

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

ANA PAULA DA SILVA

**LEITURA EM LÍNGUA INGLESA: UMA ANÁLISE DAS PROPOSTAS
DE LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II**

**ESPECIALIZAÇÃO EM PRÁTICAS REFLEXIVAS E ENSINO-
APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA**

**SÃO PAULO
2015**

ANA PAULA DA SILVA

**LEITURA EM LÍNGUA INGLESA: UMA ANÁLISE DAS PROPOSTAS
DE LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II**

Monografia apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Especialista em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, sob orientação da Professora Ms. Heloísa Martins e Ortiz.

**SÃO PAULO
2015**

Ficha Catalográfica

SILVA, Ana Paula da. Leitura em língua inglesa: uma análise das propostas de livros didáticos para o Ensino Fundamental II. São Paulo: 96 pp, 2015.

Orientadora: Professora Mestre Heloísa Martins e Ortiz

Monografia (Especialização em Práticas Reflexivas e Ensino-aprendizagem de inglês na escola pública) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

Área de concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta monografia por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Assinatura: _____ São Paulo ____/____/____

A você, Fernando, companheiro de todas as etapas da minha vida por acreditar na minha capacidade e incentivar as minhas conquistas.

Aos meus queridos e amados pais, Julieta e José, que me influenciaram, me guiaram e me apoiaram em toda minha trajetória como ser humano.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me permitir mais uma conquista tão importante para a minha vida profissional e para a minha trajetória como ser humano.

Aos meus pais e a minha irmã Juliana, que sempre apoiaram as minhas escolhas, me incentivaram, compreenderam meu nervosismo e ansiedade e aceitaram a minha ausência em tantos momentos durante este curso de especialização.

A Associação Cultura Inglesa São Paulo e ao programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), pela bolsa de estudos oferecida e por oportunizar tamanho crescimento para os professores de língua inglesa atuantes na rede pública de ensino. A minha orientadora, Professora Mestre Heloísa Martins e Ortiz, por ter sido desde sempre minha inspiração e meu incentivo. Obrigada pela sabedoria com a qual me conduziu e pela liberdade que me proporcionou ao longo desse trabalho.

As demais professoras do curso Práticas Reflexivas por compartilharem sua sabedoria, me fazerem refletir e me ajudarem a delinear o meu caminho como docente de língua inglesa da Escola Pública brasileira.

Aos colegas do curso de especialização pela parceria e pelos bons momentos compartilhados.

RESUMO

Esta pesquisa visa discutir o ensino da leitura em duas coleções didáticas de língua inglesa destinadas ao Ensino Fundamental II, estabelecer possíveis relações entre a aprendizagem da leitura em língua inglesa e em língua materna e demonstrar o poder emancipatório que o desenvolvimento da habilidade leitora em língua inglesa pode ter na vida de alunos da rede educacional pública brasileira. Os objetivos centrais deste trabalho são identificar os elementos que compõem as propostas de leitura presentes nos dois livros didáticos em análise, buscar a materialização de tais propostas nas atividades de leitura selecionadas e refletir sobre a representação das opções dos autores das obras em estudo no contexto educacional brasileiro.

A investigação foi conduzida a partir: (a) da discussão da importância do livro didático nas aulas de língua inglesa no cenário brasileiro de ensino-aprendizagem de LE; (b) das orientações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (Brasil, 1998) naquilo que tange o ensino-aprendizagem da leitura em língua inglesa; (c) do apontamento das deficiências da habilidade leitora em língua materna como uma chave de acesso à compreensão e transformação do ineficaz ensino de leitura em língua estrangeira nas escolas públicas brasileiras.

Fundamentam teoricamente este estudo: (a) a concepção social da linguagem (Bakhtin; Voloshinov, 1926); (b) os aspectos inerentes ao desenvolvimento da habilidade leitora (Leffa, 1996); (c) a conceitualização de letramentos e suas implicações (Soares, 2004; Rojo, 2009); (d) critérios para a análise de materiais didáticos (Ramos, 2009).

O resultado da pesquisa permitiu caracterizar elementos presentes na formulação da proposta de leitura em livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático, apontar potencialidades e inadequações de sua aplicação em aulas de língua inglesa na escola pública brasileira e refletir sobre novos caminhos.

Palavras-chave: leitura, livro didático, ensino-aprendizagem de LE, Ensino Fundamental II.

ABSTRACT

This study aims at discussing the teaching of reading in two coursebooks of English language designed for students attending middle school, at establishing relations between the learning of reading in mother tongue and in English language and at demonstrating the emancipating potential which the development of reading skills in English language may have in the lives of Brazilian public schools students. The main objectives of this work are to identify which elements constitute the reading proposals of the books in analysis, search for the materialization of such proposal in the selected reading activities and to reflect on the representation of the coursebooks authors' options in Brazilian educational context.

The research was conducted by taking into account: (a) the discussion on the importance of coursebooks in English language classes in Brazilian context; (b) the guidelines of the National Curriculum Parameters concerning the teaching and learning of reading in English language, (c) the deficiencies of the reading process in mother tongue as the key to understand and transform the ineffective teaching of reading in foreign languages in Brazilian public schools.

The theoretical underpinnings for this study are: (a) the social conception of language (Bakhtin; Voloshinov, 1926/1976); (b) the aspects related to the development of reading skills (Leffa, 1926); (c) the conceptualization of literacy and its implications (Soares, 2004; Rojo, 2009); (d) the criteria for the analysis of coursebooks (Ramos, 2009).

The results of the analysis helped characterize elements identified in the design of coursebooks reading proposals approved by the Coursebooks National Program, show potentialities and inadequacies of their use in English classes of Brazilian public schools and reflect on new paths.

Key words: reading, coursebooks, English as a foreign language, Middle school

SUMÁRIO

Introdução	10
1. Fundamentação Teórica	13
1.1 A importância do LD nas aulas de língua inglesa	13
1.1.1 O manual do professor como ferramenta formativa.....	17
1.2 Linguagem: um fenômeno social por excelência	20
1.3 Os aspectos da leitura	22
1.4 Os PCN – LE e a habilidade leitora.....	27
1.4.1 A compreensão escrita.....	28
1.4.2 As orientações didáticas para o ensino da compreensão escrita.....	29
1.5 Letramentos: uma chave de acesso ao mundo	31
1.5.1 Relatório PISA: resultados brasileiros da habilidade leitora	33
2. Metodologia de Pesquisa	38
2.1 Escolha metodológica	38
2.2 Contexto.....	40
2.2.1 A unidade escolar.....	40
2.2.2 A professora-pesquisadora.....	41
2.2.3 O curso de especialização	43
2.2.4 Os materiais didáticos	45
2.3. Procedimentos e instrumentos de coleta de dados	46
2.3.1. O diário reflexivo	48
2.4 Procedimentos de análise dos dados.....	51
2.4.1 A proposta de análise dos livros didáticos	55
3. Análise de dados.....	58
3.1 Visões de língua(gem) e de aprendizagem	58
3.1.1 A seção pré-leitura	58
3.1.2. As atividades de leitura	64
3.2 As propostas de pós-leitura e a questão dos gêneros discursivos	75
3.3 Letramentos em língua estrangeira e em língua materna.....	85
Considerações finais	90
Referências bibliográficas.....	95
LISTA DE QUADROS	
Quadro 1 - Concepções de linguagem e Visões de Ensino-aprendizagem	53

Quadro 2 – Propostas de leitura 55

INTRODUÇÃO

Desde que comecei a lecionar na escola pública, percebi que as habilidades comunicativas dos alunos de língua inglesa são praticamente inexistentes. Mais do que desânimo, tal constatação me causou uma inquietação, uma necessidade de buscar ao menos a compreensão de tamanha situação. Considerando a baixa competência linguística apresentada pelos alunos, é impossível negligenciar o longo período que um aluno da rede pública supostamente passa estudando inglês. Antigamente a disciplina língua inglesa fazia parte da grade curricular a partir da então 5ª série, hoje, os alunos vivenciam aulas de inglês desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, antes mesmo da alfabetização em língua materna.

Tendo em vista a necessidade de aprimoramento do processo ensino-aprendizagem da língua inglesa nas escolas públicas brasileiras, comecei a refletir sobre as raízes dessa problemática que levam a níveis tão baixos de proficiência e parecem provocar um ciclo vicioso. Ao longo desses quatro anos atuando na rede educacional pública tive a oportunidade de participar de alguns cursos de formação contínua que muito enriqueceram o meu conhecimento acerca do processo de ensino-aprendizagem de inglês e me ajudaram a compreender algumas peças importantes deste cenário.

Certamente a fraca formação linguística do docente bem como a exclusão do grupo de falantes da língua inglesa à qual muitos professores se submetem, a marginalização do inglês nos currículos da Educação Básica e o desalinho entre os desejos dos alunos e as práticas de ensino em aulas de língua estrangeira são as chaves para a frutífera discussão que cerca a não aprendizagem do inglês na Escola pública.

Quando, por meio de uma bolsa de estudo oferecida pela Associação de Cultura Inglesa em parceria com o programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), eu passei a frequentar o curso Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, uma das minhas maiores expectativas era de aprofundar tais reflexões.

Muitas são as possibilidades de abordagem da problemática da não aprendizagem da língua inglesa nas escolas públicas brasileiras e diversos são os meus interesses de investigação sobre este fracasso escolar. No entanto, para a

realização desta pesquisa eu volto o meu olhar para a formulação do material didático usado nas aulas de língua inglesa da rede pública atualmente; mais especificamente para como a habilidade leitora é abordada em materiais aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático.

Dentre as quatro habilidades trabalhadas em um curso de língua estrangeira, a leitura parece ser aquela que recebe maior atenção dos docentes atuantes em escolas de Educação Básica, seja por insegurança para explorar as outras habilidades, seja pelas dificuldades de se trabalhar com grupos grandes, ou até mesmo por uma aparente facilitação do trabalho.

A minha escolha de pesquisa se deve muito ao fato de ter consciência dos efeitos que uma educação linguística de qualidade ou a falta dela pode ter em uma população. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (Brasil, 1998), a aprendizagem de uma língua estrangeira aumenta o conhecimento de linguagem que o aluno construiu sobre sua língua materna. Isto significa que boas práticas de letramento em língua inglesa podem ajudar a sanar lacunas existentes no conhecimento em língua portuguesa, área que permanece visivelmente deficiente segundo os últimos dados de exames nacionais e de esfera global sobre a competência leitora do aluno brasileiro.

Apesar de acreditar que nenhuma coleção didática substitui o trabalho do professor em sala de aula, entendo que a inclusão da área Língua Estrangeira Moderna no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma grande conquista e reabre a discussão em torno do material didático.

Alguns pesquisadores têm investigado o papel do livro didático nas aulas de língua inglesa bem como os critérios para a sua avaliação e os aspectos envolvidos no desenvolvimento da compreensão leitora. Dentre eles se destacam Miriam Lúcia dos Santos Jorge e Adriana Maria Tenuta (2011) que escreveram sobre a importância da inclusão da área de LEM no PNLD e o que esta conquista representa para as aulas de língua estrangeira na escola pública; Rosinda Castro de Guerra Ramos (2009) que se propôs a discutir os papéis e as funções do livro didático na Escola de Educação Básica e Vilson Leffa (1996) que dissertou sobre os aspectos envolvidos no processo de leitura. Semelhantemente aos trabalhos citados, também esta pesquisa tem como foco a discussão sobre os critérios de avaliação e o papel do material didático nas aulas de língua inglesa. No entanto, diferentemente dos demais, visa analisar a proposta de leitura presente nos manuais do professor dos livros *Keep in mind da*

editora Scipione e Alive da editora Anzol e verificar como se dá a materialização destas propostas nos exercícios. Seu foco será, portanto, no cruzamento entre as informações teóricas das propostas em estudo, nos critérios de avaliação estabelecidos pelo PNLD, nas orientações presentes nos PCN-LE (Brasil, 1998) e nas atividades desenvolvidas pelos autores para integrar os exercícios das seções de leitura.

O objetivo central desta pesquisa é apontar as concepções de linguagem e aprendizagem adotadas pelos autores dos livros em análise, verificar o seu alinhamento com os critérios estabelecidos pelo PNLD e com os PCNs – Língua estrangeira e estabelecer possíveis relações entre o desenvolvimento da habilidade leitora em língua estrangeira e língua materna. Visando realizar esse objetivo tenho três questões: 1) A visão de língua e aprendizagem dos exercícios de leitura condizem com a concepção presente no manual do professor?; 2) Como a proposta de trabalho com a habilidade leitura se materializa nos exercícios?; 3) De que forma os exercícios de leitura propostos nos materiais em estudo podem favorecer os letramentos em língua inglesa e em língua materna?

Este projeto se divide em quatro partes: introdução, na qual apresento o projeto que vai nortear esta pesquisa; fundamentação teórica, na qual eu disserto sobre as bases de sustentação para a realização desta investigação; a metodologia, que explicita o contexto no qual se realizou este trabalho, seus participantes e os passos que foram seguidos para que seus objetivos fossem alcançados e a análise de dados, etapa em que retomo os fundamentos teóricos do trabalho para relacioná-los aos dados obtidos em meus diários reflexivos na tentativa de estabelecer relações que afetam significativamente o desenvolvimento da habilidade leitora dos alunos de língua estrangeira da rede pública de ensino.

A seguir discutirei a fundamentação que dará base a essa pesquisa.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresento o embasamento teórico que norteia esta pesquisa. Inicialmente, refiro-me aos benefícios do livro didático como importante instrumento de transformação do processo ensino-aprendizagem do inglês na escola pública de Educação Básica (Santos Jorge; Tenuta, 2011); em seguida discorro sobre os fundamentos da linguagem postulados por Bakhtin e Voloshinov (Bakhtin; Voloshinov, 1926). Na sequência discuto os conceitos de leitura presentes nos estudos de Spratt, Pulverness, Williams (2005); Lightbow, Spada (2005) e Leffa (1996). Finalmente, aponto a relevância do conceito de letramentos enunciado principalmente por Magda Soares e Roxane Rojo.

1.1 A importância do LD nas aulas de língua inglesa

Segundo Miriam Lúcia Santos Jorge e Adriana Maria Tenuta (2011), apesar da adoção de uma boa coleção didática não substituir o trabalho do professor, pois somos nós quem melhor conhecemos nossos alunos e suas respectivas necessidades, a inclusão da área de Língua Estrangeira Moderna no Programa Nacional de Livro Didático¹ ocorrida em 2011 é uma grande conquista.

Para Santos Jorge e Tenuta (2011) o livro didático exerce papel central na aula de língua estrangeira. É ele que muitas vezes define o conteúdo do ano letivo, o planejamento das aulas, as propostas de avaliação e os métodos e técnicas de ensino a serem utilizados pelo professor. Dessa forma, a definição de padrões de qualidade para o LD de língua estrangeira e a aplicação de critérios condizentes com esses padrões na seleção de livros a serem distribuídos pelo MEC, contribui para a garantia da qualidade do que efetivamente acontece na sala de aula. Segundo as autoras, vale ainda ressaltar que o LD de língua estrangeira não precisa ser devolvido no final do ano letivo, o que pode promover a perspectiva de um estudo autônomo, para além do contexto da escola.

Em consonância com Santos Jorge e Tenuta (2011), Rosinda de Castro Guerra Ramos (2009) aponta que o livro didático fornece conteúdos, textos e atividades que delineiam muito do que acontece em sala de aula ou, em muitos casos moldam ou

¹ Programa governamental que distribui gratuitamente dicionários e manuais didáticos das disciplinas do ensino fundamental I e II a todos os alunos e escolas (Rojo, 2009, p.28)

ainda “engessam” o que deve acontecer em sala de aula. A autora aponta que a visão que se tem atualmente dos livros didático é bastante variada: para alguns, ele pode ser visto como um guia, uma ferramenta auxiliar (Gabrielatos 2000/2004; Graves, 2000 apud Ramos, 2009), para outros, como “uma bíblia, uma muleta, um mal necessário, ou um fardo” (Gabrielatos 2000/2004 apud Ramos, 2009). Ao mencionar os argumentos dos defensores do LD Tomlinson (Tomlinson, 2001 apud Ramos, 2009) aponta que o livro didático é a forma mais conveniente de apresentar o material para os alunos; auxilia a dar consistência e continuidade a um curso; dá aos alunos um senso e sistema, coesão e progresso; e ajuda os professores a preparar as suas aulas.

Já como argumentos dos opositores, o autor cita que o livro didático é superficial e reducionista no que tange aos itens linguísticos e às experiências de linguagem que abarca, uma vez que não dá conta de cobrir a diversidade de necessidades de todos os seus usuários. Além disso, impõe uniformidade do conteúdo programático e da abordagem, removendo de certa forma, a iniciativa e o poder dos professores.

Ao defender o uso do LD, Cunningsworth (Cunningsworth, 1984 apud Ramos, 2009) apresenta o argumento de que é raro encontrar um professor que não faça uso do livro didático, dada as dificuldades e a falta de praticidade da produção de material próprio. O autor também argumenta que os livros didáticos publicados no mercado são fruto do trabalho de profissionais qualificados e experientes, de discussões e testagens com professores. Apesar da vantagens apontadas, o autor ressalta que o uso do LD exige cautela, pois ele só servirá ao professor se este souber selecioná-lo e usá-lo apropriadamente.

Outro autor que discute a importância e o uso do LD é Richards (Richards, 2002 apud Ramos, 2009). Para o autor, dentre as principais vantagens dos LDs estão: 1) o fornecimento tanto para o professor quanto para os alunos de um programa estruturado e um *syllabus*; 2) a padronização do ensino-aprendizagem (uso do mesmo material com várias turmas); 3) a manutenção da qualidade de ensino (nos casos em que o livro adotado é bom); 4) o fornecimento de uma grande variedade de fontes de aprendizagem; 5) a possibilidade do professor dedicar mais tempo ao ensino-aprendizagem da língua do que à elaboração de materiais didáticos; 6) o fornecimento de modelos de linguagem e inputs precisos e eficazes aos professores cuja primeira língua não seja o inglês; 7) juntamente com o MP podem servir como meio de

capacitação para professores iniciantes; 8) apelos visuais e atraentes, por terem altos padrões de desenho e produção.

Quanto aos aspectos negativos, Richards (Richards, 2002 apud Ramos, 2009) destaca: 1) a possibilidade da presença de linguagem não autêntica, uma vez que diálogos e textos são muitas vezes produzidos para incorporar aspectos linguísticos que se desejam ensinar; 2) a distorção do conteúdo, já que muitos LDs para que sejam aceitos em diferentes contextos apresentam uma visão ideal do mundo, evitam temas controversos e, normalmente, colocam como padrão uma sociedade de classe média, em geral, branca; 3) não refletem as necessidades dos alunos, pois são geralmente escritos para atender necessidades globais; 4) podem “desabilitar” o professor transformando-o em um mero técnico transmissor; 5) podem ser muito caros.

Considerando os pontos de vista expostos e as controvérsias existentes, Ramos (2009) acredita que o livro didático exerce muito mais o papel de colaborador, ferramenta auxiliar, do que um vilão.

Como mencionado pelos autores em estudo, nenhum livro didático pode auxiliar um professor que não tenha uma visão crítica e consciente das necessidades dos seus alunos e que não submeta a escolha e a implementação do LD a um procedimento sistemático norteado pelo ensino significativo da língua inglesa.

Santos Jorge e Tenuta (2011) afirmam que as coleções didáticas selecionadas pelo MEC passam por um criterioso processo de avaliação conduzido por uma equipe de profissionais selecionados que baseiam as suas escolhas nos critérios de um edital. Esses critérios relacionam-se tanto aos componentes curriculares de forma geral, o que inclui todos os outros componentes curriculares quanto aos componentes específicos de língua inglesa. O PNLD 2011 foi concebido com a preocupação de assegurar ao aluno da escola pública no Brasil o direito de aprender uma língua estrangeira, com qualidade, ao longo do ensino fundamental. Para as autoras, essa qualidade traduz-se no desenvolvimento efetivo das habilidades de ler, ouvir, falar e escrever na língua estrangeira, com diferentes práticas de letramento².

A concepção de educação por meio da língua estrangeira que permeia o edital do PNLD 2011 exige que as coleções didáticas a serem avaliadas pelo programa promovam o ensino das habilidades de compreensão escrita, produção escrita, compreensão oral e produção oral de forma integrada entre si e com o ensino da

² O termo letramento refere-se ao desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais (Soares, 2004, p.97)

gramática e de vocabulário. Tal exigência carrega o direcionamento implícito de que as tradicionais práticas do ensino exclusivo da língua como sistema devem dar lugar às práticas da língua como comunicação e expressão. Essa nova concepção de formulação do LD em língua estrangeira, juntamente com a formação contínua do professor parece ser a interação necessária para a melhoria das condições de ensino-aprendizagem da Le na escola pública.

Santos Jorge e Tenuta entendem o momento histórico de inclusão da LEM no PNLD como uma possibilidade de mudança. As autoras afirmam que não há espaço para expectativas infundadas de que em um contexto tão complexo como o de ensino-aprendizagem de língua inglesa na escola pública brasileira, a universalização e distribuição de livros criteriosamente formulados e selecionados vá fazer com que os problemas acabem. No entanto, as autoras veem a possibilidade de transformações positivas em prol de uma aprendizagem significativa da língua inglesa por meio do uso do LD. Muitos são os aspectos a serem considerados nesse sentido: os critérios do edital do PNLD que orientam as editoras na produção de suas obras; o Guia do livro didático que auxilia o professor na escolha desse livro; o livro do aluno que deve promover efetivamente a aprendizagem e permitir a reflexão sobre o conhecimento adquirido; o CD que permite ao aluno realizar práticas orais autônomas e, finalmente, o livro do professor, que, igualmente por exigência do edital, deve ter caráter formativo.

Para Santos Jorge e Tenuta (2011), essas transformações colocam em evidência a preocupação de que as coleções didáticas selecionadas possam contribuir para o rompimento com a tradição de se tratar a língua estrangeira como um componente curricular marginalizado na escola de Educação Básica. Para as autoras, tal tradição, muitas vezes, limita a aprendizagem da língua ao trabalho com a gramática descontextualizada, com tradução e com atividades lúdicas que não se articulam em um plano de curso que tenha objetivos claros para o processo de aprendizagem do aluno.

Segundo Santos Jorge e Tenuta (2011), as exigências referentes às coleções didáticas a serem adotadas na escola pública defendem que a aprendizagem de línguas seja “real”, em oposição a ser uma ficção de aprendizagem. Segundo as autoras, quando essa ficção está operante, o aluno tende a pensar que o problema de não conseguir aprender está nele mesmo, ou no professor, ou na escola, e pode chegar à conclusão perversa de que aprender uma língua estrangeira só é possível em uma escola de idioma. As autoras apontam que uma ruptura dessa ficção envolve,

mais globalmente, iniciativas de formação de professores, políticas públicas de ensino de línguas, formação de alunos autônomos dentre outros fatores, mas é relevante dizer que as concepções do edital, concernentes, por um lado, à linguagem e à cultura e, por outro, aos papéis do professor e do aluno no processo ensino-aprendizagem, podem resultar em experiências de aprendizagem significativa.

Outro benefício proporcionado pela inclusão da LEM no PNLD é que os esforços para que se alcance uma melhor qualidade relativa ao ensino de língua estrangeira são potencializados possibilitando assim a inclusão de novas editoras no programa e respostas mais adequadas à complexa questão do livro didático no contexto editorial e educacional brasileiro.

1.1.1 O manual do professor como ferramenta formativa

A formação de professores de língua inglesa no Brasil tem sido alvo de muitas discussões entre especialistas da área. Segundo Paiva (1997), o professor de inglês deveria ter, além de consciência política, bom domínio do idioma oral e escrito uma sólida formação pedagógica com aprofundamento em linguística aplicada. No entanto, em número reduzido, temos profissionais bem formados dentro deste perfil. De acordo com a autora, a boa formação é, muitas vezes, fruto apenas de esforço próprio, pois os cursos de licenciatura, em geral, ensinam sobre a língua e não aprofundam conhecimentos na área específica de aprendizagem de língua estrangeira. Paiva (1997) aponta que neste cenário surgem dois grandes grupos de profissionais, que não se enquadram nesse perfil desejado: a) profissionais com fluência oral adquirida através de intercâmbios culturais ou outro tipo de experiência no exterior e sem formação pedagógica cuja produção escrita muitas vezes é insuficiente; b) profissionais egressos de cursos de Letras que lhes proporcionaram poucas oportunidades de aprender o idioma e precária formação pedagógica. Os primeiros estão quase sempre nos cursos livres de idiomas e os segundos nas escolas de Educação Básica.

A autora afirma que o grande problema enfrentado pelos cursos de licenciatura em língua estrangeira é que esses cursos estão, na maioria dos casos, atrelados às licenciaturas em língua portuguesa cujos conteúdos ocupam a maior parte da grade curricular. Segundo Paiva (2006), como a legislação permite que as licenciaturas tenham a duração mínima de três anos, os empresários da educação por questões de

mercado e de concorrência desenvolvem cursos de formação de professores em duas línguas, dentro de um período de três anos, sem nenhuma preocupação com o desenvolvimento da competência comunicativa do professor. Na visão de Paiva (2006), os espaços reservados nos projetos pedagógicos para a formação do professor de língua estrangeira bem como os conteúdos selecionados são insuficientes para uma boa formação do professor de inglês.

Em consonância com Paiva, Maria Antonieta Alba Celani (2012) afirma que a atual formação do licenciado em Letras é muito falha. Na opinião da autora, um dos motivos para tamanha deficiência é a falta de informação por parte dos organizadores dos cursos de Letras. A autora ressalta que em muitos casos os objetivos dos cursos de formação de professores são meramente comerciais e considera a questão da licenciatura dupla um obstáculo para a boa formação do professor de língua estrangeira.

Nesse sentido, Gimenez e Cristovão (2004) discutem as barreiras que dificultam a formação de professores de línguas estrangeiras no âmbito das licenciaturas de dupla habilitação. Assim como Paiva (2006) e Celani (2012), as autoras veem como um entrave na formação do licenciado em Letras o fato de muitos currículos ainda considerarem a língua estrangeira como um apêndice. As autoras afirmam que a preparação de qualidade para o professor de língua inglesa em cursos de dupla habilitação envolve necessariamente melhor distribuição de carga horária e atividades propícias ao desenvolvimento linguístico desses aprendizes. Segundo Gimenez e Cristovão (2004) os cursos de Letras possuem currículos que separam as disciplinas ditas de conteúdo das disciplinas pedagógicas, o que dificulta o diálogo entre a teoria e a prática e não permite uma visão interdisciplinar dos estudos realizados. Para as autoras, outra problemática presente nos cursos de Letras é a não constituição do perfil de um professor que tenha autonomia intelectual, já que a pesquisa não é incorporada como componente importante durante o processo de formação. Como consequência dessas deficiências temos uma formação genérica que em muitos aspectos desconsidera o preparo para o exercício do educador afetando dessa forma a construção da identidade profissional do Licenciado em Letras.

Tendo em vista tal contexto, cabe aqui dissertar sobre as relações que podem ser estabelecidas entre a presença do livro didático na sala de aula e a formação do professor de língua inglesa.

Encontram-se, no edital do PNLD 2011, exigências específicas referentes ao manual do professor (MP) que integra as coleções didáticas. Na visão de Santos Jorge e Tenuta (2011), espera-se que esse MP contribua para a formação do professor tanto do ponto de vista teórico-metodológico, quanto linguístico-comunicativo. As autoras ressaltam que em sua formulação, houve a preocupação de garantir que o MP apresentasse, com clareza, a fundamentação teórico-metodológica para a proposta didático-pedagógica da coleção e estimulasse o professor a continuar investindo em sua própria aprendizagem.

Naturalmente Santos Jorge e Tenuta (2011) não propõem que a formação contínua do professor de inglês dependa exclusivamente do manual do professor. No entanto, segundo as autoras, vale a pena discutir o fato de que muitas vezes o manual do professor é o único recurso pedagógico ou fonte bibliográfica disponível para o professor, o que justifica a sua necessidade formativa.

Para Richards (Richards, 2002 apud Ramos, 2009) o livro didático pode servir tanto para o input que o aluno recebe para a prática da língua na sala de aula, como um complemento para a formação do professor. Segundo o autor, o LD pode ser uma ferramenta de apoio para o professor com pouca experiência de ensino já que fornece sugestões de como planejar as aulas e trabalhar sequencialmente os conteúdos.

No contexto do PNLD, quem deve escolher a coleção didática a ser adotada pela escola é o professor. Também no contexto desse programa, é o Guia do livro didático que deve orientar essa escolha. Nesse guia, encontram-se as resenhas dos livros selecionados pelo MEC no processo de avaliação do PNLD. Encontram-se relacionadas também os princípios, pressupostos e resultados do processo de avaliação das coleções.

Na resenha de cada coleção aprovada, a obra é caracterizada (livro do aluno, manual do professor e CD de áudio), incluindo seus aspectos positivos e negativos. Para Santos Jorge e Tenuta (2011), é durante a leitura das resenhas e a negociação da escolha com os colegas da escola que surgem oportunidades não apenas de o professor conhecer as opções disponíveis, mas, principalmente, de refletir sobre aspectos importantes do ensino. Segundo as autoras, as resenhas são produzidas de forma a não induzir, a respeitar a autonomia do professor na escolha do material didático.

Como as coleções resenhadas tendem a diferenciarem-se umas das outras por seu conteúdo, ou abordagem teórico-metodológica, e que essas diferenças são

apresentadas nos textos das resenhas, o professor pode analisar qual obra melhor atende ao projeto político-pedagógico de sua escola e mais propriamente se integra a seu estilo pedagógico, às necessidades de seus alunos, à carga horária de sua escola, às culturas de ensinar e aprender que influenciam sua realidade, etc.

Segundo as autoras, além de ser o elemento chave na escolha do livro didático, o *Guia* é concebido, também, como material para a formação permanente do professor. Segundo as autoras ele pode ser usado de diversas formas como em reuniões pedagógicas ou cursos de formação inicial e contínua. Em suma, para Santos Jorge e Tenuta (2011, p. 130): “O processo de escolha do livro didático em si, mediado pelo Guia do livro didático, é um processo formador do professor”.

1.2 Linguagem: um fenômeno social por excelência

A linguagem, entendida aqui como um fenômeno social por excelência, pauta-se na dinâmica da responsividade e tem como base de sua análise as relações dialógicas que são estabelecidas na construção dos enunciados.

Segundo Voloshinov e Bakhtin (1926), na vida, o discurso verbal é claramente não autossuficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a relação mais próxima possível com esta situação. Além disso, tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação. Para os autores, todas as caracterizações e avaliações de enunciados pragmáticos, concretos, que comumente fazemos, qualquer que seja o critério que os rege (ético, cognitivo, político ou outro) levam em consideração muito mais do que aquilo que está incluído dentro dos fatores estritamente verbais do enunciado. Juntamente com os fatores verbais, elas também abrangem a situação extraverbal do enunciado. Esses julgamentos e avaliações referem-se a um certo dentro do qual o discurso verbal envolve diretamente um evento na vida, e funde-se com este evento, formando uma unidade indissolúvel.

Para Voloshinov e Bakhtin (1926) há outro aspecto do enunciado concreto que é de especial importância: qualquer que seja a espécie, o enunciado concreto, sempre une os participantes da situação comum como coparticipantes que conhecem, entendem e avaliam a situação de maneira igual. Assim, a situação extraverbal está longe de ser meramente a causa externa de um enunciado – ela não age sobre o enunciado de fora, como se fosse uma força mecânica. A situação se integra ao

enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação. Consequentemente, um enunciado concreto como um todo significativo compreende duas partes: (1) a parte percebida ou realizada em palavras e (2) a parte presumida. Voloshinov e Bakhtin (1926) apontam que aparentemente tal proposição pode nos dar a impressão de que se trata de um ato físico-subjetivo como um pensamento, uma ideia ou um sentimento. No entanto, é de suma importância ressaltar que, segundo os autores em estudo, o individual e o subjetivo têm por trás o social e o objetivo. Tudo aquilo que um indivíduo conhece, vê, quer ou ama só pode se tornar a parte presumida de um enunciado quando fazemos uma análise dos pontos nos quais todos os indivíduos de uma determinada comunidade discursiva se unem. Esse fenômeno fundamentalmente social é completamente objetivo; ele consiste, sobretudo, da unicidade material do mundo que entra no horizonte dos falantes e da unidade das condições reais da vida que geram uma comunidade de julgamento de valor. Julgamentos de valor presumidos são, portanto, não emoções individuais, mas, atos sociais regulares e essenciais.

Nesse sentido, Faraco esclarece que na concepção bakhtiniana a linguagem aparece representada como atividade e o enunciado como um ato singular, irrepetível, concretamente situado e emergindo de uma atitude ativamente responsiva, isto é uma atitude valorativa em relação a determinado estado de coisas. Em outras palavras, há uma correlação estreita entre o enunciado e a situação concreta da sua enunciação, bem como entre o significado do enunciado e uma atitude avaliativa. (Faraco, 2009, p. 24)

O autor ainda acrescenta que todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo. (Faraco, 2009, p.25)

Segundo Voloshinov e Bakhtin (1926), a característica distintiva do enunciado concreto consiste precisamente no fato de que ele estabelece uma miríade de conexões com o contexto extraverbal da vida e, uma vez separado deste contexto, perde quase toda a sua significação. Ele nasce, vive e morre no processo de interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter desta interação.

Quando cortamos o enunciado do solo real que o nutre, perdemos a chave tanto de sua forma quanto de seu conteúdo – tudo que nos resta é uma casca linguística abstrata ou um esquema semântico igualmente abstrato – duas

abstrações que não são passíveis de união mútua porque não há chão concreto para sua síntese orgânica. (Bakhtin; Voloshinov, 1926, p.10)

O significado e a importância de um enunciado na vida não coincidem com a composição puramente verbal do enunciado. Palavras articuladas estão impregnadas de qualidades presumidas e não enunciadas. O que se chama de “compreensão” e “avaliação” de um enunciado sempre engloba a situação pragmática extraverbal juntamente com o próprio discurso verbal.

A vida, portanto, não afeta um enunciado de fora; ela penetra e exerce influência num enunciado de dentro, enquanto unidade e comunhão da existência que circunda os falantes e unidade e comunhão de julgamentos de valor essencialmente sociais, nascendo deste todo sem o qual nenhum enunciado inteligível é possível. (Bakhtin; Voloshinov, 1926, p.10)

Nesse sentido, Faraco (2009) aponta que na concepção de Bakhtin não há enunciados neutros. Todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é, uma tomada de posição neste contexto.

1.3 Os aspectos da leitura

Segundo Spratt, Pulverness e Williams (2005), a leitura é uma habilidade receptiva que envolve a interação de indivíduos com textos. Para desenvolvermos tal habilidade precisamos compreender a linguagem presente no texto no seu aspecto lexical e frasal. Além disso, precisamos relacionar essas informações ao nosso conhecimento de mundo. A leitura também envolve a compreensão das relações entre as frases e são essas relações que possibilitam a existência de coerência e coesão nos textos.

Segundo as autoras, a aprendizagem da leitura também envolve aprender a reconhecer os diferentes gêneros e a manipular as diversas características que cada um deles apresenta. Outro fator que exerce influência no modo como lemos são as razões que nos levam a praticar a leitura, elas definem quais habilidades secundárias nós acionamos para alcançar o nosso objetivo como leitor.

Ainda sobre os interesses do leitor, as autoras afirmam que eles podem sofrer variações. Podemos ler determinadas partes do texto detalhadamente e apenas obter a ideia principal de outras. Para Spratt, Pulverness e Williams (2005), apesar da leitura ser considerada uma habilidade receptora, certamente ela não é desenvolvida de

forma passiva. Trata-se de um processo dinâmico que além da compreensão de letras, palavras e frases, também requer do leitor o conhecimento de mundo, o reconhecimento de diferentes gêneros, o acionamento de habilidades secundárias e o entendimento das diversas ligações existentes entre as frases que fazem com que o texto seja um todo coerente e coeso.

A respeito da leitura em língua estrangeira, as autoras afirmam que se o aprendiz sabe ler em sua língua materna ele pode transferir essa habilidade para a língua estrangeira. No entanto, às vezes existem algumas dificuldades a serem superadas, principalmente quando o nível de proficiência do aluno não é muito alto. Neste caso, as autoras afirmam que os professores devem identificar quais habilidades secundárias os alunos já conseguem usar com sucesso e focar naquelas que eles ainda precisam de ajuda para desenvolver. O desenvolvimento da fluência leitora é fortemente influenciado pelo número de oportunidades que é dado para os alunos praticarem a *extensive reading*, justamente por isso recomenda-se oportunizar esse tipo de leitura dentro e fora da sala de aula com grande frequência. As propostas de atividades que envolvem a leitura em sala de aula geralmente se constituem de um exercício de introdução que apresenta o tópico e foca na linguagem a ser encontrada; atividades principais que têm o objetivo de apreender a compreensão do texto e desenvolver habilidades secundárias; e atividades pós-leitura que direcionam os alunos a relacionarem a leitura realizada a suas vidas ou pedem para os alunos opinarem sobre o texto.

Sobre a escolha de textos a serem trabalhados com os alunos, as autoras dizem que os professores têm que optar por textos que sejam interessantes para eles, pois a intenção é motivá-los. Para isso acontecer os docentes precisam acertar no grau de dificuldade em termos de tipo de linguagem e assuntos tratados no texto. Vale ressaltar que segundo as autoras, há a possibilidade de propor a leitura de um texto difícil por meio de uma atividade de compreensão facilitadora. Da mesma forma, existe a possibilidade de fazer com que um texto relativamente fácil se torne mais desafiador por meio da proposta de uma tarefa mais complexa, o que significa que o grau de dificuldade de um texto depende parcialmente do tipo de atividade que os professores propõem, justamente por esta razão elas precisam ser cuidadosamente escolhidas e devem levar em conta as habilidades secundárias que os alunos devem desenvolver.

Quanto aos tipos de textos disponíveis para o trabalho com o desenvolvimento da leitura em alunos de inglês como língua estrangeira, existem duas possibilidades:

a) textos simplificados; b) textos autênticos. Apesar da discussão em torno de qual modalidade seria mais recomendada para a aprendizagem de uma língua estrangeira, as autoras afirmam que especialistas da área em estudo acreditam que os alunos aprendem a ler melhor quando desfrutam de ambas as oportunidades.

Para Patsy M. Lightbow e Nina Spada (2005), a leitura é uma importante fonte de vocabulário novo. Segundo as autoras, alunos que atingiram o nível intermediário de proficiência às vezes desfrutam de poucas oportunidades para aprender palavras novas nas conversações do dia a dia e é justamente por meio da leitura de uma grande variedade de textos que esses aprendizes têm maior possibilidade de encontrar vocabulário novo. Lightbow e Spada (2005) destacam o papel dos *readers* nesse processo. Para elas, o benefício destes livros simplificados é que os alunos têm a possibilidade de entrar em contato com uma quantidade razoável de palavras novas e isto aumenta a vontade de apreender o significado de palavras desconhecidas presentes nos textos ao mesmo tempo em que pode motivá-los a verificar o significado delas. Vale lembrar que quando os alunos têm a oportunidade de se depararem com o mesmo termo em diferentes práticas de leitura, a tendência para recordar-se do seu significado é sempre maior.

Para Vilson Leffa (1996) o processo de leitura pode ser definido de várias maneiras dependendo não só do enfoque dado, mas também do grau de generalidade com que se pretenda definir o termo. Segundo o autor, uma das possibilidades é contrastar duas definições antagônicas: (a) ler é extrair significado do texto e (b) ler é atribuir significado ao texto. O antagonismo dessas duas definições estaria nos sentidos opostos dos verbos extrair e atribuir. No primeiro, a direção é do texto para o leitor. No segundo, é do leitor para o texto. Ao se usar o verbo extrair, dá-se mais importância ao texto. Usando o verbo atribuir, põe-se a ênfase no leitor.

Leffa (1996) afirma que na concepção da leitura como extração de significado do texto um dos preceitos é de que ler implica significado. Este significado pode estar em vários lugares, mas ao se usar o verbo extrair, põe-se o significado dentro do texto. Para o autor, essa leitura extração de significado está associada à ideia de que o texto tem um significado preciso, exato e completo, que o leitor pode obter através do esforço e da persistência. Como o texto contém o significado, esse texto precisa ser apreendido pelo leitor na sua íntegra. A leitura deve ser cuidadosa, com consulta ao dicionário sempre que uma palavra desconhecida for encontrada e anotação da palavra para revisões posteriores e enriquecimento do vocabulário. Frases de

compreensão difícil devem ser lidas e relidas até que a compreensão fique clara. A adivinhação de palavras novas pelo contexto deve ser evitada porque a leitura é um processo exato e a compreensão não comporta aproximações. O texto está cheio de armadilhas para o leitor impulsivo que não sabe parar e refletir diante dos vocábulos que só são semelhantes na aparência ou de figuras de linguagem que precisam ser reconhecidas para que se possa apreciar a beleza do texto. A leitura é um processo linear que se desenvolve palavra por palavra, tudo o que o texto contém precisa ser detectado e analisado para que seu verdadeiro significado possa ser extraído.

Segundo Leffa (1996), nessa concepção a leitura é um processo ascendente, ou seja, a compreensão sobe do texto ao leitor na medida exata em que o leitor vai avançando no texto. As letras vão formando palavras, as palavras frases e as frases parágrafos. O texto é processado literalmente da esquerda para a direita e de cima para baixo. A concepção da leitura como um processo de extração tem, no entanto, sérias limitações. Na visão do autor, o verbo extrair, em primeiro lugar, não reflete o que realmente acontece na leitura.

O leitor não extrai um conteúdo do texto, como se o texto fosse uma mina que se esvaziasse com a mineração. O conteúdo não se transfere do texto para o leitor, mas antes se reproduz no leitor, sem deixar de permanecer no texto. Na realidade, o texto não possui um conteúdo, mas reflete-o, como um espelho. (Leffa, 1996, p. 13)

Já na concepção de leitura como atribuição de significado ao texto a aceção de que ler é atribuir significado, põe a origem do significado não no texto, mas no leitor. Leffa (1996) aponta que o mesmo texto pode provocar em cada leitor e mesmo em cada leitura uma visão diferente da realidade. A visão da realidade provocada pela presença do texto depende da bagagem de experiências prévias que o leitor traz para a leitura.

Segundo o autor, o texto não contém a realidade, reflete apenas segmentos da realidade, entremeados de inúmeras lacunas, que o leitor vai preenchendo com o conhecimento prévio que possui do mundo. A qualidade do ato da leitura não é medida pela qualidade intrínseca do texto, mas pela qualidade da reação do leitor e pela sua experiência ao processar o texto. O significado não está na mensagem do texto, mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor.

Leffa (1996) acredita que ler não implica necessariamente apreender a mensagem na sua íntegra. Para o autor, a leitura não é interpretada como um

procedimento linear, onde o significado é construído palavra por palavra, mas como um procedimento de levantamento de hipóteses.

Os olhos não veem o que realmente está escrito na página, mas apenas determinadas informações pedidas pelo cérebro. A compreensão não começa pelo que está na frente dos olhos, mas pelo que está atrás deles. (Leffa, 1996, p. 14)

Segundo o autor, a compreensão não é um produto final, acabado, mas um processo que se desenvolve no momento em que a leitura é realizada. A ênfase não está na dimensão espacial e permanente do texto, mas no aspecto temporal e mutável do ato da leitura. A leitura é um processo descendente; desce do leitor ao texto. A compreensão começa com o estabelecimento do tópico, sugerido no primeiro contato com o texto, ainda em termos gerais. Usando os traços mais salientes da página a ser lida – título, gráficos, ilustrações, nome do autor, etc. – o leitor levanta uma série de hipóteses e começa a testá-las.

Leffa (1996) aponta que a acepção da leitura como um ato de atribuição de significado também tem seus problemas. Parece haver um paradoxo quanto à quantidade de informação fornecida pelo texto. Dentro da concepção de leitura como atribuição de significado há duas concepções antagônicas de texto: há os que veem o texto como uma fonte de redundâncias e os que o percebem cheio de lacunas. O pressuposto de que o mesmo texto pode proporcionar uma leitura diferente em cada leitor e até de que o mesmo leitor não fará leituras idênticas de um mesmo texto, tem também levantado alguns problemas. Segundo o autor, ainda que toda experiência com o texto que remete o leitor de algum modo a um determinado segmento da realidade seja em princípio um ato de leitura, há necessidade, pelo menos em alguns casos, de se limitar as possíveis interpretações de um determinado texto. O leitor precisa possuir, além da competência sintática, semântica e textual, uma competência específica da realidade histórico-social refletida pelo texto.

Para Leffa (1996), ao definirmos a leitura quer como um processo de extração de significado quer como um processo de atribuição de significado, encontramos em ambos os casos, uma série de problemas mais ou menos intransponíveis. Segundo o autor, a complexidade do processo da leitura não permite que se fixe em apenas um de seus polos, com exclusão do outro. Não basta nem mesmo somar as contribuições do leitor e do texto. É preciso considerar também um terceiro elemento: o que acontece quando leitor e texto se encontram.

Para compreender o ato da leitura temos que considerar então (a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) o processo de interação entre o leitor e o texto.

O leitor precisa possuir, além das competências fundamentais para o ato da leitura, a intenção de ler. Essa intenção poder ser caracterizada como uma necessidade que precisa ser satisfeita, a busca de um equilíbrio interno ou a tentativa de colimação de um determinado objetivo em relação a um determinado texto. Essa intencionalidade é característica exclusiva do ser humano. (Leffa, 1996, p.17)

Satisfeita essa condição básica de intencionalidade, inicia-se o processo complexo de interação entre o leitor e o texto. A leitura é um processo feito de múltiplos processos, que ocorrem tanto simultânea como sequencialmente; esses processos incluem desde habilidades de baixo nível, executadas de modo automático na leitura proficiente, até estratégias de alto nível, executadas de modo consciente.

Diante de tantas considerações, Leffa (1996) resume o processo da leitura como um fenômeno extremamente complexo, composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre o leitor e o texto. Para explicar tal complexidade o autor recorre à analogia da reação química, onde dois elementos distintos, leitor e texto, reagem entre si, num processo de interação para formar um terceiro elemento, que é a compreensão.

1.4 Os PCN – LE e a habilidade leitora

Segundo os PCN-LE (Brasil, 1998) o uso da linguagem é essencialmente determinado pela sua natureza sociointeracional, pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado tornando toda construção de significado dialógica.

Na visão dos PCN-LE (Brasil, 1998), o processo da compreensão escrita e oral envolve fatores relativos ao processamento da informação, cognitivos e sociais. Os fatores relativos ao processamento da informação têm 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 localizada na história, na instituição e na cultura. “Isso significa dizer que compreender envolve crucialmente a percepção da relação interacional entre quem fala, o que, para quem, por que, quando e onde”. (Brasil, 1998, p. 89)

Para os PCN-LE (Brasil, 1998) a compreensão é uma atividade com propósito definido, pois aqueles envolvidos nesse processo estabelecem objetivos quanto à finalidade do ato de compreender em que estão engajados. Outro aspecto importante é que o resultado do processo de compreensão é variado por estarem envolvidas pessoas diferentes, com propósitos interacionais nem sempre iguais, e conhecimento de mundo variados. Na sala de aula, esse resultado envolverá, portanto, as contribuições, as divergências, crenças e valores dos participantes desse contexto na construção social do significado.

Como podemos notar a compreensão escrita e oral se constitui em um processo complexo que envolve inúmeros aspectos. Contudo, o aluno que frequenta o Ensino Fundamental já passou pelo processo de aquisição da sua língua materna o que lhe confere uma vasta experiência linguística que lhe possibilitou adquirir conhecimentos valiosos sobre o funcionamento das línguas. Tal fato certamente auxilia a nova trajetória a ser percorrida, pois os saberes já adquiridos em língua materna se relacionam diretamente à aprendizagem de uma língua estrangeira.

1.4.1 A compreensão escrita

Segundo os PCN-LE (Brasil, 1998), provavelmente, o fator mais característico da compreensão escrita seja a ausência do interlocutor. Ao contrário do que ocorre, em geral, na compreensão oral, normalmente o interlocutor não está presente face a face, mas os vestígios de sua presença restam nas marcas que o escritor escolheu deixar no texto. Cabe ao leitor, com base nessas marcas, se envolver na conversa com o escritor. Há evidências dessa conversa entre o leitor e o escritor em certas marcas do discurso escrito em que fica clara a natureza interacional do discurso escrito.

De acordo com as orientações do documento, no que se refere ao ensino da compreensão escrita em língua estrangeira, para facilitar o engajamento discursivo do leitor-aluno, cabe privilegiar o conhecimento de mundo e textual que ele tem como usuário de sua língua materna, para ir pouco a pouco introduzindo o conhecimento

sistêmico. Desse modo, o documento ressalta que o foco no terceiro ciclo é em compreensão geral, enquanto no quarto ciclo é em compreensão geral e detalhada.

Outra orientação presente no documento referente à compreensão escrita é que ensinar a ler não envolve necessariamente fazer ler em voz alta, pois a leitura em voz alta abarca o conhecimento sobre a estrutura sonora da língua e pode atrasar o engajamento do aluno na construção do significado.

O que é crucial no ensino de leitura é a ativação do conhecimento prévio do leitor, o ensino de conhecimentos sistêmicos previamente definidos para níveis de compreensão específicos e a realização pedagógica da noção de que o significado é uma construção social. (Brasil, 1998, p.90)

Segundo os PCN-LE (Brasil, 1998), o conhecimento de mundo tem um papel primordial, pois, ao ler, o aluno cria hipóteses sobre o significado que está construindo com base em seu pré-conhecimento. O conhecimento de organização textual também facilita a leitura ao indicar para o aluno como a informação está organizada no texto e o conhecimento sistêmico contribui para a ativação e a confirmação das hipóteses que o aluno está elaborando.

Os PCN-LE (Brasil, 1998) explicam que nos estágios iniciais de aprendizagem, o conhecimento referente aos itens lexicais é crucial, já que facilita a ativação de conhecimento do mundo do aluno. O conhecimento da morfologia da Língua Estrangeira, ao indicar o papel gramatical do item, colabora para a compreensão. Parte desse tipo de conhecimento também engloba os elos coesivos que o leitor tem de reconhecer no estabelecimento da referência pronominal, lexical etc., como também os conectores das partes do discurso.

Como orientação do trabalho de conhecimentos mencionados os PCN-LE mencionam,

Ao ensinar os tipos de conhecimentos mencionados, o professor a se balizar pelos conhecimentos que o aluno tem de sua língua materna e do mundo, por exemplo, em uma atividade de leitura, o professor deve fazer com que o aluno tome consciência do que já sabe ao explorar itens lexicais cognatos. (Brasil, 1998, p. 91)

1.4.2 As orientações didáticas para o ensino da compreensão escrita

Segundo os PCN-LE (Brasil, 1998), o primeiro passo para realizar um trabalho com a ênfase na leitura é que o professor escolha o texto a ser usado para, a seguir, estabelecer um propósito para a leitura, o que pode ser feito em conjunto com a

classe. Segundo o documento, esse propósito definirá o nível de compreensão a ser alcançado, o que pode abarcar desde uma compreensão geral em relação ao que é tratado no texto, até a procura de uma informação específica. Recomenda-se organizar o trabalho a ser realizado com base nas fases: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

A pré-leitura é a fase caracterizada pela sensibilização do aluno em relação aos possíveis significados a serem construídos na leitura com base na elaboração de hipóteses. Ela engloba ativar o conhecimento prévio dos alunos em relação ao conhecimento de mundo e à organização textual bem como situar o texto identificando quem é o autor, o leitor virtual, quando e onde publicado e com que propósito, de modo a evidenciar a leitura como uma prática sociointeracional.

Já a fase da leitura é aquela em que o aluno tem de projetar o seu conhecimento de mundo e a organização textual nos elementos sistêmicos do texto. Vale lembrar que para níveis de compreensão mais detalhada a familiarização com elementos sistêmicos diferentes da língua materna será necessária. Segundo os PCN-LE (Brasil, 1998, p. 92): “É importante também que o aluno aprenda a adivinhar o significado de palavras que não conhece, por meio de pistas contextuais, da mesma forma que é essencial que aprenda a desconsiderar a necessidade de conhecer todos os itens lexicais para ler”. O documento considera as estratégias de integração de uma informação a outra, o estabelecimento dos elos coesivos e a utilização de estratégias de inferência como importantes procedimentos na construção de sentidos por meio da compreensão escrita e enfatiza que é crucial que o aluno aprenda a distinguir entre informações centrais na estrutura semântica do texto e os detalhes.

Finalmente na pós-leitura, os PCN-LE (Brasil, 1998, p. 92) orientam o professor a: “[...] planejar atividades destinadas a levar os alunos a pensar sobre o texto, emitir suas reações e avaliar, criticamente, as ideias do autor. O foco essencial é no relacionamento do mundo do aluno com as ideias do autor. Esses aspectos mais críticos evidenciados nesta fase devem perpassar toda a atividade de leitura, embora pedagogicamente estejam concentrados aqui”.

Em consonância com Lightbow e Spada (2005) os PCN-LE (Brasil, 1998) apontam como condição necessária para o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita a disponibilização de uma grande variedade de textos de diversos tipos. Segundo o documento, é importante envolver os alunos nesse processo de coleta de textos para se assegurar, por um lado, o interesse dos alunos,

e por outro lado, a conexão entre o que se faz na sala de aula de língua estrangeira e o mundo fora da escola onde a língua estrangeira é usada.

Na visão dos PCN-LE (Brasil, 1998) os livros didáticos, em geral, não cumprem esse objetivo, pois os textos e as atividades de leitura presentes neles na maioria das vezes são formulados para cumprir um propósito didático e visam somente o ensino do componente sistêmico. Na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais o aspecto sistêmico não é a finalidade do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, mas sim um dos tipos de conhecimento que possibilitam a sua aprendizagem.

Em suma,

A visão de leitura adotada difere daquela tradicionalmente seguida em sala de aula e em materiais didáticos, 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)

1.5 Letramentos: uma chave de acesso ao mundo

Segundo Magda Becker Soares (2004) o surgimento da palavra e do conceito de letramentos é relativamente recente e tornou-se parte da linguagem e das ciências linguísticas há poucas décadas. Seu surgimento se deu em decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. Para a autora, enquanto o processo de alfabetização pode ser entendido como aquisição do sistema convencional de escrita, o termo letramento refere-se ao desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais, ou seja, 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. Apesar da necessária diferenciação entre os dois termos, Soares ressalta que,

A alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramentos e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (Soares, 2004, p. 97)

Tal afirmação nos conduz à indissociabilidade e interdependência dos processos em questão.

Na visão de Soares (Soares, 1998 apud Rojo, 2009) há uma distinção no conceito de letramento: uma versão fraca e uma versão forte. Para ela, a versão fraca do conceito de letramento estaria ligada a um enfoque autônomo, seria (neo) liberal e estaria ligada a mecanismos de adaptação da população às necessidades e exigências sociais do uso de leitura e escrita. Segundo a autora, essa versão vincula-se a uma visão adaptativa que está na raiz do conceito de analfabetismo funcional³. Já a versão forte de letramento, seria revolucionária, crítica, colaboraria para a construção de identidades fortes, para a potencialização de poderes (empoderamento, empowerment) dos agentes sociais, em sua cultura local, na cultura valorizada, na contra-hegemonia global (Sousa Santos, 2005 apud Rojo, 2009). Para tanto leva em conta os múltiplos letramentos nos quais as sociedades se encontram imersas, sejam eles valorizados ou não, globais ou locais.

Para Roxane Rojo (2009), o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais da linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimdo contextos sociais diversos, numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. Segundo a autora, as abordagens mais recentes dos letramentos, têm apontado para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas e têm insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento.

Quanto ao papel que a escola tem exercido dentro deste panorama, Kleiman (Kleiman, 1995 apud Rojo, 2009) aponta que mesmo sendo a mais importante das agências de letramento, ela não se preocupa com o seu desenvolvimento e consequentemente com as práticas sociais, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente percebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Na visão da autora, em outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes.

³ analfabeto funcional refere-se a uma pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever frases simples não possui as habilidades necessárias para satisfazer as demandas do seu dia a dia e se desenvolver pessoal e profissionalmente (site do Instituto Paulo Montenegro apud Rojo, 2009, p.46)

Soares (2004) aponta que o fracasso no ensino-aprendizagem da língua escrita nas escolas brasileiras vem ocorrendo insistentemente há muitas décadas. No passado, entretanto, este fracasso estava restrito às avaliações internas, concentrando-se na etapa inicial do Ensino Fundamental e convertendo-se em altos índices de reprovação e evasão. Já hoje, o fracasso revela-se nas avaliações externas à escola como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) ou até mesmo em exames de esfera internacional cuja maior expressão é o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes).

A ineficácia linguística dos alunos antes focalizada nos anos iniciais do Ensino Fundamental agora se estende para as etapas finais do ciclo e perpassa o Ensino Médio. Para a autora, a hipótese é de que dentre os variados fatores para a configuração deste panorama, está a perda da especificidade do processo de alfabetização no Brasil nas últimas décadas. Na visão de Soares (2004), na tentativa de evitar a excessiva especificidade atribuída a apenas uma das facetas da aprendizagem da língua escrita à qual se refere Kleiman (Kleiman, 1995 apud Rojo, 2009), apagou-se a necessária especificidade necessária ao processo de alfabetização.

Para Rojo (2009), um dos objetivos principais da escola deve ser justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita de maneira ética, crítica e democrática.

1.5.1 Relatório PISA: resultados brasileiros da habilidade leitora

Segundo Roxane Rojo (2009), o insucesso das propostas brasileiras de letramento escolar, principalmente em termos de letramentos e capacidades de leitura são visíveis nos últimos anos por meio dos exames de avaliações nacionais e internacionais.

A autora aponta que mais recentemente, os alunos da educação básica têm participado de diversos programas/sistemas de avaliação, sendo os mais importantes dentre eles o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) – governamentais – e o estrangeiro PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). Estes exames e processos de avaliação pretendem, com suas especificidades, medir os resultados da educação básica em termos de construção de capacidades e competências pelos alunos.

O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em cada país participante há uma coordenação nacional. No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

O objetivo do Pisa é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea. As avaliações do Pisa acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências – havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas. Em 2000, o foco foi em Leitura; em 2003, Matemática; e em 2006, Ciências. O Pisa 2009 iniciou um novo ciclo do programa, com o foco novamente recaindo sobre o domínio de Leitura; em 2012, novamente na Matemática; e em 2015 será a vez da área de Ciências.

Em termos de habilidades avaliadas, segundo Rojo (2009), o PISA tem uma concepção cognitiva de leitura como extração de informação e relação entre informações extraídas de textos em diferentes gêneros e linguagens, os quais constituem práticas de leitura escolares e não escolares. Segundo Jurado (Jurado, 2002 apud Rojo, 2009), o programa selecionou “três capacidades básicas – localização, identificação e recuperação de informação, interpretação e reflexão – subdivididas em cinco níveis, exigidas na leitura e compreensão de uma diversidade de gêneros”.

Já o ENEM e o SAEB aproximam-se mais de uma concepção discursiva de leitura, na medida em que incorporam descritores ou habilidades e competências que dizem respeito não somente ao conteúdo e à materialidade linguística dos textos, mas também a sua situação de produção. Exigem, por exemplo, “estabelecer relações entre diferentes textos e seu contexto histórico, social, político ou cultural inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores” (ENEM) ou reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido” (SAEB).

Os resultados obtidos nos exames em questão como mencionado anteriormente apontam para uma situação alarmante naquilo que se refere à habilidade leitora. No primeiro relatório do PISA, divulgado no ano de 2000, dentre alunos de 15 anos de 32 países diferentes, os brasileiros foram os que obtiveram os piores resultados nas capacidades de leitura. Segundo Rojo (2009), a maior parte dos jovens brasileiros avaliados mal consegue “localizar informações que podem ser inferidas de um texto; reconhecer a ideia principal em um texto, compreendendo as relações ou construindo um sentido; construir uma comparação ou várias conexões entre o texto e outros conhecimentos extraídos da experiência pessoal.”. Naquilo que se refere à localização de informações, os resultados são ainda piores quando envolve a leitura de gráficos, mapas, diagramas.

Para a autora, isto se deve ao fato de que muitos destes gêneros têm pouca circulação na escola e quando circulam não são objetos de ensino. A última edição do exame realizada em 2012, que incluía a avaliação de leitura eletrônica e a elaboração de construtos relacionados ao envolvimento com leitura e metacognição, demonstrou que houve uma pequena redução no número de alunos que se encontram abaixo do nível 2, cuja habilidades envolvem somente o reconhecimento da ideia principal do texto ou do objetivo do autor, que contenham assuntos familiares aos alunos e que tenham uma relação simples entre as informações pertinentes ao texto e o conhecimento do dia a dia. A porcentagem de alunos que se encontrava neste nível era de 55.8% em 2000 e em 2012 ela caiu para 49.2%, número ainda muito distante daquilo que indicaria uma mudança significativa na competência leitora dos alunos brasileiros que concluem a Educação Básica.

Os resultados obtidos nos outros exames mencionados nesta pesquisa não são mais animadores. Apesar dos resultados relativos às capacidades de leitura serem bastante difíceis de avaliar no ENEM por conta das atividades de linguagem complexas que ele envolve, Rojo (2009) afirma que alguns indicadores podem ser apontados. Os resultados dos últimos anos indicam que os alunos conseguem médias maiores em competências ligadas ao domínio das normas e formas de língua escrita padrão e médias abaixo da nota de corte nas competências referentes à capacidade de se apropriar e de reproduzir os discursos anteriormente lidos e ao domínio do tipo de texto bem como à capacidade de apresentar soluções alternativas para problemas controversos. Na visão da pesquisadora, isso vem demonstrar que a escola – tanto pública como privada, neste caso – parece estar ensinando mais regras, normas e

obediência a padrões linguísticos que o uso flexível e relacional de conceitos, a interpretação crítica e posicionada sobre fatos e opiniões, a capacidade de defender posições e de protagonizar soluções.

Ainda sobre os resultados alarmantes dos exames em estudo, Rojo (2009) afirma que os dados obtidos por meio da aplicação do SAEB não são muito diferentes daqueles apresentados nos outros dois exames discutidos até então. A edição do SAEB aplicada em 2001 atestou que 32,11% dos alunos da terceira série do Ensino Médio que prestaram o exame apresentam capacidades de leitura muito simples, o que os impede de serem leitores críticos, aptos a participar das práticas sociais de leitura do mundo letrado. Vale ressaltar que para 41,31% dos alunos de terceiro ano do Ensino Médio que prestaram o exame neste ano o resultado foi ainda pior. Eles foram classificados em um nível inferior aos 32,11% dos alunos mencionados anteriormente, o que significa que eles não demonstraram habilidades de leitura compatíveis com a série cursada.

Diante de resultados que levam tão claramente à evidência do fracasso escolar no aspecto do desenvolvimento da habilidade leitora, Rojo (2009) questiona como alunos de relativamente longa duração de escolaridade puderam desenvolver capacidades leitoras tão limitadas.

Para a autora, frente a tal cenário cabe a superação das nossas impressões de desinteresse, desânimo e resistência dos alunos das camadas populares em relação a propostas de ensino e letramentos oferecidas pelas práticas escolares. Segundo Rojo (2009) devemos nos questionar a que práticas de leitura e propostas de letramento esses alunos estiveram submetidos por cerca de dez anos, a que textos e gêneros tiveram acesso, a eficácia/ineficácia das propostas, o interesse e o enfado dos alunos e o que fazer para constituir letramentos mais compatíveis com a cidadania protagonista.

Tomando o exposto como referência e retomando o objetivo central desta pesquisa, proponho aqui a discussão sobre a complexidade do desenvolvimento da habilidade leitora em língua inglesa no cenário escolar brasileiro. Diante de tamanha ineficácia no desenvolvimento das habilidades leitora em língua materna, torna-se difícil imaginar como é possível construir um ensino significativo, eficaz e emancipador da habilidade leitora em LE.

De acordo com os PCN- LE (1998) o ensino da língua estrangeira se ancora nas habilidades linguísticas já desenvolvidas em língua materna. Segundo o

documento, no que se refere ao ensino da compreensão escrita em LE, para facilitar o engajamento discursivo⁴ do leitor-aluno, cabe privilegiar o conhecimento de mundo e textual que ele tem como usuário de sua língua materna, para se ir pouco a pouco introduzindo o conhecimento sistêmico. Dessa forma, o foco do então terceiro ciclo deveria estar na compreensão geral enquanto do quarto ciclo deveria incluir além da compreensão geral a detalhada também.

Com base nos resultados obtidos nos exames em estudo nesta pesquisa, tal proposição deposita enorme desafio nas aulas de leitura em língua estrangeira. Certamente os níveis baixíssimos de conhecimentos linguísticos em língua materna influenciam de forma significativa a aprendizagem e o progresso da leitura em LE.

Ensinar leitura em língua inglesa no Brasil significa talvez enfrentar desafios ainda maiores do que aqueles vivenciados por professores de língua materna. Mais do que ânimo e envolvimento, parece-me que o professor de língua inglesa precisa se aproximar das pesquisas realizadas na área de alfabetização e letramentos para que possa alinhar o seu planejamento e suas propostas de desenvolvimento da habilidade leitora em LE com a sua realidade local. Resta-nos saber se as propostas de leitura presentes nos livros didáticos distribuídos nas escolas de Educação Básica do Brasil pautam-se meramente em uma visão global do ensino da língua inglesa, desconsiderando as especificidades envolvidas na identidade de um povo ou se eles foram desenvolvidos para de fato atender a realidade local dos aprendizes. Nesse aspecto, Celani afirma,

[...] Os chamados materiais “globais” dificilmente podem levar em conta as necessidades locais e devem, portanto, ser submetidos a um questionamento crítico, do ponto de vista das tensões e desafios à identidade e aos valores da comunidade onde serão usados, para se chegar a uma compreensão das questões envolvidas, por meio da reflexão crítica. (Celani, 2005 apud Ramos, 2009, p.177)

⁴ Engajamento discursivo refere-se à capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Na sala de aula isso pode ser viabilizado por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como sujeito do discurso, ou seja, no desenvolvimento de sua capacidade de agir no mundo por meio da palavra em língua estrangeira nas várias habilidades comunicativas. (Brasil, 1998, p. 19)

2. METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo apresentarei a minha escolha metodológica, os instrumentos para a realização da pesquisa e os procedimentos para a coleta e análise de dados. Também será descrito o contexto onde surgiu a motivação para a pesquisa, que engloba uma escola da rede pública de ensino, o curso de formação contínua “Práticas Reflexivas – Ensino-aprendizagem da língua inglesa na Escola pública” e as propostas de leitura presentes nos livros analisados.

2.1 Escolha metodológica

Este estudo está inserido no paradigma qualitativo interpretativista e utiliza o estudo de caso como forma tipológica. Para dar sustentação metodológica a este trabalho, utilizo autores como Bredo e Feinberg (1970), Girod-Séville e Perret (2001), Minayo (1993), Vergara (1998), Goode e Hatt (1969), Stake (1987) e Rizzini e Sartor (1999).

Segundo Bredo e Feinberg (1982 apud Liberali F., Liberali A., 2011) o paradigma interpretativista preocupa-se com interesses práticos, isto é, o conhecedor e o conhecido estão em relação intensa e direta. Os fatos analisados passam a ser vistos como reativos a um esquema simbólico particular constituído por um conjunto de termos, conceitos e rótulos. A realidade jamais seria independente da mente ou da consciência da pessoa que a observa ou testa.

Nesse paradigma, o conhecimento é gerado levando-se em conta as convenções que uma determinada comunidade científica adota e, portanto, a interpretação torna-se mola mestra para a pesquisa. Há uma perspectiva de que a essência do objeto é múltipla, portanto, o mundo seria feito de possibilidades. (Bredo, Feinberg, 1982 apud Liberali F., Liberali A., 2011, p. 19)

Tendo em vista o teor interpretativista que o trabalho proposto requer, o método utilizado para a organização da coleta e análise dos dados obtidos será o qualitativo. De acordo com Minayo (1993 apud Liberali F., Liberali A., 2011, p. 21): “O método qualitativo trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Segundo o autor, esse método tem como base pesquisas de cunho interpretativista, cujo foco é perceber a realidade a partir dos significados, portanto a

subjetividade passa a ser o fundamento do sentido da vida social. Neste método os pesquisadores não mais quantificam, mas focalizam sua atenção na compreensão e explicação das relações sociais explicitadas na vivência, experiência, cotidianidade das ações humanas em relação estreita com a compreensão das estruturas e instituições que a compõem.

Frente a esta opção, faz-se muito relevante à pesquisa focalizar intensamente o como, o quê, e o porquê, ou até mesmo eventualmente, o quanto, para que se possa entender a constituição das seções de leitura dos materiais didáticos em questão neste trabalho, buscando estabelecer uma relação consistente entre as perguntas de pesquisa colocadas e os dados obtidos na coleta.

Dada a valiosa contribuição dos estudos de caso no exame de realidades escolares e a unicidade da natureza do trabalho aqui proposto, foi esta a forma tipológica que esta pesquisa melhor se adequou. “O estudo de caso é um estudo intensivo, exaustivo e profundo” (Rizzini, Castro e Sartor, 1999 apud Liberali F., Liberali A., 2011, p. 24).

Para Vergara (1998 apud Liberali F., Liberali A., 2011, p.24): “O estudo de caso busca profundidade e detalhamento, sendo, normalmente, restrito a um grupo específico como, por exemplo, uma família, uma empresa, um produto”.

Segundo Goode e Hatt (1969, apud Liberali F.; Liberali A., 2011, p.24): “O estudo de caso baseia-se na análise qualitativa, possível de ser mais eficientemente empregado na pesquisa social. Embora, essencialmente, qualitativo, o estudo de caso pode utilizar-se de quantificações que permitirão uma melhor percepção dos resultados”.

Stake (1987 apud Liberali F., Liberali A., 2011, p.24) esclarece que “O estudo de caso não é propriamente uma escolha metodológica, mas uma escolha de um objeto a ser estudado”. Segundo o autor, os estudos de caso permitem aos leitores uma experiência vicária do contexto investigado, assim como dos resultados obtidos, que contribuem para a construção social do conhecimento. O foco essencial deste estudo está no interesse pelo caso único e particular que deve ser bem delimitado por características específicas, ou seja, cada estudo concentra sua investigação em um único caso, que deve ser estudado em seu contexto natural. “O foco central não está na preocupação com a posterior generalização, mas com possíveis comparações entre semelhanças e diferenças com outros casos” (Rizzini, Castro e Sartor, 1999 apud Liberali F., Liberali A., p. 24).

Esta pesquisa visa compreender a constituição da seção de leitura dos livros analisados a fim de levantar as possibilidades de contribuição para os letramentos dos alunos de inglês da rede pública de ensino. Para atingir tal objetivo, tenho as seguintes perguntas:

- A visão de língua e aprendizagem dos exercícios de leitura condizem com a concepção presente no manual do professor?
- Como a proposta de trabalho com a habilidade leitura se materializa nos exercícios?
- De que forma os exercícios de leitura propostos nos materiais em estudo podem favorecer os letramentos em língua inglesa e em língua materna?

As escolhas metodológicas feitas para a formulação deste trabalho baseiam-se no fato de que os estudos científicos realizados na área da linguagem são construídos mediante as relações estabelecidas entre os elementos constitutivos do processo investigativo com base em critérios de historicidade, relatividade do processo e, sobretudo rigor científico. A visão científica lançada para a realização desta pesquisa focaliza, portanto, o dinamismo da ciência, não deixando de manter os seus critérios e credibilidade acadêmica.

2.2 Contexto

Nesta seção do capítulo metodologia, apresento o contexto no qual esta pesquisa ocorreu. Incluo informações sobre os livros em análise, a escola na qual esses materiais são usados, o programa de especialização “Práticas Reflexivas Ensino- aprendizagem da língua inglesa na Escola Pública”.

2.2.1 A unidade escolar

Os livros analisados nesta pesquisa são amplamente utilizados em toda a rede pública de ensino do Brasil, uma vez que eles são aprovados pelo PNLD e o seu processo de escolha, como explicado anteriormente conta com a participação efetiva dos professores. Dessa forma, cabe aqui fazer um breve relato da unidade escolar na qual eu primeiramente tive contato com os materiais analisados neste trabalho.

A escola em questão se localiza na zona sul da cidade de São Paulo e atende atualmente 1157 alunos (528 de Fundamental I e 629 de Fundamental II) distribuídos

nos turnos matutino e vespertino. No período noturno o prédio é utilizado por uma ETEC (Escola Técnica Estadual). Conforme os registros dos anos anteriores, desde sua inauguração ocorrida em 2008, a violência e a depredação estiveram presentes no ambiente escolar. Atualmente, apesar de uma leve diminuição, a situação da unidade escolar ainda requer prioridade. Nesse sentido, foi adotado como plano de ação, a convivência escolar no intuito de diminuir a depredação, melhorar as relações existentes e desenvolver progressivamente o rendimento escolar considerado baixo segundo as provas externas realizadas anualmente.

O bairro onde a unidade escolar está inserida tem uma elevada porcentagem da população formada por jovens que vivem em condições bastante precárias (15,9% das crianças estão em famílias com renda inferior a $\frac{1}{2}$ salário mínimo). Além disso, do total da população empregada, 37,2 % tem ocupação informal. O bairro não possui opções de lazer ou entretenimento e também é carente de serviços públicos. As moradias em geral são frutos de ocupações desordenadas e se caracterizam por sua irregularidade.

A comunidade do entorno apresenta dificuldade na construção de uma identidade com o bairro e os jovens têm baixa expectativa em relação ao futuro. No período entre 1991 e 2000 o IDH da região cresceu 2,97%. O papel da educação no desenvolvimento da região é bastante acentuado, uma vez que este crescimento deve-se a um aumento de 80,8% do atendimento educacional.

A maioria dos professores que compõe o quadro docente é efetivo e atua na mesma unidade escolar há cerca de quatro anos. A disciplina de língua inglesa é ministrada por 4 professores, entre os quais eu me incluo. Trabalhamos juntos há cerca de três anos, no entanto, nunca desenvolvemos atividades ou projetos em parceria.

2.2.2 A professora pesquisadora

A minha formação além da Licenciatura Português/Inglês obtida em uma faculdade particular localizada na região do ABCD no ano de 2008 foi totalmente desenvolvida em escolas de línguas. Iniciei a minha carreira como professora de inglês em 2001, antes de frequentar o curso de Letras.

Após a conclusão do meu curso de inglês em um centro de línguas no ano de 2000 comecei a dar aulas em escolas de idiomas localizadas na região do ABCD que

ofereciam cursos livres e após alguns anos passei a lecionar aulas particulares de inglês também. Permaneci nesta modalidade de ensino até o ano de 2009, quando tive a oportunidade de começar a exercer a função de coordenadora pedagógica no mesmo centro de idiomas em que atuava como professora.

Em 2011 ingressei no meu primeiro cargo como professora da rede pública. Naquele ano permaneci trabalhando na escola pública e na escola de idiomas como coordenadora ao mesmo tempo. No ano posterior parei de trabalhar em escolas de idiomas e exonerei o meu cargo na rede pública de São Bernardo para ingressar nas redes municipais das cidades de São Paulo e São Caetano do Sul onde permaneço até então. Ao mesmo tempo em que atuo como professora de inglês do Ensino Fundamental II e Médio nestas duas cidades e leciono aulas particulares, sou aluna do curso de Pós Graduação em Práticas Reflexivas e Ensino Aprendizagem de Inglês na Escola Pública oferecido pela Associação de Cultura Inglesa em parceria com a PUC-SP.

No meu primeiro ano atuando como professora da rede municipal da prefeitura de São Paulo descobri que havia um curso gratuito para professores da rede pública, oferecido pela Associação Cultura Inglesa São Paulo. No final daquele ano, quando as inscrições foram abertas dirigi-me à Cultura Inglesa – Saúde para me submeter a um teste de nivelamento. Ao final da avaliação fui informada que o curso que eles ofereciam ia até um determinado nível e que o meu aproveitamento estava acima dele. A minha avaliadora explicou que candidatos que obtinham tal aproveitamento eram encaminhados diretamente para a PUC para realizar a segunda etapa da bolsa de estudos: um curso de especialização focado em práticas reflexivas de ensino-aprendizagem da língua inglesa no contexto da escola pública. Após essas orientações fui até a PUC no dia marcado para efetuar a minha matrícula e iniciei as aulas no curso de especialização no início do ano seguinte.

Eu não tinha muitas informações sobre este curso quando decidi efetivar a minha matrícula, sabia somente que era um curso voltado para professores atuantes da rede pública de ensino em São Paulo e que iria tratar do processo ensino-aprendizagem do inglês. Na época, o que mais me interessou foi a oportunidade de retomar a minha vida acadêmica e aprimorar os meus conhecimentos na área de língua inglesa. Não poderia imaginar que o curso representaria tantas transformações no meu modo de ver as aulas de língua inglesa na Escola Pública e na minha própria prática.

Os módulos iniciais do curso representaram um momento de desconstrução de crenças e reconstrução de percepções e valores. O primeiro módulo em particular foi extremamente desafiador para mim, pois a proposta de reflexão sobre a prática docente presente na primeira disciplina do curso provocou a princípio uma sensação de estranhamento, como se eu estivesse pisando em um terreno totalmente desconhecido e tivesse que visitar campos nunca antes explorados. Os demais módulos contribuíram cada um a sua forma para a continuação do processo de reflexão crítica iniciada na primeira etapa do curso e para o aprimoramento de conhecimentos já adquiridos. As disciplinas Linguagem e letramentos bem como Fundamentos para avaliação e preparação de materiais didáticos me fizeram compreender a importância da análise de materiais didáticos e de boas práticas de letramentos para o desenvolvimento da aprendizagem em língua inglesa. Logo após concluir essas disciplinas o meu interesse em investigar materiais didáticos passou a ser crescente e me conduziu à decisão de realizar a presente pesquisa.

2.2.3 O curso de especialização

Segundo Celani e Collins (2003), há uma grande lacuna no atendimento oficial a professores de inglês. Para as autoras, o ensino de língua inglesa tem sido uma área muito esquecida na educação brasileira. Mesmo depois da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, a situação parece não ter evoluído muito. Na visão das autoras, o que torna a situação particularmente difícil são as raízes profundas desse problema, que começam no tipo de programa de formação de professores oferecido pelas universidades. Outro fator relacionado a essa problemática situação é o isolamento em que se encontram os professores de inglês, frequentemente impedidos, por suas condições de trabalho, de conversar com seus pares e desenvolver trabalhos conjuntos.

Diante deste cenário, o programa de pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Lael-PUC-SP) e a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa de São Paulo (SBCI) decidiram criar em 1995 o programa “Educação contínua do professor de inglês: Um contexto para a reconstrução da prática”. O programa passou a contar com cursos de desenvolvimento de linguagem oferecidos pela SBCI e atividades de aprimoramento profissional coordenados pelo Lael. Em 1998, quando o programa já estava

atendendo a mais de 500 professores da cidade de São Paulo, houve um pedido de expansão para o interior, e o programa a distância foi planejado, inicialmente com o nome “Programa em língua inglesa via internet para professores de inglês de escolas públicas”, subsequentemente renomeado “Teachers links”.

Os programas baseiam-se na estruturação de uma proposta de aprimoramento linguístico e profissional para os professores da rede pública do estado de São Paulo e tem o objetivo de fazer uma intervenção prática no contexto social da escola pública, tornando possível para os professores participantes do curso uma atuação como agentes de mudança em seus contextos profissionais. O público alvo são professores efetivos de Inglês das redes públicas estadual e municipal portadores de Diploma de Licenciatura na área de Inglês ou Português/Inglês, em efetivo exercício em escolas estaduais ou municipais do Estado de São Paulo.

A partir de 2010, o curso presencial de extensão foi transformado em especialização e passou a receber o nome de Práticas Reflexivas e Ensino e Aprendizagem de inglês na Escola Pública. A criação de uma pós-graduação lato sensu proporciona aos docentes da rede pública um aprofundamento em temas trabalhados no antigo formato do curso. A especialização em Práticas Reflexivas e Ensino-aprendizagem de Inglês na Escola Pública teve 60 vagas abertas para as duas primeiras turmas, mas como o número de inscritos superou as expectativas, uma terceira turma foi criada, com mais 30 vagas. O curso tem duração de 18 a 24 meses, carga horária de 420 horas e exige a produção de um trabalho de conclusão de curso. O objetivo é preparar professores, com conteúdo teórico e prático, para identificar as reais necessidades dos alunos e adequar as aulas ao perfil de cada turma, partindo da construção mútua do conhecimento.

Celani e Collins (2003) veem como um resultado particularmente encorajador dos programas o crescente envolvimento dos multiplicadores na preparação de oficinas, bem como o crescimento de oportunidades mais formais para os professores-alunos compartilharem seu desenvolvimento. As autoras ressaltam que tem havido convites para que professores formadores que tenham concluído um dos programas trabalhem como professores formadores em processos de desenvolvimento de pares, em contextos presenciais ou mediados por tecnologia. Na opinião de Celani e Collins (2003) essas ações muito contribuem para que o professor comece, então, a ser retribuído por seu investimento e inicie um processo de recuperação da autoestima profissional. Pessoalmente percebo algumas mudanças significativas em minha

prática docente após frequentar o curso de especialização e uma verdadeira transformação no meu entendimento do ensino da língua inglesa na Escola pública brasileira.

2.2.4 Os materiais didáticos

Os livros analisados para a formulação desta pesquisa foram o *Keep in mind* 8ºano da editora Scipione e o *Alive* 8ºano da editora Anzol, ambos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático. A minha escolha por analisar estes dois livros se deu por acreditar que as diferenças ou semelhanças encontradas nesta pesquisa podem indicar importantes traços de concepções de linguagem e ensino-aprendizagem que delineiam o cenário de aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil atualmente.

O fato dos materiais terem sido incluídos no programa em momentos diferentes possivelmente é relevante no sentido de demonstrar mudanças nos critérios de análise do programa nos últimos anos. O primeiro material em questão, *Keep in mind*, fez parte do primeiro grupo de materiais de língua estrangeira aprovado pelo PNLD, suas aprovações incluem os anos de 2011, 2012 e 2013.

Já o livro *Alive* entrou recentemente para o programa e conta com uma aprovação que se inicia neste ano e dura até 2016. Optei por livros indicados para o último ciclo do Ensino Fundamental II na tentativa de em consonância com os parâmetros curriculares nacionais (Brasil, 1998) desenhar um panorama mais detalhado das habilidades almejadas ao término da segunda etapa do Ensino Fundamental naquilo que se refere ao desenvolvimento da leitura em língua inglesa e dos letramentos que perpassam a prática leitura em LE.

Na apresentação do material *Keep in mind*, Elizabeth Young Chin e Maria Lucia Zaorob propõem um projeto visual moderno e instigante que lembraria o design de uma revista para adolescentes. Segundo Chin e Zaorob, a obra acompanha as últimas tendências do mercado internacional para o ensino de língua estrangeira, o que a diferencia das outras coleções presentes no mercado. As autoras indicam como foco principal da sua proposta a diversidade e a criatividade impressas em atividades inovadoras voltadas para o cotidiano dos alunos e prometem oportunidades para vivenciar o uso da língua e da cultura nos países de língua inglesa bem como oportunidades de reflexão aos alunos. Segundo Chin e Zaorob a coleção apresenta

textos interessantes, temas instigantes para pensar e discutir e muitas atividades interativas, além de jogos, curiosidades e brincadeiras.

Como justificativa para a aprendizagem da língua inglesa as autoras se pautam na questão da globalização do mundo e do papel que o inglês exerce neste cenário. Elas apontam que a aprendizagem da língua inglesa na atualidade permite uma forma de participação mais ativa neste mundo globalizado

Os autores do livro *Alive* por sua vez, também prometem aos estudantes o contato com o inglês “vivo”, ou seja, aquele usado na vida cotidiana para participar de atividades na sociedade local e global, e que habilita seus usuários a desempenhar variadas práticas de linguagem. Como proposta de estudo da linguagem, Vera Menezes, Junia Braga e Claudio Franco propõem o estudo da comunicação do dia a dia, representada por textos autênticos orais, escritos e multimodais. Na descrição do material podemos identificar a menção sobre a concepção da natureza dinâmica da linguagem, há uma ênfase na questão das variedades linguísticas.

Podemos também observar o destaque dado ao empoderamento do aluno por meio da proposta de atividades que permitem falar sobre si próprio e sobre ao mundo ao seu redor. Nesse sentido, ao longo das unidades que compõem a obra, os autores propõem a escrita de vários textos com o objetivo de construir uma revista para adolescentes.

Na apresentação da coleção, os autores ainda mencionam a importância da busca por oportunidades para usar a língua inglesa em diferentes contextos, ou seja, de ir além da sala de aula e propõem dicas de estratégias de aprendizagem para que os alunos aumentem suas experiências com a língua inglesa e se torne um cidadão capaz de falar, ouvir, ler e escrever em inglês ampliando dessa forma sua atuação no mundo. Podemos perceber nestas últimas propostas dos autores do *Alive* um esforço em promover a metacognição e a consequente autonomia dos alunos.

Com o objetivo de investigar a materialização dos pressupostos teóricos que sustentam as obras selecionadas proponho nesta pesquisa a análise dos manuais do professor presentes nos dois livros em estudo e dos exercícios de leitura elaborados para compor as seções de leitura.

2.3 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados para a realização desta pesquisa foi dividida em dois momentos. Inicialmente a partir da análise dos manuais do professor presentes nos livros em estudo, fiz uma investigação em busca dos traços que compõem a base teórica dos materiais. Neste momento eu tentei identificar a visão de linguagem e do processo ensino-aprendizagem subjacente às propostas dos autores. Ao mesmo tempo, busquei compreender como tal visão influencia os papéis desempenhados pelo professor e pelo aluno na construção dos saberes.

Ainda nesta fase, fiz a análise das propostas de leitura também presentes no manual do professor considerando primordialmente o alinhamento entre os pressupostos teóricos investigados anteriormente e os princípios de leitura expressos pelos autores. Fiz uma investigação das concepções explicitadas nesta seção e tentei caracterizar o entendimento que os autores têm do desenvolvimento da habilidade leitora em língua inglesa. Ao finalizar essa fase de coleta de dados, iniciei a segunda etapa do estudo que tem como base a análise das atividades de leitura presentes ao longo dos livros pesquisados.

Em paralelo ao método qualitativo, nesta fase da pesquisa fiz uso de uma análise quantitativa com o objetivo de ter uma visão mais ampla dos tipos de texto que os autores das obras em estudo optaram por incluir em seus materiais. Este momento da análise teve como foco a busca por textos autênticos e por materiais adaptados a fim de retomar a discussão iniciada na fundamentação teórica desta pesquisa. A identificação de propostas de trabalho com gêneros discursivos também serviu como um norteador. Finalmente observei a condução das propostas de leitura presentes nos materiais analisados visando encontrar um alinhamento ou um distanciamento entre os elementos coletados.

Para compreender as minhas percepções acerca das análises aqui descritas, utilizei diários reflexivos como instrumento de pesquisa. Tomei a decisão de utilizá-los como instrumento de coleta de dados, a fim de refletir sobre as possíveis percepções e efeitos que as propostas de leitura presentes nos livros em análise podem representar na sala de aula. Para tanto, após cada aula em que trabalhei a seção de leitura dos livros pesquisados escrevi meus diários reflexivos. Os registros retratam a minha percepção da reação, das dificuldades, do interesse e da desenvoltura dos alunos mediante as atividades propostas bem como as minhas impressões sobre como os materiais utilizados afetam a aprendizagem dos alunos naquilo que tange o desenvolvimento da sua habilidade leitora e a aquisição de novos letramentos.

2.3.1 O diário reflexivo

Segundo Marcolino e Mizukami (2008) desde a década de 1980, tem aumentado o interesse, em diversas profissões, de investigar a prática profissional, especialmente após as contribuições de Donald Schön (Schön, 2000; 1983 apud Marcolino; Mizukami, 2008) sobre a natureza desta prática, que passou a ser compreendida, não como uma aplicação de teorias, mas como conhecimento produzido pelo profissional com base em situações onde existe incerteza, singularidade, complexidade e conflito de valores. Segundo as autoras, o conhecimento que se demonstra em situações do dia a dia é um conhecimento tácito ou implícito, o profissional sabe que sabe, mas não consegue explicar o que sabe (Schön, 1983 apud Marcolino; Mizukami, 2008) e necessita se tornar explícito para que possa ser conhecido e avaliado. Para as autoras, o profissional precisa se envolver em um processo de reflexão sobre a ação, com base no qual ele poderá descobrir se suas ações estão coerentes com suas crenças e compreensões pessoais, redefinir seus significados e até produzir novos conhecimentos valendo-se dessas reflexões.

Marcolino e Mizukami (Rodgers, 2002; Hatton; Smith, 1995; Dewey, 1976 apud Marcolino, Mizukami, 2008, p. 542) apontam que: "O processo reflexivo, caracterizado como um tipo de pensamento atrelado à ação e que demanda uma ação qualificada diferente da rotineira, tornou-se um dos elementos mais importantes para se compreender a construção do conhecimento prático-profissional".

Além disso, também se tornou o eixo para nortear a aprendizagem da prática, ao propiciar uma maior compreensão das relações que se estabelecem com outras experiências e ideias e, assim, criar uma condição de continuidade da aprendizagem (Rodgers, 2002 apud Marcolino; Mizukami, 2008, p. 542).

As autoras afirmam que diversas estratégias têm sido utilizadas tanto para pesquisa como para formação para acessar a reflexão sobre a prática, sendo a principal delas o diário reflexivo.

Fernanda Liberali (1999) define o diário reflexivo como a escrita sobre a prática desenvolvida pelos praticantes. Para a autora, os diários são ferramentas para a reflexão crítica, para a transformação do indivíduo uma vez que através dele, o sujeito tem a oportunidade de escrever sobre a sua ação concreta e também sobre teorias formais estudadas. A autora ainda afirma que, por sua característica escrita, o diário

permite um distanciamento e organização do pensamento que poderá servir como contexto para a reflexão crítica.

Segundo Zabalza, “Os diários aparecem de diferentes formas na atualidade e em todas as suas variações ele teria em comum a capacidade de responder à dupla exigência metodológica de centrar as análises em situações concretas, integrando a dupla dimensão referencial e expressiva dos fatos”. (Zabalza, 1994 apud Liberali, 1999)

Para Liberali (1999), os diários trabalham a objetividade da situação através da versão subjetiva que os sujeitos dão a ela e subjetividade da situação através dos dados objetivos que o próprio documento formal proporciona. Em consonância com Liberali (1999) Marcolino e Mizukami (2008) afirmam que o conteúdo do diário caracteriza-se como uma narrativa sobre a prática, na qual o estudante ou o profissional pode relatar quais foram suas reflexões e suas ações em determinada situação, permitindo o acesso ao pensamento, fixando a ação no contexto em que ela ocorre, e explicitando suas compreensões, em um movimento que permite retornar à experiência.

O processo de narrar a própria experiência possibilita ao sujeito reconstruir sua trajetória e lhe oferecer novos sentidos, estabelecendo uma relação dialética entre experiência e narrativa, mediada pelos processos reflexivos (Rodgers, 2002; Cunha, 1997 apud Marcolino; Mizukami, 2008, p. 542).

Na visão de Marcolino e Mizukami (2008) compreender como estes processos reflexivos acontecem e o que realmente evidenciam tornou-se bastante relevante neste contexto de ensino e pesquisa. No âmbito da formação contínua de educadores Porter et alii (Porter et alii, 1990 apud Liberali, 1999, p. 23) afirma que o diário vem sendo usado para documentar reações a materiais lidos, palestras, seminários, projetos sobre desenvolvimento de materiais, observações de sala de aula e preparações de cursos.

O autor aponta ainda o uso dos diários para o desenvolvimento de descrições das próprias aulas para posterior reflexão sobre elas, o que pode vir a servir de um instrumento de auto avaliação. Stover (Stover, 1986 apud Liberali, 1999) ressalta que esses diários escritos por educadores não são apenas um meio de se examinar o conhecimento, mas também um meio de gerar conhecimento. Para Zabalza (Zabalza, 1994 apud Liberali, 1999, p. 24) os diários são “o espaço narrativo de pensamento dos professores”. Em sua pesquisa o autor encontrou três tipos principais de diários:

- Diário como organizador estrutural da aula: apresentam especificação do horário e da sequência das atividades da aula.

- Diário como descrição de tarefas: o foco principal está nas tarefas que alunos e professores realizam em sala de aula. Alguns possuem descrições detalhadas, outros, porém, somente a sua identificação. Permitem penetrar na condução didática das aulas.

- Diários como expressão das características dos alunos e dos próprios professores: concentram-se nos sujeitos que participam no processo didático. Tem como característica principal a descrição dos alunos e referências aos sentimentos e atuações e percepções dos professores

Quanto à qualidade destes três tipos de diário, Zabalza (Zabalza, 1994 apud Liberali, 1999) propõe voltarmos o nosso olhar para o maior ou menor grau de informatividade e potencialidade formativa que cada um deles nos fornece. Neste sentido, o autor vê no diário como descrição de tarefas e no diário como expressão das características dos alunos e dos próprios professores maior potencial como instrumento de formação profissional, pois podem oferecer mais informações a serem utilizadas nos processos reflexivos.

Para a realização deste trabalho, fiz uso do diário reflexivo como descrição de tarefas). Optei por esta modalidade naturalmente para responder às perguntas desta pesquisa. O objetivo central da investigação aqui realizada é a identificação das características que compõem as propostas de leitura dos livros didáticos avaliados e o delineamento da dinâmica existente em sala de aula a partir de tais práticas. Dessa forma, faz-se relevante o uso de diários que detalhem as atividades propostas aos alunos.

Vale dizer que em muitos momentos ao longo deste estudo os meus diários atenderam também a tipologia expressão das características dos alunos e dos próprios professores. Voltar o meu olhar para as minhas percepções em relação à minha atuação em sala de aula bem como para as impressões que tenho dos alunos em muito me auxiliou a construir os pensamentos e as conclusões que teceram o desenvolvimento deste estudo.

A linguagem é por excelência o veículo responsável pela materialização das abstrações e da subjetividade humana. Quando expressa de forma escrita, por meio do gênero diário, ela é capaz de revelar o mais íntimo das relações estabelecidas entre os sujeitos. O seu poder esclarecedor, ao mesmo tempo em que orienta, permite

lançar mão de novos questionamentos e ousar mirar para direções antes inimagináveis.

2.4 Procedimentos de análise dos dados

Nesta seção do capítulo de metodologia, explico os procedimentos de análise e interpretação dos dados coletados nos manuais do professor, nos exercícios presentes nas seções de leitura e nos meus diários reflexivos e apresento a proposta que fundamentou a análise dos livros didáticos selecionados para a formulação desta pesquisa.

A análise realizada foi de cunho interpretativista, ou seja, a ênfase esteve na relação percebida entre os dados obtidos. Apesar do método qualitativo prevalecer na formulação deste trabalho, vale mencionar que os elementos quantitativos também exerceram importante papel nos momentos em que eles foram discutidos a fim de se estabelecer possíveis relações.

A seguir, descrevo como procedi com os dados em estudo. Primeiramente fiz a análise das *Premissas básicas* presentes no manual do professor do livro *Keep in mind*. Foi nesta seção que encontrei a fundamentação que caracteriza a visão de língua(gem) e aprendizagem que as autoras afirmam terem adotado para a formulação do material. De posse de todos os elementos descritivos necessários, criei um quadro que agrupa as características encontradas na análise realizada em a) visão de língua; b) concepções do processo ensino-aprendizagem da língua inglesa. Optei por essa forma de agrupamento na tentativa de ao término desta etapa identificar a aproximação ou o distanciamento das concepções apresentadas pelos autores dos materiais pesquisados

Ao término desse agrupamento de características, eu segui o mesmo procedimento de análise com o manual do professor do livro *Alive*. No entanto, vale apontar que o segundo livro em análise não apresenta seções que explicitam a visão de língua(gem) e aprendizagem de uma língua estrangeira em seu manual do professor.

Os dados necessários para essa caracterização foram obtidos por meio do estudo da apresentação da obra, onde dentre outros elementos, os autores fazem menção ao seu entendimento do processo ensino-aprendizagem da língua inglesa e às suas concepções de língua(gem).

Na sequência analisei as propostas de leitura presentes no manual do professor de ambos os livros. Criei um segundo quadro comparativo visando enfatizar a aproximação ou o distanciamento das propostas em análise ao mesmo tempo em que tentei retratar o alinhamento de tais propostas com as concepções de língua(gem) e ensino-aprendizagem da língua inglesa identificadas na fase anterior.

O próximo passo foi a busca pela materialização dos conceitos e princípios explicitados nos exercícios de leitura dos livros pesquisados. Do livro *Keep in mind* eu analisei as seções *Get in the mood*, *Presentation – Listen and read* e *Let's read*, pois são nelas que podemos encontrar as atividades voltadas mais especificamente para o desenvolvimento da habilidade leitora. Já no livro *Alive* foram analisadas as seções *Let's start*, *Let's read*, *Let's read and listen* e *Let's read and talk* pelos mesmos motivos mencionados na justificativa de escolha de análise das seções do *Keep in Mind*.

Durante essa fase da pesquisa, mantive o meu foco na quantidade de textos autênticos presentes nas seções em análise bem como no tratamento dado pelos autores à introdução, desenvolvimento e fechamento das seções. Observei também a existência do trabalho com gêneros discursivos e o direcionamento apresentado pelos autores neste caso.

Ao longo da análise dos exercícios de leitura fiz uso dos meus diários reflexivos sala de aula a fim de resgatar e retratar as minhas percepções, concepções e transformações no decorrer da pesquisa.

Livros didáticos	Concepção de (língua)gem	Visão de ensino-aprendizagem
Keep in mind	- É no discurso que os falantes produzem sentido - O uso da língua não acontece no vazio - A língua é um sistema e uma prática discursiva - O aprendizado de uma língua se dá por analogia e não por análise - elementos sistêmicos a serviço da comunicação	- A aprendizagem da língua estrangeira é facilitada pelo seu uso em interações sociais - Os processos cognitivos envolvidos no aprendizado de uma língua estrangeira são de natureza social - Foco nas interações estabelecidas em sala de aula - Interdisciplinariedade

Alive	- sistema complexo que muda no tempo e no espaço - Gramática sempre a serviço de uma situação de ação da linguagem - Língua e linguagem como elementos inseparáveis de um mesmo fenômeno - sistema semiótico complexo que compreende processos biocognitivos, sócio-históricos e político-culturais - pertence ao domínio individual e ao domínio social - nos constitui como sujeitos sociais e revela nossas identidades - Os sentidos não são inerentes à linguagem, mas construídos por meio da interação entre sujeitos em determinados contextos de uso, em um dado momento histórico	- atividade social efetivamente inserida na vida e não restrita a formalizações feitas em sala de aula - vinculação entre a educação escolar e as práticas sociais - O conhecimento deve ser construído e reconstruído, processualmente e continuamente - A aprendizagem não pode ser vista como um produto, mas como um processo - Oportunidades de uso da língua de forma significativa - Concepção sociointeracional da aprendizagem - Os alunos são corresponsáveis pelo processo ensino-aprendizagem
---------------------	---	---

Quadro 1 – Concepções de língua(gem) e Visões de Ensino-aprendizagem

Livros didáticos	Proposta de leitura
Keep in mind	- Promover o conhecimento dos gêneros, tipos e organização textuais -Partir sempre de gêneros e tipos textuais conhecidos pelo aluno na língua materna - Textos simplificados: permitem que os alunos desenvolvam gradualmente sua capacidade de entender o conteúdo dos textos que lhe são propostos - A adoção de textos autênticos em níveis menos elevados de proficiência em língua estrangeira podem tornar as atividades de leitura frustrantes e contraproducentes - Identificação dos participantes do discurso a partir das marcas deixadas por eles - Atividades que chamam a atenção dos alunos para a organização textual
Alive	- Conceito de multiletramentos - Concepção sociointeracional da leitura: os sentidos são construídos a partir da interação entre o leitor e o autor - Priorização do uso de textos autênticos em oposição à adoção da simplificação linguística - Temas de relevância sociocultural e de caráter interdisciplinar, o que favorece o envolvimento dos alunos na construção de sentidos que se dá na prática discursiva - Estratégias de leitura além de atividades de observação e discussão das características predominantes do gênero em questão - Abordagem dos temas, papéis sociais dos autores e dos possíveis leitores, do contexto de produção, do suporte que faz o gênero circular, o local por onde ele circula e seus objetivos

Quadro 2 – Propostas de leitura

2.4.1 A proposta de análise dos livros didáticos

Na busca pela sistematização do processo de avaliação de livros didáticos e visando potencializar a minha atuação crítica e informada no desenvolvimento desta atividade, pautei a análise dos materiais selecionados nos critérios propostos por Rosinda Guerra Ramos (2009) e nas orientações presentes no Guia de livros didáticos PNLD 2014 – Ensino Fundamental – Anos Finais (Língua Estrangeira). Segundo Ramos (2009), o uso do livro didático envolve necessariamente os processos de seleção e de implementação e/ou adaptação. A autora ressalta que tais processos demandam o uso de procedimentos sistemáticos para uma efetiva seleção e avaliação, o que nem sempre é usado pelo professor quando se depara com a escolha e/ou implantação de materiais a serem utilizados em sua sala de aula. O que ocorre com maior frequência é uma avaliação impressionista do LD, ou seja, há uma concentração nos no apelo visual, nos textos e atividades que são examinados como material potencialmente “usável” e que abarca aquilo que o professor julga importante para os alunos. Justamente por conta da não sistematização deste processo que Ramos advoga que,

O processo de avaliação é fundamental não só para que o professor faça escolhas informadas, mas também para que possa melhorar sua competência profissional, adquirindo uma postura avaliativa, sistemática e crítica para fazer mudanças necessárias. (Ramos, 2009, p. 183)

A lista de critérios de avaliação do LD que Ramos (2009) propõe foi desenvolvida em 1999, a partir da literatura vigente e de discussões com professores da rede pública da cidade de São Paulo no curso “Reflexão sobre a ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando”, e focaliza critérios que auxiliam a indicar o que o material diz fazer e faz, suas potencialidades de uso em sala de aula, bem como ajudam a identificar aspectos específicos que requerem adaptação. Estes critérios envolvem os aspectos do livro didático integralmente, focam desde a adequação ao público-alvo até aos recursos didáticos oferecidos ao professor.

No entanto, visando responder as perguntas elucidadas na introdução desta pesquisa, decidi me ater aos critérios que se relacionam mais diretamente às propostas de leitura. Dentre eles, destaco as “*visões de linguagem e ensino/aprendizagem.*” Segundo Ramos (2009), elas fundamentam como os conteúdos serão apresentados e como se dará a aprendizagem. Na visão da autora,

este componente é um dos mais difíceis para o professor analisar, pois exige um conhecimento teórico do docente a respeito das várias correntes existentes para que possa identificar qual delas permeia o material. A autora ainda aponta que esses conhecimentos teóricos são o que possibilita ao professor identificar se o LD de fato faz o que diz fazer ou se “camufla” uma postura que não pode ter.

Para Ramos (2009), os dois componentes de maior relevância na lista de critérios são “os textos e as atividades”, pois são eles o foco principal de atenção do professor quando se depara com o processo de avaliação. Ao analisar os textos presentes nos LDs, a autora recomenda que se considere em qual concepção eles se pautam, se há o entendimento do texto como um todo significativo, se a organização textual recebe destaque, concepções estas presentes nos PCN (Brasil, 1998). Nesse sentido, outros pontos importantes a serem avaliados são a autenticidade dos textos expostos e a presença da interdisciplinaridade, transversalidade e contextualização, itens também indicados nos PCN (Brasil, 1998).

O componente “atividades” também se constitui em um critério da lista de Ramos (2009) que se relaciona diretamente à habilidade leitora. Ele envolve identificar uma tipologia diversificada, conhecimentos vários que, por sua vez, denunciam que concepções teóricas subjazem. Na visão da autora, avaliar esse componente auxilia o professor a perceber se os textos são adequados à faixa etária, interesse e nível de conhecimento dos alunos, se os tipos de atividade condizem com os objetivos propostos na unidade e se espelham as concepções teóricas que o LD diz seguir.

Quanto à tipologia, segundo a autora, o professor precisará identificar se são exercícios ou tarefas, o que de certa forma o direciona novamente às visões teóricas que norteiam o LD. O mesmo acontece com aquelas que se relacionam à forma como o material é trabalhado. Ramos (2009) sugere que algumas perguntas sejam feitas: Promove interação? Gera solução de problemas?

Ramos (2009) ainda chama a atenção para a questão dos enunciados. Para a autora, é relevante também observar nesta análise a coerência e clareza dos enunciados e verificar se eles conduzem à testagem ou à prática e aprendizagem.

Segundo o *Guia de livros didáticos PNLD 2014*, o livro didático deve ser entendido como uma produção que está vinculada a valores, posições ideológicas, visões de língua, de ensino de língua, de aluno, de professor, e de papel das línguas estrangeiras nas escolas. O seu processo de avaliação requer que o professor e sua equipe façam dialogar as resenhas produzidas pelo Guia PNLD, as diretrizes traçadas

pelo projeto político-pedagógico da escola, o conhecimento e necessidades dos alunos, as características regionais e locais do entorno escolar e a orientação teórico-metodológica que se deseja seguir. De acordo com o guia PNLD a escolha do livro didático mais adequado depende da harmonização desse conjunto de elementos.

Quanto aos critérios usados para a avaliação dos LDs aprovados pelo PNLD 2014, naquilo que se refere à compreensão leitora, foi avaliado se,

- O LD propõe atividade de pré-leitura, de leitura, que contemplem uma efetiva interação texto-leitor, e de pós-leitura.

- O LD explora estratégias, tais como localização de informações explícitas e implícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência, compreensão detalhada e global do texto, entre outras.

- Propõe atividades comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica

Quanto aos textos, os avaliadores consideraram se,

- Reúne um conjunto representativo de diferentes comunidades falantes da língua estrangeira

- Contribui para a compreensão da diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero

- Aborda temas adequados aos anos finais do ensino fundamental

- Contempla variedade de gêneros orais, gêneros escritos, linguagem verbal, linguagem não verbal, linguagem verbo-visual

- Inclui um conjunto que circula no mundo social, oriundo de diferentes esferas e suportes representativos das comunidades que se manifestam na língua estrangeira

- Apresenta de modo correto, preciso e atualizado conceitos, informações e procedimentos propostos como objetos de ensino-aprendizagem

Com base nestes itens avaliativos do PNLD 2014 e na lista de critérios desenvolvida por Rosinda Ramos (2009), eu tracei a linha de estudo das propostas de leitura presentes nos livros didáticos *Keep in mind* e *Alive*.

3. ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresento e discuto os dados obtidos por meio da análise realizada. Os dados obtidos nesta pesquisa foram analisados com o objetivo de responder às perguntas de pesquisa expostas na introdução: 1) A visão de língua e de aprendizagem dos exercícios de leitura condizem com a concepção presente no manual do professor?; 2) Como a proposta de trabalho com a habilidade leitura se materializa nos exercícios?; 3) De que forma os exercícios de leitura propostos nos materiais em estudo podem favorecer os letramentos em língua inglesa e em língua materna?

Para tanto, farei uma discussão sobre as atividades de leitura presentes nos livros didáticos pesquisados. Também farei considerações sobre a relevância do trabalho com gêneros discursivos nos livros didáticos e sobre o cenário brasileiro naquilo que se refere ao desenvolvimento de letramentos em língua materna e língua estrangeira.

Desta forma, este capítulo divide-se em três seções. Na primeira delas são apresentadas as visões de linguagem e de aprendizagem dos autores dos MDs em análise nesta pesquisa; na segunda seção discuto a materialização das propostas de leitura presentes nos manuais do professor e os aspectos relativos à questão dos gêneros textuais; e na última seção levanto uma discussão sobre a questão dos letramentos no contexto da escola pública brasileira e reflito sobre as relações estabelecidas entre as seções deste capítulo e a sua importância para os objetivos da pesquisa.

3.1 Visões de “lingua(gem)” e aprendizagem

3.1.1 A seção pré-leitura

A fase de pré-leitura é caracterizada pela sensibilização do aluno em relação aos possíveis significados a serem construídos na leitura com base na elaboração de hipóteses. (Brasil, 1998, p.92)

Partindo do pressuposto de que a leitura é um fenômeno cognitivo e social, entendo que as atividades de warm-up presentes nas aulas de língua inglesa são de extrema relevância e podem afetar significativamente o desenvolvimento das demais

fases de leitura nas quais o aluno se envolve. É justamente neste momento que temos talvez as maiores chances de mobilizar as habilidades e conhecimentos necessários para que a atividade de leitura propriamente dita se desenvolva com sucesso. Atividades de pré-leitura são concebidas com o propósito de oportunizar a expressão do pré-conhecimento dos alunos e de sensibilizá-los em relação à algum tema ao mesmo tempo em que podem introduzir vocabulário e estruturas que serão aprofundados ao longo do processo de leitura.

As atividades que compõem essa fase nos livros *Keep in mind* e *Alive* são intituladas *Get in the mood* e *Let's start* respectivamente.

Os exercícios presentes na seção *Get in the mood* constituem-se da leitura de um texto autêntico em língua inglesa seguido de perguntas em inglês para serem respondidas ou discutidas com os colegas de sala, exercícios de múltipla escolha, de completar com informações do texto em estudo ou de relacionar dados.

Todos os exercícios propostos nesta seção são formulados em inglês com exceção do quadro *Food for thought*, no qual as autoras disponibilizam cerca de três ou quatro perguntas em língua portuguesa sobre o tema proposto e os alunos são convidados a refletir e expor as suas opiniões sobre o assunto que vai nortear a unidade didática. Tanto no enunciado das questões formuladas em língua inglesa quanto naquele escrito em língua portuguesa não fica claro qual seria a sugestão de trabalho, se o professor deveria pedir para os alunos darem respostas oralmente ou de forma escrita. No manual do professor também não consta nenhuma orientação neste sentido.

Na maioria destes exercícios as autoras parecem visar o desenvolvimento ou o aprimoramento de habilidades cognitivas como a localização, a analogia, a inferência e a interpretação. A reflexão sobre os temas propostos está concentrada nas perguntas em português do quadro *Food for thought*. Este dado constitui-se em um importante indicativo da visão de lingua(gem) e aprendizagem da língua inglesa que as autoras demonstram ter.

Apesar de no manual do professor Chin e Zaorob (2009) afirmarem que pretendem ao mesmo tempo trabalhar com os elementos sistêmicos e aspectos sociodiscursivos da linguagem verbal de forma que ambas visões sejam contempladas, pelo menos na análise da seção *Get in the mood* que corresponde à seção pré-leitura podemos perceber que a estruturação da língua inglesa em vez da sua prática sociodiscursiva parece ocupar o centro das atenções das autoras. Em

termos de visão de aprendizagem assim como explicitado no MD, até o presente momento da pesquisa nota-se que os exercícios foram formulados visando a interação do aluno com o professor e com os demais alunos da sala, o que nos conduz a uma concepção sociointeracional da aprendizagem, ou seja, o aprendizado de uma língua estrangeira se dá por meio de seu uso em interações sociais.

Em todos os momentos em que trabalhei com a seção *Get in the mood* notei uma extrema dificuldade dos alunos na compreensão de textos escritos integralmente em língua inglesa. A primeira reação dos alunos ao se depararem com tais textos foi de rejeição e descrença na sua capacidade de minimamente compreendê-lo. Tratando-se de alunos que se encontram nos anos finais do Ensino Fundamental II, tal atitude diante das aulas de leitura em língua inglesa colocam luzes na discussão em torno do ensino de língua inglesa na rede pública e na sua eficácia ou ineficácia. Em seu artigo “*Pra que estudar inglês, profe?*” Vilson Leffa (Leffa, 2007) trata da questão da exclusão social do aluno brasileiro por meio da não aprendizagem nas escolas. Na visão do autor, apesar do constante discurso de inclusão que a escola brasileira propaga, na realidade ela funciona como uma reprodutora dos valores da classe dominante. O ciclo da não aprendizagem permite que o aluno brasileiro proveniente de classes populares tenha “aulas de língua inglesa” por cerca de três anos e ainda não consiga apreender as ideias principais de textos em inglês de pouca complexidade.

O aluno está na escola, mas não com a escola. Frequenta a sala de aula como um clandestino, sem conseguir participar da comunidade de aprendizagem que se forma ao seu redor. Consegue a proeza de estar no mundo sem estar no mundo. (Leffa, 2007, p. 6)

Ao enfrentar tamanha dificuldade na sala de aula, tentei retomar estratégias de leitura como a observação do título e subtítulos do texto, das figuras e gráficos presentes bem como a identificação de palavras cognatas e daquelas que fazem parte do pré-conhecimento de cada aluno. A minha medida parece ter surtido o efeito desejado, no entanto, não foi capaz de dar o suporte necessário aos alunos naquilo que se refere à organização sistêmica dos textos estudados. Os alunos apresentaram grande dificuldade para identificar elementos básicos de organização textual. Muitos não conseguiram identificar à quem as frases que compõem o texto se referem, o tempo verbal predominante no texto ou qual tipologia ou gênero o texto analisado se enquadrava.

Durante a tentativa de desenvolvimento da atividade, a expressão dos alunos parecia demonstrar a consciência de que eles já deveriam compreender o que está escrito em inglês. Juntamente com esta consciência notei uma espécie de conformismo, desistência e repulsa pelo desconhecido. Em muitos momentos alguns alunos se arriscavam a atribuir o insucesso da atividade a si próprio dizendo: - Eu não entendo nada de inglês. Como se a aprendizagem da língua inglesa não pertencesse a eles ou como as suas habilidades intelectuais não fossem boas suficientemente para aprender uma língua estrangeira. Tais reflexões me conduzem novamente às considerações de Leffa,

[...] Podemos dizer que a escola tem sido muito eficiente em sonegar conhecimento ao aluno. Dá a ele a ilusão de que é dono do seu dizer e de sua vontade quando afirma “Eu odeio inglês” ou “Eu não vou cair nessa neurose de ter que aprender uma língua estrangeira”. É exatamente isso que a escola quer, como reprodutora da sociedade: que o aluno pobre não aspire, não sonhe, não aprenda, em resumo, que saiba onde é seu lugar – e que fique lá. (Leffa, 2007, p.)

Já no desenvolvimento da atividade *Food for thought* notei maior receptividade dos alunos, certamente pelo fato de entenderem as perguntas presentes na atividade. A partir de tal observação, compreendi que a vontade dos alunos naquilo que tange a leitura em língua inglesa é poder interagir com os textos, construir sentidos, enfim demonstrar o seu modo de ser e de pensar diante do texto. Apesar do material *Keep in mind* não fazer parte dos livros recebidos pela minha escola este ano, uso algumas seções de leitura deste material e sempre que estou trabalhando com a atividade *Food for thought* reflito sobre a efetividade de discutir questões em português com os meus alunos, me questiono de que forma tal prática pode ajudá-los a diminuir o acentuado déficit linguístico em língua inglesa que constato a cada aula.

Para Spratt, Pulverness e Williams (2005), a leitura é uma habilidade receptiva que envolve a interação de indivíduos com textos. Segundo Leffa (1996), o ato da leitura é construído primordialmente pela interação entre o leitor e o texto. Dessa forma, acredito que se os alunos demonstram interesse em responder as perguntas feitas em português sobre um texto em inglês com o qual acabaram de ter contato, de alguma forma há interação entre eles.

Vale ressaltar a importância do desenvolvimento de habilidades que visem sanar os altos índices de déficit linguístico que os estudantes de língua inglesa da Educação Básica no Brasil se encontram imersos. Somente compreender textos que

contam com imagens, com um número considerável de palavras cognatas e discutí-los em língua materna não basta para aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão como preveem os PCN-LE (Brasil, 1998). Tampouco, é o suficiente para possibilitar que o aluno se engaje e engaje outros no discurso de modo a poder agir no mundo social. (Brasil, 1998). É preciso desenvolver estratégias capazes de formar um contínuo que conduza à potencialidades linguísticas e consequentemente à comunicação efetiva em língua inglesa.

Semelhantemente às autoras do MD *Keep in mind*; Menezes, Braga e Franco (2012) também priorizam atividades cognitivas para a elaboração da sua seção de pré-leitura, o *Let's start*. Apesar de afirmarem que os sentidos não são inerentes à linguagem, mas construídos por meio da interação entre sujeitos em determinados contextos de uso, em um dado momento histórico, pelo menos nas atividades de abertura das unidades de sua coleção, é evidente que os autores priorizaram um trabalho mais individualizado que visa o desenvolvimento e aprimoramento de habilidades cognitivas.

A seção em questão é composta por textos verbais e não verbais seguida de uma série de exercícios que exigem a ativação do conhecimento de mundo dos alunos e de habilidades cognitivas como a localização, comparação e a sistematização. Além dessas habilidades algumas das questões propostas envolvem a identificação e o conhecimento das características de determinados gêneros textuais.

Já no aspecto do uso da língua materna como um suporte para a aprendizagem da língua inglesa, a proposta dos autores do *Alive* se diferencia daquela apresentada pelo *Keep in mind*, pois os seus autores optaram pelo uso integral da língua inglesa.

Assim como na análise de pré-leitura do *Get in the mood*, podemos perceber inúmeras oportunidades de interação do aluno com o professor e com os demais alunos no *Let's start*. Apesar da maioria das atividades desta seção apresentarem propostas de trabalho individual que envolvem somente o desenvolvimento e a prática de habilidades cognitivas, em todas as unidades podemos identificar atividades que permitem que os alunos demonstrem as suas opiniões para o professor e que discuta as questões sugeridas com seus colegas de classe.

Tal observação nos permite inferir que assim como exposto no manual do professor, os autores partiram do pressuposto de que o ensino-aprendizagem do inglês é uma atividade social. Ao trabalhar com o *Let's start* em sala de aula, novamente notei uma dificuldade acentuada dos alunos em compreender e realizar

as atividades presentes nesta seção, eles necessitaram da minha ajuda até mesmo para compreender o que o enunciado propunha.

Diante de dificuldades tão significativas, assim como ocorreu durante o contato deles com a seção *Get in the mood* do livro *Keep in mind*, eles demonstraram desânimo e certa irritação por conta do entrave que se apresentou neste momento. Muitos disseram que não conseguem fazer os exercícios porque não sabem ler muito bem nem em português. Percebo nesta fala coletiva uma desistência antes mesmo de ouvir algumas das minhas orientações, sinto um receio dos alunos e de certo modo uma defesa para evitar a frustração de não conseguir interagir com um texto em língua inglesa. Penso que talvez para eles seja menos frustrante desistir antes de começar, do que se expor, se iludir e se decepcionar novamente como provavelmente deve ter ocorrido nos anos anteriores, já que eles têm aulas de inglês desde a então 5ª série.

O objetivo da seção *Let's start*, segundo os autores, é ativar o conhecimento que os alunos têm sobre o assunto a ser tratado e apresentar vocabulário e estruturas que serão aprofundados ao longo da unidade. A respeito do déficit lexical apresentado pelos alunos, eles encontraram no glossário uma maneira de atenuá-lo. Porém, vale observar que os alunos tiveram que recorrer à tradução das palavras com tanta frequência que as atividades em determinado ponto pareceram cansativas, pois o processo de tradução interrompeu a comunicação, a interação que deveria existir entre o leitor e as questões propostas.

A problemática maior aqui parece ser o conhecimento sistêmico que os alunos não têm domínio. Pela construção dos enunciados e questões que compõem esta seção do livro podemos concluir que ele é vital para a construção de sentido do que está sendo proposto. Somente o conhecimento sobre o assunto a ser discutido na unidade não parece fornecer as ferramentas necessárias para possibilitar a compreensão e muito menos a interação com os exercícios pertinentes à seção em estudo. Em todos os momentos em que trabalhei com a seção *Let's start*, o repertório linguístico exigido para tal foi mais amplo do que os alunos de fato tinham. Tal observação me leva a retomar uma das questões discutidas brevemente na introdução deste trabalho: a baixa competência linguística em oposição ao longo período de contato com aulas de língua inglesa na grade curricular. Não posso deixar de reforçar o fato de que os livros analisados para a realização desta pesquisa são indicados para alunos de 8º ano, o que significa que o repertório linguístico

vislumbrado pelos autores do *Alive* bem como das escritoras do *Keep in mind* delineiam algumas das habilidades linguísticas que deveriam estar presentes de alguma forma nos anos finais do Ensino Fundamental II. Para a construção de sentidos de forma minimamente autônoma é necessário conhecimento sistêmico da estruturação de tempos verbais simples, de certos pronomes, entre outros elementos que tornam-se ferramentas dentro de um texto. Como esse conhecimento sistêmico é muito fraco na maioria dos alunos, as atividades das seções *Let's start* e *Get in the mood*, cujos objetivos envolvem a sensibilização e o levantamento do pré-conhecimento que os alunos possuem transformam-se em uma atividade de tradução dos itens lexicais fragmentada pelo desconhecimento de estruturação básica de enunciados em língua inglesa.

Apesar da dificuldade para estabelecer algum sentido durante os exercícios que ilustram a seção inicial do livro *Alive*, os alunos demonstraram interesse no início da atividade e curiosidade para tentar descobrir o que precisavam fazer para realizar as atividades.

Como mencionado acima, esse interesse logo se transformou em cansaço e desânimo ao constatar que a expectativa do livro é de que eles já entendessem mais ao realizar a leitura em língua inglesa. O comentário “Não sei nada de inglês” foi muito recorrente neste momento.

3.1.2 As atividades de leitura

Segundo Maria da Graça Gomes Paiva (2003), a construção de significados e de estilos de expressão da própria individualidade, através de uma outra língua/linguagem reforça a tese da relevância do ensino de uma segunda língua como instrumento / ferramenta sociocultural e não como um fim em si própria.

Ler e escrever, em uma segunda língua, portanto, devem possibilitar ao estudante ampliar sua autonomia discursiva e seu domínio de conhecimentos, bem como sua percepção de cidadão que, ao apropriar-se dessa nova língua/linguagem e dessa nova cultura, passa a ter uma visão de mundo social ampliada. (Paiva, 1996 apud Paiva, 2003)

Para Paiva (2003), nessa percepção, ler e escrever em língua estrangeira devem ser entendidos como processos de aprendizagem, de desconstrução e de reconstrução pelo próprio aluno, em que o objeto a ser aprendido é uma nova

cultura, uma nova visão de mundo, uma nova forma discursiva e não meramente um código formal linguístico a ser memorizado, totalmente distanciado de sua subjetividade.

Com base nos fundamentos de Paiva (2003) inicio o registro das minhas percepções da seção leitura dos livros didáticos analisados.

Na primeira atividade de leitura presente no LD *Keep in mind* nota-se uma diferença substancial no quesito escolha de textos comparada ao material elaborado por Menezes, Braga e Franco (2012). Na seção *presentation*, parte do livro destinada à introdução das unidades, as autoras optaram por utilizar somente textos simplificados em forma de diálogo. A justificativa para a presença deste tipo de texto na introdução de todas as unidades do livro é expressa no manual do professor. Chin e Zaorob (2009) afirmam que a utilização de textos desta modalidade permite que os alunos desenvolvam gradualmente sua capacidade de entender o conteúdo dos textos que lhe são propostos para tal finalidade sem terem de lidar com obstáculos além de sua capacidade – geralmente sob a forma de vocábulos e/ou construções sintáticas incompreensíveis para eles. Para as autoras, mesmo que os alunos já tenham aprendido a ler e a entender, sem grandes preocupações, textos na língua materna que incluam palavras desconhecidas, é muito natural que fiquem alarmados diante de sua presença em textos escritos em língua estrangeira. Chin e Zaorob acreditam que a adoção de textos autênticos em níveis iniciais de aprendizagem da língua inglesa pode tornar as atividades de leitura frustrantes e contraproducentes.

Considerando a visão de lingua(gem) que as autoras expressam no manual do professor e a modalidade de texto escolhida para integrar a seção *presentation* das doze unidades que compõem o livro didático, surge aqui uma certa contradição. Para as autoras do LD *Keep in mind*, a língua é um sistema e uma prática discursiva e o seu aprendizado se dá por analogia e não por análise.

Ao tratar de práticas discursivas, sabemos que obrigatoriamente temos que nos ater aos participantes do discurso, aos seus contextos socioculturais e ao momento histórico no qual a interação se dá, ou seja, há a necessidade de se manter uma visão/análise histórica sociocultural. No entanto, essa visão/análise fica prejudicada quando nos deparamos com textos simplificados como aqueles utilizados na seção em questão, onde não há a possibilidade de situarmos a história, a cultura ou a sociedade à qual pertencem os personagens, já que eles são fictícios e surgem no vácuo de um diálogo.

Quanto ao entendimento do aprendizado de línguas que as autoras afirmam ter, podemos lançar mais um questionamento. Uma vez que o aprendizado de línguas se dá por analogia e não por análise, a presença de textos não autênticos nos livros em questão torna-se contraditório. As analogias às quais Chin e Zaorob (2009) se referem naturalmente ocorrem quando os alunos estão em contato com textos autênticos, mesmo porque a língua não é linear, homogênea e passiva de controle. Permitir que os alunos tenham contato somente com estruturas e elementos lexicais com os quais eles tenham mais familiaridade é retirar da língua toda a sua vitalidade.

As línguas são complexas, multifacetadas, diversos elementos a compõem e a transformam e talvez sejam estes os motivos que a faz tão fascinante e humana. Tentar controlar a língua negligencia princípios linguísticos e poda toda a beleza e significação da interação entre os participantes do discurso.

Os diálogos presentes na seção *presentation* de todas as unidades certamente envolvem a expectativa de que os alunos em momentos posteriores à escuta e leitura destes diálogos reproduzam determinados conteúdos lexicais e gramaticais, já que o gênero diálogo talvez seja um dos mais indicados para o desenvolvimento da prática oral. No entanto, tratando-se de textos criados unicamente com o propósito didático, é bastante provável que essa reprodução se dê da mesma forma que esses diálogos foram apresentados aos alunos, ou seja, de modo superficial, linear e homogêneo, características essas ausentes no fenômeno da comunicação.

No manual do professor as autoras (2009) expressam a sua intenção de convidarem os alunos a focarem sua atenção em elementos sistêmicos e a praticá-los intensivamente. Ao mesmo tempo, as autoras enfatizam que a língua é um sistema e prática discursiva, ou seja, a sistematização da língua só faz sentido se ela contribuir para a realização bem sucedida de atividades envolvendo interação e comunicação em algum momento subsequente à aula.

Apesar da justificativa das autoras parecer plausível, há a necessidade de se considerar quem são os alunos de língua inglesa da Escola Pública brasileira. Muitos deles têm raras oportunidades de contato ou prática efetiva do idioma em estudo, o que significa que frequentemente a única oportunidade de vivenciar uma aproximação dos reais contextos de produção de textos escritos e orais em língua inglesa é na escola. Neste caso, parece-me justo e consciente que essas oportunidades sejam potencializadas. Afinal, o aluno que frequenta os anos finais do Ensino Fundamental atualmente busca dinamismo e sentido em tudo aquilo em que se envolve. Creio que

a questão da leitura em língua inglesa não é uma exceção neste contexto de novas realidades escolares.

A atividade *presentation* é sempre acompanhada de áudio e de algumas figuras que ilustram a situação vivenciada pelos personagens criados para protagonizar os diálogos que compõem esta seção ao longo do livro. Em muitas unidades alguns dos personagens não recebem nome próprio, são identificados somente por substantivos comuns como officer, lady, tourist, attendant.

Retomando os fundamentos linguísticos que sustentam a formulação deste trabalho cabe aqui levantar o questionamento do papel do contexto e dos participantes presentes nas interações sociais que moldam todo ato de comunicação. Segundo Voloshinov e Bakhtin,

O discurso verbal é claramente não autossuficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a relação mais próxima possível com esta situação. Além disso, tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação. (Voloshinov; Bakhtin 1926/1976)

Para John Holmes [s.d.] textos são estruturas cheias de vida que “nascem em solo fértil”. Uma vez retirados do seu habitat natural perdem toda a sua vitalidade, todo o seu vigor e sua significação. Holmes [s.d.] aponta que os textos nascem a partir de outros textos e os seus sentidos são construídos a partir dos contextos nos quais estão inseridos, permitindo assim que novos textos sejam construídos.

Sobre o contexto de ensino de inglês como língua estrangeira, o autor afirma que muitos dos textos utilizados em sala de aula mal parecem estar “vivos”. Eles são retirados de seu meio natural de circulação e perdem todas as características dos textos presentes na vida real para serem transformados em ferramentas didáticas desenhadas na maioria das vezes para praticar as estruturas que compõem a língua ou estratégias de leitura.

Segundo Holmes [s.d.] é preciso dar oportunidades mais reais de leitura e escrita para os alunos de inglês como língua estrangeira. Para tanto, o autor recomenda que ao propor atividades de leitura/escrita em sala de aula o professor mantenha o foco nos propósitos do texto na vida real em vez de trabalhar somente com objetivos para o desenvolvimento linguístico e que leve os alunos a considerar os textos escritos e orais que ocasionaram o nascimento do texto em estudo bem como as possibilidades de criação de novos textos a partir do contexto estabelecido.

As seções que seguem a *presentation* do *Keep in mind* são intituladas *Focus on vocabulary* e *Focus on grammar* e objetivam a prática de elementos lexicais e estruturas gramaticais por meio de exercícios que envolvem os mesmos personagens da seção anterior, o que nos leva a perceber que a presença dos textos não autênticos escolhidos para compor a primeira seção de leitura do livro é um pretexto para o ensino tradicional da estruturação da língua inglesa. A partir de tais dados, podemos notar que contrariamente à visão sociointeracional da aprendizagem assegurada no manual do professor, a construção dos saberes em língua estrangeira para as autoras do *Keep in mind* parece se dar em boa parte pela repetição e memorização de itens lexicais e gramaticais.

Dessa forma, entendo que os textos que compõem a seção em estudo são composições que fragmentam a realidade e anulam de certa forma os participantes do discurso bem como o contexto onde se daria a suposta situação de comunicação. Ao referir-se a um personagem por *attendant ou lady*, é transferida para os alunos a ideia que todos os diálogos que ocorrem em determinados locais possuem as mesmas escolhas lexicais e que o papel social, o momento histórico e o contexto onde eles ocorrem são fatores irrelevantes para a construção de sentidos. Um diálogo entre um turista e um residente local se diferencia substancialmente se ele ocorre na Inglaterra ou na África do sul, por exemplo. Os fatores culturais que constituem um povo bem como as identidades dos participantes do discurso e o momento histórico no qual a interação ocorre definem as escolhas linguísticas e delineiam o cenário interacional.

Já no material didático *Let's read*, segunda parte do livro dedicada à leitura, assim como na atividade de pré-leitura *Get in the mood*, há a presença constante de textos autênticos. Os exercícios que seguem esta seção focam o desenvolvimento de habilidades cognitivas como a localização, a associação, a inferência e a interpretação.

Em todas as unidades há nesta parte do livro, um espaço reservado para questões dissertativas que permitem respostas pessoais, no entanto, elas questionam o texto superficialmente, ou seja, não propõem aprofundamento das temáticas, não há problematização das situações vislumbradas.

As perguntas se limitam a acionar o conhecimento de mundo, de gêneros ou tipologias textuais, questionam sobre o objetivo do texto e hipotetizam situações sem estabelecer possíveis relações de causa. As constatações mencionadas atribuem uma responsabilidade ainda maior ao papel do professor de inglês da Educação

Básica pública principalmente. O docente de língua inglesa atuante neste segmento precisa ter clareza dos motivos que inseriram e mantêm a língua inglesa na grade curricular, dos objetivos do seu ensino, da representatividade de sua aprendizagem, do seu papel dentro deste contexto e primordialmente dos efeitos que a sua boa ou má formação profissional exerce no dito ciclo vicioso da não aprendizagem da língua inglesa na Escola Pública brasileira.

Visando responder a primeira pergunta desta pesquisa retorno às afirmações feitas pelas autoras do livro *Keep in mind* no manual do professor. Naquilo que se refere à visão de lingua(gem), Chin e Zaorob (2009) entendem que é no discurso que os falantes produzem sentido e este deriva tanto da língua quanto do contexto verbal e situacional em que ela é utilizada, ou seja, o uso da língua não acontece no vazio. Segundo as autoras, para ser um usuário eficaz de uma língua, além dos princípios internos de seu funcionamento, é preciso também saber adequá-la às diversas situações de comunicação.

Podemos perceber que Chin e Zaorob (2009) apresentam uma visão social da lingua(gem) na qual o discurso dos falantes assume o papel gerador de sentido. Dessa forma, supõe-se que o momento histórico e o contexto no qual esses falantes estão inseridos são determinantes para a construção de sentido. No entanto, como pode ser verificado nos textos de apresentação das atividades de leitura, o contexto real de produção do texto e o momento histórico no qual se deu essa produção não são enfatizados, pois as autoras optaram por trabalhar com textos simplificados. Dessa forma, os personagens dos diálogos presentes nesta seção não exercem nenhum papel social, tampouco temos informações sobre os produtores do texto e as circunstâncias nas quais se deu essa produção, por onde o texto em estudo circulou, já ele foi produzido com propósitos didáticos.

Nesse sentido, há mais uma contradição quando contrapomos as concepções de lingua(gem) presentes no manual do professor e a sua materialização nos exercícios propostos.

Ainda sobre o uso de textos simplificados, se a intenção do uso de textos desta natureza era como explicitado no manual do professor pelas autoras do *Keep in mind*, permitir que os alunos desenvolvam gradualmente sua capacidade de entender o conteúdo dos textos que lhe são propostos sem terem de lidar com obstáculos além de sua capacidade, percebo com base nas experiências relatadas em meus diários reflexivos que tal decisão não parece surtir o efeito esperado.

O entrave linguístico apresentado pelos alunos durante atividades que envolveram textos simplificados do *Keep in mind* foi muito próximo daquele apresentado pelos mesmos alunos que fizeram uso dos textos autênticos que compõem o Material didático *Alive*, sejam eles expostos integralmente ou parcialmente. Surpreendentemente e contrariando os pressupostos presentes no MP do livro *Keep in mind*, os alunos observados pareceram demonstrar maior interesse e envolvimento com textos autênticos, apesar da suposta dificuldade que eles representam.

Tal observação permite a discussão em torno da efetividade do uso de textos autênticos e simplificados no contexto de ensino-aprendizagem da habilidade leitora em língua inglesa na Escola pública brasileira. Se de fato, por conta da baixa proficiência, os alunos enfrentam o mesmo entrave quando em contato com textos em língua inglesa, não vejo justificativa plausível para a adoção de um número tão elevado de textos simplificados em um material didático dedicado ao ensino-aprendizagem da língua inglesa em um país como o Brasil no qual os alunos da rede pública muitas vezes tem a oportunidade de conviver com práticas de língua inglesa somente na sala de aula.

Os textos simplificados estão presentes nas doze unidades que compõem o volume em estudo. No caso do MD *Keep in mind*, pelo número de vezes que as autoras fazem uso de textos simplificados e textos autênticos, fica evidente a tentativa em disponibilizar para os alunos ambas oportunidades de leitura. Da mesma forma em que os textos simplificados estão presentes em todas as unidades do livro, os autênticos também se encontram com a mesma frequência nas seções *Get in the mood* e *Let's read*.

Apesar do esforço em disponibilizar oportunidades de leitura tão distintas questiono como os alunos, volto a dizer, com níveis baixíssimos de proficiência em língua inglesa e até mesmo em língua materna conforme indicam os índices de avaliação do PISA 2012, interagem com ambas abordagens textuais. Cabe aqui a preocupação de que quando confrontados com situações reais de uso da língua seja de produção escrita ou oral eles não tenham o discernimento necessário para fazer tal diferenciação. Refiro-me a situações reais de uso da língua porque não vejo sentido no ensino da língua inglesa como língua estrangeira se não for este o propósito e a expectativa. Não ensino uma língua estrangeira para capacitar os meus alunos a “decifrar” textos simplificados em manuais didáticos ou para resolver exercícios que

visam a estruturação do sistema linguístico. Mantenho talvez a expectativa, e por que não chamá-la de esperança? Esperança de construir aprendizagens significativas com os meus alunos, mantenho a vontade de ajudá-los a vislumbrar o fenômeno da comunicação em língua inglesa e assim fortalecer as suas vozes no mundo.

Segundo os PCN-LE,

A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social. (Brasil, 1998, p.15)

Diferentemente das autoras do *Keep in mind*, os autores do *Alive* optaram incluir majoritariamente textos autênticos nas seções que apresentam as atividades de leitura propriamente dita. Como justificativas para tal escolha Menezes, Braga e Franco (2012) afirmam acreditar que é através do contato com textos autênticos de diversos gêneros que o aluno poderá desenvolver conhecimentos e habilidades sobre a língua em uso, ou seja, a língua empregada nas interações em contextos reais e não a língua simplificada utilizada apenas para o ensino de estruturas e para o uso controlado e reproduzido em provas. Segundo os autores, quando o texto utilizado em seu material didático não é autêntico, ele sempre se refere a pessoas, coisas ou fatos da realidade e apresenta características do seu gênero textual, buscando-se assim, manter a plausibilidade e naturalidade do enunciado. Observamos aqui uma preocupação e concepção bastante diferenciada daquela apresentada pelas autoras do *Keep in mind*. Chin e Zaorob (2009) incluíram uma grande quantidade de textos simplificados em sua coleção e os disponibilizou na forma de diálogos que não mantem o seu foco nos falantes do discurso.

Let's read, a primeira de uma sequência de seções formuladas para o desenvolvimento da habilidade leitora no livro *Alive*, inicia-se com duas ou três questões dissertativas escritas em inglês sobre o assunto a ser tratado no texto que ilustra a página.

Após a realização da leitura, há uma série de atividades que exigem ora respostas dissertativas ora são compostos por exercícios de múltipla escolha, verdadeiro ou falso ou complete. Todos os exercícios de leitura assim como aqueles pertencentes às demais seções do livro foram elaborados em inglês. Os autores de *Alive* diferentemente das autoras do *Keep in mind* parecem se colocar contra o uso

da língua materna como suporte para o desenvolvimento de habilidades em língua estrangeira.

As demais seções dedicadas à leitura foram formuladas visando à integração com as outras três habilidades linguísticas: a compreensão oral, a produção escrita e a produção oral. Desta forma temos ao longo das unidades que compõem a coleção as seções: *Let's read and listen*, *Let's read and talk*, *Let's read and write* e *Let's read, talk and write*. Em todas estas seções, os autores partiram do pressuposto de que as habilidades linguísticas não ocorrem de modo isolado e que na era digital em que vivemos, a integração hipertextual de texto escrito, imagem e som torna ainda mais evidente a conexão entre as quatro habilidades. Dessa forma, os autores buscaram o desenvolvimento das quatro habilidades, considerando seus usos em diferentes contextos socioculturais e suas possíveis formas de integração.

Assim como na seção *Let's read*, as seções integradas se utilizam prioritariamente de textos autênticos. Os exercícios propostos são formulados integralmente em inglês e estimulam habilidades cognitivas tais como localização, associação e inferência. Podemos também perceber um esforço dos autores em dar voz aos alunos em muitos dos exercícios formulados. Nas seções de leitura de todas as unidades da coleção encontramos oportunidades de reflexão sobre o assunto em estudo e as possibilidades de expressar opiniões pessoais e visões de mundo.

Tal constatação vem a se relacionar diretamente com a visão de ensino-aprendizagem bem como a concepção de leitura que os autores têm. A partir das observações feitas pode-se inferir que o aluno exerce um papel ativo na construção de seus saberes e que a leitura se constitui em um processo interacional no qual o leitor com base nos elementos históricos e socioculturais que o constitui se comunica com o autor do texto e reconstrói o seu significado.

Em consonância com a visão de linguagem e com a abordagem de ensino de línguas expressa no manual do professor bem como as orientações dos PCN – LE (Brasil, 1998), os autores do MD *Alive* afirmam possuir uma concepção sociointeracional da leitura. Para Menezes, Braga e Franco (2012) os sentidos não estão no texto para serem assimilados pelo leitor (modelo ascendente de leitura), nem estão na mente do leitor para serem projetados no texto (modelo descendente de leitura), mas são construídos a partir da interação entre o leitor e o autor, sujeitos sociais inseridos em um momento socio-histórico e em determinados contextos de uso da linguagem, por meio da mediação do próprio texto e, por vezes, de conversas com

outras pessoas sobre o texto lido. Leffa (1996) refere-se a essa interação como uma reação química, onde leitor e texto reagem entre si concomitantemente para formar um terceiro elemento: a compreensão.

Quanto ao uso de textos autênticos e simplificados, os autores do MD *Alive* se colocam claramente contra lançar mão do último, pois como explicitado no manual do professor, na visão deles é através do contato com textos autênticos que o aluno poderá desenvolver conhecimentos e habilidades sobre a língua em uso, e não a língua simplificada e artificial utilizada apenas para o ensino de estruturas. Vale dizer que para evitar o uso de textos simplificados, os autores optam por adaptar textos autênticos. Em todas as unidades do livro há a presença de textos que tiveram a sua extensão reduzida por motivo de espaço disponível no MD segundo os autores. Quanto a essa decisão, Menezes, Braga e Franco (2012) afirmam que as pequenas adaptações sofridas em determinados textos foram feitas a fim de construir textos de tamanho adequado ao espaço disponível no livro e ressaltam que apesar disso os textos mantêm suas características do gênero em foco sem parecer artificiais.

A respeito da adaptação usada como opção pelos autores para manter os seus fundamentos linguísticos e ao mesmo tempo cumprir as especificidades exigidas para a formulação e publicação de um material didático, entendo que não há grandes prejuízos para os alunos em ter contato com tais textos, contanto que com certa frequência eles possam de alguma forma vivenciar a leitura de textos integrais. Com base nos interesses e dificuldades enfrentadas na prática de leitura em língua inglesa, como mencionado previamente, pude perceber que entre a falta de sentido impressa em textos simplificados e a dificuldade de tentar compreender um texto autêntico os alunos em geral parecem preferir a última opção.

Ao estabelecer a discussão em torno do uso de textos autênticos e simplificados, não podemos deixar de considerar as novas realidades escolares no ensino da língua inglesa na Educação Básica. Os alunos com os quais convivemos buscam sentido em todas as esferas de suas vidas e questionam a sua ausência sempre que se dão conta. Absolutamente nada dessa nova realidade escolar se diferencia quando tratamos do ensino-aprendizagem da língua estrangeira. Assim como em sua língua materna, o aluno de LE da Escola Pública parece querer se expressar por meio do idioma em estudo, parece querer deixar as suas impressões, as suas marcas nos textos lidos. Quando não há essa oportunidade, noto que o desinteresse é quase inevitável. Os alunos demonstram interesse em discutir “coisas

do mundo contemporâneo”. Os assuntos que mais parecem chamar a atenção dos aprendizes são aqueles que afetam diretamente suas vidas porque são jovens, porque são brasileiros ou simplesmente porque são cidadãos de um mundo globalizado.

Já no caso do uso de textos simplificados, vejo-o como uma recriação artificial de situações reais de uso da língua, o que pode impedir que os alunos percebam as marcas do discurso que determinam a posição social dos participantes das interações.

Retomando os manuais didáticos das coleções em estudo e confrontando-os com as atividades até então analisadas percebemos certa contradição no caso no MD *Keep in mind*. Dentre muitas das concepções sociointeracionais da linguagem presentes no MP, as autoras do *Keep in mind* afirmam que o uso da língua não acontece no vazio e *que é* no discurso que os falantes produzem sentido. As autoras ainda afirmam que para ser um usuário eficaz de uma língua, além dos princípios internos de seu funcionamento, é preciso também saber adequá-la às diversas situações de comunicação.

Como as autoras consideram a interação entre sujeitos, o contexto e o momento histórico como fatores determinantes das características das interações sociais há naturalmente certo estranhamento ao encontrarmos o uso tão frequente de textos simplificados ao longo do material. Textos simplificados como discutidos anteriormente fragmentam a realidade e desconsideram os participantes do discurso bem como o momento histórico em que se dá as interações, o que vai de encontro com as concepções de língua explicitadas no MP do *Keep in mind*.

Quanto à proposta de leitura naquilo que tange o uso de textos simplificados encontramos novamente um desalinho quando confrontamos o MP e algumas das atividades desenvolvidas para compor o *Keep in mind*. Uma das propostas de leitura das autoras é a identificação dos participantes do discurso a partir das marcas deixadas por eles. Partindo dessa proposta, teríamos necessariamente que trabalhar com textos autênticos para fazer a identificação dos participantes do discurso, o que não ocorre em todos os exercícios do material.

Já a coleção *Alive*, nesse aspecto, parece manter-se mais fiel às afirmações contidas no manual do professor. Há a priorização de textos autênticos, pois os autores afirmam acreditar que a língua constitui o homem como sujeito social e revela sua identidade. Segundo Menezes, Braga e Franco (2012) os sentidos não são inerentes à linguagem, mas construídos por meio da interação entre sujeitos em

determinados contextos de uso, em um dado momento histórico. Ao analisarmos as atividades do livro *Alive*, podemos visualizar a materialização de tais conceitos através do esforço dos autores em não desconsiderar em nenhum momento reservado para o desenvolvimento da habilidade leitora o papel dos integrantes do discurso, do momento histórico e do contexto nos quais os textos ganham vida.

A proposta de um trabalho com diferentes gêneros textuais está presente nos manuais do professor nas duas coleções em análise neste trabalho. Em sua proposta de trabalho com a leitura, as autoras do *Keep in mind* propõem promover o conhecimento dos gêneros, tipos e organização textuais para que os alunos se tornem capazes de entender e produzir textos de diversos tipos em diferentes situações discursivas. Da mesma forma, os autores de *Alive* oferecem atividades de observação e discussão das características predominantes dos gêneros em questão.

Pretendo aprofundar as minhas reflexões acerca dos gêneros discursivos e apresentar uma proposta de análise no próximo capítulo.

3.2 As propostas de pós-leitura e a questão dos gêneros discursivos

Segundo as autoras do *Keep in mind* os textos utilizados para a compreensão escrita em sua coleção estão sempre um pouco além do nível do conhecimento linguístico dos alunos, incluindo elementos desconhecidos como vocábulos e formas gramaticais novos, justamente para incentivá-los a explorar uma variedade de recursos no esforço de decifrar o que não compreendem completamente, trabalhando de cima para baixo (*top-bottom approach*)⁵, em vez de se prenderem a cada lexema, morfema e forma gramatical para chegarem a blocos maiores de sentido (*bottom-up approach*)⁶. Para tal, as autoras afirmam trabalhar com estratégias de leitura como:

- O ativamento do conhecimento de mundo relacionado ao tema do texto e/ou o conhecimento relativo a gêneros⁷ textuais e sua organização interna;

⁵ Top bottom approach refere-se à concepção de leitura descendente, cujos sentidos estão na cabeça do leitor para serem projetados no texto (Menezes, Braga, Franco, 2012, p. 5)

⁶ Bottom-up approach – concepção de leitura ascendente, cujos sentidos estão no texto para serem assimilados pelo leitor. (Menezes, Braga, Franco, 2012, p. 5)

⁷ O gênero, na concepção bakhtiniana seria “todos os nossos enunciados se baseiam em uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo “ ou ainda tipos relativamente estáveis de enunciados” (1953, Bakhtin apud Liberali, 1999, p.23)

- Relações entre imagens e artes gráficas;
 - Exploração de títulos, subtítulos, fonte, autoria e outros elementos textuais e discursivos;
 - Leitura rápida do texto para captar-lhe a essência ou tema principal;
 - Leitura do texto em busca de informações-chave ou algum outro elemento específico;
-
- Foco em frases-núcleo ou tópico frasais a fim de entender a ideia essencial de cada parágrafo;
 - Utilização de tabelas ou outros recursos gráficos para organizar a informação e facilitar a compreensão;
 - Foco no conhecimento das raízes greco-latinas comuns ao português e inglês;
 - Foco nos elementos articuladores do texto.

De um modo geral, as atividades de leitura disponibilizadas no LD *Keep in mind* têm uma orientação muito mais cognitiva do que socioconstrutivista ou reflexiva. Considerando as doze unidades que compõem o livro, pode-se dizer que na grande maioria das propostas de leitura o foco principal permaneceu no uso de estratégias de leitura como aquelas mencionadas pelas autoras anteriormente, ou seja, no desenvolvimento cognitivo dos alunos. Vale dizer que as atividades de completar, inferir informações, relacionar, localizar e interpretar são intercaladas com questões pertinentes ao tema do texto em estudo que pedem respostas pessoais, o que permite uma alternância do foco cognitivo para o sociointeracional e atribui um certo equilíbrio nas atividades de leitura. Apesar de possibilitar maior interação entre o aluno e o professor e entre os demais colegas de sala, a proposta das autoras para esta atividade é de prática oral, não há um espaço reservado para os alunos escreverem suas respostas, o que geralmente se torna uma problemática em uma sala de aula com cerca de trinta e cinco alunos. Em algumas salas por conta do baixo nível de conhecimento linguístico dos alunos, até mesmo o desenvolvimento desta atividade de forma escrita representa um grande desafio.

Outro ponto relevante a ser considerado é que não há oportunidades claras nestas questões para construir ou aprofundar questões linguísticas ou conceituais presentes no texto. Ao analisar as questões propostas para discussão nas atividades de leitura nota-se que elas não trazem aprofundamento das temáticas, não questionam, não problematizam. Trabalham em muitos momentos no campo

hipotético em vez de estabelecer possíveis ligações com a realidade dos alunos e se apresentam na maior parte das propostas de forma limítrofe. Tal característica talvez se justifique pelas afirmações tecidas pelas autoras naquilo que se refere ao poder argumentativo dos alunos do Ensino Fundamental II aos quais a coleção *Keep in mind* é destinada. Naquilo que se refere à tipologia textual, Chin e Zaorob (2009) apontam que a argumentação é o tipo menos trabalhado na coleção devido à idade do público alvo. Para as autoras, o foco no texto argumentativo ou dissertativo é mais apropriado para alunos do Ensino Médio, tendo em vista seu amadurecimento cognitivo e a necessidade de prepará-los para o ensino superior e/ou o exercício profissional. Vale ressaltar que o volume do material *didático Keep in mind* que analiso nesta pesquisa se destina a alunos concluintes do Ensino Fundamental II. Certamente, seja por questões cognitivas ou sociais, alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II possuem habilidades e aspirações que os diferem em muitos aspectos dos estudantes que se encontram na primeira etapa deste ciclo, por exemplo.

Os autores do LD *Alive* por sua vez, apresentam uma proposta de uso de textos não meramente como instrumentos para o ensino artificial de estruturas gramaticais. Para eles a gramática deve estar sempre a serviço de uma situação de ação de linguagem. Menezes, Braga e Franco (2012) afirmam que a coleção *Alive* se fundamenta em uma concepção sociointeracional da leitura, na qual o sentido do texto em estudo se dá pela interação entre o leitor e o autor do texto. Para o desenvolvimento da habilidade leitora em língua inglesa, os autores de *Alive* optaram pelo uso de uma grande quantidade de textos autênticos disponibilizados em uma série de diferentes gêneros discursivos.

Semelhantemente ao *Keep in mind* o livro didático *Alive* demonstra uma orientação bastante cognitiva na formulação de suas atividades de leitura. Logo após a apresentação do texto em estudo podemos encontrar uma série de exercícios que visam o uso de habilidades cognitivas de localização, inferência, analogia dentre outras e a interpretação do que foi lido por meio de certas estratégias de leitura. No entanto, vale apontar que antes da apresentação de todos os textos presentes nas seções *Let's read* os autores incluíram duas ou três perguntas pessoais para serem respondidas de forma escrita e/ou oralmente. Além de promoverem uma sensibilização do aluno em relação ao tema proposto, estas questões possibilitam o levantamento de hipóteses sobre o texto e permitem que o aluno interaja com o professor e com outros colegas de sala expressando a sua visão de mundo por meio

de suas experiências. Por serem formuladas em inglês, dependendo do contexto de atuação do professor, encontra-se aí uma boa oportunidade para a prática oral em língua inglesa. Refiro-me ao contexto de atuação para fazer tal afirmação porque existe uma enorme variação de possibilidades nas escolas públicas brasileiras. Aquilo que parece inviável como uma atividade oral desenvolvida inteiramente em língua inglesa talvez possa ser viabilizada em alguns contextos. Retomando as anotações do meu diário reflexivo, no meu contexto de atuação tal prática foi inviabilizada pelos mesmos motivos expostos na seção anterior. Da mesma forma que ocorreu no decorrer das atividades de pré-leitura propostas pelo *Keep in mind* e pelo *Alive* as atividades de leitura propriamente dita dos dois livros em questão enfrentaram obstáculos semelhantes. A limitação do conhecimento sistêmico dos alunos bem como as inúmeras dificuldades em reconhecer marcadores de organização textual se revelaram novamente como grandes limitadores no desenvolvimento das atividades de leitura.

Após a realização dos exercícios de pré-leitura pude perceber que os alunos em geral se sentiram mais encorajados a compreenderem as perguntas localizadas antes do texto em estudo por meio de estratégias de leitura praticadas na introdução da unidade. No entanto, a dificuldade em formular respostas para estas perguntas de forma escrita permaneceu como um entrave. Dúvidas elementares tais como por qual palavra começar a escrever respostas ou o desconhecimento de elementos presentes somente nas perguntas como pronomes e verbos auxiliares os conduziram a respostas que na maioria dos casos perderam seu sentido quase que totalmente. Tal observação me faz refletir que a habilidade leitora deve caminhar paralelamente à escrita por mais evidentes que sejam as dificuldades apresentadas.

Quando questionados por mim sobre suas experiências de escrita em língua inglesa nos anos anteriores, a maioria dos alunos afirmou não ter tido nenhuma. Eles disseram que somente copiavam o texto da lousa e que não entendiam nada do que estava sendo escrito. Considerando tal relato, a falta de habilidade para redigir respostas simples em língua inglesa não é de difícil compreensão. Durante as minhas aulas de leitura ficou evidente que os alunos desconhecem quase que totalmente premissas básicas de organização frasal. Cabe mencionar que em muitos casos tais premissas não se diferem muito daquelas que regem a língua portuguesa, o que nos permite estabelecer relações mais próximas entre o fracasso linguístico em língua estrangeira e língua materna.

Os exercícios que pediam para os alunos completarem espaços com informações contidas no texto em estudo foi a modalidade que os alunos demonstraram maior facilidade e receptividade em ambos materiais didáticos analisados. Durante a realização destes exercícios percebi maior envolvimento dos alunos. Tal reação me parece natural, considerando que talvez pela primeira vez durante todos os exercícios de leitura propostos, os alunos tiveram a impressão de que estavam realizando algo em língua inglesa de forma autônoma. No entanto, o que parece ser preocupante nesta modalidade de exercício é que o fato de completar espaços com informações em inglês não garante nem a compreensão do texto nem o conhecimento de organização textual e muito menos das características de gêneros textuais. Um aluno pode tranquilamente completar espaços com informações que não compreende já que a atividade na maioria das vezes exige somente a ativação de sua capacidade cognitiva de localização.

Quanto à proposta de trabalho com gêneros textuais as autoras do *Keep in mind* propõem ampliar os conhecimentos adquiridos pelos alunos nesta área. Chin e Zaorob (2009) também apresentam como proposta o estudo da finalidade sociointeracional de cada gênero incluído na coleção, das suas respectivas funções comunicativas e do modo como as informações estão organizadas dentro dos textos. Segundo as autoras, se o processo de aprender língua se faz pela co-construção de discursos e se estes consistem de textos, no sentido amplo do termo, então é preciso criar condições para que os aprendizes expandam e aprofundem seus conhecimentos ao longo dessa dimensão.

Para os autores de *Alive a lingua(gem)* nos constitui como sujeitos sociais, revela nossas identidades e nos permite vivenciar nossa subjetividade, nossos papéis sociais, e nos fornece elementos para refletirmos sobre a sociedade e nela agirmos. Ainda segundo os autores do material didático em questão este agir na sociedade ao qual se referem implica necessariamente o uso de gêneros textuais. Para direcionar a proposta de trabalho com os gêneros textuais ao longo da formulação do livro, os autores adotaram a definição de gênero segundo Bazerman,

Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. [...] (Bazerman, 2006 apud Menezes; Braga; Franco, 2012, manual do professor p.3)

Menezes, Braga e Franco (2012) afirmam que os gêneros escritos e orais selecionados para compor a coleção não foram usados para meros exercícios formais. Segundo os autores, a sua proposta de trabalho com os diversos gêneros presentes no livro tem por objetivo criar ações comunicativas, levar o aluno a agir no seu mundo privado e em contextos sociais, partindo de seu entorno, como família e escola, para, aos poucos, atuar em esferas sociais mais amplas. Enfim, os autores do *Alive* afirmam que o objetivo em promover o conhecimento dos gêneros, tipos e organização textuais é possibilitar que os alunos se tornem capazes de entender e produzir textos de diversos tipos em diferentes situações discursivas.

Martin (1984, 2000 apud Ramos 2004, p. 110) define gênero como “uma atividade direcionada por objetivos e propósitos realizada em estágios e na qual os falantes se engajam como membros de nossa cultura”. Swales (Swales, 1990 apud Ramos, 2004, p. 111) entende gêneros como eventos comunicativos, com propósitos compartilhados por membros de um determinado grupo, ou seja, uma comunidade discursiva. Bhatia (Bhatia, 1993 apud Ramos, 2004, p.113) reafirma a definição de Swales naquilo que se refere ao evento comunicativo, comunidade discursiva e propósito, no entanto, inclui a possibilidade de um gênero possuir mais de um propósito, reconhecido (s) pelos seus usuários, reiterando assim a natureza complexa de sua conceituação.

Pautada nas bases teóricas de Martin, Swales e Bhatia, Ramos (2004, p.115) define gênero como um processo social dinâmico, com um ou mais propósitos comunicativos, altamente estruturado e convencionalizado, reconhecido e mutuamente compreendido pelos membros da comunidade em que rotineiramente ocorre. Ramos advoga que gêneros textuais são um recurso pedagógico poderoso, já que auxiliam o professor de dois modos (1) oferecem meios de se levantar o que os alunos têm de fazer linguisticamente, ou seja, os discursos que eles precisam ser capazes de compreender e produzir nas modalidades escrita ou falada, (2) capacitam o professor a entender por que um texto é do jeito que é, através de considerações sobre seu propósito, seu contexto de situação (sobre o que se fala, quem e com quem se fala e como se fala) e de cultura (Halliday & Hasan, 1989; Halliday, 1994; Eggins, 1994 apud Ramos, 2004, p.116).

A autora acrescenta que para a implementação de gêneros em sala de aula é de suma importância que se faça um estudo prévio do gênero a ser ensinado, a fim de que o professor possa identificar aspectos fundamentais a ele inerentes, por

exemplo, onde esse gênero circula, a que interesse serve, como se constitui. (Bhatia, 1993 apud Ramos, 2004, p.116).

Nesse sentido, Ramos (2004) apresenta uma proposta de aplicação dos gêneros, desenvolvida em três fases: *apresentação*, *detalhamento* e *aplicação*.

A fase de *apresentação* visa tanto à criação de condições para que o gênero a ser trabalhado seja observado sob uma perspectiva ampla – sua *contextualização* – ou seja, sob o foco do contexto de situação e de cultura, quanto à exploração de dois conceitos: *conscientização* e *familiarização*. A conscientização evoca sensibilização, tomada de consciência, na medida em que evidencia aspectos do contexto de situação e de cultura. A familiarização, por sua vez, envolve a identificação do conhecimento que o aluno já tem do gênero em questão e, caso seja necessário, a disponibilização de acesso às informações necessárias que ele ainda não possui sobre determinado gênero. (Ramos, 2004, p.119)

A etapa do detalhamento, além de continuar contemplando a perspectiva mais ampla, aborda aspectos mais específicos, ou seja, tem como foco principal o trabalho com a organização retórica dos textos e suas características léxico-gramaticais, visando a conduzir o aluno a usar e vivenciar na prática esses componentes. Os objetivos desta fase são: fornecer condições satisfatórias para a compreensão/produção geral e detalhada dos textos, bem como explorar a função discursiva e os componentes léxico-gramaticais particulares do gênero em pauta; compreender os significados e a relação entre um texto e seu contexto de situação. (Ramos, 2004, p.121)

A última fase, denominada *aplicação*, é uma das fases mais importantes segundo Ramos, pois é aquela em que se espera que o aluno consolide sua aprendizagem e se aproprie do gênero em questão. Para a autora, essa é a fase em que articula o trabalho feito nas duas fases anteriores, ou seja, tem por objetivo fazer o aluno trabalhar com o gênero como um todo, reintegrando os vários conhecimentos que veio adquirindo. Essa fase compõe-se de duas etapas: *consolidação* e *apropriação*. A primeira visa a retomar a ideia e o conceito do todo, ou seja, expor o aluno a muitos exemplos do gênero praticado anteriormente.

A segunda busca fazer a transferência do gênero para situações da vida real, ou seja, a produção efetiva deste pelo aluno, expondo-o a várias situações em que o gênero é utilizado. Há nessa fase, o objetivo de que o aluno alcance eficácia e originalidade na sua produção. (Ramos, 2004, p.124). Com base na proposta de

aplicação de gêneros de Ramos (2004) analiso a seguir as fases de *apresentação* dos gêneros em estudo dos dois livros analisados para a realização desta pesquisa.

Nas propostas de leitura do LD *Keep in mind* não podemos encontrar nenhum trabalho integralmente direcionado a gêneros textuais. Podemos somente identificar perguntas isoladas sobre o objetivo de alguns textos e a sua suposta circulação. Percebemos o delineamento de uma possível proposta com gêneros textuais na seção de pós-leitura escrita na qual o foco das autoras é direcionado para o desenvolvimento da escrita em língua inglesa. Entretanto, as atividades que compõem esta seção não se relacionam diretamente ao gênero textual apresentado na seção de leitura e não são acompanhadas de orientações ou questionamentos que poderiam criar condições para o professor trabalhar a *conscientização* ou checar a *familiarização* dos alunos com o gênero em questão. Em uma das unidades temos na seção de escrita a proposta de formulação de um e-mail e na seção de leitura temos um artigo de opinião, por exemplo. Tal abordagem compromete qualquer proposta de aplicação de gêneros em aulas de língua inglesa, pois não há uma progressão dos saberes que possibilite o que as autoras do *Keep in mind* visam alcançar com as suas propostas de leituras: “Promover o conhecimento dos gêneros, tipos e organização textuais para que os alunos se tornem capazes de entender e produzir textos de diversos tipos em diferentes situações discursivas”.

Já no caso no LD *Alive* podemos perceber uma proposta clara em relação ao trabalho com gêneros textuais. Em cada uma das oito unidades que compõem o livro temos a apresentação de um gênero textual diferente. Apesar dos exercícios de leitura evidenciarem atividades cognitivas como mencionado anteriormente, há na fase de *apresentação* do gênero (Ramos, 2004) uma série de oportunidades para o aluno se conscientizar dos aspectos do contexto de situação e de cultura bem como se familiarizar expondo o conhecimento que já possui sobre o gênero em estudo ou acessar informações necessárias que ele ainda não possui.

Ao longo do desenvolvimento das unidades podemos perceber que os autores disponibilizaram vários textos pertencentes ao mesmo gênero nas diferentes seções que compõem as unidades do livro, principalmente na *Let's read*. Entretanto, ao observarmos as unidades de trabalho desenvolvidas nesta fase notamos que não foram criadas condições para que o gênero a ser estudado posteriormente possa ser observado pelos alunos sob uma perspectiva ampla. Nos exercícios que envolvem estes exemplos do gênero em estudo não é possível encontrar questões sobre a fonte

do texto, o lugar de circulação do gênero em estudo, a identificação e/ou o reconhecimento dos propósitos comunicativos, os participantes do evento comunicativo, a identificação e/ou o reconhecimento dos contextos de situação e de cultura. Não pude identificar uma sondagem inicial do gênero em questão que pudesse favorecer o levantamento de quanto o aluno conhece sobre ele, o que possibilitaria o professor a fazer tanto um trabalho de familiarização como de conscientização. As atividades formuladas para acompanhar os textos em estudo promovem a oportunidade dos alunos explorarem o seu ponto de vista sobre o tema em discussão e apresentam cunho interpretativista.

Quanto à etapa do *detalhamento* (Ramos, 2004) podemos perceber que há um trabalho desenvolvido neste sentido na seção de pós-leitura *Let's act with words*. Podemos encontrar nesta seção dois quadros que trabalham com a organização retórica dos textos e suas características léxico-gramaticais. No primeiro deles temos a explicitação do gênero em estudo, do seu propósito, do tom que se deve adotar para produzi-lo, do leitor deste tipo de texto e dos padrões gramaticais e lexicais que caracterizam tal produção textual. No segundo quadro intitulado *Writing guidelines*, há uma listagem de passos que o aluno deve seguir para que ele mesmo possa posteriormente produzir o seu texto de acordo com o gênero com o qual teve contato ao longo da unidade. Podemos perceber nesta proposta dos autores o objetivo de fornecer condições satisfatórias para a compreensão e produção de textos bem como conduzir o aluno a usar e vivenciar na prática os componentes constituintes dos gêneros textuais.

Finalmente, na fase de *aplicação*, podemos observar que os autores disponibilizaram enunciados objetivos que explicitam de maneira rápida o que os alunos devem produzir. Como esta fase final, segundo Ramos (Ramos, 2004), é aquela que visa a consolidação da aprendizagem do aluno e sua apropriação do gênero, acredito haver aqui algumas lacunas a serem preenchidas. Nesta etapa, os autores de *Alive* não propõem atividades que possibilitem a retomada dos conceitos antes praticados e os alunos não têm a oportunidade de terem contato com o gênero em estudo. Talvez a ausência de tais atividades se justifique pelo espaço limitado que as editoras dos livros didáticos disponibilizam. De qualquer forma, a produção dos alunos pode ser prejudicada se tais lacunas não forem preenchidas pelo professor.

Apesar dos autores do *Alive* terem elaborado uma proposta consistente de trabalho com gêneros textuais, ainda reside nas mãos do docente de língua inglesa o

direcionamento desta proposta. Depende da preparação e da conscientização da importância de suas ações didáticas suprir as lacunas que foram identificadas na etapa de *apresentação e aplicação* do gênero, por exemplo. Também cabe ao docente provocar o aluno durante a etapa de *detalhamento*, somente pedir para os estudantes lerem os quadros disponibilizados pelos autores certamente não possibilitará ao docente a certeza de que houve a compreensão dos detalhes que compõem o gênero textual que seus alunos estão estudando.

No meu contexto escolar, durante a elaboração desta pesquisa, houve poucos momentos em que consegui alcançar esta etapa do livro *Alive*. Tal fato se justifica pelo tempo escasso de aula e principalmente pela extrema dificuldade apresentada pelos alunos nas seções de leitura, o que demandou mais tempo do que havia sido planejado para as atividades de leitura.

Nestes raros momentos em que trabalhei com a seção *Let's act with words* pude esboçar algumas considerações. A primeira delas retoma uma discussão já iniciada nesta pesquisa: o professor é o indivíduo norteador do processo de aprendizagem. A segunda diz respeito às deficiências existentes no ensino da língua materna naquilo que se refere à gêneros discursivos.

Por mais deficiente que a proposta de gêneros textuais seja no LD *Keep in mind*, notei que a percepção dos alunos em relação ao gênero textual que os textos trabalhados se encaixavam bem como as características que o constituem dependiam muito mais do tratamento que eu estava dando à proposta do livro didático do que a proposta em si. Mesmo diante da quase inexistente proposta de trabalho com gêneros, tomando como guia a proposta de aplicação de gêneros de Rosinda Ramos (Ramos, 2004) posso afirmar que foi possível checar a familiarização dos alunos em relação aos textos propostos e apontar características léxico-gramaticais presentes neles.

Durante a etapa de apresentação dos gêneros no LD *Alive* também percebi que o sucesso ou insucesso da proposta dos autores dependia muito mais de qual direcionamento eu daria para sanar as deficiências constatadas. Em suma, o papel atuante do professor parece ser ainda decisivo no sucesso ou fracasso das propostas existentes nos livros didáticos.

Quanto às deficiências no ensino da língua materna, cheguei a tal consideração após perceber claramente que os meus alunos não são produtores de gêneros com os quais supostamente já deveriam estar familiarizados em língua

materna. Quando em uma atividade diagnóstica, eu apresentei a proposta de construção de alguns gêneros textuais em língua materna, me deparei com um cenário bastante preocupante e que vai a encontro aos dados mencionados na fundamentação teórica desta pesquisa: os alunos brasileiros da Educação Básica apresentam médias abaixo da nota de corte nas competências referentes à capacidade de se apropriar e de reproduzir os discursos anteriormente lidos e ao domínio do tipo de texto.

Tendo em vista o cenário da área de ensino de línguas no Brasil, não consigo visualizar outra alternativa que não seja o ensino das línguas estrangeiras paralelamente ao da língua materna. Não vejo sentido algum em continuarmos a tratar os nossos alunos como leitores e produtores de texto competentes em língua portuguesa.

Acredito que tantos os autores e editoras de materiais didáticos para o ensino da língua materna quanto aqueles que trabalham com a produção de coleções para o ensino da língua estrangeira devem rever suas posições. Vejo a necessidade de uma aproximação dos profissionais que atuam em ambas as áreas. É muito difícil conceber a ideia de um aluno produtor de diferentes gêneros textuais em língua estrangeira que não faz a mínima ideia de como proceder na escrita de textos em sua própria língua materna. Tratando-se da aprendizagem e não da aquisição de um segundo idioma e tendo em mente alunos do Ensino Fundamental II, é natural e positivo que eles tentem se apoiar nos conceitos e saberes consolidados em língua portuguesa. A problemática da discussão que conduzo é a deficiência dos conhecimentos adquiridos em língua materna, quando não a sua ausência.

3.3 Letramentos em língua estrangeira e em língua materna

Assim como foi discutido no capítulo de fundamentação teórica desta pesquisa, letramento refere-se ao desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais (Soares, 2004, p.96).

Os múltiplos letramentos podem ser considerados uma chave de acesso ao mundo e por assim serem têm o poder de incluir ou excluir indivíduos de inúmeras práticas sociais. Letramentos são sinônimos de participação social, pertencimento às ações humanas, à reconstrução do mundo. A retomada da conceitualização de letramentos nesta etapa da pesquisa se faz necessária por ser justamente nesta área

emancipatória que os alunos brasileiros da Educação Básica apresentam um dos piores resultados em esfera global. Naturalmente as demais áreas de conhecimento são afetadas por essa ineficácia linguística, o que nos leva a concluir que não é possível obter sucesso em nenhuma área de conhecimento se não se tem uma jornada de sucesso nos estudos linguísticos. Tal conclusão atribui uma carga de responsabilidade ainda maior à área de ensino da língua materna e nos leva a refletir sobre a necessidade de uma revisão das ações pedagógicas desenvolvidas na Educação brasileira até então.

Apesar desta pesquisa se dedicar à área de língua estrangeira no âmbito da escola pública brasileira, acredito que perderia toda a minha coerência ao tratar da questão dos letramentos em língua estrangeira sem percorrer ao mesmo tempo os seus indicadores em língua materna.

Dessa forma, cabe aqui retomar alguns dados discutidos no capítulo de fundamentação teórica. Segundo Soares (2004), o insucesso linguístico antes concentrado na primeira etapa do Ensino Fundamental, com o fim das reprovações em massa passou a atingir a Educação Básica como um todo. Alunos antes impedidos de carregar suas deficiências para a série seguinte, hoje as acumulam ano após ano sem usufruírem de nenhuma ação/intervenção educacional ou pedagógica capaz de transformar a sua vida escolar. Se antes tínhamos a nítida exclusão destes alunos através de um sistema classificatório e por vezes opressivo, hoje temos um número preocupante de alunos que estão na escola, mas não caminham com a escola.

Diante das reflexões elucidadas cabe o questionamento dos reais propósitos da escola contemporânea. Para Rojo (2009, p.11), um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita, ou seja, que tenham domínio de uma série de letramentos. Uma vez que tais objetivos não são alcançados se faz necessário o questionamento dos caminhos percorridos e a disposição para a implementação de mudanças.

Dentre os muitos dados obtidos através de avaliações nacionais e internacionais retomo aqui aqueles que julgo mais relevantes para a análise conclusiva desta pesquisa.

Segundo Rojo (2009), a maioria dos jovens brasileiros avaliados pelo PISA, exame de esfera global cuja concepção de leitura é cognitiva, mal consegue localizar informações; compreender as relações existentes entre as partes do texto, atribuir-lhe

sentido, reconhecer a sua ideia principal ou construir conexões entre o texto e outros conhecimentos extraídos da experiência pessoal

Quanto aos indicadores do ENEM, Rojo (2009) aponta que eles indicam que os alunos estão mais bem preparados para demonstrarem competências ligadas ao domínio das normas e formas de língua escrita padrão do que competências referentes à capacidade de se apropriar e de reproduzir os discursos anteriormente lidos e ao domínio do tipo de texto bem como à capacidade de apresentar soluções alternativas para problemas controversos.

Os últimos dados do SAEB vêm a corroborar com o exposto. Em 2001 o exame atestou que 32,11% dos alunos da terceira série do Ensino Médio apresentam capacidades de leitura muito simples, o que os impede de serem leitores críticos, aptos a participar das práticas sociais de leitura do mundo letrado. Em 2009 o resultado obtido foi ainda pior, 41,31% dos alunos de terceiro ano do Ensino Médio foram classificados em um nível inferior aos 32,11% dos alunos mencionados anteriormente, o que significa que eles não demonstraram habilidades de leitura compatíveis com a série cursada.

Diante de dados tão contundentes cabe estabelecer possíveis relações entre as dificuldades de leitura em língua estrangeira apresentada pelos alunos e seu fracasso linguístico em língua materna.

Após analisarmos e nos apropriarmos dos dados apresentados nesta pesquisa a compreensão da falta de habilidade apresentada pelos alunos ao lidar com a leitura em língua inglesa certamente não é tão difícil de ser obtida. Para alunos que apresentam dificuldades rudimentares em língua materna como a localização, identificação e recuperação de informação; a leitura em língua estrangeira parece ser um obstáculo intransponível, já que além da falta de habilidades cognitivas para lidar com o texto, os alunos ainda tem que enfrentar deficiências lexicais e gramaticais significativas.

Quanto ao reconhecimento e apropriação de gêneros textuais também podemos tecer algumas considerações. A primeira referência linguística dos alunos do Ensino Fundamental II é a língua portuguesa, portanto seria nela que os alunos deveriam se apoiar para fazer a comparação necessária nas atividades de trabalho com gêneros textuais.

No entanto, o que pude observar em sala de aula foi que os alunos não se apropriaram de gêneros textuais que fazem parte de suas rotinas, de suas vidas. O

propósito dos diferentes gêneros bem como as suas características linguísticas parecem não estar claras para a maioria dos alunos, o que implica em uma extrema dificuldade em adotar uma concepção discursiva de leitura e ser capaz de refletir sobre o seu meio de circulação, a época em que foi escrito ou os participantes do discurso.

Os alunos brasileiros da segunda etapa do Ensino Fundamental parecem não usufruir de oportunidades suficientes para se desenvolverem cognitivamente ou discursivamente na leitura em língua materna. Assim como mencionado anteriormente, os alunos concluintes do Ensino Médio em geral não conseguem estabelecer a totalidade presente nos textos, parece que o ensino da língua portuguesa contrariando parâmetros e diretrizes parece em muitos aspectos ainda se pautar em unidades isoladas em vez da construção da totalidade que compõe as interações humanas.

Tendo em mente os resultados obtidos nos exames de esfera nacional e internacional recentemente, percebe-se que o ensino-aprendizagem da língua portuguesa tem percorrido caminhos diferentes daqueles propostos pelos critérios estabelecidos pelo PNLD bem como as especificidades dos PCN-LE no que se refere à habilidade leitora. Este distanciamento compromete a construção de um projeto mais amplo, sem tantas fragmentações como as diversas propostas que a educação brasileira tem vivenciado nas últimas décadas.

Como obter a unicidade à qual me refiro é uma questão que envolve esforços de diferentes áreas. É preciso que haja políticas públicas de formação de professores de língua materna e estrangeira, é preciso que haja a iniciativa de instituições formadoras de professores, é preciso que haja cursos voltados para a formação crítica e reflexiva do professor de línguas e não simplesmente cursos tecnicistas em formato de treinamentos.

Aproximar a prática dos fundamentos presentes nos PCN-LE e nas orientações das coleções didáticas depende fundamentalmente do professor, mas ele somente o fará se compreender o impacto de suas ações na vida de seus alunos, na formação da sociedade, por isso os cursos de licenciatura, sejam eles de formação inicial ou de formação contínua devem ter uma orientação reflexiva.

Uma vez que as habilidades linguísticas em língua materna dos alunos avançam certamente temos maiores possibilidades de progresso no ensino da compreensão leitora em língua inglesa. Da mesma forma o contato com práticas de letramento em língua estrangeira interagem com os conceitos e habilidades já

adquiridas em língua materna aprofundando estes conhecimentos e possibilitando a aquisição de novos saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na última seção desta pesquisa, relato os contrapontos identificados no desenvolvimento deste trabalho e respondo as perguntas enunciadas na sua introdução. A seguir, descrevo as limitações deste estudo bem como as relações existentes entre o uso de livros didáticos e a formação do docente de língua inglesa. Em seguida, ressalto possíveis caminhos para futuras pesquisas.

Ao mesmo tempo em que as potencialidades do livro didático de língua inglesa como um norteador do trabalho pedagógico foram reveladas nesta pesquisa, os estudos realizados apontaram para a sua limitação no cenário real da sala de aula. A constatação desta limitação à qual me refiro somente reforça a ideia de que a formação do professor é um fator determinante no sucesso/insucesso das propostas dos autores.

Os dados que emergiram nesta análise demonstraram que o professor é o sujeito responsável por decisões que envolvem o uso do LD de língua inglesa. Tais decisões vão desde a escolha consciente de uma coleção e não da outra até a opção de usar o livro didático parcialmente ou complementá-lo mediante deficiências identificadas. Somente o professor que vivenciou uma formação linguística consistente, com bases reflexivas e alicerces metodológicos pode, por exemplo, comprovar se as atividades do livro didático materializam a sua base teórica e compreender o que a ausência desta materialização representa no contexto de ensino-aprendizagem da língua inglesa na escola pública brasileira.

A análise de atividades dedicadas à seção leitura demonstrou haver no material didático *Keep in mind* um desalinho naquilo que se refere à visão de língua expressa pelas autoras no manual do professor. Enquanto no MP do material em questão pode-se identificar claramente um posicionamento a favor de uma visão social da língua(gem) os exercícios de leitura não materializaram tais concepções. A linguagem apresenta-se de forma fragmentada em muitos textos e questões linguísticas fundamentais como o contexto, o momento histórico e os participantes do discurso são negligenciadas.

Quanto à visão de aprendizagem, apesar das autoras se proporem a ensinar a língua inglesa enquanto sistema e prática sociodiscursiva, além de cobrir, de maneira equilibrada, seus diversos elementos sistêmicos, a abordagem cognitiva parece ter maior destaque nos exercícios de leitura.

Já o *Alive*, segundo material analisado neste estudo, demonstrou maior aproximação entre as bases teóricas do seu manual do professor naquilo que tange a concepção de língua(gem) e as atividades de leitura disponibilizadas. Os exercícios analisados apresentam uma clara preocupação dos autores em trabalhar com textos autênticos e evidenciar o papel do contexto, do momento histórico e dos participantes do discurso nos textos escolhidos para compor a coleção. Quanto à concepção do processo ensino-aprendizagem da língua inglesa, apesar da proposta dos autores ser sociointeracional e de conseguirmos identificar algumas oportunidades de interação nas atividades de leitura, a maioria delas foi desenhada para um trabalho individual e foca aspectos cognitivos.

Assim como as visões de língua(gem) dos autores dos livros analisados, a propostas de leitura apresentadas por eles também se diferem de forma significativa. No *Keep in mind* podemos identificar uma proposta voltada para a valorização dos elementos gramaticais e lexicais em estudo nas unidades e a ausência do desenvolvimento de um trabalho com gêneros textuais apesar desta proposta estar presente no manual do professor. O ensino da leitura não exclui os aspectos prescritivos da língua, entretanto, eles devem ser trabalhados em torno de uma prática social. O que vimos nas atividades analisadas no *Keep in mind* foi o uso do texto como um mero pretexto para o posterior ensino da gramática. Na concepção bakhtiniana, o uso da língua não tem como base um sistema abstrato de normas, mas um fenômeno social carregado de sentidos e ideologias.

Já no *Alive* pode-se perceber uma proposta desenvolvida em torno de estratégias de leitura e do conceito de multiletramentos. Há a priorização de textos autênticos e o estudo de gêneros discursivos na fase pós-leitura que se articulam com os textos apresentados nas fases anteriores.

Naquilo que diz respeito ao desenvolvimento de letramentos, o livro analisado *Keep in mind* demonstrou não colaborar de forma muito significativa. A ausência de uma proposta clara de trabalho com gêneros discursivos bem como o uso excessivo de textos simplificados parece não auxiliar os alunos em possíveis situações reais de uso da língua inglesa.

Já o material *Alive* demonstrou cumprir a proposta presente no Manual do Professor naquilo que se refere às atividades dedicadas ao ensino da leitura. A proposta dos autores apresenta uma clara abordagem de gêneros e se pauta no conceito de multiletramentos, que lhe confere maior possibilidade de explorar os

complexos usos da linguagem e possibilitar práticas reais da língua inglesa na sociedade em que vivem.

Tais apontamentos indicam que mesmo com os avanços promovidos pela inclusão do livro didático de língua estrangeira no PNLD há inadequações quando confrontamos as orientações presentes nos PCN-LE ou até mesmo o manual do professor do próprio material didático. Estas inadequações exigem do professor eventuais reajustes que devem estar sincronizados às diferentes realidades da Escola Pública brasileira. Dependendo do contexto no qual o MD é utilizado outras questões emergem e determinam a sua eficácia ou ineficácia. Novamente temos que voltar o nosso olhar para o professor. Reside nas mãos do docente de língua inglesa a percepção de que um livro didático que provavelmente seria eficaz em determinados contextos não exerce o mesmo efeito no seu ambiente de trabalho.

A tomada de ação consciente do docente de língua inglesa nesta adequação implica obrigatoriamente uma formação reflexiva. Ninguém consegue transformar aquilo que não compreende, que não objetiva. Compreender de forma criteriosa o porquê do cuidado na escolha do livro didático, o significado da conquista da leitura em língua inglesa para alunos da rede educacional pública certamente é o impulso e o norteador de ações docentes em prol de práticas da língua como comunicação e expressão e do consequente desenvolvimento da habilidade leitora em língua inglesa.

Os estudos realizados demonstraram haver a necessidade de alinhamento entre as orientações linguísticas, didáticas e pedagógicas do professor de língua inglesa e a proposta do material didático a ser utilizado em sala de aula. Tal alinhamento só pode ser verificado mediante a análise informada do manual do professor, da busca pela materialização dos preceitos teóricos nas atividades presentes ao longo do livro e do posterior confronto com as orientações que movem o professor. Mais uma vez, recai sobre o docente de língua inglesa o impacto da sua formação profissional. O percurso em questão exige do professor uma visão sistematizada, capaz de considerar fatores globais e locais ao mesmo tempo bem como a consciência para nunca perder de vista o propósito emancipatório ao qual o ensino-aprendizagem do inglês em escolas públicas brasileiras deve se prestar. A ausência de uma formação que preze o desenvolvimento do docente neste sentido provavelmente compromete muitos dos objetivos vitais à justificativa e permanência do componente curricular língua inglesa na Educação Básica. Um docente que não usufruiu da formação reflexiva à qual me refiro pode tranquilamente acreditar que não

há diferenças substanciais entre preterir uma coleção didática a outra, o mesmo pode ocorrer quanto às escolhas metodológicas e até mesmo quanto à sua formação. Muitos professores de língua inglesa podem acreditar que a sua boa formação não é impactante em um contexto tão problemático como o ensino da língua inglesa nas escolas públicas brasileiras. Uma vez que tais hipóteses se tornam convicções, abdicamos de todo o poder de mudança que o ensino da língua inglesa na escola pública nos atribui.

Mora justamente nesta questão a importância da existência de cursos de formação contínua de professores com bases reflexivas como *Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública* promovido pela Associação de Cultura Inglesa em parceria com o programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), que possibilitou a formulação desta pesquisa monográfica bem como o meu desenvolvimento humano e profissional.

Somente a partir da tomada de consciência promovida pela formação reflexiva, o professor de língua inglesa consegue colocar em prática ações capazes de fazer com que o livro didático seja uma ferramenta de ação social, transformar suas aulas em oportunidades de conquistas para seus alunos e tornar-se um agente de mudanças.

Uma das possibilidades de transformação do cenário desolador das aulas de leitura em língua inglesa na Educação Básica parece estar concentrada na aproximação dos objetivos, abordagens e estratégias que envolvem ambas as áreas de língua materna e língua estrangeira. Desde o planejamento, passando pela escolha do livro didático até os critérios de avaliação deve haver um alinhamento entre os dois componentes curriculares. Para aprendizes de língua inglesa que já foram alfabetizados em sua língua materna e já vivenciaram diversas experiências linguísticas, o aprimoramento das habilidades adquiridas em língua portuguesa é de extrema relevância para o processo de aprendizagem em língua estrangeira. Da mesma forma, à medida que habilidades em língua estrangeira são desenvolvidas, os alunos têm maiores chances de estabelecer relações entre as duas línguas em estudo e obter maior sucesso em ambas as aprendizagens. Os PCN-LE (Brasil, 1998) veem o fato do aluno já ter vivenciado diversos processos linguísticos em sua língua materna como um facilitador na aprendizagem da compreensão escrita e oral em Língua Estrangeira. Para Lightbown e Spada (2005), uma das vantagens em se aprender um segundo idioma

é que o aprendiz já tem uma ideia de como as línguas funcionam, pois já atingiu determinados níveis de maturidade cognitiva e metacognitiva.

Retomando as questões que motivaram esta pesquisa e as relações estabelecidas no desenvolvimento deste trabalho, cabe apontar as lacunas a serem preenchidas por futuras pesquisas. Uma delas diz respeito à atual inexistente parceria entre o professor de língua materna e o docente de língua estrangeira. Os últimos dados sobre a competência leitora em língua materna no Brasil apontam para uma situação preocupante. Uma vez que o professor de língua inglesa conhece profundamente as raízes desse fracasso escolar, ele tem maiores chances de compreender a sua área de atuação e traçar estratégias que de fato atendam as necessidades de sua realidade. Outro encaminhamento para futuras investigações é a indissociável relação existente entre a formação reflexiva do professor de língua inglesa como o fator determinante da compreensão do papel emancipador de alunos da Educação Básica, em especial, daqueles que frequentam a escola pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico>>. Acesso em 4 jul. 2014.

BRASIL/INEP. **Relatório Nacional PISA 2012 – Resultados brasileiros.** Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>>. Acesso em 05 out. 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Estrangeira.** Brasília, MEC/SEF, 1998.

CELANI, M. A. A. & COLLINS, H. **Formação contínua de professores em contexto presencial e a distância: respondendo aos desafios.** In: Barbara, L. & Ramos, R. C. G. (Orgs) Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de letras, 2003, p. 55-82.

_____. **Pensar e fazer arte – A formação de professores de inglês.** Produção do Grupo de Ensino e Pesquisa em Interdisciplinaridade (Gepi - Pós em Educação: Currículo). São Paulo: TV PUC, 2012. Vídeo (28:00 min.).

CHIN, Elizabeth Young; ZAOROB, Maria Lucia. **Keep in mind : 8º ano : língua estrangeira moderna: inglês.** São Paulo: Scipione, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIMENEZ, Telma N. ; CRISTOVÃO Vera L. L. **Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Londrina, v. 4, n. 2, p. 85-95, 2004.

HOLMES, John. **Resuscitating a dead text.** In: Lael newsletter. São Paulo: [s.n], [s.d], p.5-6.

INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL: INAF. Instituto Paulo Montenegro. Dispon. em: < http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpq=4.02.00.00.00&ver=por> Acesso em 11 janeiro 2015.

LEFFA, Vilson. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística.** Porto Alegre: Sagra – D.C. Luzzatto, 1996.

LEFFA, Vilson. J. **Pra que estudar inglês, profe?** Claritas: revista do departamento de inglês. São Paulo: Educ. v. 13, n.1, p. 47-66, 2007.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica.** São Paulo, 1999. 166 f. (Tese de Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC SP.

LIBERALI, Fernanda Coelho; LIBERALI, André Ricardo Abbade. **Para pensar a**

metodologia de pesquisa nas ciências humanas. Revista das Faculdades Integradas Coração de Jesus, Santo André, v. 1, n.1, p.1-84, 2011.

LIGHTBOWN Patsy; SPADA, Nina. **How languages are learned. 3rd edition.** Oxford: Oxford University Press, 2005.

MARCOLINO, Taís Q.; MIZUKAMI M. G. N. **Narrativas, processos reflexivos e prática profissional: apontamentos para pesquisa e formação.** Interface – Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v.12, n.26, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832008000300007> Acesso em: 15 outubro 2014

MENEZES, Vera; BRAGA Junia; FRANCO, Claudio. **Alive!: inglês 8º ano.** São Paulo: Editora Anzol, 2012.

PAIVA, Maria da Graça Gomes. **“Os desafios (?) do ensinar a ler e a escrever em língua estrangeira”.** In: NEVES, Iara C.B., et. al. (Orgs.). Ler e escrever, compromisso de todas as áreas 5. ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2003, p. 123-134.

PAIVA, V.L.M.O. **Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa,** Contexturas, Belo Horizonte, n. 9, p.63-78, 2006.

_____. **A identidade do professor de inglês.** APLIEMGE: Ensino e pesquisa. Uberlândia, n.1, p. 9-17, 1997.

RAMOS, R.C.G. **Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos.** The ESpecialist, São Paulo, vol.25, nº2, 107-129, 2004

RAMOS, R.C.G. **O livro didático de língua inglesa para o Ensino Fundamental e Médio: papéis, avaliação e potencialidades.** In: Dias, R. ; Cristóvão, V. L. L. C. (Orgs.) O livro didático de língua estrangeira – Múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p.173-198.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS JORGE, M. L.; TENUTA, A. M. **O lugar de aprender língua estrangeira é a escola: o papel do livro didático.** In: LIMA, Diógenes Cândido de. Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 121-132.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos.** Revista Pátio, Ano VIII, n. 29, p.96-100, fev./abr. 2004.

SPRATT, Mary; PULVERNESS, Alan; WILLIAMS; Melanie. **Teaching knowledge test.** Cambridge: Cambridge University press, 2005.

VOLOSHINOV, V. N. / BAKHTIN, M. M. ([1926] 1976). **Discurso na vida e discurso**

na arte (sobre poética sociológica). Tradução por Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, para uso didático, com base na tradução inglesa de I. R. Titunik (“Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics”), publicada em V. N. Voloshinov, *Freudism*, New York. Academic Press.