



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

**RELAÇÃO ENTRE DOIS LIVROS DIDÁTICOS E OS DOCUMENTOS OFICIAIS DE LÍNGUA
INGLESA NA REDE PÚBLICA:
O QUE A ANÁLISE DE ABORDAGEM REVELA?**

Scarlett Matteussi de Oliveira

SÃO CARLOS
2013



Universidade Federal de São Carlos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**RELAÇÃO ENTRE DOIS LIVROS DIDÁTICOS E OS DOCUMENTOS OFICIAIS DE
LÍNGUA INGLESA NA REDE PÚBLICA:
O QUE A ANÁLISE DE ABORDAGEM REVELA?**

SCARLETT MATTEUSSI DE OLIVEIRA
Bolsista: CAPES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

O48rd

Oliveira, Scarlett Matteussi de.

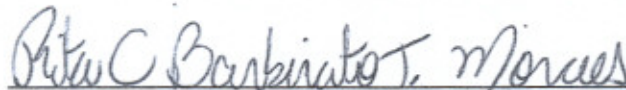
Relação entre dois livros didáticos e os documentos oficiais de língua inglesa na rede pública : o que a análise de abordagem revela? / Scarlett Matteussi de Oliveira. -- São Carlos : UFSCar, 2013.
168 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2013.

1. Linguística aplicada. 2. Língua inglesa. 3. Livros didáticos. 4. Escola pública. I. Título.

CDD: 418 (20^a)

**BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE
SCARLETT MATTEUSSI DE OLIVEIRA**



Prof^ª. Dr^ª. Rita de Cassia Barbirato Thomaz de Moraes
Orientadora e Presidente
UFSCar/São Carlos

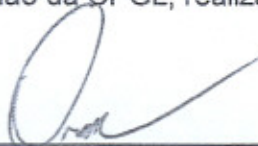


Prof^ª. Dr^ª. Walkyria Monte Mór
Membro titular
USP/São Paulo



Prof^ª. Dr^ª. Eliane Hercules Augusto Navarro
Membro titular
UFSCar/São Carlos

Submetida a defesa pública em sessão realizada em: 27/março/201__
Homologada na 5ª reunião da CPGL, realizada em 05/04/2013.



Dedico este trabalho à minha família, meu pai José, minha mãe Maria e minha irmã Melissa, pelo apoio, pela compreensão nos momentos de minha ausência durante a escrita da dissertação e pelo amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, primeiramente pela existência e, posteriormente, por me incentivarem nos estudos e não medirem esforços para que ele se realizasse. Pelo apoio e pelas palavras de incentivo sempre.

À minha irmã, por me ouvir e por ser tão criativa na tentativa de levantar meu astral.

A toda minha família que, direta ou indiretamente, ajudou-me durante o processo.

À minha orientadora, Rita de Cassia Barbirato Thomaz de Moraes, pela paciência, pelo incentivo, pela amizade, pela sabedoria no momento das orientações e, ainda, pelas várias oportunidades que deu a mim durante minha vida acadêmica e profissional.

Aos professores Vera Lúcia Teixeira da Silva e Nelson Viana, pelas importantes contribuições dadas na banca de qualificação.

Às professoras Walkyria Monte Mór e Eliane Hércules Augusto Navarro, pelas igualmente importantes contribuições dadas na minha defesa.

À Universidade, aos professores e funcionários do curso de Letras e da Pós-Graduação em Linguística que me auxiliaram, cada um a sua maneira, neste processo.

Aos amigos pós-graduandos, Guilherme Jotto Kawachi, Daniela Terenzi, Stéfanie Della Rosa, Aline Raquel Franceschini, Cláudia Jotto Kawachi-Furlan e Vanessa Oliveira, pelo auxílio tanto acadêmico-teórico quanto motivacional. Agradeço principalmente pelos momentos de descontração que me proporcionaram, tão importantes em muitos momentos estressantes do caminho.

À Ingrid Favoretto, pela leitura cuidadosa do meu texto e pela amizade.

Aos colegas da Pós-Graduação, pela companhia e pelas importantes contribuições ao meu trabalho.

Aos amigos de Iracemápolis, Júlia Domiciano Franco de Campos, Júlio Zarro e Raquel Marrafon, por serem pacientes e entenderem minha ausência inúmeras vezes.

À CAPES, pela ajuda financeira.

RESUMO

Propomo-nos com esta pesquisa documental de natureza qualitativa e cunho interpretativista investigar que relação pode ser estabelecida entre a abordagem de dois livros didáticos de língua inglesa utilizados em escolas da rede pública do Estado de São Paulo, mais especificamente, o Caderno e o *Keep in Mind*, ambos de 6ª série, e os pressupostos dos documentos oficiais que embasam o ensino no país e no estado, a saber, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (1998) e a nova Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna do Estado de São Paulo (2008), respectivamente. Para que fosse possível estabelecer essa relação, foi necessário analisar primeiramente a abordagem dos livros didáticos separadamente, por meio das atividades propostas em cada um e, posteriormente, verificar se estas estão coerentes com as concepções embasadoras dos documentos oficiais. O argumento central deste trabalho é a necessidade de auxiliar o professor a compreender os documentos norteadores de ensino de língua inglesa assim como avaliar os livros didáticos que estão a sua disposição. Compartilhamos da ideia de que o professor não deve ser mero implementador (DIAS, 2009), mas precisa desenvolver sua criticidade com relação às bases teórico-metodológicas dos documentos para que, ao entendê-las, possa elaborar/ adaptar o livro didático de acordo as necessidades do seu contexto específico (CUNNINGSWORTH, 1984; RICHARDS, 2005). A análise dos dados revelou que os livros possuem abordagens distintas entre si e que os documentos oficiais estão parcialmente refletidos nos mesmos mostrando, por vezes, uma incoerência entre a teoria veiculada nos documentos e a prática contida nas atividades propostas tanto pelo Caderno quanto pelo *Keep in Mind*. Os resultados da análise, portanto, evidenciaram conflito entre as bases teóricas subjacentes aos documentos norteadores do ensino e os livros didáticos, o que pode acarretar problemas ao professor, uma vez que este deve manejar esses dois livros didáticos diferentes de abordagens distintas.

Palavras-chave: Livro didático, abordagem, língua inglesa, nova Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna do Estado de São Paulo, Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira.

ABSTRACT

Our purpose in this qualitative-interpretative documental research is to investigate the relation that can be established between the underlying approach of two English language teaching coursebooks used in São Paulo State's public schools, more specifically, the Notebooks of São Paulo State and Keep in Mind, both for the 6th grade. The purpose is to also investigate the principles stated in the official documents which are the basis for the English teaching in Brazil and in the State, for instance, the National Curriculum Parameters (1998) and the English as Foreign Language Curriculum Proposal of São Paulo State (2008). The establishment of this relation would only be possible by analyzing primarily the approach of the English language teaching coursebooks, one at a time, through their proposed activities and, later, by verifying if these approaches are coherent with the conceptions found in the official documents. The central argument of this study is our need to help teachers comprehend the documents that influence the English language teaching as well as to evaluate the coursebooks available to teachers. We assume that teachers shouldn't be mere implementers (DIAS, 2009) but they need to develop their critical eye towards the theoretical bases that underlie those proposals because through their understanding, teachers can create/adapt the coursebook according to the needs of their specific context (CUNNINGSWORTH, 1984; RICHARDS, 2005). The data analysis revealed that the coursebooks have different approaches and the official documents are only partially reflected in them, showing that there is incoherence between the theoretical bases of official documents and the theory underlying the proposed activities of both the Notebook and Keep in Mind. These findings can present problems to teachers as they must work with two different approaches in two very diverse coursebooks.

Keywords: coursebooks, approach, English language, English as a Foreign Language Curriculum Proposal of São Paulo State, National Curriculum Parameters for Foreign Language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo de Operação Global do Ensino de Línguas	30
Figura 2: Características do Novo e do Antigo Capitalismo	41
Figura 3: A divisão do ensino fundamental em ciclos.....	49
Figura 4: Conhecimentos enfatizados no terceiro e quarto ciclos	50
Figura 5: Características de ensino do Caderno do Professor	78
Figura 6: Características de aprendizagem do Caderno do Professor	85
Figura 7: Características de ensino no <i>Keep in Mind</i>	121
Figura 8: Características de aprendizagem no <i>Keep in Mind</i>	127
Figura 9: Relação entre PNC-LE, Proposta-LEM e Caderno do Professor.....	134
Figura 10: Relação entre PCN-LE, Proposta-LEM e <i>Keep in Mind</i>	134

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Documentos utilizados para a análise dos dados.....	19
Quadro 2: Organização dos Cadernos do Professor de LEM - Inglês do Estado de São Paulo	21
Quadro 3: Organização do Keep in Mind.....	22
Quadro 4: Unidades selecionadas para análise - <i>Keep in Mind</i>	22
Quadro 5: Unidades selecionadas para análise - Caderno do Professor.....	23
Quadro 6: Papéis do professor na abordagem gramatical	34
Quadro 7: Quadro comparativo entre as duas grandes abordagens.....	37
Quadro 8: Materiais que compõem a Proposta-LEM.....	51
Quadro 9: Categorias para análise das atividades	56
Quadro 10: Características encontradas nas atividades do Caderno do Professor	89
Quadro 11: Organização das unidades - <i>Keep in Mind</i>	91
Quadro 12: Atividades exemplificadoras de prática de elementos sistêmicos.....	128
Quadro 13: Características encontradas nas atividades do <i>Keep in Mind</i>	129
Quadro 14: Aproximação do Caderno do Professor aos pressupostos dos PCN-LE	131
Quadro 15: Aproximação do Caderno do Professor aos pressupostos da Proposta-LEM	132
Quadro 16: Aproximação do <i>Keep in Mind</i> aos pressupostos dos documentos oficiais	133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CA – Caderno do Aluno

CP – Caderno do Professor

EF – ensino fundamental

LA – linguística aplicada

LD – livro didático

LE – língua estrangeira

LEM – língua estrangeira moderna

LI – língua inglesa

PCN-LE – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira

Proposta-LEM – Nova Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna do Estado de São Paulo

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
Justificativa.....	14
Objetivo e perguntas de pesquisa	16
Inserção Metodológica	17
<i>Natureza da Pesquisa</i>	17
<i>Descrição dos documentos utilizados</i>	19
Caderno do Professor	20
<i>Keep in Mind</i>	22
<i>Procedimento de análise dos dados</i>	23
Organização da dissertação	24
CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	25
1. Teorias de aquisição de línguas	25
1.1 <i>Teoria Estruturalista ou Comportamentalista</i>	25
1.2 <i>Teoria sociointeracionista</i>	27
2. Abordagem, método e técnica – confusão terminológica.....	29
3. As abordagens de ensino e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem	31
3.1 <i>Abordagem gramatical</i>	32
3.2 <i>Abordagem Comunicativa</i>	34
4. Era do Pós Método	38
5. Letramento.....	39
5.1 <i>A nova ordem mundial</i>	40
5.2 <i>Letramento e Alfabetização</i>	41
5.3 <i>Multiletramentos</i>	43
5.4 <i>Leitura como prática social e a escola</i>	44
6. PCN-LE e Proposta-LEM.....	47
6.1 <i>PCN-LE</i>	47
6.2 <i>Proposta -LEM</i>	51
6.3 <i>Caderno do Professor</i>	54
6.4 <i>Keep in Mind</i>	55
CAPÍTULO III - ANÁLISE DE DADOS.....	56
7. Análise das atividades do Caderno	57
7.1 <i>Concepção de ensino</i>	57
7.1.1. Familiaridade com os gêneros é importante para o desenvolvimento de habilidades comunicativas	57
7.1.2. A língua é muito mais lexical do que sintática	64
7.1.3. A aprendizagem é orientada pelo sentido	67
7.2 <i>Concepção de aprendizagem</i>	78
7.3 <i>Concepção de linguagem</i>	85
8. Abordagem do Caderno do Professor.....	89

9. Análise das atividades do Keep in Mind	90
9.1 Concepção de ensino	91
9.2 Concepção de aprendizagem	121
9.3 Concepção de Linguagem	127
10. Abordagem do Keep in Mind	129
11. Que relação pode ser estabelecida entre a abordagem do Caderno do Professor e do Keep in Mind com os pressupostos dos documentos oficiais?	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	140
ANEXO A – SUGESTÕES DE FILMES, MÚSICAS E <i>SITES</i> NO CADERNO DO PROFESSOR.....	145
ANEXO B: CADERNO DO PROFESSOR.....	147
ANEXO C: <i>KEEP IN MIND</i>	155

Introdução

Os livros didáticos (doravante LDs) são um importante elemento para o ensino de qualquer disciplina, como também para a disciplina de língua inglesa (LI). As experiências que são realizadas com e na língua-alvo (ALMEIDA FILHO, 2007) em sala de aula são, na maioria das vezes, advindas de um LD escolhido pelo professor para embasar seu trabalho, constituindo-se em um dos diversos fatores que possibilitarão (ou não) a aprendizagem dessa língua.

Atentando para essa importância conferida ao LD, várias foram as investidas do governo em orientações, por meio de parâmetros e propostas, para o ensino e para um melhor aproveitamento dos recursos pedagógicos disponíveis. Essas orientações influenciam sobremaneira o trabalho com o LD na sala de aula, uma vez que este deveria seguir os pressupostos daquelas.

Em 1998, sob a iniciativa do governo federal, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira¹, que deveriam servir de referência nacional comum ao projeto pedagógico das escolas em todas as regiões brasileiras. Apesar de ainda ser utilizado pelas escolas por todo o país, os PCN-LE parecem não ter contentado o governo do Estado de São Paulo que, em 2008, propôs uma revisão do currículo de LI na tentativa de organizá-lo melhor. A Secretaria da Educação deste estado foi responsável, assim, pela elaboração e distribuição às escolas públicas da nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo e de materiais didáticos chamados de Cadernos para todas as áreas do conhecimento, inclusive para a disciplina de LI.

No primeiro ano de implantação da nova Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna do Estado de São Paulo², as escolas receberam os seguintes materiais: o Caderno do Professor, que consiste em orientações gerais para a gestão de sala de aula, as atividades a serem trabalhadas, avaliação e recuperação; o Caderno do Gestor, que subsidia o coordenador em suas práticas para implementar o currículo estadual e construir a Proposta Pedagógica de sua escola e a Proposta-LEM. A partir de 2009, os alunos também passaram a ter acesso às atividades da disciplina por meio do material chamado de Caderno do Aluno.

Para os propósitos desta pesquisa, optamos por analisar o Caderno do Professor em razão de ele conter não só as atividades que devem ser trabalhadas em sala de aula

¹ Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira serão chamados, nesta pesquisa, de PCN-LE.

² Para nos referirmos à nova Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna do Estado de São Paulo utilizaremos o termo Proposta-LEM.

(exatamente como estão no Caderno do Aluno), mas também sugestões e orientações didático-metodológicas ao professor.

Em 2011, por uma iniciativa do governo federal, a disciplina de LI passou a fazer parte do Programa Nacional do Livro Didático³ (PNLD) o que tornou possível ao professor a escolha de um livro didático, dentre os listados pelo PNLD, para trabalhar em sala de aula. Portanto, além do Caderno distribuído pelo Estado, o professor dispõe de outro LD, este distribuído pelo governo federal. Dessa forma, dois livros distintos de inglês são utilizados pelo professor de escola pública. Optamos⁴ por analisar o livro *Keep in Mind* (livro do professor), sugerido pelo PNLD.

Em razão da coexistência de dois livros na sala de aula, compreendemos ser necessária a harmonia entre as concepções de língua, língua estrangeira, de como aprender e ensinar essa nova língua subjacente a eles e deles com os documentos oficiais PCN-LE e Proposta-LEM. Caso essa harmonia não se materialize, ou seja, se a abordagem dos LDs utilizados em sala de aula for distinta, esse ensino poderá apresentar problemas, uma vez que ensinar por meio de duas abordagens diferentes pode ser uma tarefa difícil (ALMEIDA FILHO, 2007).

A abordagem, ou seja, o “conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 17) é responsável por orientar todas as fases do processo de ensino e aprendizagem e deve consistir de uma filosofia embasadora única. É por essa razão que insistimos na dificuldade de equacionar duas abordagens distintas em um mesmo contexto.

Além disso, concordamos com Almeida Filho (2007) quando ele afirma que o professor precisa ter clareza e conseguir explicitar teoricamente o como e o porquê ensina de determinado modo para saber explicar os bons ou maus resultados de seu ensino. Caso ele desconheça sua abordagem, não conseguirá compreender e tratar profissionalmente esses resultados. Da mesma forma, precisa estar consciente da abordagem do LD com que trabalha para adequá-lo à sua, caso seja necessário.

Esta pesquisa se propõe a investigar, portanto, a abordagem de dois livros utilizados por escolas públicas paulistas, o Caderno do Professor e o *Keep in Mind*, a fim de verificar as

³ O PNLD é responsável pela distribuição de livros didáticos aos alunos da educação básica. Um edital com os critérios para inscrição das obras é elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), que também avalia e publica resenhas das coleções consideradas aprovadas no Guia de Livros Didáticos. A escolha das obras é realizada pelas escolas de acordo com o que melhor se enquadra no seu projeto pedagógico.

⁴ No início de nossa pesquisa, entramos em contato com uma professora de escola pública para compreendermos melhor os livros utilizados neste contexto e para que a professora nos fornecesse esses livros para, assim, realizarmos nossa pesquisa. Dos dois livros disponíveis para língua inglesa pelo PNLD, a professora tinha optado por trabalhar com o *Keep in Mind*, e, por esse motivo, este foi o livro que utilizamos.

concepções de língua, ensino e aprendizagem subjacentes a eles e que relação se pode estabelecer entre elas e os pressupostos dos documentos oficiais PCN-LE e a Proposta-LEM.

Justificativa

As pesquisas sobre LD no Brasil (CONSOLO, 1990; XAVIER; URIO, 2006; DIAS, 2009; DINIZ et al., 2009) tem demonstrado ser este o único recurso utilizado pelo professor em sala de aula. Como reitera Bunzen (2000) citado por Bunzen (2001, p. 37), os LDs “infelizmente, não são tratados como um complemento. Ao contrário, são um elemento tão presente na sala de aula quanto o próprio professor. Alguns deles proíbem os alunos de entrarem na sala de aula por não terem trazido os didáticos”.

Além de ser utilizado como o único recurso do professor, Coracini (1999, p. 17) ainda chama a atenção para o fato de os LDs serem “os únicos materiais de consulta e leitura do professor, na disciplina que ministra”, ou seja, a única fonte de informação a respeito da disciplina pela qual é responsável.

Não vemos como problemático o uso de LD na sala de aula, pois concordamos com Richards (2005) que o livro pode facilitar a estruturação e o planejamento de um curso, assim como fornecer um padrão com relação às instruções, entre outros aspectos.

Compreendemos, entretanto, que o LD pode não contemplar totalmente as necessidades do público-alvo, como assevera Cunningsworth (1984) citado por Wang (2006, p. 16):

nenhum livro didático será totalmente adequado a uma situação específica de ensino. O professor terá que encontrar seu próprio modo de usá-lo e adaptá-lo se necessário. Então nós não devemos procurar pelo livro perfeito que atinja todos os nossos requisitos, mas ao contrário disso, devemos procurar pela melhor opção possível entre o que o livro oferece e o que nós, como professores e aprendizes, precisamos⁵ (tradução nossa).

Uma vez que os livros distribuídos pelo governo do Estado de São Paulo e os distribuídos pelo PNLD podem não constituir um tipo de material que leve em conta as especificidades dos contextos nos quais serão trabalhados, entendemos que é função do professor fazer *juízos informados*⁶(RICHARDS, 2005, p. 256) a respeito desses

⁵ *No coursebook will be totally suited to a particular teaching situation. The teacher will have to find his own way of using it and adapting it if necessary. So we should not be looking for the perfect coursebook which meets all our requirements, but rather for the best possible fit between what the coursebook offers and what we as teachers and students need.*

⁶ Richards (2005) considera como *juízos informados* a realização, por parte do professor, de avaliação criteriosa para escolher um material adequado para os propósitos de um determinado curso.

materiais no intuito de, se necessário, adaptá-los, modificá-los para que reflitam as necessidades e interesses do público-alvo.

Para direcionar a escolha dos professores pelos LDs que melhor se enquadram no seu contexto de trabalho, alguns autores (CUNNINGSWORTH, 1995; CRAWFORD, 2002; GARINGER, 2002; TOMLINSON, 2010) desenvolveram critérios para a avaliação dos LDs. Porém, para exemplificar alguns desses critérios utilizaremos apenas Cunningsworth (1995).

Para Cunningsworth (1995) citado por Richards (2005, p. 258), os LDs devem:

corresponder às necessidades dos aprendizes e ir ao encontro dos propósitos e objetivos do curso; refletir os usos (presente ou futuro) que os aprendizes farão da língua. Os materiais didáticos deveriam ser escolhidos por sua capacidade de ajudar a equipar os alunos a usar a língua efetivamente para atingir seus propósitos; considerar as necessidades dos aprendizes e facilitar o processo de aprendizagem, sem impor um método rígido de ensino; ter seu papel claro de suporte para o aprendizado, pois como os professores, eles são os intermediários entre a língua-alvo e o aprendiz⁷ (tradução nossa).

Por essa razão, é importante focar nossos esforços em avaliar os LDs utilizados no contexto de escola pública, mais especificamente, o Caderno do Professor e o *Keep in Mind*, uma vez que eles serão responsáveis pela maior parte⁸ do contato dos aprendizes com a nova língua, além de determinar o conteúdo, a metodologia, as atividades que serão desenvolvidas no decorrer do ensino.

Esta pesquisa se justifica, primeiramente, pelo contexto a que deve beneficiar. Pesquisas que envolvam a escola pública são necessárias para podermos entender melhor esse cenário e auxiliar os agentes desse contexto a refletir sobre a profissão e os instrumentos utilizados na mesma.

Outra justificativa é a falta de pesquisas que compare os dois LDs utilizados atualmente nas escolas públicas do Estado de São Paulo, provavelmente por ser uma realidade muito recente. Para citar apenas algumas pesquisas (BERNARDINO, 2010; SATO, 2011;

⁷ *They should correspond to learners' needs. They should match the aims and objectives of the language learning program. They should reflect the uses (present or future) that learners will make of the language. Textbooks should be chosen that will help equip students to use language effectively for their own purposes. They should take account of students' needs as learners and should facilitate their learning processes, without dogmatically imposing a rigid "method". They should have a clear role as a support for learning. Like teachers, they mediate between the target language and the learner.*

⁸ Consideramos possível a existência de outras experiências com a língua inglesa pelos alunos de escola pública fora da sala de aula como, por exemplo, no contato com a Internet, com vídeo *games*, em bate-papos, filmes e músicas.

MASSAROTTO, 2012; FERREIRA, no prelo⁹) que já foram realizadas em relação aos Cadernos e ao *Keep in Mind*.

A pesquisa de Bernardino (2010) investigou o primeiro ano de implementação da nova Proposta Curricular em uma escola da rede pública estadual com alunos da 7ª série do ensino fundamental, buscando analisar os fundamentos da proposta, compará-la com a anterior, avaliar sua eficácia nas competências de leitura e escrita e avaliar as atividades práticas sugeridas. A pesquisa de Sato (2011) analisou a concepção de compreensão oral e de ensino-aprendizagem dessa habilidade no Caderno de LE do ensino fundamental, enquanto a pesquisa de Massarotto (2012) investigou a relação entre a Proposta Curricular, o currículo de LE e o planejamento de LI subjacente aos Cadernos do Professor e do Aluno da 3ª série do ensino médio.

Diferentemente dessas pesquisas, buscamos investigar os LDs pelo viés da abordagem, cujo propósito principal é conscientizar o público-alvo almejado, professores e coordenadores, quanto ao tipo de ensino veiculado nos livros que utilizam e a possível necessidade de adaptá-los para que possam ser realmente utilizados ao mesmo tempo sem prejuízo para um ensino coerente, baseado na *abordagem*.

Dessa forma, mais pesquisas precisam ser realizadas no intuito de auxiliar o professor a ter consciência dos instrumentos que tem em mãos e das possibilidades que eles oferecem, assim como de seus problemas. Muitas vezes mudanças são propostas por órgãos superiores e o professor não consegue refletir sobre elas antes de acatá-las, por motivos variados como falta de tempo, jornadas duplas ou triplas de trabalho, desmotivação. Por isso, é importante que as pesquisas sirvam para ajudar o professor nessa empreitada.

A próxima seção se destina aos objetivos e às perguntas de pesquisa elaboradas para contemplá-los.

Objetivo e perguntas de pesquisa

A partir da apresentação do problema a ser investigado e das justificativas para esta pesquisa, definimos como objetivo analisar a *abordagem* em que se inserem o Caderno do

⁹ FERREIRA, M. L. M. C. *PNLD 2011: Análise de uma coleção de livro didático de inglês*. A autora apresentou os resultados parciais de sua pesquisa de Mestrado em um congresso, tendo seu resumo disponível para leitura em: <<http://www.sbpnet.org.br/livro/63ra/conpeex/mestrado/trabalhos-mestrado/mestrado-maria-leticia.pdf>>. Acesso em: 16/05/2012.

Professor do Ensino Fundamental (EF) – ciclo II, 6ª série – e o *Keep in Mind*, também da 6ª série, para verificar a possível (in)compatibilidade¹⁰ entre eles. Além disso, objetivamos investigar a relação entre esses LDs e os documentos oficiais.

Para atingirmos os objetivos descritos, utilizamos três perguntas de pesquisa, a saber:

- a) Como se caracteriza a abordagem de ensino e aprendizagem do Caderno do Professor?
- b) Como se caracteriza a abordagem de ensino e aprendizagem do *Keep in Mind*?
- c) Que relação pode ser estabelecida entre a abordagem do Caderno do Professor, do *Keep in Mind* e os pressupostos dos documentos oficiais?

A próxima seção refere-se à inserção paradigmática de nossa pesquisa e especifica aspectos como sua natureza, descrição dos documentos utilizados e procedimentos de análise dos dados.

Inserção Metodológica

Esta seção tem por objetivo apresentar, em três subseções, a base metodológica que orientou a investigação sobre a abordagem de dois LDs utilizados nas escolas públicas do Estado de São Paulo. Na primeira seção, descreveremos a natureza da pesquisa. Na segunda, trataremos da descrição dos documentos. Por fim, na terceira seção, apresentaremos os procedimentos de análise dos dados.

Natureza da Pesquisa

Para responder às questões que orientam este estudo, optamos por realizar uma pesquisa documental de natureza qualitativo-interpretativista.

Compreendemos como documento “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (PHILLIPS, 1974 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Por esta razão, tantos os documentos oficiais quanto os livros didáticos podem ser designados documentos, pois se constituem em fontes de informação.

A partir dessa definição de documento, Caudley (1981) citado por Lüdke e André (1986, p. 38), definiram a análise documental como uma busca para “identificar informações

¹⁰ Entendemos como compatibilidade a ocorrência de uma mesma concepção de linguagem, ensino e aprendizagem, ou seja, a abordagem nos dois livros analisados.

factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”. Nesta pesquisa, buscaremos identificar as informações factuais nos documentos oficiais e, principalmente, nos LDs, uma vez que o objetivo da mesma é analisar a *abordagem* subjacente a eles.

Apesar de considerarmos a análise documental importante, pois pode servir de base para a elaboração de outras pesquisas, ela apresenta não somente vantagens. De acordo com alguns autores (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; GIL, 2002), podemos citar como vantagens o fato de os documentos serem uma fonte estável e rica que pode ser consultada inúmeras vezes ao longo do tempo, além de ser uma fonte natural de informação. Seu custo é, em geral, baixo se comparado a outros tipos de pesquisa e há facilidades em relação ao fazer pesquisa, pois não depende de participantes.

Algumas desvantagens são “a não-representatividade e a subjetividade dos documentos”, de acordo com Gil (2009, p. 46). A nosso ver, essa crítica pode ser considerada infundada em razão de as pesquisas geralmente apresentarem os dados juntamente à análise dos mesmos, possibilitando ao leitor conferir a análise realizada, verificando, assim, sua validade e confiabilidade.

Além das vantagens citadas, coincidimos com Sato (2011, p. 8) quando ela defende que não só as pesquisas realizadas em sala de aula contribuem para o processo de ensino e aprendizagem. A esse respeito, os autores Lankshear e Knobel (2008) citado por Sato (2011, p. 27) argumentam que “embora o impacto fundamental buscado pela pesquisa pedagógica seja o que ocorre *nas* salas de aula, isso não significa que esse fim só seja devidamente atingido pelo estudo empírico direto *das* salas de aula”¹¹.

Consideramos, assim como Sato (2011, p. 26) que as análises documentais, são relevantes, pois podem “contribuir por meio de interpretações que identificam ou (des) constroem significados contidos nos documentos”. A autora afirma, ainda, que muitos professores não possuem boa formação e, por essa razão, baseiam seu ensino estritamente no LD fornecido/ escolhido, demonstrando assim, que não refletem sobre os pressupostos teóricos que os fundamentam. Por essa razão, pesquisas documentais são, de fato, importantes e precisam ser divulgadas para que cheguem a esses professores.

Com relação à natureza qualitativa, não buscamos com esta pesquisa “testar uma hipótese por meio do uso objetivo de instrumentos e análise estatística apropriada”¹² (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991, p. 11), como difunde a orientação positivista de pesquisa, mas compreender o contexto pesquisado a partir de dados, que, de acordo com

¹¹ Citação reproduzida como no original (SATO, 2011, p. 27).

¹² *To test a hypothesis through the use of objective instruments and appropriate statistical analyses.*

Holmes (1992), passarão pela subjetividade do pesquisador no momento da análise, ressaltando assim, o caráter interpretativista desse tipo de pesquisa.

Apesar de termos diferenciado esses dois paradigmas, o qualitativo e o quantitativo, concordamos com Brown (2006) quando este propõe desfazermos a dicotomia entre eles e adotarmos a ideia de um contínuo, no qual seria possível adotar um paradigma, mas incluir nele elementos do outro, dependendo do objetivo da pesquisa. Outro autor que defende essa mescla é Oliveira (2000 *apud* OLIVEIRA, 2005, p. 65) quando afirma que “esses dois tipos de abordagem não são excludentes, pois na opção por uma pesquisa qualitativa, pode-se recorrer a dados quantitativos para melhor análise do tema em estudo e vice-versa”.

A nosso ver, não se constitui em um problema a utilização de alguns elementos quantitativos para a análise dos dados, caso esses elementos ajudem na compreensão holística dos mesmos.

Descreveremos, no próximo item, os documentos utilizados para a análise dos dados para compreendermos o tipo de análise que empreendemos nesta pesquisa.

Descrição dos documentos utilizados¹³

Esta pesquisa se caracteriza como documental, por ser nosso objetivo analisar os pressupostos e objetivos de documentos oficiais¹⁴ como os PCN-LE e a Proposta-LEM com relação ao ensino de língua estrangeira, mais especificamente LI, nas escolas públicas do Estado de São Paulo, assim como dois LDs utilizados pelos professores desse contexto, o Caderno do Professor e o *Keep in Mind*, como podemos visualizar no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1: Documentos utilizados para a análise dos dados

Documentos utilizados para a análise dos dados
Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental de Língua Estrangeira
Proposta Curricular de LEM – Inglês: ensino fundamental ciclo II e ensino médio
Caderno do Professor de LEM - inglês: ensino fundamental - 6ª série
<i>Keep in Mind</i> de LEM – inglês: ensino fundamental - 6ª série

¹³ Utilizamos, neste momento, o termo “documentos” para nos referirmos aos livros didáticos, aos PCN-LE e à Proposta - LEM.

¹⁴ A descrição dos documentos oficiais PCN-LE e Proposta-LEM será realizada no capítulo de Fundamentação Teórica.

Para compreender melhor os LDs escolhidos para análise, faremos a descrição de como eles estão organizados.

Caderno do Professor

Os Cadernos são materiais desenvolvidos a partir da Proposta – LEM. Ao todo, são 16 volumes, sendo quatro para cada série e um por bimestre (do 5º ao 9º ano do ensino fundamental).

Nos Cadernos do Professor¹⁵, são apresentadas as situações de aprendizagem que guiam o trabalho do professor em relação aos conteúdos, habilidades e competências que precisam ser desenvolvidos em cada série, além do fato de que fornecem um quadro em cada situação de aprendizagem com o tempo previsto, sugestões de métodos e estratégias de ensino, recursos necessários e um roteiro com os procedimentos para aplicação de cada item da atividade, com sugestão de lição de casa (*homework*).

Os Cadernos possuem ainda orientações ao professor com relação à avaliação, além de atividade extraclasse, estudos interdisciplinares, projetos coletivos que podem ser utilizados pelo professor para incrementar suas aulas e indicações de sites, filmes e músicas comentados para complementar as aulas e fornecer informações culturais.

Para fins de melhor visualização da organização dos Cadernos, apresentamos o Quadro 2 a seguir:

¹⁵ A utilização no plural se justifica em razão de estarmos nos referindo a todos os Cadernos de LI do ensino fundamental que são organizados da mesma maneira. Porém, para nossa pesquisa, escolhemos apenas um Caderno para análise, o 1º volume da 6ª série. Quando nos referirmos especificamente ao Caderno analisado nesta pesquisa, utilizaremos o termo no singular.

Quadro 2: Organização dos Cadernos do Professor de LEM - Inglês do Estado de São Paulo

Seções no Caderno do Professor	Descrição do conteúdo das seções
Primeira carta ao professor	Carta assinada por Maria Helena Guimarães de Castro, secretária da Educação do Estado de São Paulo em 2008.
Segunda carta ao professor	Carta assinada por Maria Inês Fini, coordenadora geral da Proposta Curricular para o Ensino Fundamental – ciclo II e Ensino Médio do Estado de São Paulo em 2008.
Ficha do Caderno	Contém informações como o nome do autor, os temas e conteúdos, número de aulas e semanas previstas no bimestre, número de aulas semanais, período letivo e série.
Orientações sobre os conteúdos do bimestre	Exposição dos princípios norteadores das atividades do caderno.
Resumo das situações de aprendizagem do bimestre	Breve apresentação dos temas abordados no bimestre.
Situações de Aprendizagem	Atividades que os alunos devem realizar em sala de aula.
<i>Homework</i>	Após cada Situação de Aprendizagem há mais atividades a serem realizadas em casa.
Roteiros para a aplicação das situações de aprendizagem	Orientações sobre como trabalhar com as atividades propostas nas situações de aprendizagem.
Proposta de avaliação	Contém um formulário de autoavaliação, uma sugestão de confecção de um portfólio e uma prova com cinco questões, acompanhada de gabarito para o professor efetuar a correção. Propostas de recuperação também são sugeridas.
Recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema	Oferece sugestões de músicas, filmes e <i>sites</i> relacionados aos conteúdos do bimestre.
Considerações finais	Apresentam uma breve reflexão acerca das situações de aprendizagem do bimestre.

Fonte: adaptado de Sato (2011)

Destacamos, em negrito, as partes do Caderno do Professor que serão analisadas nesta pesquisa. No próximo item, descreveremos a organização do *Keep in Mind*, assim como destacaremos as partes referentes a ele que farão parte de nossa análise.

Keep in Mind

O *Keep in Mind* destina-se aos 3º e 4º ciclos (6º a 9º anos) do ensino fundamental de escolas regulares das redes de ensino pública e privada. A coleção é composta por quatro livros acompanhados de CD de áudio, sendo cada livro trabalhado em uma série.

A organização do material é apresentada no Quadro 3 a seguir:

Quadro 3: Organização do Keep in Mind

Seções do <i>Keep in Mind</i>	Descrição do conteúdo das seções
Apresentação	Carta assinada pelas autoras do livro, Elizabeth Young Chin e Maria Lucia Zaorob.
Conteúdo e Sequenciamento (<i>Scope and Sequence</i>)	Índice de apresentação do conteúdo das unidades e apêndices.
Unidades	Atividades a serem trabalhadas e gabarito.
Apêndice	Atividades extras (<i>thematic units</i>), lista de vocabulário, gramática (<i>language summary</i>), atividades extras de leitura, CD <i>track list</i> .
Assessoria pedagógica	Exposição dos princípios norteadores do material, organização das unidades e orientações pedagógicas.
Transcrições de textos	Transcrição dos textos utilizados nas atividades de compreensão oral.

Fonte: Chin e Zaorob (2009).

Para o cumprimento dos objetivos desta pesquisa, serão analisadas as duas primeiras unidades do *Keep in Mind* (Quadro 4), por serem elas o material de trabalho do professor por um bimestre, em média.

Quadro 4: Unidades selecionadas para análise - *Keep in Mind*

Unidades selecionadas para análise no <i>Keep in Mind</i>
Unidade 1: Where are you from? – Countries, nationalities and languages.
Unidade 2: There are 45 classrooms here – School and school facilities

Fonte: Chin e Zaorob (2009).

As unidades do Caderno do Professor selecionadas para análise estão apresentadas no Quadro 5:

Quadro 5: Unidades selecionadas para análise - Caderno do Professor

Unidades selecionadas para análise no Caderno do Professor (Volume 1)
Tema: My neighborhood, my community
Situação de Aprendizagem 1: Getting to know my neighborhood.
Situação de Aprendizagem 2: Understanding signs and notices in my neighborhood.
Situação de Aprendizagem 3: A guide describing a neighborhood.
Situação de Aprendizagem 4: A description of my neighborhood.

Fonte: São Paulo (2009).

Procedimento de análise dos dados

Uma vez definida a natureza da pesquisa e realizada a descrição dos documentos selecionados para os propósitos desta pesquisa, discorreremos especificamente sobre o modo como eles foram analisados.

Esta pesquisa se propôs a verificar a *abordagem* subjacente ao Caderno do Professor e ao *Keep in Mind*, ambos utilizados nas escolas públicas do estado paulista e os documentos PCN-LE e Proposta - LEM, uma vez que eles estabelecem os critérios para o ensino de LI no país e no estado, respectivamente.

Para identificarmos a *abordagem* desses livros, foi escolhido um Caderno do Professor para a análise completa, totalizando quatro unidades (ou Situações de Aprendizagem¹⁶) e duas unidades do *Keep in Mind*.

Para a análise das unidades, recorreremos à metodologia de análise qualitativa de conteúdo (KRIPPENDORFF 1980 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 41) que consiste em “fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto”. Para isso, analisaremos as atividades contidas nas unidades selecionadas, denominadas unidades de registro, que são “segmentos específicos do conteúdo para fazer a análise” (op. cit., p. 42).

Para realizar a análise de conteúdo precisamos, primeiramente, caracterizar o tipo de documento que será utilizado. De acordo com Lüdke e André (1986) são cinco os tipos de documentos existentes, sendo eles: oficial, técnico, pessoal, instrucional e trabalho escolar. No caso desta pesquisa temos dois tipos de documentos: o oficial, ou seja, os PCN-LE e a

¹⁶ Os Cadernos não são organizados em unidades, mas em Situações de Aprendizagem. A cada bimestre um tema diferente é trabalhado no decorrer das quatro situações. No Caderno escolhido para análise, o tema constitutivo do volume é bairro.

Proposta-LEM e o instrucional, ou seja, os LDs selecionados para análise, Caderno do Professor e *Keep in Mind*.

Após realizar a escolha dos documentos, segundo Bardin (s.d. *apud* GIL, 2002, p. 89), é necessário escolher as unidades, enumerá-las e classificá-las. Posteriormente, são realizados o tratamento, a inferência e a interpretação dos dados.

Estabelecida a inserção paradigmática da nossa pesquisa, apresentamos, no item seguinte, a organização da dissertação.

Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em dois capítulos, além desta **Introdução**, na qual apresentamos a contextualização, a justificativa, os objetivos, as perguntas de pesquisa, a inserção paradigmática e a organização da dissertação.

No **Capítulo 1**, tratamos dos fundamentos teóricos que embasam nossa pesquisa, sendo eles: as *teorias de aquisição*, o conceito de *abordagem, método e técnica*, as *abordagens* de ensino de línguas, o *período pós-método*, os conceitos de *letramento*, de *múltiplos letramentos*, de *multilinguismo* e de *multimodalidade*. Fizemos ainda um breve resumo das concepções e objetivos dos documentos oficiais PCN – LE e Proposta - LEM que serão importantes no momento da análise dos dados.

O **Capítulo 2** foi dedicado à análise dos dados, a saber: a análise da *abordagem* do Caderno do Professor e do *Keep in Mind* utilizados na escola pública e escolhidos para esta pesquisa e a relação destes com os documentos oficiais.

Após o segundo capítulo, tecemos as **Considerações Finais**, sugerindo encaminhamentos para novas pesquisas.

CAPÍTULO I - Fundamentação Teórica

A área da Linguística Aplicada (LA) se fundamenta em alguns conceitos de áreas afins como a Linguística, a Educação e a Psicologia para tentar explicar as situações advindas da prática de sala de aula, mas, como afirma Almeida Filho (2007, p. 24), “o critério final de relevância científica das contribuições será sempre de um paradigma da própria LA”.

Foram essas áreas de contato que auxiliaram os linguistas aplicados a compreender o processo de aquisição¹⁷ de línguas, por meio das *teorias de aquisição* e possibilitaram a eles definir, por sua vez, teorias de ensino de línguas.

Compreendemos, desta forma, que as *teorias de aquisição* são importantes para conhecermos, enquanto professores, os processos e as estratégias que os aprendizes utilizam para adquirir uma língua estrangeira. Entretanto, conforme reitera Almeida Filho (2010), precisamos de teorias de ensino que apresentem clareza quanto às concepções de língua, linguagem e língua estrangeira, assim como as concepções de ensinar e aprender essa nova língua, para que possamos definir algo maior, uma filosofia de ensino.

Por essa razão, acreditamos que essa filosofia, a *abordagem*, é responsável por uma teorização mais completa e consciente a respeito dos processos de ensinar e aprender língua.

Nossas discussões se iniciam, portanto, com as *teorias de aquisição* estruturalista e sociointeracionista e suas características. Posteriormente, detalharemos a terminologia da área em relação aos conceitos de *abordagem*, *método* e *técnica*, para, então, podermos definir as duas grandes *abordagens* de ensino, com base em Almeida Filho (2007).

Essas discussões são pertinentes para nossa pesquisa, uma vez que utilizamos os conceitos de *teorias de aquisição* e *abordagem* para empreender a análise de *abordagem* dos dois LDs utilizados na escola pública.

1. Teorias de aquisição de línguas

1.1 Teoria Estruturalista ou Comportamentalista

¹⁷ Compreendemos que há diferença entre os termos aquisição e aprendizagem (KRASHEN, 1982), mas trataremos esses termos como sinônimos por não ser nosso objetivo pormenorizar, nesse momento, a diferença entre eles.

A visão comportamentalista de aquisição de línguas surgiu entre os anos de 1940 e 1950, com um movimento da área da Linguística chamado de estruturalismo e com um movimento da Psicologia denominado comportamentalismo (*behaviorismo*).

Compreendemos essa visão de aquisição como uma resposta ao *método gramática-tradução*, tipo de ensino existente no período em questão, cujo foco não recaía na comunicação entre os aprendizes¹⁸.

Para que a comunicação fosse alcançada, de acordo com a *teoria comportamentalista*, eram necessários elementos como a imitação, a prática e o reforço positivo (SHRUM; GLISAN, 2010) que resultariam em uma formação de hábitos. Essa formação de hábitos ou novo comportamento, de acordo com Maia et. al. (2002), fundamentava-se na memorização de palavras e frases, na imitação de modelos que se desejava internalizar. Não havia, portanto, análise linguística propriamente dita. Por esse motivo, a gramática era relegada a um segundo plano e apresentada de modo indutivo, ou seja, ela deveria ser entendida por meio da observação das estruturas, e não da explicitação e análise de suas regras.

Porém, não era apenas a observação que possibilitaria ao aprendiz alcançar a comunicação, mas a imitação e a prática exaustivas das estruturas, permeadas pelo reforço positivo ou negativo. Por esse motivo, coincidimos com Mizukami (1986, p. 20) quando ela afirma que a base do conhecimento, para esta teoria, é composta por “padrões de comportamento que podem ser mudados por meio de treinamento”. Nela, o aprendiz é visto como um receptor passivo que, ao realizar imitações com base no professor ou no LD, adquire um comportamento.

A partir dessa visão de aquisição de língua, um *método* foi desenvolvido por linguistas contratados pelo governo dos Estados Unidos na época da Segunda Guerra Mundial, de acordo com Brown (2001, p. 22), para criar um curso de línguas cujo intuito consistia em fazer com que os soldados fossem oralmente proficientes tanto na língua dos aliados quanto na dos inimigos. Esse curso foi chamado inicialmente de Programa de Treinamento Especializado para o Exército (*Army Specialized Training Program*) e, posteriormente, Método do Exército (*Army Method*).

A ênfase nesse tipo de curso recaía nas “atividades orais – pronúncia, exercícios de automatização de estruturas (*pattern drills*) e prática de conversação – e nenhuma atividade de gramática e tradução como encontradas em aulas tradicionais”¹⁹ (BROWN, 2001, p. 22).

¹⁸ Discutiremos detalhadamente o método gramática-tradução mais adiante, neste capítulo.

¹⁹ *Oral activity – pronunciation and pattern drills and conversation practice – with virtually none of the Grammar and translation found in traditional classes.*

Após o sucesso do *método*, algumas variações e adaptações foram incorporadas, e o Método do Exército passou a se chamar *Método Audiolingual*. Os linguistas passaram a valorizar a língua falada e a sugerir sua prática por meio dos processos de imitação, repetição e memorização de palavras e frases, incentivando, principalmente, a pronúncia correta. Essa valorização da língua oral pode parecer a alguns professores e LDs comunicação, porém, em razão de ela se basear na imitação e na repetição, ela se aproxima mais de uma aquisição de comportamento, e não de um processo interativo de construção de significados socioculturalmente apropriados.

Independentemente de o foco no ensino de línguas recair mais sobre a habilidade oral ou nas demais habilidades, as características enfatizadas por essa teoria eram a repetição, memorização e o reforço, culminando na formação de um hábito.

Uma vez tendo percorrido sobre as características da *teoria comportamental* de aquisição de línguas, discutiremos no próximo tópico os conceitos da *teoria sociointeracionista*.

1.2 Teoria sociointeracionista

A *teoria sociointeracionista* surgiu dos estudos sobre a teoria sociocultural nos anos 1990, baseada nos trabalhos de Vygotsky (1978), um psicólogo do desenvolvimento. De acordo com essa teoria, “nosso desenvolvimento linguístico, cognitivo, e social como membros de uma comunidade é socioculturalmente construído”²⁰ (SHRUM; GLISAN, 2010, p. 23), ou seja, a língua é construída por meio da interação e determinada cultural e historicamente, de acordo com Lightbown e Spada (1993).

Para Vygotsky (1978) citado por Shrum e Glisan (2010, p. 24), “a aprendizagem precede e contribui para o desenvolvimento, e o desempenho linguístico do aprendiz com outros (aprendizes) excede o que o aprendiz é capaz de fazer sozinho”²¹.

Há, nesse sentido, de acordo com o autor, dois níveis de desenvolvimento inerentes ao aprendiz quando da realização de tarefas de aprendizagem: “um nível de desenvolvimento real, que representa o que o aprendiz pode fazer sem qualquer tipo de assistência e um nível

²⁰ *Our linguistic, cognitive, and social development as members of a community is socioculturally constructed.*

²¹ *Learning precedes and contributes to development, and the learner's language performance with others exceeds what the learner is able to do alone.*

de desenvolvimento potencial, que representa o que o aprendiz pode fazer com a ajuda de adultos ou colegas com maior conhecimento”²² (tradução nossa).

Vygotsky denominou como *Zona de Desenvolvimento Proximal* a distância entre o nível de desenvolvimento real do aprendiz, ou seja, os conhecimentos e as habilidades adquiridas e utilizadas quando o aprendiz está sozinho, e o nível de desenvolvimento potencial, que é resultado das habilidades cognitivas adquiridas na colaboração com o outro. Além de terem sido discutidos por Vygotsky (1978), a troca de conhecimento entre os pares e o consequente desenvolvimento linguístico também foram teorizados por Lightbown e Spada (1993), ao afirmarem que o aprendiz, ao interagir e colaborar com falantes que possuem mais conhecimento que ele, aumenta seu conhecimento linguístico.

Concordamos com os autores nas suas definições de que a aprendizagem é um fenômeno cognitivo e social permeado pela *interação* em uma construção contínua do conhecimento. Por ser a construção do conhecimento um elemento importante dessa teoria, é enfatizado o trabalho em grupo para promover a cooperação e o desenvolvimento do indivíduo, cujo foco é o processo, e não o produto da aprendizagem. Ao focar o processo, tem-se priorizada uma relação horizontal entre aluno e professor, de acordo MIZUKAMI (1986). Não há transmissão de um produto passado de professor para aluno, mas a troca de conhecimentos entre eles visando à construção da aprendizagem.

Como troca de conhecimentos compreendemos o processo colaborativo de interação, que, segundo Barbirato (2005, p. 30), consiste em:

um processo de negociação de significados, um processo colaborativo para se alcançar propósitos comunicativos. Nesse processo de buscar interagir, o aprendiz pode desenvolver suas habilidades linguísticas de maneira mais profunda e duradoura uma vez que ele se encontra engajado em um processo de construção (e desconstrução) de significados.

É importante ressaltarmos que este processo colaborativo “não se resume somente a trocar informações já prontas para praticar estruturas gramaticais” (BARBIRATO, 2005, p. 38), mas se trata de um trabalho de compartilhamento de conhecimentos, ideias, valores e construção de significados.

Após realizarmos esta breve discussão sobre as *teorias de aquisição* relevantes para esta pesquisa e suas principais características, discorreremos, a seguir, sobre os conceitos de *abordagem, método e técnica* e, posteriormente, sobre as duas grandes *abordagens* de ensino e aprendizagem uma vez que nosso intuito é compreender melhor a definição e classificação

²² *An actual development level, representing what the learner can do without assistance, and a potential developmental level, representing what the learner can do with the assistance of adults or more capable peers.*

da *abordagem* para, posteriormente, podermos analisar a *abordagem* subjacente aos LDs escolhidos para análise.

2. Abordagem, método e técnica - confusão terminológica

Para compreendermos os elementos básicos responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem de línguas, faz-se necessário definirmos os termos *abordagem*, *método* e *técnica*, que muitas vezes se confundem.

Foi em 1963, com Edward Anthony, que pela primeira vez se procurou esclarecer a confusão terminológica referente a esses termos. O autor propôs uma redefinição dos mesmos, propondo-os em três níveis hierárquicos: *abordagem*, *método* e *técnica*²³. Para Anthony (1963 *apud* BROWN, 2001, p. 14) a *abordagem* consiste em um “conjunto de pressupostos que lidam com a natureza da língua, aprendizagem e ensino”²⁴; o *método*, por sua vez, constitui-se em “um plano geral para a apresentação sistemática da língua baseada na *abordagem* escolhida”²⁵; e, por fim, as *técnicas* seriam “as atividades específicas manifestadas na sala de aula que são consistentes com o método e estão, conseqüentemente, em harmonia com a *abordagem*”²⁶.

Distanciando-se um pouco da preocupação apresentada em relação aos termos e à hierarquia entre eles, Richards e Rodgers (2001, p. 154) se propuseram a desenvolver um modelo que pudesse descrever e comparar *métodos*. Para eles, os diferentes elementos constituintes da ação do professor em sala de aula eram compostos pelo *método*, no topo dessa hierarquia, e pelos demais, *abordagem*, *design* e *procedimentos*, como constituintes de um nível inferior ao *método*. Para esses autores, de acordo com Almeida Filho (1997, p. 20), o *método* é definido como o termo mais abrangente e dominante, e a *abordagem* está alocada no mesmo nível do *planejamento* (*design*) e dos *procedimentos*.

Para Richards e Rodgers (2001, p. 154), a *abordagem* é definida como: “pressupostos, crenças e teorias sobre a natureza da língua e a natureza da aprendizagem de língua que operam como construtos axiomáticos ou pontos de referência e fornecem fundamento teórico

²³ Para nossa análise de dados o conceito principal é o da *abordagem*. Os conceitos de *método* e *técnica* podem ser utilizados, mas não serão o foco.

²⁴ *Approach was a set of assumptions dealing with the nature of language, learning, and teaching.*

²⁵ *Method was described as an overall plan for systematic presentation of language based upon a selected approach.*

²⁶ *Techniques were the specific activities manifested in the classroom that were consistent with a method and therefore were in harmony with an approach as well.*

para o que os professores de língua realmente fazem com seus aprendizes em sala de aula”²⁷ (tradução nossa).

O planejamento (*design*) “especifica a relação entre teorias de língua e de aprendizagem de língua no que diz respeito à forma e à função dos materiais e das atividades nos cenários de ensino e aprendizagem”²⁸ (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 154). O *procedimento* “configura as técnicas e práticas de sala de aula que são consequências do planejamento e de uma abordagem específicas”²⁹ (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 154).

Diferentemente dos autores citados (ANTHONY, 1963; RICHARDS; RODGERS, 2001), Almeida Filho (1997), preocupou-se especificamente com o ensino e procurou, por meio de um modelo articulado, demonstrar a composição e o funcionamento da operação de ensinar línguas. Propôs, para isso, uma relação também hierárquica entre *abordagem*, *método* e *técnica*, concordando com Anthony (1963) no que diz respeito ao fato de a *abordagem* ser um primeiro nível mais abstrato. Porém, ampliou o modelo acrescentando quatro fases ao segundo nível: “o planejamento das unidades, a produção ou adoção de materiais, o método ou as experiências de aprender na sala de aula, e a avaliação de rendimento ou progresso dos alunos” (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 20). A Figura 1, a seguir, representa o chamado *Modelo de Operação Global de Ensino*, no qual o autor (2007) explica o processo de ensino e aprendizagem detalhando nele seus elementos.

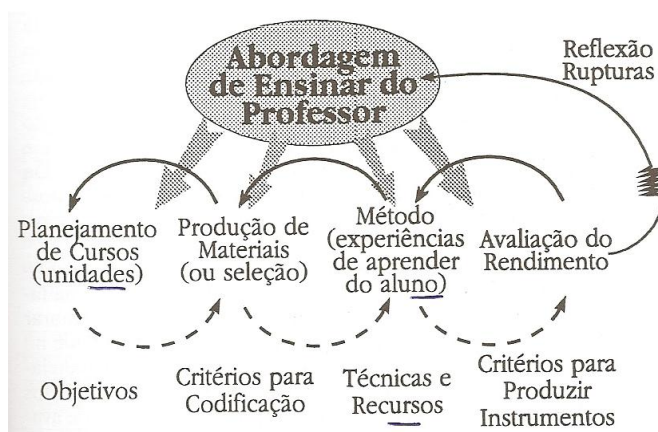


Figura 1: Modelo de Operação Global do Ensino de Línguas

Fonte: Almeida Filho (2007).

²⁷ Assumptions, beliefs, and theories about the nature of language and the nature of language learning which operate as axiomatic constructs or reference points and provide theoretical foundation for what language teachers ultimately do with learners in classrooms.

²⁸ Specifies the relationship of theories of language and learning to both the form and function of instructional materials and activities in instructional settings.

²⁹ Comprises the classroom techniques and practices which are consequences of particular approaches and designs.

As fases e os processos do ensino e aprendizagem de línguas são influenciados pela *abordagem*, ou seja, pela concepção do que é língua/linguagem/língua estrangeira, assim como de ensinar e aprender uma nova língua. Para Almeida Filho (2007, p.17), *abordagem* é “um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo”. Os *métodos* são “as distintas e reconhecidas práticas de ensino de línguas com seus respectivos correlatos, a saber, os planejamentos das unidades, os materiais de ensino produzidos e as formas de avaliação de rendimento dos aprendizes” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 35).

O *método* é, portanto, uma prática de ensino coerente com a *abordagem* a que se filia. É possível que vários *métodos* possam estar vinculados a uma mesma *abordagem*, na medida em que práticas diferentes seguem os mesmos pressupostos. O *procedimento*, para esse autor, baseia-se na concretização do *método* (e os pressupostos da *abordagem* implícitos nele) nas ações de sala de aula.

Segundo o autor, faz-se necessário ter consciência da própria *abordagem* para poder explicar teoricamente o porquê dos fracassos e sucessos, podendo, assim, agir sobre eles.

Além da *abordagem* de ensinar do professor, que pressupõe uma *abordagem* de aprender do aluno, há ainda outra *abordagem* presente e de extrema importância: a subjacente ao LD adotado. Para delimitarmos a *abordagem* do livro utilizado, necessitamos recorrer às mesmas perguntas quanto à concepção de língua, linguagem e língua estrangeira, de ensinar e aprender essa nova língua, e acrescentaremos a elas, ainda, o papel do professor e do aluno.

Para podermos identificar nos LDs o que nos propusemos analisar, precisamos compreender não só a definição *abordagem*, mas quais as *abordagens* existentes. Assim, discutiremos na próxima seção as duas grandes *abordagens*, suas características e implicações.

3. As abordagens de ensino e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem

Para a discussão que realizaremos a seguir sobre as *abordagens* de ensino e aprendizagem de línguas, estaremos fundamentados em Almeida Filho (2007; 2009; 2010)³⁰,

³⁰ Compreendemos, no entanto, que outros autores (MIZUKAMI, 1986; BORGES, 2010) possuem opiniões diferentes e consideram que há mais de duas *abordagens* de ensino.

por concordarmos com este autor sobre a existência de duas grandes *abordagens*: a *gramatical* e a *comunicativa*.

3.1 Abordagem gramatical

A *abordagem gramatical* sofreu algumas alterações procedimentais ao longo dos anos. A seguir, discutiremos brevemente cada uma delas.

Adamson (2004) afirma que essa *abordagem* se iniciou, no século XIX, com um tipo de ensino derivado da aprendizagem de latim e grego, línguas clássicas ensinadas na Europa. Por essa razão, de acordo com Richards e Rodgers (1986) citados por Brown (1994), essa *abordagem* não se fundamenta em teorias validadas empiricamente, mas em uma prática que se desenvolveu por muitos anos.

A língua, na perspectiva dessa *abordagem*, era entendida como uma disciplina acadêmica em vez de meio para comunicação e, por isso, o ensino de gramática e da estrutura da língua estrangeira era feito por meio da tradução da língua escrita dos livros clássicos da literatura, exercícios focados estritamente na forma e memorização de itens lexicais, na tentativa de desenvolver nos alunos a proficiência na leitura. A língua utilizada em sala de aula era a materna, uma vez que o foco desse ensino recaía na tradução de textos e análise das estruturas e não na comunicação na língua alvo. Esse procedimento de ensino se solidificou em um método nomeado de *gramática-tradução*.

O conhecimento pautado na análise de estruturas da língua e tradução de textos, nos anos 1940 e 1950, passou a não ser suficiente para o ensino e aprendizagem do idioma, iniciando, assim, a busca por uma teoria que possibilitasse a prática de comunicação. A *teoria comportamentalista* possibilitou o foco na língua oral em sala de aula, conforme já discutido, por meio da formação de hábitos, da repetição e prática das estruturas da língua.

Ao final dos anos 50, a visão de língua como comportamento foi rejeitada por teóricos inatistas como Chomsky (1965), com o argumento de que a aprendizagem de língua é uma capacidade inata do ser humano e envolve um processo intelectual, em razão de a língua ser definida como um conjunto complexo de regras. Esta é a *teoria cognitivista* de aquisição.

Apesar da variação quanto à concepção de língua/ linguagem, ensinar e aprender línguas e aos procedimentos metodológicos, coincidimos com Mello (2005 *apud* BEZERRA, 2007) no sentido de que essas três visões de ensino e aprendizagem, a saber, a *gramatical* (cujo foco inicial era a tradução de textos), a *comportamentalista* e a *cognitivista*, apresentam

um traço comum, o foco na forma, que as caracteriza como pertencentes à *abordagem gramatical*.

Na *abordagem gramatical*, a língua é entendida como “um sistema de formas organizadas em um número limitado de estruturas linguísticas e, como tal, entende o ensino/aprendizagem de línguas como apreensão desse sistema” (BEZERRA, 2007, p. 64). Os processos interacionais possíveis de ocorrer nessa *abordagem*, de acordo com Barbirato (2005), são realizados como uma troca de mensagens em um contexto, de modo a possibilitar ao aprendiz estruturar sentenças na língua-alvo. A aprendizagem de LE, nessa *abordagem*, ocorre de maneira consciente, por meio da memorização e aplicação de regras e aquisição de vocabulário, de acordo com Campos (2007).

O ensino, nessa *abordagem*, segue apenas um sentido: do professor para o aluno, ou seja, é centrado no professor (*teacher-centred*) e focaliza o que é “externo ao aluno: o programa, as disciplinas, o professor” (MIZUKAMI, 1986, p. 8). Por essa razão, alguns verbos como “dar (aulas, conhecimentos...), passar, transmitir” utilizados por Almeida Filho (1997, p. 23), definem acertadamente essa característica de unilateralidade dessa *abordagem* no que se refere à transmissão de conhecimento do professor ao aprendiz. Além disso, o aluno pode ser considerado um receptor passivo, uma *tábula rasa* que ouve, repete e responde às perguntas do professor por meio de respostas previsíveis, não constituintes de uma *interação* propriamente dita.

Entende-se, nessa *abordagem*, que o conteúdo do ensino deriva “de uma concepção estática de conhecimento” (MIZUKAMI, 1986, p. 17), ou seja, é um produto a ser armazenado pelo aprendiz.

Uma vez que até a metade do século XX se desconhecia o desenvolvimento de pesquisas sobre as vantagens do trabalho em grupo, o ensino, além de pautar-se no produto, estava fundamentado em uma visão individualista, não possibilitando a *interação* entre colegas. Não havendo *interação*, podemos inferir que a relação existente em sala de aula constituía-se verticalmente, ou seja, o professor, enquanto detentor do saber e do poder, transmite conhecimentos e perpetua sua autoridade sobre o aluno. A ênfase não é colocada, desta forma, no aprendiz, mas “na intervenção do professor, para que a aquisição do patrimônio cultural seja garantida” (MIZUKAMI, 1986, p. 18).

Elencamos, a seguir, alguns papéis do professor, segundo Almeida Filho (1997, p. 26) para essa *abordagem* (Quadro 6):

Quadro 6: Papéis do professor na abordagem gramatical

- Controlador;
- Detentor do saber;
- Transmissor de conhecimentos;
- Autoridade/ autoritário;
- Treinador linguístico;

Fonte: Autoria nossa, com base em Almeida Filho (1997, p. 26).

Ao professor cabem o controle e a autoridade sobre os aprendizes, assim como o conhecimento que é transmitido na sala de aula, por ser ele o detentor do saber. Uma vez que essa *abordagem* requer a aprendizagem de formas gramaticais e vocabulário, o professor passa a ser também um treinador linguístico ao reforçar ou corrigir os aprendizes nas suas produções. Ao aprendiz cabe adquirir e praticar as novas formas num processo de passividade e aceitação.

Algumas das características gramaticais descritas nesta seção são ainda recorrentes, atualmente, nas ações de alguns professores e escolas, apesar de os estudos sobre ensino e aprendizagem de LE terem avançado e demonstrado que tal modo de ensino não necessariamente traduz a necessidade e/ou interesse dos aprendizes.

Uma *abordagem* que parece traduzir melhor as necessidades e interesses dos aprendizes é a *abordagem comunicativa*, sobre a qual discutiremos na próxima seção.

3.2 Abordagem Comunicativa

Em 1970, maior atenção foi dada ao desenvolvimento de uma *abordagem* de ensino que focasse as necessidades dos aprendizes e a comunicação mais realista, mais provável de acontecer fora do cenário de sala de aula. Havia, neste momento, grande descontentamento com o ensino que considerava a língua como sistema de regras que o aprendiz deveria internalizar e, por essa razão, a *abordagem comunicativa* se propôs a definir uma nova visão de língua:

expressão de significados no nível do discurso (não apenas da palavra ou da sentença), onde adequação é tão importante quanto precisão; uma visão de aprendizagem de língua que envolve os aprendizes ativamente na comunicação relacionada a contextos reais; e uma visão de professor como facilitador e

motivador, além de fonte de conhecimento³¹ (ADAMSON, 2004, p. 609 – tradução nossa).

O foco dessa nova *abordagem* recaía, segundo Richards e Rodgers (2001), na *competência comunicativa*³² uma vez que a expansão comercial (e econômica) da Europa estava acontecendo. Havia, portanto, a necessidade de ensinar aos adultos as línguas principais do Mercado Comum Europeu, a fim de promover o comércio a partir da comunicação entre os povos. Por essa razão, o Conselho da Europa, uma organização regional destinada à cooperação cultural e educacional, examinou o problema e, em 1971, um grupo de especialistas investigou a possibilidade de desenvolver cursos de línguas por meio de sistemas de unidade-crédito (*unit-credit system*), nos quais as tarefas eram organizadas em unidades que correspondiam aos componentes necessários ao aprendiz, mais especificamente, ao que os aprendizes precisariam fazer com a língua, relacionadas sistematicamente às demais unidades.

O movimento comunicativo baseou-se em um conjunto de princípios (não em métodos, pois não fornecia especificações sobre como ensinar algo) que visavam, de acordo com Richards e Rodgers (2001), fazer da *competência comunicativa* um objetivo de ensino e desenvolver procedimentos de ensino das quatro habilidades. Foram enfatizadas na elaboração desses princípios, inicialmente, as *funções* e *noções* como elementos organizadores do currículo, focando propósitos pragmáticos em vez da forma gramatical. Essa primeira fase foi criada e denominada *nocional-funcional* por Wilkins em 1974. Segundo esse mesmo autor, foi uma tentativa de “providenciar o meio pelo qual o nível mínimo de habilidade comunicativa em línguas europeias possa ser estabelecido”³³ (WILKINS, 1998, p. 86, tradução nossa).

A contribuição de Wilkins (1998), na concepção de Richards e Rodgers (2001, p. 154), deu início à:

análise dos significados comunicativos que um aprendiz precisa entender e expressar. Ao invés de descrever a língua por meio de conceitos tradicionais de gramática e vocabulário (...) ele descreveu-a em dois tipos de significados: categorias nocionais (conceitos como tempo, sequência, quantidade, localização,

³¹ *Expression of meaning on the discourse level (not Just the Word or sentence level), where appropriacy is as important as accuracy; a view of language learning as best brought about by involving learners actively in communication related to real-life contexts; and a view of the teacher as a facilitator and motivator, as well as source of knowledge.*

³² Para Hymes (1972) ser comunicativamente competente significa não apenas saber aplicar as regras gramaticais da língua, mas saber quando, onde e de que maneira serão utilizadas ao falar.

³³ *Intended to provide the means by which a certain minimum level of communicative ability in European languages can be set up.*

frequência) e categorias de funções comunicativas (pedidos, recusas, ofertas, reclamações)³⁴ (tradução nossa).

Uma concepção equivocada do que significa ser comunicativo, ou seja, a mudança de foco das características morfossintáticas em favor do foco no significado (SAVIGNON, 2001), difundiu o mal entendido de que a gramática não era mais importante ou que o ensino comunicativo deveria favorecer a autoexpressão sem se preocupar com a forma.

Esse foi o início do que conhecemos atualmente por ensino comunicativo. As contribuições de Wilkins (1998) foram essenciais para que entendêssemos a necessidade de haver mais do que *funções* e noções para desenvolvermos aprendizes proficientes. Porém, muitas pesquisas foram realizadas desde então e algumas características da *abordagem comunicativa* passaram a ser enfocadas na sala de aula, como: autenticidade, simulação do mundo-real (*real-world simulation*) e tarefas significativas (BROWN, 2001).

De acordo com Brown (2001), o ensino comunicativo tem buscado, além de elementos gramaticais e discursivos, a natureza social, cultural e pragmática da língua. Ele tem explorado, em sua versão mais recente, o significado pedagógico de comunicação significativa na sala de aula. Tem buscado proporcionar aos aprendizes o desenvolvimento da fluência linguística para preparar os alunos para o mundo fora da sala de aula.

Ainda segundo Brown (2001), as características necessárias ao professor para inserir seu ensino na *abordagem comunicativa* são: tornar o aprendiz o foco da aprendizagem e possibilitar a ele mais turnos de fala, para que possa praticar e desenvolver a língua; desenvolver nos aprendizes a fluência linguística, e não apenas a acuidade; possibilitar momentos de desempenho linguístico espontâneo em sala de aula, para que os alunos se sintam como se estivessem em situação real de comunicação; entender a língua como constituída de componentes gramaticais, discursivos, funcionais, sociolinguísticos e estratégicos; o professor deve ser um facilitador, um guia, e não o detentor do conhecimento. Com uma relação horizontal entre professor e aprendizes, estes se sentem mais seguros para construir significado por meio da interação linguística.

Os verbos concernentes ao exercício do professor nessa *abordagem* passam a ser “compartilhar, construir para e com os alunos; trocar, intercambiar, negociar” (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 24). Não se trata mais de transmitir conhecimento, mas de construir e estimular essa construção, na *interação* entre aprendiz-aprendiz e aprendiz-professor. Uma

³⁴ *An analysis of the communicative meanings that a language learner needs to understand and Express. Rather than describe the core of language through traditional concepts of grammar and vocabulary (...) he described two types of meanings: notional categories (concepts such as time, sequence, quantity, location, frequency) and categories of communicative function (requests, denials, offers, complaints).*

vez que o professor não é mais visto como o detentor do conhecimento, os aprendizes passam a dividir com ele as responsabilidades da aprendizagem, participando ativamente, colaborando, expressando opiniões, propondo ideias e negociando significados durante a *interação* com o outro.

Resumimos as concepções da *abordagem gramatical* e da *abordagem comunicativa*, explicitadas nesse tópico, no Quadro 7 a seguir:

Quadro 7: Quadro comparativo entre as duas grandes abordagens

	<i>Abordagem Gramatical</i>	<i>Abordagem Comunicativa</i>
Concepção de linguagem	Uma língua estrangeira que será desvendada por meio da estrutura gramatical da língua, de leitura e tradução de textos literários e de memorização de vocabulário.	A função principal da língua é a interação e a comunicação. A linguagem tem um significado real. O significado, as formas, as funções e o contexto social são relevantes para que a mensagem seja passada de forma apropriada. Aspectos não verbais são considerados para que a comunicação seja completa.
Concepção de aprender	O aprender é feito de forma consciente, monitorado, por meio de regras gramaticais, e/ou memorizações e/ou traduções. O aprender segue um só sentido: do professor para o aluno.	O aprender é feito de forma subconsciente. O aprendiz se envolve em situações reais significativas que são construídas na <i>interação</i> com outros aprendizes e com o professor. O aprender se faz em vários sentidos, do professor para o aluno, do aluno para o professor e entre os próprios alunos.
Concepção de ensinar	Transmissão de conhecimentos. A língua é objeto de estudo.	A comunicação deve ter propriedade cultural e pouca ênfase na parte gramatical.
Papel do professor	O professor é predominantemente o emissor, o provedor de informações. Ele tem um papel central, pois ele é a autoridade.	O professor é o facilitador do processo comunicativo. Ele gerencia as atividades em sala e é encarregado de estabelecer situações que promovam a comunicação entre os alunos e ele próprio.
Papel do aluno	O aluno tem uma atitude passiva, ou seja, de receptor. Sua interação na sala é mínima.	O aluno é um participante ativo, pois é um colaborador do grupo. O aluno tem um papel muito mais significativo, pois ele expressa suas opiniões, propõe ideias e negocia significados. Ele desenvolve estratégias para se comunicar e é responsável pelo seu próprio aprendizado.

Fonte: Adaptado e atualizado de Maia et al. (2002).

Explicitados os tipos de *abordagens* com que iremos trabalhar, faremos, na próxima seção, uma discussão sobre a importância que os métodos tiveram no ensino de línguas, cujo foco, após a década de 1990, passou a recair na *abordagem* e na sala de aula. A diminuição da importância dos *métodos* possibilitou ao professor compreender melhor que não há um único modo de ensinar que seja efetivo para todos os indivíduos, levando-o a refletir sobre seus alunos e seu contexto de trabalho para tentar propor atividades adequadas a eles. Da mesma maneira, proporcionou reflexão aos autores de LDs e dos documentos oficiais de ensino, que

passaram a procurar meios de informar o professor sobre as necessidades do mundo atual e as possibilidades para o ensino do idioma frente a elas. Deste modo, a discussão a respeito da importância e da decadência dos *métodos* nos auxiliará a compreender as razões por trás dos documentos e as atividades propostas tanto no Caderno do Professor quanto no *Keep in Mind*.

4. Era do Pós Método

O ensino de línguas até a década de 1990 foi marcado pela busca ao melhor *método*. Especialistas procuravam incessantemente *métodos* alternativos que pudessem traduzir as teorias em voga em *procedimentos* de sala de aula. Entretanto, houve um descontentamento com o fato de que nenhum *método* era efetivo para todas as pessoas da mesma forma, ou seja, não havia o melhor *método* de ensino. Por esta razão, o foco passou a recair no professor e em suas ações em sala de aula, que podem (ou não) desencadear a aprendizagem da LE.

Além de a mudança de foco das pesquisas ter sido um motivo para o desencanto com relação aos *métodos*, outro motivo foi apontado por Allwright (2004, p. 25), como podemos verificar a seguir:

(o conceito) é construído enxergando diferenças onde há similaridades, na prática (...) considera as similaridades entre aprendizes quando as diferenças podem ser mais importantes (...) desperdiça o tempo para fazer entender sua implementação quando poderia focar na construção de tarefas para a sala de aula, por exemplo (...) parece ser a resposta para todas as principais questões metodológicas (...) oferece um senso de coerência barato.

De acordo com Brown (2001, p. 39), nos anos 1990 não era preciso um novo *método*. Era preciso “seguir em frente na busca por uma abordagem para o ensino de línguas e a elaboração de tarefas efetivas e técnicas informadas por essa abordagem”³⁵, ou seja, compreender as ações do professor para teorizar sobre elas e chegar a princípios coerentes entre si, embaixadores das concepções de língua, linguagem, ensinar e aprender LE.

A partir da década de 1990, houve, então, a chamada era do *pós-método* (KUMARAVADIVELU, 1994), na qual o intuito não era mais buscar o melhor *método*, mas delegar ao professor a função de implementar práticas inovadoras, geradas de acordo com seu contexto específico de sala de aula, para alunos específicos. Isso significa, portanto, o início

³⁵ We needed, instead, to get on with the business of unifying our approach to language teaching and of designing effective tasks and techniques that were informed by that approach.

de “busca por alternativas ao método ao invés de busca por método alternativo”³⁶ (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 29).

Concordando com a necessidade de o professor procurar alternativas para seu ensino calcadas no seu contexto específico de atuação, Allwright (2004, p. 26) argumenta que esses profissionais devem, principalmente “por meio de pesquisa de desenvolvimento e experiência profissional, estabelecer princípios que por si mesmos os ajude a tomar decisões bem fundadas, mas essencialmente locais ao nível da técnica em sala de aula”.

Além disso, os professores devem desenvolver seu *senso de plausibilidade* (PRABHU, 1990), um senso interno de coerência, de maneira que eles possam verdadeiramente articular seus próprios princípios e tomar suas próprias decisões sobre o que fazer em sala de aula.

Assim, concordamos com os autores citados e compreendemos que o mais importante na complexa tarefa de ensinar e aprender línguas, atualmente, é explicar as *escolhas informadas*³⁷ (BROWN, 2001), ou seja, as razões teóricas e contextualmente embasadas para seu ensino, explicitando dessa forma, seu *senso de plausibilidade*.

Após as discussões referentes à *abordagem* e a importância da crescente conscientização do professor por um ensino de línguas baseado em *escolhas informadas* e em um *senso interno de coerência*, especificaremos nos próximos itens os conceitos de *alfabetização*, *letramento* e *multiletramentos* que embasam os documentos oficiais, PCN-LE e Proposta-LEM e, conseqüentemente, deveriam estar concretizados no Caderno do Professor e no *Keep in Mind*.

5. Letramento

A breve discussão que realizaremos sobre os conceitos de *alfabetização*, *letramento(s)*, *multiletramentos* é relevante para esta pesquisa, uma vez eles estão descritos nos documentos oficiais que fundamentam as bases da educação do país (PCN-LE) e do Estado de São Paulo (Proposta-LEM). Iniciaremos este tópico explicando as mudanças tecnológicas que possibilitaram a criação de novos termos, como *letramentos* e *multiletramentos*, seguido da explicação do surgimento do *letramento* e a diferenciação deste

³⁶ *It signifies a search for an alternative method rather than an alternative to method.*

³⁷ De acordo com Brown (2001) as escolhas informadas do professor baseiam-se na interconexão entre as leituras que ele faz de pesquisas, documentos, cursos etc.; observação da reação dos alunos em aula; discussão da teoria com colegas; e prática de ensino.

em relação à *alfabetização*. Ao final, faremos algumas considerações a respeito do processo de compreensão escrita como prática social nas escolas.

5.1 A nova ordem mundial

Para entendermos *alfabetização*, *letramento(s)* e multiletramentos precisamos contextualizar o momento histórico, social e tecnológico tanto da época anterior à criação desses termos quanto da época em que eles surgiram, uma vez que esses contextos poderão nos ajudar a entender as definições que explicitaremos posteriormente.

Anteriormente à criação dos termos, de acordo com Gee (2004), podemos citar a época do *antigo capitalismo* (capitalismo industrial), período marcado por uma relação de poderes claramente delimitados tanto no mercado de trabalho quanto na educação. No topo dessa relação estavam os patrões e os professores a quem era designada a função de deter o conhecimento e o controle que seria imposto aos trabalhadores e aos alunos. Acreditava-se na superioridade do conhecimento estático, ou seja, do conhecimento acadêmico pautado em raciocínio lógico, do qual o indivíduo deveria se apropriar se desejasse atingir sucesso econômico e poder sociopolítico. Discutia-se, nos estudos socioculturais de *letramento*, a “existência de vários tipos de letramentos enquanto existissem práticas sociais distintas, que utilizassem a língua escrita”³⁸ (GEE, 2004, p. 279), mas naquele momento o único tipo de letramento valorizado era o acadêmico.

A necessidade de criação de novos termos surgiu quando o período da linha de produção representado pelo capitalismo industrial foi substituído pela alta tecnologia e globalização em um período denominado *novo capitalismo*. O conhecimento e o controle, nesse momento, não se concentram nas mãos de um patrão ou professor, mas são de responsabilidade e interesse de todos. Trata-se de uma época de trabalho colaborativo, no qual se somam conhecimentos, ideias, sugestões, garantindo maior efetividade no trabalho e na escola. Espera-se que tanto o empregado quanto o aluno sejam capazes de assumir novas identidades, ingressar em novos grupos de afinidade e contato, no intuito de adequarem-se à necessidade de comunicação, interação e troca de conhecimentos. O conhecimento acadêmico não é mais o único privilegiado nesse novo período, pois além dele há a necessidade de

³⁸ *There are as many different “literacies” as there are socioculturally distinctive practices into which written language is incorporated.*

possuir (multi) “habilidades, experiências e identidades”³⁹ que não são desenvolvidas na escola, mas “em casa, em atividades, acampamentos, viagens e na Internet”⁴⁰ (GEE, 2004, p. 291).



Figura 2: Características do Novo e do Antigo Capitalismo

Fonte: Gee (2004).

As mudanças ocorridas nas estruturas sociais em razão da globalização levaram à criação de novos termos que traduzissem as novas exigências do mercado. Esses termos serão discutidos detalhadamente a seguir.

5.2 Letramento e Alfabetização

Uma nova forma de olhar para o processo de aprendizagem de leitura e escrita emergiu em meados dos anos 1980 e foi chamado de *letramento*, como descreve Magda Soares em seu artigo *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*, publicado em 2004. De acordo com a autora, o *letramento* surgiu em diversos países de forma concomitante, dentre os quais, Brasil, França, Portugal, Estados Unidos e Inglaterra. Em todos eles, nessa época, sentia-se a necessidade de “reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais

³⁹ *Skills, experiences and identities.*

⁴⁰ *Outside school at home, in activities, camps, travels, and on the Internet.*

avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes do sistema de escrita” (SOARES, 2004, p. 6).

Segundo pesquisas realizadas na França e nos EUA, constatou-se que uma faixa específica da população não dominava as habilidades de leitura demandadas em práticas sociais e profissionais envolvendo a escrita, porém não apresentavam problemas de aprendizagem do sistema da escrita; portanto, como afirma Soares (2004, p. 7), o problema não estava no “não saber ler e escrever, mas no não-domínio de competências de uso da leitura e da escrita”.

É em razão dessa diferenciação entre “saber ler e escrever” e “domínio das competências de uso da leitura e da escrita” que diversos autores brasileiros, ao definirem *letramento*, o fazem distinguindo-o de *alfabetização*. Mas nem sempre esses conceitos foram vistos como distintos. De acordo com Rojo (2009), textos e pesquisas da década de 1980, no Brasil, utilizavam esses termos indiferentemente ou como sinônimos.

A utilização desses termos como sinônimos ocorreu, segundo Sousa (2011), em razão de não mais se utilizar os vocábulos “alfabetização” ou “alfabetizar”, sendo assim atribuídos ao termo *letramento* dois significados: ele representa tanto um processo “mecanicista de ensino de leitura e escrita baseado em decodificação e busca de significados ‘prontos’ quanto um processo mais politizado e crítico, baseado na construção de sentidos” (SOUSA, 2011, p. 33).

Discordamos do uso do termo *alfabetização* como sinônimo de *letramento*, e, para esta pesquisa, definimos *alfabetização* como o processo mecanicista de leitura que, de acordo com Tfouni (1995, p. 9), representa:

a aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas de práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual.

É consenso entre alguns autores (SOARES, 2004, 2010; KLEIMAN, 2005; ROJO, 2009) que *letramento* inclui as práticas de *alfabetização*, mas não se restringe a elas. Sabendo disso, concordamos com Soares (2010, p. 72) quando afirma que “letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”.

Possuir um conjunto de habilidades individuais, ou seja, aprender a ler e a escrever não necessariamente constrói um leitor e/ou escritor segundo a autora, sendo verdadeira também a situação contrária. Tais habilidades não garantem a aquisição da competência para

usar (grifo nosso) a leitura e a escrita para envolver-se em práticas sociais. Por esta razão, assim como mostram os estudos de Tfouni (1995), é possível encontrarmos em grupos de não-alfabetizados características de grupos alfabetizados/escolarizados, pois mesmo sem saber ler ou escrever, essas pessoas vivem em sociedade e conseguem relacionar-se de diferentes formas com a escrita, ao se interessarem “em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva” (SOARES, 1999, p. 24), etc.

É importante destacar ainda que o termo *letramento* pode ser utilizado tanto no singular como no plural, porém, apresentando significações um pouco diferentes. De acordo com Buzato (2007 *apud* SOUSA, 2011, p. 31), o termo no singular remete “ao fenômeno em seu aspecto histórico, referindo-se às diferentes formas de escrita; enquanto seu uso no plural remete a diferentes práticas e tecnologias utilizadas na co-construção de significados partilhados socialmente”, ou seja, o primeiro está relacionado à necessidade de criação de um termo que refletisse as mudanças da época com a relação à leitura e à escrita e o segundo representa o fato de que, à medida que participamos de diferentes práticas sociais, utilizamos a língua de diversas maneiras, o que requer de nós *letramentos* distintos.

Novos estudos na área do *letramento* vêm sendo realizados com o objetivo de acompanhar as mudanças contemporâneas e, alguns deles, já embasam documentos oficiais para a educação, como os PCN-LE e a Proposta-LEM. A seguir, discutiremos o conceito de *multiletramentos*, assim como de *multimodalidade* e de *multilinguismo*.

5.3 Multiletramentos

O termo *multiletramentos* surgiu a partir de pesquisas iniciadas por um grupo de estudos chamado *New London Group* e foi criado, de acordo com Mittelstadt (2010), para designar a multiplicidade de *letramentos* que permeiam as práticas sociais situadas no mundo globalizado e tecnologicamente modificado. Ao contrário do *letramento*, o *multiletramento* é um conceito plural que valoriza a diversidade e a não neutralidade, que torna incorreta a distinção ente letrado/ iletrado, uma vez que esta distinção constitui-se em uma forma simplista de tratamento ao *letramento*.

Para Cope e Kalantzis (2009), a proposta dos *multiletramentos* é derivada de duas principais percepções: uma delas está relacionada à diversidade linguística e cultural

propagada pela globalização tecnológica e a outra está relacionada à influência da utilização de diferentes modos de texto na construção de sentidos.

Com relação à primeira percepção, a de diversidade linguística e cultural, os autores apontam para o fenômeno do *multilinguismo*, no qual não é mais suficiente pensar em língua padrão e em seu ensino, uma vez que no mundo globalizado de hoje as línguas minoritárias e as diferenças discursivas são reconhecidas. Um exemplo disso é o fato de a língua inglesa, ao se tornar uma língua global, ter possibilitado que muitas culturas e pessoas de diferentes origens e sotaques a utilizasse, proporcionando uma divisão em “múltiplos ingleses”. Não há apenas um inglês correto, padrão, mas diversos “ingleses”. A necessidade de estar atento a esta multiplicidade de contextos sociais, segundo Cope e Kalantzis (2012, p. 1), faz com que “o ensino de letramento hoje não foque primeiramente, como fez no passado, apenas nas regras de uma forma padrão de língua nacional”⁴¹.

Além das mudanças linguísticas representadas pelo *multilinguismo*, houve ainda, segundo Cope e Kalantzis (2009), mudanças no modo (meio) pelo qual o processo de leitura e escrita ocorre. Antigamente, a escrita era a principal maneira de se construir sentido, segundo Cope e Kalantzis (2012). Hoje, por razões tecnológicas, esses processos não mais ocorrem somente no papel, mas em áudio, vídeo, gestos, etc., fazendo com que a “ênfase tradicional de letramento alfabético tenha que ser substituída na pedagogia dos multiletramentos pela aprendizagem de leitura e escrita de textos multimodais que integram outros modos à língua”⁴² (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 166). Essa é a chamada *multimodalidade*.

5.4 Leitura como prática social e a escola

Por concordarmos com as discussões realizadas anteriormente com relação à leitura e à escrita serem entendidas como prática social é importante, a nosso ver, discutirmos os processos da leitura para podermos verificar, na análise dos dados, se as atividades de leitura propostas no Caderno do Professor e no *Keep in Mind* estão sendo embasadas pela perspectiva do *letramento*.

Entendemos que a compreensão escrita pode ser dividida em três fases: a primeira fase envolve fatores relativos ao processamento de informação, ou seja, a “percepção e

⁴¹ *Literacy teaching today should not primarily focus, as it did in the past, only on the rules of a single, standard form of the national language.*

⁴² *The traditional emphasis on alphabetical literacy would need to be supplemented in a pedagogy of multiliteracies by learning how to read and write multimodal texts which integrated the other modes with language.*

decodificação dos sons e letras, a segmentação morfológica e sintática, a atribuição do significado ao nível léxico-semântico, e a integração de uma informação a outra” (BORGES, 2003, p. 172). O sentido, nessa fase, é imanente ao texto, “cabendo ao leitor ações como localizar, resgatar e/ou traduzir” (DOURADO, 2008, p. 130). Essa primeira fase é denominada processo de leitura ascendente (*bottom-up*).

A segunda fase envolve fatores cognitivos, mais especificamente, com a “contribuição do leitor-ouvinte, a construção do significado (a formulação de hipóteses sobre os significados possíveis com base no seu pré-conhecimento de mundo) e de organização textual” (BORGES, 2003, p. 172). Por esse motivo, a ênfase recai no leitor que deve atribuir sentido ao texto, de acordo com Dourado (2008). Essa segunda fase é denominada descendente (*top-down*).

A terceira fase envolve fatores sociais como a “interação leitor/falante e escritor/ouvinte localizada na história, na instituição e na cultura” (BORGES, 2003, p. 172). A ênfase, nesse momento, “passa a ser na interação leitor-texto-contexto” (DOURADO, 2008, p. 131). Trata-se de um modelo interativo de leitura.

A perspectiva do *letramento* faz com que a leitura deva ser realizada não só como processamento de informação nem processo cognitivo, mas também deve priorizar a integração entre texto, leitor e contexto para ir além num processo de compreensão. Segundo os documentos oficiais, PCN-LE e Proposta-LEM, o ensino de LE, cujo foco recai nas habilidades de leitura e escrita, deve propiciar ao aprendiz “autonomia intelectual e maior capacidade de reflexão dos aprendizes, contribuindo para a formação cidadã dos educandos” (SÃO PAULO, 2008, p. 42).

De acordo com Araújo (2001), o ensino da leitura é realizado, em muitas escolas, como decodificação, contribuindo, assim, para “a formação de um leitor passivo, não-crítico, condicionado apenas a receber informações transmitidas sem condições de participação ativa e reflexiva diante ao texto” (ARAÚJO, 2001, p. 41). A leitura está calcada em uma concepção estruturalista de linguagem, que a estabelece de forma “didática e homogênea”, não possibilitando ao aprendiz conferir sentido ao que lê, questionar e posicionar-se.

Ao invés de uma leitura como decodificação, Araújo (2001 baseando-se em MIRANDA, 1998), sugere que ela deveria ultrapassar a ideia de texto como pretexto para desenvolver atividades com foco na forma ou para conversas sobre o tema suscitado por ele. Deveria, ao contrário, possibilitar ao aprendiz dar sentido ao texto, relacioná-lo a outros textos vistos/lidos em experiências prévias.

Uma vez tendo consciência da importância do *letramento* e da necessidade de atentar para os conceitos de *multiletramentos*, *multilinguismo* e *multimodalidade*, para melhor formar

alunos conscientes do seu papel como cidadãos, concordamos com Kleiman (2007 *apud* MITTELSTADT, 2010, p. 29) quando a autora relata ser dever da escola possibilitar a prática desses conceitos em sala de aula, como podemos ver na seguinte citação:

É na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos.

Cabe à escola, portanto, organizar, de modo a considerar a multiplicidade de práticas, um currículo por meio de *gêneros* que, segundo Bakhtin (1992 *apud* ROJO, 2009, p. 110) constitui-se em um tipo relativamente estável de enunciado que “reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também e, sobretudo, por sua construção composicional”.

Esse reconhecimento da existência de uma multiplicidade de práticas definida como *letramentos*, ou melhor, *multiletramentos*, diz respeito às diversas esferas (contextos) de possibilidades de práticas sociais ligadas à escrita e à leitura que podem ser encontradas em diferentes *gêneros*. Nessas esferas é possível encontrar *letramentos* chamados de locais, que Hamilton (2002 *apud* ROJO, 2009, p. 102) chama de “vernaculares”, e os letramentos chamados de dominantes, que este autor denomina “institucionalizados”. O primeiro tipo é gerado na vida cotidiana, nas culturas locais, não sendo, de acordo com Rojo (2009, p. 102), “regulado, controlado ou sistematizado por instituições ou organizações sociais”. O segundo tipo pode ser encontrado em “organizações formais como escola, igreja, trabalho, comércio, etc. e são valorizados legal e culturalmente” (ROJO, 2009, p. 102).

Rojo (2009, p. 107) ainda aponta como objetivo da escola possibilitar aos alunos a participação em diversas práticas sociais (*multiletramentos*), algo que só poderá ser alcançado se: *a*) ela não apagar ou discriminar os *letramentos* vernaculares e sim possibilitar o trabalho destes em conjunto aos *letramentos* valorizados, admitindo, assim, a existência de *multiletramentos*; *b*) ampliar a noção de *letramentos* para além da escrita, incluindo música, imagem, cores, design etc.; e *c*) conscientizar o aluno quanto ao fato de os textos orais e escritos não terem sentido em si mesmos, mas apresentarem um contexto de produção e situacionalidade social.

Se essas características estiverem no cerne do objetivo da escola, ela estará, portanto, utilizando-se do *letramento crítico* para desenvolver seu aluno. Ele pressupõe criticidade na

leitura para descobrir as finalidades, intenções e ideologias que permeiam os textos, além de privilegiar uma abordagem discursiva (e não conteudista) que localize o texto no seu espaço histórico e ideológico.

Iniciaremos, no próximo item, um levantamento dos propósitos desses documentos oficiais PCN-LE e Proposta-LEM para o ensino e aprendizagem de LI, a fim de entendermos suas concepções para, posteriormente, analisarmos se essas concepções podem ser encontradas nos LDs elaborados/ escolhidos, a fim de diagnosticarmos a que *abordagem* eles pertencem.

6. PCN-LE e Proposta-LEM

Tanto os PCN-LE quanto a Proposta-LEM constituem-se em documentos oficiais para a educação, cujo propósito é estabelecer os princípios orientadores do ensino para que este esteja adequado às exigências do mundo contemporâneo.

A distinção entre eles está no fato de os PCN-LE, por meio de seus conceitos, possibilitarem às escolas maior autonomia para definir seus próprios projetos pedagógicos, assim como para analisar e selecionar materiais. Já a Proposta-LEM constitui-se em uma organização do sistema educacional do Estado de São Paulo, visando ao fornecimento de orientação, princípios e materiais para o ensino.

Em razão de termos como um dos objetivos da nossa pesquisa a compreensão dos pressupostos dos documentos para verificar se eles estão concretizados nas atividades dos LDs, faz-se necessário conhecermos melhor tanto os PCN-LE como a Proposta-LEM e seus respectivos objetivos.

Detalharemos, a seguir, os pressupostos de cada um desses documentos.

6.1 PCN-LE

Como já apontamos nas discussões sobre *letramento*, são inegáveis as mudanças ocorridas na sociedade em razão de progressos científicos e avanços tecnológicos. Tais mudanças definem exigências novas principalmente para o mercado de trabalho e para a educação, especialmente com relação ao tipo de ensino que deve ocorrer nas escolas. Frente a esse fato, foi proposta uma revisão dos currículos definir melhor o que deveria ser ensinado,

uma vez que o ensino de LE não estava ocorrendo de forma satisfatória. Foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Estrangeira (PCN-LE), parâmetros estes estabelecidos pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) e a Secretaria de Educação Fundamental (SEF), em 1998, com o intuito de ser uma referência nacional comum para a educação em todas as regiões do país. Apesar de objetivar ser uma referência comum para a educação o documento não pretende ser um dogma (BRASIL, 1998), pois se espera que professores e diretores adaptem os pressupostos dos PCN-LE ao seu contexto específico e suas possibilidades de trabalho.

De acordo com os PCN-LE, um dos objetivos fundamentais do ensino de língua na escola pública brasileira é enfatizar o engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, “sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social” (BRASIL, 1998, p. 15). O intuito primordial do ensino de LE é o uso da língua por intermédio da leitura, que se justifica pelo fato de a habilidade oral não ter relevância social, de acordo com o documento, ou seja, falar a língua inglesa não é uma ação corriqueira no contexto brasileiro, exceto por habitantes de algumas cidades turísticas, além do fato de exames como vestibulares requererem apenas a habilidade de leitura. Porém, dependendo das condições e necessidades do contexto escolar, outras habilidades comunicativas podem sim ser inseridas na sala de aula.

Outro fator que invalida o ensino das quatro habilidades são, de acordo com os PCN-LE, as condições da maioria das escolas brasileiras, como “carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático, etc.” (BRASIL, 1998, p. 21).

Para o ensino das habilidades, sejam elas trabalhadas plenamente ou reduzidas apenas à leitura, tem-se como pressuposto teórico um uso de linguagem determinado por uma natureza sociointeracional. Para esta teoria, o significado se dá de forma dialógica, ou seja, na *interação* entre falantes. O discurso formado nessa interação é “marcado pelo mundo social que o envolve: pela instituição, pela cultura e pela história” (BRASIL, 1998, p. 27); portanto, os significados não estão no texto (oral ou escrito), mas são construídos socialmente.

Outra referência à teoria do *letramento* nos pressupostos dos PCN-LE constitui-se na crítica aos textos de LDs que enfatizam o conhecimento sistêmico da língua. O documento mostrou-se contrário a esse tipo de ensino, postulando que o ensino do conhecimento sistêmico “não é o fim, mas sim um dos tipos de conhecimento que possibilitam a aprendizagem de LE pelo envolvimento no discurso” (BRASIL, 1998, p. 93).

O uso interacional da língua por meio de práticas sociais deve ser realizado na sala de aula por meio de diferentes tipos de texto, pois “além de contribuir para o aumento do conhecimento intertextual do aluno, pode mostrar claramente que os textos são usados para propósitos diferentes na sociedade” (BRASIL, 1998, p. 45). Entendemos como textos diferentes o trabalho com *gêneros*, como propõe Bakhtin (1992 *apud* ROJO, 2005).

Por propor um ensino de línguas baseado em práticas sociais por meio de diferentes *gêneros*, o documento recrimina o estudo repetitivo de palavras e estruturas, justificando que este tipo de ensino desmotiva o aprendiz. Diferentemente disso, é desejável que o aluno seja instigado a “compreender e expressar opiniões, valores, sentimentos, informações oralmente e por escrito” (BRASIL, 1998, p. 54) para engajar-se na aprendizagem e no uso da língua em atividades que promovam *interação* entre professor-aprendiz e entre aprendizes. Ao professor cabe o papel de mediador nessa empreitada, auxiliando o aprendiz a sentir-se seguro e capaz de aventurar-se no novo idioma.

O ensino da língua está dividido em eixos de conteúdo, de acordo com os ciclos, conforme Figura 3:

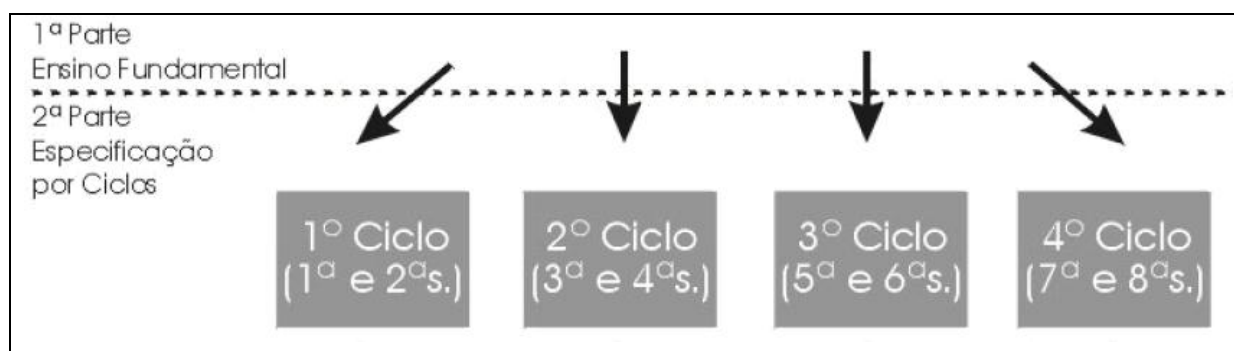


Figura 3: A divisão do ensino fundamental em ciclos

Fonte: BRASIL (1998).

No ciclo com o qual trabalharemos nesta pesquisa, 3º ciclo (6ª série), a ênfase recai no conhecimento de mundo e textual de LE ao invés de no conhecimento sistêmico, uma vez que os primeiros contatos com a língua devem priorizar o engajamento do aprendiz no discurso, conforme podemos verificar na Figura 4 a seguir:

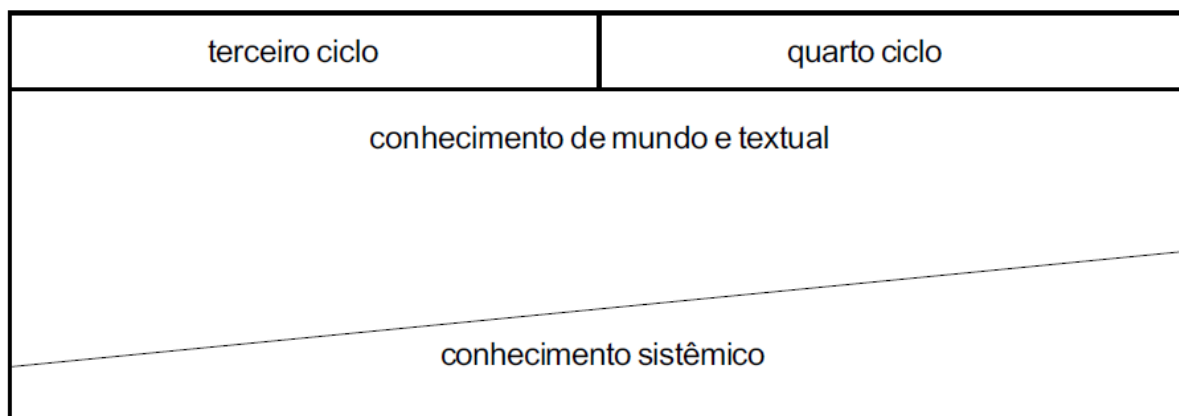


Figura 4: Conhecimentos enfatizados no terceiro e quarto ciclos

Fonte: BRASIL (1998).

De acordo com o documento, esse engajamento discursivo só ocorrerá se do aprendiz forem requisitados temas, atividades e tipos de textos com os quais esteja familiarizado (BRASIL, 1998).

Além de capacitar o aluno a ampliar conteúdos, o ensino e aprendizagem do idioma, conforme descrito no documento, deve ser capaz de desenvolver nele consciência crítica em relação ao novo idioma, como podemos verificar no excerto:

os conteúdos referem-se não só à aprendizagem de conceitos e procedimentos como também ao desenvolvimento de uma consciência crítica dos valores e atitudes em relação ao papel que a língua estrangeira representa no país, aos seus usos na sociedade, ao modo como as pessoas são representadas no discurso, ao fato de que o uso da linguagem envolve necessariamente a identidade social do interlocutor (BRASIL, 1998, p. 71).

Portanto, mais uma vez podemos verificar a incidência de algumas práticas de *letramento* nos PCN-LE, distanciando-se do que conhecemos por ensino formal, fundamentado nas estruturas da língua para um ensino preocupado em preparar o aprendiz para as novas exigências do mercado, não mais preocupado com acúmulo de conhecimento acadêmico (GEE, 2004), mas além deste, o de outras várias *habilidades*⁴³ e estratégias para agir comunicativamente nas diferentes práticas sociais situadas.

⁴³ Para Gee (2004), as habilidades necessárias ao indivíduo no novo capitalismo são: a capacidade de praticar a colaboração (trabalhar em grupo), a construção de múltiplas identidades sociais, redes de contato e grupos de afinidade. Os indivíduos atualmente precisam adequar-se a vários ambientes e situações e, para isso, devem construir múltiplas identidades (estudante, profissional, filho etc.). Para auxiliar na troca de informações, produtos, serviços, conhecimento, é necessário possuir uma rede de contato ampla e variada. É preciso, ainda, participar de grupos de afinidade, ou seja, afiliar-se a outras pessoas com interesses comuns e/ou de mesma cultura, etnia etc. para trocar conhecimentos.

6.2 Proposta -LEM

Detalharemos, nesta seção, os objetivos e pressupostos teóricos que embasam a Proposta-LEM para podermos analisar, posteriormente, a *abordagem* do Caderno do Professor para o ensino de inglês na escola pública por meio das atividades propostas e orientações presentes nos mesmos.

A Proposta-LEM (2008) foi um documento criado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) para possibilitar a organização de um currículo de ensino para os níveis de Ensino Fundamental – Ciclo II e Médio, em todo o Estado de São Paulo. Além do currículo, integra a Proposta um documento de Orientações para Gestores do Currículo da Escola, dirigido aos diretores, assistentes técnico-pedagógicos, professores coordenadores e supervisores, assim como um LD destinado aos professores - os Cadernos do Professor e, a partir de 2009, também os Cadernos do Aluno, conforme mostra o Quadro 8 a seguir:

Quadro 8: Materiais que compõem a Proposta-LEM

Materiais que compõem a nova Proposta Curricular de LEM
Proposta Curricular
Caderno do Professor
Caderno do Gestor
Caderno do Aluno

A Proposta é constituída por um conjunto de princípios orientadores, cujo intuito é promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo, priorizando as competências de leitura e escrita.

O intuito da Proposta é promover uma educação que possibilite a “construção da identidade, da autonomia e da liberdade” (SÃO PAULO, 2008, p. 11) do aprendiz, para que este transite entre o local e o mundial, tanto socioculturalmente quanto linguisticamente.

Para que este objetivo seja atingido, é necessário que o aprendiz participe de práticas sociais distintas com e na língua para ampliar suas possibilidades de *interação* e informação, uma vez que os conhecimentos exigidos na atualidade ultrapassam o simples domínio das regras da mesma forma que a comunicação por meio de funções, como podemos verificar no excerto:

o conhecimento de natureza enciclopédica, sem significação prática, é substituído por conteúdos e atividades que possibilitam não só a interação do aluno com sua sociedade e o meio ambiente, mas também o aumento do seu poder como cidadão, propiciando maior acesso às informações e melhores possibilidades de interpretação

das informações nos contextos sociais em que são apresentadas (SÃO PAULO, 2008, p. 37).

Além de promover a *interação* e ampliar seu poder como cidadão, de acordo com a Proposta-LEM é necessário que o ensino possibilite ao aprendiz ampliar sua capacidade de representação, comunicação e expressão por meio de outras linguagens, como gráficos, esquemas, diagramas, fotografias, desenhos, hiperlinks etc., uma vez que atualmente as formas de leitura e escrita não acontecem mais apenas por intermédio do texto.

Em razão da *multimodalidade*, da união de diversas formas de expressão em um mesmo meio, passou a ser necessário construir sentido a partir de um todo, como propõe Morin (2000) citado por Mattos e Valério (2010, p. 146), refutando, assim, o modo de “organização curricular conteudista, compartimentada no desenvolvimento de cada uma das quatro habilidades (leitura, escrita, compreensão e produção oral) de modo isolado”. Por esta razão, a linguagem passa a ser “uma forma de compreensão e ação sobre o mundo” (SÃO PAULO, 2008, p. 17) e não mais decodificação.

Especificamente para o ensino de língua inglesa, é importante “construir um conhecimento sistêmico sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem em situações de comunicação” (SÃO PAULO, 2008, p. 38). É preciso construir uma consciência linguística e uma consciência crítica dos usos da língua para poder agir no mundo.

É possível verificar no documento, ainda, uma perspectiva pluricêntrica de ensino, ou seja, nele é considerada a diversidade linguística dos diferentes povos falantes da língua-alvo e os conhecimentos e experiências que o aprendiz traz da sua língua materna.

Para elucidar a perspectiva teórica que embasa a Proposta-LEM, há uma breve discussão sobre a *abordagem*, nomeada pelo documento de “orientações metodológicas” (SÃO PAULO, 2008, p. 41), subjacente ao ensino de línguas em três diferentes épocas.

A primeira orientação consiste no *ensino estruturalista*, no qual era enfatizado o conhecimento das regras da língua (saber), sendo, para isso, propostos exercícios repetitivos de aplicação dessas regras, de forma descontextualizada, além da memorização de listas de vocabulário.

A segunda orientação consiste no *ensino comunicativo* (fazer), que, segundo a descrição do documento, tem como eixo organizador o uso da língua por meio de funções comunicativas. Há, nesse momento, o trabalho com as quatro habilidades, mas o foco principal recai na habilidade oral.

A terceira orientação consiste no *letramento*, que propõe uma associação entre o saber e o fazer por meio das múltiplas linguagens e *gêneros* discursivos, a fim de “promover a autonomia intelectual e maior capacidade de reflexão dos aprendizes, contribuindo decisivamente para a formação cidadã dos educandos” (SÃO PAULO, 2008, p.42). Portanto, o intuito é promover o conhecimento de si e do outro, por meio de diferentes formas de interpretação do mundo em atividades de produção oral e escrita, e não mais privilegiar apenas a gramática ou as funções comunicativas.

Não concordamos com a definição de *ensino comunicativo* como o uso da língua por meio de *funções*, como aponta o documento. Compreendemos que o ensino por meio de *funções* foi privilegiado apenas em um primeiro momento da *abordagem comunicativa*, mas, ao verificar sua ineficácia quanto ao uso real da língua, adotaram-se novos princípios definidores do *ensino comunicativo* que, a nosso ver, está em consonância com os pressupostos do *letramento*.

Para justificarmos o fato de ser possível a aproximação entre os dois conceitos (*abordagem comunicativa* e *letramento*), apresentamos a definição de *letramento crítico* de Norton (2007), citado por Mattos e Valério (2010, p. 138): “compreender o texto como um produto de forças ideológicas e sócio-políticas, e um ‘local de luta, negociação e mudança’”. Para realizar críticas sociais, segundo as autoras, é preciso ter controle do código para negociar significados e transformar. Esse controle pode ser adquirido por meio de um ensino baseado na *abordagem comunicativa*. Coincidimos com Almeida Filho (2007, p. 36) quando o autor define esse tipo de ensino como sendo

aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/ tarefas de real interesse e/ ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários da língua.

Mais especificamente, segundo Mattos e Valério (2010, p. 139), a língua é um recurso dinâmico usado para criar significados tanto na *abordagem comunicativa* como no *letramento crítico*. A diferença está no fato de que a *abordagem comunicativa* se ocupa do “teor psicossocial da comunicação, enquanto o *letramento crítico* se debruça sobre seu caráter ideológico, sendo o desenvolvimento da consciência crítica seu principal objetivo”, ou melhor, a primeira proporciona ao aluno de LE interpretar, expressar e negociar significados, sendo o segundo responsável por possibilitar ao aprendiz “transformar a si mesmo e a sociedade”.

Acreditamos, portanto, na complementaridade do *ensino comunicativo* e na prática do *letramento* para promover um ensino que priorize a formação do cidadão crítico, competente linguística e socioculturalmente para usar a língua. Por isso, concordamos com as autoras que o *letramento crítico* poderia ser incluído nas atividades comunicativas se nelas houvesse uma fase que servisse de “insumo para a problematização essencial à crítica social” (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 149). Desta maneira, para elas, a nova fase enfocaria tanto o desenvolvimento da competência comunicativa como o desenvolvimento da consciência crítica.

Esta seção se destinou a elencar os conceitos principais materializados nos documentos oficiais, PCN-LE e Proposta-LEM, porém, eles não são os únicos documentos analisados nesta pesquisa. Como documentos também consideramos os livros didáticos Caderno do Professor e *Keep in Mind*, sendo importante, por esta razão, discutirmos algumas das principais características dos mesmos nos próximos tópicos.

6.3 Caderno do Professor

Com relação aos objetivos do Caderno do Professor, pudemos verificar que as propostas de atividades focalizam a leitura e a análise de diferentes *gêneros*. Para que essa competência, como também a de escrita, seja construída, focaliza-se o estudo da organização textual e a aquisição de vocabulário.

Quanto ao trabalho com as estruturas gramaticais, prioriza-se o reconhecimento das estruturas típicas dos textos trabalhados ao invés da análise sistemática das mesmas.

Como metodologia, o material descreve a utilização de três princípios⁴⁴: 1) O aprendizado é orientado pelo sentido, significando que é priorizada a compreensão por meio da construção e negociação dos sentidos na realização das tarefas ao invés de focar a forma. 2) A aprendizagem da língua é muito mais lexical do que sintática. Segundo o Caderno (SÃO PAULO, 2008, p. 10), “a compreensão depende muito mais do conhecimento do sentido da palavra em si e dos sentidos disseminados entre elas do que do conhecimento das regras gramaticais”. 3) A familiaridade com os gêneros é importante para o desenvolvimento das habilidades de comunicação, uma vez que eles fornecem o “contexto necessário para que a língua seja trabalhada de modo cultural e socialmente situado” (SÃO PAULO, 2009, p. 10).

⁴⁴ Os princípios, assim como estão descritos no Caderno (SÃO PAULO, 2009, p. 9-10) são: princípio 1- *Learning is meaning oriented*; princípio 2- *Language learning is much more lexical than syntactic*; princípio 3- *Familiarity with genres is important for the development of communication skills* – tradução nossa.

Neste estudo, analisaremos todas as atividades propostas para o 1º bimestre (1º volume) do Caderno do Professor da 6ª série.

6.4 *Keep in Mind*

Segundo as autoras do livro, Chin e Zaorob (2009), o objetivo é fazer com que os alunos se apropriem dos fundamentos básicos do idioma, desenvolvendo a capacidade de utilizá-lo na leitura e interpretação de variados tipos de texto e em situações simples de comunicação oral e escrita com o professor e colegas tanto na sala de aula quanto fora dela com falantes nativos e não nativos de inglês.

Conforme as autoras, o LD foi concebido de acordo com os objetivos educacionais delineados nos PCN-LE, no que se refere a proporcionar ao aluno oportunidades de leitura, reflexão e discussão, assim como projetos pedagógicos que levem à cidadania, criticidade, respeito ao outro, competências, entre outros.

Como visão de língua, elas (CHIN; ZAOROB, 2009, p. 9) afirmam que “não basta conhecer os princípios internos de funcionamento de uma língua para ser usuário eficaz dela; é preciso também saber como usá-la de maneira compatível com a situação de comunicação”. Dessa forma, para elas, a língua deve ser entendida como prática sociodiscursiva.

O *Keep in Mind* admite a existência de um foco maior em elementos sistêmicos e sua prática intensiva, desde que “essa prática contribua para a realização bem sucedida de uma ou mais atividades envolvendo interação e comunicação em algum momento subsequente da aula ou lição” (CHIN; ZAOROB, 2009, p. 10).

Há ainda uma referência à eficácia limitada da *visão de aprendizagem* como treino ou formação de hábitos. Atividades com essa visão são desprovidas de significado para os alunos e não envolvem necessariamente a *interação*, podendo desmotivar o aluno. Ela poderia ser utilizada como uma técnica ou procedimento apenas.

O material abrange conteúdos relacionados às áreas de conhecimento temático, sistêmico e textual, além de trabalhar as quatro habilidades comunicativas e estratégias de aprendizagem.

Procederemos no próximo capítulo desta pesquisa a análise dos dados, no qual investigaremos a *abordagem* dos LDs utilizados na escola pública por meio das atividades propostas por eles.

CAPÍTULO III - Análise de Dados

Neste capítulo, realizaremos a análise dos dados para investigarmos a *abordagem* de dois LDs, utilizados pelas escolas públicas paulistas, por meio de análise documental. Para complementar nossa análise, além de nos debruçarmos sobre as atividades propostas nos livros, retomaremos os objetivos e pressupostos que embasam os documentos oficiais do ensino público, que se encontram na fundamentação teórica deste trabalho, para analisarmos melhor, principalmente, o Caderno do Professor.

Este capítulo será dividido em cinco partes. Na primeira parte, analisaremos as atividades propostas no Caderno do Professor, assim como algumas instruções sugeridas ao professor no próprio Caderno sobre como proceder em sala de aula para desenvolvê-las. Na segunda parte, respondemos à questão de pesquisa: Como se caracteriza a abordagem de ensino e aprendizagem do Caderno do Professor?

Para realizarmos essa análise, escolhemos um Caderno do Professor da 6ª série (entre quatro possíveis) pelo fato de a abordagem permear todos eles igualmente, não tornando necessária a análise propriamente dita dos quatro Cadernos. Dessa forma, o volume 1 foi o escolhido, o qual deve ser trabalhado durante o 1º bimestre.

Na terceira parte, analisamos as atividades propostas pelo *Keep in Mind* da 6ª série e as instruções de trabalho com esse livro para, posteriormente, na quarta parte da análise, respondermos à pergunta: Como se caracteriza a abordagem de ensino e aprendizagem do *Keep in Mind*?

A última parte da análise tece uma justificativa e argumentos para a questão: Que relação pode ser estabelecida entre a abordagem do Caderno do Professor e do *Keep in Mind* com os pressupostos dos documentos oficiais?

A análise das atividades tanto do Caderno do Professor quanto do *Keep in Mind* está organizada de acordo com as categorias⁴⁵ explicitadas no Quadro 9 a seguir:

Quadro 9: Categorias para análise das atividades

Categorias para análise das atividades
Concepção de ensino
Concepção de Aprendizagem
Concepção de Linguagem

⁴⁵ Para criarmos as categorias de análise, nos baseamos no que Almeida Filho (2009) considera como o núcleo duro da *abordagem*, ou seja, a concepção de língua/linguagem/LE, a concepção de ensinar uma LE e a concepção de aprender uma LE.

A concepção de linguagem foi, propositalmente, alocada como última categoria de análise, em razão de a mesma retomar características das demais concepções, sendo como um resumo das anteriores acrescida de mais algumas considerações.

7. Análise das atividades do Caderno

7.1 Concepção de ensino

Para avaliarmos a concepção de ensino que subjaz o Caderno do Professor, selecionamos algumas atividades para realizarmos a discussão e as dividimos entre três princípios descritos na seção de metodologia do Caderno do Professor, sendo eles: 1) Familiaridade com os gêneros é importante para o desenvolvimento de habilidades comunicativas; 2) A língua é muito mais lexical do que sintática; 3) A aprendizagem é orientada pelo sentido.

Discorreremos, a seguir, sobre cada um deles e, na sequência da análise, organizaremos em um quadro as características mais relevantes dessa discussão, de modo que isso nos auxilie a definir a *abordagem* do Caderno do Professor.

7.1.1. Familiaridade com os gêneros é importante para o desenvolvimento de habilidades comunicativas

O ensino de LI, de acordo com os PCN-LE e a Proposta-LEM, prioriza a competência de leitura e escrita, uma vez que “considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para sua aprendizagem” (BRASIL, 1998, p. 20). O uso da LE parece estar relacionado, de modo geral, à leitura de literatura técnica ou de lazer, ou seja, à leitura e à escrita.

Dessa forma, “para o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita é necessário poder dispor 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” (BRASIL, 1998, p. 92), uma vez que os textos são a conexão entre o que se faz na sala de aula e o mundo fora da escola onde a LE é usada.

Por essa razão, acreditamos que o eixo organizacional do Caderno do Professor são os diferentes *gêneros* (ROJO, 2009) a fim de desenvolver no aprendiz competências de uso da leitura e da escrita (SOARES, 2004) em diversos contextos.

Ainda de acordo com os PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 45), o *gênero*, “além de contribuir para o conhecimento intertextual do aluno, pode mostrar claramente que os textos são usados para propósitos diferentes na sociedade”, levando o aprendiz a refletir sobre a diversidade e a importância contextual de cada um.

Há na Proposta-LEM uma convergência de posição com os PCN-LE em relação ao objetivo do ensino de outras línguas na sociedade atual. A Proposta-LEM requer que o ensino possibilite ao aprendiz ampliar sua capacidade de representação, comunicação e expressão por meio de outras linguagens, como gráficos, esquemas, diagramas, fotografias, etc., uma vez que apenas o texto escrito não supre mais as necessidades do aprendiz para agir no mundo, como podemos averiguar no excerto:

A competência de leitura e de escrita contemplada nesta proposta vai além da linguagem verbal, vernácula – ainda que esta tenha papel fundamental – e refere-se a sistemas simbólicos como os citados, pois essas múltiplas linguagens estão presentes no mundo contemporâneo, na vida cultural e política, bem como nas designações e nos conceitos científicos e tecnológicos usados atualmente (SÃO PAULO, 2008, p. 16-17).

No Caderno do Professor analisado (volume 1), encontramos *gêneros* como: verbete de dicionário, mapa de cidade, palavra cruzada, placas de rua, placas de aviso, piadas, *site* da Internet. Essa diversidade de textos, para além da escrita, está coerente com os documentos e com o intuito dos *multiletramentos* (ROJO, 2009), uma vez que ela proporciona reflexão ao aprendiz para as múltiplas linguagens, ou seja, para as outras formas que não apenas a textual - música, imagem, cores, etc. - para agir no mundo.

Os diferentes *gêneros* encontrados no Caderno do Professor são destacados a seguir, sendo a primeira atividade referente a dicionário.

1. Study the dictionary entry below. Tick (✓) the information you can find in it.

fa-cil-i-ty. /fə'siləti/ s 1 [*sing*]: facilidade
2 facilities [pl]: sports/banking facilities
instalações esportivas, serviços bancários.

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> idiomatic expressions | <input type="checkbox"/> number (singular or plural) |
| <input type="checkbox"/> pronunciation | <input type="checkbox"/> different meanings or translations |
| <input type="checkbox"/> example sentences | <input type="checkbox"/> part of speech |

O verbete de dicionário é um texto importante, pois, além de ser um *gênero* que possivelmente está presente na vida do aprendiz, pode proporcionar uma oportunidade profícua de discussão sobre outros elementos da língua como símbolos fonéticos, siglas, pragmática, demonstrando que a língua não deve ser entendida como estrutura isolada que pode ser automatizada por meio de treinamento, como a *abordagem gramatical* postula (MIZUKAMI, 1986), mas algo complexo carregado de sentido, permeando um contexto.

Porém, a atividade exige do aprendiz apenas o reconhecimento dos elementos desse *gênero* e não expande a discussão para além disso, conforme podemos verificar na orientação ao professor reproduzida a seguir:

Acolha as respostas dos alunos. Explique o conceito de gênero e converse um pouco com a turma sobre a importância de prestar atenção nas pistas ou características de sua organização, pois elas nos ajudam a “ler” o texto, ainda que superficialmente, e a levantar uma série de hipóteses sobre as informações que ele contém. Essa ajuda acontece quando lemos textos em qualquer idioma, especialmente na língua materna. Ajude os alunos a perceber que, no caso do verbete de dicionário, as características principais do gênero são o verbete (a palavra) em destaque, a pronúncia, a classe da palavra e as definições ou traduções (que podem estar contextualizadas em alguns dicionários bilíngues, mas não em todos).

(CP, 2009, p. 16)

A atividade se constitui, portanto, em um simples reconhecimento das características específicas deste *gênero* e está parcialmente de acordo com o objetivo da Proposta-LEM, que define que “em relação à disciplina de LEM, importa construir um conhecimento sistêmico sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem em situações de comunicação” (SÃO PAULO, 2008, p. 38). Verificamos que a reflexão sobre a organização textual é enfatizada, porém, o como e quando utilizar a linguagem não são trabalhados. Portanto, é possível notar, pela orientação ao professor, que o mais importante nessa atividade é levar o aprendiz a perceber as pistas ou características de organização do *gênero*, e não

realizar a leitura de forma crítica (MATTOS; VALÉRIO, 2010), como se espera na perspectiva dos *letramentos*.

Outra atividade que exemplifica o uso de um *gênero* diferente se inicia com perguntas gerais sobre o texto como: “Que tipo de texto é?”; “Onde você pode encontrá-lo?”, e uma mais específica: “Você consegue identificar no texto os lugares que você mencionou na atividade inicial do livro? Quais são eles?”. A atividade pode ser visualizada na sequência:

2. Study the following text and answer these questions:

- a) What kind of text is it?
- b) Where can you find it?
- c) Can you identify in it any of the places you talked about in the group work 2? What are they?

3. Work in pairs. Read the tips below and find the words in the word hunt. Use a dictionary if possible.

- a) A place where people go to attend a mass and pray. (church)
- b) A place where people can buy bread, milk, dairy products etc.
- c) A place where people can do physical exercises and sports.
- d) A place where people take the bus to travel.



- e) A place where people can buy fruit and vegetables, for example.
- f) A place where people can find different kinds of meat: pork, chicken etc.
- g) A place where friends go and have fun, dance and listen to music.
- h) A place where people can buy paper, notebooks, pencils, pens, school bags etc.

ONZONOWHMONWONZCHURCHXTDYTDYWONPOIMJHNAFC
 WAUDMOFRPOIUUYTLKJHGOWAUDMOFRPOIUUYTLKWAUDM
 QAWSEDARFTGOYOXMASNREUFANSBWUDMFORLOIDMXJ
 ANSFBUITCHERSHOPLOSBAUDMOMOFRPOIUUYZEBKRC
 GHUOMBUSAIMASFTOLOSBWAUDMOBAKERYFRAIMASIY
 OSTDYTDYONWONZNRDTDYTDYONWONZNRSEWOFVXUYT
 DMOFRLGROCERYMAGXTDUODISCOAJCHZAGXTDYHONW
 ONZONOWHMONWONZHMAGXGXTDYTDYSTATIONERYWON
 ZNRANSFROGYMUFNFTGOYUFNFTGOYOXMAJSOUFNIBA
 WAUDMOFRPOIUUYTLKJHGOWBUDMOFRPOIUUYTLKWAUDM
 OFRPOIUUYTLKXMAJSOUFNISBMWUBUSSTATIONMFR
 POIMJHNAFCLOUFNFTGOYOXMAJSOUFNIPPOIMJHNAUZ
 WAUDMOFRPOIUUYTLKJHGOWAUDMOFRPOIUUYTLKWAUDM

(CP – Atividade 2, p. 20)

Essa atividade, cujo texto é um mapa, está bastante coerente com as habilidades requeridas no mundo atual. Primeiramente, ela extrapola a noção de texto escrito e leva o aprendiz a ampliar sua compreensão do mesmo para algo além das palavras, podendo estar na forma de imagens, cores e *design* (ROJO, 2009). A atividade também possibilita ao aluno refletir sobre o *gênero*, com as perguntas anteriores ao texto propriamente dito. Mais especificamente, as duas primeiras perguntas (*What kind of text is it?* e *Where can you find it?*) revelam uma concepção descendente de leitura (*top-down*), conforme Dourado (2008), ou seja, acionam o conhecimento prévio do aprendiz, além de permitirem que ele levante hipóteses e faça previsões. A ênfase neste tipo de leitura é colocada no leitor/ouvinte, de modo que cabe a ele atribuir sentido ao texto.

Na terceira pergunta (*Can you identify in it any of the places you talked about in the Starter activity? What are they?*), é possível verificar uma concepção ascendente e linear de leitura (*bottom-up*), na qual é priorizada a decodificação textual. Ao identificarem lugares no mapa, os aprendizes apenas resgatam informações do texto. Portanto, não constroem sentidos. Os sentidos já estão no texto esperando apenas para serem identificados.

De acordo com os PCN-LE, fatores relativos ao processamento da informação, cognitivos e sociais, são envolvidos no processo de compreensão escrita e oral, conforme o trecho a seguir:

Os fatores relativos ao processamento da informação tem a ver com a atenção, a percepção e decodificação dos sons e letras, a segmentação morfológica e sintática, a atribuição do significado ao nível léxico-semântico, e a integração de uma informação a outra. Os fatores cognitivos envolvem a contribuição do leitor/ouvinte, a construção do significado (a formulação de hipóteses sobre os significados possíveis com base no seu pré-conhecimento de mundo) e de organização textual e os fatores sociais, que englobam a interação/falante e

escritor/ouvinte envolve crucialmente a percepção da relação interacional entre quem fala, o que, para quem, por que, quando e onde (BRASIL, 1998, p. 89).

É possível verificar, portanto, que os processos envolvidos na atividade analisada foram os de processamento de informação e o cognitivo. Não houve *interação* entre escritor/ouvinte, por isso, não compreendemos essa atividade como *prática sociodiscursiva*.

Em suma, a atividade se encerra no reconhecimento do tipo de texto e suas características, assim como a atividade anteriormente analisada.

O ensino baseado nos *letramentos* deve proporcionar consciência linguística e consciência crítica dos usos da língua (SÃO PAULO, 2008), por meio de uma *prática sociodiscursiva*. Porém, esta atividade propicia apenas consciência linguística, ou seja, consciência das características gerais desse tipo específico de texto, como definido na Proposta-LEM: “o trabalho com o gênero continua sendo o foco de atenção do processo de ensino-aprendizagem e a ênfase será na compreensão e na aproximação lexical, sem aprofundar, neste momento, a análise sobre a estrutura dos gêneros trabalhados” (SÃO PAULO, 2008, p. 10), quando deveria enfocar, da mesma forma, a consciência crítica.


Outra atividade que utiliza um *gênero* textual distinto dos até então analisados está reproduzida a seguir:

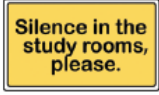
2. Study the street signs below. What do they mean?

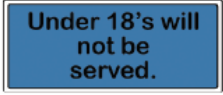



(CP – Atividade 2, p. 27)


3. Work in groups and read the notices below. Where can we find them and what do they mean?

1 

2 

3 

4 

5 

6

14:00	14:30	15:00
Madrid calling at	Paris calling at	London calling at
Barcelona	Lyon	Liverpool
Bilbao	Marselha	Manchester
Cordoba	Bordeaux	Glasgow

(CP – Atividade 2, p. 28)

Nessa atividade, o ensino está enfatizando, além de um novo *gênero* - placas de trânsito -, o acesso ao conhecimento de mundo por parte do aprendiz. Este deve relacionar a informação dada a seu conhecimento prévio, realizando um processo cognitivo (MIZUKAMI, 1986) para chegar a uma resposta. Trata-se de uma concepção descendente de leitura, uma vez que requer do leitor a atribuição de sentido ao texto a partir de seu conhecimento prévio (DOURADO, 2008).

Essa concepção de leitura reflete um dos objetivos definidos nas orientações didáticas do Caderno do Professor, a saber, “para que as competências de leitura e de escrita sejam construídas, focalizaremos o estudo da organização textual, bem como a aquisição de vocabulário” (SÃO PAULO, 2008, p. 8). É justamente o que as atividades têm demonstrado até o momento: o trabalho de reflexão acerca da organização textual dos diferentes *gêneros* e a aquisição de vocabulário.

Apesar de as atividades até agora estarem fazendo uso de *gêneros* distintos, e, com isso, possibilitando ao aprendiz participar de diferentes práticas sociais, compreendendo a língua sendo utilizada de diversas maneiras, não demonstraram incentivar no aprendiz criticidade.

Além desses diferentes textos presentes nas atividades do Caderno do Professor, há também, nas instruções ao professor (no Caderno do Professor), sugestões de outros recursos, como música, *sites* e filmes⁴⁶, para complementar o ensino da língua por meio da *multimodalidade* (COPE; KALANTZIS, 2000). É uma tentativa, segundo a Proposta-LEM

⁴⁶ As sugestões de música, *sites* e filmes propostas pelo Caderno do Professor podem ser encontradas no Anexo A.

(SÃO PAULO, 2008, p. 17), de possibilitar ao aprendiz a ampliação de suas “capacidades de representação, comunicação e expressão por meio de outras linguagens”. A possibilidade de ampliar essas capacidades no aluno parece não se concretizar, como podemos verificar com a sugestão, reproduzida a seguir, que escolhemos como exemplo.

Please, Mr. postman (The Carpenters). Apesar de não ser tão moderna, a música é um clássico e ainda é tocada nas rádios, tendo sido remixada algumas vezes. Você pode aproveitar o tema para conversar sobre a importância dos correios na sua cidade, a expectativa do recebimento de cartas e postais etc.

(CP, p. 43)

O Caderno do Professor selecionou a música *Please, Mr. Postman* para discutir a importância dos correios e a expectativa do recebimento de cartas e postais. Tal discussão não reflete a realidade atual, na qual dificilmente enviamos cartas ou postais, mas e-mails, por exemplo. Isso reflete o fato de o Caderno em questão não considerar a multimodalidade (COPE; KALANTZIS, 2009) que permeia os processos de leitura e escrita nos dias de hoje, ou seja, a variedade de meios nos quais esses processos ocorrem, por exemplo, áudio, vídeo, computador etc.

O objetivo das atividades realizadas por meio de diferentes *gêneros* é propiciar ao aprendiz a conscientização acerca dos conhecimentos necessários para que este seja capaz de *interagir* nas diversas esferas sociais, contextos e situações de uso da língua. Porém, as atividades do Caderno do Professor não aprofundaram as características do *gênero*, possibilitando a ocorrência de inadequações no discurso.

Discutiremos, na próxima seção, o fato de, para o Caderno do Professor, a língua ser muito mais lexical do que sintática.

7.1.2. A língua é muito mais lexical do que sintática

Neste item, destacaremos as atividades de ensino do léxico que, conforme a seção metodológica do Caderno do Professor é uma das características enfatizadas no ensino da LI, ao lado do sentido e do *gênero*.

2. Study the following text and answer these questions:

- What kind of text is it?
- Where can you find it?
- Can you identify in it any of the places you talked about in the group work 2? What are they?

3. Work in pairs. Read the tips below and find the words in the word hunt. Use a dictionary if possible.

- A place where people go to attend a mass and pray. (church)
- A place where people can buy bread, milk, dairy products etc.
- A place where people can do physical exercises and sports.
- A place where people take the bus to travel.



- A place where people can buy fruit and vegetables, for example.
- A place where people can find different kinds of meat: pork, chicken etc.
- A place where friends go and have fun, dance and listen to music.
- A place where people can buy paper, notebooks, pencils, pens, school bags etc.

ONZONOWHMONWONZCHURCHXTDYTDYWONPOIMJHNAFC
 WAUDMOFRPOIUYTLKJHGOWAUDMOFRPOIUYTLKWAUDM
 QAWSEADARFTGOYOXMASNREUFANSEBWDUMFORLOIDMXJ
 ANSFBUTCHERSHOPLOSBWAUDMOMOFRPOIUYZEERKRC
 GHUOMBUSAIMASFTOLOSBWAUDMOBAKERYFRAIMASIY
 OSTDYTDYONWONZNRDTDYTDYONWONZNRSEBWOFAVXUYT
 DMOFRLGROCERYMAGXTDUODISCOAJCHZAGXTDYHONW
 ONZONOWHMONWONZH MAGXGXTDYTDYSTATIONERYWON
 ZNRANSFROGYMUFNFTGOYUFNFTGOYOXMAJSOUPNIBA
 WAUDMOFRPOIUYTLKJHGOWBUDMOFRPOIUYTLKWAUDM
 OFRPOIUYTLKXMAJSOUPNISBMWUBUSSTATIONMFR
 POIMJHNAFCLOUFNFTGOYOXMAJSOUPNIPPOIMJHNAUZ
 WAUDMOFRPOIUYTLKJHGOWAUDMOFRPOIUYTLKWAUDM

A ênfase no ensino de vocabulário é defendida, no Caderno do Professor, pelo fato de que:

a compreensão depende muito mais do conhecimento do sentido das palavras em si e dos sentidos disseminados entre elas do que do conhecimento das regras gramaticais que definem a sequência correta dessas palavras ou as convenções de concordância e flexão verbal. (...) desse modo, nas Situações de Aprendizagem e atividades propostas, não é necessário que o aluno saiba o significado ou a tradução de cada palavra nos textos e enunciados (SÃO PAULO, 2009, p. 10).

Dessa forma, compreendemos que o ensino do vocabulário será feito pelo sentido, e não pela tradução de cada vocábulo. Por esta razão, a atividade destaca nos enunciados os termos-chave para que os alunos se atentem para a não necessidade de tradução de todos os termos.

A atividade propõe *interação* entre pares para sua resolução, o que reconhecemos como um profícuo processo para a aprendizagem de um idioma (VYGOSTKY, 1979). Porém, acreditamos que essa *interação* poderia ser mais significativa, buscando o conhecimento de mundo do aprendiz, para uma ampliação do conhecimento cultural.

Apesar de não se constituir como atividade repetitiva e desinteressante (BRASIL, 1998), por promover a *interação* e troca de opiniões entre os aprendizes, não há uma discussão mais profunda e crítica em relação às diferentes possibilidades de resposta para esse exercício. Seria possível realizar, nessa atividade, uma reflexão sobre aspectos culturais, por exemplo, o fato de que é possível encontrar diversos lugares onde se pode comprar alimentos, não sendo apenas o supermercado o responsável por isso. Entretanto, ela requer apenas a identificação do vocabulário por meio do texto.

Na atividade seguinte, novamente o aprendiz deve relacionar um termo à sua definição, identificando, para isso, vocábulos conhecidos. Essa atividade apresenta um contexto, não sendo realizada em forma de listas de palavras isoladas, como era feito no ensino de vocabulário na *abordagem gramatical* (MIZUKAMI, 1986).

1. Match the places with the descriptions of the activities people do in them.

- | | |
|-----------------|---|
| 1. disco | a () Families <u>like</u> to go to this place to see exotic animals and <u>learn</u> about their habitats and wild life. |
| 2. hospital | b () People <u>buy</u> food, drinks and cleaning materials in this place. Cashiers <u>work</u> here, for example. |
| 3. supermarket | c () If you <u>have</u> a health problem or an accident, nurses and doctors <u>take care</u> of you in this place. |
| 4. video rental | d () My friends and I <u>like</u> hip-hop and funk a lot and we <u>go</u> to this place to dance and have fun. |
| 5. museum | e () We <u>don't have</u> a computer at home, so I sometimes go to this place to chat on the internet and <u>check</u> e-mails. |
| 6. park | f () My father <u>is</u> a history teacher and I <u>love</u> history too. I always <u>go</u> to this place when I <u>am</u> on vacation. |
| 7. zoo | g () People <u>ride</u> bikes and have picnics in this place. It is also a good place to relax. |
| 8. lan house | h () On weekends, my brother and I <u>watch</u> films at home, so we go to this place and <u>rent</u> some. |

(CP – Atividade 1, p. 27)

Nessa atividade o aprendiz deve relacionar um lugar à descrição das atividades que se realizam nele. Para isso, não deve traduzir palavra por palavra, pois, como já mencionado, o foco é compreender o sentido, e não demonstrar a habilidade de tradução.

Da mesma forma que a atividade anterior, é enfatizada a aquisição de novas palavras de maneira contextualizada, levando em consideração o conhecimento prévio do aprendiz para reconhecer termos que o auxiliem a fazer a relação entre o lugar e sua descrição. Por se tratar de um material fundamentado em tema, a reincidência de vocabulário ocorre de forma cíclica, ou seja, o vocabulário de uma atividade é retomado em outras atividades, sendo seu intuito possibilitar a aquisição do mesmo não por meio da memorização de listas isoladas de vocábulos, mas por meio do seu uso em diferentes situações.

Além de focar *gênero* e vocabulário, como pudemos verificar nos tópicos discutidos, o Caderno do Professor também recorrerá ao sentido em detrimento da forma pela forma para realizar o ensino da LE. Na próxima seção, trataremos dessa característica.

7.1.3. A aprendizagem é orientada pelo sentido

Outro elemento importante que precisa ser destacado no Caderno do Professor é o modo pelo qual ocorre o ensino da gramática. O ensino do conhecimento sistêmico, tanto na Proposta-LEM quanto no Caderno do Professor, enfatizam o sentido e apenas a observação da

forma, como pode ser verificado no trecho: “no que diz respeito a estruturas gramaticais, o foco do trabalho será reconhecer aquelas estruturas típicas de tais textos” (SÃO PAULO, 2008, p. 8), e não ser realizado de maneira tradicional, ou seja, por meio da aquisição de um produto, dedutivamente (MIZUKAMI, 1986).

Outra razão para a pouca atenção à forma está no fato de que, conforme descrito nos PCN-LE, o ciclo analisado por esta pesquisa (6^a série) deve enfatizar mais o conhecimento de mundo e textual do aluno e menos o conhecimento sistêmico. De acordo com o próprio documento: “os conteúdos referentes ao conhecimento sistêmico são incluídos na dependência das escolhas temáticas e dos tipos de texto. Além disso, dá-se pouca ênfase a esse conhecimento, já que o foco, neste ciclo, é em compreensão geral e no envolvimento na negociação do significado” (BRASIL, 1998, p. 74).

Houve, no Caderno do Professor analisado, duas oportunidades de se trabalhar gramática. Uma delas pode ser verificada nas instruções ao professor (Caderno do Professor, p. 24) e a outra consiste na Atividade 1 da página 27, no mesmo Caderno. A seguir, reproduzimos a instrução ao professor:

Para o fechamento da atividade, peça aos alunos que prestem atenção aos verbos sublinhados nas frases da coluna da direita. Pergunte: “Os verbos sublinhados expressam qual tempo verbal: passado, presente ou futuro?”. Os alunos devem reconhecer que se trata do tempo presente. Pergunte então: “Como chegamos a essa resposta?”. Alguns alunos podem dizer que a “tradução” do verbo é presente, mas a ideia é fazê-los perceber que, em textos descritivos (como nas descrições das atividades nos espaços), o tempo presente é habitualmente usado. Descrições apresentam informações factuais e características gerais dos itens que estão sendo descritos; por isso, o tempo presente (em inglês *present simple*) é usado. Então pergunte: “Qual descrição contém uma negação?”. Alguns alunos possivelmente vão identificar a descrição da letra *e*, que apresenta a forma “*don’t have*”. Apenas explique que essa é uma das formas de negar, em inglês, uma ação no tempo presente.

(CP, Orientações ao Professor, p. 24)

Conforme pudemos observar na orientação ao professor, é sugerido fazer com que os aprendizes compreendam o uso daquela forma específica (presente simples) em vez de demonstrar as regras e cobrar a memorização e a prática exaustiva delas. Há uma tentativa de conscientização sobre a estrutura e as razões para seu uso naquela situação. Portanto, o foco não está no ensino de prática e reforço, permitindo-nos concluir que o ensino da gramática, nesta atividade, não está fundamentado na perspectiva tradicional.

O ensino de gramática proposto nessa atividade, em nossa compreensão, baseia-se em um pensar sobre a língua, integrar informações e processá-las (MIZUKAMI, 1986; LIGHTBOWN; SPADA, 1993; MAIA et al., 2002). Lightbown e Spada (1993, p. 25)

descrevem esse processo cognitivo de uso da língua como “um processo de construção de sistemas de conhecimento” que ocorre quando o aprendiz nota algum aspecto da língua. Neste caso, os aprendizes são induzidos a notar o presente simples no gênero descritivo (Atividade 1, página 27). O foco não está na gramática (forma pela forma), mas no reconhecimento das estruturas utilizadas nesse *gênero* textual e nas razões para isso.

Na outra atividade possível de se trabalhar gramática, reconhecemos a presença de mecanização e estruturação, características estas típicas da *abordagem gramatical* de aprendizagem (MAIA et al., 2002), como podemos verificar a seguir:

4. Read what Andrew says about the neighborhood he lives in and circle the correct verb form: *there is/Isn't* or *there are/aren't*.



Andrew, from New Orleans, USA.

I live in New Orleans and the neighborhood where I live is devastated. There (1) *is/are* no schools left. To go to school I have to walk about 2 miles. There (2) *is/are* only a small supermarket, there (3) *isn't/aren't* any hospitals or sports clubs nearby. There (4) *is/are* only a bakery. There (5) *isn't/aren't* any bars or restaurants around, so tourists don't visit us very often. After hurricane Katrina, the situation got very bad.

(CP – Atividade 4, p. 34)

Esta atividade sucede três atividades de compreensão escrita (leitura) alocadas na Situação de Aprendizagem 3. No texto proposto para leitura (“*Welcome to Notting Hill Internet Guide*”), há ocorrências das estruturas *there to be*, mas não há foco algum na gramática.

A ênfase nas estruturas é colocada apenas na Atividade 4 (página 34). Consiste em mais uma oportunidade para transferir o que se notou no uso da estrutura empregada no texto para uma atividade. O foco na gramática parece ser parte da cognição, a partir da qual os aprendizes devem notar o aspecto gramatical *there to be* no texto para, posteriormente, praticarem a transferência desse conhecimento para uma atividade cujo objetivo é escolher entre duas opções de resposta relacionadas à forma *there to be*. Não há possibilidade de questionar a resposta esperada, pois ela se apoia nas regras gramaticais dessa estrutura.

Além de apresentar uma *visão gramatical* de língua, ela está distante do conceito de *multiletramentos*, uma vez que o conteúdo do texto não está coerente com a imagem que o representa. O texto consiste em um relato, feito por Andrew, da cidade dele e de locais que foram devastados pelo furacão Katrina, mas a imagem mostra Andrew sorrindo. A atividade é

de tal forma estrutural que o aprendiz nem precisa atentar-se para o todo (imagem e texto) para que consiga resolvê-la. Ademais, ela se constitui em um texto como pretexto para desenvolver atividades com foco na forma, quando deveria, ao contrário, possibilitar ao aprendiz dar sentido ao texto, relacioná-lo a outros textos vistos/lidos em experiências prévias (ARAÚJO, 2001).

Em razão de propor a prática da gramática em um exercício mecânico, essa atividade, na nossa concepção, insere-se na *visão gramatical* de língua, diferentemente da primeira atividade, cuja ênfase estava apenas no reconhecimento de estruturas.

Outra atividade que exemplifica a incoerência entre texto e imagem pode ser visualizada a seguir:

4. Read the situations below. Match them with the signs or notices in activities 2 and 3.

Sally:
I love the beach, but my family doesn't have a house there. Our friends don't have apartments at the beach, but we like to be together with other people. I really want to go to the seaside this holiday.

Maryann: Studying mathematics is very difficult for me. I have to concentrate in a quiet place and my house is not very quiet.

John: I am hungry and I need to go to the toilet. My father likes to drive his car, but I need a stop. This road is very long!

© A. Blestock

© A. Blestock

© A. Blestock

(CP - Atividade 4, p. 28)

Nessa atividade, os aprendizes devem relacionar o texto referente a cada personagem com uma das placas sinalizadoras das atividades 2 (CP, página 27; dissertação, página 64) ou 3 (CP, página 28; dissertação, página 64) que simbolizem a ideia do texto.

Os três textos contêm informações negativas, como o fato de Sally querer muito ir à praia, mas não ter casa nesse local nem amigos que tenham apartamento nesse local. Apesar da dificuldade de Sally, sua foto expressa felicidade. No caso de John, ele está com fome e precisando usar o banheiro, mas está em uma estrada longa com o pai que gosta de dirigir,

fazendo parecer que a pausa para se alimentar não está próxima de acontecer. Ainda assim, ele aparece sorrindo na foto. Maryann, por sua vez, tem dificuldades para compreender matemática e diz que precisa de um lugar silencioso para poder se concentrar nos estudos dessa disciplina, mas sua casa não é o local ideal. Mais uma vez, a personagem aparece feliz na foto, discordando do texto a que faz referência.

Essa divergência entre texto e imagem é, do mesmo modo que na atividade anterior, um reflexo da *visão estrutural* inerente à atividade que não requer do aprendiz nada além de compreender o texto, permitindo à imagem um caráter puramente decorativo.

A segunda parte da atividade, que requer que o aluno relacione os textos com placas indicativas de atividades anteriores, parece ser um modo de decodificação de termos-chave dos textos para inferir a que figura eles poderiam corresponder. A atividade toda reflete uma concepção estrutural de língua, pois não propõe discussão sobre as escolhas dos alunos.

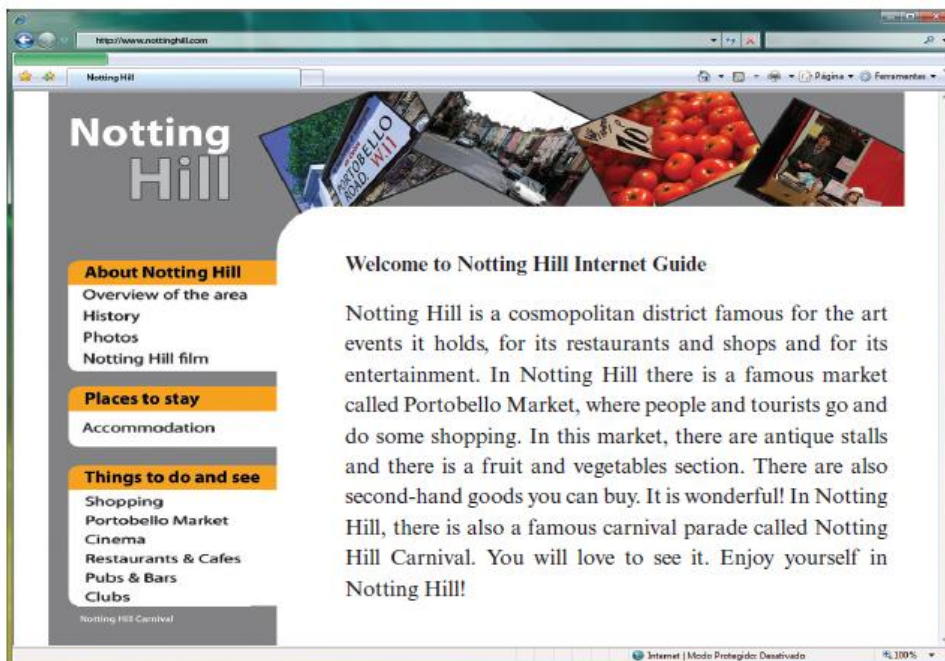
Ainda na categoria de ensino, procederemos à análise de três atividades de compreensão de texto. Para isso, consideramos importante compreender o que é leitura.

Na perspectiva dos *letramentos*, leitura não deve ser entendida como um processo de decodificação, mas de participação ativa por parte do leitor em uma “construção social” (BRASIL, 1998, p. 93). Baseamo-nos em Rojo (2009) para afirmar que os textos orais e escritos não tem sentido em si mesmos, necessitando das inferências do leitor para significar-se. Além da interpretação do leitor, é necessário atentarmos para o contexto de produção e a situacionalidade social do texto. Eles são responsáveis pela localização do texto no seu espaço histórico e ideológico, de acordo com a autora.

Porém, nenhuma das características citadas anteriormente pode ser encontrada nas questões de interpretação de texto a seguir:

1. Study the text below. Answer the questions:

- a) This guide gives information about a neighborhood in London. What is its name?
- b) Is it a printed guide (in a book, for example) or is it an Internet guide? How do you know?



(CP – Atividade 1, p. 33)

Essa primeira parte da atividade (1-a e 1-b) propõe apenas a recuperação das informações do texto, de modo a não aprofundar a discussão nem propiciar uma leitura crítica (ROJO, 2009). Constitui-se na concepção ascendente de leitura, na qual “o sentido é imanente ao texto, cabendo ao leitor descobrir o significado já contido nele e resgatar informações” (DOURADO, 2008, p. 130) por meio de localização de informações específicas e/ ou tradução de trechos do texto.

A atividade não considera os pressupostos dos PCN-LE no que diz respeito a considerar a leitura como construção social, nem está coerente com a Proposta-LEM, que a percebe como “forma de compreensão e **ação** sobre o mundo” (SÃO PAULO, 2008, p. 17, grifo nosso).

Essa primeira parte se aproxima dos chamados “textos multimodais”, por utilizar um *site* como texto para que os aprendizes depreendam significados. Consideramos apenas como aproximação, pois a *multimodalidade* requer outros modos - áudio, vídeo, gestos, computador, celulares, etc. - realmente substituindo o papel. Na nossa concepção, a atividade pode levar o aprendiz a vislumbrar a organização de um *site*, mas só o conscientizará sobre seus aspectos a partir do momento que o aprendiz acessar e *interagir* com esse *site*.

A segunda parte da atividade, mostrada a seguir, propõe sentenças para que o aluno compreenda e procure no texto um local para encontrar esse tipo de “serviço”.

2. Study the guide and read the sentences below. Where do the people have to click in the web page to find the information they need?

Peter: “I am very hungry and need to drink and eat something.”

David: “I need to stay in a hotel for 2 days here.”

Carol: “Before I visit a place I like to see pictures to have an idea of what it is like.”

Martha: “I want to have fun, dance and relax in Notting Hill.”

(CP – Atividade 2, p. 33)

Até o momento, a atividade de compreensão escrita demonstra um distanciamento da concepção de leitura apresentada tanto nos PCN-LE quanto na Proposta-LEM. Para o primeiro documento, a visão de leitura adotada

difere daquela tradicionalmente seguida em sala de aula e em material didático, centrada em aspectos de decodificação da palavra escrita, em que o único conhecimento utilizado pelo leitor-aluno é o sistêmico, baseando-se numa concepção de leitura em que o significado é inerente ao texto e não uma construção social (BRASIL, 1998, p. 93).

No segundo documento, a competência leitora e escritora é vista como forma de compreender e agir no mundo, como vimos anteriormente. Por esse motivo, a concepção de leitura deveria ir além da decodificação, objetivando um processo sociointeracionista de atitude em relação ao texto.

Porém, consideramos que o tipo de atividade de compreensão escrita proposto no Caderno do Professor está coerente com o objetivo do ensino de leitura e escrita preconizado na seção metodológica do mesmo, como podemos verificar no excerto: “para que as competências de leitura e escrita sejam construídas, focalizaremos o estudo da organização textual, bem como a aquisição de vocabulário” (SÃO PAULO, 2008, p. 8). O intuito desse tipo de atividade não é levar o aprendiz a realizar uma leitura crítica que supere a decodificação, mas levá-lo a compreender o *gênero* e sua organização, da mesma forma que a aquisição de novo léxico.

A última atividade proposta na parte de compreensão escrita se constitui de três perguntas sobre o texto “*Welcome to Notting Hill Internet Guide*”, como podemos verificar a seguir:

3. Read the information in Welcome to Notting Hill Internet guide and answer the questions in Portuguese.
 - a) What is Portobello Market?
 - b) What do you understand by the expression “it is a cosmopolitan district”?
 - c) Look at the illustrations. What do they refer to in the text? Are they familiar?



(CP – Atividade 3, p. 34)

Novamente, compreendemos essa atividade apenas como decodificação de informações do texto, sem profundidade discursiva. O propósito do ensino com base em *letramento* deve ir além da decodificação para propiciar criticidade na leitura, de modo a descobrir as finalidades, intenções e ideologias que permeiam os textos (ROJO, 2009).

Porém, o objetivo da atividade não se baseia em descobrir as finalidades e intenções do texto, mas, como já dito, a conscientização acerca da organização do *gênero* e a aquisição de vocabulário.

Como subjacente à categoria de ensino, compreendemos como relevante atentarmos para a concepção de interação proposta no Caderno do Professor. Trazemos assim, para a análise de *interação*, a concepção Vygotskyana (1978), a qual postula que o processo interacional visa proporcionar a troca de conhecimento entre os pares, uma vez que os aprendizes podem avançar para níveis superiores de conhecimento quando colaboram e interagem com falantes mais competentes.

Recuperamos também por outra definição de *interação*, já exposta neste trabalho, para compreendermos melhor o conceito e verificarmos se a realização das atividades no Caderno

do Professor propostas em pares ou grupos consiste realmente em *interação*. Coincidimos com a definição de Barbirato (2005, p. 30) de que a interação

transcende a mera troca de mensagens num processo de receber mensagens e interpretá-las dentro de um contexto. Concebemos interação como um processo de negociação de significados, um processo colaborativo para se alcançar propósitos comunicativos. Nesse processo de buscar interagir, o aprendiz pode desenvolver suas habilidades linguísticas de maneira mais profunda e duradoura uma vez que ele se encontra engajado em um processo de construção (e desconstrução) de significados.

Acreditamos que existam, portanto, dois conceitos de interação: um conceito tradicional, que consiste na troca de mensagens no nível da sentença, e outro conceito comunicativo, no qual se enfatiza a construção de significados. Em razão de a concepção de língua subjacente ao Caderno do Professor ser fundamentada na prática social, ou seja, considerar como relevante o tipo de *interação* comunicativa, as atividades propostas deveriam apresentar esse elemento nas atividades. Porém, como analisaremos, nem todas as atividades propõem um ensino com *interação sociodiscursiva*. Para facilitar a compreensão do tipo de *interação* presente nas atividades a serem realizadas em grupo ou em pares, optamos por não classificá-la como interação tradicional ou *interação sociodiscursiva*, mas apenas dizer se é ou não sociodiscursiva.

Contabilizamos no Caderno do Professor seis atividades cujos enunciados explicitaram sua realização em pares ou em grupos, em um total de dezesseis atividades. Ademais, foi sugerida nas orientações ao professor a realização de mais uma atividade* em pequenos grupos, totalizando, portanto, sete atividades interativas dentre dezesseis.

Atividades a serem realizadas em pares ou grupos		
Atividade	Caderno	Dissertação
Starter	Página 5	Página 80
Atividade 3	Página 20	Página 62
Atividade 3	Página 28	Página 64
Atividade 3*	Página 34	Página 75
Atividade 1	Página 22	Página 83
Atividade 2	Página 22	Página 84
Atividade 3	Página 23	Página 84


Dessas sete atividades interativas, compreendemos que duas não podem ser consideradas *interações sociodiscursivas*, sendo elas:


Atividades a serem realizadas em pares ou grupos		
Atividade	Caderno	Dissertação
Atividade 3	Página 28	Página 64
Atividade 1	Página 22	Página 83

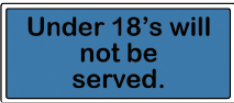
Foi sugerido nas orientações ao professor que a Atividade 3 (página 34) fosse realizada em duplas. O tipo de *interação* proposta nas letras *a* e *c* da atividade restringe-se a trocar mensagens sobre o texto, sobre o conhecimento decodificado nele, não proporcionando ao aprendiz uma “expressão de significados ao nível do discurso (não apenas da palavra ou da sentença)” (ADAMSON, 2004, p. 609), o que envolve ativamente os aprendizes na comunicação. A letra *b*, no entanto, pode proporcionar troca de informações, negociação de significado entre os aprendizes e consistiria em *interação sociodiscursiva* na atividade cuja proposta é *tradicional*.


Temos, na atividade a seguir, um exemplo de *interação* como *prática sociodiscursiva*:


3. Work in groups and read the notices below. Where can we find them and what do they mean?

1 

2 

3 

4 

5 

6

14:00	14:30	15:00
Madrid calling at	Paris calling at	London calling at
Barcelona	Lyon	Liverpool
Bilbao	Marselha	Manchester
Cordoba	Bordeaux	Glasgow

(CP – Atividade 3, p. 28)

Nessa atividade, os aprendizes devem interagir para negociar o significado e o local onde são utilizados alguns avisos em forma de placas. Não se trata de uma atividade em que apenas se constroem sentenças que traduzam em palavras o significado das placas. O intuito da mesma é permitir ao aluno ativar seu conhecimento de mundo e de texto para negociar informações até chegar a um resultado. Compreendemos que a concepção de ensino dessa atividade fundamenta-se na *interação* como *prática social*, mas sem propor reflexões que levem à criticidade.

Ainda que a atividade seja relevante para a ampliação do conhecimento do aprendiz, uma vez que este interage com seu par, ela é realizada na língua materna. A preocupação parece estar em expandir a capacidade de leitura, e, para isso, resgatar o conhecimento de mundo do aluno, do que propriamente em ampliar o conhecimento na LE. Essa posição subjacente ao ensino no Caderno do Professor está coerente com o foco em leitura e escrita dos documentos oficiais.

Por meio das atividades *interativas* que analisamos até o momento, pudemos verificar que o ensino transcorre por meio dos diferentes *gêneros* textuais, possibilitando ao aprendiz ampliar sua capacidade de representação, comunicação e expressão por meio de outras linguagens (SÃO PAULO, 2008). Porém, o trabalho com os *gêneros* não ultrapassa o ensino das características de cada tipo textual, de modo que não amplia a criticidade e a reflexão do aprendiz. Além dos *gêneros*, também é desenvolvido um trabalho lexical por meio das atividades. O léxico é ensinado, na maioria das atividades, de forma contextualizada, e não em forma de listas de palavras isoladas para memorizar. Da mesma maneira, o trabalho com a forma é proposto a partir de uma *perspectiva comunicativa*, mas nas atividades ele adquiriu uma *perspectiva gramatical*.

Outro ponto que merece destaque e que pudemos perceber durante a análise feita, conforme descrito nos documentos oficiais, PCN-LE e Proposta-LEM, e possível de ser observado no Caderno do Professor, é o foco do ensino de LI nas escolas públicas não recair nas quatro habilidades, mas principalmente nas de leitura e escrita. Os motivos apontados para que isso ocorra vão desde um número grande de alunos em sala até a escassez de material didático, as poucas aulas semanais e o pouco conhecimento de língua por parte do professor (BRASIL, 1998). Por esse motivo, percebemos que as atividades não enfatizam a produção oral na língua-alvo.

Além de não enfocarem as quatro habilidades, as atividades também não levam em consideração o *multilinguismo*, pelo fato de só trazerem textos sobre Estados Unidos e Inglaterra (línguas consideradas padrão) e, conseqüentemente, não reconhecerem as línguas minoritárias e as diferenças discursivas do mundo globalizado atual. Segundo Cope e Kalantzis (2009), não é mais suficiente pensar em língua padrão e seu ensino, sendo necessário, na nossa concepção, conscientizar os aprendizes das variantes da língua-alvo, os diferentes lugares onde se fala essa língua, entre outros aspectos.

Para resumir os aspectos encontrados na categoria de ensino, desenvolvemos a figura a seguir:



Figura 5: Características de ensino do Caderno do Professor

Após analisarmos algumas atividades do Caderno do Professor para chegarmos a uma conclusão sobre a concepção de ensino subjacente a ele, realizaremos, na próxima seção, uma investigação acerca da concepção de aprendizagem presente nas atividades.

7.2 Concepção de aprendizagem

A análise da concepção de aprendizagem contida no Caderno do Professor, por meio da retomada de algumas atividades anteriormente analisadas na categoria de ensino, nos permitiu verificar que tanto o trabalho em grupo quanto o auxílio de uma pessoa mais experiente nos remete ao fato de que a língua é socioculturalmente construída (SHRUM; GLISAN, 2010), e o contato com uma pessoa que possui mais conhecimento contribui para o desenvolvimento linguístico do aprendiz, excedendo o que ele faria sozinho (VYGOTSKY, 1978; LIGHTBOWN; SPADA, 1993).

As atividades que exemplificam essa *interação* podem ser observadas a seguir:

Starter activity: Work in groups. Discuss the questions and do the following tasks:

a) Do you live nearby? Do you like living around?

b) Are there any facilities or places for entertainment where you live? Do you go to these places? What activities do you do there? Make a list in Portuguese.

c) Are there any facilities you would like to have in your neighborhood? What are they? Make a list in Portuguese.

(CA – Starter Activity, página 5)

A atividade é formada por três perguntas que promovem *interação*: a primeira (letra *a*) e a segunda (letra *b*) consistem em questões de opinião pessoal. Para respondê-las, os alunos podem simplesmente dizer sim ou não como também listar lugares e atividades que eles realizam neles. As questões não promovem o envolvimento dos aprendizes em conversar para se conhecerem melhor. Por não se tratar de uma construção de significado, mas mera troca de opinião, acreditamos que o tipo de *interação* veiculada nessa atividade não é sociodiscursivo.

Consideramos, porém, que a terceira pergunta da atividade (letra *c*) promove um tipo de *interação sociodiscursiva*, uma vez que o aluno precisa refletir sobre os serviços que gostaria de ter na região onde mora por meio da discussão com o colega.

Outra característica importante a ser discutida com relação à mesma atividade é a utilização do termo *task* no enunciado se referindo ao conceito de *tarefa*. Concordamos com Ellis (2003 *apud* BARBIRATO, 2005, p. 72) que tarefa é uma atividade “que focaliza primariamente o significado e o uso da língua-alvo”. Por este motivo, a atividade em questão não se constitui como *tarefa*, por não exigir do aprendiz o uso da LE em sua resolução.

Com uma concepção semelhante porém ampliada de tarefa, podemos citar a definição proposta pelos PCN-LE para o termo:

tarefas são experiências de aprendizagem relacionadas a uma meta ou atividade específicas realizadas pelo uso da linguagem, com algum tipo de relação com o mundo fora da escola ou com alguma atividade de significado real na sala de aula. Esse uso da linguagem pode se dar tanto em relação à produção quanto à compreensão, em níveis variados do conhecimento sistêmico e da profundidade da compreensão exigidos (...) o essencial é que a tarefa tenha propósitos claramente definidos e que o foco esteja na atividade ou num tópico e não em um aspecto específico do sistema linguístico (BRASIL, 1998, p. 88).

A partir da análise das duas definições de *tarefa* , concluímos que a atividade proposta pelo Caderno do Professor, na verdade, não se constitui como *tarefa* , por não apresentar o elemento básico que é a realização da mesma na língua-alvo.

Mais atividades podem ser analisadas para verificar o quesito *interação* . Na atividade seguinte, encontramos a proposta de *interação* como desenvolvimento do conhecimento linguístico (lexical) do aprendiz. Para chegarem a uma resposta, os aprendizes precisam discutir, relacionar informações que já possuem com as novas, negociar significados com o intuito de solucionar a atividade e ampliar o conhecimento.

3. Work in pairs. Read the tips below and find the words in the word hunt. Use a dictionary if possible.

- a) A place where people go to attend a mass and pray. (**church**)
- b) A place where people can buy bread, milk, dairy products etc.
- c) A place where people can do physical exercises and sports.
- d) A place where people take the bus to travel.



- e) A place where people can buy fruit and vegetables, for example.
- f) A place where people can find different kinds of meat: pork, chicken etc.
- g) A place where friends go and have fun, dance and listen to music.
- h) A place where people can buy paper, notebooks, pencils, pens, school bags etc.



(CP – Atividade 3, p. 20)

A *interação* proporcionada por essa atividade, retomada nesse item para discutir a *interação*, reitera o fato de que “o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social com membros da comunidade é socioculturalmente construído” (SHRUM; GLISAN, 2010, p. 23). Assim, consideramos essa atividade como exemplo de *interação sociodiscursiva*.

Na próxima atividade, já comentada nesse neste trabalho, a identificação do significado das placas será realizada em grupos. Além de saber o que significam, os aprendizes devem identificar os locais em que as placas podem ser encontradas. Para isso, devem interagir entre si para chegarem a uma conclusão.

Da mesma forma que a atividade anterior, essa atividade se relaciona com o *sociointeracionismo*, no qual a construção do conhecimento se realizará no contato e na interação com o outro (VYGOTSKY, 1978). Além de exercitar a cognição, ou seja, o processamento da informação individualmente, os aprendizes deverão *interagir* entre si.

3. Work in groups and read the notices below. Where can we find them and what do they mean?

1

2

3

4

5

6

14:00	14:30	15:00
Madrid calling at	Paris calling at	London calling at
Barcelona	Lyon	Liverpool
Bilbao	Marselha	Manchester
Cordoba	Bordeaux	Glasgow

(CP – Atividade 3, página 28)

Apesar da necessidade de discussão para a realização da atividade, o foco não recai na comunicação e desenvolvimento da língua-alvo em razão de a instrução pedir que as respostas sejam dadas na língua materna.

Outro tipo de atividade do Caderno do Professor que parece incentivar processos interacionais foca a parte de produção escrita. A concepção de aprendizagem nessa atividade considera a escrita em etapas de planejamento, produção e revisão, como sugerem os PCN-LE.

De acordo com o mesmo documento (BRASIL, 1998, p. 99), deveria haver ênfase na etapa de revisão, sendo ela uma oportunidade de colaboração entre os pares para a construção da aprendizagem, como podemos verificar no excerto: “entre as etapas que podem caracterizar as tarefas de produção escrita (planejamento, produção e revisão) mereceria especial atenção a de revisão do texto produzido. Esta pode ser realizada com a cooperação de um colega de modo a colaborar na construção da aprendizagem”.

A atividade que considera escrita como um processo é composta por quatro partes, estando a primeira parte reproduzida a seguir:

1. **Brainstorming:** in pairs, write sentences about your neighborhood. Use **there is, there isn't, there are** or **there aren't**. Example:

There is a hospital.

There aren't any clubs nearby.

(CA – Atividade 1, p. 22)

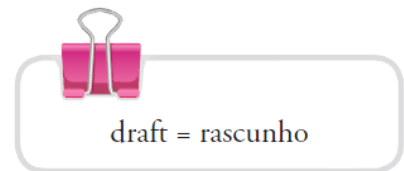
Essa primeira atividade propõe uma produção ao nível da sentença, algo que diverge da visão de língua como prática social. Porém, compreendemos que num nível inicial de contato com a LE, o nível da sentença fornece segurança aos aprendizes, e, por meio da reescrita, o processo da aprendizagem se fortalece até culminar na última fase que é o texto.

O fato de realizar a reescrita do texto indica o distanciamento do ensino proposto no Caderno do Professor ao ensino de base gramatical, cujo intuito é verificar o quanto o aprendiz assimilou de regras e vocabulário na correção do produto textual. Em tal visão gramatical, espera-se que o aprendiz assimile os apontamentos para, em uma próxima produção, não cometer os mesmos erros.

Não há, portanto uma preocupação somente em pontuar o erro e demonstrá-lo ao aprendiz, mas sugerir modificações, correções e melhoras para serem realizadas em uma nova versão do texto. A *interação* é um elemento fundamental para a produção escrita, uma vez que as trocas realizadas entre os aprendizes e entre estes e o professor auxiliarão na construção do conhecimento, do texto e da aprendizagem. Mais uma vez enfatizamos a importância da *interação* no desenvolvimento linguístico e sociocultural (VYGOTSKY, 1978). As demais partes da atividade podem ser visualizadas a seguir:

2. **First draft:** in groups of four, compare your sentences and write more sentences to complement the description, including details about activities people do in these places. Refer to the texts you studied in the Situated Learning sections for help. Example:

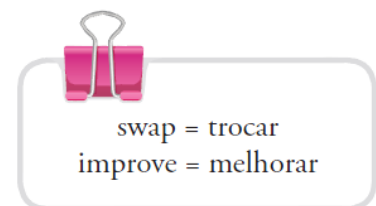
There is a hospital. It is a good one. Doctors and nurses work there day and night.



Write your first draft on the lines below.

(CA – Atividade 2, p. 22)

3. **Editing:** swap texts with another group and read their description carefully. Can you correct any mistakes or make indications for them to improve their text? When you finish, ask your teacher to have a final check.



4. **Final version:** now, get your text back and make the indicated corrections. Produce the final version of your description on the next page. Plan the layout carefully (you can do something similar to the internet page about Notting Hill). Use illustrations or photos from your neighborhood or city. After you finish, show your production to your classmates or have a school exhibition.

MY NEIGHBORHOOD, MY CITY

(CA – Atividade 3 e 4, p. 23)

Após algumas *interações* em grupo, finalmente o aprendiz produzirá a versão final de sua produção escrita. Para isso, deverá levar em consideração as correções feitas pelos colegas e pelo professor em seus rascunhos para, posteriormente, planejar seu texto. Este deverá conter não somente a parte escrita, mas também imagens para ilustrá-lo.

Por meio da análise da concepção de aprendizagem em algumas atividades do Caderno do Professor, pudemos observar seu caráter sociointeracional, no qual é enfatizado o desenvolvimento do aprendiz na *interação* com o outro. Entretanto, as atividades não objetivam sempre a produção na língua-alvo, pois, em alguns momentos, instruem o aprendiz a usar sua língua materna para resolver o que lhe é pedido. Isso demonstra que o foco não parece estar no avanço do aluno nas habilidades de produção no novo idioma, mas apenas nas habilidades de compreensão de estruturas nas ações de decodificação do texto. Compreendemos que o foco do Caderno do Professor não é a produção oral, mas a leitura e a escrita.

Além disso, consideramos como errônea a utilização do termo *tarefa* no enunciado de algumas das atividades, em razão de as mesmas nem sempre serem realizadas na língua-alvo, um dos princípios de uma tarefa, como já mencionamos.

Resumimos as características da concepção de aprendizagem do Caderno do Professor na figura a seguir:

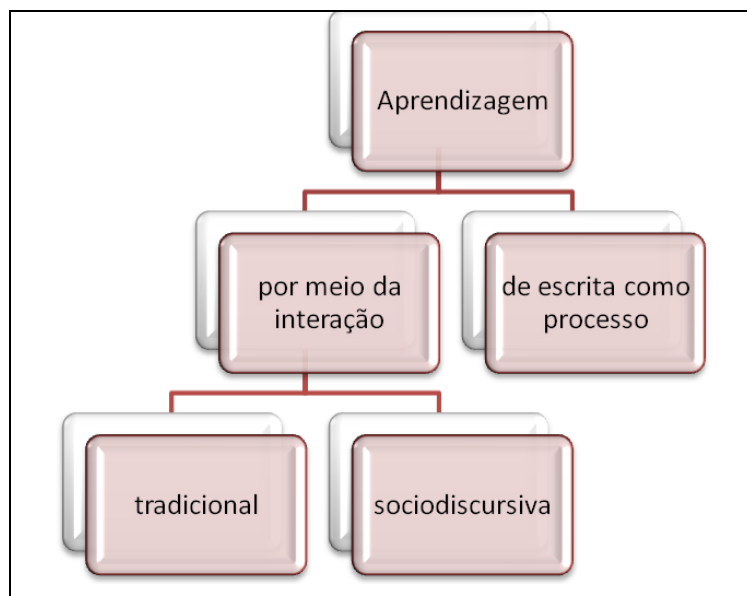


Figura 6: Características de aprendizagem do Caderno do Professor

Tendo analisado e resumido as características encontradas nas atividades do Caderno do Professor com relação à concepção de aprendizagem, verificaremos, na próxima seção, a concepção de linguagem subjacente às atividades propostas no mesmo.

7.3 Concepção de linguagem

Para construirmos nossa discussão sobre a concepção de linguagem contida no Caderno do Professor, precisaremos retomar alguns pontos importantes da análise das atividades que nos ajudarão a comprovar nosso ponto de vista.

O primeiro indicativo⁴⁷ apresentado no campo de orientação didática no Caderno do Professor em relação à sua espinha dorsal (e ensino) é o foco no sentido, ou seja, em “tarefas nas quais os aprendizes envolvam-se na construção e na negociação de sentido em e por meio da língua inglesa, com ênfase na compreensão” (SÃO PAULO, 2009, p. 9); no léxico, por meio do sentido das palavras, e não de sua tradução; e nos *gêneros* textuais, cujo contexto “delimita os contornos em que um dado repertório de conhecimentos linguísticos e discursivos manifesta-se em uma determinada comunidade de falantes” (SÃO PAULO, 2009, p. 10).

O foco no sentido e no léxico pode ser exemplificado com a atividade retomada a seguir:

⁴⁷ Nossa análise das atividades do Caderno do Professor procurou demonstrar esses princípios organizadores do livro de forma mais aprofundada. Nesta seção, retomamos algumas atividades apenas para podermos justificar a concepção de linguagem que foi revelada pelos dados.

3. Work in pairs. Read the tips below and find the words in the word hunt. Use a dictionary if possible.

- a) A place where people go to attend a mass and pray.
(church)
- b) A place where people can buy bread, milk, dairy products etc.
- c) A place where people can do physical exercises and sports.
- d) A place where people take the bus to travel.



- e) A place where people can buy fruit and vegetables, for example.
- f) A place where people can find different kinds of meat: pork, chicken etc.
- g) A place where friends go and have fun, dance and listen to music.
- h) A place where people can buy paper, notebooks, pencils, pens, school bags etc.

(CP – Atividade 3, p. 20)

A atividade em questão requer dos aprendizes o engajamento na *interação* para que possam ocorrer a construção e a negociação de sentidos. Tendo conhecimento ou não do vocabulário encontrado em cada alternativa da atividade, os aprendizes terão de trocar informações, ideias, conhecimentos para chegar a um resultado (ou termo) que represente a definição fornecida.

O interesse em enfatizar a colaboração está coerente com as exigências atuais (GEE, 2004) com relação às habilidades necessárias para agir no mundo. Ela pode ser realizada entre alunos ou entre professor-aluno. O professor é responsável por auxiliar o aprendiz nesse processo, e, por essa razão, encontramos nas orientações do professor (no Caderno do Professor) sugestões como:

Circule pela sala e monitore o trabalho dos alunos, ajudando-os a levantar hipóteses sobre o significado das descrições e chegando a conclusões, quando necessário. Corrija as respostas oralmente” (SÃO PAULO, 2009, p. 23); “Circule pela sala e monitore o trabalho. Ajude-os a pensar em diferentes possibilidades para resolver as situações descritas, levantar hipóteses e chegar a conclusões, pois esse é o objetivo principal da atividade (SÃO PAULO, 2009, p. 26).

Podemos inferir dessa instrução (e atitude) que os autores do material sugerem ao professor que se mostre mais disposto a ajudar e a tornar-se mediador, distanciando-se da figura autoritária e detentora do conhecimento, possível de ser encontrada em professores que utilizam a *abordagem gramatical* (MIZUKAMI, 1986), possibilitando, dessa forma, redução do *filtro afetivo*⁴⁸ (KRASHEN, 1982) do aprendiz e, conseqüentemente, a possibilidade de ocorrer aprendizagem.

De acordo com o excerto, o papel do professor não aparenta ser o de “dar (aulas, conhecimentos...), passar, transmitir” (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 23), mas o de “compartilhar, construir para e com os alunos fazer; trocar, intercambiar, negociar” (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 24). Não se trata mais de transmitir conhecimento, mas de construir e estimular essa construção, na *interação* entre aprendiz-aprendiz e aprendiz-professor. Uma vez que o professor não é mais visto como o detentor do conhecimento, os aprendizes passam a dividir com ele as responsabilidades da aprendizagem, participando ativamente, colaborando, expressando opiniões, propondo ideias e negociando significados durante a *interação* com o outro.

Nessa atividade, para chegar ao resultado esperado, os aprendizes não necessitam traduzir palavra por palavra, uma vez que podem se utilizar de conhecimentos de inferência, cognatos e predição para entenderem algumas palavras. Mais uma vez, o foco é compreender os sentidos disseminados pelo enunciado por meio de palavras específicas que eles podem conhecer.

Por essas características, podemos inferir que a língua não é vista como repetição de estruturas nem tradução de palavras ou sentenças. Ela é construção de sentido por meio da *interação* e/ou do conhecimento de prévio do aluno. Ela é construída, no Caderno do Professor, por meio de diferentes *gêneros textuais* para possibilitar ao aprendiz ampliar seus conhecimentos acerca de diferentes situações em que a língua-alvo pode ser utilizada.

Por sua vez, uma atividade representativa do trabalho com *gênero textual* encontra-se retomada a seguir:

⁴⁸ A hipótese do filtro afetivo faz parte da teoria do Modelo Monitor definida por Krashen (1982). De acordo com essa hipótese, a melhor situação para aquisição é quando o aprendiz possui baixo nível de ansiedade, ou seja, baixo filtro afetivo. Isso significa que o “aprendiz será mais aberto ao insumo e que o insumo será adquirido mais profundamente” (KRASHEN, 1982, p. 38).

1. Study the dictionary entry below. Tick (✓) the information you can find in it.

fa-cil-i-ty. /fə'siləti/ s 1 [*sing*]: facilidade
 2 facilities [pl]: sports/banking facilities
 instalações esportivas, serviços bancários.

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> idiomatic expressions | <input type="checkbox"/> number (singular or plural) |
| <input type="checkbox"/> pronunciation | <input type="checkbox"/> different meanings or translations |
| <input type="checkbox"/> example sentences | <input type="checkbox"/> part of speech |

(CP – Atividade 1, página 5)

O uso de diferentes *gêneros* no Caderno do Professor (dicionário, placas de trânsito, mapa, *site* de internet etc.) enfatiza a compreensão e a aproximação lexical possíveis em cada *gênero*, porém sem aprofundar na estrutura deles, como pode ser verificado na Atividade 1 (p. 5) que contém o verbete de dicionário. Nela, os aprendizes precisam apenas verificar seus elementos constituintes para compreender, minimamente, as características de um verbete.

Por entendermos serem esses três princípios, a saber, o significado, o léxico e o *gênero* a espinha dorsal a partir da qual as atividades são propostas nas situações de aprendizagem do Caderno do Professor, compreendemos que ele não possui como eixo organizador estruturas gramaticais. Por este motivo, a concepção de linguagem não consiste na “apreensão de um sistema de formas organizadas em um número limitado de estruturas linguísticas” (BEZERRA, 2007, p. 64) por meio de memorização e prática. Parece-nos, então, que a linguagem pode estar relacionada à *interação* e à *comunicação*.

Como já demonstrado na análise de diversas atividades na concepção de ensino, no início deste capítulo de análise de dados, a *interação* é um dos conceitos utilizados nas atividades do livro. Algumas vezes, ela deve ser realizada na língua materna, de acordo com o que pede o enunciado, mas há momentos de *interação* na e pela língua-alvo. Sendo a maioria do segundo tipo, ou seja, *interação sociointeracional*, parece-nos que a concepção de linguagem preconizada no Caderno do Professor é determinada por uma natureza *sociointeracional*, estando em consonância com os PCN-LE:

O uso da linguagem (tanto verbal como visual) é essencialmente determinado pela sua natureza sociointeracional, pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado. Todo significado é dialógico, isto é, é construído pelos participantes do discurso (...) ao se envolverem em uma interação tanto escrita quando oral, as pessoas o fazem para agirem no mundo social em um determinado momento e espaço, em relação a quem se dirigem ou a quem se dirigiu a elas. (A natureza sociointeracional da linguagem – título) (BRASIL, 1998, p. 27).

Essa compreensão de linguagem como prática social fundamenta-se na “possibilidade de compreender e expressar opiniões, valores, sentimentos, informações, oralmente e por escrito”. (BRASIL, 1998, p. 54)

A Proposta-LEM compreende a linguagem como prática social, uma vez que a considera uma “forma de compreensão e ação sobre o mundo”. (SÃO PAULO, 2008, p. 17)

Por meio da análise das atividades propostas no Caderno do Professor e das orientações metodológicas advindas dos documentos oficiais, consideramos que a concepção de linguagem subjacente ao Caderno do Professor possui como função principal a produção de sentido na *interação* social (SOARES, 1998; KLEIMAN, 2005), mesmo que em alguns momentos ela tenha ocorrido em língua materna.

Realizamos, até esse ponto, a análise de todas as atividades do Caderno do Professor para podermos tecer considerações, no próximo item, a respeito da *abordagem* do mesmo.

8. Abordagem do Caderno do Professor

Para concluirmos a análise da *abordagem* subjacente ao Caderno do Professor e respondermos à primeira pergunta de pesquisa “Como se caracteriza a abordagem de ensino e aprendizagem do Caderno do Professor?”, resumiremos as características encontradas nas atividades dentro das categorias que nos propusemos a investigar (Quadro 10):

Quadro 10: Características encontradas nas atividades do Caderno do Professor

Categorias Analisadas	Características
Ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Por meio de gêneros, mas só reconhecimento dos mesmos. • Vocabulário contextualizado • Gramática por - sentido/ contexto - exercício estrutural • Leitura - como decodificação - como prática social
Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Interação • Léxico • Produção textual como processo • Uso de língua materna
Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação • Interação
Professor	<ul style="list-style-type: none"> • Mediador
Aluno	<ul style="list-style-type: none"> • Ativo

O ensino proposto no Caderno do Professor analisado foi realizado por meio dos *gêneros* textuais na perspectiva dos *letramentos*, apesar de não ter explorado as razões e

intencionalidades dos textos. Podemos verificar especificamente os *letramentos* em algumas atividades colaborativas com propósitos sociodiscursivos, além da utilização dos *gêneros* que ampliam as possibilidades de informação e *interação*. Entretanto, concordamos com Mattos e Valério (2010) a respeito de os letramentos se basearem na construção de consciência não apenas linguística mas crítica dos usos da língua. Por este ângulo, podemos afirmar que os dados não evidenciaram formação dessa consciência crítica.

Para realizar as atividades, os aprendizes tiveram a oportunidade de *interagir* em diversos momentos com os colegas e com o professor, uma vez que a instrução da atividade exigia a realização em pares ou grupos e as orientações ao professor sugeriam que este circulasse pela sala em auxílio a seus alunos.

Foi possível perceber que o estudo do vocabulário foi feito de modo contextualizado, e não em forma de listas para memorizar, distanciando-se, assim, da *visão gramatical* de ensino. A forma, por outro lado, não conseguiu se distanciar inteiramente da *visão gramatical* de língua, uma vez que uma das atividades que trabalhou esse aspecto o fez de forma estrutural, ao pedir no enunciado que o aluno escolhesse entre duas opções de forma fixa (CP – Atividade 4, p. 34). Consideramos essa atividade como representante de traço gramatical no Caderno do Professor.

Outro tipo de atividade que possibilitou uma aproximação à *concepção gramatical* de língua ocorreu nas atividades de compreensão textual, nas quais eram requisitadas respostas a perguntas de decodificação e localização de informações.

Embora seja possível notar essas características gramaticalistas nas atividades do Caderno do Professor, compreendemos que elas não correspondem à sua maior parte. O trabalho com os *gêneros*; a sugestão de utilização de outras mídias como músicas, filmes e Internet; o vocabulário apresentado sob um contexto; a leitura como prática social; a gramática parcialmente reconhecida pelo sentido; o reconhecimento de que o aprendiz traz para a sala de aula conhecimentos, experiências; e a *interação* com propósito de comunicação, possibilitando ao aluno ser ativo em sala de aula, tudo isso nos leva a reconhecer uma *abordagem comunicativa* de ensino e aprendizagem de línguas com traços gramaticais.

Realizaremos, no próximo tópico, a análise das atividades do *Keep in Mind*.

9. Análise das atividades do *Keep in Mind*

Nesta seção, analisaremos as atividades do *Keep in Mind*. Escolhemos para a realização dessa análise duas unidades, identificadas a seguir pelo tema e pelos assuntos trabalhados (Quadro 4).

Quadro 4: Unidade selecionadas para análise – *Keep in Mind*

Unidades selecionadas para análise no <i>Keep in Mind</i>
Unidade 1: Where are you from? – Countries, nationalities and languages.
Unidade 2: There are 45 classrooms here – School and school facilities

Ambas as unidades analisadas apresentam a mesma organização. Elas realizam uma introdução sobre o tema da unidade ou algum aspecto dela (*Get in the mood*), um diálogo de abertura (*Act 1*), duas seções de vocabulário (*Act 2 e 3*), duas seções de gramática (*Act 4 e 5*) e uma seção para cada uma das quatro habilidades comunicativas (*Act 6 a 9*), como podemos verificar no quadro a seguir:

Quadro 11: Organização das unidades - *Keep in Mind*

Organização das unidades do <i>Keep in Mind</i>		
		<i>Get in the mood</i>
Aula 1	<i>Act 1</i>	<i>Presentation</i>
	<i>Act 2</i>	<i>Focus on vocabulary</i>
	<i>Act 3</i>	<i>Let's practice</i>
Aula 2	<i>Act 4</i>	<i>Focus on Grammar</i>
	<i>Act 5</i>	<i>Let's practice</i>
Aula 3	<i>Act 6 a 9</i>	<i>Skill 1</i>
		<i>Skill 2</i>
Aula 4		<i>Skill 3</i>
		<i>Skill 4</i>

A análise do *Keep in Mind* seguiu as mesmas categorias utilizadas para a análise do Caderno do Professor (Quadro 9).

9.1 Concepção de ensino

O objetivo de ensino, conforme as palavras das próprias autoras do *Keep in Mind* (CHIN; ZAOROB, 2009, p. 7, grifo nosso) é fazer com que os alunos

se apropriem dos fundamentos básicos do idioma, o desenvolvimento de sua capacidade de utilizá-lo na leitura e interpretação de diversos tipos de texto e em situações simples, porém essenciais, de **comunicação oral e escrita** com o professor e colegas dentro de sala de aula bem como fora desta, com falantes nativos e não-nativos do inglês.

Ao considerar a *comunicação oral e escrita* como parte integrante do ensino do idioma, as autoras distanciam-se dos pressupostos dos PCN-LE e da Proposta-LEM com relação a “considerar 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 sua aprendizagem” (BRASIL, 2009, p. 20).

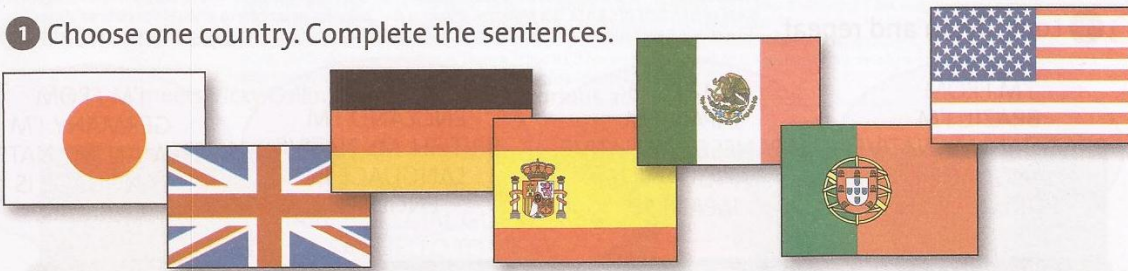
Portanto, embora os documentos oficiais não privilegiem o ensino das quatro habilidades por uma multiplicidade de razões, como “carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores” (BRASIL, 1998, p. 21), as atividades do *Keep in Mind* propõem o desenvolvimento das quatro habilidades, a saber, leitura, produção escrita, compreensão oral e produção oral.

Cientes desse fato, iniciaremos nossa análise com uma atividade de ensino de produção oral da Unidade 1, que pode ser visualizada a seguir:

Act 3 Let's practice Professor(a): Esta atividade faz parte da aula anterior.

1 Choose one country. Complete the sentences.

ADS



I'm from _____. I'm _____. My native language is _____.

2 Tell a classmate the country, the nationality and the native language you chose.

(*Keep in Mind – Act 3 – Let's Practice – Partes 1 e 2*, p. 14)

A atividade se inicia com a escolha de um país, por parte do aprendiz, e, a partir disso, este deve completar a sentença com relação ao nome desse país, a nacionalidade e a língua falada nele. Posteriormente, é pedido ao aprendiz que relate a um colega essas informações.

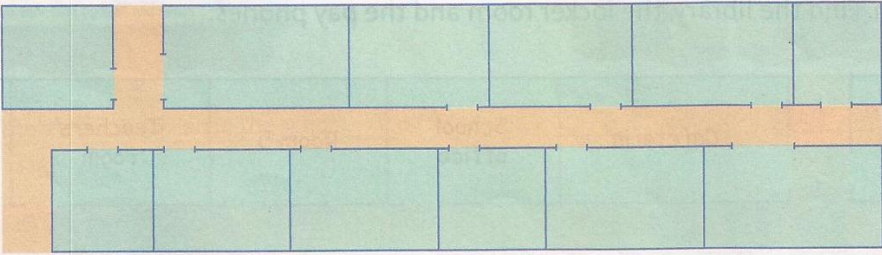
O ensino preconizado na Parte 2 (p. 14) parece focar a formação de hábitos, uma vez que não é requerida aos alunos a *interação* para negociar sentidos (VYGOTSKY, 1978) nem mesmo a criatividade na construção de enunciados (CHOMSKY, 1965). Ela consiste em um tipo de exercício de automatização de estruturas (*pattern drills*) para que ocorra a memorização destas, na tentativa de formar o hábito de usá-las corretamente (SHRUM; GLISAN, 2010).

Portanto, ela não deve ser considerada uma *produção oral*, mas um treino, no sentido de que ela não é carregada de sentido e não pressupõe troca de conhecimentos entre os pares, apenas uma repetição externalizada para o outro. A atividade, proposta dessa maneira, parece ter como objetivo apenas a prática com fim de memorização da estrutura estudada.

Encontramos esse mesmo tipo de *interação* e prática de estruturas na Unidade 2, como é possível verificar a seguir:

Act 8 Let's talk

1 Create your own school. Complete the floor plan with any items you want.
Professor(a): Participe da atividade. Crie sua própria escola e demonstre a interação com um aluno.



2 Work with a partner. You are visiting his or her school. Ask questions about it.

IS THERE A GYM IN THIS SCHOOL?

YES, THERE IS. IT'S NEXT TO THE CAFETERIA.

(Keep in Mind – Act 8 – Let's talk – Partes 1 e 2, p. 24)

Essa atividade requer do aprendiz o treino das estruturas já ensinadas com relação à existência e localização de cômodos na escola. Na Parte 1 (p. 24), o aluno possui um mapa referente apenas à estrutura da escola e deve escolher a localização de cada “cômodo”. Feito isso, na Parte 2 (p. 24), a ser realizada em dupla, o aluno deve fazer perguntas ao colega a fim de tentar descobrir que cômodos há na escola e onde eles estão localizados.

O intuito da atividade é praticar as estruturas aprendidas, assim como vocabulário; por esta razão, não deve ser considerada produção oral, por não possibilitar *interação* propositada entre os pares. Dessa forma, acreditamos que ela não enfatiza o engajamento discursivo do

aprendiz, como propõe os PCN-LE, pois demonstrou não possibilitar ao aprendiz “se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social” (BRASIL, 1998, p. 15). Ao contrário, ela parece reconhecer apenas o nível da palavra ou da sentença de estruturas que considera relevantes para o aprendiz.

Outro exemplo de atividade de produção oral da Unidade 1 pode ser visualizado na sequência:

Act 9 Let's talk Professor(a): Peça aos alunos que leiam as regras do jogo. Depois, demonstre-as jogando primeiro com um aluno. Se for preciso, escreva as perguntas na lousa.

- Play with a classmate.
 - Decide who is Player A and who is Player B.
 - Player A: Choose one person from the grid. Don't tell Player B your choice.
 - Player B: Ask questions to Player A to guess his or her choice. The game ends when you discover who it is. Then it's your turn to choose someone from the grid.

WHERE ARE YOU FROM?
I'M FROM BRAZIL.

 United States 11 years old 5 th grade Bob	 Brazil 12 years old 5 th grade Alice	 Mexico 14 years old 8 th grade Rosita	 England 13 years old 6 th grade Billy
 Brazil 13 years old 7 th grade Melissa	 Mexico 12 years old 6 th grade Pablo	 England 11 years old 5 th grade Lucy	 United States 14 years old 8 th grade Kevin
 Mexico 14 years old 7 th grade Dora	 England 13 years old 7 th grade Gordon	 Brazil 12 years old 6 th grade Caio	 United States 11 years old 4 th grade Jenny

(Keep in Mind – Act 9 – Let's talk – p. 17)

A atividade em questão foi proposta na forma de um jogo, característica recorrente do *Keep in Mind*, como podemos notar pelo trecho:

pensando no interesse dos alunos, recheamos a coleção com imagens e atividades variadas, lúdicas, instigantes e humorísticas. Toda unidade vem acompanhada de

uma atividade extra que serve para reforçar a prática de algum conteúdo linguístico e é frequentemente um jogo (CHIN; ZAOROB, 2009, p. 17).

Ao realizar uma atividade lúdica, o aprendiz pode não perceber a falta de um propósito comunicativo relevante e a excessiva repetição da forma, características do *ensino gramatical* (MAIA et al., 2002). Parece ser o caso desta atividade, na qual, por meio de um jogo a ser realizado em pares, o aluno não percebe que está repetindo inúmeras vezes com o propósito único de memorizar as estruturas. Em nossa concepção, nesta atividade, o jogo foi utilizado como disfarce para o trabalho com a forma e, conforme as palavras das próprias autoras, “serve para reforçar a prática de algum conteúdo linguístico” (CHIN; ZAOROB, 2009, p. 17). Acreditamos que atividades lúdicas, como jogos, são propícias para a aprendizagem de uma língua, em razão de ser uma maneira prazerosa de aprender. Não concordamos, contudo, com a repetição com objetivo apenas de prática.

Essa mesma estratégia de utilizar jogo para praticar estruturas pode ser encontrada na Unidade 2:

Act 3 Let's practice

1 Look at the floor plan in Act-2. Complete the sentences.

a) The library is across from _____ Room 1 _____.

b) The Science lab is between _____ the Room 20 and the library _____.

c) The teachers' room is next to _____ the school office _____.

d) The cafeteria is across from _____ the auditorium _____.

2 Play with a classmate. Professor(a): Peça aos alunos que leiam as regras do jogo. Depois, demonstre-as com um aluno para se certificar de que eles sabem como jogar.

- Decide who is Player A and who is Player B.
- Player A: Decide where you are on the floor plan in Act-2. Tell Player B where you are but not the name of the place.
- Player B: Listen and try to guess the name of the place where Player A is.

I'M ACROSS FROM ROOM 1.

YOU'RE IN THE LIBRARY.

(Keep in Mind, Act 3 – Let's Practice – Partes 1 e 2, p. 21)

A atividade está dividida em duas partes: na primeira, o aprendiz deve visualizar o mapa apresentado anteriormente na Unidade 2 para completar algumas sentenças referentes à localização de lugares; na segunda, o aprendiz, em duplas, deve escolher um lugar no mapa da escola e dar dicas de lugares próximos a ele para que seu colega o descubra. Para realizar a atividade, o aprendiz pode usar como referência as sentenças da primeira parte ou o vocabulário e as estruturas aprendidas no decorrer da unidade. Essa atividade representa mais

um exemplo de prática de estruturas para fixá-las, distanciando-se, por esta razão, da *abordagem comunicativa*.

É possível notar, ainda, que a *interação* proporcionada não requer participação ativa, colaboração, expressão de opiniões, proposição de ideias e negociação de significados. Ela é apenas uma oportunidade de treinamento das estruturas relacionadas à localização e vocabulário.

Concluimos, portanto, que há no *Keep in Mind* uma necessidade de realizar atividades que possibilitem a imitação, a repetição para que ocorra a memorização das estruturas e seu uso correto. As autoras parecem tentar justificar o fato de proporem atividades de caráter comportamental defendendo-as como fornecedoras de volume (e não de repetição) para desenvolver a oralidade no aprendiz, como podemos averiguar no excerto:

Quanto mais uma atividade permitir que os alunos usem o elemento linguístico ou exercitem a habilidade em questão, mais eficaz ela será, pois o uso frequente da língua é uma importante condição para o sucesso de seu aprendizado. (...) O que alguns veem como repetição, nós vemos como volume, uma condição necessária ao desenvolvimento bem-sucedido da oralidade (CHIN; ZAOROB, 2009, p. 34)

Não concordamos com as autoras na justificativa para as atividades repetitivas, pois consideramos que esse tipo de atividade não permite aos aprendizes utilizar a língua-alvo significativamente, uma vez que a eles têm sido propostas apenas atividades fornecedoras de modelo para que o copiem. Acreditamos que esse “volume” a que as autoras fazem referência deveria ser os diversos contextos e situações em que os aprendizes utilizam a língua *interativamente* para resolver problemas, negociar significados, ou seja, realizar uma *tarefa*.

Outra característica de aprendizagem observada no *Keep in Mind*, até agora, é a ampliação do conceito de texto por meio de diferentes *gêneros*, uma vez que ele considera como texto uma imagem, e não apenas o texto tradicional (escrito).

Act 6 Let's read

1 Read the map of the United States.

Professor(a): O objetivo aqui é que o aluno aprenda a ler um mapa político. Comece perguntando aos alunos se costumam ler e/ou usar mapas, de que tipo e para quê. Depois, pergunte que cidades dos EUA eles conhecem ou de quais já ouviram falar ou quais gostariam de conhecer. Ajude-os a localizá-las no mapa.



Mário Yoshida/Arquivo de editora

2 Find the cities below on the map. Write their names.

Professor(a): Mostre que as maiores cidades nem sempre são as capitais dos estados e pergunte qual a diferença entre elas. Dê e peça exemplos. Compare com o Brasil.

a) Capital of the United States: Washington

b) Three state capitals: Personal answer.

c) Three major or important cities: Personal answer.

3 Discuss with your class.

a) Como você resolveu a questão proposta no exercício 2?

b) O que um mapa político nos diz? E outros tipos de mapa, o que mostram?

(Keep in Mind, Act 6 – Let's Read – Partes 1, 2 e 3, p. 16)

Essa atividade de compreensão escrita compreende três partes, como foi possível verificar. A primeira parte consiste na leitura do mapa; a segunda parte consiste na identificação/localização no texto das informações pedidas (capital dos EUA, três capitais de estados e três maiores ou mais importantes cidades); a terceira parte propõe algumas perguntas de conscientização sobre a estrutura do gênero.

Apesar de possibilitar a ampliação do conceito de texto no aprendiz para além da escrita, a atividade proposta é, mais uma vez, fundamentada na recuperação da informação que está explícita na imagem. A atividade baseia-se em uma concepção de leitura ascendente, a qual considera o texto como possuidor de uma existência própria, cabendo ao leitor descobrir o significado por um processo de localização, resgate e/ou tradução (DOURADO, 2008, p. 130).

A utilização de diferentes gêneros no livro não significa que este possuirá uma perspectiva fundamentada nos *letramentos*, cujo intuito é levar o aluno à reflexão, à busca por informações como a historicidade e situacionalidade do texto (ROJO, 2009), além da

construção social do seu sentido. Pelo contrário, essa atividade se restringe ao primeiro nível do *letramento* apenas, de identificação/ localização de informações.

Compreendemos que a leitura como decodificação contribui para a “formação de um leitor passivo, não-crítico, condicionado apenas a receber informações transmitidas sem condições de participação ativa e reflexiva diante ao texto (ARAÚJO, 2001, p. 41).

A leitura não é, por esta razão, permeada pela perspectiva dos letramentos que pressupõe não só o processamento de informação, mas também fatores cognitivos e sociais (BORGES, 2003).

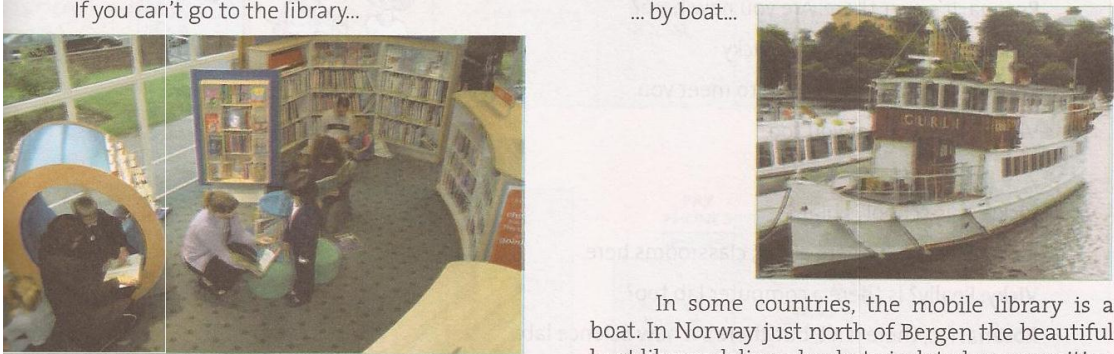
Assim como nas atividades que trabalham o *gênero* propostas no Caderno do Professor, a terceira parte dessa atividade não aprofunda a discussão para além da característica do *gênero*. O intuito dela é apenas proporcionar ao aprendiz o reconhecimento, ao menos mínimo, dos elementos sistêmicos e contextuais do *gênero*.

Outra atividade de leitura presente no *Keep in Mind* pode ser visualizada a seguir:

Get in the mood

em que você trabalha possui uma biblioteca, pergunte aos alunos se gostam dela e por quê; se não há uma biblioteca, pergunte se eles gostariam de ter uma e como ela seria. Depois, estimule-os a descobrir algumas soluções para quem não tem acesso a biblioteca. Por último, ensine a palavra *library* e explique o enunciado aos alunos. Eles podem fazer as atividades 1 e 2 em dupla.


1 Look at the pictures. Which one is a library that you go to?
If you can't go to the library...
... by boat...
... the library goes to you...



In some countries, the mobile library is a boat. In Norway just north of Bergen the beautiful boat library delivers books to isolated communities. The boat contains books, videos, DVDs etc.

Available at: <www.lib.cam.ac.uk/CULIB/culib_60.htm>. Accessed on: Mar. 25th, 2008.

... on wheels...

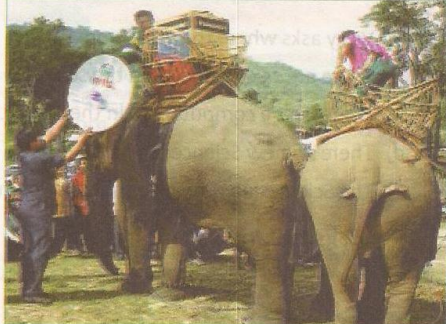


Mobile & Home Delivery Service

“Our two mobile libraries visit communities that do not have a local library.”

Available at: <www.neath-porttalbot.gov.uk/welsh/libraries/lib_details/mobiles>. Accessed on: Mar. 13th, 2008.

... on an elephant!



But my favorite delivery vehicle is the elephant, which is used in Thailand.

Available at: <www.lib.cam.ac.uk/CULIB/culib_60.htm>. Accessed on: Mar. 25th, 2008.

2 Read the texts. What’s the name for a library that goes to you?

mobile library

3 Discuss with your class. **Professor(a):** Você pode pesquisar na internet sobre iniciativas semelhantes no Brasil, como em <www.premiovivaleitura.org.br> (acesso em: 23 maio 2008). Incentive os alunos a fazerem o mesmo.

a) O que você acha das iniciativas ilustradas nas fotos? Explique sua opinião.

b) Você conhece iniciativas semelhantes no Brasil ou em sua região?

(Keep in Mind – Get in the mood – Partes 1, 2 e 3, p. 19)

Esta atividade está dividida em três partes, sendo a Parte 1 destinada à leitura do texto apenas. A Parte 2 questiona o aluno com relação ao termo utilizado no texto para designar o nome da biblioteca que “vai até você”. Para responder, o aluno precisa apenas localizar o termo no texto, não havendo, portanto, a necessidade de compreender os sentidos do texto (ROJO, 2009). A Parte 3 requer a opinião do aluno com relação à ação descrita pelas fotos do texto, o que demonstra que o texto não se constitui apenas de palavras, mas de imagens também, estando coerente com a perspectiva dos letramentos. Essa terceira parte objetiva ainda levar o aluno a refletir se ele conhece alguma ação semelhante à do texto no seu círculo geográfico/social. Para isso, o aluno utiliza o texto como referência, mas recorre ao seu mundo para chegar a uma resposta. Não compreendemos essa terceira parte como uma oportunidade de compreensão dos sentidos do texto, suas intenções e ideologias (ROJO, 2009), ou até mesmo de relacioná-lo com outros textos. Trata-se de um pretexto para desenvolver conversas sobre o tema suscitado por ele (ARAÚJO, 2001 *apud* MIRANDA, 1998).

Outro exemplo de atividade de compreensão de texto pode ser encontrado na Unidade 2:

Act 9 Let's read

1 What do you know about YMCA (ACM in Brazil)? Discuss with your class.

Professor(a): Esta breve discussão serve para introduzir o tema e construir uma base de conhecimento que ajudará o aluno a entender o texto. Se a ACM não for conhecida na sua região, substitua-a por outra instituição semelhante na discussão.

2 Read about two programs offered by YMCA in the United States.

YMCA After-School Tutorial and Homework Assistance

The YMCA after-school program offers an opportunity for youth to get help with their homework and improve their academic skills. The program operates September through mid-June and begins each afternoon at the close of school. Transportation is provided for youth living in the Broad Creek Communities.



YMCA InnerActive Mobile Learning Center

The YMCA InnerActive Mobile Learning Center provides computer training to youth and adults in underserved communities throughout South Hampton Roads. The Learning Center is a converted HRT bus equipped with computers, library and a conference room. Participants receive academic assistance, career exploration, computer education and other programs sensitive to the needs of at-risk families.

Available at: <www.ymcashr.org/locations/communityservices>. Accessed on: Apr. 1st, 2008.

3 What is the right program for these people? Write the title.

- a) Bob needs help with Math, but he has no money for private lessons.
YMCA After-School Tutorial and Homework Assistance
- b) Linda loves reading, but she lives in an isolated community with no library.
YMCA InnerActive Mobile Learning Center
- c) Dan's father needs computer training to find a new job.
YMCA InnerActive Mobile Learning Center

(Keep in Mind, Act 9 – Let's read – Partes 1, 2 e 3, p. 25)

Esta atividade, assim como a atividade analisada com foco em leitura da Unidade 1, não requer do aprendiz a compreensão mais aprofundada do texto. A primeira parte da atividade questiona o aprendiz acerca de seu conhecimento de mundo com relação ao tema proposto no texto (programas de auxílio à comunidade). Esse questionamento é importante, pois possibilita ao aprendiz participar da construção do conhecimento. Esta expectativa, porém, é quebrada quando, na terceira parte da atividade, o aprendiz se depara com perguntas de identificação de informações que se distanciam da possibilidade de construção do conhecimento e se aproximam da concepção tradicional de leitura como processamento de informação.

A atividade requer, desta forma, apenas a identificação de termos-chaves para que o aprendiz os localize no texto e consiga encontrar uma resposta. Acreditamos, por este motivo, que o *letramento* não parece fazer parte desta atividade, nem do *Keep in Mind* como um todo. A atividade parece não possibilitar espaço para o desenvolvimento de fatores cognitivos e sociais, ou seja, o formato da atividade não proporciona ao aprendiz a atribuição de sentido ao texto, nem mesmo a *interação* deste com o leitor e com o contexto.

Mais uma exemplificação da concepção de ensino como prática de estruturas pode ser percebida na atividade de produção escrita mostrada na sequência (Unidade 1).

to a esta atividade em particular, revise primeiro as regras para o uso de maiúsculas em inglês, principalmente nos casos em que diferem do português – por exemplo, meses, dias da semana, línguas, nacionalidades etc.

Act 8 Let's write

- Capitalize the text from a travel guide.



brasil is the largest country in south america. the capital is brasília and the official language is portuguese. brazilians love music, dancing and carnival. this popular festivity is usually in february. the celebrations begin on saturday and end on tuesday. it's a lot of fun!

zil is the largest country in South America. The capital is Brasília and the official language Portuguese. Brazilians love music, dancing and Carnival. This popular festivity is usually in

(Keep in Mind – Act 8 – Let's write, p. 16)

À primeira vista, em razão de a atividade ser classificada como produção escrita (*Let's write*), espera-se que seja pedido ao aprendiz a composição de um texto ou, pelo menos, sentenças, mas, na verdade, constitui-se num exercício de aplicação de regras.

Nas instruções ao professor é sugerido que este explique que algumas palavras da LI devem ser escritas em letras maiúsculas, por exemplo, países, nacionalidades, dias da semana, dias do mês etc. Como já observamos, o objetivo da atividade não é uma produção escrita advinda do próprio aprendiz, mas apenas a correção do texto, por parte dele, dessas palavras específicas que devem ser escritas com letra maiúscula.

A razão para este fato encontra-se na justificativa das autoras de que:

no 3º ciclo, não nos preocupamos em exigir dos alunos a produção de textos completos nem com a escrita considerada como processo (*versus* produto). Assim, muitas das atividades da seção *Let's write* do volume 1 limitam-se a pedir que eles completem parte de um texto com sentenças simples, que escrevam pequenas mensagens seguindo um modelo, que preencham um formulário e assim por diante (CHIN; ZAOROB, 2009, p. 42)

Além disso, o foco em estrutura é explicado pelas autoras (2009) em razão de a habilidade de produção escrita estar fortemente vinculada ao eixo sistêmico. Conforme as autoras, esse conhecimento sistêmico do idioma é necessário para que os aprendizes possam compor enunciados na língua-alvo.

Não concordamos com as autoras com relação a enfocar apenas conhecimentos sistêmicos em um momento tão rico para incentivar os aprendizes a produzir enunciados carregados de sentido. Compreendemos o fato de que os alunos podem não possuir vocabulário e estruturas em quantidade, uma vez que se trata de alunos da 6ª série. Porém, a solução para a falta de conhecimentos está no auxílio do professor para o desenvolvimento da atividade, assim como na *interação* entre os próprios alunos. Outra razão para discordarmos da ênfase em conhecimentos sistêmicos é o fato de que, de acordo com os PCN-LE, nesse ciclo, deve-se priorizar o léxico e o conhecimento de mundo ao invés do conhecimento gramatical.

Ao contrário de promover *interação* e construção de sentido, considera-se a atividade de produção de texto como prática de regras, cujo propósito não é levar o aluno a refletir sobre elas (*cognitivismo*), mas apenas apresentá-las a eles, para que as memorize e as coloque em prática, como o *estruturalismo* e o *comportamentalismo* propõem, de acordo com vários autores (MIZUKAMI, 1986; BROWN, 2001; MAIA et al., 2002; SHRUM; GLISAN, 2010).

Outro exemplo de produção escrita pode ser encontrado na Unidade 2:

Act 7 Let's write

Professor(a): Explique aos alunos o que é *flyer* e *bulletin board* para contextualizar as frases com que eles vão trabalhar. Aponte para esses dois elementos na ilustração. Depois, escreva as duas primeiras frases do bloco de anotações na lousa. Pergunte a que se refere *it* – que seria *big new gym*. Mostre-lhes como o pronome evita a repetição

- **Join the sentences to complete the flyer on the school bulletin board.** de *big new gym*. Em seguida, mostre que é possível unir as duas sentenças omitindo-se o sujeito e verbo da segunda, o que torna a frase ainda mais "enxuta". Deixe os alunos fazerem a atividade. Cheque as respostas. Por último, incentive-os a usar o que aprenderam para melhorar suas redações em inglês e português.

SCHOOL

THERE IS A BIG NEW GYM.
IT'S NEXT TO THE GIRLS' ROOM.

THERE IS A NEW SCIENCE LAB.
IT'S ACROSS FROM THE CAFETERIA.

THERE IS A NEW LIBRARY.
IT'S BETWEEN THE GYM AND
ROOM 3.

THERE ARE TWO PAY PHONES.
THEY'RE IN FRONT OF
THE SCHOOL OFFICE.

Welcome back!
A brand new lab! A big new gym!

We are very happy because there are many changes in our school this year.

There is a big new gym next to the girls' room.

There is a new Science lab across from the cafeteria.

There is a new library between the gym and Room 3.

There are two pay phones in front of the school office.

Enjoy your school and have a nice year.
Ms. Lee

(Keep in Mind – Act 7 – Let's write, p. 24)

Esta atividade, da mesma forma que a atividade analisada anteriormente, não requer do aprendiz a produção de um texto ou sentenças advindas da criatividade e do conhecimento adquirido, mas a prática de união de duas sentenças em uma. Para isso, é dado ao aprendiz um exemplo de como realizar o exercício e, a partir disso, ele deve unir as demais sentenças.

Essa atividade demonstra o foco na reprodução de regras, e não na produção textual, o que vai de encontro com os PCN-LE no que diz respeito ao conhecimento sistêmico não ser “o fim, mas sim um dos tipos de conhecimento que possibilitam a aprendizagem de LE pelo envolvimento no discurso” (BRASIL, 1998, p. 93). Nessa atividade, o conhecimento sistêmico parece ser o único conhecimento enfatizado, além de não possibilitar que a produção escrita seja para o aluno uma maneira de “compreender e expressar opiniões, valores, sentimentos, informações” (BRASIL, 1998, p. 54). Ela é pura e simplesmente um modo de praticar conhecimento sistêmico. É possível perceber, com isso, que o papel do aluno nesse ensino não é o de participante ativo no processo, em razão de ser apenas um repetidor de estruturas. Por outro lado, o papel do professor, como pudemos verificar nas atividades, é central para que possa exercer o controle sobre as atividades e a classe, visto que é sua função levar o aprendiz ao treino. Para isso, precisa ser mais um corretor do que facilitador da aprendizagem, para que os erros na língua-alvo sejam extintos.

Mas não é um papel central que as autoras do LD delegam ao professor. Segundo elas, o papel deste tem sofrido mudanças e permitido a ele um papel de facilitador do processo de comunicação e das tarefas, e não mais o de condutor de todas as atividades didáticas. Apesar de o professor ter saído do:

centro do palco (...) ele é também um dos integrantes na classe e o parceiro mais competente. Como tal, fornece os *insumos* necessários, demonstra atividades, analisa necessidades e ajuda os alunos a superarem os obstáculos que encontrarem nos processos de comunicação e aprendizagem e dá *feedback* (CHIN; ZAOROB, 2009, p. 18).





Nessa citação fica evidente o turno de fala muito maior do professor em relação aos alunos. Mais uma evidência do seu papel central nesse tipo de ensino.

Outras atividades com essa mesma característica, a de reprodução de regras e prática repetitiva para memorização delas, podem ser encontradas nos exercícios envolvendo gramática, como as duas atividades da Unidade 1 apresentadas na sequência:

Act 4 Focus on grammar


1 Read the examples. Complete the sentences.

Professor(a): Deixe os alunos fazerem a atividade em dupla. Cheque as respostas. Depois, chame a atenção deles para o local da preposição (no caso, *from* e *in*) em inglês e em português – por exemplo, “Where are you *from*?” × “De onde você é?”. No final, pergunte à classe para que serve o que acabaram de aprender, reforçando assim sua consciência da função comunicativa a que se prestam o vocabulário e a gramática desta unidade. Este procedimento vale para todas as unidades.

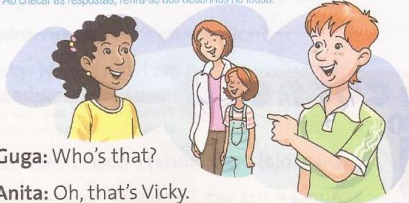
Where	are	you	from?	
	I	am	from Brazil/Bahia/Salvador.	
Where	is	she	from?	
	She	is	from the United States.	
What grade	are	you	in ?	
	I	am	in 6 th grade	
What grade	are	they	in ?	
	They	are	in 1 st grade	

2 Complete with I, you, she, my, your or her.

quem está falando com quem e sobre quem? Ouça a resposta e represente-a através de um desenho na lousa. Faça o mesmo com o 2.º diálogo. Só então peça aos alunos que preencham as lacunas. Ao checar as respostas, refira-se aos desenhos na lousa.



Anita: What's your name?
 Vicky: My name's Vicky.
 Anita: Where are you from, Vicky?
 Vicky: I'm from the United States.
 Anita: What's your native language?
 Vicky: My native language is English.



Guga: Who's that?
 Anita: Oh, that's Vicky.
 Guga: Where's she from?
 Anita: She's from the United States.
 Guga: Really? What's her native language?
 Anita: Her native language is English.
 Guga: What grade is she in?
 Anita: She's in 6th grade.

(Keep in Mind – Act 4 – Focus on grammar – Partes 1 e 2, p. 14)

A primeira atividade gramatical ensina o aprendiz, por meio de exemplos escritos, a utilizar o verbo *to be* corretamente em sentenças interrogativas e afirmativas.

A segunda atividade, segundo consta nas instruções ao professor, propõe uma revisão de pronomes e o faz por meio de sentenças interrogativas e afirmativas com lacunas, para que o aprendiz as complete apropriadamente.

Ao analisar as duas atividades, podemos concluir que não há a demonstração explícita das regras, uma vez que o intuito é fazer com que o aprendiz as adquira por meio de analogia indutiva (MAIA et al., 2002) e as pratique repetidamente, não importando, assim, se ele sabe explicar a regra ou não.

Assim como a Unidade 1, a Unidade 2 define um lugar para explorar gramática, como podemos verificar a seguir:

Act 4 Focus on grammar

Language corner

Professor(a): O aluno normalmente tem dificuldade em aprender *there is/are* em inglês porque tende a traduzir do português – por exemplo, “**Tem** uma biblioteca na escola.” por “**Have** a library at school.” – sem distinguir os significados de existência e posse do verbo *ter*. Então, vamos primeiro conscientizá-lo dessa polissemia antes de passar para *there is/are*.

1. Leia as sentenças. Marque as que podem ser reescritas com “há” ou “existe(m)”.

<input checked="" type="checkbox"/> <u>Tem</u> uma aluna nova na classe.	<input type="checkbox"/> Oscar <u>tem</u> dois gatos siameses.
<input type="checkbox"/> Marta <u>tem</u> uma mochila cor-de-rosa.	<input checked="" type="checkbox"/> <u>Tem</u> duas quadras esportivas na escola.
2. O que significa “tem” nas outras sentenças? E o que vem antes dele na frase?
3. Quando “tem” significa haver ou existir, traduzimos por *there is/are*. Escreva em inglês as frases que você marcou.

There is a new student in class.
There are two sports courts in the school.

1 Read the example. Complete the question.

Professor(a): Nas atividades 1 e 2, deixe os alunos trabalharem em dupla e deduzirem as regras. Cheque as respostas. Por último, pergunte para que serve o que acabaram de aprender.

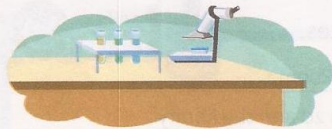
Singular	Plural
There is <u>is</u> a gym in the school. Is there <u>there</u> a gym in the school?	There are <u>are</u> sports courts in the school. Are there <u>there</u> sports courts in the school?

2 Read the examples. Complete the chart.

		Is there a gym in the school?			
Singular	Yes, there 's a gym.	No, there isn't a gym.			
	Yes, there is.	No, there isn't.			
		Are there sports courts in the school?			
Plural	Yes, there are sports courts.	No, <u>there</u> <u>aren't</u> sports courts.			
	Yes, there <u>are</u> .	No, <u>there</u> <u>aren't</u> .			

3 Look at the pictures. Write the sentences.

Professor(a): Ao corrigir a atividade, pergunte aos alunos se as frases se aplicam a sua escola. Caso negativo, peça que as alterem de modo que reflitam a realidade.



Science lab
There's a Science lab in the school.



Locker rooms
There are locker rooms in the school.



Computer lab
There isn't a computer lab in the school.



Pay phones
There aren't pay phones in the school.

(Keep in Mind – Act 4 – Focus on grammar – Partes 1, 2 e 3, p. 22)

Nessa atividade, é proposta, inicialmente, uma reflexão sobre o uso do termo “haver/existir” e do “ter” por meio de exemplos de uso. Trata-se de uma maneira indutiva de

trabalhar o tópico gramatical (MAIA et al., 2002), guiando o aprendiz na descoberta pelo uso das estruturas e, posteriormente, pela dedução das regras.

A atividade em si, na qual os aprendizes devem aplicar a regra, consiste em mais um exemplo de reforço e prática. São fornecidas algumas imagens e seus respectivos nomes para que os aprendizes pratiquem as estruturas de “há” ou “não há” tais cômodos/ objeto na escola. A atividade oferece um modelo de resposta ao exercício, e, com isso, fica evidente o aspecto repetitivo e *comportamental* inerente a ela e também ao *Keep in Mind*.

Ainda sobre o ensino por meio da prática e memorização de estruturas, apresentamos uma atividade de pronúncia na Unidade 1.

Language corner

Professor(a): Aqui, o aluno vai aprender a produzir os sons /i:/, como em *cheese*, e /ɪ/, como em *kiss*. Pronuncie os sons isoladamente e nessa ordem para os alunos, um de cada vez e várias vezes. Peça que observem bem seus lábios – “esticados” em /i:/ e mais relaxados em /ɪ/. Se possível, peça que tragam espelhos para observarem os próprios lábios.

- Ouçã o(a) professor(a) e observe seus lábios enquanto ele(a) pronuncia /i:/ e /ɪ/.
- Agora é sua vez. Se puder, use um espelho para ver a diferença.
- Pratique com as seguintes palavras:

/i:/	he's	these	England	Portuguese	Japanese
/ɪ/	his	this	British	Brazil	Spanish native
- Que palavra da Act-2 possui os dois sons? **English**
- Os falantes do inglês dizem *cheese* quando posam para foto. Por que será? Dica: experimente dizer *cheese* diante de um espelho.

Professor(a): Prossiga com a Act-3, que está na próxima página.

(*Keep in Mind – Language corner*, p. 13)

Da mesma forma que as atividades analisadas até o presente momento, a atividade de pronúncia requer do aluno a repetição exaustiva dos sons da língua para que este internalize a diferença entre eles. Há, para isso, uma lista de palavras para que ele repita diversas vezes até que atinja o som almejado.

De acordo com as autoras, porém, não há no material um tratamento sistemático em relação à fonética/ fonologia assim como há para o léxico, a morfologia e a sintaxe. Conforme elas próprias mencionam, o objetivo é focar apenas os “sons passíveis de causar entraves na comunicação [...] de modo geral, no tratamento de sons individuais, procuramos conscientizar os alunos a respeito dos pontos e modos de articulação envolvidos na sua produção” (CHIN; ZAOROB, 2009, p. 21).

Trata-se de um tipo de exercício comportamental cuja característica principal é a imitação e a repetição (SHRUM; GLISAN, 2010) para atingir o “modelo”. Na segunda unidade não há nenhuma atividade com foco específico na pronúncia.

As atividades de compreensão oral fazem parte tanto da Unidade 1 quanto da Unidade 2. O ensino por meio das atividades de compreensão oral é realizado, no *Keep in Mind*, com o intuito de fazer com que os aprendizes, em um primeiro momento, atentem para as estruturas e adquiram o insumo a que são expostos. Isso pode ser verificado no enunciado da atividade, a seguir, na instrução para que o aluno ouça e leia o texto:

Act 1 Presentation

1 Listen and read. Professor(a): Pergunte aos alunos se gostariam de ter um aluno estrangeiro na classe e por quê. Peça que olhem as ilustrações e pergunte "What can you tell me about Vicky?". Incentive-os a responderem em inglês. A exploração das imagens ajuda o aluno a prever o conteúdo do diálogo, do mesmo modo que usamos pistas de todo tipo para melhor entendermos a fala em situações reais. Feito isso, instrua os alunos a lerem o texto e escutarem o CD com o intuito de responderem à pergunta do enunciado. Toque o CD e cheque a resposta, pedindo que a justifiquem. Depois, toque o CD novamente para eles se concentrarem nos detalhes. Esse procedimento vale para todo exercício 1 de Act-1. Portanto, essas instruções não serão repetidas.

The class meets Vicky Collins. Are the students curious about her?

OK, CLASS. TODAY WE HAVE A SPECIAL GUEST. LET'S SAY HELLO TO VICKY.

HELLO, VICKY!

HELLO, EVERYBODY.

I SPEAK ENGLISH.

Oscar: Where are you from, Vicky?
Vicky: I'm from the United States. I'm American.

Anita: What's your native language?
Vicky: My native language is English.

Carlos: And how old are you?
Vicky: I'm twelve years old.

Marta: What grade are you in?
Vicky: I'm in 6th grade.

Pedro: Are you here on vacation?
Vicky: No, I'm not. I am here to live with my grandparents for a while. They are Brazilian.

2 Circle the correct alternative. Professor(a): Confira as respostas usando as perguntas que serão apresentadas nesta unidade: "Where is Vicky from?", "What's her native language?" etc.

a) Vicky is from the United States/Brazil.
 b) Her native language is Portuguese/English.
 c) She is 12/15 years old.
 d) She is in 6th/7th grade.
 e) Her grandparents are American /Brazilian.

3 Listen, read and repeat. Professor(a): Terminada a Act-1, pergunte aos alunos o que acham de a classe fazer tantas perguntas a Vicky. Mostre que as perguntas do diálogo são comuns quando pessoas de diferentes países acabam de se conhecer, daí a importância de aprender a usá-las. A única exceção é How old are you?, que é aceitável e comum entre jovens, mas não quando se fala com um adulto. A língua ensinada nesta unidade serve justamente para dar suporte a essa função social da fala.

Essa atividade de compreensão oral constitui-se em três partes. A primeira tem o foco no áudio e na leitura do *script*; a segunda propõe a compreensão desse áudio por meio de uma atividade de escolha da informação correta entre duas opções possíveis; e a terceira parte requer novamente a atenção do aprendiz ao áudio e ao *script*, para, posteriormente, praticá-lo por repetição.

A partir da compreensão auditiva e da leitura do texto (primeira parte da atividade), os alunos podem responder à pergunta do enunciado (“*Are the students curious about her?*”). A atividade demonstra que os aprendizes não precisam do áudio para responder à questão proposta, pois a compreensão oral foi realizada conjuntamente à leitura do texto (*script*). Podemos inferir, portanto, que o objetivo do exercício é apenas levar o aprendiz a identificar os sons das palavras, a entonação das sentenças, de modo a treiná-lo para esses elementos.

É possível averiguar, na segunda parte da atividade, que não há possibilidade de discussão a respeito da resposta, pois ela é um produto pronto (MIZUKAMI, 1986), inquestionável, uma vez que requer apenas a recuperação de uma informação do texto. Mais uma vez temos como teoria o *estruturalismo* guiando o aluno na realização da atividade.

A terceira parte da atividade propõe, como mencionado anteriormente, a imitação e a prática da pronúncia do texto, como se pode verificar no enunciado “*Listen, read and repeat*” (CHIN; ZAOROB, 2009, p. 12). Esse tipo de atividade nos mostra claramente seu aspecto *comportamental*, em que o aprendiz é levado a formar hábitos a partir da repetição exaustiva de uma estrutura (SHRUM; GLISAN, 2010), ou seja, atingir um padrão de *comportamento* (MIZUKAMI, 1986).

Por este motivo, não consideramos a atividade como compreensão auditiva, mas como reconhecimento dos sons da língua a partir do áudio acompanhado da leitura do texto. Reconhecemos, assim, a característica *estrutural* da atividade, na qual os aprendizes devem atentar mais para a fonologia (sons) e morfologia das palavras e a aquisição se realiza pela memorização das estruturas (SHRUM; GLISAN, 2010). A partir disso, podemos verificar a ênfase nos sons das palavras e sentenças, levando o aprendiz a iniciar o processo de memorização.

Igualmente ao que ocorre na Unidade 1, na Unidade 2 há uma atividade de compreensão oral com *script* do texto. Em seguida, há sentenças relacionadas ao texto para que os aprendizes as classifiquem como verdadeiras ou falsas, conforme podemos visualizar a seguir:

Act 1 Presentation

1 Listen and read. Professor(a): Explore a primeira ilustração. Lembre aos alunos que Vicky é uma aluna nova e ainda não conhece a escola. Pergunte o que ela está procurando e "What is girls' room?". Depois, explore a segunda ilustração perguntando os nomes dos lugares. Ensine Science lab. Antes de tocar o CD, leia o contexto do diálogo e a pergunta. Certifique-se de que os alunos entenderam que informação devem procurar ao ouvirem o CD pela primeira vez. Depois, prossiga conforme as instruções na Unit 1.

Vicky is trying to find her way around the school.
What are three places she asks about?

Vicky: Excuse me. Where's the girls' room?
Rosana: It's over there. Are you new here?
Vicky: Yes, I am. My name's Vicky.
Rosana: Hi! I'm Rosana. Nice to meet you.
Vicky: Nice to meet you too.

Vicky: This school is big!
Rosana: Yes, it is. There are 45 classrooms here.
Vicky: Really? Is there a computer lab too?
Rosana: No, there isn't, but there's a new Science lab.
Vicky: Good. I love Science. Where is it?
Rosana: It's next to the library.

2 Check the correct column. Professor(a): Ao checar as respostas, peça aos alunos que corrijam as afirmações falsas com base no diálogo. Depois, trace um paralelo com sua escola construindo frases sobre ela e perguntando aos alunos "Is this true or false?".

	True	False
a) Vicky asks where the girls' room is.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) There are 25 classrooms in the school.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
c) There isn't a computer lab in the school.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) There's a new Science lab in the school.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) The Science lab is next to the girls' room.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

3 Read, listen and repeat. Professor(a): Os alunos deverão ser capazes de entender a piada sozinhos, pois ela

(Keep in Mind, Act 1 – Presentation – Partes 1, 2 e 3, p. 20)

Essa atividade de compreensão oral constitui-se de duas partes: a primeira tem o foco no áudio e na leitura do *script*; e a segunda propõe uma compreensão de texto por meio de afirmações para serem classificadas como verdadeiras ou falsas.

A partir da compreensão auditiva e da leitura do texto, os alunos podem responder à pergunta do enunciado (“*Vicky is trying to find her way around the school. What are three places she asks about?*”). Da mesma forma que a atividade analisada anteriormente, essa atividade demonstra que os aprendizes não precisam do áudio para responder à questão proposta, pois o *script*, sozinho, já fornece essa resposta. Compreendemos essa atividade como reforço à pronúncia das palavras do texto, sendo o áudio o modelo que o aprendiz deve seguir para pronunciar corretamente palavras e sentenças.

Na segunda parte da atividade, no exercício de verdadeiro ou falso, o aprendiz precisa apenas reconhecer alguns termos nas sentenças para poder recuperá-las no texto e assinalar a resposta correta. Não há possibilidade de diferentes respostas, pois o sentido está no texto.

Cabe ao aprendiz apenas recuperar informações para compreendê-lo e realizar a atividade. Trata-se, portanto, de um ensino fundamentado na *abordagem gramatical*, na qual as estruturas (e sua prática) são mais importantes do que a *interação* texto-leitor-contexto.

O mesmo ocorre na atividade da Unidade 1 apresentada a seguir, que apresenta enunciado semelhante “*Look, listen and repeat*”:

Act 2 Focus on vocabulary

1 Look, listen and repeat.

Professor(a): Se for preciso, mostre aos alunos que o “l” em *Brazil* se pronuncia /l/, não /u/; que o “l” em *Portugal* e *Portuguese* se pronuncia /ʃ/; e o “x” em *Mexico* se pronuncia /ks/. Relembre-os também da sílaba tônica certa em *Japan*. Os sons /l/ e /ʃ/ são trabalhados no *Language corner*. Portanto, se quiser, pode fazer a repetição depois da referida seção.

I'M FROM BRAZIL. I'M BRAZILIAN. MY NATIVE LANGUAGE IS PORTUGUESE.

I'M FROM JAPAN. I'M JAPANESE. MY NATIVE LANGUAGE IS JAPANESE.

I'M FROM ENGLAND. I'M BRITISH. MY NATIVE LANGUAGE IS ENGLISH.

I'M FROM GERMANY. I'M GERMAN. MY NATIVE LANGUAGE IS GERMAN.

I'M FROM THE UNITED STATES. I'M AMERICAN. MY NATIVE LANGUAGE IS ENGLISH.

I'M FROM SPAIN. I'M SPANISH. MY NATIVE LANGUAGE IS SPANISH.

I'M FROM PORTUGAL. I'M PORTUGUESE. MY NATIVE LANGUAGE IS PORTUGUESE.

I'M FROM MEXICO. I'M MEXICAN. MY NATIVE LANGUAGE IS SPANISH.

2 Where do they speak these languages? Write the names of the countries.

Portuguese	English	Spanish
Brazil	United States	Spain
Portugal	England	Mexico

(Keep in Mind, Act 2 – Focus on vocabulary – Partes 1 e 2, p. 13)

Os aprendizes, na primeira parte da atividade, devem ouvir o áudio, ler seu *script* e repeti-lo para praticar. O intuito dessa prática é fazer com que os aprendizes memorizem a estrutura, a pronúncia e moldem seu *comportamento* na língua (MAIA et al., 2002), para que aprendam e utilizem a forma correta. Não é esperado dos aprendizes o entendimento das ideias do texto para realizar a atividade. Ele se constitui em mais um modo de repetição e

memorização de estruturas, uma vez que o assunto já foi visto no primeiro exercício de compreensão oral da unidade.

Na segunda parte da atividade são requeridas aos alunos algumas informações específicas sobre o texto presente na parte 1 da atividade. Trata-se de uma concepção de leitura como decodificação e localização de informação.

O intuito dessa segunda parte, a nosso ver, é levar o aprendiz a relacionar uma língua com os lugares nos quais ela é falada. Para realizá-la, não é necessário acionar o conhecimento de mundo, mas apenas localizar a informação no texto da atividade anterior, o que a aproxima da *abordagem gramatical*, uma vez que a língua e, conseqüentemente, o texto são vistos como um conjunto organizado de estruturas (BEZERRA, 2007, p. 64), em que para compreendê-lo é necessário decodificá-lo.

Seria bastante interessante que essa atividade viesse antes da compreensão oral, como uma forma de levar o aluno a refletir sobre o fato de que uma língua pode ser utilizada em mais de um lugar. Desta forma, a atividade deixaria de apresentar uma *visão tradicional* para inserir uma prática mais interativa na sala de aula, por meio da qual o aprendiz pudesse se beneficiar com a troca de opiniões, conhecimento de mundo e de língua para se desenvolver (VYGOTSKY, 1978).

Resumidamente, a atividade do modo como foi proposta constitui-se em uma localização de informações, para, ao final, apresentar um resumo sobre o texto.

Na Unidade 2, encontramos esse mesmo tipo de atividade na qual os aprendizes devem olhar (ler), ouvir e repetir, como podemos verificar a seguir:

Act 2 Focus on vocabulary

• Look, listen and repeat.

Professor(a): Mostre aos alunos que *library* e *cafeteria* não são *livraria* e *cafeteria*, mas *biblioteca* e *cantina* ou *refeitório*. Veja que outras palavras os alunos estão interessados em aprender e ensine-as. Ao trabalhar as frases com preposição e locuções prepositivas (abaixo), peça exemplos reais sobre sua escola.

The boys' room is between the cafeteria and the gym.

The girls' room is next to Room 1.

The teachers' room is across from the gym.

The pay phones are in front of the school office.

Professor(a): Mostre aos alunos que, quando se coloca o número da sala, o conjunto "sala + número" funciona como um nome próprio. Portanto, leva maiúscula e não aceita artigo.

the cafeteria the Science lab but Room 3 not ~~the~~ Room

(Keep in Mind, Act 2 – Focus on vocabulary, p. 21)

Nesta atividade, os aprendizes devem acompanhar a leitura do texto (figura e palavras), realizada por meio do áudio, para que relacionem as estruturas (preposição) aos lugares localizados no mapa de uma escola.

Este é um mapa de uma escola que apresenta lugares como: sala de aula, biblioteca, auditório, entre outros, espacialmente definidos. Posteriormente a ele, há algumas sentenças revelando cômodos e sua localização, assim como preposições sublinhadas para chamar a atenção do aluno.

Trata-se de mais uma atividade elaborada para possibilitar a repetição e memorização de vocabulário e utilização de estruturas, neste caso, de preposições que indicam localização.

Após diversas oportunidades de treinamento da estrutura e da fonologia das palavras no decorrer da unidade, há uma atividade de compreensão oral na Unidade 1 na qual os aprendizes devem ouvir um áudio sobre algumas atrações dos EUA, como a moradia do presidente dos EUA (Casa Branca), uma rede de parque de diversões (Disney World) e a estátua localizada na cidade de Nova Iorque (Estátua da Liberdade). Esse áudio apresentará algumas informações sobre essas três atrações, mas o objetivo principal da atividade é que os alunos relacionem a imagem da atração, que está na atividade, com o seu nome, como podemos verificar a seguir:

Act 7 Let's listen

• Listen to Vicky's presentation. Write the names of the attractions.

Professor(a): Pergunte aos alunos se reconhecem os lugares nas fotos e o que sabem sobre eles. Depois, toque o CD e deixe os alunos fazerem a atividade. Cheque as respostas. Por último, pergunte que informações novas eles aprenderam neste *listening*.

The White House

Disney World

Statue of Liberty

(Keep in Mind – Act 7 – Let's listen, p. 16)

Não há perguntas sobre as informações fornecidas a respeito das atrações, ficando a critério do professor fazê-las ou não. Para realizar o exercício, o aprendiz precisa reconhecer os nomes de cada atração no áudio, uma vez que, por serem lugares muito conhecidos, eles provavelmente já saibam seus nomes. Novamente, a atividade não propõe reflexão sobre as informações do texto, mas apenas a identificação do nome das atrações pelos sons da língua e sua relação com as imagens.

A atividade de compreensão oral da Unidade 2 se mostra mais coerente com o modo como a unidade toda foi organizada e com o tipo de atividade e conhecimento enfatizados.

Act 6 Let's listen

Professor(a): Esta atividade pertence à próxima aula. Explique o contexto: a secretária da escola está dando informações a diferentes alunos. Explore a planta para que os alunos se familiarizem com ela. Depois, leia o enunciado com eles, certificando-se de que entenderam a que devem estar atentos na gravação. Toque o CD parando após cada diálogo para lhes dar tempo de achar os locais.

• Listen. Find the library, the locker room and the pay phones.

Objetivo:

(Keep in Mind – Act 6 – Let's listen, p. 23)

Na Unidade 2, é fornecido aos aprendizes um mapa de uma escola com lugares predeterminados, exceto por três deles: a biblioteca, o vestuário e as cabines de telefone. Cabe ao aprendiz identificar a localização correta dos três a partir do áudio.





Esse tipo de atividade está coerente com as atividades realizadas (e praticadas) anteriormente na unidade e fornece mais uma oportunidade de reforço do vocabulário aprendido e da pronúncia das palavras, sendo uma tentativa de consolidação de estruturas gramaticais, como pronomes e léxico. A atividade está coerente com a *abordagem gramatical* pelo motivo de, conforme Campos (2007), ocorrer de maneira consciente, por meio da memorização e aplicação de regras e aquisição de vocabulário. Como aplicação de regras, nessa atividade, compreendemos o reconhecimento, por parte do aprendiz, das preposições que possibilitarão a compreensão do áudio e a chegada à resposta correta.



Outro tipo de atividade que proporciona a prática de estruturas, neste caso, as interrogativas (*Wh questions*) e os pronomes, está alocado após as atividades de ensino de aspectos gramaticais na Unidade 1. Podemos observar no *Keep in Mind* que, para memorizar e praticar essas estruturas, o aprendiz deve realizar o mesmo processo de formular perguntas e respostas para seis personagens, algo que denota a visão *comportamental* de ensino postulada no livro.

Act 5 Let's practice

Professor(a): Explore o primeiro crachá (*badge*) e leia o exemplo com a classe. Mostre que a pergunta se refere à informação destacada pela cor no crachá. Faça os próximos dois exercícios com os alunos e aponte novamente para a informação destacada. Depois, deixe que façam os demais exercícios sozinhos.

1 Look at the badges. Write the questions and answers.

 <p>NAME: VICKY COLLINS COUNTRY: UNITED STATES LANGUAGE: ENGLISH GRADE: 6th</p>	 <p>NAME: CARLOS LIMA COUNTRY: BRAZIL LANGUAGE: PORTUGUESE GRADE: 6th</p>
<p>Where is Vicky from? She's from the United States.</p>	<p>What's Carlos's native language? His native language is Portuguese.</p>
 <p>NAME: TOSHIRO KUDO COUNTRY: JAPAN LANGUAGE: JAPANESE GRADE: 8th</p>	 <p>NAME: PABLO GOMES COUNTRY: MEXICO LANGUAGE: SPANISH GRADE: 5th</p>
<p>What grade is Toshiro in? He's in 8th grade.</p>	<p>Where is Pablo from? He's from Mexico.</p>

 <p>NAME: NANCY BLAKE COUNTRY: ENGLAND LANGUAGE: ENGLISH GRADE: 7th</p>	 <p>NAME: JOANA ALMEIDA COUNTRY: PORTUGAL LANGUAGE: PORTUGUESE GRADE: 4th</p>
<p>What's Nancy's native language? Her native language is English.</p>	<p>What grade is Joana in? She's in 4th grade.</p>
<p>2 Test your partner's memory. Choose one person. Ask questions about him or her. Professor(a): Demonstre a interação pedindo aos alunos que testem a sua memória. Incentive-os a pedirem outras informações – sobre os dados que estão em preto, por exemplo.</p>	

(Keep in Mind – Act 5 – Let's practice – Partes 1 e 2, p. 15)





É possível verificar novamente a tentativa da formação do hábito de uso dessas estruturas por meio da prática repetitiva, característica principal do *comportamentalismo*.

Tanto na primeira como na segunda parte da atividade o objetivo não é construir uma prática significativa permeada pela *interação* entre os pares. É uma atividade para ser realizada em dupla, mas apenas para verificar se o aluno memorizou as informações das personagens da atividade anterior. Ela reitera, desta forma, o caráter *comportamental* do livro, uma vez que a memorização, por meio da repetição, é elemento-chave dessa teoria.

Seguindo esse mesmo padrão de atividade, na Unidade 2 há outro exemplo de interação como forma de praticar estruturas, como podemos verificar a seguir:

Act 5 Let's practice

1 Write the questions. Then answer them according to the floor plan in Act-2.
Professor(a): Explore com a classe as ilustrações e os diálogos dos dois primeiros exemplos para os alunos entenderem como devem interpretar os desenhos. Se puder, copie a planta da Act-2 em uma transparência e projete-a para os alunos não terem que ficar virando a página ao fazerem os demais exercícios.

 <p>Cafeteria</p> <p>Is there a cafeteria in the school? Yes, there is. It's across from the auditorium.</p>	 <p>Locker rooms</p> <p>Are there locker rooms? No, there aren't.</p>
 <p>Library</p> <p>Is there a library? Yes, there is. It's next to the Science lab/ across from Room 1.</p>	 <p>Computer lab</p> <p>Is there a computer lab? No, there isn't.</p>

Pay phones
Are there pay phones?
Yes, there are. They're in front of the school office.

Gym
Is there a gym?
Yes, there is. It's across from the teachers' room.

2 Imagine you are a new student. Ask your classmate about your school.
Professor(a): Esta atividade refere-se às instalações da sua escola. Demonstre a interação fazendo de conta que é novo(a) na escola e não conhece o local.

Extra activities

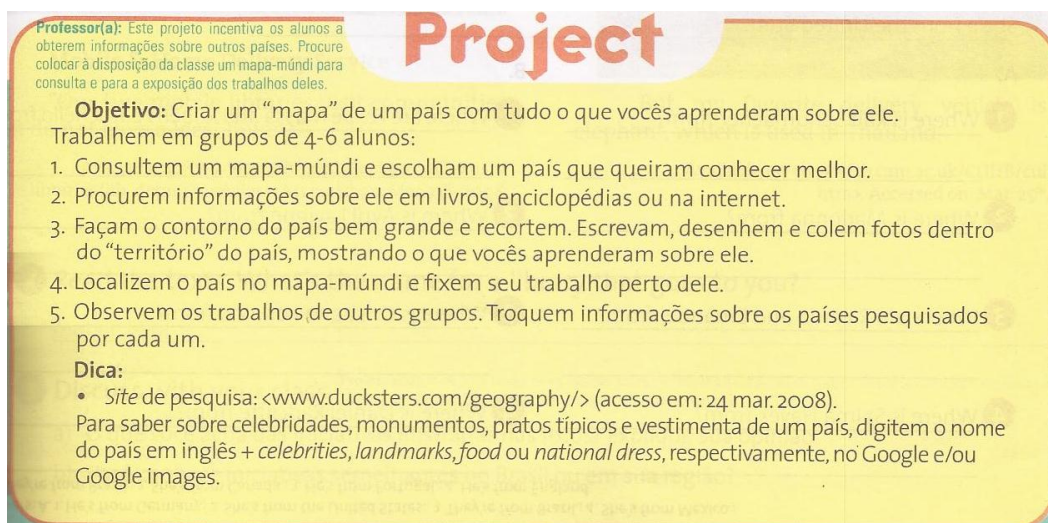
(Keep in Mind – Act 5 – Let's practice – Partes 1 e 2, p. 23)

A primeira parte dessa atividade propõe a elaboração de perguntas e respostas que utilizem a estrutura “*there is/ there are*” na afirmativa ou na negativa, de acordo com o mapa da escola anteriormente apresentado (*Keep in Mind*, Unidade 2, Act 2, p. 21). Visando auxiliar o aprendiz, a atividade fornece exemplos de como realizá-la. Na nossa compreensão, esse auxílio parece ser uma possibilidade de mera cópia e adequação da estrutura do modelo no restante da atividade por parte do aluno. Esse tipo de exercício parece estar adequado ao propósito do *Keep in Mind*, como temos percebido pela análise das atividades, uma vez que o objetivo primordial delas é praticar estruturas para formar um hábito.

Há algum tempo, o tipo de conhecimentos exigidos pela sociedade sofreu alterações (GEE, 2004), mas alguns LDs e algumas escolas continuam prestigiando o conhecimento acadêmico. Saber decodificar sons e letras não é mais suficiente para fazer uso social da língua (SOARES, 2004). É necessário adquirir a competência para usar a leitura e a escrita para envolver-se em diferentes práticas sociais (SOARES, 2010). Até agora, todas as atividades analisadas enfatizaram o conhecimento acadêmico.

O fator *interação*, nessa atividade, está consonante com a *abordagem gramatical*, em razão de ser uma troca de mensagens em um contexto, de modo a possibilitar ao aprendiz estruturar sentenças na língua-alvo, de acordo com Barbirato (2005).

A última atividade proposta na Unidade 1 consiste em uma produção escrita, intitulada projeto:



Professor(a): Este projeto incentiva os alunos a obterem informações sobre outros países. Procure colocar à disposição da classe um mapa-múndi para consulta e para a exposição dos trabalhos deles.

Project

Objetivo: Criar um “mapa” de um país com tudo o que vocês aprenderam sobre ele. Trabalhem em grupos de 4-6 alunos:

1. Consultem um mapa-múndi e escolham um país que queiram conhecer melhor.
2. Procurem informações sobre ele em livros, enciclopédias ou na internet.
3. Façam o contorno do país bem grande e recortem. Escrevam, desenhem e cole fotos dentro do “território” do país, mostrando o que vocês aprenderam sobre ele.
4. Localizem o país no mapa-múndi e fixem seu trabalho perto dele.
5. Observem os trabalhos de outros grupos. Troquem informações sobre os países pesquisados por cada um.

Dica:

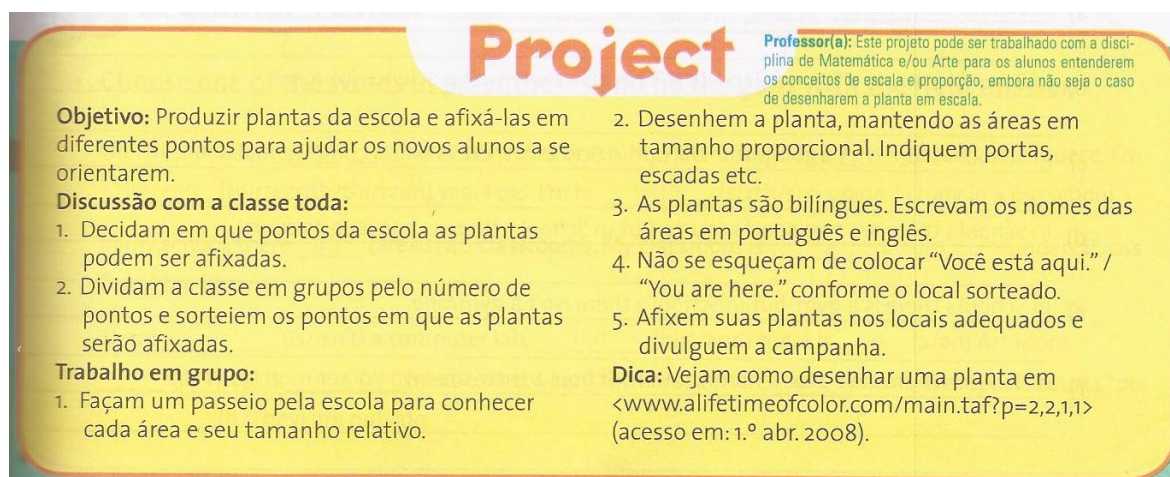
- Site de pesquisa: <www.ducksters.com/geography/> (acesso em: 24 mar. 2008).

Para saber sobre celebridades, monumentos, pratos típicos e vestimenta de um país, digitem o nome do país em inglês + *celebrities, landmarks, food* ou *national dress*, respectivamente, no Google e/ou Google images.

(Keep in Mind, Project, p. 17)

Nela, os aprendizes deverão, em grupo, escolher um país do mapa-múndi que queiram conhecer melhor e pesquisar sobre ele, para, ao final, apresentarem as novas informações à classe. Em nossa concepção, esta é a única atividade que possibilita aos aprendizes fazer escolhas, por exemplo, do país que querem conhecer melhor, que tipos de informações irão procurar sobre ele, de que modo realizarão a organização das informações e imagens. Além de permitir a criatividade, a atividade possibilita a troca de conhecimento e ideias entre os alunos que formam o grupo, desenvolvendo-os na língua e no conhecimento sobre o assunto. Acreditamos ser essa atividade mais próxima do *socioconstrutivismo* de Vygotsky (1978) do que do *estruturalismo* e *comportamentalismo*, como todas as atividades anteriores.

Como mais um exemplo de produção escrita há, na Unidade 2, outra atividade nomeada de projeto, como é possível visualizar a seguir:



Project

Professor(a): Este projeto pode ser trabalhado com a disciplina de Matemática e/ou Arte para os alunos entenderem os conceitos de escala e proporção, embora não seja o caso de desenharem a planta em escala.

Objetivo: Produzir plantas da escola e afixá-las em diferentes pontos para ajudar os novos alunos a se orientarem.

Discussão com a classe toda:

1. Decidam em que pontos da escola as plantas podem ser afixadas.
2. Dividam a classe em grupos pelo número de pontos e sorteiem os pontos em que as plantas serão afixadas.

Trabalho em grupo:

1. Façam um passeio pela escola para conhecer cada área e seu tamanho relativo.
2. Desenhem a planta, mantendo as áreas em tamanho proporcional. Indiquem portas, escadas etc.
3. As plantas são bilíngues. Escrevam os nomes das áreas em português e inglês.
4. Não se esqueçam de colocar “Você está aqui.” / “You are here.” conforme o local sorteado.
5. Afixem suas plantas nos locais adequados e divulguem a campanha.

Dica: Vejam como desenhar uma planta em <www.alifetimeofcolor.com/main.taf?p=2,2,1,1> (acesso em: 1.º abr. 2008).

(Keep in Mind – Project, p. 25)

Essa atividade requer dos aprendizes a construção, em grupo, da planta da escola para auxiliar novos alunos a se orientarem neste ambiente. Diferentemente do projeto proposto na Unidade 1, este projeto não possibilita ao aluno fazer escolhas de assuntos, locais do seu interesse para a realização da atividade. Ele aparenta ser mais uma ocorrência de treinamento das estruturas e do vocabulário aprendido durante a unidade do que uma pesquisa de real interesse e/ou relevância para o aluno.

O fato de propor sua realização em grupo não aparenta ser uma possibilidade de os aprendizes expressarem sua opinião, engajarem-se no discurso para chegar a um acordo com relação à localização dos espaços da escola. Ao contrário, essa troca de informações sobre a escola parece possível ser realizada pontualmente, por meio de estruturas e vocabulário já conhecidos e praticados. Desta forma, mais uma vez a atividade enfatiza as características da *abordagem gramatical*.

Podemos inferir pela análise dessa e das outras atividades selecionadas que a concepção de ensino subjacente ao *Keep in Mind* está fundamentada no *comportamentalismo*, em razão de enfatizar a formação de hábitos e a prática repetitiva, a fim de proporcionar a memorização das estruturas.

Neste caso, ensinar LE é, portanto, ensinar um *comportamento* linguístico desejável por meio de exercícios estruturais que levam o aprendiz a formar hábitos nessa LE. Portanto, é transmitir conhecimento ao aluno esperando que este o imite, pratique e memorize, a fim de que aprenda a falar a língua (MAIA et al., 2002).

No *Keep in Mind* não encontramos o reconhecimento das línguas minoritárias, nem mesmo das diferenças discursivas. Deste modo, compreendemos que o conceito de *multilinguismo* (COPE; KALANTZIS, 2009) não foi considerado no ensino e aprendizagem da LI nesse livro. O conceito de *multimodalidade* (COPE; KALANTZIS, 2009), da mesma forma, não está representado nas atividades do livro. Não há uso de computador, celular, vídeo para o ensino da língua. O único modo utilizado são as atividades impressas no papel, por vezes, reproduzida em áudio.

Apesar de todas as atividades analisadas apontarem para um ensino com o intuito de formar hábitos, pudemos encontrar quatro atividades que destoam um pouco desse posicionamento. Elas são a minoria, mas estão presentes no *Keep in Mind*.

A primeira atividade, a seguir, parece ser um tópico de discussão inicial de conscientização dos alunos com relação a alguns países e suas respectivas posições geográficas.

Get in the mood

1 Where are these places? Match the photos and the maps.
Professor(a): Esta unidade trata de países, nacionalidades e línguas. Introduza o tema da unidade perguntando aos alunos se possuem familiares e/ou conhecem alguém que tenha nascido ou more em outro país, e onde. Depois, explore as fotos perguntando se eles reconhecem de onde são.
 Around the world

a) 	Belém Tower	(e)		
b) 	Mount Fuji	(d)		
c) 	Mount Rushmore	(a)		
d) 	Sugar Loaf	(c)		
e) 	Chichén Itzá	(b)		

2 In which two countries do people speak the same language?
 Brazil and Portugal.

3 Look at a world map. Find the countries above. **Professor(a):** Traga um mapa-múndi para a sala de aula para fazer esta atividade.

Fotos: a) Sebastiano Scattolin/Grand Tour/Corbis/LatinStock; b) Jose Fauste Raga/Corbis/LatinStock; c) Paul A. Souders/Corbis/LatinStock; d) Roberto Buzzini/Editora Abril; e) Divulgação/Editora Abril

(Keep in Mind - Get in the mood – Partes 1, 2 e 3, p. 11)

Nesta atividade, o aprendiz deve, inicialmente, reconhecer os lugares (países) e ligá-los ao mapa que demonstra suas respectivas localizações. Posteriormente, deve responder quais são os dois países, entre os selecionados na atividade, nos quais as pessoas falam o mesmo idioma. Após essa resposta, é pedido ao aprendiz que procure no mapa-múndi os países mostrados na primeira parte da atividade.

O fato de possibilitar ao aluno refletir sobre diferentes países, suas localidades e sua língua demonstra um interesse em recorrer ao conhecimento de mundo do aluno e em expandi-lo, estando consonante com objetivos dos PNC-LE e da Proposta-LEM. Além disso, permite ao aluno uma conscientização a respeito de uma mesma língua sendo utilizada em mais de um país, tornando possível o *multilinguismo* (COPE; KALANTZIS, 2009). Essa reflexão acerca de uma mesma língua sendo falada por diversos povos não pode ser encontrada nas atividades das unidades analisadas, senão por esta única atividade. Desta forma, compreendemos apenas como uma tentativa do *Keep in Mind* de ampliar o

conhecimento de mundo do aluno e considerar o *multilinguismo*, pois, na prática, a maioria das atividades requer repetição e memorização de estruturas e vocabulário.

Outra atividade que difere do ensino demonstrado até agora está reproduzida a seguir:

Food for thought

Professora): Esta atividade leva o aluno a refletir sobre o valor de se conhecer outros lugares e povos e os modos de se adquirir esse conhecimento. Explore a frase na ilustração. Se for preciso, ajude a classe a entendê-la.

1 Você concorda com a frase na ilustração? Como viajar pode enriquecer nosso conhecimento?

2 As fotos acima mostram atrações turísticas e seus respectivos países. Você acha possível conhecer bem um país e seu povo visitando atrações desse tipo? Pense em exemplos e contraexemplos.

3 De que outras maneiras é possível conhecer um país e seu povo? Qual delas você prefere? Por quê?

HE THAT TRAVELS FAR KNOWS MUCH.

(Keep in Mind – Food for thought, p. 11)

Compreendemos que esta atividade proporciona um ensino de leitura como interação texto-leitor-contexto (DOURADO, 2008), coerente com a perspectiva dos letramentos, como podemos verificar nas três perguntas que a compõem. Essa atividade requer a opinião pessoal do aluno, assim como sua reflexão e criticidade para respondê-la. Para isso, torna-se insuficiente compreender o texto por meio da decodificação de suas palavras (BORGES, 2003), sendo preciso aprofundar seu significado por meio de inferências, utilização do conhecimento de mundo e *interação* com o texto, de maneira reflexiva.

Além dessa atividade, há ainda outra que requer posicionamento crítico do aluno com relação a um texto.

Food for thought

“Only a life lived for others is a life worthwhile.” (Albert Einstein)

1 Você concorda com a afirmação de Einstein? Como justificaria sua posição?

2 Você faz ou gostaria de fazer algum trabalho assistencial ou voluntário? Qual?

(Keep in Mind – Food for thought – Partes 1 e 2, p. 25)

Nessa atividade, o aprendiz deve ler a citação “Uma vida vivida apenas para os outros é uma vida que vale a pena”, de Albert Einstein, e responder a perguntas de opinião. Da mesma maneira que a atividade anterior, esta atividade requer do aluno reflexão e criticidade para compreender o texto e responder às perguntas, demonstrando ser necessário não somente

a decodificação de palavras (DOURADO, 2008), mas o compartilhamento e a construção de significados pela *interação* (BARBIRATO, 2005).

Para resumir as características analisadas nas atividades com relação à concepção de ensino no *Keep in Mind*, fornecemos a Figura 7:

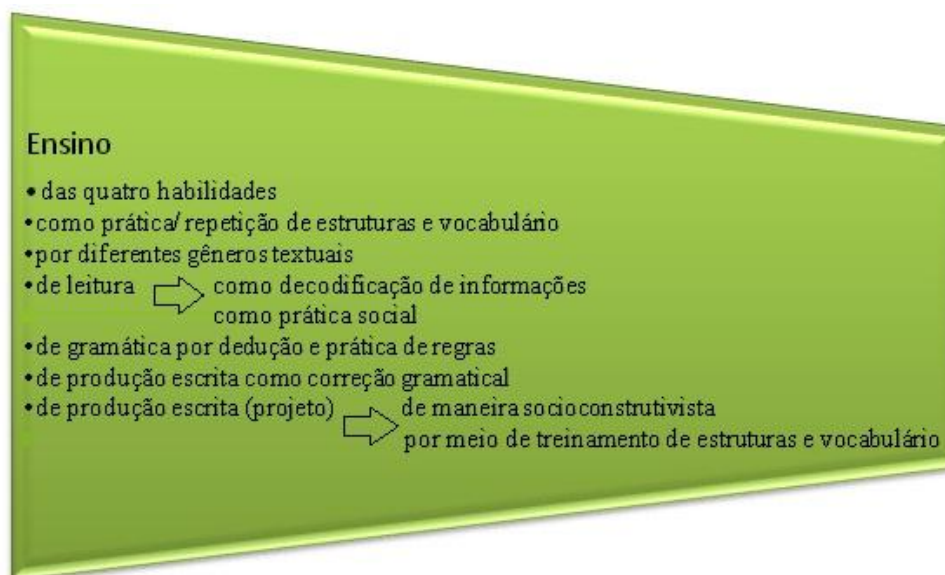


Figura 7: Características de ensino no *Keep in Mind*

Procederemos, no próximo item, a análise da concepção de aprendizagem do *Keep in Mind*.

9.2 Concepção de aprendizagem

Como concepção de aprendizagem, as autoras mencionam que o *Keep in Mind* baseia-se:

na visão de que a aprendizagem de língua estrangeira é facilitada pelo seu uso em interações sociais envolvendo comunicação verbal (...) se considerarmos a linguagem verbal primordialmente como prática sociodiscursiva e se os falantes de qualquer idioma vão construindo seu conhecimento linguístico e aprimorando suas competências comunicativas **e discursivas** ao longo da vida por meio da interação uns com os outros, então é provável que os processos cognitivos envolvidos no aprendizado de uma LE também sejam de natureza social (CHIN; ZAOROB, 2009, p. 14, grifo nosso).

A fim de verificarmos se essa visão realmente subjaz as atividades presentes no livro, selecionamos três delas, da Unidade 1, para analisarmos. Retomamos essas atividades, que já


foram analisadas pelo viés do ensino, agora pelo viés da aprendizagem. Além dessas, analisaremos duas atividades da Unidade 2.

A primeira atividade é de produção oral:

Act 9 Let's talk Professor(a): Peça aos alunos que leiam as regras do jogo. Depois, demonstre-as jogando primeiro com um aluno. Se for preciso, escreva as perguntas na lousa.

- Play with a classmate.
 - Decide who is Player A and who is Player B.
 - Player A: Choose one person from the grid. Don't tell Player B your choice.
 - Player B: Ask questions to Player A to guess his or her choice. The game ends when you discover who it is. Then it's your turn to choose someone from the grid.

WHERE ARE YOU FROM?
I'M FROM BRAZIL.

 United States 11 years old 5 th grade Bob	 Brazil 12 years old 5 th grade Alice	 Mexico 14 years old 8 th grade Rosita	 England 13 years old 6 th grade Billy
 Brazil 13 years old 7 th grade Melissa	 Mexico 12 years old 6 th grade Pablo	 England 11 years old 5 th grade Lucy	 United States 14 years old 8 th grade Kevin
 Mexico 14 years old 7 th grade Dora	 England 13 years old 7 th grade Gordon	 Brazil 12 years old 6 th grade Caio	 United States 11 years old 4 th grade Jenny

(Keep in Mind – Act 9 – Let's talk, p. 17)

Comprendemos que essa atividade, já analisada por outro viés, possui também a *interação* como característica relevante. Porém, ela não proporciona um processo de negociação de significados e possibilidade de desenvolvimento de habilidades linguísticas de maneira profunda (BARBIRATO, 2005, p. 30). Ela consiste em mera troca de mensagens, cujo intuito é a prática de estruturas específicas – formulação de perguntas pessoais utilizando *Wh questions*.

A segunda atividade consiste em compreensão escrita:

Act 6 Let's read

1 Read the map of the United States.

Professor(a): O objetivo aqui é que o aluno aprenda a ler um mapa político. Comece perguntando aos alunos se costumam ler e/ou usar mapas, de que tipo e para quê. Depois, pergunte que cidades dos EUA eles conhecem ou de quais já ouviram falar ou quais gostariam de conhecer. Ajude-os a localizá-las no mapa.



Mário Yoshida/Arquivo da editora

2 Find the cities below on the map. Write their names.

Professor(a): Mostre que as maiores cidades nem sempre são as capitais dos estados e pergunte qual a diferença entre elas. Dê e peça exemplos. Compare com o Brasil.

a) Capital of the United States: Washington

b) Three state capitals: Personal answer.

c) Three major or important cities: Personal answer.

3 Discuss with your class.

a) Como você resolveu a questão proposta no exercício 2?

b) O que um mapa político nos diz? E outros tipos de mapa, o que mostram?





(Keep in Mind – Act 6 – Let's read – Partes 1, 2 e 3, p. 16)

Na primeira e na segunda parte dessa atividade não há propósito interacional, uma vez que os alunos devem realizá-las individualmente. Este fato demonstra que, neste momento, não há prática social, pois não há *interação* entre os pares. Somente na terceira parte da atividade aos alunos são proporcionadas oportunidades de *interação* a partir do conhecimento de *gênero* do próprio texto. Apesar de haver *interação* e negociação de sentido, o foco geral da atividade demonstra estar centrado na decodificação de informações do texto, o que nos permite concluir que não se trata, assim como na primeira atividade analisada, de uma *prática sociodiscursiva*.

A terceira atividade escolhida para análise está relacionada ao ensino de gramática:

Act 4 Focus on grammar

1 Read the examples. Complete the sentences.

Where	are	you	from?	
	I	am	from Brazil/Bahia/Salvador.	
Where	is	she	from?	
	She	is	from the United States.	
What grade	are	you	in ?	
	I	am	in 6 th grade	
What grade	are	they	in ?	
	They	are	in 1 st grade	

Professor(a): Deixe os alunos fazerem a atividade em dupla. Cheque as respostas. Depois, chame a atenção deles para o local da preposição (no caso, *from* e *in*) em inglês e em português – por exemplo, “Where are you from?” × “De onde você é?” No final, pergunte à classe para que serve o que acabaram de aprender, reforçando assim sua consciência da função comunicativa a que se prestam o vocabulário e a gramática desta unidade. Este procedimento vale para todas as unidades.

Professor(a): O objetivo aqui é revisar os pronomes pessoais e os adjetivos possessivos, que podem ser difíceis para o aluno, pois “seu(s)” e “sua(s)” podem se referir à 2.^a ou 3.^a pessoa em português, enquanto o inglês reserva *your* para a 2.^a e *his/her* para a 3.^a. Portanto, explique o enunciado do exercício e peça aos alunos que leiam o 1.^o diálogo em busca da resposta ao seguinte: quem está falando com quem e sobre quem? Ouça a resposta e represente-a através de um desenho na lousa. Faça o mesmo com o 2.^o diálogo. Só então peça aos alunos que preencham as lacunas. Ao checar as respostas, retire-se aos desenhos na lousa.

2 Complete with I, you, she, my, your or her.



Anita: What's your name?

Vicky: My name's Vicky.

Anita: Where are you from, Vicky?

Vicky: I'm from the United States.

Anita: What's your native language?

Vicky: My native language is English.



Guga: Who's that?

Anita: Oh, that's Vicky.

Guga: Where's she from?

Anita: She's from the United States.

Guga: Really? What's her native language?

Anita: Her native language is English.

Guga: What grade is she in?

Anita: She's in 6th grade.

(Keep in Mind – Act 4 – Focus on grammar – Partes 1 e 2, p. 14)

Nesta atividade é possível verificar uma ênfase nos elementos formais da língua (verbo *to be* e pronomes), por meio de sentenças com lacunas que o aluno deve preencher com a estrutura correta. Não se trata, portanto, de uso significativo da forma. Ao contrário disso, constitui-se como exercício estrutural cujo objetivo é praticar a ordenação de elementos sintaticamente, de acordo com as normas da língua-alvo. Por esta razão, este é mais um exemplo de atividade cuja concepção de aprendizagem subjacente está distante do conceito de *prática sociodiscursiva*.

Acreditamos que a *prática sociodiscursiva* deve ir além das estruturas para culminar no discurso, na troca de opiniões, ideias, conhecimento. Não compreendemos discurso como simples troca de informações, como parece ser o que de fato ocorre na atividade proposta.

Nesta análise, portanto, concluímos que a crença das autoras com relação à concepção de aprendizagem como *prática sociodiscursiva* não está materializada nas atividades propostas pelo *Keep in Mind*.

O *Keep in Mind* admite a existência de um foco maior em elementos sistêmicos e sua prática intensiva, desde que “essa prática contribua para a realização bem sucedida de uma ou mais atividades envolvendo interação e comunicação em algum momento subsequente da aula ou lição” (CHIN; ZAOROB, 2009, p. 9). Porém, não é isso que vemos na análise das atividades, nem mesmo o que os PCN-LE esperam do ensino de LI no 3º ciclo (6ª série). Nesse ciclo, a ênfase deveria recair no conhecimento de mundo e textual da LE, e não no conhecimento sistêmico, para que o aprendiz se engaje no discurso logo no início da aprendizagem.

Não reconhecemos, desta forma, a expressão de significados no nível do discurso (ADAMSON, 2004, p. 609), como propõe a *abordagem comunicativa*, mas apenas no nível da palavra ou da sentença.

As atividades até o momento analisadas demonstraram ser permeadas por uma concepção de ensino e de aprendizagem como formação de hábitos por meio da prática e da repetição. Apesar de o *Keep in Mind* possuir esse viés *comportamental*, esse tipo de aprendizado é considerado limitado quanto à sua eficácia, de acordo com as autoras:

as atividades desenvolvidas sob esse enfoque são normalmente desprovidas de significado para os alunos e não envolvem necessariamente interação, o que contribui para sua desmotivação. Na melhor das hipóteses, pode ser adotado como técnica ou procedimento dentro de um processo pedagógico baseado em outra visão de aprendizagem, mas nunca isoladamente (CHIN; ZAOROB, 2009, p. 14).

Compreendemos que esta opinião das autoras com relação à limitação da repetição demonstra incongruência com o tipo de ensino e concepção de aprendizagem subjacente ao livro, que não utiliza este recurso apenas como técnica ou procedimento, mas o faz a todo o momento, conforme pudemos verificar na análise das atividades. Essas incongruências são ainda maiores quando as autoras afirmam que algumas de suas atividades são repetitivas e não poderiam ser consideradas “realmente ‘significativas’ na medida em que não envolvem autoexpressão nem o desafio da resolução instantânea dos intrincados problemas típicos de um jogo de verdade” (CHIN; ZAOROB, 2009, p. 16).

É possível observar que, ao considerarem como não significativas as atividades de repetição, além de admitirem que elas não envolvem a autoexpressão e a *interação* para negociação de sentido/ resolução de problema, as autoras desconstruem a concepção de

aprendizagem que inicialmente propuseram, a de aprendizagem como uso de LE em *interações* sociais, ou melhor, como uma *prática sociodiscursiva*.

Notamos ainda que a utilização dos diferentes gêneros discursivos faz parte desse LD e trazemos como exemplos dois pequenos textos do gênero piada, a seguir:

Professora(a): Us alunos deverão ser capazes de entender a piada sozinhos, pois ela se baseia em um jogo de palavras que é igual em português. Se quiser, pergunte-lhes o que é um jogo de palavras e peça exemplos em português.

Cool!

Here's a science joke:

Q: Why are chemists great for solving problems?

A: They have all the solutions.

Available at: <www.juliantrubin.com/chemistryjokes.html>. Accessed on: Mar. 25th, 2008.



Leister, Lufkowitz/Corbis/LamStock

(*Keep in Mind – Cool!*, p. 20)

Cool!

My name is Union Jack. I am red, blue and white. I have three crosses that stand for patron saints. What am I?

Clue: Go to Act-2.

Available at: <www.kathleendeady.com/EnglandRiddles.htm>. Accessed on: Mar. 20th, 2008.
Answer: The British flag.

(*Keep in Mind – Cool!*, p. 15)

A existência do gênero piada, no *Keep in Mind*, demonstra uma preocupação das autoras (CHIN; ZAOROB, 2009) em propor atividades de interesse dos alunos, que envolvam humor, elementos lúdicos e instigantes. Porém, as piadas parecem ser utilizadas apenas para proporcionar descontração, e não consistem em uma reflexão sobre o texto, suas especificidades e sua contextualização histórico-social (ROJO, 2009).

Portanto, assim como demonstrou a análise das atividades, a concepção de aprendizagem que realmente subjaz o *Keep in Mind* é a de formação de hábitos por meio da prática repetitiva promovida por atividades estruturais, com interações fundamentadas em troca de mensagens apenas.

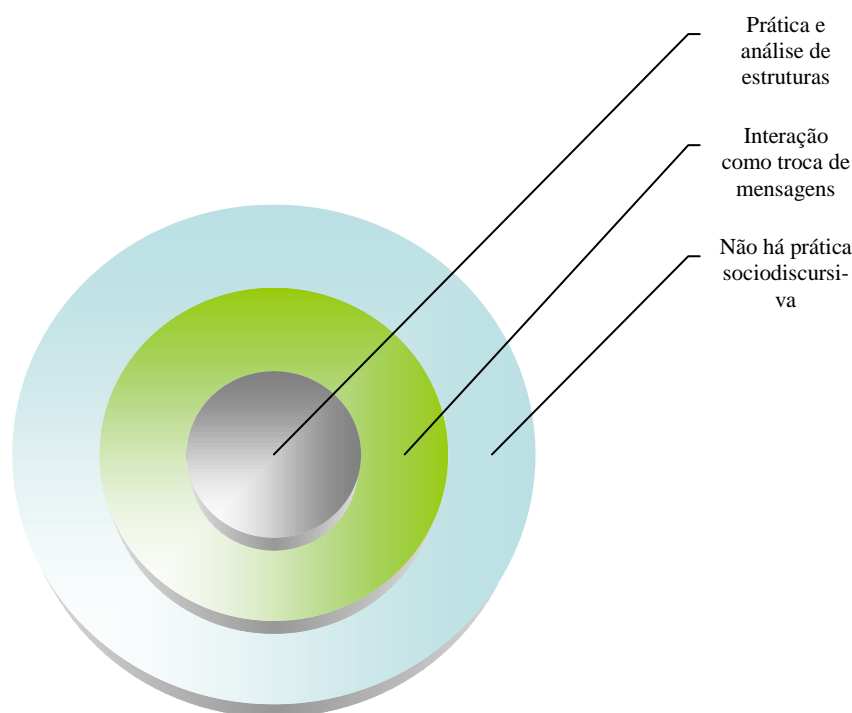


Figura 8: Características de aprendizagem no *Keep in Mind*

Após resumir as características da aprendizagem subjacente ao *Keep in Mind*, iniciaremos, a seguir, a discussão acerca da concepção de linguagem inerente a este livro.

9.3 Concepção de Linguagem

A concepção de linguagem evidenciada pelas autoras na orientação ao professor é a de língua como prática discursiva, uma vez que, segundo elas “o uso da língua não ocorre no vazio. [...] não basta conhecer os princípios internos de funcionamento de uma língua para ser um usuário eficaz dela; é preciso também saber como usá-la de maneira compatível com a situação de comunicação” (CHIN; ZAOROB, 2009, p. 9).

Para as autoras, o *Keep in Mind* precisa considerar a língua como sistema de estruturas para que os aprendizes consigam, por meio dos fundamentos básicos dessa língua, engajar-se em atos discursivos. Concordamos com as autoras com relação a considerar, no ensino da língua, aspectos tanto da forma como do uso, do sentido. Porém, compreendemos que esse

trabalho pode ser realizado de modo a não focar prioritariamente a forma, conforme ficou evidenciado na análise das atividades desse livro.

Além de encontrarmos esse tipo de evidência na análise das atividades, temos a afirmação das autoras no que concerne a prática intensiva dos elementos sistêmicos, conforme o excerto:

Assim, fizemos uma opção consciente de incluir na coleção atividades que convidam os alunos a focarem sua atenção em elementos sistêmicos e a praticá-los intensivamente, desde que essa prática contribua para a realização bem sucedida de uma ou mais atividades envolvendo interação e comunicação em algum momento subsequente à aula ou lição. [...] O importante foi garantir que ambas visões de língua estejam contempladas no todo e que as partes estejam bem articuladas (CHIN; ZAOROB, 2009, p. 10).

Não compreendemos como coerente com a Proposta-LEM, nem com os PCN-LE praticar intensivamente elementos sistêmicos, da mesma maneira que não concordamos com as autoras quando elas mencionam fazer o uso de prática intensiva apenas em momentos específicos, como forma de contribuir para atividades subsequentes. Demonstramos na análise das atividades que a prática intensiva de elementos linguísticos permeia quase totalmente o *Keep in Mind*.

Elencamos apenas algumas, entre várias, dessas atividades de prática de estruturas gramaticais no Quadro 12:

Quadro 12: Atividades exemplificadoras de prática de elementos sistêmicos

	Atividade	<i>Keep in Mind</i>	Dissertação
Unidade 1	<i>Act 2</i>	Página 13	Página 112
	<i>Act 3</i>	Página 14	Página 93
	<i>Act 5</i>	Página 15	Página 116
Unidade 2	<i>Act 8</i>	Página 24	Página 94

Ao contrário do que afirmamos em nossa análise, as autoras acreditam que a visão de língua presente no livro não se baseia na formação de hábitos, uma vez que as atividades propostas privilegiam “o diálogo como unidade básica de trabalho, pelo menos no plano do desenvolvimento da oralidade, pois nele já encontramos a interação e consideração pelos elementos discursivos” (CHIN; ZAOROB, 2009, p. 13).

Novamente, acreditamos ser importante retomar a concepção de *interação* utilizada na análise das atividades. No LD analisado, houve muito mais trocas de informações entre os pares, e não o uso da comunicação no processo discursivo de negociação e construção de

significados (BARBIRATO, 2005). Por este motivo, não concordamos com as autoras quanto à afirmação de que a concepção de linguagem presente no livro é discursiva, ou seja, uma prática social.

Portanto, por meio da análise das atividades pudemos perceber que, para o *Keep in Mind*, a língua é um conjunto de estruturas que deve ser internalizado pelo aprendiz por meio da imitação, prática e reforço positivo, para que a *competência comunicativa* seja alcançada. Ela é um comportamento e é adquirida por um processo de formação de hábitos. Algumas poucas atividades demonstraram traços socioconstrutivistas, mas a concepção que permeia realmente o livro é a de língua como formação de hábitos.

Para esta visão, a “língua é um sistema de formas organizadas em um número limitado de estruturas linguísticas e, como tal, entende o ensino/ aprendizagem como apreensão desse sistema” (BEZERRA, 2007, p. 64).

Após analisar as atividades do *Keep in Mind*, realizaremos, no próximo tópico, a discussão sobre a qual *abordagem* ele pertence.

10. Abordagem do *Keep in Mind*

Nesta seção, retomaremos algumas características identificadas na análise das atividades para tecermos uma conclusão sobre a *abordagem* na qual o livro se insere e respondermos à segunda pergunta de pesquisa: Como se caracteriza a abordagem de ensino e aprendizagem do *Keep in Mind*?

Para isso, resumiremos as concepções de língua, ensino de língua e de aprendizagem, papel do professor, papel do aluno, no Quadro 13.

Quadro 13: Características encontradas nas atividades do *Keep in Mind*

Categorias Analisadas	Características
Ensino	- Por diferentes gêneros. - Gramática por indução e prática de estrutura. - Leitura como decodificação. - Leitura como prática social.
Aprendizagem	- Interação apenas para praticar. - Produção textual como correção do texto. - Produção textual de maneira socioconstrutivista. - Uso da língua-alvo.
Linguagem	- Formação de hábitos. - Memorização de estruturas.
Professor	- Provedor de informações/ treinador.
Aluno	- Passivo/ receptor de informações/ praticante de estruturas.

Por meio da análise das atividades, pudemos notar que o ensino está fundamentado em diferentes gêneros textuais, mas é realizado um trabalho estrutural na maioria delas. A gramática foi proposta como reconhecimento de estruturas (*cognitivismo*) de forma indutiva, e as atividades de compreensão de texto, como decodificação e localização de informações. Houve, porém, duas situações apenas (*Get in the mood; Food for thought*, p. 11) de leitura como prática social, sendo a maioria das atividades de prática repetitiva e memorização como prioridade para a aprendizagem.

Podemos concluir, desta forma, que o *Keep in Mind* se insere na *abordagem gramatical* de características *comportamentais*. Porém, encontramos evidências de que, mais do que em uma *teoria comportamental*, o livro se baseia no chamado *método audiolingual*, pois valoriza a língua falada e objetiva a habilidade comunicativa estritamente na língua-alvo. Para que esta seja adquirida, são priorizadas as atividades de compreensão e produção oral, na tentativa de permitir aos aprendizes momentos de prática e formação de hábito na utilização de estruturas e pronúncia específicas.

Esse *método* permite a formação de pares ou grupos durante as atividades de sala de aula, para que os aprendizes possam praticar entre si. Não consiste, porém, em uma *interação* de negociação de sentido, mas apenas de repetição intercalada entre os pares, de modo que pratiquem as estruturas, criando, desta forma, hábitos.

O fato de o livro procurar desenvolver nos aprendizes as quatro habilidades, e, por este motivo, fazer da *competência comunicativa* um objeto de ensino (RICHARDS; RODGERS, 2001), não significa que ele possa ser classificado como *comunicativo*. No caso do *Keep in Mind*, ele não proporciona um desempenho espontâneo, mas uma prática mecânica, algo que reitera a visão de língua como *comportamento*, e não como *comunicação*.

11. Que relação pode ser estabelecida entre a abordagem do Caderno do Professor e do Keep in Mind com os pressupostos dos documentos oficiais?

Para respondermos a essa pergunta, propomos algumas considerações a partir da análise dos dados, na qual buscamos evidenciar uma aproximação ou um distanciamento entre os propósitos dos documentos oficiais e o que realmente está concretizado desses pressupostos nas atividades dos LDs. Organizamos os elementos recuperados na análise nos Quadros 14, 15 e 16 e explicamos resumidamente cada uma deles, para, ao final, tecermos uma conclusão.

Iniciamos a discussão com as relações entre os PCN-LE e o Caderno do Professor, conforme evidencia o Quadro 14:

Quadro 14: Aproximação do Caderno do Professor aos pressupostos dos PCN-LE

Pressupostos dos PCN-LE	Caderno do Professor		
	Sim	Não	Às vezes
Competências de leitura e escrita	X		
Gêneros textuais	X		
Leitura como processo cognitivo, social e de processamento de informação			X
Maior ênfase nos conhecimentos de mundo e de texto do que sistêmicos	X		
Interação sociodiscursiva			X
Leitura como prática social			X
Escrita como processo	X		

Uma primeira característica a ser notada é que as atividades do Caderno do Professor de fato privilegiam as competências de leitura e escrita, assim como refletem os objetivos de ensino de LI nos PCN-LE. Por serem essas as competências enfatizadas, procurou-se representar nas atividades o uso da língua por meio de diversos *gêneros*, com o intuito de conscientizar os aprendizes da importância de saber transitar, com a língua, por diferentes contextos e situações.

Outro fator de aproximação recai na ênfase proposta nos conhecimentos de texto e de mundo em detrimento da ênfase na forma. Tanto nos PCN-LE como nas atividades do Caderno do Professor é possível perceber o foco maior no vocabulário e no conhecimento que o aprendiz traz para a sala de aula, e não em estruturas gramaticais.

Também consideramos a *interação sociodiscursiva* como um elemento presente tanto no documento quanto no Caderno do Professor, porém, nas atividades, podemos encontrar *interações tradicionais*. Outro elemento presente em ambos é a concepção de escrita como um processo. Um fator importante proposto pelos PCN-LE e que pode ser observado nas atividades do Caderno do Professor é a fase de revisão e reescrita do texto.

Notamos um distanciamento com relação ao processo de leitura veiculado nos PCN-LE e o proposto no Caderno do Professor. Para os PCN-LE, a leitura deve perpassar as fases de processamento de informação, cognição e interação. No Caderno do Professor, encontramos apenas algumas atividades que perpassam as três fases, mas a maioria requer apenas as duas primeiras fases, ou seja, a fase de processamento de informação e cognitiva, culminando na diferença de visão em relação à leitura como prática social. Compreendemos que a fase de *interação* no processo da leitura é o fator que leva à prática social.

A discussão a seguir é realizada a partir da relação do Caderno do Professor com a Proposta-LEM (Quadro 15).

Quadro 15: Aproximação do Caderno do Professor aos pressupostos da Proposta-LEM

Pressupostos da Proposta-LEM	Caderno do Professor		
	Sim	Não	Às vezes
Ênfase nas competências de leitura e escrita	X		
Gêneros textuais	X		
Maior ênfase em gênero, sentido e léxico	X		
Interação sociodiscursiva			X
Leitura como prática social			X
Escrita como processo	X		

Como podemos inferir pelas informações dispostas no Quadro 15, vários dos conceitos veiculados pelos PCN-LE são também utilizados pela Proposta-LEM. Por este motivo, optamos por explicar apenas as informações novas, não encontradas no Quadro 14, em relação à aproximação ou ao distanciamento entre documento e Caderno do Professor.

A única informação nova refere-se à ênfase que se propõe para o *gênero*, o sentido e o léxico. No Caderno do Professor é trabalhada, de fato, a ideia de que os aprendizes não precisam saber todas as palavras de um texto para compreendê-lo, ou seja, é ensinado aos alunos a compreensão do discurso por meio do sentido. Para que isso ocorra, as atividades são elaboradas de forma a enfatizar apenas o vocabulário-chave. Também está representada nas atividades a concepção de que o léxico e o sentido podem levar os alunos a produzir significados na LE sem intermédio das regras gramaticais. Em razão da faixa etária dos alunos, o conhecimento de gramática é menos enfatizado, sendo proposto apenas um reconhecimento do uso de algumas formas, relacionando-as às características do *gênero*.

A próxima discussão é realizada com relação ao *Keep in Mind* e os documentos oficiais, como demonstra o Quadro 16:

Quadro 16: Aproximação do *Keep in Mind* aos pressupostos dos documentos oficiais

Pressupostos dos PCN-LE e da Proposta-LEM	<i>Keep in Mind</i>		
	Sim	Não	Às vezes
Competências de leitura e escrita		X	
Gêneros textuais			X
Leitura como processo cognitivo, social e processamento de informação			X
Interação sociodiscursiva			X
Escrita como processo		X	
Maior ênfase em gênero, sentido e léxico		X	
Maior ênfase nos conhecimentos de mundo e texto do que sistêmicos		X	

As atividades do *Keep in Mind* demonstraram um distanciamento dele aos pressupostos contidos nos documentos oficiais. O *Keep in Mind*, diferentemente do Caderno do Professor, propõe o trabalho com as quatro habilidades. A utilização dos *gêneros* não ocorre de modo a conscientizar os aprendizes sobre os diferentes elementos constitutivos de cada um, mas serve apenas como pretexto para exercícios gramaticais. Tanto a leitura como a escrita são percebidas como oportunidade de prática das estruturas, sendo a leitura concebida apenas como processamento de informação, e a escrita entendida como prática repetitiva no uso das formas da língua. Houve apenas duas atividades de leitura como prática social. A maioria constituiu-se de leitura como processamento de informação.

Os tipos de atividades propostas demonstram que a maioria das *interações* é tradicional, visando apenas à repetição e à memorização de estruturas fixas para formar hábitos, não permitindo, desta maneira, que o aluno interaja para construir sentidos e negociar significados.

A ênfase de ensino recai sobre as estruturas da língua em vez de recair no léxico, no *gênero* e no sentido.

As discussões realizadas até o momento nos permitem compreender as relações propostas entre os documentos oficiais e os LDs de duas formas: como aproximação, ou seja, como materialização dos pressupostos dos documentos nas atividades do Caderno do Professor e do *Keep in Mind* ou como distanciamento, que, ao contrário, consiste na não materialização dos documentos.

Para tornar nossa conclusão visual, recorreremos a duas figuras. A Figura 9 sintetiza a ideia de uma engrenagem, na qual os PCN-LE são a força motriz, uma vez que consistem em parâmetros para o ensino de línguas em âmbito nacional. Eles devem movimentar a

engrenagem juntamente à Proposta-LEM, que está em menor proporção (âmbito estadual), alimentando o ensino de línguas.

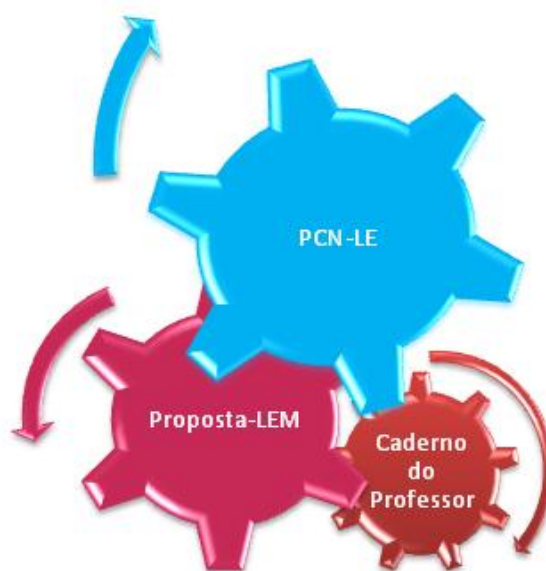


Figura 9: Relação entre PNC-LE, Proposta-LEM e Caderno do Professor

Apesar de possuírem objetivos próprios, os PCN-LE e a Proposta-LEM apresentam alguns elementos em comum e, por esta razão, estão interseccionados. Ambos os documentos possuem a maior parte desses elementos materializados no Caderno do Professor e, por esta razão, movimentam a engrenagem na direção do Caderno do Professor.

A Figura 10 sintetiza a relação entre os documentos e o *Keep in Mind*:

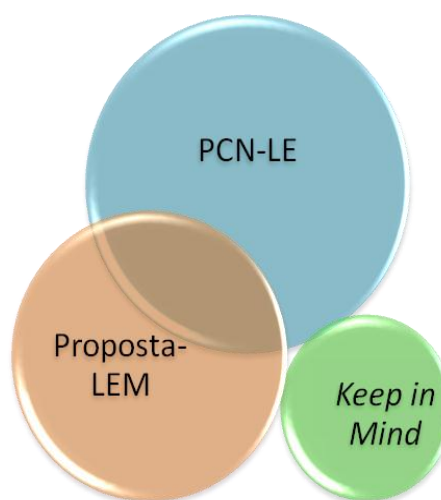


Figura 10: Relação entre PCN-LE, Proposta-LEM e *Keep in Mind*

A Figura 10 não mais representa uma engrenagem, pois a relação de aproximação entre seus componentes é mínima. Os documentos apresentam alguns momentos de conexão entre si, mas poucos de ligação com o *Keep in Mind*.

A relação de aproximação ou de funcionamento maquinal dos documentos e do Caderno do Professor apresenta coerência e compatibilidade. Por outro lado, na relação estabelecida pelo *Keep in Mind* e os documentos observamos incompatibilidade entre os objetivos de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos investigar, com esta pesquisa, as *abordagens* de dois LDs utilizados nas escolas públicas do Estado de São Paulo para compreendermos se nelas estão contemplados os documentos oficiais, os PCN-LE e a Proposta-LEM. Primeiramente, identificamos e discutimos as bases teórico-metodológicas que fundamentam os PCN-LE e a Proposta-LEM, assim como o Caderno do Professor e o *Keep in Mind*. Em seguida, analisamos a *abordagem* subjacente às atividades dos livros didáticos, no intuito de respondermos à primeira e à segunda pergunta de pesquisa: 1- Como se caracteriza a abordagem de ensino e aprendizagem do Caderno do Professor? 2- Como se caracteriza a abordagem de ensino e aprendizagem do *Keep in Mind*? A análise da *abordagem*, para facilitar a visualização dos dados, foi dividida nas categorias da *abordagem* propostas por Almeida Filho (2007), que são: concepção de ensino, concepção de aprendizagem e concepção de linguagem. Finalizamos a investigação buscando responder à terceira pergunta de pesquisa: Que relação pode ser estabelecida entre a abordagem do Caderno do Professor e do *Keep in Mind* com os pressupostos dos documentos oficiais?

Iniciaremos nossas considerações retomando as categorias da *abordagem* do Caderno do Professor e do *Keep in Mind*. Posteriormente, estabeleceremos as relações entre os livros didáticos e os documentos oficiais. Terminaremos apontando sugestões para pesquisas futuras.

Na categoria de ensino do Caderno do Professor, foi possível verificar que são trabalhados diversos *gêneros* discursivos com o intuito de apresentar os alunos para as características deles. Consideramos relevante para o aluno saber transitar entre diversos contextos e situações, na língua-alvo, para poder participar de diferentes práticas sociais de maneira efetiva. Nesta categoria, pudemos notar que a gramática foi apresentada de duas maneiras: por meio do sentido e do contexto; por meio de exercício estrutural e dedução de regras. Por esta razão, compreendemos que a visão de ensino de gramática oscila entre *comunicativa* e *estrutural*. Como ensino, ainda pudemos notar a leitura sendo realizada como decodificação de informações em algumas atividades e como prática social em outras. Consideramos a leitura como decodificação um traço da *abordagem estrutural*, e entendemos a leitura como prática social, uma característica do *ensino comunicativo* permeado pela perspectiva dos *letramentos*.

Com relação à categoria de aprendizagem, pudemos verificar que a *interação* e a ampliação do léxico foram elementos presentes no Caderno do Professor. A *interação* nem sempre foi realizada como prática sociodiscursiva, pois, em algumas atividades, ela possibilitou apenas troca de informações entre os alunos, e não construção de sentidos. O léxico foi trabalhado contextualizadamente nas atividades. A produção textual foi realizada como processo, de modo a permitir aos alunos *interação* para a construção do texto.

Na categoria de linguagem, temos que a *interação* foi um fator determinante para demonstrar que o Caderno do Professor compreende a linguagem como comunicação. Temos, portanto, uma *visão comunicativa* de língua em razão não só da *interação*, mas do trabalho com os diferentes *gêneros*, com vocabulário contextualizado, com atenção à gramática pelo sentido, com a leitura como prática social, com a produção textual como processo. Percebemos, entretanto, alguns traços referentes a uma visão gramatical de língua, como o trabalho com a gramática por meio de exercícios estruturais e leitura como decodificação. Essas características não compuseram a maioria das atividades e, por essa razão, as compreendemos apenas como traços de outra *abordagem*.

Com relação ao *Keep in Mind*, na categoria de ensino, também reconhecemos nas atividades o trabalho com os *gêneros*, a gramática como prática de estruturas e a leitura como decodificação de informações. Em duas atividades, apenas, pudemos verificar a leitura sendo ensinada como prática social.

Na categoria de aprendizagem, foi possível verificar a ocorrência de *interação*, não para negociar sentidos, mas apenas para trocar mensagens, assim como a produção textual como correção de texto e o uso da língua-alvo permeando a maioria das atividades. Houve apenas uma situação de aprendizagem que possibilitou a produção de texto fundamentada no socioconstrutivismo.

Como categoria de linguagem, reconhecemos nas atividades a língua como formação de hábitos. Compreendemos que a maioria das características elencadas pode ser relacionada à *abordagem gramatical* de ensino de línguas, porém compreendemos como traços da *abordagem comunicativa* atrelada à perspectiva dos *letramentos*: a leitura como prática social e o socioconstrutivismo na produção textual.

A análise das *abordagens* demonstrou, portanto, que os livros possuem concepções distintas com relação à língua/linguagem/LE, ensinar e aprender. O Caderno do Professor apresentou uma visão sociodiscursiva da língua, coerente com a *abordagem comunicativa*, enquanto o *Keep in Mind* uma *visão gramatical*, mais especificamente, permeada por

características do método audiolingual. Foi possível também notarmos que os documentos oficiais foram concretizados apenas em um dos livros, no Caderno do Professor.

Por esta razão, a relação que pode ser estabelecida entre os documentos oficiais e os livros didáticos é de aproximação e distanciamento. Compreendemos como aproximação a relação entre os documentos oficiais e o Caderno do Professor, em razão de vários elementos descritos naqueles, foco em leitura e escrita, leitura como prática social, ênfase em gêneros discursivos etc., estarem presentes neste, apesar da existência de alguns traços gramaticais causarem algum distanciamento entre eles. Como distanciamento, compreendemos a relação entre os documentos oficiais e o *Keep in Mind*, pois a maioria das características encontradas neste último não está coerente com os pressupostos dos documentos, como foco em gramática e repetição de estruturas, leitura como decodificação, linguagem como formação de hábitos etc.

Tais resultados nos fazem questionar o que a diferença entre as *abordagens* dos livros pode acarretar em sala de aula para o professor. Primeiramente, a filiação a uma *abordagem* é importante, uma vez que ela influencia as ações do professor em todas as fases do ensino de línguas. Não é desejável apresentar mais de uma *abordagem*, uma vez que ela representa “um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo” (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 17). É possível, porém, utilizar-se de mais de um *método*, ou seja, experiências de aprender concretizadas nos procedimentos de sala de aula, pois práticas diferentes podem seguir os mesmos pressupostos. No caso dos livros analisados, não se trata de dois *métodos* distintos, mas, de fato, de duas concepções de língua divergentes que podem atrapalhar o professor a realizar um ensino efetivo.

Em razão de coincidirmos com Cunningsworth (1984) citado por Wang (2006, p. 16) sobre o fato de não haver nenhum livro didático totalmente adequado a uma situação específica de ensino, acreditamos ser responsabilidade do professor não apenas assumir a inexistência de livros perfeitos, mas estar consciente de que precisa adequá-los de modo a que se complementem. Para isso, o professor precisa ter critérios de ensino claros e bem definidos (GARINGER, 2002) para que consiga, a partir desses critérios e da sua própria abordagem, adaptá-los.

É necessário, principalmente, que o professor construa um *senso de plausibilidade* (PRABHU, 1990) para embasar sua prática teoricamente e saber explicar porque ensina do modo como ensina e porque obtém os resultados da forma que obtém (ALMEIDA FILHO, 2007).

Somente desta forma será possível reconhecer como uma vantagem para o professor receber duas opções de livro didático para lhe fornecer “uma estrutura e um planejamento para um curso” (RICHARDS, 2005, p. 254), mesmo que este tenha que modificá-los e adaptá-los às necessidades de seus alunos.

Outra reflexão que fazemos é em relação à incoerência do governo de investir financeiramente em um projeto educacional como a Proposta-LEM composta de livros didáticos, orientações e cursos ao professor, e desconstruir todo esse trabalho ao adotar um livro que foge completamente aos pressupostos descritos na Proposta-LEM.

Compreendemos essa incongruência entre os livros como um retrocesso para o ensino de línguas e uma pressão muito grande para o professor, que precisa repensar o currículo e propor adaptações às atividades, de modo que possa utilizar ambos os livros em sala de aula.

Na nossa concepção, mais pesquisas sobre os livros didáticos utilizados para o ensino de inglês e, principalmente, sobre o uso deles em sala de aula são necessárias.

Além da relevância de conhecer melhor os livros disponíveis, é importante também compreender o professor, os motivos que o levam a escolher um livro específico. A partir disso, poderemos auxiliá-lo a entender os pressupostos desses livros para melhor ensinar ou adaptá-los à sua realidade.

Referências

- ADAMSON, B. Fashions in language teaching methodology. In A. Dabies and C. Elder (eds.), *The handbook of Applied Linguistics* (p. 604-622). Oxford: Blackwell, 2004.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *A Abordagem Orientadora da Ação do Professor*. In Parâmetros Atuais no Ensino de Português Língua Estrangeira. Campinas: Pontes Editores, 1997.
- _____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 4ª edição, 2007.
- _____. *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes Editores, 3ª edição, 2009.
- _____. Entrevista ao portal do professor (Ministério da Educação). Brasília, 27 de março de 2010. Disponível em <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idCategoria=8&idEdicao=40>>. Acesso em: 22/04/2012.
- ALLWRIGHT, D. A morte do método. Trad. de Silma Carneiro Pompeu. In: *Horizontes de linguística aplicada*/ Maria Luísa Ortiz Alvarez (organizadora). – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.
- ANTHONY, E. M.. Approach, method and technique. *English Language Teaching Journal*. Vol. 17, 1963.
- ARAÚJO, E. G. *A construção de sentido na leitura por crianças de meios de letramento diferenciados*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação de Linguística Aplicada - Universidade Estadual de Campinas: Unicamp, 2001.
- BARBIRATO, R. C. *Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender LE em contexto inicial adverso*. Tese de doutorado. UNICAMP, 2005.
- BERNARDINO, E. A. *Análise e implementação da nova proposta pedagógica estadual para o ensino de língua inglesa no ensino fundamental*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” - Unesp, 2010.
- BEZERRA, D. S. *Salas de aula (não) franqueadas: arenas de abordagens de primeiros, segundos e terceiros*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade de Brasília, UnB: Brasília, 2007.
- BORGES, E. F. V. *Discernimento do Esteio Teórico nos PCN de Língua Estrangeira – Ensino Fundamental*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação de Linguística Aplicada - Universidade Estadual de Campinas: Unicamp, 2003.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira* / Secretaria de Educação Fundamental. . Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. 3ª ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1994.

_____. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*, Third edition, London, Heinle Heinle – Thompson Learning, 2001.

BROWN, J. D. Research methods for applied linguistics: scope, characteristics, and standards. In: DAVIES, A. & ELDER, C. (Eds.). *The handbook of applied linguistics*. Oxford: Blackwell, 2006.

BUNZEN, C. S. *O antigo e o novo testamento: livro didático e apostila escolar*. Ao Pé da Letra (UFPE), Recife, v. 1, 2001.

CAMPOS, T. R. *Forças de abordagens em busca de uma equação de ensinar e aprender LE*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, UnB: Brasília, 2007.

CHIN, E. Y. *Keep in Mind: 7º ano: língua estrangeira moderna: inglês/* Elizabeth Young Chin, Maria Lucia Zaorob. – São Paulo: Scipione, 2009.

CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.

CONSOLO, D. A. *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.

COPE, B.; KALANTZIS, M. “Multiliteracies”: *New Literacies, New Learning*. *Pedagogies: an international journal*, 4: 164-195, 2009.

_____. *Literacies*. Cambridge University Press, New York, 2012.

CORACINI, M. J. R. F. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira/* Maria José Rodrigues Faria Coracini (org.). – 1ª ed. – Campinas, SP: Pontes, 1999.

CRAWFORD, J. The role of materials in the language classroom: finding the balance. In: *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. / Edited by Jack C. Richards; Willy A. Renandya. New York: Cambridge University Press, 2002.

CUNNINGSWORTH, A. *Choosing your coursebook*. Oxford: Heinemann, 1995.

DIAS, R. Critérios para a avaliação do livro didático (LD) de língua estrangeira (LE). In: *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas/* Reinilde Dias, Vera Lúcia Lopes Cristovão (organizadoras). – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

DINIZ, L. R. A.; STRADIOTTI, L. M.; SCARAMUCCI, M. V. R. Uma análise panorâmica de livros didáticos de português do Brasil para falantes de outras línguas. In: *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas/* Reinilde Dias, Vera Lúcia Lopes Cristovão (organizadoras). – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

DOURADO, M. R. S. *Dez anos de PCNs de Língua Estrangeira sem avaliação dos livros didáticos pelo PNLD*. Linguagem em (Dis)curso – LemD, v.8, n.1, p.121-148, jan./abr. 2008.

GARINGER, D. *Textbook selection for the ESL classroom*. Eric Digest, Washington DC, December 2002.

GEE, J. P. *New Times and New Literacies: Themes for a changing World*. In: Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy, and Learning. Arnetta F. Ball, Sarah Warshauer Freedman (eds.). Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa/* Antonio Carlos Gil. – 4. ed. – 13. Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2002.

GUIA DE LIVROS DIDATICOS: *PNLD 2011: Apresentação*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010. 76p.

HOLMES, J. Research and the postmodern condition: the changed nature of doing research in applied linguistics. In Celani, M. A. A.; Paschoal, M. S. Z. (orgs.). *Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992.

HYMES, D. *On communicative competence*. In: J. P. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (p. 269-293). Harmondsworth, UK: Penguin, 1972.

KLEIMAN, A. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Linguagem e letramento em foco, linguagem nas séries iniciais*. Ministério da Educação, 2005.

KRASHEN, S. *Principal and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon Press, 1982.

KUMARAVADIVELU, B. *The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching*. TESOL QUARTERLY Vol. 28, No. 1, Spring 1994.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. *An introduction to second language acquisition research* (398 pages). London: Longman, 1991.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

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

MAIA, A. M. B.; RABELLO, E. C. C.; CERVO, I Z.; SANTOS, L. M. M.; PANS, M. I. B. M. *Análise comparativa/ contrastiva das abordagens gramatical e comunicativa*. In: Revista Desempenho – Ano 1, nº 1. Brasília, 2002.

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. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos: Ufscar, 2012.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. *Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MITTELSTADT, D. D. *Multiletramentos e autonomia nas aulas de língua adicional: uma proposta de material didático*. Monografia apresentada ao Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*/ Maria Marly de Oliveira. – Recife: Ed. Bagaço, 2005. 192p.

PRABHU, N. S. *There is no best method – why?* TESOL QUARTERLY, Vol. 24, No. 2, Summer 1990.

RAMOS, R. C. G. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Reinildes Dias, Vera Lúcia Lopes Cristóvão (organizadoras). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

RICHARDS, J. C.. *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press: 4ª edition, 2005.

RICHARDS, J. C. e RODGERS, T. *Method: Approach, design and procedure*. TESOL QUARTERLY, vol. 16, nº 2. Oxford University Press, 2001.

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

SATO, E. T. N. *A compreensão oral nos cadernos de língua estrangeira moderna – inglês do estado de São Paulo*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação de Linguística Aplicada - Universidade Estadual de Campinas: Unicamp, 2011.

SAVIGNON, S. J. Communicative language teaching for the twenty-first century. In: *Teaching English as a second or foreign language*. Marianne Celce-Murcia (editor). New York: Heinle & Heinle: Tompson Learning. Third Edition, 2001.

SÃO PAULO. *Proposta curricular do estado de São Paulo: Inglês*. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008a. 56p.

SÃO PAULO. (Estado) *Caderno do Professor: LEM – Inglês, ensino fundamental– 6ª série, volume 1*/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Adriana Ranelli Weigel Borges, Alzira da Silva Shimoura, Lívia de Araújo Donnini Rodrigues, Priscila Mayumi Hayama. - São Paulo: SEE, 2009.

SHRUM, J. L.; GLISAN, E. W. *Teacher's handbook: Contextualized language instruction* (4ª Ed.). Boston: Cengage, 2010. 512 pp.

SOARES, M. *Letramento e alfabetização: as múltiplas facetas**. Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr 2004 n° 25.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010 [1998].

SOUSA, R. M. R. Q. *Multiletramentos em aulas de LI no Ensino Público: transposições e desafios*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. Usp, São Paulo: 2011.

STERNFELD, L. Materiais didáticos para o ensino de português língua estrangeira. In: *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira.*/ José Carlos Paes de Almeida Filho (Org.) – Campinas, SP: Pontes, 1997.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

TOMLINSON, B. Principles of effective materials development. In: *English language teaching materials: theory and practice*/ edited by Nigel Harwood. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

VYGOTSKY, L. *Interaction between Learning and Development*. In: *Mind in Society*. (Trans. M. Cole). Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978, p. 79-91.

WANG, J. (2006). *Evaluating an EFL textbook – a new English course*. Department of Linguistics and English Language, Lancaster University, LA1 4YT, UK. Fonte: <<http://www.ling.lancs.ac.uk/groups/crile/workingpapers.htm>>. Acesso em 20/ 09/ 2012.

WILKINS, D. D. *Grammatical, situational and notional syllabuses*. In: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. *The communicative approach to language teaching*. 9 ed. Oxford: Oxford University Press, 1998.

XAVIER, R. P.; URIO, E. D. W. (2006). O professor de inglês e o livro didático: que relação é essa? *Trabalhos em Linguística Aplicada*. v. 45, n.1, p. 29-54.

ANEXO A – Sugestões de filmes, músicas e sites no Caderno do Professor

RECURSOS PARA AMPLIAR A PERSPECTIVA DO PROFESSOR E DO ALUNO PARA A COMPREENSÃO DO TEMA

Sugerimos alguns filmes, músicas e sites da internet que podem auxiliá-lo a complementar ou ampliar o tema e os conceitos exercitados durante o bimestre. Para atividades com filmes, escolha cenas de, no máximo, cinco minutos, para trabalhar com os alunos em, aproximadamente, 30 minutos de aula. Tanto para atividades com filmes como para com músicas, sugerimos três momentos de aprendizagem: o primeiro, de levantamento de conhecimento prévio dos alunos sobre o tema e o vocabulário necessário para a compreensão global; o segundo deve ser uma atividade que demande a compreensão geral do texto (com a leitura da letra da música, por exemplo), bem como a localização de informações específicas (no caso do filme, é importante usar os recursos visuais para essa localização); o terceiro momento deve ser ouvir a música ou assistir à sequência do filme e conversar sobre o assunto. Atenção: as tarefas não devem exigir dos alunos a capacidade de compreender textos orais, mas sim textos escritos e imagens.

Livros

Sobre aprendizagem cooperativa (*cooperative learning*):

KESSLER, Carolyn. *Cooperative language learning: a teacher's resource book*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1992.

KERN, Richard. *Literacy and language teaching*. Oxford University Press, 2000.

Filmes

Carros (Cars). Direção: John Lasseter. EUA, 2006. 114 min. Animação. Livre. Há cenas da cidade na qual a personagem principal se perde. Há serviços e comércios presentes, e você pode pedir aos alunos, por exemplo, que os identifiquem e procurem no dicionário os nomes em inglês. Você pode também aproveitar algumas cenas (por exemplo, a que mostra a cidade renovada pelos seus moradores em função da nova estrada) e conversar sobre como podemos fazer uma comunidade mais bonita e atraente para seus moradores.

Um lugar chamado Notting Hill (Notting Hill). Direção: Roger Mitchell. Inglaterra, 1999. 131 min. Comédia. Livre. No início do filme, o bairro de *Notting Hill* é bem focalizado. Você pode aproveitar a cena e pedir aos alunos que identifiquem os prédios e comércios, bem como placas indicativas etc.

Músicas

As músicas apresentadas foram selecionadas em função da relação temática com as atividades do bimestre e da adequação linguística das letras. Para acessar as letras, utilize <<http://vagalume.uol.com.br>>. Acesso em: 19 de nov. 2008.

Club at the end of the street (Elton John). A letra da música é simples do ponto de vista linguístico e pode gerar uma boa conversa com os alunos. O cantor fala dessa discoteca onde as pessoas, ao final do dia, se divertem, ouvem boa música e encontram seus amigos. Há referências a Marvin Gaye e Otis Redding, que podem ser apresentados aos alunos.

Please, Mr. postman (The Carpenters). Apesar de não ser tão moderna, a música é um clássico e ainda é tocada nas rádios, tendo sido remixada algumas vezes. Você pode aproveitar o tema para conversar sobre a importância dos correios na sua cidade, a expectativa do recebimento de cartas e postais etc.

Waterloo sunset (The Kinks). A música fala do bairro de Waterloo, em Londres, da noite e do rio Tâmesa (ainda poluído na época em que a música foi escrita). O trabalho com o texto amplia o conhecimento cultural dos alunos sobre Londres.

Sites

Para conhecer Notting Hill: <<http://www.thehill.co.uk>>. Acesso em: 10 nov. 2008.

Neste *site*, você encontra várias informações sobre o bairro, imagens, lugares turísticos etc. Vale a pena visitar.

Para conhecer a Guiana (Georgetown): <<http://travelnotes.org/LatinAmerica>>. Acesso em: 10 nov. 2008.

Neste *site*, você encontra informações culturais e turísticas sobre a Guiana (único país da América Latina cuja língua oficial é o inglês) e sua capital (Georgetown).

Para mapas impressos gratuitamente: <<http://www.streetmap.co.uk>>. Acesso em: 10 nov. 2008.

Neste *site*, você consegue vários tipos de mapas sobre o Reino Unido e há versões *online* gratuitas para impressão.

Para conhecer mais sobre Portobello Market: <<http://www.portbellomarket.org>>. Acesso em: 10 nov. 2008.

Nesse *site*, você encontra informações sobre a feira de Portobello, galerias de arte, eventos etc.

Para leitura de paradidáticos em inglês e atividades interativas com os alunos, acesse <<http://www.planetzkids.com>>. Acesso em: 19 de nov. 2008 ou <<http://www.btinternet.com/~ted.power>>. Acesso em: 19 nov. 2008.

Nestes *sites*, você encontra histórias para ser lidas *online*, com atividades. Elas não são muito simples do ponto de vista linguístico, mas você pode propor tarefas mais simples para os alunos desenvolverem.

ANEXO B: Caderno do Professor

Situação de Aprendizagem 1

GETTING TO KNOW MY NEIGHBORHOOD

Starter activity: Work in groups. Discuss the questions and do the following tasks:

a) Do you live nearby? Do you like living around?

b) Are there any facilities or places for entertainment where you live? Do you go to these places? What activities do you do there? Make a list in Portuguese.

c) Are there any facilities you would like to have in your neighborhood? What are they? Make a list in Portuguese.

(Caderno do Aluno⁴⁹, p. 5)

1. Study the dictionary entry below. Tick the information you can find in it.

fa-cil-i-ty. /fə'siləti/ s 1 [sing]: facilidade
 2 facilities [pl]: sports/banking facilities instalações esportivas, serviços bancários.

idiomatic expressions

number (singular or plural)

pronunciation

different meanings or translations

example sentences

part of speech

⁴⁹ Essa atividade pode ser encontrada no Caderno do Professor em forma de orientação ao professor. Optamos por mostrar a atividade tal qual ela está no Caderno do Aluno para melhor visualização.

2. Study the following text and answer these questions:

- a) What kind of text is it?
- b) Where can you find it?
- c) Can you identify in it any of the places you talked about in the group work 2? What are they?

3. Work in pairs. Read the tips below and find the words in the word hunt. Use a dictionary if possible.

- a) A place where people go to attend a mass and pray. (church)
- b) A place where people can buy bread, milk, dairy products etc.
- c) A place where people can do physical exercises and sports.
- d) A place where people take the bus to travel.



20

- e) A place where people can buy fruit and vegetables, for example.
- f) A place where people can find different kinds of meat: pork, chicken etc.
- g) A place where friends go and have fun, dance and listen to music.
- h) A place where people can buy paper, notebooks, pencils, pens, school bags etc.

ONZONOWHMONWONZCHURCHXTDYTDYWONPOIMJHNAFC
 WAUDMOFRPOIUYTLKJHGOWAUDMOFRPOIUYTLKWAUDM
 QAWSEDARFTGOYOXMASNREUFANSBWUDMFORLOIDMXJ
 ANSF BUTCHERSHOPFLOS BWAUDMOMOFRPOIUYZE BKRC
 GHUOMBUSAIMASFTOLOSBWAUDMOBAKERYFRAIMASIY
 OSTDYTDYONWONZNR TDYTDYONWONZNR SBWOFVXUYT
 DMOFRLGROCERYMAGXTDUODISCOAJCHZAGXTDYHONW
 ONZONOWHMONWONZH MAGXGXTDYTDYSTATIONERYWON
 ZNRANSFROGYMUFNFTGOYUFNFTGOYOXMAJSOUFNIBA
 WAUDMOFRPOIUYTLKJHGOWBUDMOFRPOIUYTLKWAUDM
 OFRPOIUYTLKXMAJSOUFNISBMWUBUSSTATIONMFR
 POIMJHNAFCLOUFNFTGOYOXMAJSOUFNIP OIMJHNAUZ
 WAUDMOFRPOIUYTLKJHGOWAUDMOFRPOIUYTLKWAUDM

21

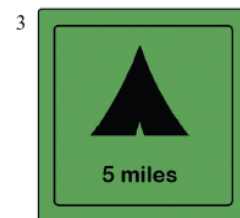
Situação de Aprendizagem 2

**UNDERSTANDING SIGNS AND NOTICES IN MY
NEIGHBORHOOD**


1. Match the places with the descriptions of the activities people do in them.


- | | |
|-----------------|---|
| 1. disco | a () Families <u>like</u> to go to this place to visit exotic animals and <u>learn</u> about their habitats and wild life. |
| 2. hospital | b () People <u>buy</u> food, drinks, cleaning materials in this place. Cashiers <u>work</u> here, for example. |
| 3. supermarket | c () If you <u>have</u> a health problem or an accident, nurses and doctors <u>take care of</u> you in this place. |
| 4. video rental | d () My friends and I <u>like</u> hip-hop and funk a lot and we <u>go</u> to this place to dance and have fun. |
| 5. museum | e () We <u>don't have</u> a computer at home, so I sometimes go to this place to chat on the internet and <u>check</u> e-mails. |
| 6. park | f () My father <u>is</u> a history teacher and I <u>love</u> history too. I always <u>go</u> to this place when I <u>am</u> on vacation. |
| 7. zoo | g () People <u>ride</u> bikes and have picnics in this place. It is also a good place to relax. |
| 8. lan house | h () On weekends, my brother and I <u>watch</u> films at home, so we go to this place and <u>rent</u> some. |


2. Study the street signs below. What do they mean?





3. Work in groups and read the notices below. Where can we find them and what do they mean?

1 

2 

3 

4 

5 

6


14:00	14:30	15:00
Madrid calling at	Paris calling at	London calling at
Barcelona	Lyon	Liverpool
Bilbao	Marselha	Manchester
Cordoba	Bordeaux	Glasgow


4. Read the situations below. Match them with the signs or notices in activities 2 and 3.


Sally:
I love the beach, but my family doesn't have a house there. Our friends don't have apartments at the beach, but we like to be together with other people. I really want to go to the seaside this holiday.

Maryann: Studying mathematics is very difficult for me. I have to concentrate in a quiet place and my house is not very quiet.

John: I am hungry and I need to go to the toilet. My father likes to drive his car, but I need a stop. This road is very long!







© Ablestock

28

Situação de Aprendizagem 3

A GUIDE DESCRIBING A NEIGHBORHOOD

1. Study the text below. Answer the questions:

- This guide gives information about a neighborhood in London. What is its name?
- Is it a printed guide (in a book, for example) or is it an Internet guide? How do you know?



2. Study the guide and read the sentences below. Where do the people have to click in the web page to find the information they need?

Peter: "I am very hungry and need to drink and eat something".

.....

David: "I need to stay in a hotel for 2 days here".

.....

33

Carol: "I like to see the illustrations of the place I want to visit".

.....

Martha: "I want to have fun, dance and relax in Notting Hill".

.....

3. Read the information in Welcome to Notting Hill Internet guide and answer the questions in Portuguese.

- What is Portobello Market?
- What do you understand by the expression "it is a cosmopolitan district"?
- Look at the illustrations. What do they refer to in the text? Are they familiar?



4. Read what Andrew says about the neighborhood he lives in and circle the correct verb form: there is/isn't or there are/aren't.



Andrew, from New Orleans, USA: I live in New Orleans and the neighborhood where I live is very poor. There (1) *is/are* no schools around. To go to school I have to walk about 2 miles. There (2) *is/are* only a small supermarket, there (3) *isn't/aren't* any hospitals or sports clubs nearby. There (4) *is/are* only a bakery. There (5) *isn't/aren't* any bars or restaurants around, so tourists don't visit us very often. After Katrina, the situation became very bad.

34

Situação de Aprendizagem 4

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 4 A DESCRIPTION OF MY NEIGHBORHOOD

Tempo previsto: 2 aulas.

Conteúdos e temas: escrita: produção de um texto descritivo do bairro, com proposta de intervenção para sua melhoria.

Competências e habilidades: competência escritora e suas habilidades: levantamento de ideias, organização e seleção de informações, redação de parágrafos, autocorreção de texto e edição final.

Estratégias de ensino: trabalho em grupo; trabalho individual.

Recursos: nenhum.

Avaliação: a produção do texto será usada como objeto de avaliação do bimestre.

A proposta da Situação de Aprendizagem é feita em etapas que desenvolvem a escrita processual. Os alunos irão trabalhar em grupos a maior parte do tempo para produzir um pequeno texto descritivo do bairro (com eventual proposta de melhoria) e vão usar, como referências, os textos trabalhados ao longo do bimestre. É importante que, durante o trabalho em grupos, os alunos assumam funções na equipe e sejam responsáveis por suas respectivas tarefas. Por exemplo, se cada grupo recebe um dicionário bilíngue para a pesquisa de vocabulário, então um aluno fica responsável por essa pesquisa, outro aluno recebe a função de redator do texto, um terceiro se responsabiliza por encontrar as imagens e ilustrações que vão fazer parte do texto; enfim, a ideia é desenvolver uma competência atitudinal (a cooperação) importante para o convívio social.

No processo de confecção do texto, os alunos devem levantar ideias acerca do assunto

e organizá-las em parágrafos; refletir sobre as marcas do gênero (tipo de informação presente, estruturas linguísticas apropriadas, *layout* apropriado – imagens e ilustrações); escrever um rascunho para ser autocorrigido; e fazer a edição e a redação final do texto para a socialização com o grupo/escola. Assim, sugerimos as seguintes etapas/instruções para que você desenvolva a proposta com os alunos:

1. Escreva na lousa o título “*A description of my neighborhood/city*” e explique-o. Peça aos alunos que, em duplas, escrevam frases que indiquem a existência ou não de prédios e serviços no bairro ou na cidade onde moram. Escreva alguns exemplos na lousa como: “*There is a hospital*” ou “*There aren't any clubs nearby*”.
2. Em seguida, peça a cada dupla que se una a outra, formando grupos de quatro, e que comparem suas frases. O grupo deve, en-

ter, produzir um rascunho do texto, escrevendo frases que complementem as descrições, por exemplo, com detalhes sobre as atividades que as pessoas fazem nesses espaços. Encoraje os alunos a buscar exemplos de frases e vocabulário nas atividades desenvolvidas ao longo do bimestre. Se necessário, anote um exemplo na lousa, como “*There is a hospital. It is a good one. Doctors and nurses work there day and night*”.

Durante a realização das atividades, circule pela sala e monitore o trabalho dos grupos, ajudando-os com o vocabulário necessário, bem como com as estruturas linguísticas. Você pode propor, também, que os alunos escrevam frases com sugestões para a melhoria do bairro/cidade. Mas cuidado: você ainda não deve corrigir todos os erros dos textos. Isso será feito na próxima etapa, a de auto-correção.

3. Quando os grupos terminarem seus rascunhos, proponha a atividade de edição e

correção dos textos. Recolha os textos dos grupos para a verificação. Anote na lousa uma lista com os símbolos que irá utilizar para indicar aos alunos o tipo de “erro” ou inadequação linguística presente no texto. Por exemplo, se o problema é pontuação, você pode sublinhar o trecho que apresenta a inadequação e usar o símbolo P (de “pontuação”) para indicá-lo, com o objetivo de orientar os alunos na descoberta da forma correta ou adequada. Combine com a turma a lista de símbolos que você quer utilizar nesse tipo de atividade e refira-se a ela em todas as atividades de produção textual ao longo do ano letivo.

4. Para finalizar a atividade, peça aos grupos que corrijam os textos e escrevam a versão final com as marcas de *layout* (ilustrações ou imagens do bairro/cidade), como a da página da internet que descreve *Notting Hill*. Eles devem, então, expor os textos para os grupos em sala de aula ou para a escola, se possível.

Situação de Aprendizagem 4 (Caderno do Aluno)


 SITUATED LEARNING 4
 A DESCRIPTION OF MY NEIGHBORHOOD

1. **Brainstorming:** in pairs, write sentences about your neighborhood. Use **there is, there isn't, there are** or **there aren't**. Example:

There is a hospital.

There aren't any clubs nearby.

2. **First draft:** in groups of four, compare your sentences and write more sentences to complement the description, including details about activities people do in these places. Refer to the texts you studied in the Situated Learning sections for help. Example:

There is a hospital. It is a good one. Doctors and nurses work there day and night.



draft = rascunho

22

Write your first draft on the lines below.

3. **Editing:** swap texts with another group and read their description carefully. Can you correct any mistakes or make indications for them to improve their text? When you finish, ask your teacher to have a final check.



swap = trocar
improve = melhorar

4. **Final version:** now, get your text back and make the indicated corrections. Produce the final version of your description on the next page. Plan the layout carefully (you can do something similar to the internet page about Notting Hill). Use illustrations or photos from your neighborhood or city. After you finish, show your production to your classmates or have a school exhibition.

23

ANEXO C: Keep in Mind

Where are you from?

Unit 1

Get in the mood

1 Where are these places? Match the photos and the maps.

Professor(a): Esta unidade trata de países, nacionalidades e línguas. Introduza o tema da unidade perguntando aos alunos se possuem familiares e/ou conhecem alguém que tenha nascido ou more em outro país, e onde. Depois, explore as fotos perguntando se eles reconhecem de onde são.

Around the world

a) 	Belém Tower	(e)		
b) 	Mount Fuji	(d)		
c) 	Mount Rushmore	(a)		
d) 	Sugar Loaf	(c)		
e) 	Chichén Itzá	(b)		

Fotos: a) Sebastiano Scattolin/Grand Tour/Corbis/LatinStock; b) Jose Fuste Raga/Corbis/LatinStock; c) Paul A. Souders/Corbis/LatinStock; d) Roberto Buzzini/Editora Abril; e) Divulgação/Editora Abril

2 In which two countries do people speak the same language?

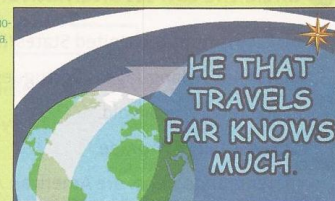
Brazil and Portugal.

3 Look at a world map. Find the countries above. **Professor(a):** Traga um mapa-múndi para a sala de aula para fazer esta atividade.

Food for thought

Professor(a): Esta atividade leva o aluno a refletir sobre o valor de se conhecer outros lugares e povos e os modos de se adquirir esse conhecimento. Explore a frase na ilustração. Se for preciso, ajude a classe a entendê-la.

- 1** Você concorda com a frase na ilustração? Como viajar pode enriquecer nosso conhecimento?
- 2** As fotos acima mostram atrações turísticas e seus respectivos países. Você acha possível conhecer bem um país e seu povo visitando atrações desse tipo? Pense em exemplos e contraexemplos.
- 3** De que outras maneiras é possível conhecer um país e seu povo? Qual delas você prefere? Por quê?



Act 1 Presentation

1 Listen and read.

The class meets Vicky Collins. Are the students curious about her?



Oscar: Where are you from, Vicky?

Vicky: I'm from the United States. I'm American.

Anita: What's your native language?

Vicky: My native language is English.

Carlos: And how old are you?

Vicky: I'm twelve years old.

Marta: What grade are you in?

Vicky: I'm in 6th grade.

Pedro: Are you here on vacation?

Vicky: No, I'm not. I am here to live with my grandparents for a while. They are Brazilian.

2 Circle the correct alternative.

- Vicky is from the United States/Brazil.
- Her native language is Portuguese/English.
- She is 12/15 years old.
- She is in 6th/7th grade.
- Her grandparents are American /Brazilian.

3 Listen, read and repeat.

Professor(a): Terminada a Act-1, pergunte aos alunos o que acham de a classe fazer tantas perguntas a Vicky. Mostre que as perguntas do diálogo são comuns quando pessoas de diferentes países acabam de se conhecer, daí a importância de aprender a usá-las. A única exceção é *How old are you?*, que é aceitável e comum entre jovens, mas não quando se fala com um adulto. A língua ensinada nesta unidade serve justamente para dar suporte a essa função social da fala.

Act 2 Focus on vocabulary

1 Look, listen and repeat.

Professor(a): Se for preciso, mostre aos alunos que o "l" em *Brazil* se pronuncia /l/, não /u/. que o "t" em *Portugal* e *Portuguese* se pronuncia /tj/; e o "x" em *Mexico* se pronuncia /ks/. Relembre-os também da sílaba tônica certa em *Japan*. Os sons /l/ e /tj/ são trabalhados no *Language corner*. Portanto, se quiser, pode fazer a repetição depois da referida seção.

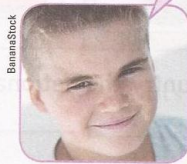
I'M FROM BRAZIL. I'M BRAZILIAN. MY NATIVE LANGUAGE IS PORTUGUESE.



I'M FROM JAPAN. I'M JAPANESE. MY NATIVE LANGUAGE IS JAPANESE.



I'M FROM ENGLAND. I'M BRITISH. MY NATIVE LANGUAGE IS ENGLISH.



I'M FROM GERMANY. I'M GERMAN. MY NATIVE LANGUAGE IS GERMAN.



I'M FROM THE UNITED STATES. I'M AMERICAN. MY NATIVE LANGUAGE IS ENGLISH.



I'M FROM SPAIN. I'M SPANISH. MY NATIVE LANGUAGE IS SPANISH.



I'M FROM PORTUGAL. I'M PORTUGUESE. MY NATIVE LANGUAGE IS PORTUGUESE.



I'M FROM MEXICO. I'M MEXICAN. MY NATIVE LANGUAGE IS SPANISH.



2 Where do they speak these languages? Write the names of the countries.

Portuguese	English	Spanish
Brazil	United States	Spain
Portugal	England	Mexico

Language corner

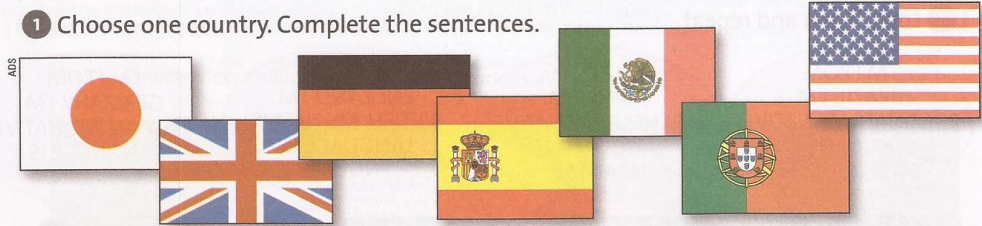
Professor(a): Aqui, o aluno vai aprender a produzir os sons /l:/, como em *cheese*, e /tj/, como em *kiss*. Pronuncie os sons isoladamente e nessa ordem para os alunos, um de cada vez e várias vezes. Peça que observem bem seus lábios – "esticados" em /l:/ e mais relaxados em /tj/. Se possível, peça que tragam espelhos para observarem os próprios lábios.

- Ouçá o(a) professor(a) e observe seus lábios enquanto ele(a) pronuncia /i:/ e /tj/.
- Agora é sua vez. Se puder, use um espelho para ver a diferença.
- Pratique com as seguintes palavras:
/l:/ he's these England Portuguese Japanese
/tj/ his this British Brazil Spanish native
- Que palavra da Act-2 possui os dois sons? **English**
- Os falantes do inglês dizem *cheese* quando posam para foto. Por que será? Dica: experimente dizer *cheese* diante de um espelho.

Professor(a): Prossiga com a Act-3, que está na próxima página.

Act 3 Let's practice Professor(a): Esta atividade faz parte da aula anterior.

1 Choose one country. Complete the sentences.



I'm from _____. I'm _____. My native language is _____.

2 Tell a classmate the country, the nationality and the native language you chose.

Act 4 Focus on grammar

Professor(a): Deixe os alunos fazerem a atividade em dupla. Cheque as respostas. Depois, chame a atenção deles para o local da preposição (no caso, *from* e *in*) em inglês e em português – por exemplo, "Where are you from?" × "De onde você é?" No final, pergunte à classe para que serve o que acabaram de aprender, reforçando assim sua consciência da função comunicativa a que se prestam o vocabulário e a gramática desta unidade. Este procedimento vale para todas as unidades.

1 Read the examples. Complete the sentences.

Where	are	you	from?	
	I	am	from Brazil/Bahia/Salvador.	
Where	is	she	from?	
	She	is	from the United States.	
What grade	are	you	in ?	
	I	am	in 6 th grade	
What grade	are	they	in ?	
	They	are	in 1 st grade	

Professor(a): O objetivo aqui é revisar os pronomes pessoais e os adjetivos possessivos, que podem ser difíceis para o aluno, pois "seu(s)" e "suas(s)" podem se referir à 2.^a ou 3.^a pessoa em português, enquanto o inglês reserva *your* para a 2.^a e *his/her* para a 3.^a. Portanto, explique o enunciado do exercício e peça aos alunos que leiam o 1.^o diálogo em busca da resposta ao seguinte: quem está falando com quem e sobre quem? Dê a resposta e represente-a através de um desenho na lousa. Faça o mesmo com o 2.^o diálogo. Só então peça aos alunos que preencham as lacunas. Ao checar as respostas, refira-se aos desenhos na lousa.

2 Complete with **I, you, she, my, your** or **her**.



Anita: What's your name?
 Vicky: My name's Vicky.
 Anita: Where are you from, Vicky?
 Vicky: I'm from the United States.
 Anita: What's your native language?
 Vicky: My native language is English.

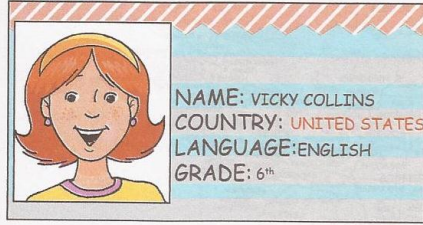


Guga: Who's that?
 Anita: Oh, that's Vicky.
 Guga: Where's she from?
 Anita: She's from the United States.
 Guga: Really? What's her native language?
 Anita: Her native language is English.
 Guga: What grade is she in?
 Anita: She's in 6th grade.

Act 5 Let's practice

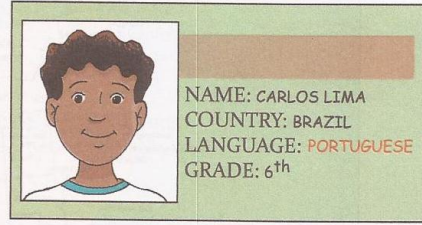
Professor(a): Explore o primeiro crachá (badge) e leia o exemplo com a classe. Mostre que a pergunta se refere à informação destacada pela cor no crachá. Faça os próximos dois exercícios com os alunos e aponte novamente para a informação destacada. Depois, deixe que façam os demais exercícios sozinhos.

1 Look at the badges. Write the questions and answers.



Where is Vicky from?

She's from the United States.



What's Carlos's native language?

His native language is Portuguese.



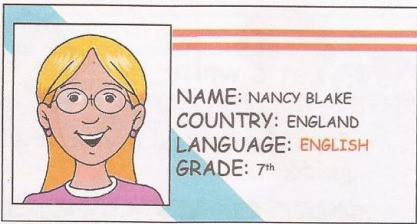
What grade is Toshiro in?

He's in 8th grade.



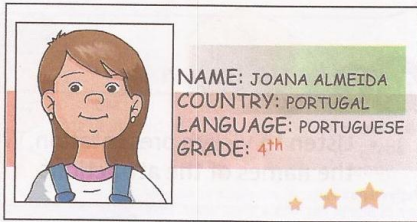
Where is Pablo from?

He's from Mexico.



What's Nancy's native language?

Her native language is English.



What grade is Joana in?

She's in 4th grade.

2 Test your partner's memory. Choose one person. Ask questions about him or her.

Professor(a): Demonstre a interação pedindo aos alunos que testem a sua memória. Incentive-os a pedirem outras informações – sobre os dados que estão em preto, por exemplo.

Extra activities

Cool!

My name is Union Jack. I am red, blue and white. I have three crosses that stand for patron saints. What am I?

Clue: Go to Act-2.

Available at: <www.kathleendeady.com/EnglandRiddles.htm>. Accessed on: Mar. 20th, 2008.
Answer: The British flag.

Act 6 Let's read

1 Read the map of the United States.



Mário Yoshida/Arquivo de editora

2 Find the cities below on the map. Write their names.

- Professor(a):** Mostre que as maiores cidades nem sempre são as capitais dos estados e pergunte qual a diferença entre elas. Dê e peça exemplos. Compare com o Brasil.
- a) Capital of the United States: Washington
 - b) Three state capitals: Personal answer.
 - c) Three major or important cities: Personal answer.

3 Discuss with your class.

- a) Como você resolveu a questão proposta no exercício 2?
- b) O que um mapa político nos diz? E outros tipos de mapa, o que mostram?

Professor(a): O objetivo aqui é que o aluno aprenda a ler um mapa político. Comece perguntando aos alunos se costumam ler e/ou usar mapas, de que tipo e para quê. Depois, pergunte que cidades dos EUA eles conhecem ou de quais já ouviram falar ou quais gostariam de conhecer. Ajude-os a localizá-las no mapa.

Act 7 Let's listen

- Listen to Vicky's presentation. Write the names of the attractions.

Professor(a): Pergunte aos alunos se reconhecem os lugares nas fotos e o que sabem sobre eles. Depois, toque o CD e deixe os alunos fazerem a atividade. Cheque as respostas. Por último, pergunte que informações novas eles aprenderam neste listening.

The White House



Galen Rowell/Corbis/LatinStock



Bila Perreira/Editora Abril

Disney World

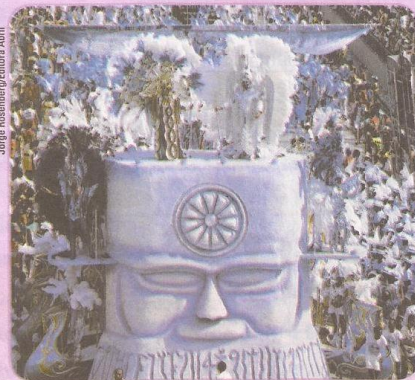
Statue of Liberty



Arquimil/Arca/maia/Editora Abril

Act 8 Let's write

- Capitalize the text from a travel guide.



Jorge Rozenberg/Editora Abril

brazil is the largest country in south america. the capital is brasilia and the official language is portuguese. brazilians love music, dancing and carnival. this popular festivity is usually in february. the celebrations begin on saturday and end on tuesday. it's a lot of fun!

Brazil is the largest country in South America. The capital is Brasilia and the official language is Portuguese. Brazilians love music, dancing and Carnival. This popular festivity is usually in February. The celebrations begin on Saturday and end on Tuesday. It's a lot of fun!

Act 9 Let's talk

Professor(a): Peça aos alunos que leiam as regras do jogo. Depois, demonstre-as jogando primeiro com um aluno. Se for preciso, escreva as perguntas na lousa.

- Play with a classmate.

- Decide who is Player A and who is Player B.
- Player A: Choose one person from the grid. Don't tell Player B your choice.
- Player B: Ask questions to Player A to guess his or her choice. The game ends when you discover who it is. Then it's your turn to choose someone from the grid.

WHERE ARE YOU FROM?

I'M FROM BRAZIL.



United States
11 years old
5th grade
Bob



Brazil
12 years old
5th grade
Alice



Mexico 14
years old
8th grade
Rosita



England
13 years old
6th grade
Billy



Brazil
13 years old
7th grade
Melissa



Mexico
12 years old
6th grade
Pablo



England
11 years old
5th grade
Lucy



United States
14 years old
8th grade
Kevin



Mexico 14
years old
7th grade
Dora



England
13 years old
7th grade
Gordon



Brazil
12 years old
6th grade
Caio



United States
11 years old
4th grade
Jenny

Professor(a): Este projeto incentiva os alunos a obterem informações sobre outros países. Procure colocar à disposição da classe um mapa-múndi para consulta e para a exposição dos trabalhos deles.

Project

Objetivo: Criar um "mapa" de um país com tudo o que vocês aprenderam sobre ele.

Trabalhem em grupos de 4-6 alunos:

1. Consultem um mapa-múndi e escolham um país que queiram conhecer melhor.
2. Procurem informações sobre ele em livros, enciclopédias ou na internet.
3. Façam o contorno do país bem grande e recortem. Escrevam, desenhem e cole fotos dentro do "território" do país, mostrando o que vocês aprenderam sobre ele.
4. Localizem o país no mapa-múndi e fixem seu trabalho perto dele.
5. Observem os trabalhos de outros grupos. Troquem informações sobre os países pesquisados por cada um.

Dica:

- Site de pesquisa: <www.ducksters.com/geography/> (acesso em: 24 mar. 2008).

Para saber sobre celebridades, monumentos, pratos típicos e vestimenta de um país, digitem o nome do país em inglês + *celebrities*, *landmarks*, *food* ou *national dress*, respectivamente, no Google e/ou Google images.

There are 45 classrooms here.

Unit 2

Get in the mood

Professor(a): Esta unidade trata da escola e de suas instalações. Se a escola em que você trabalha possui uma biblioteca, pergunte aos alunos se gostam dela e por quê; se não há uma biblioteca, pergunte se eles gostariam de ter uma e como ela seria. Depois, estimule-os a descobrir algumas soluções para quem não tem acesso a biblioteca. Por último, ensine a palavra *library* e explique o enunciado aos alunos. Eles podem fazer as atividades 1 e 2 em dupla.

1 Look at the pictures. Which one is a library that you go to?

If you can't go to the library...



... the library goes to you...

... on wheels...



Mobile & Home Delivery Service

"Our two mobile libraries visit communities that do not have a local library."

Available at: <www.neath-porttalbot.gov.uk/welsh/libraries/lib_details/mobiles>. Accessed on: Mar. 13th, 2008.

... by boat...



In some countries, the mobile library is a boat. In Norway just north of Bergen the beautiful boat library delivers books to isolated communities. The boat contains books, videos, DVDs etc.

Available at: <www.lib.cam.ac.uk/CULIB/culib_60.htm>. Accessed on: Mar. 25th, 2008.

... on an elephant!



But my favorite delivery vehicle is the elephant, which is used in Thailand.

Available at: <www.lib.cam.ac.uk/CULIB/culib_60.htm>. Accessed on: Mar. 25th, 2008.

2 Read the texts. What's the name for a library that goes to you?

mobile library

3 Discuss with your class. **Professor(a):** Você pode pesquisar na internet sobre iniciativas semelhantes no Brasil, como em <www.premioivaleitura.org.br> (acesso em: 23 maio 2008). Incentive os alunos a fazerem o mesmo.

- O que você acha das iniciativas ilustradas nas fotos? Explique sua opinião.
- Você conhece iniciativas semelhantes no Brasil ou em sua região?

Act 1 Presentation

1 Listen and read.

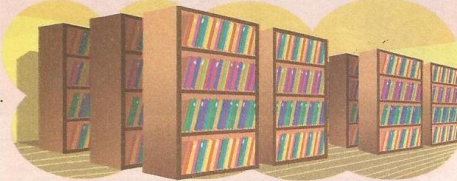
Professor(a): Explore a primeira ilustração. Lembre aos alunos que Vicky é uma aluna nova e ainda não conhece a escola. Pergunte o que ela está procurando e "What is girls' room?". Depois, explore a segunda ilustração perguntando os nomes dos lugares. Ensine *Science lab*. Antes de tocar o CD, leia o contexto do diálogo e a pergunta. Certifique-se de que os alunos entenderam que informação devem procurar ao ouvirem o CD pela primeira vez. Depois, prossiga conforme as instruções na *Unit 1*.

Vicky is trying to find her way around the school.
What are three places she asks about?

Vicky: Excuse me. Where's the girls' room?
Rosana: It's over there. Are you new here?
Vicky: Yes, I am. My name's Vicky.
Rosana: Hi! I'm Rosana. Nice to meet you.
Vicky: Nice to meet you too.



Vicky: This school is big!
Rosana: Yes, it is. There are 45 classrooms here.
Vicky: Really? Is there a computer lab too?
Rosana: No, there isn't, but there's a new Science lab.
Vicky: Good. I love Science. Where is it?
Rosana: It's next to the library.



2 Check the correct column.

Professor(a): Ao checar as respostas, peça aos alunos que corrijam as afirmações falsas com base no diálogo. Depois, trace um paralelo com sua escola construindo frases sobre ela e perguntando aos alunos "Is this true or false?".

	True	False
a) Vicky asks where the girls' room is.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) There are 25 classrooms in the school.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
c) There isn't a computer lab in the school.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) There's a new Science lab in the school.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) The Science lab is next to the girls' room.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

3 Read, listen and repeat.

Professor(a): Os alunos deverão ser capazes de entender a piada sozinhos, pois ela se baseia em um jogo de palavras que é igual em português. Se quiser, pergunte-lhes o que é um jogo de palavras e peça exemplos em português.

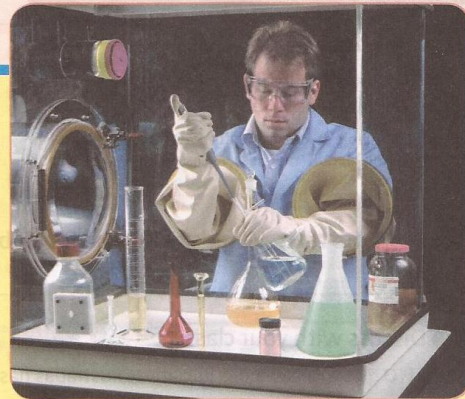


Here's a science joke:

Q: Why are chemists great for solving problems?

A: They have all the solutions.

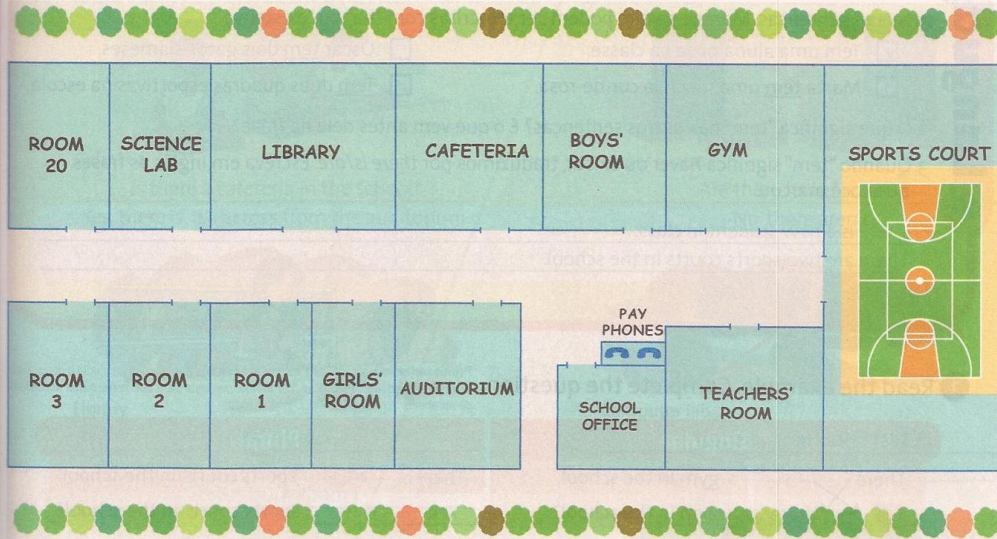
Available at: <www.juliantrubin.com/chemistryjokes.html>. Accessed on: Mar. 25th, 2008.



Leaser / iStockphoto.com/Leaser

Act 2 Focus on vocabulary

• Look, listen and repeat. **Professor(a):** Mostre aos alunos que *library* e *cafeteria* não são *livraria* e *cafeteria*, mas *biblioteca* e *cantina* ou *refeitório*. Veja que outras palavras os alunos estão interessados em aprender e ensine-as. Ao trabalhar as frases com preposição e locuções prepositivas (abaixo), peça exemplos reais sobre sua escola.



The boys' room is between the cafeteria and the gym.

The girls' room is next to Room 1.

The teachers' room is across from the gym.

The pay phones are in front of the school office. **Professor(a):** Mostre aos alunos que, quando se coloca o número da sala, o conjunto "sala + número" funciona como um nome próprio. Portanto, leva maiúscula e não aceita artigo.

the cafeteria the Science lab but Room 3 not ~~the Room~~

Act 3 Let's practice

1 Look at the floor plan in Act-2. Complete the sentences.

- a) The library is across from _____ Room 1 _____.
- b) The Science lab is between _____ the Room 20 and the library _____.
- c) The teachers' room is next to _____ the school office _____.
- d) The cafeteria is across from _____ the auditorium _____.

2 Play with a classmate. **Professor(a):** Peça aos alunos que leiam as regras do jogo. Depois, demonstre-as com um aluno para se certificar de que eles sabem como jogar.

- Decide who is Player A and who is Player B.
- Player A: Decide where you are on the floor plan in Act-2. Tell Player B where you are but not the name of the place.
- Player B: Listen and try to guess the name of the place where Player A is.

I'M ACROSS FROM ROOM 1.

YOU'RE IN THE LIBRARY.

Act 4 Focus on grammar

Language corner

Professor(a): O aluno normalmente tem dificuldade em aprender *there is/are* em inglês porque tende a traduzir do português – por exemplo, “**Tem** uma biblioteca na escola.” por “**Have** a library at school.” – sem distinguir os significados de existência e posse do verbo *ter*. Então, vamos primeiro conscientizá-lo dessa polissemia antes de passar para *there is/are*.

1. Leia as sentenças. Marque as que podem ser reescritas com “há” ou “existe(m)”.

<input checked="" type="checkbox"/> <u>Tem</u> uma aluna nova na classe.	<input type="checkbox"/> Oscar <u>tem</u> dois gatos siameses.
<input type="checkbox"/> Marta <u>tem</u> uma mochila cor-de-rosa.	<input checked="" type="checkbox"/> <u>Tem</u> duas quadras esportivas na escola.
2. O que significa “tem” nas outras sentenças? E o que vem antes dele na frase?
3. Quando “tem” significa haver ou existir, traduzimos por *there is/are*. Escreva em inglês as frases que você marcou.

There is a new student in class.
 There are two sports courts in the school.

1 Read the example. Complete the question.

Professor(a): Nas atividades 1 e 2, deixe os alunos trabalharem em dupla e deduzirem as regras. Cheque as respostas. Por último, pergunte para que serve o que acabaram de aprender.

Singular		Plural	
There is <u>is</u>	<u>there</u> a gym in the school.	There <u>are</u>	sports courts in the school.
is <u>there</u>	a gym in the school?	<u>Are</u> <u>there</u>	sports courts in the school?

2 Read the examples. Complete the chart.

		Is there a gym in the school?						
Singular	Yes,	there	's	a gym.	No,	there	isn't	a gym.
	Yes,	there	is.		No,	there	isn't.	
		Are there sports courts in the school?						
Plural	Yes,	there	are	sports courts.	No,	<u>there</u>	<u>aren't</u>	sports courts.
	Yes,	there	<u>are.</u>		No,	<u>there</u>	<u>aren't.</u>	

3 Look at the pictures. Write the sentences.

Professor(a): Ao corrigir a atividade, pergunte aos alunos se as frases se aplicam a sua escola. Caso negativo, peça que as alterem de modo que reflitam a realidade.



Science lab
 There's a Science lab in the school.



Locker rooms
 There are locker rooms in the school.



Computer lab
 There isn't a computer lab in the school.



Pay phones
 There aren't pay phones in the school.

Act 5 Let's practice

1 Write the questions. Then answer them according to the floor plan in Act-2.

Professor(a): Explore com a classe as ilustrações e os diálogos dos dois primeiros exemplos para os alunos entenderem como devem interpretar os desenhos. Se puder, copie a planta da Act-2 em uma transparência e projete-a para os alunos não terem que ficar virando a página ao fazerem os demais exercícios.



Cafeteria

Is there a cafeteria in the school?
Yes, there is. It's across from the auditorium.



Locker rooms

Are there locker rooms?
No, there aren't.



Library

Is there a library?
Yes, there is. It's next to the Science lab/
across from Room 1.



Computer lab

Is there a computer lab?
No, there isn't.



Pay phones

Are there pay phones?
Yes, there are. They're in front of the school office.



Gym

Is there a gym?
Yes, there is. It's across from the teachers' room.

2 Imagine you are a new student. Ask your classmate about your school.

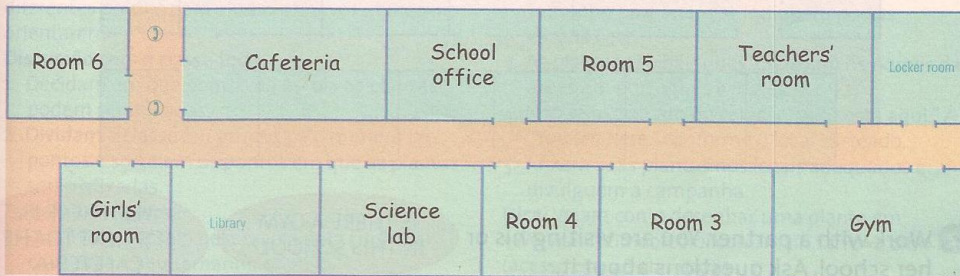
Professor(a): Esta atividade refere-se às instalações da sua escola. Demonstre a interação fazendo de conta que é novo(a) na escola e não conhece o local.

Extra activities

Act 6 Let's listen

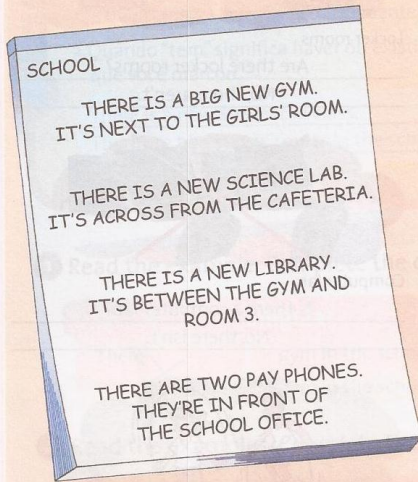
Professor(a): Esta atividade pertence à próxima aula. Explique o contexto: a secretária da escola está dando informações a diferentes alunos. Explore a planta para que os alunos se familiarizem com ela. Depois, leia o enunciado com eles, certificando-se de que entenderam a que devem estar atentos na gravação. Toque o CD parando após cada diálogo para lhes dar tempo de achar os locais.

• Listen. Find the library, the locker room and the pay phones.



Act 7 Let's write

Professor(a): Explique aos alunos o que é *flyer* e *bulletin board* para contextualizar as frases com que eles vão trabalhar. Aponte para esses dois elementos na ilustração. Depois, escreva as duas primeiras frases do bloco de anotações na lousa. Pergunte a que se refere *it* – que seria *big new gym*. Mostre-lhes como o pronome evita a repetição. **Join the sentences to complete the flyer on the school bulletin board.** de *big new gym*. Em seguida, mostre que é possível unir as duas sentenças omitindo-se o sujeito e verbo da segunda, o que torna a frase ainda mais "enxuta". Deixe os alunos fazerem a atividade. Cheque as respostas. Por último, incentive-os a usar o que aprenderam para melhorar suas redações em inglês e português.



Welcome back!
A brand new lab! A big new gym!

We are very happy because there are many changes in our school this year.

There is a big new gym next to the girls' room. _____

There is a new Science lab across from the cafeteria. _____

There is a new library between the gym and Room 3. _____

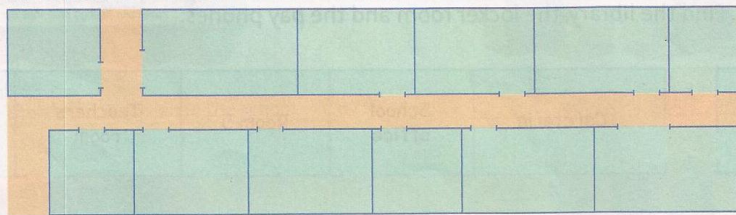
There are two pay phones in front of the school office. _____

Enjoy your school and have a nice year.
Ms. Lee

Act 8 Let's talk

- 1 Create your own school. Complete the floor plan with any items you want.

Professor(a): Participe da atividade. Crie sua própria escola e demonstre a interação com um aluno.



- 2 Work with a partner. You are visiting his or her school. Ask questions about it.

IS THERE A GYM IN THIS SCHOOL?

YES, THERE IS. IT'S NEXT TO THE CAFETERIA.

Act 9 Let's read

1 What do you know about YMCA (ACM in Brazil)? Discuss with your class.

Professor(a): Esta breve discussão serve para introduzir o tema e construir uma base de conhecimento que ajudará o aluno a entender o texto. Se a ACM não for conhecida na sua região, substitua-a por outra instituição semelhante na discussão.

2 Read about two programs offered by YMCA in the United States.

YMCA After-School Tutorial and Homework Assistance

The YMCA after-school program offers an opportunity for youth to get help with their homework and improve their academic skills. The program operates September through mid-June and begins each afternoon at the close of school. Transportation is provided for youth living in the Broad Creek Communities.



YMCA InnerActive Mobile Learning Center

The YMCA InnerActive Mobile Learning Center provides computer training to youth and adults in underserved communities throughout South Hampton Roads. The Learning Center is a converted HRT bus equipped with computers, library and a conference room. Participants receive academic assistance, career exploration, computer education and other programs sensitive to the needs of at-risk families.

Available at: <www.ymcashr.org/locations/communityservices>. Accessed on: Apr. 1st, 2008.

3 What is the right program for these people? Write the title.

- a) Bob needs help with Math, but he has no money for private lessons.

YMCA After-School Tutorial and Homework Assistance

- b) Linda loves reading, but she lives in an isolated community with no library.

YMCA InnerActive Mobile Learning Center

- c) Dan's father needs computer training to find a new job.

YMCA InnerActive Mobile Learning Center

Food for thought

"Only a life lived for others is a life worthwhile." (Albert Einstein)

- 1 Você concorda com a afirmação de Einstein? Como justificaria sua posição?
- 2 Você faz ou gostaria de fazer algum trabalho assistencial ou voluntário? Qual?

Project

Professor(a): Este projeto pode ser trabalhado com a disciplina de Matemática e/ou Arte para os alunos entenderem os conceitos de escala e proporção, embora não seja o caso de desenharem a planta em escala.

Objetivo: Produzir plantas da escola e afixá-las em diferentes pontos para ajudar os novos alunos a se orientarem.

Discussão com a classe toda:

1. Decidam em que pontos da escola as plantas podem ser afixadas.
2. Dividam a classe em grupos pelo número de pontos e sorteiem os pontos em que as plantas serão afixadas.

Trabalho em grupo:

1. Façam um passeio pela escola para conhecer cada área e seu tamanho relativo.

2. Desenhem a planta, mantendo as áreas em tamanho proporcional. Indiquem portas, escadas etc.
3. As plantas são bilíngues. Escrevam os nomes das áreas em português e inglês.
4. Não se esqueçam de colocar "Você está aqui." / "You are here." conforme o local sorteado.
5. Afixem suas plantas nos locais adequados e divulguem a campanha.

Dica: Vejam como desenhar uma planta em <www.alifetimeofcolor.com/main.taf?p=2,2,1,1> (acesso em: 1.º abr. 2008).