre um objetivo, o qual, em sala de aula, é orientado por aquilo que o professor propõe. Desta forma, o trabalho de leitura proposto pelo professor deve adaptar-se à capacidade de compreensão do aluno.

Parece que essa diretriz dada ao professor é uma forma de orientá-lo sobre os fundamentos teórico-metodológicos, nos quais se apoiam as atividades de aprendizagem sugeridas, de modo a existir entre eles uma relação de coerência (DIAS, 2009, p.220).

No Caderno do Professor, a visão de linguagem e de aprendizagem que orienta o Currículo é explicitada nessas orientações preliminares a respeito do conteúdo do bimestre. No princípio 1, por exemplo, afirma-se que a aprendizagem deve ser orientada pelo significado, de modo a ocorrer quando os alunos constroem sentidos por meio de sucessivas aproximações com o objeto em estudo, mobilizando os esquemas interpretativos de que dispõe. Em resumo, salienta-se que aprender é ampliar esses esquemas interpretativos por meio de experiências significativas, nas quais os alunos envolvem-se na construção e na negociação de sentido e por meio da LI, com ênfase na compreensão.

Já no princípio 2, o professor é levado a refletir sobre a visão de linguagem. Afirma-se que a aprendizagem não reduz o ensino de línguas ao seu sistema de regras (ensino com ênfase na gramática normativa), mesmo que apoiar seu ensino nas regras gramaticais confira a ele certo grau de conforto e organização ao ensino. Antes, portanto, o professor deve, sim, considerar que o falante de uma língua precisa ter um repertório lexical que lhe possibilite se comunicar. O documento propõe, portanto, que a compreensão depende muito mais do conhecimento que se tem do sentido da palavra em si e dos sentidos disseminados entre elas, de modo que não seja necessário que o aluno saiba o significado ou a tradução de cada uma das palavras nos textos e enunciados.

Essa orientação coaduna-se com a discussão que os PCN – LE promovem a respeito da importância de se considerar o conhecimento sistêmico, de mundo e de organização textual que os alunos já trazem de sua relação com a LM, desenvolvendo um trabalho que os ajude a confiar em sua própria capacidade de aprender (BRASIL, 1998b, p.54).

Segundo esse documento oficial, é preciso estimular a capacidade do aluno do Ensino Fundamental a ouvir, discutir, falar, escrever, descobrir, interpretar situações,

criativamente, fazendo suposições, inferências em relação aos conteúdos, por meio de um trabalho de leitura e interpretação de textos. Nesse sentido, o conhecimento da escrita adquirido em LM representa um apoio para a construção dos significados e os usos dos conhecimentos sistêmicos, de mundo e da organização textual já são parte, portanto, do que ele já faz como usuário de sua LM.

O próprio documento aponta como negativa a tendência que existe em “organizar os conteúdos de maneira excessivamente simplificada”. A utilização de diálogos pouco significativos ou pequenos textos, descontextualizados, acompanhados de exercícios que exploram as palavras e as estruturas gramaticais, ao solicitarem a tradução, a cópia, a transformação e a repetição, não pressupõe a visão de linguagem como prática social. Além disso, não pressupõe que o uso da linguagem é possibilita a compreensão e a expressão de opiniões, valores, sentimentos, informações, tanto orais como escritos. É relevante que o aluno seja, portanto, motivado a arriscar-se a interpretar a LE e a utilizá-la em suas funções de comunicação, vendo sentido, então, em aprendê-la.

Parece que essa mudança de perspectiva no que tange, principalmente, à forma de trabalhar à compreensão escrita, foi percebida pelos professores, pois, ao analisar os questionários, é possível encontrar respostas que apontam para essa reflexão. Observemos a tabela abaixo com as categorias levantadas a partir da análise da questão 05 do Q1, a qual questiona os professores sobre a sua prática pedagógica antes da SEE propor o novo Currículo (Anexo 10). Esse questionário foi respondido por 21 professores.

CATEGORIAS	NÚMERO DE PROFESSORES
1. Vídeos, músicas, figuras, textos e jogos	6
2. Livro didático, dicionários, caderno e lousa	10
3. Tradução de textos	3
4. Gramática e exercícios de fixação	10
5. Palavras-chave, cognatas, compreensão do todo a partir da dedução e inferência.	1
6. Prática informativa	1
7. Mais tradicional, menos diversificada	1
8. Abordagem comunicativa	1

QUADRO 8 - Categorias levantadas com base na Questão 5 do Questionário 1 dos professores

A partir da tabela 3, é possível observar que dez professores assinalaram a presença da gramática e de exercícios de fixação em sua prática pedagógica e três a presença da tradução de textos. Dez professores apontaram, em suas respostas, o uso do LD, de dicionários, do caderno e da lousa, o que parece revelar também uma prática voltada para a cópia de textos e a tradução dos mesmos com a ajuda de dicionários. Um professor entende que sua prática é tradicional e o outro que ela é informativa, mas não explicam os motivos de considerá-la assim. Seis professores também afirmam usar textos, entre outras coisas, em sua prática pedagógica, mas não dizem como desenvolvem o trabalho com esses textos.

No entanto, essa percepção de mudança fica mais clara com a análise da questão 06 do Q1 (Anexo 10). Ao serem questionados se tiveram que mudar sua prática pedagógica frente ao advento do novo Currículo, 16 dos 21 respondentes consideraram que a sua prática teve mudanças, o que representa 76%. Em contrapartida, quatro respondentes disseram que não houve mudanças em sua prática (19%) e um não respondeu (5%).

Dos 80% que perceberam mudanças em sua prática por conta do advento do Currículo, ao serem questionados sobre quais mudanças foram promovidas, apontaram respostas bastante distintas. Devido a essa diversidade de respostas, foi difícil categorizá-las pelo campo semântico. Assim, optou-se, ao invés de elaborar uma tabela

como foi feito com a questão 5, selecionar algumas respostas que refletem as mudanças que dizem ter ocorrido com relação ao trabalho com textos e com gramática. Dos 21 respondentes, cinco deixaram em branco. Observemos os excertos seguintes:

Excerto 01

Deixar um pouco de lado as traduções e focalizar a mensagem principal do texto, palavras-chave, cognatas, trabalhar com um tipo de gênero, questionar sobre o que sabem sobre o assunto. (P7)

Excerto 02

O conteúdo é todo baseado em textos com estrutura contextualizada com o texto. (P10)

Excerto 03

Com as atividades a gramática estrutural ficou contextualizada, com isso houve um avanço no processo de ensino/aprendizagem. (P11)

Excerto 04

Trabalhar os hábitos e costumes de outros países; outras formas de texto como anúncios, propagandas que eram mais difíceis de ser trabalhadas antes, por falta de material para os alunos. (P12)

Excerto 05

Foca mais na leitura, na diversidade de textos. (P17)

O Caderno do Professor, portanto, é um instrumento didático fundamental para que o professor reflita sobre essas mudanças, de forma a apoiar suas ações pedagógicas em sala de aula. Nele, o professor pode encontrar uma direção quanto a melhor forma de usar o Caderno do Aluno, pois apresenta estratégias e recursos de ensino a serem empregados, como fica claro nos quadros que aparecem antes dos procedimentos sugeridos em cada Situação de Aprendizagem. Observemos o exemplo a seguir:

Tempo previsto: 3 a 4 aulas

Conteúdos e temas: texto biográfico em verbete de enciclopédia

Competências e habilidades: identificar algumas características de um gênero textual (verbete de enciclopédia); identificar o objetivo geral de um texto; utilizar informações de um cartão para completar um verbete de enciclopédia; completar frases com dados biográficos sobre uma pessoa famosa.

Estratégias de ensino: trabalho em duplas/pequenos grupos; apresentação do professor com participação dos alunos; leitura dirigida.

Recursos: dicionários bilíngues

Avaliação: processual (registro de participação dos alunos); frases preparatórias para a atividade-síntese de produção escrita (Atividade 4).

QUADRO 9 – Quadro de orientações apresentado nas Situação de Aprendizagem 2

Parece que esses quadros evitam detalhamentos que possam impedir a criatividade e a autonomia do professor, embora essa criatividade e essa autonomia possam ser cerceadas pelos próprios procedimentos de execução de cada atividade do Caderno do Aluno. No entanto, acredita-se que isso depende muito mais da formação do professor do que da própria intenção dessas orientações no Caderno do Professor. Há professores que vão tomar esse caderno como um manual que deve ser seguido, sem reflexões e adaptações, outros não.

Para tanto, é preciso que os órgãos oficiais ofereçam ao professor uma formação continuada, adequada, a fim de que ele possa refletir sobre suas escolhas e sobre as adaptações necessárias, ao aplicar as atividades propostas nos cadernos em contextos diferentes.

Acredita-se ser interessante, pontuar, aqui, que a equipe gestora, envolvida na implementação do Currículo, tem essa função de mediar o uso dos cadernos e a sua adequação ao contexto. Salienta-se, em reuniões pedagógicas de professores, que os cadernos, na verdade, não são o Currículo em si e que, portanto, o professor precisa promover atividades que estejam embasadas nos princípios curriculares.

Por outro lado, o professor precisa ter a visão bastante clara desses princípios, uma vez que a análise realizada por Oliveira (2013) aponta que a abordagem de ensino que embasa os cadernos é diferente da abordagem de ensino que embasa o LD adotado

por algumas escolas públicas, divergindo, portanto, das orientações do Currículo. A pesquisadora conclui que essa divergência gera conflitos entre as bases teóricas subjacentes aos documentos norteadores do ensino e os LDs, acarretando problemas ao professor, ao tentar lidar com esses dois recursos didáticos em suas aulas de ILE.

Vale dizer, no entanto, que não há indicações, ao longo do Caderno do Professor, que apontem para a promoção da reflexão sobre a prática docente, estimulando o professor a continuar investindo em sua própria aprendizagem e a interagir com os demais profissionais.

Observemos os excertos abaixo extraídos da questão 08 do Q1 (Anexo 10) respondido pelos professores. Ao serem questionados sobre as possíveis dificuldades e entraves encontrados para transpor didaticamente as orientações do Currículo, alguns professores apontaram que não encontraram dificuldades, pois seguiram as orientações dos cadernos (excerto 06). Outros, como nos excertos 07 e 08, apontam para a necessidade de se considerar o contexto de ensino.

Excerto 06

Não, porque o material que chegou para o professor veio com todas as orientações (P15).

Excerto 07

Não, apenas estudo as orientações para colocá-las em prática respeitando sempre o conhecimento prévio do aluno (P6).

Excerto 08

O caderno do Novo Currículo traz algumas coisas fora da realidade dos alunos, mas sigo os meus passos (P18).

É preciso que o professor entenda que o currículo é um referencial na ampliação, na localização e na contextualização dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo do tempo (SÃO PAULO, 2008) e para isso, o currículo define as expectativas mínimas da sociedade para todos, já que esse documento é dirigido a grupos bastante heterogêneos de alunos, de professores, de escolas etc.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), essas orientações de trabalho no Caderno do Professor precisam ser entendidas como referenciais e suposições, as quais podem

sofrer adaptações, considerando essa heterogeneidade e as restrições, portanto, que surgem das situações concretas de ensino.

Prosseguindo na avaliação do Caderno do Professor orientada pelos critérios da Ficha 4 (Anexo 09), não há indicações de trabalhos interdisciplinares na escola a partir do ensino de LE. Afirma-se isso, entendendo que propostas de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e transversalidade são uma forma, segundo as OCN (BRASIL, 2006b), de levar o aluno a compreender as relações entre as disciplinas pedagógicas e delas com a sociedade e a vida dos alunos (SCHLATTER, 2009).

Assim, as biografias de Marta e Pelé poderiam ser trabalhadas em um projeto de classe interdisciplinar com a disciplina de Educação Física, por exemplo, pois se trata de dois atletas, ampliando, portanto, a percepção do aluno sobre as possíveis relações entre essa disciplina e a LE e delas com a sociedade e a vida desses alunos.

Por outro lado, parece não existir uma preocupação mais acentuada com os temas transversais por meio de sugestões de projetos que desenvolvam a ética, a cidadania e o respeito às várias culturas no processo de ensino/aprendizagem de LE.

Com relação à avaliação, o Caderno do Professor discute diferentes formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação que podem ser utilizados ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Essa discussão é apresentada no início do material, na seção destinada à *Orientação sobre os conteúdos do bimestre*.

Propõe-se, para o bimestre, três procedimentos de avaliação. O primeiro diz respeito a uma avaliação feita de forma processual, cujo principal instrumento é a observação que se faz do aluno durante a realização das Situações de Aprendizagem, ou seja, ao longo dos módulos da Sequência Didática. O professor é orientado a viabilizar essa avaliação por meio da criação de um sistema de registros para que as observações não se percam.

O segundo procedimento, denominado de avaliação formativa, focaliza as expectativas de aprendizagem previstas para o bimestre e o principal instrumento para essa avaliação é a atividade de produção escrita, prevista para ocorrer de modo processual, ao longo do bimestre. Sugere-se, portanto, que a produção escrita seja organizada em um portfólio, nos quais os alunos arquivem suas atividades dessa mesma natureza em todos os bimestres, de forma a organizar uma coletânea de suas produções mais significativas, a fim de visualizar melhor o progresso de suas aprendizagens ao longo do ano letivo.

Já o terceiro procedimento prevê uma avaliação somativa por meio de uma prova individual (com cinco questões) (Anexo 02), que permiti o professor avaliar, mais objetivamente, o desempenho de seus alunos.

No final do Caderno do Professor, é sugerido outro instrumento de avaliação formativa, cujo foco é levar o aluno a refletir sobre as expectativas de aprendizagem listadas no início do Caderno do Aluno na seção *Learning targets* (Anexo 04). Trata-se de uma autoavaliação – *Can-do chart* (Anexo 1) – na qual o aluno avalia se conseguiu ou não alcançar as expectativas de aprendizagem projetadas, considerando a possibilidade de ainda precisar da ajuda de alguém.

Há também duas opções de *Propostas de situações de recuperação* no final do caderno. Na primeira opção, a avaliação é feita por meio de frases, nas quais o aluno precisa escolher o verbo adequado, considerando o tempo desse verbo. Na segunda opção, o exercício é o mesmo, mas inserido em um texto biográfico sobre Ayrton Senna (SÃO PAULO, 2009a, p.35-36).

Essas opções de recuperação parecem revelar a preocupação em se avaliar se o aluno aprendeu os itens gramaticais estudados ao longo da Sequência Didática, o que se distancia do objetivo principal que é o desenvolvimento da competência leitora e escritora.

A proposição de atividades extras e variadas, além daquelas indicadas no Caderno do Aluno, aparece, no final do Caderno do Professor, em forma de sugestões de filmes e sites que servem como recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema. Cada sugestão é acompanhada com uma nota explicativa para que o professor entenda o seu objetivo e os sites também são seguidos do endereço eletrônico, no qual ele está disponibilizado online com a data em que foi acessado (Anexo 18).

O site *Biography* indicado, nessa seção, parece conter material autêntico, pois é recomendado como uma fonte para textos biográficos que pode ajudar a desenvolver a competência leitora e escritora. Aqui o professor encontra uma sugestão de atividade extra a partir de um jogo que aparece no site chamado *Celebrity – Dead or Not*, no qual o internauta deve dizer se determinada pessoa famosa está viva ou morta. Considerando que o jogo é provavelmente um pouco difícil, já que muitas das pessoas citadas talvez sejam desconhecidas para os alunos, sugere-se que o professor proponha que eles mesmos recriem o jogo em sala, com nomes de celebridades que conheçam.

Nos outros sites, também é possível que o aluno, ao acessá-los, desenvolva a sua competência de ler e escrever em LE e também o seu conhecimento sistêmico e de mundo. O *BSB Biography maker* apresenta um passo-a-passo sobre como escrever uma biografia com questões a serem respondidas, fontes de consulta e escrita do texto. Já a sugestão do site *QUIA* deve-se à possibilidade de encontrar jogos sobre os conteúdos abordados no bimestre, assim como em *Vocabulary games*, no qual há *links* para diversos jogos de vocabulário em inglês.

Com base em Dias (2009, p.220), é possível afirmar que o Caderno do Professor, enquanto manual, traz sugestões de sites e de outros recursos que possam colaborar para a formação do professor e ampliar a proposta pedagógica do caderno. De acordo com essa autora, é importante também que traga sugestões de como trabalhar as atividades, “não se limitando a ser um banco de respostas certas”.

Assim, toda atividade é acompanhada no caderno de um quadro com os objetivos da atividade e com o tempo previsto de execução e também dos procedimentos de aplicação. A fim de exemplificar, será tomada a Atividade 3 da Situação de Aprendizagem 1, reproduzida a seguir.

3. Now answer these questions:

a) Who is the author of the article? Where is that information?

b) Where and when was the article published?

c) Has anything changed in Marta's career since the article was published?

d) Check (✓) the correct option: the text about Marta is...

() an advertisement, because it sells an idea or product.

() a news article, because it reports a recent event.

() a biographical article, because it tells someone's life story.

4. Look at the underlined verbs in the text *Path to perfection*. They are all in the past tense. Use a red pen to circle the regular verbs, a blue pen to circle the irregular verbs and a pencil to circle the verbs in the negative form.

FIGURA 19 – Atividades 3 e 4 da Situação de Aprendizagem 1

Os procedimentos que acompanham essa atividade sugerem que o professor leia e explique cada enunciado antes de o aluno procurar a resposta no texto, já que as três primeiras questões requerem que os alunos localizem informações bastante específicas (e explícitas) no texto. O professor também é orientado a pedir que os alunos apontem na página a localização exata da informação, sugerindo que ele traga para essa aula jornais e revistas em português para que os alunos possam comparar se as informações como data, título da publicação e autor da reportagem aparecem em locais semelhantes.

Com relação à questão (d), orienta-se que o professor ajude seus alunos a refletirem sobre uma possível resposta, pois ela não está explícita no texto. Para tanto, é sugerido que se dê a eles alguns minutos para que em grupos, discutam as alternativas e escolham a correta, justificando-a. Sugere-se, então, que o professor abra a discussão

para toda a turma, convidando alguns alunos para apresentarem sua resposta e justificativa.

A seguir, são dadas sugestões de respostas para as questões dessa atividade, sempre acompanhadas de comentários que ajudam o professor a ampliar a sua perspectiva sobre a resposta, tanto que o título que a precede é “Respostas e comentários”. Por exemplo, a resposta para *Who is the author of the article? Where is that information?* é *James Crawford* e a informação aparece no início, logo após o título do texto e, novamente, no final, quando descobre-se que ele é autor de um livro sobre o futebol brasileiro. O professor aqui é orientado a explorar com o aluno a função dessa última informação no texto, a qual se relaciona à intenção de dar credibilidade, pois apesar do autor não ser brasileiro ou jogador, é alguém que, de fato, tem conhecimento sobre o assunto, tanto que escreveu livro. Por ser uma estratégia usada em jornais e revistas, sugere-se, então, que o professor vá além do que é proposto na atividade no Caderno do Aluno e traga revistas e jornais brasileiros para que o aluno compare.

Outro exemplo interessante em que o professor é orientado a considerar diferentes soluções, tendo em conta a diversidade cultural dos alunos, encontra-se nos procedimentos da Atividade 1 da Situação de Aprendizagem 3 (Anexo 16). O objetivo da atividade é ativar e verificar o conhecimento prévio dos alunos, de forma a prepará-los para a leitura do texto na Atividade 2.

O professor é orientado a ler o enunciado e as perguntas com os alunos, pedindo que explicitem o que conseguem entender. Como a ideia é verificar o que os alunos sabem sobre a escritora J.K.Rowling, autora da série de livros *Harry Potter*, que também foram adaptados para o cinema, chama-se a atenção do professor para o fato de que os alunos possam desconhecer seu rosto na foto, mas que o livro que ela segura, na imagem, pode ajudá-los a chegar à resposta. Além disso, é sugerido que, se o professor previr que seus alunos não conhecem a escritora e nem a série, é importante que ele converse com os alunos sobre o assunto, explicando que eles lerão uma entrevista com uma fã dessa escritora e também estimulando que os alunos assistam em casa a um dos filmes da série.

Acredita-se, portanto, que o material destinado ao professor explicita com clareza o princípio organizador do Caderno do Aluno, como pode ser visto na introdução. Salienta-se que o caderno do bimestre tem como tema histórias de vida, de forma que a proposta é que os alunos tenham contato com uma variedade de textos

biográficos de pessoas famosas, por meio de um trabalho que considerará três gêneros textuais: um artigo de revista, um verbete de enciclopédia e uma entrevista.

Ao longo do Caderno, o professor consegue visualizar a subdivisão das Situações de Aprendizagem do Caderno do Aluno, uma vez que essas Situações são aí reproduzidas com o passo a passo, para sua aplicação em sala de aula.

É interessante trazer que, ao serem questionados, na questão 08 do Q1 (Anexo 10), a respeito das dificuldades encontradas para aplicar as orientações das atividades de aprendizagem dos cadernos, alguns professores afirmaram ter encontrado certas dificuldades, como pode ser visto nos excertos a seguir.

Excerto 09

Sim. Nós, professores, não recebemos a devida orientação para tal proposta (P2).

Excerto 10

Todas. Os hábitos anteriores ainda existem, nos sentimos voltados a isso. É muito complicado mudar de repente. Gosto da proposta do Novo Currículo, só precisamos um pouco de tempo e também auxílio e informações para que possamos integrarmos a essa mudança (P3).

Excerto 11

Sim, um pouco, pois tudo o que é novo causa um estranhamento, a questão de interpretar um texto sem traduzi-lo foi uma (P7).

Excerto 12

Sim, penso que o Novo Currículo deveria ser gradual, pois há muita dificuldade entre professores e alunos de deixar o tradicional (P11).

Excerto 13

Sim, pois trabalhava há anos com outro método (P19).

Excerto 14

Sim, senti dificuldade em algumas propostas de produção escrita. Algumas propostas são complexas e, algumas vezes, mesmo que simples, certas propostas são difíceis de implementar dentro da sala de aula, devido à indisciplina, falta de dicionários, entre outras coisas.(P20)

Esses excertos apontam para a necessidade de uma formação continuada dos professores para que a implantação do Currículo se efetue de tal modo a representar um avanço nas políticas educacionais, potencializando e otimizando seus resultados em sala de aula. Como afirma Barbosa (2000, p.149-150), só assim a prática de sala de aula sofrerá mudanças substanciais na direção pretendida, principalmente no abandono de práticas calcadas em métodos tradicionais de ensino, que desconsideram a natureza social da linguagem.

Nos excertos anteriores, esses métodos tradicionais, ou seja, esses “hábitos anteriores” parecem ainda persistir na prática dos professores e “mudar de repente” e passar a interpretar o texto sem traduzi-lo, requer orientação e auxílio.

Considerando que o intuito do Currículo foi apresentar diretrizes que pudessem servir de base para a elaboração dos cadernos, a fim de trazer uma referência comum a todas as escolas da rede estadual, conforme salienta Maria Inês Fini, coordenadora geral do Programa São Paulo Faz Escola, em sua carta introdutória a professores do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2009a, p.06), é fundamental que o Currículo seja levado em conta não só nas escolas, mas também nas instituições educacionais envolvidas com a formação de professores e com pesquisa.

Essa iniciativa se configura, portanto, em uma tentativa de se criar melhores condições para que os alunos da rede estadual de ensino tenham acesso a conhecimentos socialmente elaborados, fundamentais para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998a, p.9).

Segundo Cristóvão (1999, p.45), o processo de Transposição Didática “prevê mudanças, transformações e adaptações para acomodar as noções teóricas discutidas”. É crucial questionar e considerar alguns aspectos para que tal processo seja possível, como o “aparelhamento da escola”, a “avaliação do sistema educacional”, o “estabelecimento de currículo”, a “formação profissional” e a “seleção e elaboração de material” (BRITTO, 1998 apud CRISTÓVÃO, *op.cit.*).

Desta forma, é fundamental que se considere a formação contínua do professor. Na ação tripolar da sala de aula – professor/aluno/objeto de conhecimento, ela participa direta e ativamente das possíveis implementações, embora mesmo o professor dominando o conteúdo não seja garantia de um ensino de boa qualidade.

Outro ponto em relação à formação de professores é entender que o fato de lerem o documento oficial, contendo as diretrizes para o trabalho pedagógico a ser efetivado em sala de aula, não significa que ocorram mudanças, por isso a necessidade de envolver os professores em cursos de formação que promovam reflexões consistentes sobre o ensino de LE com base nessas orientações. Desta forma, “a formação contínua deve incluir aspectos de ambas as vertentes – linguística e metodológica” (*op.cit.*, p.46).

Outro aspecto a ser considerado no processo de Transposição Didática é o “aparelhamento da escola”, conforme indicado por P10 no excerto 14, transcrito anteriormente. A indisciplina, a falta de dicionários, entre outras coisas, pode dificultar esse processo, pois, para Cristóvão (*op.cit.*) a Transposição Didática “prevê mudanças, transformações e adaptações para acomodar as noções teóricas discutidas”, inclusive na escola, em termos de estrutura física e espacial. É preciso, portanto, melhorar os recursos pedagógicos disponíveis (livros, dicionários, computador, CD, TV, DVD), bem como as condições da sala de aula, o que inclui repensar o número excessivo de alunos por sala e a falta de recursos financeiros por parte de alunos e professores, que acaba dificultando a aquisição de material original ou fotocopiado.

Sob essa perspectiva, acredita-se que o processo de Transposição Didática dos princípios teóricos para os cadernos se deu, justamente, por se considerar a dificuldade de professores e alunos com relação à falta de material original ou fotocopiado. Essa dificuldade também é indicada em alguns questionários de professores. Observemos os excertos a seguir extraídos do Q1 (questões 05 e 08) aplicado aos professores (Anexo 10).

Excerto 15

Não, achei que este novo currículo, além de padronizar um currículo comum, ajudou-nos com o suporte do material, que sempre havia inviabilizado as aulas de inglês (P12).

Excerto 16

Antes da proposta eu usava livros didáticos comprados em livraria, usava a lousa para passar textos e gramática [...] (P8).

Excerto 17

Os recursos eram bem limitados, havia poucos dicionários, não havia livros didáticos, o material o professor mesmo que tinha que levar. E o conteúdo era textos para interpretação e estrutura (P10).

Excerto 18

Materiais: lousa, giz, livro didático e livros pesquisados. A prática era mais informativa (P15).

Com o advento do Currículo e dos cadernos elaborados a partir dele, os professores passaram a ter em mãos um material que representa, na verdade, uma melhora nas condições de sala de aula, pois, até então, o professor recorria a LDs fornecidos pelas editoras nacionais. Os alunos, no entanto, não tinham acesso a esses livros, o que exigia que o professor usasse a lousa e o giz para reproduzir textos e atividades retirados desses LDs.

A partir dessas considerações, é possível, então, responder às perguntas de pesquisa com base nos dados analisados.

Conforme foi trazido no início deste capítulo, a caracterização da Transposição Didática dos princípios teóricos que norteiam o Currículo, enquanto documento oficial, para as atividades que constituem o caderno analisado partiu do levantamento desses princípios com base na grade curricular de ILE para o primeiro bimestre (ver Anexo 12) presente no documento (SÃO PAULO, 2012, p.127).

A análise revelou, portanto, que as concepções de linguagem e de aprendizagem que permeiam a grade curricular puderam ser percebidas na elaboração das atividades do caderno, bem como a presença do texto, como eixo articulador dessas atividades.

Ao tomar o texto, como eixo central das ações pedagógicas, o Caderno analisado caracteriza-se pela presença de quatro Situações de Aprendizagem, de modo que, em cada um deles, as atividades são propostas a partir de um texto. Em cada Situação de Aprendizagem, foi possível encontrar tarefas específicas, destinadas a auxiliar o aluno para a produção escrita no último módulo.

A caracterização da sequência de atividades permitiu que os princípios trazidos no Caderno do Professor pudessem ser, parcialmente, identificados.

Com relação ao Princípio 1, é possível observar a transposição, ainda que de maneira parcial, dessa orientação, a qual prevê que o foco da aprendizagem seja o significado. Acredita-se que essa transposição se dá de forma parcial, pois, o aluno tem a oportunidade de construir os sentidos por meio de sucessivas aproximações com o objeto em estudo, no caso, o texto, mas não por meio de sucessivas aproximações com um gênero textual específico, enquanto artefato simbólico disponível ao indivíduo na sociedade (CRISTÓVÃO, 2009). Como artefato simbólico, não há, portanto, um trabalho de construção dos sentidos que emergem do texto, considerando as diversas instâncias discursivas que emergem de um texto em situações institucionais, históricas, sociais e ideológicas (MARCUSCHI, 2010, p.25).

Por meio da análise das atividades de aprendizagem do Caderno analisado é possível constatar também que o foco do Ensino Fundamental, estabelecido no caderno de inglês – Volume 1 – elaborado para as três séries do Ensino Médio, também foi transposto, uma vez que é possível perceber a valorização da aquisição de vocabulário e do reconhecimento de estruturas gramáticas. Por outro lado, não há indícios que marquem uma preocupação em ajudar o aluno a se familiarizar com a língua, “observando em quais situações/contextos ela é usada em nosso cotidiano” (SÃO PAULO, 2013, p.11-12).

A transposição do Princípio 2 (*Language learning is much more lexical than syntactic*) pode ser observada, já que é possível evidenciar atividades centradas mais nos aspectos lexicais do que nos aspectos sintáticos, auxiliando o aluno a perceber que para ler e entender não é preciso traduzir palavra por palavra. É perceptível, portanto, uma alteração de conteúdo no que tange ao reducionismo do ensino de inglês ao sistema de regras. Acredita-se, no entanto, que, até mesmo, essas tarefas podiam ser reformuladas no sentido de envolver o aluno em reflexões mais consistentes e explícitas sobre a temporalidade e a aspectualidade dos tempos verbais, por exemplo.

O Princípio 3, relacionado à promoção da familiaridade do aluno com os gêneros para o desenvolvimento de suas habilidades comunicativas, parece não ter sido transposto efetivamente para as atividades que constituem o Caderno analisado. São trazidos diversos textos, mas não diversos gêneros textuais para o trabalho em LE. Os textos não trazem em si estruturas de eventos comunicativos socialmente validados

(orais ou escritos), não fornecendo, portanto, o contexto necessário para se trabalhar a língua no que tange aos aspectos culturais e sociais.

A falta de atividades, que desencadeiem a reflexão de aspectos culturais e sociais, também aponta para o fato de que a ênfase nos letramentos múltiplos, conforme proposto pelo documento oficial, parece não acontecer efetivamente. Tal análise revela que as atividades parecem se limitar a identificação do contexto de produção e de leitura, não extrapolando para uma reflexão que ajude a formar um cidadão mais crítico.

Com relação à percepção que os professores, participantes desta pesquisa, têm a respeito da proposição dessas novas orientações curriculares, é possível afirmar que, muitos deles, conseguem perceber a alteração no que tange aos conteúdos propostos e, até mesmo, confrontar sua prática frente ao Currículo. No entanto, entendem também que, para que ocorram mudanças, é preciso que mais cursos sejam oferecidos, a fim de se sentirem mais preparados e seguros para abandonar antigas práticas arraigadas na tradução de textos e em atividades de leitura voltadas apenas para a decodificação da língua.

Passa-se, agora, às considerações finais deste trabalho, a fim de apontar as suas limitações e os possíveis encaminhamentos que possam ser dados com base nas conclusões a que se chegou por meio da avaliação dos cadernos, com vistas a refletir sobre o processo de Transposição Didática do Currículo para esse material.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados alcançados nesta pesquisa, apontam-se, nestas considerações finais, suas limitações e possíveis encaminhamentos para trabalhos futuros na área de ensino/aprendizagem de línguas e de avaliação e elaboração de materiais, bem como para pesquisas interessadas em refletir sobre níveis de Transposição Didática.

A proposta deste trabalho foi refletir sobre a Transposição Didática dos pressupostos teóricos que embasam o Currículo da SEE de São Paulo para os Cadernos do Aluno e do Professor de LE – Volume 1 – da 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental (EF). Esses cadernos constituem um conjunto de materiais didáticos utilizados como subsídios para a ação pedagógica do professor em sala de aula no processo de implantação dessa proposta curricular. Conclui-se, com base nos resultados alcançados, que esse Currículo subsidiado pelos cadernos representa uma tentativa de avanço nas políticas educacionais que envolvem o ensino de LE, especificamente de LI, no contexto da escola pública.

Pensar a trajetória do ensino de LI e da formação docente no Brasil significa pensar sobre uma cultura enraizada nas concepções tradicionais estruturalistas que asseguram, ainda hoje, práticas pedagógicas embasadas por uma visão de língua como um sistema de regras que determina que os conteúdos estejam a serviço da descrição estrutural da língua, enfatizando, portanto, o “saber” (SÃO PAULO, 2008).

Acredita-se que a implantação desse Currículo pode representar uma ruptura do professor com essas práticas tradicionais, ao perceber que as atividades de aprendizagem que lhe são propostas vão além da identificação de itens gramaticais no texto e da tradução, embora a perspectiva de linguagem enquanto prática social não é, claramente, identificável nessas atividades.

A proposta para o ensino de LE é enfatizada, portanto, pelo viés dos letramentos múltiplos, sustentado “na articulação entre o saber e o fazer, entre o sistema linguístico e a língua em uso, entre a oralidade e a escrita, entre o aprender e a reflexão sobre a própria aprendizagem”. Sob essa perspectiva, o texto escrito ou oral passa a ser entendido como manifestação concreta do discurso, ocupando lugar central na ação pedagógica, cuja essência é articular o texto, seu contexto de produção e seu contexto de

recepção. A partir disso, espera-se que seja construída uma visão de ensino de línguas que vise à promoção da autonomia intelectual e maior capacidade de reflexão dos aprendizes (SÃO PAULO, 2012, p.108).

A análise realizada neste trabalho aponta que, de fato, o eixo central que sustenta as atividades de aprendizagem propostas no caderno analisado é o texto.

Essa análise também revelou que o aluno do Ensino Fundamental é estimulado a desenvolver sua independência, ao colaborar com os colegas na busca de soluções para as tarefas que lhe são propostas, contando com o professor como mediador nesse processo de construção de significados, de forma a assumir a responsabilidade por sua aprendizagem. O aluno, portanto, passa a ter um papel mais ativo, no processo de interação necessária para aprendizagem de línguas, a partir do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e da negociação de significados.

A responsabilidade do aluno na aprendizagem também é promovida no uso de instrumentos de avaliação diversos que abrangem estratégias formais e informais de avaliação que incluem a avaliação escrita, de caráter somativo, a avaliação processual realizada por meio da observação, e a avaliação formativa. Esta última prevê que o aluno acompanhe o desenvolvimento de sua aprendizagem por meio das expectativas de aprendizagem previstas para o bimestre, que se concretizam nas atividades de produção escrita presentes nas Situações de Aprendizagem, de forma a arquivá-las em portfólios, podendo, portanto, se autoavaliar.

Propõe-se, no entanto, que as atividades dos cadernos sejam repensadas, partindo-se da concepção de Sequência Didática do sociointeracionismo discursivo, discutida por Cristóvão (2009) com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.82). Se a aplicação das Situações de Aprendizagem visa, ao final da última Situação de Aprendizagem, uma produção escrita, então, a elaboração de Sequências Didáticas parece ser mais coerente com a ênfase que se pretende dar aos letramentos múltiplos e ao trabalho com gêneros textuais. Essas Sequências Didáticas precisam ser organizadas, portanto, de tal modo a desenvolver o ensino/aprendizagem de produção textual, de maneira mais sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, permitindo que o trabalho em sala de aula seja mais integrado. Além disso, esse trabalho permite que a progressão em espiral, a partir de trabalho individual e coletivo, possibilite a integração da leitura e da produção escrita, como ações de linguagem, e a adaptação em razão da

diversidade das situações de comunicação e das classes (CRISTÓVÃO, 2009, p.309-311).

Acredita-se que o objetivo de desenvolver, nos alunos de Ensino Fundamental, a capacidade de planejar, organizar e monitorar a própria aprendizagem seria mais efetivo, uma vez que os alunos estariam envolvidos em um projeto de classe que culminaria na produção escrita.

Os cadernos são uma ferramenta importante, da qual o professor dispõe para realizar o seu trabalho em sala de aula, pois neles, o professor, potencialmente, deve encontrar exemplos de atividades elaboradas a partir do arcabouço teórico que embasa o Currículo.

Foi possível perceber que a promoção dos letramentos múltiplos não parece ter sido efetivada, uma vez que as atividades propostas, embora se preocupem com a identificação de informações sobre o contexto de produção e sobre o contexto de leitura, não fomentam a reflexão crítica. Tal reflexão é um instrumento importante para que o aluno transforme suas relações interpessoais via LE, posicionando-se como um cidadão consciente no enfrentamento de práticas sociais de uso da linguagem.

Entendido como a capacidade de interagir em práticas sociais permeadas pela escrita, as quais se configuram pelas condições de produção e recepção em que os textos circulam, esse conceito de letramentos precisa ser marcado, mais efetivamente, na elaboração das atividades de aprendizagem, reafirmando a constituição da cidadania frente aos valores e necessidades que surgiram com a globalização da sociedade contemporânea (BRASIL, 2006b).

Considerando o que os PCN (BRASIL, 1998a, p.55-56) apontam como aspectos necessários para a formação do aluno de Ensino Fundamental, parece que as atividades propostas não atingem um nível de reflexão que leve o aluno a compreender a cidadania como participação social e política, exercendo direitos e deveres políticos, civis e sociais e adotando atitudes solidárias e cooperativas no repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. Além disso, parece que as atividades não conduzem o aluno a posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes práticas sociais nos quais é envolvido, de modo a questionar sua própria realidade, a se entender como cidadão, capaz de “cruzar fronteiras culturais”, por meio de aulas de LE que sejam espaço de “reflexão e informação sobre as realidades locais” (GARCEZ, 2008 apud SCHLATTER, 2009).

Desde o nível fundamental, esses aprendizes precisam compreender a posição que ocupam na sociedade e como vieram parar ali, de maneira a decidir se eles querem continuar ou não nessa posição, pois ela o pode estar incluindo ou excluindo de práticas sociais consideradas, por exemplo, mais privilegiadas.

Ao considerar a leitura e a produção escrita como ações de linguagem, abre-se uma discussão sobre a necessidade de se rever o uso e, portanto, de se conceituar termos como competências e habilidades nas orientações curriculares e, consequente, na sua transposição para as orientações dadas ao professor no Caderno do Professor.

Esta pesquisa limita-se a refletir sobre a Transposição Didática do Currículo para os cadernos. No entanto, mesmo que não haja uma explicitação teórica clara, no documento básico, que orienta e espelha a organização dos cadernos com relação a essas noções de competência e habilidade, os professores podem ser orientados por outras fontes para entender os aspectos teóricos que envolvem e diferenciam esses conceitos.

É relevante considerar que a formação contínua dos professores, frente às novas concepções teóricas, é fundamental para que o Currículo seja transposto, não só para a prática de sala de aula, mas também para as atividades selecionadas pelo professor. O professor precisa ter uma formação tal, que consiga perceber se uma atividade, mesmo que sugerida no caderno, é adequada ou não diante dessas concepções teóricas, o que envolve também a autonomia do professor, que não pode ser cerceada pelas orientações que conduzem as atividades no Caderno do Professor. As decisões tomadas em sala de aula não podem ser pautadas apenas nessas orientações, como se fosse algo engessado. Antes, essas orientações são, na verdade, um norte para que o professor recorra quando necessário. Ele precisa ser autônomo o suficiente para direcionar suas decisões de acordo com as necessidades que emergem de seu contexto real de sala de aula.

Em cursos de capacitação para docentes em serviço, o professor tem a oportunidade de refletir sobre esses conceitos em relação ao ensino/aprendizagem de LE, como no programa REDEFOR – *Rede São Paulo de Formação Docente*. Esse programa foi criado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em parceria com o governo estadual e universidades públicas, como UNESP, UNICAMP e USP, oferecendo diversos cursos gratuitos de pós-graduação aos professores da rede estadual, de modo a atuar na capacitação de professores que desejam se especializar.

Os professores ingressantes também, antes de entrarem em exercício em cargos efetivos no Magistério Público, precisam passar pela *Escola de Formação de Professores Paulo Renato Costa Souza* (EFAP), na qual eles fazem um curso semipresencial, utilizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), o principal local de encontro entre os participantes e o professor tutor durante o Curso de Formação Específica do Concurso Público para Professor de Educação Básica II.

No entanto, é preciso se investigar o tipo de formação que os professores envolvidos nesses cursos de formação estão recebendo. Ainda que não esteja no escopo deste trabalho fazer tal investigação, acredita-se que é relevante avaliar se esses cursos não são apenas um “treinamento” para que os professores usem o novo material.

Para que isso não aconteça, os conteúdos selecionados precisam considerar as orientações teóricas que embasam o Currículo em si, de modo que o professor, durante o curso, tenha a oportunidade de refletir sobre a transposição dessas orientações para as atividades dos Cadernos, participando, ativamente, na elaboração de atividades que possam assegurar a formação pretendida pelo Currículo.

Acredita-se que essa participação ativa ajuda o professor a assumir uma postura mais autônoma frente ao uso dos cadernos. Ao refletir sobre as concepções teóricas e sobre a transposição dessas concepções na elaboração de atividades, o professor conseguirá perceber que ele tem o poder e a responsabilidade de analisar e selecionar o que é mais viável para os diferentes contextos de ensino, em que está inserido. Por isso, que esses cursos devem ser considerados como de formação e não como de capacitação. O professor não precisa ser capacitado, instrumentalizado para usar o material, mas ser envolvido em reflexões consistentes que promovam sua autonomia.

Acredita-se, portanto, que é viável direcionar, em futuras pesquisas, a investigação sobre quais aspectos são levantados, nesses cursos de formação docente, que possibilitam que o Currículo e as atividades dos cadernos sejam transpostos de forma efetiva para o sistema didático, ou seja, para as ações pedagógicas do professor em sala de aula.

Outro encaminhamento seria que a Transposição Didática das orientações curriculares fosse feita também para um material específico, direcionado a professores. Além do documento básico, principal (SÃO PAULO, 2012), e do Caderno do Professor com os materiais didáticos contidos no Caderno do Aluno, o professor deveria receber

um material com as pressupostos teóricos que embasam o Currículo de ILE, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio.

Conforme discutido, anteriormente, na análise, os princípios norteadores, apontados no Caderno do Professor do primeiro bimestre do Ensino Médio não são contemplados no Caderno do Professor do primeiro bimestre do Ensino Fundamental. Tal fato parece apontar que os materiais não foram elaborados pela mesma equipe e que os arcabouços teóricos, que fundamentam as diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental e Médio, são distintos.

No entanto, a análise realizada, neste trabalho, não identificou dois arcabouços teóricos. É um mesmo arcabouço teórico que deve, portanto, fundamentar tanto os cadernos do Ensino Fundamental, quanto os cadernos do Ensino Médio. Essa incongruência prejudica a implementação do Currículo de forma efetiva, abrindo a possibilidade de o professor do Ensino Fundamental não ler as orientações apresentadas no Caderno do Professor para o Ensino Médio. Embora tendo acesso ao material, já que, todos os anos, os professores recebem um kit com os cadernos de todas as séries do Ensino Fundamental e Médio, o professor do Ensino Fundamental pode não perceber a necessidade de ler os outros cadernos e, portanto, não ter acesso a princípios relevantes na Transposição Didática da teoria que fundamenta o Currículo para as atividades de aprendizagem sugeridas nos cadernos e, conseqüentemente, das atividades para suas ações pedagógicas em sala de aula.

Esse material de apoio, aqui sugerido, ajudaria a consolidar as diretrizes teóricas, que fundamentam o Currículo para o ensino de LE e, conjuntamente, com os outros cadernos, garantiriam, de forma mais concreta, a transposição desses princípios curriculares em sala de aula. Um material, contendo os princípios teóricos, de modo mais consistente, viria de encontro à necessidade de o professor em serviço refletir sobre sua prática na promoção de ações pedagógicas que rompam com formas tradicionais de abordar o ensino/aprendizagem de LE.

Assim, considerar os letramentos na proposta pedagógica para o ensino de inglês como LE significa afastar-se de “uma concepção de linguagem, cultura e conhecimento como totalidades abstratas”. Na verdade, significa apropriar-se de uma “visão heterogênea, plural e complexa da linguagem, de cultura e de conhecimento”, inseridos em contextos socioculturais, já que a linguagem considerada de forma abstrata se

distancia de seus “contextos socioculturais e de suas comunidades de prática” (BRASIL, 2006b, p.109).

Para tanto, o professor precisa perceber o objetivo dessas atividades no que tange ao processo de conscientização do papel que o aluno ocupa dentro da sociedade, ajudando-o a compreender como a linguagem é usada nos dias atuais, ou seja, como maneira de agir socialmente no mundo, na qual os efeitos de sentido produzidos pelo seu uso não estão desvinculados de seu contexto de produção.

Sob essa perspectiva, o professor precisa refletir que o trabalho com textos escritos em LE centrado em uma visão de leitura enquanto prática cultural e crítica de linguagem é uma forma de preparar o aluno do ensino regular para as mudanças da vida contemporânea, auxiliando-o na construção da cidadania e que as práticas escolares de letramento permeadas pelo texto escrito em LE justificam-se nos usos que se faz da escrita em LE, principalmente do inglês, na vida contemporânea, garantindo

uma experiência no uso da LE com envolvimento na construção do significado, que pode ser ampliada para outras habilidades, caso se tornem necessárias em outras fases das vidas dos alunos (MOITA LOPES e ROJO, 2004).

Parece, portanto, que, com o intuito de contemplar esse objetivo de modo efetivo, em busca de uma política educacional de igualdade, os cadernos são uma tentativa de viabilizar um trabalho em sala de aula, de fato, acessível a alunos e professores.

Com base em Richards (2000), uma das vantagens da elaboração desses cadernos como sugestões de materiais didáticos para o professor usar em sala de aula é manter uma base comum, conforme advogado pela LDB (Art.26º), ajudando a padronizar a instrução na rede pública, assegurando que os alunos, mesmo em escolas e classes diferentes aprendam um conteúdo similar, podendo ser avaliados da mesma maneira nos exames formais em âmbito estadual e nacional.

Considerando que a proposta de conduzir o ensino de LE sob a ênfase dos letramentos múltiplos, ou seja, na promoção do saber/fazer em “múltiplas linguagens e gêneros discursivos” (SÃO PAULO, 2008, p.42) é uma forma de garantir princípios de aprendizagem sólidos, pode ser que o uso desses cadernos ajude a manter a qualidade de ensino, inclusive servindo de apoio a professores que não são proficientes na língua-

alvo e com pouca experiência por meio das instruções que acompanham os Cadernos do Professor.

Por outro lado, mesmo que “a Proposta Curricular não foi comunicada como dogma ou aceite sem restrição” (SÃO PAULO, 2009a, p.05), esses cadernos podem trazer efeitos negativos potenciais, conforme exposto por Richards (2000), pois seu uso pode representar a falta de abrangência no que tange as necessidades e interesses dos alunos e a redução do professor a técnico se usá-lo como único recurso de ensino, deixando que suas decisões sejam conduzidas pelo próprio material e pelas instruções nele contidas. Esses são riscos que devem ser assumidos, uma vez que o professor pode tomar esses cadernos como LDs, como recursos únicos disponíveis para a sua atuação em sala de aula, sem refletir sobre as reais necessidades e interesses de seus alunos.

Essa redução do professor a técnico de ensino é imposta pela uniformidade do *syllabus* e da abordagem, pois remove, de certa maneira, a iniciativa e o poder dos professores.

Portanto, há a necessidade de se investigar como esses cadernos são utilizados em sala de aula, ou seja, se o professor da educação básica, ao usar esses materiais, o faz como técnico conduzido por um manual, ou como um professor reflexivo com um senso de plausibilidade que entenda que as atividades sugeridas nos cadernos estão embasadas em princípios básicos de ensino e aprendizagem que independem da metodologia. Tal reflexão pode auxiliar o professor a analisar e a tomar decisões diante da realidade, na qual seus alunos estão inseridos, buscando refletir sobre o porquê ensinar o que está ensinando, para que ensinar, como ensinar e o que ensinar.

Sob essa perspectiva, a adoção e o uso dos cadernos deve vir orientado por respostas a esses questionamentos, ou seja, o professor precisa entender os motivos que conduziram a sua escolha, bem como os objetivos pelos quais ele os usa, a melhor forma de usá-los em suas turmas e o que ensinar pautado nas atividades neles propostas.

É crucial, portanto, que o professor, ao usar os cadernos, reflita sobre os objetivos, sobre a metodologia e valores do programa de ensino proposto neles, estabelecendo com o material uma relação de parceria, de modo que os parceiros compartilhem objetivos comuns e tragam para a relação contribuições específicas, sempre buscando detectar e suprir as necessidades dos alunos em seu contexto real de uso da língua.

Enfim, espera-se que esta investigação colabore para que o ensino de LI na escola pública sofra transformações, principalmente, no que tange às possibilidades de reflexão do professor ao usar esses cadernos e também outros MDs, que poderão surgir nos próximos anos.

Professores em serviço e/ou em pré-serviço precisam, portanto, avaliar os MDs, identificando se há uma relação de coerência entre os pressupostos teóricos enfatizados por esse ou por outro Currículo e as atividades de aprendizagem utilizadas em suas ações pedagógicas em sala de aula.

Como pesquisadora, ao desenvolver este trabalho, percebi que os cadernos são, na verdade, uma forma de concretização do Currículo e que, conhecer os pressupostos teóricos por ele enfatizados, abre a possibilidade de inovação para a minha própria prática pedagógica no que tange à seleção e elaboração de outras atividades. Além disso, entendo que a promoção de um trabalho em sala de aula, baseado na elaboração de Sequências Didáticas, pode tornar o processo de ensino/aprendizagem em LI mais integrado e coerente, o que pode também trazer mais motivação e participação por parte dos alunos.

Entendo também que os alunos precisam saber quais são os objetivos que o professor pretende alcançar com as atividades que propõe em sala de aula, bem como os pais e toda a sociedade. Acredito que tal esclarecimento corrobora para que o ensino de LI na escola pública deixe de ser considerado um fracasso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Análise de Abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. IN: _____ (Org.). **O professor de Língua Estrangeira em Formação**. 1.ed. Campinas: Pontes, 1999, p.11-27.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2ª edição, 1998.

AMO, M. A. **Avaliação de material didático para ensino de leitura em língua inglesa: das orientações dos PCN-LE às realizações da CENP**. São Paulo, 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ARANTES, J. E. **O livro didático de língua estrangeira: atividades de compreensão e habilidades no processamento de textos na leitura**. Belo Horizonte, 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas da Educação Linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, vol.5, n.1, p.63-81, 2005.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? IN: ROJO, R. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado de Letras, 2000, p.149-182.

BENSON, P. **Autonomy in Language Learning**. Disponível em: <<http://ec.hku.hk/autonomy/what.html>> and <<http://ec.hku.hk/autonomy/#k>>. Retrieved on August 10, 2006. Acesso em: 10 de novembro de 2012.

BERNARDINO, E. A. **Análise e implementação da nova proposta pedagógica estadual para o ensino de língua inglesa no ensino fundamental**. Araraquara, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências e Letras.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. IN: DIONISIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p.39-50.

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. IN: ROJO, R. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado de Letras, 2000, p.13-23.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011 – Língua Estrangeira Moderna**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

_____. (2006a) Casa Civil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts.29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 06 de fevereiro, 2006 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 03 de janeiro de 2012.

_____. (2006b) Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – volume 1 – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MED/SEB, 2006.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MED/SED, 2000.

_____. (1998a) Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. (1998b) Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Casa Civil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 de junho de 2012.

BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha (Trad.). São Paulo: Educ, 1999.

BRONCKART, J.; DOLZ, J. La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières? **Raison éducatives**. Paris: De Boeck Université, nº2/1-2, 1999, p.27-44

BRONCKART, J.; PLAZAOLA GIGER, I. Théorie des actes de langage et enseignement de la L2. Un exemple de transposition didactique. **Diálogos Hispânicos**. n.18, p.13-35, 1996.

CELANI, M. A. **Revista Escola**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-estrangeira/fundamentos/nao-ha-receitaensino-lingua-estrangeira-450870.shtml>> Acesso em: 30 de dezembro de 2012. Entrevista.

_____. A Transdisciplinarity in the teaching of English as a foreign language. IN: GRIGOLETTO, M. & CARMAGNANI, A. M. G. (orgs) **Inglês como língua estrangeira: identidades, práticas e textualidade**. São Paulo: Humanitas (FFLCH/USP), 2001, p. 29-36.

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique**. Grenoble: La Pensée sauvage, 1991.

CONSOLO, D. A. On a (re)definition of oral language proficiency for EFL teachers: perspectives and contributions from current research. **Melbourne Papers in Language Testing**, v. 1, p. 1-28, 2006.

_____. **O Livro Didático como Insumo na Aula de Língua Estrangeira (Inglês) na Escola Pública**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação de Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas: Unicamp, 1990.

COX, M.I.P., ASSIS-PETERSON, A. A. Ser/Estar professor de inglês no cenário da escola pública: em busca de um contexto eficaz de ensino/aprendizagem. **Polifonia**, n.5, p.1-26, 2002.

COSTA, S. R. A construção de “títulos” em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico. IN: ROJO, R. **A prática da linguagem em sala de aula – Praticando os PCNs**. São Paulo: Mercado de Letras, 2000, p.67-90.

CRISTOVÃO, V. L. .L. Sequências didáticas para o ensino de línguas. IN: DIAS, R., CRISTÓVÃO, V. L. L. (Orgs.). **O livro didático de línguas estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p.305-344.

_____. et.al. Cartas de pedido de conselho: da descrição de uma prática de linguagem a um objeto de ensino. **Linguagem e ensino**. Vol.09, nº1, p.41-76, 2006.

_____. **Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático**. São Paulo, 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____. Dos PCNs-LE à sala de aula: uma experiência de transposição didática. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, n.34, p.39-51, 1999.

CUNNINGSWORTH, A. **Choosing your coursebook**. London: Heinemann, 1995.

DELL'ISOLA, R. L. R. Gêneros textuais em livros didáticos de língua estrangeira: o que falta? IN: DIAS, R., CRISTÓVÃO, V. L. L. (Orgs.). **O livro didático de línguas estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p.99-120.

DIAS, R. Critérios para a avaliação do livro didático de língua estrangeira no contexto do segundo ciclo do ensino fundamental. IN: DIAS, R., CRISTÓVÃO, V. L. L. (Orgs.). **O livro didático de línguas estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p.199-234

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). IN: ROXO, R.; CORDEIRO, G. S. (Orgs./tradução). **Gêneros orais e escritos**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p.35-60

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. IN: ROXO, R.; CORDEIRO, G. S. (Orgs./tradução). **Gêneros orais e escritos**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p.81-108.

DUCCATI, A. L. F. **A interação verbal na língua-alvo e a proficiência oral na prática de sala de aula: (re)definindo o perfil de uma professor de língua inglesa da escola pública**. São José do Rio Preto, 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas.

GILLHAM, B. **Developing a questionnaire..** London e New York: Continnum, 2000.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language Socialization Across Cultures**. Cambridge: CUP, 1986, p.97-124.

KERN, R. **Literacy and Language Teaching**. Oxford: OUP, 2000.

KLEIMAN, A. B., MORAES, S.E. **Leitura e Interdisciplinaridade: Tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KLEIMAN, A. B. Apresentação. IN: DIONISIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p.09-15.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. IN: _____. (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p.15-64.

LARSEN-FREEMAN, D., LONG, M. H. **An introduction to second language research**. London: Longman, 1991.

LEFFA, V. J. Pesquisando o contexto de ensino – O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas 4**. São Paulo: APLIESP, p.13-24, 1998/1999.

LITTLE, D. **Learner autonomy and second/foreign language learning**. Disponível em: <<http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409>>. Acesso em: 10 de novembro de 2012.

LOPES, R. **O uso do Caderno do Professor na escola pública estadual: percepções de alunos e professora**. São Paulo, 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

LUKE, A., FREEBODY, P. Further notes on the Four Resources Model. *Reading Online*. International Reading Association, 1999. Disponível em: <<http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html>> Acesso em: 15 de julho, 2012.

MACHADO, N. J. . **Educação: Competência e qualidade**. 1. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2009.

MAGNO e SILVA, W. Livros didáticos: fomentadores ou inibidores da autonomização? IN: DIAS, R., CRISTÓVÃO, V. L. L. (Orgs.). **O livro didático de línguas estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p.57-78.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. IN: DIONISIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p.19-38.

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**. São Carlos, 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos.

MENDONÇA, M.; BUNZEN, C. Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores: introdução dialogada. IN: _____ (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.11-22.

MICCOLI, L. Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira. IN: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). **Práticas de Ensino e Aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Campinas: Pontes Editores, 2ª edição, 2007, p. 31 a 49.

MOITA LOPES, L. P.; ROJO, R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. IN: BRASIL/MEC/SEB/DPEM. **Orientações curriculares de ensino médio**. Brasília: MEC/SEB/DPEM, 2004, p.14-56. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/02Linguagens.pdf>>. Acesso em: 15 de maio de 2012.

OLIVEIRA, S. M. **Relação entre dois livros didáticos e os documentos oficiais de língua inglesa na rede pública: o que a análise de abordagem revela?** São Carlos, 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal de São Carlos.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de Língua Inglesa. IN: STEVES, C. M. T., CUNHA, M. J. C. (Orgs.). **Caminhos e Colheita – Ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003, p.53-84.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Un decálogo para enseñar a escribir. **Cultura y Educación**. Madrid: Infancia y Aprendizaje, nº2, p.31-41, 1996.

PINHEL, C. O. **A relação professor-aluno-texto em aulas de inglês como Língua Estrangeira: Reflexões sobre a realidade da leitura no Ensino Médio de uma Escola Pública**. São José do Rio Preto, 2001. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas.

_____. **Reflexões sobre a leitura em aulas de inglês como língua estrangeira em uma escola pública**. IN: CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) *Pesquisas em Lingüística Aplicada*, São Paulo: Editora da UNESP, 2004, pp. 55-79.

PINTO, A. P. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. IN: DIONISIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p.51-62.

_____. Gêneros textuais: professor, aluno e o livro didático de língua inglesa nas práticas sociais. IN: DIAS, R., CRISTÓVÃO, V. L. L. (Orgs.). **O livro didático de línguas estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p.79-98.

POLIDORO, L. F.; STIGAR, R. Transposição didática: a passagem do saber científico para o saber escolar. **Ciberteologia - Revista de teologia e cultura**. Ano VI, n.27, p.153-159, 2010.

RAMOS, R. C. G. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. IN: DIAS, R., CRISTÓVÃO, V. L. L. (Orgs.). **O livro didático de línguas estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p.173-198.

RICHARDS, J. C. The role of textbooks in a language program. **New routes**. São Paulo: DISAL, 2002.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação – Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. IN: _____ (orgs./trad.). **Gêneros orais e escritos**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p.07-16.

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

_____. O texto no ensino-aprendizagem de línguas hoje: desafios da contemporaneidade. IN: TRAVAGLIA, L.C., FINOTTI, L.H.B. & MESQUISTA, E.M.C. (Orgs.). **Gêneros de texto: caracterização e ensino**. Linguística IN FOCUS 5. Uberlândia: EDUFU, 2007, p.9-43.

_____. **Letramento e capacidade de leitura para a cidadania**. Texto de divulgação científica elaborado para o Programa Ensino Médio em Rede, Rede do Saber/CENP-SEE-SP e para o Programa Ler e Escrever – Desafio de Todos, CENPEC/SME-SP:SEE-SP e SME-SP, 2004. Disponível em: <http://deleste2.edunet.sp.gov.br/httpc2012/pc1_letramento.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2012.

_____. Os PCNs, as práticas de linguagem (dentro e fora da sala de aula) e a formação de professores. IN: _____. **A prática da linguagem em sala de aula – Praticando os PCNs**. São Paulo: Mercado de Letras, 2000, p.7-11.

SACRISTÁN, J. G., GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4ªed. São Paulo: Artmed, 2000.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Caderno do Professor: LEM – inglês, ensino médio - 3ª série, Volume 1**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2013.

_____. Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagem, Códigos e suas tecnologias**. SEE – 2.ed. – SP: Secretaria da Educação, 2012.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Caderno do Professor: Inglês, Ensino Fundamental – 8.ª série/9º ano, Volume 1**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2009a.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Caderno do Aluno: Inglês, Ensino Fundamental – 8.^a série/9º ano, Volume 1.** São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2009b.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo.** São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2008.

SATO, E. T. N. **A compreensão oral nos cadernos de língua estrangeira moderna – inglês do Estado de São Paulo.** Campinas, 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas.

SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópio**, vol.7, n.1, p.11-23, 2009.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. IN: ROXO, R.; CORDEIRO, G. S. (Orgs./trad.). **Gêneros orais e escritos.** Campinas: Mercado de Letras, 2004, p.19-34.

STREET, B.V. **Literacy in Theory and Practice.** New York: CUP, 1984.

_____. What's "new" in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. **Current Issues in Comparative Education**, Vol.5(2): 77-91. Columbia: Teachers College, Columbia University, 2003.

TOMLINSON, B. **Materials Development in Language Teaching.** Cambridge, CUP, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000b.

ANEXOS

Anexo 01 - Can-do Chart

Inglês – 8ª série, 1º bimestre

CAN-DO CHART

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	Consigo	Consigo fazer com ajuda	Ainda não consigo
1. Explicar algumas diferenças entre uma reportagem de revista, um verbete de enciclopédia e uma entrevista.			
2. Identificar o objetivo geral de um texto.			
3. Localizar informações específicas em um texto.			
4. Completar um cartão com dados biográficos.			
5. Utilizar informações de um cartão para completar um verbete de enciclopédia.			
6. Completar frases com dados biográficos.			
7. Relacionar perguntas e respostas em uma entrevista.			
8. Identificar temas presentes em textos biográficos.			
9. Diferenciar entre frases e perguntas que tratam do presente e aquelas que tratam do passado.			
10. Falar um pouco sobre quem são Marta Vieira da Silva, Pelé e J. K. Rowling.			

Anexo 02 - Proposta de avaliação

Name: _____ Group: _____ Date: _____

PROVA DE LEM – INGLÊS

Leia o texto a seguir para responder às cinco questões abaixo.

Niemeyer, Oscar (1907-)

Born in Rio de Janeiro – at the time, the capital city of Brazil – the architect studied at the National School of Fine Arts in Brazil and began to work in the office of Lúcio Costa in 1935. The following year, 1936, and for seven years, he was of the team that, in collaboration with Le Corbusier, was responsible for the design of the Ministry of Education and the Public Health Building of the capital (Rio de Janeiro). In 1939, still with Lúcio Costa, he designed the Brazilian Pavilion at the New York World Fair. Later, he became the coordinator and chief architect responsible for the development of Brasília. A member of the Communist Party of Brazil, Niemeyer was forced into exile in France, in 1964, due to the Brazilian political situation. He was awarded the Lenin Peace Prize in 1963. In 1970, he was awarded the Gold Medal of the American Institute of Architecture and, in 1988, he shared the Pritzker Architecture Prize with Gordon Bunshaft.

1. Que tipo de texto é esse?

- | | |
|---|---|
| a) Uma propaganda. | c) Uma reportagem biográfica em um jornal ou revista. |
| b) Uma biografia em um verbete de enciclopédia. | d) Um cartão com os dados pessoais de uma pessoa. |

2) Justifique, em português, sua resposta para a questão 1.

3) Quantos anos Niemeyer tem hoje?

4) Onde Niemeyer estudou?

- | | |
|---------------------------------|--------------------------|
| a) National School of Fine Arts | c) Ministry of Education |
| b) Lúcio Costa | d) New York World Fair |

5. Um dos prêmios que Niemeyer recebeu em sua carreira foi:

- | | |
|-----------------------|---|
| a) Le Corbusier | c) Brasília |
| b) Brazilian Pavilion | d) Gold Medal of the American Institute of Architecture |

Anexo 03 - Grade de correção da proposta de avaliação do anexo 04

Questão	Competência leitora / escritora	Resposta / justificativa
1	Identificar o gênero de um texto e seu suporte	<i>Alternativa b): O texto é uma biografia em um verbete de enciclopédia, semelhante ao texto da Situação de Aprendizagem 2.</i>
2	Identificar características de um gênero textual e de seu suporte	<i>A resposta deve mencionar características de um texto biográfico em um verbete de enciclopédia. Alternativamente, o aluno pode explicar as características das outras alternativas da questão 1 que não estão presentes nesse texto.</i>
3	Localizar informações específicas em um texto (o ano de nascimento de um biografado em um verbete) e calcular a idade de uma pessoa com base no seu ano de nascimento	<i>O aluno deve identificar que Niemeyer nasceu em 1907 (a informação está no início do verbete). Depois, é preciso calcular a idade (isto é, ano atual menos ano de nascimento).</i>
4	Localizar informações específicas em um texto	<i>Alternativa a): Os alunos devem reconhecer, no texto, o verbo studied (estudou).</i>
5	Localizar informações específicas em um texto	<i>Alternativa d): Os alunos devem reconhecer, no texto, palavras como awarded (premiado) e medal (medalha).</i>

Anexo 04 – Lista de objetivos de aprendizagem propostos no Caderno do Aluno**LEARNING TARGETS*****Biographies of remarkable people***

Neste Caderno, você fará atividades que vão ajudá-lo a:

1. Explicar algumas diferenças entre uma reportagem de revista, um verbete de enciclopédia e uma entrevista.
2. Completar um cartão com dados biográficos.
3. Utilizar informações de um cartão para completar um verbete de enciclopédia.
4. Identificar o assunto geral de um texto.
5. Completar pequenos textos com dados biográficos de uma pessoa.
6. Relacionar perguntas e respostas em uma entrevista.
7. Diferenciar frases e perguntas que tratam do presente daquelas que tratam do passado.
8. Conhecer um pouco sobre quem são Marta Vieira da Silva, Pelé e J. K. Rowling.

Anexo 05 – Exemplo de quadros da seção *Instant Language*

INSTANT LANGUAGE

Nesta seção de seu Caderno, você encontra alguns conteúdos linguísticos sistematizados em tabelas para auxiliá-lo em seu trajeto de aprendizagem da língua inglesa. Você pode usar essas tabelas como um material de referência e consultá-las mesmo quando já estiver em outros bimestres e até em outras séries do Ensino Fundamental e Médio!

Some verbs & phrases

grow up	lose a competition / game / match
dream of	score a goal / point
play in the final	defeat the opponent
play for a team	join a team / a club
win a competition / game / match	choose a profession

Question words

who	why
what	how long
where	how
when	

Simple Present

Affirmative		Negative		Interrogative		
I	play soccer everyday.	I	don't play soccer everyday.	Do	I	play soccer everyday?
You		You			you	
We		We			we	
They		They			they	
He	plays soccer everyday.	He	doesn't play soccer everyday.	Does	he	play soccer everyday?
She		She			she	
It		It			it	

Simple Past

Affirmative

I	
He	
She	played
It	soccer last
You	Saturday.
We	
They	

Negative

I	
He	
She	didn't play
It	soccer last
You	Saturday.
We	
They	

Interrogative

	I	
	he	
	she	
Did	it	play soccer
	you	last Saturday?
	we	
	they	

Simple Past: verb TO BE

Affirmative

I	
He	was here
She	yesterday.
It	
You	were here
We	yesterday.
They	

Negative

I	
He	was not here yesterday.
She	(or)
It	wasn't here yesterday.
You	were not here yesterday.
We	(or)
They	weren't here yesterday.

Interrogative

	I	
	he	
Was	she	
	it	here
	you	yesterday?
	we	
Were	they	

Present Perfect

Affirmative

I	have
You	played
We	soccer for
They	5 years.
He	has
She	played
It	soccer for
	5 years.

Negative

I	have not played soccer
You	for 5 years.
We	(or)
They	haven't played soccer
	for 5 years.
He	has not played soccer
She	for 5 years.
It	(or)
	hasn't played soccer
	for 5 years.

Interrogative

	I	
	you	
Have	we	played
	they	soccer for
		5 years?
	he	
Has	she	
	it	

Anexo 06 – Ficha 1: Aspectos gerais

FICHA 1: ASPECTOS GERAIS

1.1 Princípios norteadores	SIM	PARCIALMENTE	NÃO
a) A visão de linguagem que permeia as atividades é coerente com aquela que fundamenta o Currículo.			
b) Os conhecimentos linguísticos e a competência leitora e escritora são trabalhadas de forma integrada.			
c) A visão de aprendizagem que subjaz as atividades leva em conta o trabalho colaborativo entre os pares, professor e alunos.			
d) A visão de aprendizagem considera o trabalho em pares ou grupos, por meio de atividades complementares que promovam interações pela <i>Internet</i> , bem como projetos via gêneros textuais e projetos interdisciplinares.			
e) O processo de aprendizagem prevê uma progressão espiralada, de modo que as tarefas são propostas em uma direção que vai do mais complexo, global para o menos complexo, específico.			
f) O princípio organizador é facilmente identificável na estrutura do Caderno.			
g) A escolha do princípio organizador é coerente com a proposta do Currículo.			
h) Há preocupação em desenvolver e/ou expandir o conhecimento de aspectos socioculturais dos países da língua-alvo, assim como valorizar os do nosso país.			

1.2 Aspectos gráfico-editoriais	SIM	PARCIALMENTE	NÃO
a) O projeto gráfico do Caderno é adequado à faixa etária à qual se dirige.			
b) As situações de aprendizagem apresentam uma diagramação adequada aos seus propósitos didáticos.			
c) Os organizadores do texto, como títulos, subtítulos, mantêm a hierarquização e a coerência ao longo das situações de aprendizagem.			
d) Existe legibilidade gráfica adequada para o nível de escolaridade visado, do ponto de vista do desenho e do tamanho das letras; do espaçamento entre letras, palavras e linhas; do formato, dimensão e disposição dos textos na página e impressão do texto principal em preto.			
e) As imagens são adequadas às finalidades para as quais foram utilizadas, são informativas e coerentes com as atividades.			
f) As instruções para o trabalho com os textos são claras e precisas.			
g) A diversidade étnica da população brasileira e a pluralidade social e cultural do Brasil e dos diferentes países em que a língua estrangeira é utilizada são reproduzidas adequadamente.			
h) Há preocupação em desenvolver e/ou expandir o conhecimento de aspectos socioculturais dos países da língua-alvo, assim como valorizar os do nosso país.			

1.3 Autonomia do aluno	SIM	PARCIALMENTE	NÃO
a) A obra favorece o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico, no que diz respeito aos objetos de ensino-aprendizagem propostos.			
b) O aluno é incentivado a assumir a responsabilidade sobre o seu aprender por meio do estabelecimento de objetivos e/ou propósitos para a aprendizagem e a tomada de decisões.			
c) O aluno tem a oportunidade de refletir sobre o seu progresso em relação ao que foi aprendido no Caderno.			
d) O aluno é incentivado a desenvolver projetos e/ou aprender mais a partir do que foi aprendido em sala de aula.			
e) O aluno é incentivado a desenvolver sua criatividade e originalidade.			
f) A realização de atividades em grupos é incentivada, realçando-se a importância do trabalho em grupo e a colaboração entre pares.			
g) O Caderno incentiva o relacionamento com o meio virtual, especialmente a internet, visando à complementação da aprendizagem.			
h) Há uma proposta de desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, de autoaprendizagem e de autoavaliação.			
i) O aluno é incentivado a ler/ouvir fora dos limites da sala de aula por meio de sugestões de revistas, jornais, livros, filmes, sites etc..			

Anexo 07 – Ficha 2: Compreensão escrita

FICHA 2: COMPREENSÃO ESCRITA

2.1 Princípios subjacentes ao processo de leitura	SIM	PARCIALMENTE	NÃO
a) A compreensão escrita é trabalhada sob uma concepção de leitura como processo de interlocução entre leitor-(con)texto-autor.			
b) As atividades de aprendizagem asseguram um papel ativo do aluno no processo de construção e negociação de sentidos, contribuindo para a formação reflexiva e crítica.			

2.2 Textos e aspectos textuais	SIM	PARCIALMENTE	NÃO
a) Os textos são, em sua maioria, autênticos (não foram construídos especificamente para a situação de aprendizagem) e, se autorais, trazem a indicação da fonte de origem.			
b) São apresentados textos representativos de diferentes esferas de atividade social ou de diferentes suportes (<i>Internet</i> , livros, revistas, jornais etc.).			
c) São apresentados textos de diversos gêneros textuais com funções sociais variadas (pôsteres, convites, biografias, perfis, anúncios, artigos, reportagem, folhetos, receitas, contos etc.).			
d) O layout original do texto é mantido.			

e) Os tipos de sequências linguísticas utilizadas (narração, descrição, argumentação) são explorados.			
f) Os temas dos textos contribuem para a ampliação dos horizontes culturais do aluno.			

2.3 Atividades de compreensão escrita	SIM	PARCIALMENTE	NÃO
a) O processo de compreensão envolve atividades de compreensão geral, de pontos principais e de atividades de pós-leitura, seguindo uma progressão do mais geral para o mais específico.			
b) As atividades de leitura garantem uma progressão em espiral ao longo de todo o caderno.			
c) Há certa diversidade de atividades que envolvem questões globais, subjetivas, inferenciais, preenchimento de lacunas, soluções de problema etc., colaborando para a (re)construção do sentido do texto pelo aluno, incentivando o uso do conhecimento sistêmico, de mundo e de organização textual.			
d) Os aspectos relacionados às condições sob as quais o texto de leitura foi produzido (capacidades de ação) são explorados.			
e) Os aspectos relacionados à organização ou plano textual (capacidade discursiva) são explorados.			

f) A reflexão e a sistematização de aspectos gramaticais (capacidade linguístico-discursiva) com base nos gêneros trabalhados, considerando um trabalho que contextualize a gramática, são promovidas.			
g) As atividades de compreensão escrita estão relacionadas a outros aspectos da aprendizagem, principalmente com o processo de produção textual.			
h) O trabalho com a compreensão escrita explora a intertextualidade, estimulando alunos e professores a buscar textos e informações fora do caderno.			

Anexo 08 – Ficha 3: Produção escrita

FICHA 3: PRODUÇÃO ESCRITA

3.1 Princípios subjacentes ao processo de produção escrita	SIM	PARCIALMENTE	NÃO
a) A produção escrita é trabalhada como processo interativo e em constante reformulação por meio de estágios de revisão para aperfeiçoamento do texto.			
b) O destinatário ou público-alvo é um elemento-chave no processo de escrita.			
c) As atividades de produção escrita preveem um trabalho colaborativo entre os pares.			
d) As atividades de aprendizagem asseguram um papel ativo do aluno no processo de produção textual.			
e) A diversidade de gêneros textuais com funções sociais variadas (pôsteres, biografias, perfis, anúncios, reportagens, folhetos, receitas, contos, etc.) é contemplada.			
f) A diversidade do público-alvo é considerada.			
g) As atividades propostas envolvem contextos reais e refletem situações de interlocução pela escrita para as quais o aluno escreve em seu cotidiano.			

h) As atividades propostas para a produção escrita fundamentam-se em leituras prévias e/ou leituras feitas durante a produção textual.			
i) O trabalho com a produção escrita envolve as características sócio-discursivas dos gêneros abordados, explicitando as condições de produção da escrita: quem, para quem, com que objetivo e em que suporte se escreve (capacidades de ação).			
j) São explorados os aspectos relacionados à organização ou plano textual (capacidade discursiva).			
k) As atividades propostas para a produção escrita envolvem os seguintes estágios: pré-escrita, planejamento, rascunhos e versões diferentes, revisões dos colegas, reescritas, apoio do professor, versão final.			
l) O trabalho com a produção escrita envolve regras e convenções que regem o funcionamento linguístico dos recursos ortográficos, morfológicos, semânticos e sintáticos, incluindo atividades de pós-escrita com a finalidade de se fazer reflexões e sistematizações sobre os textos produzidos (capacidades linguístico-discursivas).			

Anexo 09 – Ficha 4: Manual do Professor

FICHA 4: MANUAL DO PROFESSOR

4.1 O caderno do professor	SIM	PARCIALMENTE	NÃO
a) O Caderno do Professor explicita, com clareza, os objetivos da proposta didático-pedagógica efetivada pelo Currículo (documento básico) e os pressupostos teórico-metodológicos por ele assumidos.			
b) O manual relaciona a proposta didático-pedagógica aos principais documentos públicos nacionais que orientam o Ensino Fundamental no que diz respeito ao ensino das línguas estrangeiras.			
c) O Caderno do Professor discute o uso adequado do Caderno do Aluno, inclusive no que se refere às estratégias e recursos de ensino a serem empregados, evitando detalhamentos que possam impedir a criatividade e a autonomia do professor.			
d) O Caderno do Professor indica as possibilidades de trabalho interdisciplinar na escola, partir do ensino de línguas estrangeiras.			
e) O Caderno do Professor discute diferentes formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação que o professor poderá utilizar ao longo do processo de ensino-aprendizagem.			

f) O Caderno do Professor propicia a reflexão sobre a prática docente, estimulando o professor a continuar investindo em sua própria aprendizagem e a interagir com os demais profissionais da escola.			
g) O Caderno do Professor propõe atividades extras e variadas, e materiais autênticos, de diferentes suportes midiáticos, que contemplem o desenvolvimento da competência de leitura e de escrita e das demais questões importantes vinculadas ao ensino de língua estrangeira (léxico, cultura, produção literária, etc.), além das indicadas no livro do aluno.			
h) O Caderno do Professor oferece sugestões de respostas para as atividades propostas no livro do aluno, sem, no entanto, restringi-las a possibilidades únicas e orienta o professor no sentido de considerar diferentes soluções, sobretudo tendo em conta a diversidade linguística e cultural.			
i) O material explicita com clareza o princípio organizador do Caderno do Aluno, incluindo a subdivisão dos módulos de modo a formar um todo coerente e articulado.			
j) Apresenta-se em linguagem acessível ao professor.			
k) Traz sugestões de projetos para o desenvolvimento da ética, cidadania e respeito às várias culturas no processo de ensino/aprendizagem de LE.			

Anexo 10 – Questionário 1 - Professores

Prezado professor(a),

Este questionário faz parte da coleta de dados de minha pesquisa de doutorado e tem como objetivo traçar o perfil dos profissionais que atuam na rede pública de ensino do Estado de São Paulo com vistas a identificar as necessidades vigentes no que tange à implementação do novo Currículo proposto para o ensino de Língua Estrangeira – Inglês. Ao identificar essas necessidades, a nossa proposta é fazer alguns encaminhamentos para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem. Sendo assim, gostaria que o senhor(a) fizesse parte de minha pesquisa de maneira que suas respostas contribuam para uma reflexão melhor e mais ampla das questões que precisam ser repensadas diante dessas novas orientações curriculares.

Identificação pessoal

Nome: _____

Idade: _____ anos / Sexo: () F () M

Telefone para contato: _____

e-mail: _____

[...]

5) Explique como era a sua prática pedagógica antes da SEE propor o novo Currículo, ou seja, como você ensinava, o que você ensinava, quais recursos utilizava para ensinar, inclusive os materiais didáticos.

6) Com o advento do novo Currículo, você teve que mudar a sua prática?

() Sim () Não

7) Se sim, explique quais foram as mudanças promovidas.

8) Você encontrou alguma dificuldade, entraves, para transpor didaticamente as orientações do novo Currículo? Por que?

Anexo 11 – Questionário 2 - Professores

Identificação pessoal

Nome: _____

Telefone para contato: _____

e-mail: _____

Grau de escolaridade

- 1) () Graduação completa
() Graduação incompleta
Especifique o curso: _____
Especifique a faculdade: _____
- 2) () Pós-graduação lato sensu completa
() Pós-graduação lato sensu incompleta
() Pós-graduação strito sensu completa
() Pós-graduação strito sensu incompleta
Especifique o curso: _____
Especifique a faculdade: _____

Especificidades profissionais

- 1) Efetivo? () Sim () Não
- 2) Disciplina(s) que leciona atualmente: _____
- 3) Já lecionou outra(s) disciplinas anteriormente? () Sim () Não
Qual? _____
- 4) Tempo no magistério público: _____
- 5) Leciona em alguma instituição particular? () Sim () Não
Especifique a disciplina e a instituição: _____
Tempo em que leciona em instituição particular: _____
- 6) Você fez ou faz algum curso particular de inglês? () Sim () Não
Especifique o curso: _____
Tempo de duração do curso: _____
- 7) Já fez algum exame de proficiência com certificação? () Sim () Não
Especifique o exame: _____

Anexo 12 – Syllabus (8ª série/9º ano - 1º bimestre)

8ª série/9º ano do Ensino Fundamental	
Contéúdos	
1º bimestre	Conhecimento gramatical e lexical em língua inglesa em uso Biografias • Identificação de biografias de pessoas marcantes da história nacional e internacional que ainda estão vivas • Identificação de quando e onde as pessoas nasceram e estudaram, que língua falam, de que gostavam quando eram pequenas • Relação entre biografias e profissões • Tempos verbais: passado e presente (retomada) e reconhecimento de uso do presente perfeito Textos para leitura e escrita • Biografias, entrevistas, perfis Produção • Perfil e biografia de uma personalidade marcante
	Habilidades
	Espera-se que ao completar este bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades: • Ler, compreender, analisar e interpretar: biografias, entrevistas, perfis, piadas, adivinhas, verbetes de dicionário e diálogos, inferindo seus traços característicos, bem como suas finalidades e usos sociais • Solicitar e fornecer informações sobre ações e fatos passados • Formular hipóteses sobre regras de uso da língua escrita, a partir da análise de regularidades, e aplicá-las em produções escritas, revisões e leituras • Reconhecer o uso do presente perfeito • Diferenciar frases e perguntas que tratam do presente e aquelas que tratam do passado • Aplicar e diferenciar estruturas afirmativas, negativas e interrogativas que indiquem ações e fatos no presente e no passado • Relatar experiências vividas ou acontecimentos, adequando a sequência temporal • Preencher uma ficha com dados biográficos

Anexo 13 – Texto da Situação de Aprendizagem 1

2. Now read the following text and see if you can add more information to the card in Activity 1.

SPORTS OF THE WEEK Saturday, June 16, 2007

Path to perfection

James Crawford

Marta Vieira da Silva is the most successful female footballer in Brazil; the only female football player in Brazil to win FIFA's Women's Player of the Year award, in 2006 and 2007. And she keeps reaffirming her position as the world's best female football player all the time: she recently **played** in the Uefa Cup final for the Swedish team Umea IK, and in the match against the Arsenal Ladies she **was** absolutely outstanding, although her team **lost**. In the World Cup, in 2007, it was a pity to see the Brazilian players lose the final. Marta's position as the best in the world, however, remains untouched.

Marta **was born** on February 19th, 1986, in Dois Riachos, a small town of about 13,000 people, in a very dry region in northeastern

Brazil. Marta's father **worked** as a barber, but Marta **did not grow up** with her father because he **left** her mother when the player was just a baby. She has two elder brothers and a sister, and they all **had** a very hard childhood. At that time, Marta **did not have** money to buy a football. So she **improvised**, by folding plastic bags or paper, for example.

The international Marta, currently the best female player in the world, was born in Dois Riachos, a small town in northeastern Brazil. She has two elder brothers and a sister, and they all had a very hard childhood. At that time, Marta did not have money to buy a football. So she improvised, by folding plastic bags or paper, for example.

James Crawford is the author of a book about Brazilian soccer.

Anexo 14 – Homework: focus on language 1

Ingles - 8ª série/9ª ano - Volume 1



HOMEWORK: FOCUS ON LANGUAGE 1



1. Look at the word snake and find: 5 words connected with football, 4 names of family members and 3 verbs in the past tense.

match had football father worked mother sister team was player brother cup



football = soccer

2. Match the columns to make sentences.

- | | |
|-----------------------|-------------------------------------|
| a) I was | () basketball with my friends. |
| b) I did not grow up | () born in Brazil. |
| c) I left | () with my grandparents. |
| d) My favorite team | () lost the final match. |
| e) Yesterday I played | () home at 7 o'clock this morning. |

3. Match the words from the text about Marta with their definitions. Follow the example.

- | | |
|---------------|---|
| a) footballer | () opposite of "male" |
| b) barber | () a man who cuts men's hair |
| c) female | (a) person who plays football |
| d) improvise | () a small city |
| e) dry | () with very little rain |
| f) town | () to do something without preparation |



footballer =
soccer player

4. Now use the words from the previous activity to complete the sentences.

- a) Millanton is a small town of around 5,000 people.
- b) She received an award for best _____ singer of the year.
- c) If you don't have a plan, _____!
- d) Very _____ weather is not good for our health.
- e) His dream is to be a great _____.
- f) My father goes to the _____ every week.

FOR FUN

Question: Why did the chicken cross the road?

Answer: To get to the other side.

O que eu aprendi...

Anexo 15 – Situated Learning 2

Inglês - 8ª série/9º ano - Volume 1



SITUATED LEARNING 2

WHO IS HE?

1. What do you know about Pelé? Can you complete the card?

Full name: _____

Nickname: _____

Place of birth: Três Corações, Minas Gerais – Brazil

Year of birth: 1940

Age: _____

Job: _____

Awards: three World Cups (1958, 1962, 1970)

Date and place of 1000th goal: November 19th, 1969 – Rio de Janeiro.

2. Read the text on the following page quickly and then answer the following questions.

- | | |
|--|--|
| <p>a) Where can you find this kind of text?
Explain your answer in Portuguese.</p> <p>() In a newspaper.</p> <p>() In an encyclopedia.</p> <p>() In a TV guide.</p> | <p>c) What does (1940-) indicate? (Obs.: more than one answer may be correct.)</p> <p>() It indicates that Pelé was born in 1940.</p> <p>() It indicates that Pelé died in 1940.</p> <p>() It indicates that Pelé is alive.</p> |
| <p>b) What is the objective of the text?</p> <p>() To describe a TV program.</p> <p>() To report a recent event.</p> <p>() To tell someone's life story.</p> | <p>() It indicates that we do not know when Pelé died.</p> |

Anexo 16 – Situated Learning 3

Inglês - 8ª série/9º ano - Volume 1



SITUATED LEARNING 3 STUDYING AN INTERVIEW

1. How much do you know about J. K. Rowling?

a) Who is she? What does she do?

b) Where is she from?



2. Read the questions in the box and then the interview. Can you match each question to its corresponding gap? Use the underlined sentences in the answers for help.

Questions:

- a) How long does it take her to write a book?
- b) What writers and books have influenced Rowling's writing?
- c) Did J. K. Rowling want to be an author when she was younger?
- d) How old was she when she started to write?

All about J. K. Rowling: an interview with a fan¹

Amie Lee

Weekly Supernatural Writing

Kate Wiskins is a big fan of the Harry Potter series and, in this interview, she talked to us about the writer J. K. Rowling, creator of the stories that have attracted thousands of people to bookshops and movie theaters in recent years.

Weekly Supernatural Writing: (1) _____

Kate Wiskins: Yes, she has dreamed of being an author ever since she was very young. Although she loved English when she was at school, for some reason she decided to do French at University.

¹ Entrevista fictícia elaborada pela autora do Caderno para esta atividade.

WSW: (2) _____

Kate: Well, for instance, the seventh book in the Harry Potter series took her about two years to write. That is about the average time.

WSW: (3) _____

Kate: She wrote her very first complete story when she was 6. It was about a rabbit. She's been writing ever since she was 6 then.

WSW: (4) _____

Kate: She says she doesn't know who influenced her exactly. I guess it is always hard to tell who influenced you.

3. Read the following sentences from the text again and say if they refer to the **past** or to the **present**.

a) How long does it take her to write a book? _____

b) What writers and books have influenced Rowling's writing? _____

c) How old was she when she started to write? _____

d) Kate Wiskins is a big fan of the Harry Potter series. _____

e) She decided to do French at University. _____

f) She wrote her very first complete story when she was 6. _____

g) She has dreamed of being an author ever since she was very young. _____

4. Work in groups to compare the text in Activity 2 with the texts that you have already read about Marta and Pelé.

a) What do the three texts have in common? Answer in Portuguese.

b) Which text is an interview? Which is a magazine article? And which is an encyclopedia entry?

c) In Portuguese, explain your answers to the previous question.

d) Look at the following list of topics. For each one, say if it was mentioned in the text about Marta (M), Pelé (P), J. K. Rowling (R) or None (N). The same topic may be present in more than one text, and some topics may not be mentioned in any of the texts.

Family	Address	Date of birth
Studies	Political opinions	Job
Likes and dislikes	Name	Important accomplishments

Anexo 17 – Homework: focus on language 3



HOMEWORK: FOCUS ON LANGUAGE 3



1. Fill in the blanks using the words in the box.

How long

When

choose

teacher

subject

- a) Why did you _____ this profession?
- b) _____ did you graduate from Medical School?
- c) _____ do you have to study to become a doctor?
- d) What was your favorite _____ in school?
- e) Who was your favorite _____ in school?

2. Now match the questions in Activity 1 to the following answers.

- () I think it's because of my father, he was a doctor too.
- () The biology teacher was nice, but my favorite was the math teacher!

4. Complete the table with the missing form of the verbs. Follow the example.

BASE FORM	PAST	PARTICIPLE
<i>be</i>	was/were	been
have		had
lead		
	left	
lose		
	loved	loved
	started	
take		taken
talk		
	wrote	

5. Compare these pairs of sentences. Study the underlined verbs and the name of the verb tense in parenthesis.

I have always loved Math! (present perfect)

I loved Math when I was in 7th grade, but now I don't! (simple past)

I have worked for this company for 10 years. (present perfect)

I worked for this company for three months in 2004. (simple past)

Now, complete the rule with the correct name of the verb tense:

- a) When time is not mentioned, or when you refer to an unfinished period of time, use _____.
- b) When you talk about something that happened in a specific moment or period of time in the past, use _____.

6. Choose the correct alternative to complete the sentences.

- a) José Saramago **has written** / **writes** over 10 novels in his career.
- b) I **haven't had** / **don't have** many friends outside school nowadays.

- c) The school volleyball team **has lost** / **lost** the final match last Sunday.
- d) I **have been** / **was** a writer since 1995.
- e) Brian **hasn't left** / **didn't leave** any message for you yesterday.

FOR FUN

Question: Why did the chewing gum cross the road?

Answer: Because it was stuck to the chicken's foot.

O que eu aprendi...

Anexo 18 – Learn more

Inglês - 8ª série/9º ano - Volume 1

**LEARN MORE**

Para aprender mais sobre os conteúdos deste Caderno, sugerimos uma lista de músicas (*songs*), sites e filmes (*films*) com os quais você pode ampliar suas oportunidades de aprender inglês.

Songs

- *Free Nelson Mandela* (The Special A.K.A. 1984): a letra é um protesto contra a prisão do ativista sul-africano Nelson Mandela.
- *Candle in the wind* (Elton John, 1977): ouça a música, escrita em homenagem a Marilyn Monroe, e descubra o verdadeiro nome dela.

Sites

- <<http://www.manythings.org/voa/people>>. Acesso em: 24 set. 2012. Você pode encontrar biografias de pessoas famosas e acompanhar a leitura ouvindo a gravação em mp3.
- <<http://www.bellinghamschools.org/departament-owner/curriculum/biography-maker>>. Acesso em: 24 set. 2012. O Biography Maker apresenta um passo a passo sobre como escrever uma biografia.
- <<http://a4esl.org/q/h/irv001-ck.html>>. Acesso em: 24 set. 2012. Nesse *site* você encontra jogos de vocabulário em inglês sobre os verbos irregulares.

Film

- *Ali – A verdadeira história de Muhammad Ali*. (*Ali*). Direção: Michael Mann. EUA, 2001. 157 min. Drama. 14 anos.

O filme narra a história de Cassius Marcellus Clay Jr. (Will Smith), mais conhecido como Muhammad Ali, de 1964 a 1974. Nesse período turbulento, o lendário boxeador tornou-se campeão mundial dos pesos pesados, depois foi banido do boxe e teve seu título cassado.

Anexo 19 – Recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema

Inglês – 8ª série/9º ano – Volume 1

RECURSOS PARA AMPLIAR A PERSPECTIVA DO PROFESSOR E DO ALUNO PARA A COMPREENSÃO DO TEMA

Filmes

Ali - A Verdadeira História de Muhammad Ali (Ali). Direção: Michael Mann, EUA, 2001. 157 min. 12 anos. Drama.

O filme narra a história de Cassius Marcellus Clay Jr. (Will Smith), mais conhecido como Muhammad Ali, de 1964 a 1974. Nesse período turbulento, o lendário boxeador tornou-se campeão mundial dos pesos pesados, depois foi banido do boxe e teve seu título cassado.

Sites

BARTLEBY. Disponível em: <<http://www.bartleby.com>>. Acesso em: 24 set. 2012. O site permite a consulta a diversos dicionários e enciclopédias, o que é útil para encontrar verbetes biográficos.

BIOGRAPHY. Disponível em: <<http://www.biography.com>>. Acesso em: 24 set. 2012. Outra fonte para textos biográficos, o site também tem um jogo chamado *Celebrity – Dead or Not*, no qual o internauta deve dizer se determinada pessoa famosa está viva ou morta. Apesar de o jogo provavelmente ser um pouco difícil para os seus alunos (já que muitas das

pessoas citadas talvez sejam desconhecidas para eles), você pode propor que eles mesmos recriem o jogo em sala, com nomes de celebridades que eles conheçam.

BSB BIOGRAPHY MAKER. Disponível em: <<http://www.fno.org/bio/biomaker.htm>>. Acesso em: 24 set. 2012. O Biography Maker é destinado a estudantes e apresenta um passo a passo sobre como escrever uma biografia (questões a serem respondidas, fontes de consulta, escrita do texto etc.).

QUIA. Disponível em: <<http://www.quia.com/mc/20459.html>>. Acesso em: 24 set. 2012. Você encontra nesse site um jogo de memória sobre os verbos irregulares em inglês.