



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

**ANN MARIE REBOUÇAS MOREIRA**

**PNLD-EM/LEM 2012 e 2015:  
Uma análise de atividades de produção escrita em LI**

Salvador  
2017

**ANN MARIE REBOUÇAS MOREIRA**

**PNLD-EM/LEM 2012 e 2015:  
Uma análise de atividades de produção escrita em LI**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em letras.

Orientadora: Profa. Dra. Marcia Paraquett

Salvador  
2017

Moreira, Ann Marie Rebouças  
PNLD-EM/LEM 2012 e 2015: uma análise de atividades de  
produção escrita em LI / Ann Marie Rebouças Moreira. --  
Salvador, 2017.  
126 f.

Orientadora: Marcia Paraquett.  
Dissertação (Mestrado - Pós Graduação em Língua e Cultura) --  
Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2017.

1. PNLD-EM/LEM. 2. Produção escrita. 3. Língua inglesa. I.  
Paraquett, Marcia. II. Título.



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**  
**INSTITUTO DE LETRAS**  
**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Área de Concentração em Línguas, Linguagens e Culturas Contemporâneas, Linha de Pesquisa em Aquisição, Ensino e Aprendizagem de Línguas, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Aprovada em: \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

Banca Examinadora

:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Márcia Paraquett - Universidade Federal da Bahia  
Orientadora

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Denise Aparecida Brito Barreto - Universidade Estadual do Oeste da Bahia  
Docente Externo ao PGLinc

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Denise Maria Oliveira Zoghbi - Universidade Federal da Bahia  
Docente do PGLinc

E os seguintes suplentes:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Nair Floresta Andrade Neta - Universidade Estadual de Santa Cruz  
1<sup>a</sup> Suplente Externo

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Edleise Mendes - Universidade Federal da Bahia  
1<sup>a</sup> Suplente Interno

À minha família, à minha orientadora e às  
Meninas de Outono pelo apoio e incentivo  
incessantes.

## AGRADECIMENTOS

A Deus por estar sempre iluminando meus caminhos.

Ao meus pais para quem a maior herança que se pode deixar para os filhos é a educação e portanto sempre me disponibilizaram todos os recursos e todo o apoio para que eu chegasse até aqui.

Ao meu marido e a minha filha por todo o apoio e paciência nas minhas horas de angústia e incentivo nas horas em que a minha autoestima baixava e o medo aparecia.

A minha orientadora Profa.Dra. Marcia Paraquett Fernandes e a Prof. Dra. Edileise Mendes pela atenção, paciência e, principalmente, por confiarem em meu potencial e não me deixarem desistir.

As meninas de outono: Gabriela Luna, Luciana Mariano e Patrícia Argolo Rosa. O apoio delas foi imprescindível para a conclusão desta pesquisa.

A todos da minha família que de um jeito ou de outro participaram desta caminhada.

As minhas amigas Leticia Cruz e Marta Simione por todo o incentivo e ajuda nesta caminhada.

A Sandra Prudencio por ter me incentivado a fazer o mestrado.

Aos Profs Alicia Duhá Lose, Domingos Sávio Pimentel Siqueira e Américo Venâncio Lopes Machado Filho por todo o apoio que me deram.

A todos os meus colegas que participaram desta caminhada.

A todos os meus alunos.

"Mas na profissão, além de amar tem de saber. E o saber leva tempo pra crescer."

“Eu quero desaprender para aprender de novo.  
Raspar as tintas com que me pintaram.  
Desencaixotar emoções, recuperar sentidos.”

Rubem Alves

## RESUMO

O objetivo desta dissertação foi investigar a forma como as propostas de atividades de produção escrita nos Livros Didáticos (LD) e Manuais do Professor (MP) das coleções *On Stage* e *Way to Go!* aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático – Ensino Médio/Língua Estrangeira Moderna (PNLD-EM/LEM) 2012 e PNLD-EM/LEM 2015, respectivamente, dialogam com as ideologias contidas nos documentos nacionais. Para saber se as atividades propostas pelas duas coleções analisadas atendem as políticas públicas brasileiras para o ensino de línguas no ensino médio, foi feito um recorte, a partir de um levantamento bibliográfico sobre as teorias sobre língua e aprendizagens e a análise das orientações e diretrizes encontradas nos documentos norteadores das políticas públicas brasileiras para o ensino de línguas no ensino médio, focando no que foi sugerido em relação à produção escrita e nos critérios eliminatórios do PNLD 2012 e PNLD 2015. As seguintes categorias foram utilizadas para a análise de um total de 66 atividades de produção escrita em Língua Inglesa (LI), nos 3 volumes de cada uma das coleções escolhidas: a) Condições de produção do texto; b) O processo da elaboração da escrita. A análise das atividades encontradas no LD e das instruções correspondentes no MP revelou que alguns pressupostos teóricos que as coleções afirmam estar seguindo, não são refletidos nas atividades propostas. As atividades analisadas mostraram que os LD, apesar de afirmarem fundamentar-se em uma abordagem sociointeracional, ainda não conseguem fugir totalmente do modelo tradicional focado na tipologia textual, construção de frases e escrita de parágrafo, focando na prática de elementos linguísticos e não na elaboração e uso de um determinado gênero.

Palavras-Chave: PNLD. Língua Inglesa. Ensino Médio. Produção Escrita.



## **ABSTRACT**

The aim of this dissertation was to investigate the way in which written production in the textbooks and teacher manuals approved for the teaching of foreign languages in PNLD-EM / LEM 2012 and PNLD-EM / LEM 2015 followed the guidelines in the national documents. In order to check if the activities proposed by both collections reflected the Brazilian public policies for language teaching in high school, a bibliographical research on theories on language and learning and the analysis of the guidelines found in the Brazilian language teaching policies for high school was done. This research focused on what was suggested in relation to written production and the elimination criteria of PNLD 2012 and PNLD 2015. The following categories were used to analyze a total of 66 written production activities in the 3 volumes of each of the chosen collections: a) Definition of communicative parameters; b) The writing process. The analysis of the activities found in the Student's Book and the corresponding instructions in the Teacher's Manual revealed that some theoretical assumptions that the collections claim to be following are not reflected in the proposed activities. The activities analyzed showed that although the authors claim that the activities proposed are based on a socio-interactional approach, they still cannot escape totally from the traditional model focused on textual typology, sentence construction and paragraph writing focusing on the practice of linguistic elements and not in the production and use of a particular genre.

**Key Words:** PNLD, English Language, High School, Written Production

**LISTA DE TABELAS**

<b>Tabela I – Divisão de uma unidade de cada volume da coleção <i>On Stage</i></b>	<b>63</b>
<b>Tabela II – Divisão de uma unidade de cada volume da coleção <i>Way to Go!</i></b>	<b>65</b>
<b>Tabela III –Atividades da coleção <i>On Stage</i> que especificam os parâmetros comunicativos</b>	<b>71</b>
<b>Tabela IV –Atividades da coleção <i>On Stage</i> que não especificam os parâmetros comunicativos</b>	<b>75</b>
<b>Tabela V– Proposta de rubrica para revisão de produção textual.</b>	<b>91</b>

**LISTA DE IMAGENS**

<b>Imagem 01: Atividade da unidade 1 do volume 2 do <i>On Stage</i></b>	<b>73</b>
<b>Imagem 02: Porcentagem de atividades de produção escrita da coleção <i>On Stage</i> que seguem os parâmetros comunicativos</b>	<b>76</b>
<b>Imagem 03: Atividade da unidade 1 do volume 3 do <i>Way to Go!</i></b>	<b>77</b>
<b>Imagem 04: Porcentagem de atividades de produção escrita da coleção <i>Way to Go!</i> que seguem os parâmetros comunicativos</b>	<b>80</b>
<b>Imagem 05: Atividade da unidade 3 do volume 2 do <i>On Stage</i></b>	<b>85</b>
<b>Imagem 06: Atividade da unidade 6 do volume 1 do <i>On Stage</i></b>	<b>86</b>
<b>Imagem 07: Porcentagem de atividades de produção escrita da coleção <i>On Stage</i> que seguem as etapas de produção textual</b>	<b>87</b>
<b>Imagem 08: Atividade da unidade 1 do volume 1 do <i>Way to Go!</i></b>	<b>89</b>
<b>Imagem 09: Porcentagem de atividades de produção escrita da coleção <i>Way to Go!</i> e que seguem as etapas de produção textual</b>	<b>92</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**DCNEM** - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

**EM** – Ensino Médio

**FNDE** - Fundo de Desenvolvimento da Educação

**GLD** – Guia do Livro Didático

**L2** - Segunda língua

**LD** – Livro Didático

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional

**LE** – Língua estrangeira

**LEM** - Língua estrangeira Moderna

**LI** - Língua Inglesa

**MD** – Manual Didático

**MEC** - Ministério de Educação e Cultura do Brasil

**MGT** – Método da Gramática e tradução

**MP** – Manual do Professor

**PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais

**PCNEM** - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

**PCN+** - Complementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

**PNLD** – Programa Nacional do Livro Didático

**PNLD-EM** – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

**OCEM** - Orientações Curriculares para o Ensino Médio

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA</b>	<b>13</b>
1.1 O CENÁRIO DA PESQUISA	13
1.2 MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA	17
1.3 OBJETIVOS E PERGUNTAS DA PESQUISA	17
1.4 ORIENTAÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA	19
1.5 OS PERCURSOS DA PESQUISA	21
1.6 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	23
<b>CAPÍTULO 2 - CONCEPÇÕES DE LINGUA E MODELOS DE ENSINO DE LINGUA ESTRANGEIRA</b>	<b>25</b>
2.1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA	26
2.1.1 Língua como Estrutura	26
2.1.2 Língua como Produto e Processo da Interação Humana	28
2.2 MODELOS DE ENSINO DE LE	30
2.2.1 Modelos Tradicionais de Ensino de LE	31
2.2.2 Modelos Estruturalistas de Ensino de LE	33
2.2.3 Modelos Pós Estruturalistas de Ensino de LE	35
2.2.4 Modelos Contemporâneos de Ensino de LE	39
<b>CAPÍTULO 3 - POLÍTICAS PÚBLICAS E O ENSINO DE LE NO ENSINO MÉDIO</b>	<b>44</b>
3.1 OBJETIVOS DO ENSINO MÉDIO E DO ENSINO DE LE NESSE NÍVEL DE ENSINO	44
3.2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E APRENDIZAGEM	48
3.3 OS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DO PNLD-EM/LEM	55
<b>CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO ESCRITA</b>	<b>61</b>
4.1 APRESENTAÇÃO DAS COLEÇÕES	61
4.1.1 On Stage	61
4.1.2 Way to Go!	64
4.2 METODOLOGIA	66
4.3 ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA	68
4.3.1 As Condições de Produção do Texto	70
4.3.1.1 Análise das Atividades da Coleção On Stage	71
4.3.1.2 Análise das Atividades da Coleção Way to Go!	76
4.3.2 O Processo de Elaboração da Escrita	80
4.3.2.1 Análise das Atividades da Coleção On Stage	82
4.3.2.2 Análise das Atividades da Coleção Way to Go!	87
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>93</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>98</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>CD-ROM</b>
<b>APÊNDICE</b>	<b>104</b>

## 1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

Este capítulo introdutório tem a finalidade de contextualizar a pesquisa para o leitor, explicitando o contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida, a finalidade, os objetivos e os percursos da pesquisa. Para tanto, este capítulo está assim dividido: apresentação do cenário da pesquisa; motivação para a pesquisa; objetivos e perguntas da pesquisa; percursos da pesquisa; orientação teórico-metodológica; organização da Pesquisa.

### 1.1 O CENÁRIO DA PESQUISA

Apesar de existir, atualmente, uma diversidade de materiais curriculares, o Livro Didático (LD) ainda é considerado como um instrumento fundamental no processo de ensino e aprendizagem, sendo, em algumas regiões do Brasil, o único recurso disponível. E, mesmo não sendo o único artefato usado no processo de escolarização, ele é considerado um mediador na transposição didática de concepções de língua e de ensino. O Governo Brasileiro, no intuito de melhorar a qualidade da educação, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>1</sup>, facilita a professores e estudantes de escolas públicas o acesso gratuito ao LD.

O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o Ministério de Educação e Cultura (MEC) adquire e distribui LD para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio.

Como forma de assegurar a qualidade dos LD a serem usados nas escolas públicas brasileiras, o Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE) lança um edital para que os detentores de direito autoral possam inscrever suas obras didáticas. Esse edital estabelece as regras para inscrição e apresenta os critérios pelos quais os LD serão avaliados. Esses critérios

---

<sup>1</sup> Este programa existe desde 1929 (antiga Comissão Nacional do Livro Didático). Em 1966 iniciou-se a distribuição gratuita de livros para algumas escolas de Ensino Fundamental que participavam do programa. Apenas em 2005 foram incluídos os livros para o Ensino Médio. Somente em 2011, foram distribuídos os livros de Língua Estrangeira (Língua Inglesa e Espanhola) para ao Ensino Fundamental II. Os livros de LE para o Ensino Médio foram distribuídos em 2012

refletem as diretrizes encontradas em documentos públicos como as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM,1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 2000), Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+, 2002) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEN, 2006), que verifiquei estarem em consonância com as abordagens teóricas contemporâneas e incluem uma visão contemporânea de letramento segundo uma concepção sociointeracionista de linguagem e de ensino-aprendizagem.

As intervenções feitas pelo governo, visando a mudanças nas políticas educacionais estão alicerçadas em pesquisas realizadas, principalmente, por teóricos da área da Linguística Aplicada, que têm desenvolvido estudos sobre a língua em uso, e que têm trazido para reflexão resultados que mostram um grande distanciamento entre a escola e a vida real, entre a teoria e a prática. Essas pesquisas sugerem a elaboração de novos parâmetros, que tenham como foco o letramento crítico e a formação cidadã participante, capaz de produzir e transformar.

Em 2011<sup>2</sup> foram distribuídos aos alunos de 6º ao 9º ano de escolas públicas, através do PNLD, pela primeira vez, os LD de Língua Estrangeira Moderna (LEM): inglês ou espanhol. Nesse mesmo ano é iniciado o processo de seleção dos LD que seriam distribuídos aos alunos do Ensino Médio em 2012.

Na seleção do PNLD 2011 para o Ensino Fundamental II, foram aprovadas apenas 2 coleções de inglês (das 26 inscritas). Segundo o Guia do Livro Didático (GLD) do PNLD 2011 (BRASIL 2010), as outras 24 coleções foram excluídas por não atenderem aos critérios do Edital de convocação do PNLD 2011.

O índice de 7,7 % de aprovação das coleções de Língua Inglesa (LI) para o Ensino Fundamental II, no PNLD 2011, demonstra uma distância entre a realidade do ensino de línguas no Brasil e as expectativas do governo brasileiro, representado pelo MEC, e explicitadas no edital de convocação do PNLD.

Esse índice melhorou muito pouco na seleção seguinte para LD de LI no Ensino Fundamental II. Conforme o GLD do PNLD 2014 (BRASIL 2013), das 21 coleções de LI inscritas, três foram selecionadas, ou seja, um índice de 14,3% de aprovação. Melhorando um

---

<sup>2</sup> Este é o ano em que se iniciam as minhas pesquisas que deram origem ao anteprojeto desta pesquisa. Por este motivo algumas referências que constam nesta pesquisa poderão ter data anterior ao início oficial de meu mestrado (2015.1).

pouco mais no processo de avaliação do PNLD 2017, do qual participaram 13 coleções de LI. As coleções<sup>3</sup> de inglês avaliadas apresentaram 38% (5 coleções aprovadas) de índice de aprovação.

Já em relação aos LD para o Ensino Médio, no PNLD-EM/LEM 2012, das 20 coleções de LI inscritas, sete foram selecionadas. O índice de 35% de aprovação para os LD de LI mostrou uma evolução se comparado com o índice de aprovação das coleções de LI para o Ensino Fundamental II em 2011, porém ainda revelaram uma discrepância entre o que foi proposto no PNLD e o que o mercado editorial disponibilizava.

Segundo o GLD 2015 (BRASIL, 2014), no PNLD 2015, o LD de Inglês obteve uma aprovação de 29%, com 4 coleções aprovadas<sup>4</sup>, demonstrando uma queda em relação ao índice de aprovação de 2012.

A próxima seleção para os LD de Ensino Médio será no PNLD 2018. O edital foi lançado em 2016. O resultado da seleção pedagógica e a publicação do GLD devem ocorrer no segundo semestre de 2017.

O índice mais elevado de aprovação das coleções do Ensino Médio parecia sugerir uma maior adequação do mercado editorial às exigências do edital do PNLD-LEM, mas essa hipótese foi rechaçada pelo índice de aprovação do PNLD-EM/LEM de 2015<sup>5</sup>. A meu ver, as concepções de ensino e os objetivos do ensino de LEM na educação básica parecem não estar claras para os detentores de direitos autorais, pois se eles inscrevem suas obras no processo de avaliação devem estar acreditando que elas atendem aos pré-requisitos da avaliação.

Sabemos que a qualidade da educação, bem como o resultado do processo educacional, não depende só do LD, mas principalmente do trabalho do professor, do seu conhecimento sobre o conteúdo, das suas concepções sobre ensino, o que demonstra a importância da sua formação. Entretanto, essas teorias e concepções às vezes não estão claras nem para os professores que utilizam os LD nas suas salas de aula. A falta de conhecimento desses professores pode fazer com

---

<sup>3</sup> Cada coleção é composta de 4 livros do aluno com CD de áudio, e 4 livros do professor também com CD ou CD-ROM e a depender do tipo, recursos multimídia.

<sup>4</sup> Para o termo **coleção** uso aqui a definição dada no edital do PNLD 2012 (p.1): “O conjunto organizado em volumes ordenados em torno de uma proposta pedagógica única e de uma progressão didática articulada com o componente curricular do ensino médio, inscrita sob um único e mesmo título. A coleção é composta de seis volumes, sendo três LD e três MP, cada um acompanhado do respectivo CD em áudio. Além de recursos multimídia quando disponíveis”.

<sup>5</sup> Seria interessante buscar as razões desse aparente retrocesso, porém esse não é o foco dessa pesquisa.



que não consigam escolher um LD apropriado para a sua comunidade, ou mesmo que, seguindo as suas próprias crenças e concepções, o usem de forma equivocada, mesclando teorias contraditórias.

Exigir através do edital do PNLD, que o LD a ser usado nas escolas públicas explicita a sua fundamentação teórico-metodológica é uma tentativa do governo de unir teoria e prática, no intuito de ajudar o professor em sua *práxis*.

A coordenadora da equipe de avaliação dos LD de LEM para o EM (inglês e espanhol) do PNLD 2012<sup>6</sup>, Profa. Del Carmen Daher, ao comentar sobre a ficha de avaliação do LD, explica que há diversas bases teóricas na área de linguagens, assim como acontece também em outras áreas. Portanto, foi necessário se estabelecer uma base comum para que os conceitos teórico-metodológicos fossem compartilhados por todos os avaliadores. Esses conceitos foram discutidos em reuniões de capacitação e se encontram anexadas às fichas de avaliação, embora esses anexos não apareçam no GLD.

Se foi necessário durante a capacitação dos avaliadores incluir uma discussão dos conceitos, como esperar que os professores sejam capazes de identificá-los e aplicá-los em sala de aula, sem a devida discussão e reflexão? Ou seja, sem um entendimento mais profundo dos conceitos que fundamentam os documentos norteadores da educação básica no Brasil e, portanto, também a elaboração dos LD inscritos no PNLD, como exigir dos docentes que façam uma escolha crítica e responsável?

Concordo com a Profa. Del Carmen quando menciona que todo professor de línguas deve saber o que é uma língua, para que serve uma língua e como se aprende e se ensina uma língua. Esses são temas que com certeza são discutidos nos cursos de licenciatura. Mas será que os professores de língua refletem sobre esses aspectos ao fazerem seus planejamentos de curso? As respostas a essas questões também dependem de crenças, posições ideológicas, objetivos, contexto escolar, perfil, objetivo e necessidades dos alunos e da instituição de ensino. É importante para o professor entender como esses pontos são vistos pelos avaliadores do PNLD e como eles são expressos nos documentos que regulam o ensino básico no Brasil. Assim, no meu

---

<sup>6</sup> Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2012/Ensino Médio - Blocos 5 e 6 - 17/05/2011. Disponível em <<http://centraldemidia.mec.gov.br/play.php?vid=907>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

entender, essa reflexão deveria fazer parte do processo de escolha e adoção dos LD nas escolas como forma de melhorar a qualidade de ensino.

Apesar de todos esses esforços, posso afirmar, baseada nas minhas observações e em conversas com colegas professores de outros Institutos de Ensino Superior (IES), que, em grande parte das escolas públicas da minha região, ainda encontramos um descompasso entre teoria e prática. Ainda há professores de LE atuando em salas de aula do ensino básico que desconhecem os documentos norteadores da educação pública no Brasil e/ou não têm acesso aos LD do PNLD.

## 1.2 MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA

Motivada pelas explicitações aqui colocadas, busquei contribuir mais especificamente com os estudos voltados para LEM, a partir da análise das atividades propostas para a produção escrita nos LD aprovados pelo PNLD-EM 2012 e PNLD-EM 2015 para investigar se há consonância entre os documentos públicos (teoria) e as atividades propostas nos LD aprovados (prática).

Existem várias pesquisas sobre a produção escrita em sala de aula em Língua materna no Brasil, no entanto, poucas são as obras publicadas sobre este tema em LEM. E raras são as pesquisas diretamente relacionada a produção escrita no material didático adotado para o ensino de LEM pelo PNLD-EM. Portanto a elaboração desta pesquisa virá preencher essa lacuna.

Acredito que esta pesquisa, ao apresentar a forma como as concepções de ensino de línguas estão sendo, de fato, aplicadas nos materiais didáticos, possa contribuir para uma melhor reflexão sobre o ensino de LEM e auxiliar os professores no processo de escolha do LD.

Vale esclarecer que o foco desta pesquisa não é avaliar a qualidade dos LD analisados e sim discutir sobre o trabalho realizado com a produção escrita. Essa discussão pode auxiliar também no aprimoramento das atividades propostas para o trabalho com a produção escrita nos livros didáticos de LEM.

## 1.3 OBJETIVOS E PERGUNTAS DA PESQUISA

O contexto que se estabelece para a educação do séc. XXI é de uma educação globalizada, onde os limites geográficos tendem a desaparecer e, onde as tecnologias de informação (TI) estão

em constante evolução e se tornaram recursos indispensáveis para a comunicação e o acesso à informação. Neste cenário, língua e cultura passam a ser concebidas como instrumentos que favorecem a inclusão nas práticas sociais do mundo contemporâneo.

Diante dessas transformações, Rojo (2009) defende que a educação linguística deve levar em conta os multiletramentos (promovendo o contato entre os letramentos institucionais, valorizados e os letramentos culturais locais); os letramentos multissemióticos (ampliando a noção de letramento para a imagem, a música, além da escrita) e os letramentos críticos e protagonistas (ensinando os alunos aprenderem, na prática escolar, a fazer escolhas éticas entre os discursos). Esse tipo de prática de letramento escolar certamente contribuirá para que o aprendiz seja capaz de avaliar situações e tomar decisões em sua vida a partir de um posicionamento crítico e consciente.

Segundo Motta-Roth (2006), essas atividades podem ser recorrentemente mediadas pela linguagem, o que as qualifica como gêneros textuais. A autora defende a ideia, sugerida nos PCNEM, de recorrer ao conceito de gênero para elaborar a proposta pedagógica de ensino de linguagem (Línguas Portuguesa e Estrangeira).

Dolz e Schneuwly (2004), Dionísio (2005), Machado e Cristovão (2006) e Marcuschi (2008) afirmam que a escola já trabalha com uma pluralidade de gêneros no intuito de formar leitores e produtores de textos. No entanto, essa variedade de gêneros encontrada nos LD nem sempre corresponde a uma abordagem baseada em um conceito sociointeracionista de linguagem.

É importante, portanto, lembrar que mesmo sendo possível avaliar a compreensão do aluno por meio da leitura, a sua produção fica evidenciada na oralidade e na escrita. A escrita permeia toda a educação formal. Desde o início da educação fundamental, o aluno escreve, inclusive em LE, mesmo que essa escrita tenha servido como um meio para o desenvolvimento de vocabulário e gramática, e não para uma produção escrita no sentido literal do termo. O interessante seria analisar as propostas de produção escrita no Ensino Médio por esse ser o último nível da educação básica.

Diante desta situação, levantei a seguinte questão-problema: de que forma as propostas de atividades de produção escrita nos LD das coleções selecionados pelo PNLD-EM 2012 e pelo PNLD-EM 2015 para LEM, dialogam com as ideologias contidas nos documentos nacionais?

A partir desta questão-problema, elaborei três perguntas fundamentais para a organização e realização da pesquisa: [a] Quais são as atividades de produção escrita propostas no LD das

coleções didáticas de LI, selecionadas pelo PNLD-EM/LEM 2012 e 2015?; [b] Essas atividades correspondem às orientações teóricas e metodológicas contidas no MP; [c] Essas orientações atendem as políticas públicas brasileiras para o ensino de línguas no ensino médio?

Cada uma dessas perguntas se relacionou, portanto, a objetivos específicos delimitados para orientar a condução da pesquisa:[a] Identificar as propostas de atividades de produção escrita; [b] Identificar o(s) objetivo(s) das atividades de produção escrita propostas; [c] Verificar se há correspondência entre as atividades do LD e as orientações do MP; [d] Averiguar se as orientações contidas no MP atendem aos pressupostos dos documentos que refletem as políticas públicas brasileiras.

Esses objetivos deram suporte para que o objetivo geral fosse atingido, ou seja, verificar a forma como a produção escrita é trabalhada nos LD e MP aprovados para o ensino de LEM no PNLD-EM 2012 e PNLD-EM 2015.

#### 1.4 ORIENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Esta pesquisa segue uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório que inclui entre os seus procedimentos a pesquisa documental e um levantamento bibliográfico. Os dados quantitativos serviram para explicitar a dimensão qualitativa, na medida em que auxiliaram na análise, por exemplo, do número de ocorrências de determinada categoria de exercício identificada.

A abordagem qualitativa exploratória permite inferências e questionamentos que surgem através da interpretação dos dados analisados (DEMO, 2001).

Para uma efetiva análise das atividades sugeridas nos LD, foi necessário um levantamento bibliográfico amplo. Esse aporte teórico abrangeu desde as concepções de língua e de aprendizagem nos documentos norteadores da educação básica no Brasil, estendendo-se pelas teorias de gêneros discursivos e textuais, pelas abordagens contemporâneas de letramento, pelo sociointeracionismo, pelas práticas didáticas e pela produção escrita em LE.

Os documentos oficiais escolhidos para completar o aporte teórico foram aqueles referentes ao Ensino Médio: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB,1996), PCNEM (2000), OCEM (2006), DCNEM (2008), GLD PNLD-EM /LEM 2012 (2011), GLD

PNLD-EM /LEM 2015 (2014), além de pesquisas e artigos nos quais esses documentos se baseiam, exigindo uma ação constante de ir e vir entre os documentos e a reflexão teórica.

Por conta da natureza subjetiva da análise desse *corpus*, muitos teóricos envolvidos com pesquisa qualitativa, advogam a favor do uso da triangulação, isto é, utilizam-se diferentes métodos e uma variedade de instrumentos de pesquisa, a partir de uma mesma situação-alvo. O objetivo da triangulação é garantir observações com múltiplas estratégias. Cançado (1994, p. 57) apresenta algumas possibilidades de triangulação, entre elas a triangulação teórica, que é o uso de várias perspectivas diferentes de análise do mesmo *corpus*. Nesta pesquisa a análise das atividades escritas foi feita com base nas informações contidas no MP de cada coleção analisada, da análise dos documentos públicos referentes à educação básica no Brasil e o resultado da pesquisa bibliográfica sobre as concepções teóricas para o ensino/aprendizagem de LE.

A pesquisa documental foi feita a partir da análise de atividades de produção escrita propostas no material didático selecionado: as duas coleções de LD de LI publicados pela editora com mais coleções vendidas para o MEC, entre aquelas aprovadas no PLND-EM 2012, o que, pressupondo-se que todas as etapas de convocação, seleção e compra de LD tenham ocorrido de forma ética, responsável e cidadã, sugere ter sido a editora que mais se adequou ao contexto de ensino nas escolas públicas brasileiras.

Partindo do pressuposto de que os LD analisados adotam as concepções teóricas presentes no edital do PNLD e nos documentos públicos nos quais estes se baseiam, as atividades sugeridas devem seguir uma concepção interacionista discursiva, na qual a língua é vista como interação entre sujeitos situados social, histórica e culturalmente, baseada nas teorias bakhtinianas. Sendo esse o caso, a produção escrita do aluno deve refletir essas práticas, estando de acordo com o dia-a-dia do aluno, tendo uma ideologia (um propósito) que leve em conta o seu destinatário, além do contexto em que este ocorre, o que definirá o gênero e linguagem a ser usada. Os processos de interação que existem na realidade, ou seja, fora dos muros da escola, também devem ser levados em consideração.

Portanto, no intuito de checar se as atividades propostas pelo LD estavam em consonância com as propostas teóricas que dizem adotar e que devem seguir, escolhi dois grupos de categorias para a análise de tais atividades: a) As condições de produção de texto; b) O processo de elaboração do texto.

Mais detalhes acerca dos procedimentos metodológicos para a análise documental são dados no capítulo 4, onde apresento a análise das atividades de produção escrita.

## 1.5 OS PERCURSOS DA PESQUISA

Após inúmeras leituras e análise dos documentos norteadores das políticas públicas, me parece clara a responsabilidade do Ensino Médio em garantir aos alunos uma formação completa que o prepare para a vida, assim como o papel formador do ensino de LEM, que deve ir além do desenvolvimento da comunicação, focando, principalmente, na formação do cidadão. Verifiquei que esses documentos estão todos em consonância com o que foi publicado no artigo 35 da versão original da LDB 96. No entanto, houve alguns equívocos, em relação ao entendimento do papel educativo do ensino de LE, as competências e habilidades a serem desenvolvidas e os meios para que isso ocorresse.

Coloco-me entre aqueles que interpretaram esses documentos de forma errônea. Como me graduei em letras em 1985 e dediquei vários anos ao ensino de LI em cursos de idiomas, antes de começar o curso de mestrado, eu tinha uma concepção de língua típica dos anos 80, isto é, língua como ferramenta de comunicação. A minha concepção de comunicação era funcional, ou seja, para execução de tarefas do cotidiano. Mesmo que para essas tarefas levássemos em conta a competência sociocultural, a visão de interação intercultural não fazia parte de meu conceito. O trabalho com textos resumia-se a um contexto para o ensino de gramática e vocabulário, o ensino de estratégias de leitura e interpretação e modelos para a produção textual. Novamente o aspecto intercultural era deixado de lado.

O meu exemplo confirma a afirmação de Mendes (2012, p. 671) de que a concepção de língua “como conjunto de signos que se presta à comunicação, parece ser a mais operacional, pelo menos no âmbito das instituições que formam professores e também na esfera educacional de um modo geral.”

Ainda bem que, como professora de literatura de LI eu trabalhava a linguagem dos textos literários de forma social, histórica e culturalmente situada, o que me ajudou a entender e concordar com as propostas de abordagens de ensino/aprendizagem que seguem tendências sociointeracionistas e enunciativas do estudo da linguagem e passar a incorporá-las em minhas aulas, pelo menos em meu discurso.

Foi essa formação e experiência que tornou a execução desta pesquisa mais desafiadora, pois foi necessário desconstruir crenças, quebrar paradigmas e reconstruir as minhas concepções de ensino e aprendizagem. Pois, segundo Barcelos (2011), com a qual concordo, as crenças<sup>7</sup> são experienciais, emergentes, socialmente construídas, contextualmente situadas, dinâmicas, mediadas e formadas por múltiplas vozes.

Durante o percurso da pesquisa descobri que havia um hiato entre a minha prática pedagógica e as teorias discutidas nos documentos oficiais. Ficou clara a influência da minha formação e a minha experiência, no que tange à minha concepção de língua e minhas crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas. Foi necessário entender as causas de tal lacuna, buscar novos conhecimentos, rever velhos conceitos e construir novos para poder entender os documentos sendo analisados dentro de uma visão contemporânea de ensino e aprendizagem de LE.

Após as aulas do curso de mestrado e da primeira fase desta pesquisa (a pesquisa bibliográfica referente ao tema), construí uma nova concepção de língua: língua como interação social. Passei a ver a língua e cultura como conceitos indissociáveis, além de ver a necessidade, principalmente na escola regular, de ensinar a LE de forma intercultural. Para mim, hoje, ser uma professora intercultural envolve promover o diálogo entre diferentes culturas existentes dentro e fora da sala de aula, através do ensino de LE, de forma que todos envolvidos possam desenvolver o reconhecimento e respeito mútuo.

Na instituição de ensino superior onde eu ensinava, no currículo de LI apenas os PCN eram discutidos. Em 2013<sup>8</sup> incluímos a discussão dos PCNEM, PCN+, e OCEM. Também passamos a abordar, na disciplina de metodologia do ensino de LI, o ensino baseado em uma abordagem intercultural, pois esperávamos mudar o cenário que ocorria e que nos frustrava: os alunos ao chegarem ao estágio e depois de contratados pelas escolas, voltavam ao ensino da gramática descontextualizada. No entanto, esse cenário mudou muito pouco.

---

<sup>7</sup> Adoto o conceito de Barcelos (2011): crenças como formas de ver e perceber o mundo e seus fenômenos.

<sup>8</sup> As aulas e leituras que deram fundamentação a essa pesquisa se iniciaram em 2011 quando tentei o mestrado pela primeira vez e não concluí por motivos pessoais. Por isso algumas referências aqui mencionadas têm data de acesso a partir dessa data.

Tomando emprestadas as palavras de Antunes (2009), me arrisco a dizer que ainda há “uma pedra no caminho”. Precisamos analisar como remover essa pedra do caminho do ensino de LEM nas escolas públicas.

Essa reflexão é importante para mostrar que apesar dessa discussão fazer parte da vida acadêmica há mais de três décadas, ainda há muitos professores<sup>9</sup> que não têm clareza do que se requer hoje no ensino de LE na escolar regular.

O meu foco como professora de metodologia de ensino e estágio supervisionado em LI, era capacitar o futuro professor do ensino básico, tentando ajudar a diminuir a lacuna entre a teoria e prática. E fazer com que esse professor pudesse refletir sobre a teoria na prática e pensar a prática ao discutir a teoria, estimulando o ensino reflexivo. Por isso, o meu interesse maior nesta pesquisa foi fazer a ligação entre as teorias e abordagens de ensino de LE, os documentos norteadores das políticas brasileiras para o ensino de LI e o material didático a ser usado pelo professor em sala de aula.

## 1.6 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. Após este primeiro capítulo introdutório, que tem como objetivo contextualizar a pesquisa para que o leitor entenda os percursos e objetivos da pesquisa, vem o segundo capítulo sobre as concepções de Língua, aprendizagem e o desenvolvimento de modelos de ensino de LE, onde apresento um breve relato histórico, abordando diferentes concepções de língua e de aprendizagem, além da influência dessas nas concepções de ensino de LE.

Para saber se as atividades propostas pelos LD selecionados refletem as políticas públicas para o ensino de línguas no EM, é preciso, primeiro, saber o que sugerem essas políticas. Portanto, no terceiro capítulo discuto as políticas públicas e o ensino de LE, dando destaque ao critério de seleção de LD para as escolas públicas brasileiras através do PNLD-EM.

---

<sup>9</sup> Verifiquei nas instituições onde ensinava e em conferências e cursos dos quais participei que outros professores de estágio e metodologia de ensino de LE compartilhavam as mesmas concepções sobre língua, ensino e aprendizagem que eu tinha antes de começar o mestrado. Todos conheciam os PCN, mas poucos conheciam os documentos como os PCNEM, PCN+ e as OCEM. Se nós que éramos formadores de professores tínhamos essas concepções, imaginem quantos professores também teriam dificuldade em entender o papel do ensino da LE dentro de uma visão contemporânea de ensino e a aprendizagem?



Antes de fazermos a análise dos LD faz-se necessário conhecer um pouco sobre a estrutura da coleção<sup>10</sup>, a estrutura das unidades, os eixos norteadores e as concepções teóricas a partir das quais as coleções foram elaboradas. Por isso, inicio o capítulo quatro, com a apresentação das duas coleções didáticas nas quais são identificadas, através do MP, as propostas teórico-metodológicas de cada coleção e, através do LD do aluno, as 66 atividades de produção escrita analisadas. Em seguida, faço uma apresentação mais detalhada da metodologia usada para a análise das atividades e discorro sobre o resultado da análise das atividades escolhidas como *corpus* desta pesquisa.

Por fim faço as considerações finais, voltando tanto ao contexto de elaboração dos LD das coleções analisadas, quanto ao contexto desta pesquisa, tendo em vista a finalidade desta dissertação que é o de aproximar a teoria da prática, através da análise da forma como a produção escrita é trabalhada nos LD e MP aprovados para o ensino de LEM no PNLD-EM 2012 e PNLD-EM 2015.

A lista de referência das obras consultadas, bem como os apêndices e anexos, encontram-se na parte final do trabalho.

---

<sup>10</sup> Para o termo **coleção** uso aqui a definição dada no edital do PNLD 2012 (p.1): “O conjunto organizado em volumes ordenados em torno de uma proposta pedagógica única e de uma progressão didática articulada com o componente curricular do ensino médio, inscrita sob um único e mesmo título. A coleção é composta de seis volumes, sendo três LD e três MP, cada um acompanhado do respectivo CD em áudio.”

## 2. CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E MODELOS DE ENSINO DE LE

Todo modelo de ensino e aprendizado de um idioma, seja ele materno, de segunda língua (L2) ou LE está embasado em teorias linguísticas que o precedem e o direcionam segundo os princípios inerentes à concepção de língua apresentada por cada teoria.

Além da linguística e da linguística aplicada, o ensino de línguas, fundamenta-se também, entre outras, em teorias da pedagogia, da psicologia, da sociologia e da antropologia. O aparecimento de diferentes teorias sobre a natureza da linguagem e seu aprendizado reflete-se nas mudanças de métodos e abordagens<sup>11</sup> de ensino de línguas ao longo da história. Como afirma Mendes:

No processo natural da evolução do pensamento, sobretudo na grande área dos estudos da linguagem, visões diferenciadas do que seja a língua, por conseguinte, têm ensejado igualmente posturas diferenciadas nos modos como produzimos conhecimento ao fazermos pesquisas, ao planejarmos cursos, materiais instrucionais e metodologias de ensino, bem como ao conduzirmos a formação de futuros professores de língua [...].(MENDES, 2012, p. 667)

São, também, as concepções (mesmo que inconscientes) que os professores têm sobre língua e aprendizagem que vão guiar a sua práxis. Assim sendo, para melhorar a qualidade do ensino é preciso identificar, entender e refletir sobre essas concepções.

Neste capítulo, abordarei diferentes concepções de língua e de aprendizagem e a influência destas no ensino de LE. Iniciarei com a evolução da concepção de língua ao longo dos tempos, partindo da visão de língua como expressão de pensamento, passando pela visão estruturalista de Saussure, contrapondo-as à concepção de língua como discurso de Bakhtin, para então apresentar as concepções que se apresentam como tendência nos dias atuais. Em seguida apresentarei um breve relato histórico dos métodos e abordagens de ensino de LE que surgiram baseados nessas e outras concepções. Para finalizar, discutirei os fundamentos teóricos que

---

<sup>11</sup> Adoto neste trabalho a definição de Richards & Rodgers (1996) em que método é entendido como um conjunto padronizado de procedimentos de ensino de línguas, baseados em um determinado conjunto de premissas teóricas sobre a natureza da linguagem e da aprendizagem de línguas. Enquanto que abordagem é o conjunto de princípios teóricos nos quais se baseiam os métodos. Utilizo o termo modelo de ensino como um conceito mais amplo, englobando qualquer proposta de ensino.

serviram de alicerce para a elaboração dos principais documentos que norteiam as políticas públicas para o ensino de línguas no Brasil, foco do próximo capítulo.

## 2.1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA

Para que possamos entender como a visão de língua evoluiu de códigos/signos a discurso; de forma de expressão do pensamento a instrumento de comunicação e, finalmente, a elemento de interação sociocultural, será necessário traçar um relato histórico, para contextualizar as diferentes concepções.

A partir dos estudos dos filósofos Greco-romanos, até o século XIX, a língua era concebida como objeto da razão e expressão do pensamento. Segundo Humboldt (s/a apud BAKHTIN 2003 p. 289<sup>12</sup>) “Abstraindo-se a necessidade de comunicação do homem, a língua lhe é indispensável para pensar, mesmo que tivesse de estar sempre sozinho.” Ou seja a função da língua é permitir ao homem expressar-se, exteriorizar-se, mas nessa concepção, o foco não estava na comunicação, mas na expressão do universo individual do locutor.

No início do século XX, a língua passou a ser concebida como estrutura, em consequência dos estudos feitos por Saussure (2006), voltados para o funcionamento da língua, que se tornou objeto de estudo da linguística.

A partir do final dos anos 70 e o início dos anos 80, a língua passa a ser vista como produto e processo da interação humana, da atividade sociocultural.

Discorro a seguir sobre essas duas últimas concepções de língua.

### 2.1.2. Língua como Estrutura

Para Saussure (2006), a linguagem é uma faculdade humana, ou seja, todo homem tem a capacidade de produzir, desenvolver, compreender a língua e outras manifestações simbólicas semelhantes a ela. A linguagem é heterogênea e possui aspectos físicos, fisiológicos e psíquicos, e pertence tanto ao domínio individual quanto ao domínio social. Segundo Saussure (2006), a

---

<sup>12</sup> Não há referências na citação feita na obra consultada, portanto não pude identificar a obra e ano da citação de Bakhtin referente a Humboldt.

linguagem não pode ser estudada como categoria única de fatos humanos, pois é impossível descobrir a unidade da linguagem, devido a sua característica multifacetada.

Portanto, Saussure (2006) dividiu a linguagem em duas partes: a *língua* e a *fala*. Para dar cientificidade à linguística, ele excluiu a fala da sua pesquisa por esta ser individual e, portanto, subjetiva. Ele focou seus estudos apenas na língua, devido a sua característica social e homogênea. Ao excluir a fala, ele exclui, também, o sujeito usuário da língua e as variações linguísticas que a existência de diferentes sujeitos ocasiona (OLIVEIRA, 2010).

A língua, então, é definida por Saussure (2006) como um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, estabelecidas e adotadas por um grupo social para o exercício desta faculdade. Segundo o autor, a língua é uma unidade por si só, ela é a norma para todas as demais manifestações da linguagem. Ela é tida como um princípio de classificação, com base no qual é possível estabelecer certa ordem na faculdade da linguagem. Em seu *Curso de Linguística Geral*, ele conceitua a língua como um sistema de signos que, organizados, formam um todo.

Esta noção de todo orientou estudiosos que sucederam Saussure, para a interpretação da organização interna da língua, como sendo uma estrutura. Ou seja, o valor de cada elemento da língua só é adquirido se relacionado com o todo de que faz parte. Desta forma, as unidades linguísticas se definem pela posição que ocupam na rede de relações que constitui o sistema total da língua, denotando, assim, o funcionamento da língua como uma estrutura. Surge então o estruturalismo no início do século XX.

Foi a partir do estruturalismo que linguistas deram início à descrição da língua falada de um indivíduo ou de uma comunidade. Essa descrição era feita a partir de um corpus coletado através de gravações, seguindo um método sistemático, analítico, descritivo e objetivo, que permitia inferir a gramática de uma língua. Surge, assim, a gramática descritiva ou estrutural.

Segundo o linguista norte-americano Noam Chomsky (1978 apud OLIVEIRA; WILSON, 2011), a gramática estrutural se atem à estrutura superficial dos enunciados deixando de perceber numerosas generalizações subjacentes, não explicando, por exemplo, os fatos linguísticos que são intuitivamente percebidos pelos falantes, como as relações entre formas declarativa, interrogativa, negativa, passiva, entre outras, de um enunciado. Assim surge a Gramática Gerativo-Transformacional como um sistema de regras de substituição que, a partir do símbolo inicial – oração – e com o auxílio de um léxico, permitem gerar sequências de símbolos denominados

estruturas profundas, que contêm, a princípio, todas as informações semânticas necessárias à interpretação de uma frase.

Segundo Oliveira e Wilson (2011), para os gerativistas, corrente que teve início com os trabalhos do linguista Noam Chomsky, a gramática das línguas é um processo mental e inato, fundamentado no princípio de conjuntos universais.

Dentro do próprio movimento estruturalista, ocorreram tendências funcionalistas de estudo da linguagem, a exemplo dos estudos implementados pelo linguista russo Roman Jakobson, que chamou a atenção para o fato dos linguistas não levarem em conta a função poética da linguagem, aos recursos poéticos existentes nas estruturas morfológicas e sintáticas da língua, habilmente manejadas por escritores criativos. (Jakobson 1958 apud Oliveira e Wilson 2011). Jakobson (1971) elaborou, a partir de seis elementos de comunicação – emissor, receptor, contexto, código, canal de comunicação e mensagem – as funções correspondentes da linguagem. São elas: a) Função emotiva, evidenciando a subjetividade do emissor; b) Função apelativa, focando no receptor; c) Função Referencial tendo como foco o contexto; d) Função Metalinguística, centrada no código; e) Função Fática, referente ao canal de comunicação; f) Função Poética, centrada na mensagem em si. Entretanto, em sua Teoria da Comunicação, Jacobson (1971) considera apenas as seis funções de acordo com o foco em um ou outro elemento do processo comunicativo, sem considerar a língua em uso. Isto é, enfatizando, portanto, o caráter instrumental da língua e deixando de lado seu caráter interacional.

### **2.1.3 Língua como Produto e Processo da Interação Humana**

Hymes (1964, apud PEREIRA, 2005) chama atenção para o fato de que as pessoas não usam a língua da mesma forma, nas mesmas situações ou para os mesmos fins. Indo de encontro ao conceito de competência de Chomsky (1978), Hymes (1972 apud Oliveira 2010) introduz a noção de competência comunicativa por crer ser o uso de uma língua norteado por normas socioculturais mais do que pelo seu sistema abstrato. Assim, segundo Oliveira (2010), para Hymes, não é bastante que o indivíduo saiba e use a fonologia, a sintaxe e o léxico da língua para caracterizá-lo como competente em termos comunicativos. É preciso que, além disso, esse indivíduo saiba e use as regras do discurso específico da comunidade na qual se

insere. O indivíduo demonstra possuir competência se sabe quando falar, quando não falar, e a quem falar, com quem, onde e de que maneira. Deve-se a Hymes (1978) igualmente, a ampliação do conceito de competência para incluir a ideia de “capacidade para usar”, unindo desta forma as noções de competência e desempenho que estavam bem distintas na dicotomia proposta por Chomsky em 1965.

A partir de então, a língua passa a ser vista como produto e processo da interação humana, da atividade sociocultural. Uma contribuição importante nos estudos da linguística sob este prisma de interação na linguagem vem dos estudos de Bakhtin (2003), que apesar de terem sido publicados na década de 30, só passaram a ser discutidos no Brasil de maneira mais sistemática a partir da década de 90, após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) de língua portuguesa. Para Bakhtin (1996), nem o conceito de língua como pensamento, derivado do princípio da filosofia da linguagem a que ele denomina de subjetivismo idealista (representado pelas teorias de Humboldt), nem a concepção de língua como estrutura, derivada da segunda orientação da filosofia da linguagem a que ele denomina de objetivismo abstrato (representado pelas pesquisas de Saussure), dão conta da realidade concreta, pois, para o autor, a língua é um processo de evolução ininterrupto realizado através da interação verbal social dos locutores. A criatividade da língua não coincide com a criatividade artística e não pode ser compreendida independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam. Em outras palavras, a língua é considerada um produto coletivo, ou seja, um fenômeno social, e é sempre apresentada dentro de um contexto ideológico.

Para Bakhtin (2003), a língua, a fala, o texto e a palavra são considerados signos ideológicos que refletem a realidade social. O signo, para ele, possui duas realidades, aquela que existe por si mesmo, e outra simbólica, que reflete uma determinada realidade e que nem sempre é fiel a ela, podendo até distorcê-la a partir de um ponto de vista específico. O signo e a ideologia são englobados por um conceito fundamental: o discurso. Todo discurso, como signo ideológico, está marcado por uma época ou grupo social determinado.

#### Segundo Bakhtin:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais,

fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional [...] Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa [...]. Quando construímos nosso discurso, sempre conservamos na mente o todo do nosso enunciado, tanto em forma de um esquema correspondente a um gênero definido como em forma de uma intenção discursiva individual. (BAKHTIN, 2003, p. 280)

A concepção de linguagem enquanto expressão do pensamento, estrutura ou instrumento de comunicação cede lugar à concepção de linguagem como constitutiva da identidade dos falantes, pois é através da linguagem que os indivíduos se constituem.

Passa a ser importante então considerar não mais somente a linguagem em relação ao sujeito, ou à sua estrutura, mas também a linguagem em relação ao contexto em que a comunicação se efetiva. Passa-se a considerar então as condições de produção do discurso: o falante, o ouvinte, o contexto em que a comunicação se efetiva e o contexto sócio-histórico desse processo.

Acredito que as concepções de língua acima descritas não são necessariamente contraditórias. Elas refletem os objetivos dos pesquisadores em um determinado contexto histórico. Por isso, não analisam todos os aspectos relacionados à língua e o seu uso. São recortes que reforçam determinados pontos de vista, ora focando no indivíduo, ora na estrutura da língua (como universal ou como diferenciada), ora no uso da língua no desempenho de uma função entre locutores, ora nessa mesma comunicação, mas levando em conta os aspectos sociais e o contexto sócio-histórico e ideológico.

Na próxima subseção, traçarei um breve histórico dos modelos de ensino de LE que surgiram respaldados na concepção de língua de uma determinada época.

## 2.2 MODELOS DE ENSINO DE LE

O ensino de línguas também sofreu alterações que refletem não só a evolução das concepções de língua como também as mudanças nas concepções de aprendizagem, os objetivos e necessidade de aprendizagem de LE em cada período.

O ensino de línguas no Brasil oscila entre abordagens baseadas em concepções formalistas ou funcionais. A primeira está focada na estrutura da língua, com ênfase na análise da língua, na forma linguística e na acuidade lexical e gramatical. A segunda, no uso da língua, enfatizando a fluência, os fins comunicativos e os sociointeracionais.

As visões formalistas no ensino de línguas fundamentam-se nos estudos linguísticos anteriores à publicação do *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand de Saussure, o estruturalismo e o gerativismo. Já o funcionalismo, a sociolinguística, a linguística aplicada, a linguística cognitiva e a linguística textual contribuem para as visões funcionais ou pragmáticas.

### **2.2.1 Modelos Tradicionais de ensino de LE**

Os Modelos tradicionais de ensino de línguas, baseados na corrente formalista, resumem o ensino como a assimilação de regras gramaticais e apreensão de vocabulário, através de atividades que contribuam para o desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita. Na abordagem tradicional do ensino de LE, a linguagem era concebida como expressão do pensamento. Segundo Castro:

[...] o ensino de línguas estrangeiras nos moldes tradicionais preconizava o uso da gramática normativa ou tradicional e caracterizava-se pela concepção de língua como 'produto', já que os modelos a serem alcançados eram preestabelecidos e conseqüentemente existia a ausência de ênfase no processo de aquisição da língua em estudo, ou seja, não se consideravam as etapas de interação do aprendiz com a língua-alvo. Tais etapas dizem respeito às idiossincrasias do sujeito que evidenciam uma heterogeneidade de atitudes na percepção linguística por parte dos aprendizes. (CASTRO, 1998, p.206)

Esta abordagem surgiu na Alemanha, no final do século XVII, e foi concebida para ser utilizada em suas escolas de ensino básico. Antes, porém, o método já era utilizado por homens e mulheres que possuíam um grau de educação elevado, que os permitiam utilizar esta abordagem para se auto educarem em línguas tidas como cultas na época, o latim e o grego. Assim, a aprendizagem de uma língua estrangeira se dava através do estudo da gramática e a aplicação deste conhecimento à interpretação de textos.

Entretanto, a adaptação para aprendizes mais jovens e sem experiência se fez necessária e passou a ser denominada Método da Gramática Escolar, conhecida por nós como Método da



Gramática e Tradução (MGT), desenvolvido por Karl Ploetz, por volta de 1870, (CELCE-MURCIA, 2001).

Inicialmente, o método era utilizado para o estudo de clássicos literários em seu idioma de origem e se caracterizava pelo aprendizado da gramática normativa do idioma alvo (STERN, 1987). A concepção deste método era a de que a LE é adquirida com a consolidação do conhecimento das formas e regras do idioma alvo, as quais eram necessárias para a leitura e interpretação de textos. Assim, as habilidades de expressão e compreensão oral não eram consideradas até então. A interação entre aluno e professor acontecia, em geral, através do idioma materno. A oralidade nas aulas se dava por meio de leituras das traduções, feitas em voz alta, cujo objetivo era ilustrar o sistema gramatical da língua alvo, comparando-a com a língua materna.

Entretanto, a crescente comunicação entre os povos da Europa, o desenvolvimento de novas abordagens de ensino e o reconhecimento dos educadores da importância da proficiência oral nos programas de ensino de LE (RICHARDS; RODGERS, 1996) reforçaram as críticas sobre a inadequação do MGT.

Uma das críticas feitas a este método recai, exatamente, sobre o fato de não se contemplar a habilidade oral, não favorecendo, desta forma, o estudante que quisesse falar o idioma alvo. Saussure comenta a gramática tradicional, considerando-a como

[...] baseada na lógica [...] e desprovida de qualquer visão científica e desinteressada pela língua, visa unicamente a formular regras para distinguir as formas corretas das incorretas [...] reforça assim que o ensino com parâmetros tradicionais leva os alunos a desenvolverem uma habilidade escrita e não contempla a possibilidade de aquisição da habilidade oral, ainda que a mesma representasse o desejo dos aprendizes (SAUSSURRE, 2006, p. 07).

Tais questionamentos impulsionaram estudos no intuito de sanar a necessidade de novas abordagens de ensino, assim como contribuir para mudanças em grades curriculares da época nos institutos de ensino da Europa e Estados Unidos, na tentativa de inserir o ensino de LE dissociado do ensino das línguas clássicas (HOWATT, 1991).

No Brasil, as mudanças começaram a ser notadas nas primeiras décadas do século XX. Segundo Almeida Filho (1993), o uso das palavras ‘moderna’ e ‘viva’, representou uma espécie de bandeira a ser levantada em prol da mudança necessária para uma abordagem adequada ao ensino de uma LE, a qual já começara a ser desenhada através das contribuições de Saussure. No

entanto, ainda hoje, apesar do surgimento de inovações teóricas linguísticas e educacionais, algumas estratégias do MGT ainda figuram como prática acentuada nas escolas de ensino fundamental e médio nas redes pública e privada de ensino, como, por exemplo, a tradução de pequenos textos e o estudo da gramática.<sup>13</sup>

### **2.2.2 Modelos Estruturalistas de ensino de LE**

A concepção de língua como estrutura, difundida a partir dos estudos de Saussure, causou forte impacto no conceito de ensino e aprendizagem de línguas e ainda hoje influencia a prática metodológica de muitos professores de LE.

Aliado aos pressupostos teóricos do estruturalismo, o ensino de LE ainda sofreu influência de uma visão comportamentalista da linguagem, através do americano L. Bloomfield, que propunha uma teoria geral da linguagem elaborada nos moldes comportamentalistas preconizados por Skinner, cuja pesquisa com animais trouxe à tona a concepção conhecida como estímulo-resposta-recompensa, utilizada no desenvolvimento de um modelo de ensino e aprendizado de LE, desenvolvido com ênfase na competência oral dos aprendizes, que levou o nome de Método Áudio Lingual (BROWN, 2001).

A partir de estudos sobre o comportamento, também a língua passou a ser vista como um hábito condicionado que se adquiria através de um processo mecânico de estímulo e resposta. As respostas corretas dadas pelo aluno deveriam ser de pronto reforçadas pelo docente; com isso acreditava-se que a gramática era ensinada através da analogia indutiva.

O Audiolingualismo defende a análise contrastiva pela comparação dos sistemas fonológicos, lexicais, sintáticos e culturais entre duas línguas, podendo assim prever os erros dos alunos. A tarefa primordial do planejador de cursos era detectar as diferenças entre a primeira e a segunda língua, e concentrar aí as atividades, evitando assim os erros que seriam causados pela interferência da língua materna do aluno.

O método caracteriza-se pelo ensino de estruturas e de vocabulário, já que são vistos como suficientes para a comunicação na língua-alvo. A partir desse princípio o objetivo do

---

<sup>13</sup> Os PCNEM (BRASIL, 2002), ao apresentarem um panorama sobre a situação das línguas estrangeiras modernas no Ensino Médio, confirmam essa realidade.

ensino de LE era tornar o aprendiz tão apto quanto o falante nativo, no que diz respeito ao ouvir, falar, ler e escrever, desenvolvidos nessa ordem.

A implicação pedagógica dessa ordem de ensino se dá pelo fato de que o aluno deveria primeiro ouvir e falar, depois ler e escrever, como acontece na aprendizagem da língua materna, onde só aprendemos a escrever muito depois de termos aprendido a falar. O aluno só deveria ser exposto à língua escrita quando os padrões da língua oral já estivessem bem automatizados. Assim, a língua materna deve ser excluída da sala de aula, sendo que o condicionamento no uso da língua-alvo se dá por meio de exercícios mecânicos orais e escritos, além da memorização de diálogos. As estruturas básicas da língua deveriam ser praticadas até a automatização, o que era também alcançado através de exercícios de repetição. (BROWN, 2001)

Assim como o MGT recebeu críticas devido as suas limitações, também o Audiolingualismo foi alvo de considerações de linguistas em relação a aspectos que, segundo os estudiosos, deveriam ser considerados. Vejamos algumas delas.

Segundo Widdowson (1991 *apud* CASTRO, 1998) a habilidade de produzir orações é importante na aprendizagem de uma língua, porém é preciso reconhecer que esta não é a única habilidade de que necessitam os aprendizes, pois quem domina uma LE vai além de compreender, falar, ler e escrever orações. Ou seja, segundo o referido autor, o estudante que deseja ser fluente no idioma, também deve conhecer as maneiras como as orações são utilizadas para que consiga se comunicar. Dessa maneira, é preciso saber mais do que compor frases corretas, é preciso saber usá-las apropriadamente com o objetivo de comunicar-se em um contexto específico de interação.

Na mesma linha crítica, Castro (1998) argumenta que o ensino de LE baseado nos pressupostos teóricos do estruturalismo leva os aprendizes a uma preocupação com a construção de orações, com os padrões das orações e com o conhecimento das palavras que podem entrar nas diferentes construções.

Seguindo esta crítica, Brown (2001) comenta a dificuldade dos aprendizes deste método de utilizarem o conhecimento em contextos reais, uma vez que a consolidação de sentenças engessadas às situações providas em sala de aula dificultavam tanto a compreensão como a interação com falantes da língua alvo, pelo fato destes utilizarem estruturas diversificadas, que caracterizam a fluência da língua, e que vão além das estruturas memorizadas em sala de aula.

Enfim, análises e críticas levaram ao consenso de que estes métodos preparavam o aprendiz sobre o ‘como’ e não sobre ‘o que’ falar, o que talvez explique essa limitação que veio a contribuir para que novas pesquisas fossem desenvolvidas e, conseqüentemente, novas ideias sobre como conduzir o ensino e aprendizado de uma LE surgissem. Com isso, o estruturalismo dava espaço a uma nova tendência.

No entanto, pesquisas mostram que ainda predomina a concepção de língua como sistema abstrato, descontextualizado, estático (sem mudanças), que facilmente se esgota em uma estrutura da morfologia das palavras e da sintaxe das frases. Os resultados desse tipo de ensino são desastrosos tanto para os alunos, que se mantêm contrários a algo considerado “inaprendível”, quanto para os professores, cujo retorno é sempre aquém do esforço empenhado (ANTUNES, 2009, p. 35).

### **2.2.3 Modelos Pós-Estruturalistas de ensino de LE**

Em contraponto à concepção apresentada anteriormente, na qual o foco na forma da língua é tido, pelos críticos do método, como um aprendizado engessado, surge uma nova perspectiva que propõe ir além do limitado conhecimento gramatical, ou estrutural, para questões que envolvem o uso da língua em um contexto real de comunicação, através da interação.

Como favoráveis a essa nova perspectiva estão Richards e Rodgers (1996, p.16), que defendem a necessidade de ir além da visão funcional da língua. Para os autores, ela não deve ser entendida apenas como um veículo para a expressão de significado, o qual direciona os conteúdos escolares “como um conjunto de categorias de significado, incluindo elementos gramaticais e lexicais e especificando os tópicos, noções e conceitos que o estudante precisa aprender para se comunicar”. Ao contrário, surge a premissa de que “as situações interacionais são marcadas pelo mundo social que as envolve.” A linguagem passa a ser abordada em sua função dialógica, isto é, como detentora dos significados construídos pelos participantes do discurso, nos processos interativos dos quais participam.

A concepção de comunicação é definida nesta perspectiva como criação, construção e produção de sentidos, frutos de uma interação que envolve todos os aspectos que resultam na produção da linguagem, ou seja, o falante, o ouvinte, o contexto em dada situação, bem como todo o contexto sócio-histórico-cultural deste processo.

Assim, como o estruturalismo tem marcas da psicologia comportamentalista, a linguagem como produto da interação foi inspirada pelas contribuições do construtivismo de Piaget e da teoria sociointeracionista de Vygotsky.

Para Piaget (1970), o ensino prematuro de algo para uma criança tem como consequência sua privação de inventar este algo e, conseqüentemente, de entendê-lo completamente. Para o psicólogo, o protagonista do aprendizado deve ser o sujeito que está aprendendo sem a interferência direta de quem ensina, conceito este, por vezes, mal interpretado. A partir de então, toma-se o aprendiz como sujeito ativo no processo de sua própria aprendizagem, o qual, interagindo com seu meio socioambiental, constrói seu conhecimento.

Em complemento às contribuições do construtivismo de Piaget, Vygotsky (1984) traz à tona o caráter sociointeracionista da aprendizagem. Ele compreende que tanto a utilização de recursos materiais ou psicológicos, como a presença de outros agentes mediadores mais experientes, contribuem para a construção do conhecimento através da interação com o meio. Estes pressupostos desencadearam um novo paradigma para os estudos linguísticos.

Recordemos a ideia de que fatores externos deveriam ser desconsiderados nos estudos da língua, para Saussure, ou competência, para Chomsky, por considerarem estes fatores impossíveis de serem alocados em uma pesquisa científica. Em contradição a esta ideia, Nunan (1989) diz que a linguagem é mais do que um simples sistema de regras e, por isso, ela deve ser considerada como um recurso dinâmico para gerar significados. Assim, além do conhecimento sobre a estrutura da língua, há também a implicação da habilidade em utilizá-la de acordo com os contextos em que ela é demandada.

Inspirado nesta nova concepção de aprendizagem como processo de interação, surge o Método Comunicativo, cujo foco está voltado para o sentido e não mais para a forma da língua. Ou seja, o olhar se volta para o significado, para a interação entre os falantes, sua interpretação e para as funções linguísticas.

A partir de então o ‘ensino’ dá espaço ao ‘processo de ensino e aprendizado’, no qual o aluno é o centro, enquanto o professor assume o papel de intermediador entre o aprendiz e todas as demais condições de aprendizagem, facilitando a construção do aprendizado, através da interação.

Oliveira e Wilson (2011) afirmam que, embora para os membros do círculo Linguístico de Praga a língua fosse concebida como um sistema funcional, de propósito comunicativo com que

era tratada a atividade linguística, parece ter havido, em termos de ensino, certa incompreensão dessa proposta, com sua redução a um conjunto estruturado das seis “funções da linguagem”. Apesar de serem considerados os constituintes da situação comunicativa, esses elementos são descritos e tratados fora de contextos reais de interação. Dessa forma, os materiais didáticos restringiram as concepções de língua e código formuladas por Jakobson (1971), especialmente aos seis constituintes envolvidos na comunicação, tratando-os estruturalmente e desvinculados dos aspectos interacionais, não superando a concepção formalista da língua.

Outra característica desta abordagem proveniente da interação é a valorização da funcionalidade da língua, já citada anteriormente, para o desenvolvimento da competência comunicativa.<sup>14</sup> O aluno não é exposto a explicações explícitas sobre a estrutura da língua, por estas não serem consideradas muito significativas para o aprendiz. Em palavras de Almeida Filho, a partir desta nova abordagem passa-se a ter:

[...] uma maior preocupação com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da língua estrangeira, ou seja, menor ênfase no ensinar e mais aprofundamento naquilo que permita ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida do que faz diferença para o seu futuro como pessoa. (ALMEIDA FILHO, 2000, p. 42)

No Método Comunicativo, a unidade básica da língua deixa de ser a frase para dar espaço ao ato de comunicação. A competência comunicativa deve ser usada em situações do dia-a-dia dos alunos, com isso espera-se que os alunos aprendam as formas gramaticais implicitamente através da utilização de sentenças na expressão das funções da língua. Além disso, poderão desenvolver as quatro habilidades da língua (*listening, reading, writing e speaking*) ao mesmo tempo.

A perfeição gramatical deixa de ser exigida, pois se considera que os erros são parte da aprendizagem e não devem ser corrigidos no ato da comunicação, quando esta flui de maneira

---

<sup>14</sup> Ampliando o conceito de competência comunicativa proposto por Hymes, Canale e Swain (1980 apud Oliveira 2007) propõem um conceito que engloba a competência gramatical (conhecimento que se tem sobre as regras e características da língua), a competência sociolinguística (refere-se às regras socioculturais do uso da língua) e a competência estratégica (a habilidade para usar estratégias para compensar falhas em qualquer uma das outras competências.). Este conceito foi aperfeiçoado mais tarde por Canale, baseado nos trabalhos de Widdowson sobre o discurso, passando a incluir também a competência discursiva (refere-se às regras do discurso).

satisfatória. A integração entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-professor é uma estratégia constante na sala de aula.

Uma verdadeira revolução no ensino de língua estrangeira trouxe significativas mudanças na maneira de se considerar o que é uma língua enquanto objeto de estudo e o que está envolvido em ensiná-la e aprendê-la. Dominar estruturas gramaticais isoladas já não é mais o objetivo daqueles que aprendem. A comunicação como expressão criativa, o estudo da cultura dos povos falantes da língua alvo (e o impacto que tal elemento exerce sobre a cultura daqueles que aprendem) passaram a ser objetivos pedagógicos da maior importância. Para que isso fosse possível, a indústria editorial, a partir dos seus livros didáticos, tem redirecionado o seu enfoque, trazendo como conteúdo desses materiais instrucionais, atividades que proporcionam reais oportunidades de comunicação, textos autênticos, treinamento de estratégias de aprendizagem e o reconhecimento de que o aluno é o centro do processo (SIQUEIRA; CAMARGO, 2004, p. 272).

No entanto, Paraquett (2004) diz que conceber uma LE como veículo de comunicação pode nos passar a impressão de que a língua é usada por seus falantes apenas para executar funções específicas tais como: buscar e fornecer informações ou esclarecimentos, conforme nos apresentam muitos dos LD a que temos acesso no Brasil. Para a pesquisadora, “ser veículo de comunicação é muito mais do que isso: é possibilitar a inserção do aprendiz no circuito social/cultural. Em outras palavras, é garantir-lhe o acesso à informação e, ao mesmo tempo, propiciar-lhe uma consciência crítica.” (PARAQUETT, 2004, p. 196).

Neste sentido, Mendes (2012) acrescenta que o desenvolvimento de áreas como a sociolinguística, a pragmática, a linguística da enunciação, a análise do discurso, a linguística textual, a linguística aplicada, provocaram um deslocamento das visões sistêmicas de língua, já naturalizadas, para trazer para o foco a língua como lugar de interação, como dimensão através da qual os indivíduos atuam no mundo e se constituem como sujeitos – a língua é ação entre sujeitos situados social, histórica e culturalmente (MENDES, 2012).

Ao defender que a causa do sucesso ou do fracasso em aprender uma língua estrangeira deve-se a vários fatores que estão além da sala de aula, como, por exemplo, o espaço político do aluno e do professor, LEFFA pontua que:

Depois de alguns séculos de uso e testagem dos mais diferentes métodos, com ênfase ora na fala ora na escrita, privilegiando às vezes a forma linguística, às vezes a comunicação – chegou-se finalmente à conclusão de que não existe qualquer garantia de que um determinado método funcione ou, o que ainda é

pior, chegou-se à conclusão de que qualquer método pode funcionar. Não existe nenhum método, por mais errado que seja, que *não* tenha produzido um falante proficiente da língua estrangeira – como também não existe nenhum método, por mais correto que seja, que *não* tenha fracassado completamente em produzir um falante proficiente. (LEFFA, 2005, p.204)

Essas reflexões levaram Kumaravadivelu (1994) a questionar, também, tais moldagens metodológicas e a propor a condição do Pós-Método, através da qual os professores teriam plenos poderes para construir teorias orientadas para e a partir de sua prática em sala de aula. Ou seja, a partir do entendimento de diversos pressupostos teóricos, reflexão crítica em relação à sua prática pedagógica e baseando-se em resultados de pesquisas na área da linguística aplicada, os professores passam a ter autonomia para desenvolver seus próprios modelos de ensino de LE, modelos estes desenvolvidos para os seus contextos de ensino.

Na próxima subseção veremos quais são as tendências contemporâneas que norteiam o ensino/aprendizagem de uma LE.

#### **2.2.4 Modelos Contemporâneos de ensino de LE**

Segundo Larsen Freeman (1998), a década de 1950 se caracterizou pela crença dominante de que o aprendiz ideal seria o mímico, imitando os gestos do professor; a de 1960, o cognitivo, descobrindo as regras da língua; a de 1970, afetivos e sociais; a de 1980, estratégico, escolhendo com autonomia as suas estratégias de aprendizagem; e, finalmente, a de 1990, político, consciente de que a língua é um instrumento de poder. Lima (2009) acrescenta que, na primeira década do século XXI, a característica principal do aprendiz seria ser textual.

Em consonância com o exposto, Rojo (2009, p.11, grifo da autora) defende “que um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das **várias** práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, **de maneira ética, crítica e democrática.**” A autora acredita que cabe à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares de massa, para torná-las objetos de estudo e de crítica.

Letramento é definido por Kleiman (2008, p. 489) como o conjunto de “práticas relacionadas com a escrita em toda atividade da vida social”. Para a autora, tais práticas, denominadas por Soares (1998) de “eventos de letramento”, variam de acordo com os objetivos dos participantes, com o ambiente e com o modo como se realizam. O significado de letramento,



portanto, depende do contexto social no qual está inserido, não podendo ser tratado de forma isolada porque possui significância política e ideológica.

Para Street (1984), práticas particulares de leitura e escrita ensinadas em diferentes contextos dependem de aspectos como estrutura social e papel das instituições educacionais. Portanto, ele afirma haver vários letramentos e não um único letramento e que estes letramentos não podem necessariamente ser transferidos de um contexto para o outro. Em uma palestra proferida em 2010 o autor explica: “Adquirir letramento no colégio não significa saber lidar com o letramento na Universidade. Adquirir um letramento associado à Geografia não significa poder usar esse letramento na Engenharia”<sup>15</sup>.

Os autores pertencentes ao New London Group (1996)<sup>16</sup> discutem uma ampliação do conceito de letramento no âmbito da pedagogia para dar conta do contexto das nossas sociedades culturalmente e linguisticamente diversas e cada vez mais globalizadas. Criando, desta forma, condições de aprendizagem para a plena participação social, levando em conta as culturas variadas que se relacionam, a pluralidade de textos que circulam, a proliferação de canais de comunicação e mídia que os suportam, a necessidade de compreensão e controle competente de imagens visuais e sua relação com a palavra escrita.

Seguindo essa linha de pensamento, Rojo (2009) chama atenção para o fato de que as práticas de letramento na contemporaneidade contemplam tanto a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação, quanto a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação. Já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática ou em movimento, som, escrita, fala). Para a autora os textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas, LD).

---

<sup>15</sup> Fala de uma palestra intitulada “Letramento Acadêmico” e proferida na Universidade Federal de São João del-Rey em 23/08/2010.

<sup>16</sup> Grupo de estudiosos que se dedicam aos novos estudos sobre o letramento, em uma perspectiva sócio-crítica. Eles analisaram, de forma interdisciplinar, as mudanças no uso da LI por consequência da mudança nas formas de comunicação causadas pelas novas tecnologias. Eles desenvolveram o conceito de multi-letramentos, incluindo o aumento da gama de letramentos digitais (KLEIMAN, 1995).

De acordo com os principais documentos norteadores das políticas públicas educacionais no Brasil (BRASIL 1998, 2000, 2006), além de preparar o aluno para o ingresso no mercado de trabalho e/ou para a continuidade dos estudos, é também dever da escola de educação básica capacitar os alunos para desempenharem suas funções como agentes da sociedade, cientes de suas possibilidades como sujeitos comprometidos com as transformações sociais.

Que concepções de língua poderiam favorecer então, um ensino que contribuísse para a formação cidadã? Tentando responder a essa pergunta, Antunes (2009) destaca quatro etapas importantes: em primeiro lugar, é preciso compreender língua como atividade funcional, ou seja, como modo de ação, como forma de prática social, direcionada para determinado objetivo. O falar por falar, na prática, não existe. Em segundo lugar, é preciso entender que em virtude dessa funcionalidade da linguagem, existe uma reciprocidade entre língua e sociedade, entre língua e história, entre língua e cultura. A história de todos os povos, de todos os grupos, de todas as culturas, tem intersecção com a história de suas línguas. Em terceiro lugar é preciso lembrar que a linguagem é, geral e especificamente, regulada e moldada pelas estruturas sociais, de forma que não existem usos linguísticos aleatórios ou de aplicações irrestritas. Em quarto e último lugar, é preciso compreender que aquela língua-em-função, que ocorre em toda interação social, acontece sob a forma de textos, orais e escritos, breves ou longos. Fala e escrita são determinadas pelas situações nas quais são usadas. A coesão, a coerência, a informalidade precisam da referência à situação de uso para serem legitimamente avaliadas.

Em outras palavras, um modelo de ensino de línguas preocupado com a formação integral do cidadão, ancorada nos novos estudos sobre letramento, na teoria de gêneros, assim como na pedagogia crítica, teria como eixo norteador a língua em uso, orientada para a interação interpessoal e intercultural. “Tendo em vista que todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão de uma língua” (MARCUSCHI, 2003, p 33). Esta ideia é reforçada pelas políticas públicas contemporâneas, ao sugerirem que o trabalho com o texto seja feito com base nos gêneros textuais (orais ou escritos).

O letramento crítico como uma proposta de ensino prioriza, portanto, o entendimento de como os textos constroem o mundo e as nossas identidades, e de como os discursos operam nos espaços sociais e moldam a representação da realidade (CERVETTI *et al.*, 2001). A ‘leitura’ é vista como uma leitura crítica de mundo e não apenas de palavras (FREIRE, 1989).

Com base nisso, Antunes (2009) propõe que em um programa orientado para uma educação linguística ampla<sup>17</sup> – condição da cidadania – o foco seria a compreensão e a produção dos sentidos materializados em gêneros de textos, com grande destaque para a literatura, e com a gramática tratada naturalmente. O que prevalece é a totalidade da língua – com léxico e gramática, com sua funcionalidade e seu caráter de atividade interativa e discursiva. Com isso, a escola sairia dos seus muros para envolver a sociedade.

Essa proposta está de acordo com os pensamentos de Akbari (2008, p. 277)<sup>18</sup>, que sugere que “No ensino de línguas, ensinar criticamente significa conectar as palavras ao mundo, reconhecendo língua como ideologia e não um sistema apenas, e assim estender o espaço educacional para as dinâmicas social, cultural e política da língua em uso”.

Oliveira e Wilson (2011) acrescentaram ainda que o aluno deve ser incentivado a reconhecer nos seus enunciados, em sua produção discursiva, suas próprias vozes e os processos de apropriação das vozes alheias, as posições de sujeito com as quais se identifica, e para quais valores sociais, éticos e morais, sinalizam. O reconhecimento e conscientização de seu próprio discurso e do discurso alheio contribuem para a formação de um cidadão crítico e reflexivo.

Moita Lopes (2003, p.19), acrescenta que todo uso da linguagem envolve alteridade e situacionalidade. Portanto, o autor afirma que não se pode conceber o discurso sem um foco nos sujeitos envolvidos e no contexto de produção, pois “todo discurso provém de alguém que tem suas marcas identitárias e que o posicionam no discurso de um modo singular assim como seus interlocutores.”

Geraldi (1993, p. 137 ), baseado nas concepções sobre a escrita de Bakhtin (1992), afirma que para produzir um texto, é preciso ter o que dizer, uma razão para dizer o que se tem a dizer e que se tenha a quem dizer o que se tem a dizer. O autor acrescenta que ao produzir um texto na escola, em que a finalidade não esteja clara e cujo único interlocutor seja o professor, o

---

<sup>17</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9394/96) aponta para uma educação de caráter geral, que leve os alunos a percorrer com desenvoltura os diversos contextos sociais e a apropriar-se da cultura sistematizada. Apesar dessa lei ter sido alterada pela Lei 13.415 em 16/02/2017, esse aspecto permaneceu inalterado.

<sup>18</sup> No original: “In language teaching, critical practice is about connecting the world with the world, It is about recognizing language as ideology, not just a system. It is about expanding the educational space to the social, cultural and political dynamics of language use.”

aluno acaba produzindo um texto para a escola. Um texto que não reflete as práticas sociais do cotidiano além dos muros da escola. Landsmann (1995) e Serafini (1998) também concordam que há uma diferença entre um texto elaborado na escola dentro de uma concepção de linguagem como prática social e um texto elaborado para a escola.

Quando a escrita é concebida como uma prática social, uma proposta de construção de significados sócio compartilhados, diretamente relacionados com a vida social do aluno, as produções escritas por ele elaboradas tendem a ser mais produtivas. As atividades de produção textual propostas devem ampliar a visão de contexto de atuação do aluno, levando-o a entender a aplicação da escrita na prática e a questionar, independentemente do gênero solicitado, para que escrever, para quem escrever, o que escrever e de que modo escrever. Dentro dessa visão mais ampla, o aluno passa a perceber que o ato de escrever não pressupõe apenas a produção do texto, mas também seu planejamento, sua revisão e subsequente leitura por seus interlocutores alvo.

Para auxiliar no processo de produção escrita, Landsmann (1995, p. 38) propõe as seguintes etapas: gerar ideias, planejar o que vai ser escrito, escrever o que foi pensado em um rascunho, revisar o rascunho e preparar o texto. Essas etapas devem ser executadas levando em consideração os objetivos e o contexto da produção escrita.

Outros autores como Serafini (1998), Garcez (1998) Menegassi (2001, 2013) e Ruiz (2013) também consideram a revisão como importante etapa da produção textual.

Voltarei a discutir o processo de elaboração de textos na escola ao analisar o *corpus* desta pesquisa no capítulo 4.

No próximo capítulo discutirei as políticas públicas brasileiras para a educação básica, focando-me principalmente no PNLD. Os conceitos aqui discutidos servirão de base para um melhor entendimento dos parâmetros para o ensino de línguas estrangeiras, sugeridos nos documentos que discutirei no capítulo a seguir.

### 3. POLÍTICAS PÚBLICAS E O ENSINO DE LE NO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo abordo os objetivos do Ensino Médio, o papel da LE nesse nível de ensino, assim como as concepções de linguagem e de aprendizagem discutidas nos principais documentos publicados pelo Ministério de Educação e Cultura do Brasil (MEC), que servem de base para o PNLDEM: LDB, as DCNEM, os PCNEM, os PCN+ e as OCEM<sup>19</sup>. Na sequência, discorro mais detalhadamente sobre os critérios de seleção do PNLDEM, por entender que esses critérios são importantes para a análise do *corpus* desta pesquisa.

#### 3.1. OBJETIVOS DO ENSINO MÉDIO E DO ENSINO DE LE NESSE NÍVEL DE ENSINO

Os principais documentos norteadores das políticas públicas educacionais no Brasil (BRASIL, 2000, 2002, 2006), baseados na LDB (BRASIL, 1996), como mencionei no capítulo anterior, afirmam que o objetivo da educação básica não é apenas preparar o aluno para o ingresso no mercado de trabalho e/ou dar continuidade aos seus estudos, mas formar cidadãos críticos e participativos. Esta afirmativa pode ser vislumbrada no Art. 22 da LDB/96<sup>20</sup>, quando estabelece que a educação básica deve promover a formação indispensável do educando para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Verifiquei, nessa mesma lei, no Art. 35<sup>21</sup>, que as funções do Ensino Médio, etapa final da educação básica, também, coadunam para esse objetivo ao elencar como suas funções: consolidar e aprofundar os conhecimentos introduzidos no Ensino Fundamental; prover uma preparação básica para o trabalho e a cidadania; contribuir para o aprimoramento humano do educando, considerando a formação ética e desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento

---

<sup>19</sup> Esses documentos podem ser acessados através do sitio do MEC em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>

<sup>20</sup> A LDB/96 foi alterada por outras leis, sendo a última a Lei 13.415 de 2017. No entanto, esse artigo permaneceu inalterado.

<sup>21</sup> A redação original desse artigo foi mantida, porém a Lei 13.415 de 2017 acrescentou o artigo 35-A que estabelece que a Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio. Além disso, acrescenta em seu parágrafo 7 que os currículos do Ensino Médio deverão “considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”.

crítico; relacionar a teoria e prática buscando contribuir para que o aluno compreenda os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos. Espera-se que os estudantes desenvolvam as habilidades necessárias para dar prosseguimento aos estudos e ao seu aperfeiçoamento pessoal e profissional.

No que se refere ao ensino de LEM, observei que na LDB/96 não há menção ao papel do ensino dessas línguas. No entanto, a inclusão, em sua edição original (1996), o ensino de pelo menos uma LEM a partir da antiga quinta série do ensino fundamental (atual 6º ano) na parte diversificada do currículo (Art. 26); e no ensino médio uma LEM, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda língua, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição (Art. 36), levou-me a pensar em um possível incentivo ao pluralismo linguístico. Porém, na prática esse pluralismo não existiu, visto que, nesse mesmo ano de 1996 foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que ao incluir, dentre as disciplinas avaliadas, o idioma estrangeiro, ofereceu aos candidatos apenas duas opções: inglês ou espanhol. Ou seja, aqueles candidatos que estudaram outro idioma, como o francês ou alemão, por exemplo, não foram contemplados, o que, fatalmente, desmotiva a oferta desses idiomas pelas instituições de ensino.<sup>22</sup> Essa situação foi reforçada com a Lei 13.415 de 2017, que alterou a versão original da LDB/96 incluindo, na parte diversificada do currículo, o ensino da LI a partir do sexto ano do ensino fundamental (Art. 26); e no EM, a LI, como disciplina obrigatória, e uma segunda língua, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, dentro das disponibilidades da instituição (Art. 35-A).

Já as DCNEM (BRASIL, 1998)<sup>23</sup> mencionam o papel do ensino de LEM quando estas diretrizes ao se referirem aos objetivos descritos na LDB/96, reforçam em seu Art. 4 que: os currículos devem ser organizados de modo a apresentarem preocupação com a constituição de significados socialmente construídos; a compreensão do significado das ciências, das letras e das

---

<sup>22</sup> É interessante ressaltar que os PCNEM (2000) enalteceram a possibilidade de oferta de idiomas estrangeiros de acordo com a escolha da comunidade escolar pela LDB/96, mas, ao mesmo tempo, tentaram explicar a necessidade da oferta do inglês e do espanhol como requisitos para inserção no mercado de trabalho. O que parece confirmar que a ideia da pluralidade linguística nas instituições de ensino do Brasil é utópica. Sou a favor da diversidade e não concordo com o monopólio linguístico. Porém, por esse não ser o foco da pesquisa, reservo essa discussão para uma outra oportunidade.

<sup>23</sup> Em 2012 são publicadas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CEB/CNE Nº 2, de 30 de janeiro de 2012). Esse documento não é discutido nesse capítulo pois ele não altera o que foi aqui mencionado.

artes no desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao exercício do trabalho e da cidadania; a competência no uso da língua materna, bem como das LE, como instrumento de comunicação, constituição do conhecimento e exercício da cidadania. Nesse sentido, os PCNEM (BRASIL 2000, p.31) chamam a atenção para a necessidade de entender que “a comunicação como ferramenta imprescindível, no mundo moderno com vistas à formação pessoal, acadêmica ou profissional, deve ser a grande meta da aprendizagem de língua estrangeira”. Esse mesmo documento esclarece que o caráter formativo intrínseco a aprendizagens de LE não pode ser ignorado:

Tornando-se pois, fundamental conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão (BRASIL 2000, p. 26).

Ainda, segundo os PCNEM (BRASIL 2000), para restituir ao Ensino Médio o seu papel de formador, seria preciso reconsiderar, de maneira geral, a concepção de ensino e, em particular, a concepção de ensino de LE. Os documentos que foram publicados em seguida discutem essas concepções de língua e de ensino. Analisaremos essas concepções na próxima subseção desta pesquisa.

Os PCN+ (BRASIL 2002, p.5) confirmaram o que já havia sido estabelecido na LDB/96, ou seja, que, levando em conta as transformações sociais e culturais da sociedade na época, o Ensino Médio tinha a responsabilidade de preparar o aluno para a vida, “qualificando-o para a cidadania e capacitando-o para o aprendizado permanente, para eventual prosseguimento dos estudos ou diretamente para o mundo do trabalho”. Em relação aos objetivos do Ensino Médio esse documento parece estar em consonância com a LDB, DCNEM e os PCNEM, no entanto, ao mencionar o papel do ensino de LE no Ensino Médio deu margem a diversas interpretações ao não explicar o conceito adotado de “função comunicativa”. Segundo Os PCN+:

O caráter prático do ensino da língua estrangeira permite a produção de informação e o acesso a ela, o fazer e o buscar autônomos, o diálogo e a partilha com semelhantes e diferentes. Para isso, o foco do aprendizado deve centrar-se na **função comunicativa** por excelência, visando prioritariamente a leitura e a compreensão de textos verbais orais e escritos – portanto, a comunicação em diferentes situações da vida cotidiana. (BRASIL 2002, p.91)

As DCNEM e os PCNEM atribuíram ao ensino de LE um papel educativo formador, amparado em uma concepção de linguagem como processo de interação social. Nessa concepção a linguagem é detentora dos significados construídos pelos participantes do discurso, nos processos interativos dos quais participam, considerando a relação dos sujeitos com a língua e suas condições de uso. Já o propósito do aprendizado da LE proposto pelos PCN+, ao contrário, parece estar baseado em uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação usada apenas para executar atividades do cotidiano sem levar em conta aspectos sociais, culturais e históricos.<sup>24</sup> Essa última concepção de linguagem é a mais adotada em cursos de idiomas.

As OCEM<sup>25</sup> voltaram a mencionar o papel formativo do ensino de LE no Ensino Médio e apontaram a falta de clareza em relação a diferença entre o objetivo do ensino de LE em cursos de idiomas em relação ao objetivo mais amplo de formação educacional da escola regular, afirmando que:

Observa-se a citada falta de clareza quando a escola regular tende a concentrar-se no ensino apenas linguístico ou instrumental da Língua Estrangeira (desconsiderando outros objetivos, como os educacionais e os culturais). Esse foco retrata uma concepção de educação que concentra mais esforços na disciplina/conteúdo que propõe ensinar (no caso, um idioma, como se esse pudesse ser aprendido isoladamente de seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos) do que nos aprendizes e na formação desses. A concentração em tais objetivos pode gerar indefinições (e comparações) sobre o que caracteriza o aprendizado dessa disciplina no currículo escolar e sobre a justificativa desse no referido contexto. (BRASIL 2006, p.90)

Ou seja, desde 1996 a meta tem sido diminuir o hiato entre a educação formal e as práticas sociais, preparando o aprendiz para a vida em comunidade, reforçando o papel educativo do aprendizado de línguas. E acrescento: é exatamente isso que entendo como formação cidadã.

---

<sup>24</sup> Essa interpretação foi reforçada pelas sugestões metodológicas apresentadas nesse documento para o ensino de LE, os quais discutiremos na próxima subseção.

<sup>25</sup> As OCEM incluíram dois capítulos dedicados às línguas estrangeiras. O capítulo 3 para todas as línguas estrangeiras, apesar dos exemplos estarem em inglês o que para mim confirma a hegemonia do ensino de LI no Brasil. E o Capítulo 4 dedicado ao espanhol. Esse capítulo específico para o espanhol se deu em decorrência da Lei 11.161/2005, que instituiu a obrigatoriedade de oferta do espanhol no Ensino Médio, que foi anulada pela Lei 13.415 de 2017, conforme mencionado anteriormente.



### 3.2. CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E APRENDIZAGEM

Nesse sentido, ao proporcionar uma formação cidadã, a linguagem passa a ser vista a partir de uma visão sociointeracionista<sup>26</sup>, e o ensino e aprendizagem de línguas passam a ser concebidos a partir de uma concepção de ensino interacionista discursiva<sup>27</sup> e de uma proposta de ensino e aprendizagem derivada dos estudos contemporâneos de letramento (STREET, 1984; SOARES, 1998; KLEIMAN, 1995; ROJO, 2009) e do estudo de gêneros textuais (BHATIA, 2002, MARCUSCHI, 2005).

Para os PCNEM uma língua é “o veículo, por excelência, de comunicação de um povo e, através de sua expressão, esse povo transmite sua cultura, suas tradições e seus conhecimentos.” Baseados nessa asserção, afirmam ainda que:

Conceber-se a aprendizagem de Línguas Estrangeiras de uma forma articulada, em termos dos diferentes componentes da competência linguística, implica, necessariamente, outorgar importância às questões culturais. A aprendizagem passa a ser vista, então, como fonte de ampliação dos horizontes culturais. Ao conhecer outra (s) cultura (s), outra(s) forma de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação. (BRASIL 2000, p.30)

Isto é, a língua é vista como lugar de interação, como dimensão através da qual os indivíduos atuam no mundo e se constituem como sujeitos (MENDES, 2012). E o ensino de LE apresentada no seu papel educativo formador com o objetivo de desenvolver competências que possibilitassem a inserção do aprendiz no circuito social/cultural, garantindo-lhe o acesso à informação e, ao mesmo tempo, propiciando-lhe uma consciência crítica (PARAQUETT, 2004). Uma proposta com a qual concordo plenamente.

---

<sup>26</sup> Segundo a visão de Vygotsky (1984)

<sup>27</sup> Levando em conta o uso situado da língua por membros de comunidades discursivas específicas.

Para atingir esses objetivos, seria preciso organizar o ensino e aprendizagem das LEM no Ensino Médio em termos de competências abrangentes e não estáticas. Assim, os PCNEM explicitaram também as competências e habilidades a serem desenvolvidas na disciplina de LE, dividindo-as em três itens: Representação e Comunicação; Investigação e Compreensão e Contextualização sociocultural. Estes três itens incluíram, de maneira geral, o que se esperava dos alunos durante seu processo de aprendizagem, ou seja, esperava-se, entre outras habilidades, que eles conhecessem e usassem as LEM como instrumento de acesso a informações, a outras culturas e grupos sociais; compreendessem de que forma determinada expressão poderia ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais; compreendessem em que medida os enunciados refletiam a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produzia.

Apesar dos PCNEM (BRASIL, 2000, p.8), não terem feito referência direta e clara acerca do uso de uma abordagem sócio-discursiva baseada no estudo de gêneros textuais para o ensino de LEM, na introdução, referindo-se às competências a serem desenvolvidas na área de Linguagens e suas Tecnologias, afirmaram que o “estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam possibilitam uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem”. Também sugeriram, em relação às competências e habilidades a serem desenvolvidas em LE, como componente do item de Investigação e compreensão:

Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/ contextos, mediante a natureza, função, estrutura, de acordo com as condições de produção/ recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas, tecnológicas disponíveis) (BRASIL, 2000, p.32).

Os PCNEM acataram também a proposta de interdisciplinaridade e contextualização das DCNEM (BRASIL, 1998), que estabeleceram que os currículos deveriam ser organizados de modo a apresentarem conteúdos que servissem de meios para o desenvolvimento de competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações, propondo uma organização curricular alicerçada nos princípios pedagógicos da identidade, diversidade e autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização. Neste sentido, os PCNEM sugeriram que a LE fosse aceita no contexto de outras disciplinas e não mais como uma matéria isolada. Esta relação se justificava pela proximidade desta e de outras disciplinas nas diversas formas de se expressar e de acesso a informações. De acordo com PCNEM (BRASIL, 2000, p.26), “A

aproximação das situações de aprendizagem à realidade pessoal e cotidiana dos estudantes, entre outros fatores, permite estabelecer, de maneira clara, vários tipos de relações entre as LE e as demais disciplinas que integram a área.”

Por não terem especificado exatamente o ‘como’ colocar em prática as iniciativas sugeridas, os PCNEM deram vazão a documentos que os seguiram no sentido de orientar de forma cada vez mais detalhada a ação do docente de idioma estrangeiro em sala de aula.

Os PCN+ foram publicados na tentativa de prover um maior direcionamento ao currículo das disciplinas, complementando o que havia sido inicialmente esboçado pelos PCNEM. A visão mais ampla proposta anteriormente sobre as competências e habilidades ganhou uma maior descrição com conceitos e exemplos sobre o que é esperado no processo de ensino e aprendizado de um idioma no Ensino Médio. No entanto a falta de clareza e algumas contradições nessas explicações deram lugar a um entendimento equivocado do que havia sido proposto nos PCNEM criando uma polêmica que só foi resolvida com a publicação das OCEM.

Apesar dos PCN+ (BRASIL, 2000) terem mencionado, na introdução, os quatro pilares da educação sugeridos pela UNESCO<sup>28</sup> na *Educação para todos* em 1990<sup>29</sup>: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser, o que sugere uma concepção de educação mais holística que vai além da busca de conhecimento intelectual abarcando também a formação humana e social, as sugestões dadas em relação à metodologia abarcam apenas dois dos pilares: aprender a conhecer e aprender a fazer. Na introdução da seção específica para LEM, ao abordarem os objetivos de ensino de LEM, esse mesmo documento cita:

O objetivo primordial do professor de língua estrangeira deve ser o de tornar possível a seu aluno atribuir e produzir significados, meta última do ato de linguagem [...] o foco do aprendizado deve centrar-se na função comunicativa por excelência, visando prioritariamente a leitura e a compreensão de textos verbais orais e escritos – portanto, a comunicação em diferentes situações da vida cotidiana. [...] Na vida escolar, no mundo social e do trabalho o jovem deverá confrontar-se com desafios que só poderão ser resolvidos no âmbito prático mediante o acesso à informação e à mobilização seletiva de competências e habilidades apropriadas (aprender a conhecer e aprender a fazer). (BRASIL, 2000, p.93-94)

---

<sup>28</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO

<sup>29</sup> Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990.

Ao explicitar os conceitos estruturantes e falar sobre ‘texto’ ainda afirma que:

A análise de textos de diferentes gêneros (*slogans*, quadrinhos, poemas, notícias de jornal, anúncios publicitários, textos de manuais de instrução, entre outros), vazados em língua estrangeira, permite a consolidação do conceito e o reconhecimento de que um texto só se configura como tal a partir da articulação de determinados elementos, de uma intencionalidade, explícita ou não, e de um contexto moldado por variáveis socioculturais (BRASIL, 2000, p.96).

Ao aludir às ~~as~~ competências e habilidades a serem desenvolvidas, o documento também sugere utilizar linguagens nos três níveis de competência: interativa, gramatical e textual entre as habilidades que esperam dos aprendizes:

[...] ler e produzir textos, articulados segundo sentidos produzidos ou objetivados intencionalmente, de acordo com normas estabelecidas nos vários códigos estrangeiros modernos, percebendo contextos de uso bem como diferenças entre os diversos gêneros textuais (BRASIL, 2000, p. 97).

Ao explicar o que seria emitir juízo crítico sobre as manifestações culturais, o documento informa:

Esta competência envolve a reflexão sobre intencionalidades, escolhas linguísticas, contextos de uso e gêneros textuais, bem como sobre questões culturais que permeiam o ensino das línguas estrangeiras modernas. Essa reflexão deve propiciar ao aluno a análise de sua própria língua e cultura, por meio de vínculos com outras culturas – por semelhança e contraste – que lhe permitam compreender melhor sua realidade e as de outros, enriquecendo sua visão crítica e seu universo cultural (BRASIL, 2000, p.100).

Esclareceram ainda que o docente deveria prover atividades que favorecessem o domínio efetivo da língua. Fazendo uso destas atividades, esperava-se que o aluno fosse capaz de realizar funções comunicativas do cotidiano, levando-se em conta o conhecimento que ele já traz em sua bagagem, seja através da educação formal estabelecida previamente ou pelo contexto sociocultural e histórico deste aluno e de seu interlocutor. Algumas sugestões práticas oferecidas foram:

Pedir e fornecer informações; perguntar e relatar preferências; redigir enunciados corretos, empregando adequadamente tempos verbais, além de vocabulário próprio ao que se deseja comunicar; pedir explicações e favores;

oferecer e pedir ajuda; desculpar-se, cumprimentar e agradecer; relatar eventos ocorridos; falar sobre hipóteses e planos futuros; resumir textos e fazer traduções simples; fazer sugestões e opinar sobre fatos; recontar histórias e estabelecer diálogos em situações do cotidiano, percebendo a língua como instrumento ativo de compreensão e apreensão da realidade (Brasil, 2002, p.106).

Outras atividades de produção oral e escrita também são sugeridas como possíveis componentes de articulação entre a disciplina de LE e outras, como: produção de slogans e textos publicitários, escrita e apresentação de um telejornal, criação de diálogos sobre assuntos de outras áreas, como, por exemplo, sobre o meio ambiente, etc. Estas atividades são consideradas importantes “para mobilizar competências e habilidades necessárias ao desenvolvimento e ao uso prático das diversas funções comunicativas da linguagem” (Brasil, 2002, p.117).

Em suma, ao longo do documento, os PCN+ reforçaram o conceito de línguas como práticas sociais sugeridas pelos PCNEM, o trabalho com gêneros, a interdisciplinaridade e a contextualidade, mas as atividades propostas refletem uma visão de língua limitada à comunicação para execução de atividades do cotidiano, não refletindo as características de uma abordagem sócio-interativa respaldada na concepção de língua como lugar de interação intercultural.

Esse equívoco foi eliminado nas OCEM que teve como objetivo: retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de LEM no EM e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de LE; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de LE; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de LE por meio dessas.

As OCEM incluíram dois capítulos para LE (3º. e 4º.), sendo um para todas as línguas e o outro apenas para o espanhol. O 4º capítulo foi incluído em virtude da sanção da Lei nº 11.161 (5/08/2005), que tornava obrigatória a oferta da Língua Espanhola, em horário regular, nas escolas públicas e privadas brasileiras que atuam nesse nível de ensino.<sup>30</sup>

As orientações das OCEM fundamentaram-se em um conceito interacionista de linguagem em que o sujeito é constituído por meio desta:

---

<sup>30</sup> Lembro que essa lei foi revogada pela Lei 13.415 de 2017.

[...] a língua é uma das formas de manifestação da linguagem, é um entre os sistemas semióticos construídos histórica e culturalmente pelo homem. [...] Cabe assinalar que, sendo, porém, uma atividade de construção de sentido, a interação – seja aquela que se dá pelas práticas da oralidade ou intermediada por textos escritos – envolve ações simbólicas (isto é, mediada por signos), que não são exclusivamente linguísticas, já que há um conjunto de conhecimentos que contribui para sua elaboração. [...] Além desses devem ser também considerados os conhecimentos sobre as formas pelas quais se estabelecem relações entre sujeitos sociais e, ainda, conhecimentos sobre os modos de conceber o mundo, ligados aos grupos sociais dos quais participamos ou com os quais interagimos (BRASIL, 2006, p.25).

O capítulo 3 apresenta uma orientação pedagógica sobre o desenvolvimento da comunicação oral, da leitura e da prática de escrita baseadas nas teorias de letramento. Segundo o documento, a prática da escrita deve ser desenvolvida através do uso contextualizado da língua. Ele sugere que a utilização da internet, por exemplo, deve ser considerada como ferramenta para a expansão da atividade escrita, pois ela é significativa para o perfil do aluno atual. Outra orientação apresentada pelas OCEM é a necessidade da implementação de uma epistemologia contemporânea, ecoando o que já havia sido colocado em orientações anteriores sobre se evitar o ensino fragmentado do idioma estrangeiro.

Neste contexto, o documento sugere que atividades escritas podem estar vinculadas a atividades de leitura, ou seja, a leitura servindo de estímulo à escrita. Da mesma forma, partindo de contextos reais do cotidiano do aluno, podem-se propor atividades práticas, tais como troca de informações pessoais e pequenos relatos.

O capítulo 4, apesar de ter sido escrito com o foco no ensino do espanhol, é válido para o ensino de todas as LEM. Esse capítulo fez uma referência aos equívocos de interpretação das concepções e abordagens mencionados na subseção anterior, que ao meu ver, explica de forma clara a origem dessas divergências.

Em que pese a grande e positiva guinada que a conhecida abordagem comunicativa produziu no ensino das Línguas Estrangeiras nas últimas décadas, a sua aplicação nem sempre foi muito feliz. De todas as críticas, a mais importante é a redução da língua a uma única função, a comunicação, desconsiderando-se por completo a complexidade do seu papel na vida humana, e deixando-se de lado o lugar da subjetividade na aprendizagem de segundas línguas. Entre outras coisas, parece-nos que se exagerou, sem que isso sequer levasse a resultados sempre positivos, na aplicação de verdadeiros simulacros das funções comunicativas, e, em alguns casos, na prática desses simulacros,

terminou-se por, em vez de integrar, excluir o aprendiz da língua, cuja realidade em geral está muito distante das situações em que é posto para se expressar. (BRASIL, 2006, p.132).

Ainda segundo o capítulo 4, as habilidades e competências que devem ser desenvolvidas em espanhol são: a (inter)pluricultural, a comunicativa, além da compreensão oral, da produção oral, da compreensão leitora. Chama-se atenção para o fato de que essas competências e habilidades não devem ser abordadas de maneira isolada e propõe-se o uso de um amplo tema gerador:

A partir do momento em que o estudante desenvolve tais competências e habilidades de forma integrada, desenvolve-se também sua consciência intercultural. Dessa forma, um amplo tema gerador pode levar a reflexões de ordem bastante variada: linguística, sociocultural, socioeconômica, política, discursiva etc (BRASIL, 2006, p.152).

A concepção de linguagem, as competências e habilidades e os meios para alcançá-los propostos no capítulo acima mencionado coadunam com o que foi colocado pelas PCNEM e refletem uma visão contemporânea de ensino de LE. No entanto, é bom ressaltar o que foi posto nas OCEM e que coincide com as minhas crenças:

Por fim, é bom ressaltar que, quer sejam escolhidos os materiais disponíveis no mercado, quer sejam os produzidos *ad hoc* pelos professores, quer sejam as próprias metodologias, todos se apoiam em pressupostos teóricos nem sempre suficientemente claros, explícitos, para o professor. Muitas vezes, essas teorias ou crenças que dão suporte às escolhas feitas operam silenciosamente, sem que o professor tenha clara consciência delas, de seus fundamentos e do que postulam, para garantir a coerência entre o que se pensa e o que se faz. [...] Vê-se, portanto, que nem o manual adotado nem o material didático deliberadamente preparado, qualquer que seja, pode ser transformado num fim, mas deve ser considerado meio para se chegar a algo que o excede, que vai muito além dele. Da mesma forma, nem as teorias nem as metodologias podem ser tomadas como verdades inquestionáveis, objetos de uma profissão de fé. (BRASIL, 2006, p. 155)

Machado (2006) também chama atenção para o fato de que os documentos oficiais podem apresentar, de modo assertivo, noções e propostas de estudo, como verdades absolutas já estabelecidas e consensualmente aceitas no campo científico em questão, quando na realidade não há um consenso entre os pesquisadores.

Apesar das críticas feitas aos documentos acima mencionados e das discussões sobre a sua validade e aplicabilidade (OLIVEIRA E PAIVA 2011; SCHMITZ 2009), acredito que são

importantes eixos norteadores para a educação básica no Brasil e serviram de embasamento para o processo de seleção do PNLDEM, sobre o qual discorrerei a seguir.

### 3.3 OS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DO PNLDEM

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), como forma de assegurar que os LD a serem usados nas escolas públicas brasileiras estejam alinhados com os pressupostos teóricos e diretrizes especificadas nos documentos norteadores e organizadores do ensino no Brasil, lança um edital informando aos detentores de direito autoral que queiram inscrever suas obras didáticas no processo de seleção do PNLDEM, as regras para inscrição e os critérios pelos quais os LD serão avaliados. Esses critérios, como veremos adiante, estão em consonância com as abordagens teóricas contemporâneas fundamentadas em uma concepção sociointeracionista, funcional e discursiva da língua e incluem uma visão contemporânea de letramento que valoriza os multiletramentos e a multimodalidade no processo de ensino aprendizagem, conforme preconizam as diretrizes encontradas em documentos públicos como as DCNEM (1998), PCNEM (2000) e OCEM (2006).

Uma vez selecionados os LD, é elaborado o Guia do Livro Didático (GLD), o qual é publicado pelo MEC, encaminhado para as escolas e também disponibilizado no site do FNDE<sup>31</sup>.

O GLD, além das resenhas das obras aprovadas, apresenta os critérios eliminatórios comuns a todas as áreas e os critérios eliminatórios específicos de cada uma, bem como o modelo de ficha de avaliação usado. Como nenhuma obra consegue atender totalmente a todos os itens do edital, o guia traz uma tabela mostrando os critérios atendidos e oferece sugestões ao professor sobre o que fazer para complementar o trabalho para que este se adeque à proposta do PNLDEM. Só então inicia-se o processo de escolha dos LD pelos professores e/ou dirigentes da escola. Eles devem escolher, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao projeto político pedagógico da escola.

O guia do PNLDEM/LEM 2012 traz perguntas para auxiliar o professor na escolha do LD. Estas perguntas estão relacionadas aos critérios comuns a todas as obras e aos critérios

---

<sup>31</sup> <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao>



teórico-metodológicos gerais e de LE estabelecidos no edital de convocação do Programa. O guia inclui perguntas sobre: a) o projeto gráfico editorial; b) os textos; c) a compreensão leitora, a produção escrita, a compreensão e a expressão oral; d) os elementos linguísticos; e) as atividades f) as questões teórico-metodológicas; g) o MP. Essas são as mesmas perguntas respondidas pelos avaliadores ao analisar as coleções.

Os avaliadores também analisam os critérios legais, éticos e democráticos, anotando na ficha de avaliação de cada coleção os critérios não atendidos.

No sentido de oferecer um maior apoio ao professor, os editais do PNLDEM exigem que o MP: a) explicita os objetivos e a orientação teórico-metodológica das obras; b) relacione a proposta didática da obra aos documentos organizadores e norteadores do Ensino Médio; c) ofereça referências suplementares e apresente atividades complementares que apoiem o desenvolvimento da compreensão e produção em LE, mantendo-se os critérios de diversidade de gêneros, suportes, contextos de circulação; d) inclua informações que permitam ao professor expandir seus conhecimentos acerca da LE e de traços culturais vinculados a comunidades que se expressam por meio dessa língua; e) inclua respostas às atividades propostas no LD, sem que tenham caráter exclusivo nem restritivo.

Algumas coleções aprovadas pelo PNLD 2012 trazem textos e sugestões de leitura que podem ser usados para a capacitação continuada dos professores<sup>32</sup>.

Os editais de convocação para o PNLD 2012 (BRASIL 2010, p.18), PNLD 2015 (BRASIL 2013, p.37), e PNLD 2018 (BRASIL 2016, p.30), assim como os documentos que os norteiam, anteriormente citados nesta pesquisa, referiram-se ao artigo 35 da LDB e afirmam ser função do Ensino Médio preparar o educando para a vida, garantindo sua emancipação e autonomia, num processo de formação integral.

---

<sup>32</sup>Como exemplo cito aqui algumas coleções do PLDEM 2012: A coleção *English for All* traz além dos pressupostos teóricos e metodológicos e os objetivos da coleção, sugestões de leitura para o professor em uma seção com uma seleção de textos sobre questões pertinentes ao trabalho com a LI em sala de aula e outra com links interessantes para o professor com endereços de sites e revistas on-line sobre estudos da linguagem. A coleção *On Stage* traz além dos pressupostos teóricos e metodológicos e os objetivos da coleção, uma seção sobre as quatro habilidades linguísticas e o conceito de letramento. Traz, também, sugestões de leituras que podem contribuir para a formação continuada do professor de forma geral; além de sugestões de leitura para o aluno e o professor para aprofundamento dos conteúdos trabalhados na coleção. A coleção *Síntesis* apresenta a estrutura da obra e dos capítulos, os pressupostos teóricos e metodológicos, além de atividades complementares, avaliações e bibliográfica específica para o professor para cada capítulo.

Com base na função acima mencionada, o edital do PNLD 2012 (BRASIL 2010) afirma que o objetivo do ensino na área das linguagens e suas tecnologias é desenvolver as competências necessárias às práticas sociais da interação humana.

Tanto o edital do PNLD 2015 (BRASIL, 2013.p.46), quanto o edital do PNLD 2018 (BRASIL, 2016, p.38) são mais explícitos ao afirmarem que as línguas nos constituem como sujeitos e, portanto, o principal objetivo educacional do ensino de LE no Ensino Médio deve ser o de contribuir para a “formação de cidadãos engajados com o seu entorno e com o de outras realidades sociais. Esse engajamento deve pautar-se em princípios de valores éticos que preparem para o exercício da cidadania”.

No edital do PNLDEM 2012 há uma preocupação com um entendimento claro do conceito de linguagem a ser adotado: linguagens como uma atividade funcional, sócio-interativa, política, em estado de permanente construção e eminentemente textual e discursiva. O PNLDEM 2012 (BRASIL, 2010, p.21-22)<sup>33</sup> afirma na parte específica de linguagens códigos e suas tecnologias, que os critérios adotados baseiam-se em pressupostos que admitem as linguagens como:

- (1) uma atividade funcional, destinada a cumprir, em qualquer situação, um objetivo, uma finalidade social, de maneira que nenhum exercício de linguagem é apenas a mera realização de um instrumento de comunicação;
- (2) uma atividade de interação, no sentido de que implica a participação conjunta de dois ou mais interlocutores, cada um, à sua maneira, empenhado na condução da interação e, por isso, disposto a cooperar e alcançar o maior êxito interacional possível;
- (3) uma atividade social, ligada às práticas convencionais de expressão dos valores culturais de todos os grupos, conforme as determinações espaço-temporais de cada evento e de cada cena de interlocução;
- (4) uma atividade política, no sentido de que envolve o jogo social de criação e de consolidação dos valores, concepções e ideologias que marcam cada grupo social;
- (5) uma atividade ‘em estado de permanente construção’, sujeita à flexibilidade e à própria heterogeneidade inerentes aos indivíduos e aos grupos sociais, de modo a se fazer e a se refazer em cada momento histórico;
- (6) uma atividade historicamente ininterrupta e continuada, pois contém, em seus múltiplos sentidos e expressões, o discurso inteiro de todas as gerações precedentes;

---

<sup>33</sup>Nos editais do PNLDEM 2015 e 2018 não há nenhuma menção à concepção de linguagens a ser adotada. Portanto, pressupõe-se que esse conceito já tenha sido entendido pelos participantes do processo de escolhas de livros didáticos do PNLDEM.

(7) uma atividade eminentemente textual e discursiva, que somente se efetiva pela mediação da textualidade, nas suas diferentes expressões sonoras, visuais, gestuais, materializadas numa gama cada vez maior de códigos, tecnologias e representações simbólicas;

(8) uma forma de criação de objetos artísticos, destinados a promover o gosto e a apreciação estética próprios de cada realidade cultural;

(9) um conjunto complexo de regularidades, que, mesmo sistemáticas, se subordinam às necessidades interativas dos sujeitos, em suas diferentes situações de atuação;

(10) uma prática de interação que, do ponto de vista verbal, se manifesta em diferentes línguas, cujo conhecimento possibilita o acesso do homem a valores culturais e históricos de diferentes regiões e culturas.

O GLD de LE do PNL D 2012 (BRASIL, 2011) resume o acima descrito ao afirmar que o processo de avaliação do LD foi orientado pelo entendimento de linguagem como:

Atividade social e política, que envolve concepções, valores e ideologias inerentes aos grupos sociais; atividade em permanente construção, por isso heterogênea e historicamente situada; prática discursiva, expressa por meio de manifestação verbal e não verbal e que se concretiza em diferentes línguas e culturas.

Essa proposta está de acordo com os pensamentos de Akbari (2008, p. 277)<sup>34</sup>, que sugere que “No ensino de línguas, ensinar criticamente significa conectar as palavras ao mundo, reconhecendo língua como ideologia e não um sistema apenas, e assim estender o espaço educacional para as dinâmicas social, cultural e política da língua em uso”.

Segundo o edital de convocação do PNLDEM 2012 (BRASIL, 2010, p. 18 a 20), além de desenvolver a autonomia do aluno e estimulá-lo a participar em sua comunidade como agente transformador, ou seja, promover a formação cidadã, objetivo da educação básica, o edital estabelece, entre outros, os seguintes critérios específicos para os LD de LEM:

(1) Reunir um conjunto de textos autênticos oriundos de diferentes suportes e espaços sociais de circulação das diversas comunidades falantes da LE, incluindo uma variedade de tipos e gêneros de texto, de linguagens verbal e não-

---

<sup>34</sup> No original: “In language teaching, critical practice is about connecting the world with the world, It is about recognizing language as ideology, not just a system. It is about expanding the educational space to the social, cultural and political dynamics of language use.”

verbal e de variações linguísticas caracterizadoras de diferentes formas de expressão na LE;

(2) Propor a sistematização contextualizada de conhecimentos linguísticos, a partir de práticas discursivas variadas e autênticas, integrando as habilidades de leitura, escrita e oralidade;

(3) Promover o uso de estratégias de leitura, intertextualidade e o uso estético da linguagem;

(4) Propor atividades de produção escrita como processo de interação, que exige a definição de parâmetros comunicativos, bem como o entendimento de que a escrita se pauta em convenções relacionadas a contextos e gêneros de texto, e deve estar submetida à constante processo de reelaboração;

(5) Promover a compreensão oral, com materiais gravados em CD de áudio, em atividades baseadas em gêneros e propósitos variados, que permitam o acesso a variedades linguísticas;

(6) Oportunizar atividades de expressão oral em diferentes situações comunicativas, que permitam o uso de variedades, registros, léxico adequado, e estejam em inter-relação com necessidades reais de fala do jovem estudante;

(7) Propor atividades de avaliação e de autoavaliação que integrem os diferentes aspectos que compõem os estudos da linguagem nesse nível de ensino, buscando harmonizar conhecimentos linguístico-discursivos e aspectos culturais relacionados à expressão e à compreensão na LE.

Em resumo, espera-se que os LD de LEM aprovadas pelo PNLDEM sejam: Interdisciplinares, contextualizados, trabalhem com gêneros textuais tanto orais quanto escritos, que permitam ao aluno compreender outras culturas e, assim, entender melhor a sua própria cultura tornando-o capaz de se posicionar criticamente em sua comunidade.

O PNLD não garante a melhoria da qualidade de ensino de LE nas escolas. É necessário ter clareza em relação aos objetivos do ensino de LE na escola e a consonância desses com os documentos que norteiam ou orientam o ensino público no Brasil. Além disso, é necessário que as crenças dos professores em relação a esses objetivos e as suas concepções de linguagem e ensino e aprendizagem estejam alinhadas, pois, assim como afirma o GLD (BRASIL 2011, p.8), acredito que o LD “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 papel das línguas estrangeiras na escola”. Desta forma é importante que os professores e/ou dirigentes escolares tenham refletido e discutido sobre essas visões, crenças e posições ideológicas antes de fazerem a sua escolha em relação ao material didático a ser usado.

No próximo capítulo analiso duas coleções didáticas, uma do PNLDEM 2012 e outra do PNLDEM 2015, levando em conta os aspectos explicitados nesse capítulo com base nos pressupostos teóricos abordados no capítulo 2.

As categorias de análise tomarão por base o que foi apontado como um dos requisitos para seleção do LD de LE segundo os editais de convocação para o PNLD 2012 (BRASIL 2011, p.25), PNLD 2015 (BRASIL 2013, p.47), e PNLD 2018 (BRASIL 2016, p.39). Ou seja, que o ensino de LE deve contemplar uma “variedade de gêneros do discurso, concretizados por meio de linguagem verbal, não verbal ou verbo-visual, caracterizadora de diferentes formas de expressão na LE e na língua nacional.” Além de considerar a produção escrita como processo interativo que “exige definição de parâmetros comunicativos (quem, para quem, com que objetivos), e entender que a escrita se pauta em convenções relacionadas a contextos e gêneros de discurso e está submetida a processo de reescrita do próprio texto”.

## 4. ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO ESCRITA

Neste capítulo apresento o resultado da análise das coleções escolhidas como *corpus* desta pesquisa. Início com uma apresentação das coleções escolhidas, seguida de uma descrição mais detalhada da metodologia usada para a análise, conforme mencionado no capítulo introdutório. Na sequência, discorro sobre o resultado da análise baseada em cada categoria escolhida. Finalmente, trago as considerações gerais sobre a análise realizada.

### 4.1 APRESENTAÇÃO DAS COLEÇÕES

Dentre as sete coleções aprovadas para LI no PNLD-EM/LEM 2012, escolhi a coleção *On Stage* da Editora Ática, por ter sido essa a editora com mais coleções vendidas para o MEC, conforme mencionado no capítulo 1. Com isso, deduzo que foi a editora com mais coleções escolhidas pelos professores<sup>35</sup>. Do PNLD-EM/LEM 2015, escolhi outra coleção da mesma editora: *Way to Go!* A escolha de outra coleção da mesma editora teve como intuito verificar se houve uma maior adequação dessa coleção comparada à coleção anterior, em relação aos requisitos do PNLD.

Apresento, a seguir, cada uma das coleções selecionadas mencionando os itens que fazem parte da coleção, a formação dos autores das obras, seus eixos norteadores e os pressupostos metodológicos nos quais eles se baseiam<sup>36</sup>. Em seguida, discorro sobre a organização do LD e de cada unidade. Por fim, trago os comentários presentes no GLD sobre essas obras.

#### 4.1.1 ON STAGE (25134COL33) – Amadeu Marques – Editora Ática

A Coleção *On Stage* é composta de 3 (três) volumes, uma para cada ano do EM. Para cada volume há um LD do aluno, um MP composto de cópia do livro do aluno com respostas e o Manual Didático (MD) com informações sobre os pressupostos teóricos e metodológicos que

---

<sup>35</sup> Não tenho como afirmar categoricamente, tendo em vista que nem sempre a escolha dos livros didáticos é feita pelos professores, da mesma forma que nem sempre as coleções escolhidas são as recebidas pela escola.

<sup>36</sup> Essas informações foram retiradas dos MP, que além de trazerem informações sobre os autores e a organização das unidades, citam os pressupostos teóricos no qual as obras se baseiam, conforme exige o edital do PNLD.

fundamentam a obra; os objetivos da coleção; o plano de curso; a descrição das unidades, o roteiro de trabalho por unidade; sugestões de projetos interdisciplinares, atividades adicionais de compreensão oral e leitura; tradução dos textos e sugestões de leitura para o aluno e para o professor. Um CD de áudio com a leitura dos textos das aberturas de unidade acompanha tanto o LD quanto o MP dos volumes 1 e 2.

*On stage* é de autoria de Amadeus Marques, formado em LI pela UFERJ (atual UFF), professor por mais de 30 anos em escolas públicas, particulares, cursos pré-vestibulares e de idiomas no Rio de Janeiro. Publica livros desde 1978.

O MD foi redigido por Kátia Cristina do Amaral Tavares<sup>37</sup>. Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP e Mestre em Letras Anglo-Germânicas pela UFRJ, . Ela foi professora de Educação Básica das redes estadual (Ensino Médio) e federal (Ensino Fundamental e Médio) e de Ensino Superior na PUC-Rio. Também é autora de LD de Inglês.

Não há referência no MD em relação ao eixo norteador da coleção. Este apenas menciona que as unidades são organizadas por temas. Essas unidades tem o título do texto principal e as atividades seguintes estão relacionadas ao tema desse texto.

Segundo a apresentação do LD do aluno (MARQUES, 2011<sup>38</sup>, p. 3), essa coleção adota uma visão sociointeracional e interdisciplinar para o estudo da LI no EM, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades exigidas nos exames de acesso à universidade ou ao mundo do trabalho. Visa, também, a educação para cidadania através dos temas escolhidos. Portanto, “espera-se que essa obra sirva de apoio e instrumento de ensino não apenas de LI, mas também para levar à reflexão, ao debate e ao posicionamento crítico”.

O MD do MP referindo-se a LDB/96 e citando as OCEM (BRASIL, 2006, p.7), afirma que a obra está em consonância com as finalidades atribuídas ao EM. Ou seja, o “aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado”. Essa afirmação já era

---

<sup>37</sup> Não há informação quanto à participação de Amadeu Marques na elaboração do MP.

<sup>38</sup> A primeira edição para distribuição é de 2011, apesar de haver uma impressão anterior de 2010 para o processo de seleção do PNLD.

esperada já que essa é uma obra que participou do processo de seleção do PNLD que tem como requisito as obras estarem em consonância com os documentos norteadores da educação no Brasil, principalmente no que se refere aos objetivos do EM.

Ainda, segundo o MD do MP, a exemplo dos documentos organizadores e norteadores do Ensino Médio, no que se refere às LE, essa coleção adota uma visão sociointeracional da linguagem, a qual entende que os sentidos não são inerentes à linguagem, mas construídos através da interação entre sujeitos em determinados contextos de uso, em um dado momento sócio-histórico. Essa assertiva tem como base o que o material em análise expressa: “[...] Essa obra busca envolver o aluno na construção de sentidos que se dá na prática discursiva, para que ele possa agir no mundo social” (MARQUES, 2011, p. 4-5). Em relação à função do ensino da LI no EM, o MD afirma que “essa coleção leva o aluno a conhecer e usar LEM como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais”, conforme indicado pelos PCNEM, LDB e OCEM.

Cada volume do LD do aluno é dividido: em uma breve revisão (*Basic Language Review*) em forma de questões de múltipla escolha, de alguns conteúdos básicos trabalhados no Ensino Fundamental no caso do 1º ano, e dos anos anteriores no caso do 2º e 3º anos; em 12 unidades temáticas organizadas em 4 blocos de 3 unidades; e em 4 unidades de autoavaliação do aluno – uma por bloco de 3 unidades. Além de uma minigramática para aprofundamento gramatical com exemplos, explicações e exercícios, um glossário inglês/português, lista de referências e quadros complementares sobre aspectos linguísticos apresentados ao longo do LD.

Cada unidade da obra está dividida nas seções descritas na Tabela I, a seguir:

**Tabela I – Divisão de uma unidade de cada volume da coleção *On Stage***

<b>Seção</b>	<b>Conteúdos</b>
<i>Abertura da Unidade/ Before you read</i>	- Breve texto introdutório ao texto principal, acompanhado de imagens e perguntas que objetivam ativar o conhecimento prévio do aluno e levantar hipóteses sobre o assunto e o tipo de texto a ser lido. - Explora a linguagem não verbal através das fotos e ilustrações que acompanham o texto .
<i>Reading</i>	Textos de diversos gêneros e temas
<i>General Comprehension</i>	Questões de compreensão geral do texto
<i>Word study</i>	Questões contextualizadas para apresentação e ampliação do vocabulário
<i>Detailed Comprehension</i>	Questões de compreensão detalhada do texto
<i>Structure</i>	Apresentação contextualizada dos tópicos gramaticais da unidade



<i>Listening</i> *	Diferentes tipos de textos orais, acompanhados de atividades de compreensão oral
<i>Speaking</i> *	Atividades de produção oral em diferentes contextos de uso
<i>Writing</i> *	Atividades de produção escrita em gêneros textuais relevantes para o aluno com o objetivo de: - propiciar oportunidades de prática e reflexão sobre o uso de LI para comunicação escrita, utilizando gêneros textuais relevantes para o aluno; - oferecer oportunidades de emprego de vocabulário relacionado ao tema da unidade dentro de um determinado contexto de uso; -Levar o aluno a entender a escrita como prática social e como um processo contínuo de avaliação e reescrita.
<i>In a Few Words</i>	Textos curtos de diversos gêneros sobre assuntos relacionados ao tema central do texto principal da unidade, acompanhado de questões de compreensão escrita, possibilitando o estabelecimento de relações de intertextualidade com o texto principal da unidade.
<i>Think about it</i>	Reflexão e debate sobre questões relevantes para o mundo do aluno e para a sociedade, a partir dos textos e atividades desenvolvidas ao longo da unidade
<i>Exploring other sources</i>	Sugestões de fontes de leitura adicionais (sites, livros e outras publicações) relacionadas aos temas abordados na unidade com pontos de vista de diferentes áreas do conhecimento e com o objetivo de desenvolver o interesse do aluno em buscar diferentes fontes de informação, estabelecer relações entre elas dentro de uma perspectiva crítica, de interdisciplinaridade e intertextualidade.
* Em algumas unidades, há seções de <i>Listening</i> , <i>Speaking</i> e/ou <i>Writing</i> , que integram duas habilidades: <i>listening</i> e <i>speaking</i> ; <i>listening</i> e <i>reading</i> ; <i>reading</i> e <i>speaking</i> ; ou <i>reading</i> e <i>writing</i> .	

**Fonte: Adaptado do MP da Coleção On Stage (MARQUES, 2011) p. 12-13.**

Baseando-se nas orientações das OCEM, as três últimas unidades do terceiro volume apresentam uma estrutura diferente. Essas focam em *Reading comprehension* (leitura e compreensão), com a apresentação de textos autênticos de diferentes gêneros com variados tipos de questões de compreensão escrita.

#### 4.1.2. *Way to Go!* (27641COL44 - Tipo 1) Katia Tavares e Claudio Franco – Editora Ática

A coleção *Way to Go!* é composta de 3 (três) volumes, uma para cada ano do Ensino Médio. Para cada volume há um LD do aluno impresso com CD de áudio, um LD digital que reproduz a versão impressa, acrescida de dez Objetos Educacionais Digitais (OEDs), porém sem os áudios dos CDs. Além de um MP que contém o LD do aluno (com respostas e, em algumas atividades, instruções específicas para o professor) e o MD (com os pressupostos teórico-metodológicos, a estruturação da coleção, plano de curso, descrição das unidades e seções,

planejamento de aulas, sugestões de avaliação, atividades adicionais, sugestões de leitura e de websites para o professor e para o aluno e o CD de áudio).

*Way to Go!* é de autoria de Kátia Tavares e Claudio Franco. A primeira autora já foi mencionada anteriormente. O segundo autor, Claudio de Paiva Franco, é doutor em estudos linguísticos pela UFMG e mestre em Linguística aplicada pela UFRJ. Foi professor da Educação Básica nas redes estadual (EM) e federal (Ensino Fundamental e EM). Autor de outros LD de inglês.

O GLD do PNLDEM/LEM 2015 (BRASIL 2014, p.53) afirma que com base no conceito de multiletramentos, “a coleção integra a compreensão leitora e oral, com foco na primeira, de maneira eficaz e condizente com práticas sociais contemporâneas, tomando como eixo organizador o tema da unidade”.

Cada volume do LD do aluno é dividido em 8 (oito) unidades, organizadas por tema. Cada volume apresenta uma unidade introdutória intitulada *Tips into Practice*, composta de sugestões de estratégias que devem auxiliar o aluno ao longo do LD. A cada duas unidades há uma sessão de Revisão, com as subseções *Studying for Exams*, que enfoca o ENEM e outros exames de acesso a universidades brasileiras, e *Thinking about Learning*, que apresenta atividades para revisão dos conteúdos trabalhados e avaliação da aprendizagem. No LD há dois projetos interdisciplinares divididos em duas partes cada. A segunda parte de cada projeto inclui uma atividade de produção escrita. Ao final de cada volume há uma seção intitulada *Language Reference*, trazendo uma lista de verbos irregulares e um Glossário.

Cada Unidade é organizada, conforme Tabela II abaixo:

**Tabela II – Divisão de uma unidade de cada volume da coleção *Way to Go!***

Seção	Conteúdos
<i>Warming up</i>	- Explora o título da unidade e as imagens de abertura com atividades e imagens que auxiliarão os alunos a ativar seu conhecimento prévio e formular hipóteses sobre o tema principal
<i>Reading</i>	Leitura do texto principal da unidade. Dividido em Before-Reading (preparação para a leitura), Reading for General Comprehension (Questões de compreensão geral do texto), Reading for Detailed comprehension (Questões de compreensão detalhada do texto) e Reading for Critical Thinking (Reflexão crítica sobre o texto).
<i>Vocabulary study</i>	Estudo do vocabulário de forma sistemática e contextualizada.
<i>Language in Use</i>	Desenvolvimento de conhecimentos gramáticas a partir de situações de uso da língua.

<i>Listening and Speaking</i>	Atividades de compreensão e produção oral através do uso de áudio e interação com os colegas.
<i>Writing</i>	Atividades de produção textual no gênero explorado na unidade
<i>Looking Ahead</i>	Reflexão e debate sobre questões relevantes para o mundo do aluno e para a sociedade a partir dos textos e atividades desenvolvidas ao longo da unidade

Fonte: Adaptado do MP da Coleção *Way to Go!* (FRANCO, TAVARES, 2014).

Nota-se que a organização das coleções *Way to Go!* (FRANCO, TAVARES, 2014) e *On Stage* (MARQUES, 2011), assim como a divisão das unidades se assemelham.

No entanto, as instruções das atividades de *Writing* da coleção *Way to Go!* são mais detalhadas. Essas atividades são assim divididas:

- a) Introdução da atividade: nessa parte explica-se o significado daquele gênero e remete-se o aluno aos modelos do mesmo gênero encontrados na unidade. Na maioria das atividades propostas são sugeridos outros sítios onde o aluno pode encontrar mais modelos de textos escritos no gênero em questão.
- b) Writing Guidelines: aqui encontram-se orientações para a produção escrita, dividido em três etapas: 1) as instruções em relação ao produto a ser elaborado; 2) Step by Step (passo a passo): uma listagem dos passos que o aluno deve percorrer até chegar ao produto final. Inclui as fases da pré-escrita, da escrita, da revisão e da reescrita. Em algumas atividades há também os parâmetros discursivos e o uso de elementos linguísticos característicos do gênero; 3) as instruções em relação à circulação do produto elaborado.
- c) Use it Box: essa parte apresenta sugestões de elementos linguísticos característicos do gênero.
- d) Em algumas atividades há uma caixa chamada *Tip* (dicas).

## 4.2 METODOLOGIA USADA NA ANÁLISE DOCUMENTAL

Conforme explicitado no capítulo introdutório, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar de que forma as propostas de atividades de produção escrita nos LD, e respectivas instruções para o professor no MP, das coleções selecionadas para o ensino de LEM no PNLD-EM 2012 e PNLD-EM 2015, dialogam com as ideologias contidas nos documentos nacionais.

Para a realização da pesquisa foram elaboradas três perguntas norteadoras:

- 1) Quais são as atividades de produção escrita propostas no LD das coleções didáticas de LI, selecionadas pelo PNLD-EM/LEM 2012 e PNLD-EM/LEM 2015?
- 2) Essas atividades correspondem às orientações teóricas e metodológicas contidas no MP?
- 3) Elas atendem as políticas públicas brasileiras para o ensino de línguas no ensino médio?

No sentido de responder à primeira pergunta, foram identificadas as 12 atividades de produção escrita em cada nível da coleção *On Stage*, totalizando 36 atividades copiadas no Anexo 1, no CD-ROM anexado a esta pesquisa. Em seguida, foram identificadas as 10 (dez) atividades de produção escrita em cada nível da coleção *Way to Go!*, totalizando 30 (trinta) atividades para essa coleção que foram copiadas no Anexo 2, também no CD-ROM.

Para verificar se as atividades propostas no LD correspondem às orientações teóricas e metodológicas contidas no MP, foram checadas as instruções para o professor na parte do MP que traz o LD com respostas e algumas instruções para o professor, além de analisadas as informações contidas no MD do LD de ambas as coleções. As instruções específicas para o professor sobre cada atividade das coleções, quando existentes no MP, constam nos Apêndices I e II.

Para identificar se essas atividades refletem as políticas públicas brasileiras para o ensino de línguas no EM foram escolhidas duas categorias de análise baseadas na concepção da escrita como prática social e processo de interação: a) As condições de produção de texto; c) O processo de elaboração da escrita.

Como descrito no capítulo introdutório, a escolha das categorias se deu, primeiro como resultado do levantamento bibliográfico acerca das concepções de linguagem e de ensino de aprendizagem de LE, sugestões de práticas didáticas, entre outros temas. Segundo, através da análise dos documentos públicos: PCNEM, PCN+, OCEM e os editais e GLD do PNLD-EM/LE 2012, 2015 e 2018. Todos esses documentos baseiam-se em uma concepção sociointeracionista da língua. É recorrente a sugestão da inclusão nos currículos de ensino de LE, de uma diversidade de gêneros textuais advindos de diversos contextos da vida cotidiana dos aprendizes e, a preocupação com o processo de elaboração e reelaboração do texto.

Conforme vimos no Capítulo 3, o Edital do PNLD 2012, em seu quesito 10, do bloco de critérios eliminatórios específicos para LEM, afirma que será observado se a obra:

[...] propõe atividades de produção escrita como processo de interação, que exige a definição de parâmetros comunicativos, bem como o entendimento de que a escrita se pauta em convenções relacionadas a contextos e gêneros de texto, e deve estar submetida a constante processo de reelaboração. (BRASIL, 2010, p.25)

Portanto, foram escolhidas, para essa pesquisa, as seguintes categorias para análise:

- a. As condições de produção do texto – O objetivo dessa categoria é checar, como propõe a questão 15 (quinze) do Bloco IV do GLD (BRASIL, 2011, p. 13), se o LD propõe atividades que pressupõem um processo de interação, de modo a considerar: quem, para quem, com que objetivo e em que suporte se escreve. A consideração desses aspectos é importante, pois dentro de uma concepção sociointeracionista da linguagem espera-se que o texto seja produzido com finalidades comunicativas/interacionais definidas e não sirva apenas como um pretexto para a prática de itens lexicais ou de determinada estrutura gramatical.
- b. O Processo de elaboração da escrita – Esta categoria objetiva checar, como propõe a questão 17 (dezesete) do Bloco IV do GLD (BRASIL, 2011, p. 13), se o LD contém atividades que promovem um constante processo de reelaboração do texto, incluindo as etapas de: a) planejamento; b) produção; c) revisão e d) reescrita.

Como instrumento para análise das categorias acima descritas foram utilizadas as tabelas apresentadas nos Apêndices I e II.

#### 4.3 ANÁLISE DO *CORPUS* DA PESQUISA

Conforme apresentado nos capítulos anteriores, a concepção adotada pelos documentos norteadores das políticas públicas para educação básica no Brasil é a da linguagem como lugar de interação, como constitutiva da identidade dos falantes, pois é através da linguagem que os indivíduos se constituem como sujeitos (BAKHTIN, 1996; PARAQUETT, 2004; MENDES, 2012). O uso da linguagem é considerada em relação ao contexto em que a comunicação se

efetiva, considerando, portanto, as condições de produção do discurso: o falante, o ouvinte, o contexto em que a comunicação se efetiva e o contexto sócio-histórico desse processo.

Para Bakhtin (1996, p. 112) “a enunciação é produto da interação entre dois interlocutores e variará de acordo com os interlocutores”. O centro organizador de toda enunciação está situado no contexto social do indivíduo. Este autor acrescenta ainda que “ a enunciação é o produto da interação verbal de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor (Ibidem, p. 112).” Pode-se afirmar, portanto, que os elementos fundamentais para a produção textual (gênero, estilo, forma e recursos linguísticos e discursivos), são determinados a partir da imagem do interlocutor.

Ainda de acordo com a concepção Bakhtiniana, o “interlocutor real” é aquele que pertence ao mesmo contexto social do locutor, que se encontra presente no momento da constituição do enunciado e influencia diretamente na elaboração do discurso. Na sala de aula o “interlocutor real interno” é o professor ou o colega. E há também o “interlocutor real externo”, que não participa do momento de elaboração do texto, mas este é para ele direcionado.

Segundo SCHNEUWLY e DOLZ (2004, p. 25), “A escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor”

No entanto, no LD o gênero já é determinado nas instruções para a produção escrita, pois o objetivo é a aprendizagem e prática de variados gêneros textuais. Pois, conforme Bakhtin:

“Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade, refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.” (BAKHTIN, 2003, p.285)

Quando a escrita é concebida como uma prática social, uma proposta de construção de significados sócio-compartilhados, diretamente relacionados com a vida social do aluno, as atividades de produção textual propostas devem levar o aluno a entender a aplicação da escrita na prática e a questionar, independentemente do gênero solicitado, para que escrever, para quem escrever, o que escrever e de que modo escrever. Assim, o aluno passa a perceber que o ato de escrever não pressupõe apenas a produção do texto, mas também seu planejamento, sua revisão e subsequente leitura por seus interlocutores alvo.

Como descrito na seção anterior, foram identificadas 66 atividades, classificadas no MD das coleções escolhidas como atividades de produção escrita<sup>39</sup>. Sendo, 36 (trinta e seis) atividades retiradas da seção intitulada *Writing* da coleção *On Stage* (MARQUES,2011) e 30 (trinta) das seções do *Writing* e dos Projetos da Coleção *Way to Go!* (TAVARES,FRANCO, 2014). Estas atividades foram copiadas nos Anexos 1 e 2.

Foram analisadas as atividades propostas no LD do aluno e checadas as instruções específicas para os professores descritas no MP. Nem sempre as atividades correspondiam às orientações teóricas e metodológicas contidas no MP, principalmente na coleção *On Stage*.<sup>40</sup> Observações em relação a essa discrepância serão feitas ao longo da análise das categorias elaboradas para responder a terceira pergunta. Ou seja, em cada uma das atividades propostas foram analisadas as condições de produção do texto (o contexto e os parâmetros comunicativos: quem, para quem, com que objetivo e em que suporte se escreve) e as etapas que compõem o processo de elaboração da escrita.

#### **4.3.1 As Condições de produção do texto**

Em uma concepção interativa da linguagem, a competência comunicativa é a habilidade de usar a língua em uma determinada situação dentro de um determinado contexto sociocultural em um determinado tempo e espaço, levando em consideração os parâmetros comunicativos.

Os PCNEM (BRASIL, 2000, p.32). sugerem, entre os objetivos para a produção escrita, a análise dos recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/ contextos, mediante a natureza, função, estrutura, de acordo com as condições de produção/ recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas, tecnológicas disponíveis).

A atividade de produção de textos como prática social precisa fazer sentido para o aluno, atendendo a requisitos como finalidade, especificidade do gênero, lugar de circulação e prováveis interlocutores, aproximando a atividade da situação real de uso. Segundo Geraldi (1997), o aluno precisa entender/conhecer para quem escreve e para que está produzindo um texto.

---

<sup>39</sup> Por produção escrita, entende-se a produção textual baseada no trabalho com gêneros discursivos escritos. .

<sup>40</sup> Cabe ressaltar aqui que o autor do MD dessa coleção não é o mesmo autor do LD.

Portanto, verifiquei nesta categoria as condições de produção de texto ,ou seja, foram verificados os parâmetros comunicativos: o que dizer, quem diz, para quem, com que objetivo e em que suporte se escreve.

#### 4.3.1.1 Análise das Atividades da Coleção *On Stage*.

Das 36 (trinta e seis) atividades de produção escrita, analisadas na Coleção *On Stage*, 16 (dezesesseis) atividades especificam os parâmetros de comunicação/interação. Esses parâmetros estão descritos na tabela a seguir.

**Tabela III –Atividades da coleção *On Stage* que especificam os parâmetros comunicativos**

<b>Vol.</b>	<b>Unid.</b>	<b>Pág.</b>	<b>Gênero</b>	<b>Quem?</b>	<b>Para quem?</b>	<b>Propósito</b>	<b>Suporte</b>
1	1	20	Formulário Online	Aluno	Uma ONG	Receber Newsletter sobre a conservação do planeta	E-mail no LD
1	4	62	Cartão postal	Aluno	Familiar/A amigo	Dar informações sobre a cidade onde mora	Cartão postal
1	5	77	E-mail	Aluno	Anne Marie Valléry	Ajudá-la com um trabalho da escola sobre Santos Dumont	E-mail no LD
1	6	88	Cartão postal	Maria Emilia	Os pais dela	Descrever a cidade de Salzburg	Cartão postal no LD
1	7	106	E-mail	Bia	Paul	Informá-la acerca de um site sobre Mozart	E-mail no LD
1	10	149	4a. Capa de livro	Aluno	Editora	Motivar a leitura do livro sobre vida saudável	LD
1	12	172	Texto descritivo	Aluno	Colegas	Avaliar hábitos alimentares	LD
2	1	18-19	E-mail	Betinho	Anne Marie Valléry	Ajudá-la com um trabalho da escola sobre o Brasil	E-mail no LD
2	3	42	Cartaz	Aluno	Colegas	Compartilhar opinião sobre o que é “fazer a diferença”	Cartaz
2	8	116	Carta	Betinho	Anne Marie Valléry	Responder à carta de Anne Marie Valléry falando sobre a família	Carta
2	11	162	Agenda	Aluno	O próprio aluno	Saber o que já foi feito e o que falta fazer	LD



						durante a semana	
3	1	20	Carta formal	Aluno	Escolha do aluno	Pedir informações sobre viagem/estudos	Carta
3	2	34	Mensagem de opinião	Aluno	Colegas	Compartilhar opinião sobre doação de órgãos	LD
3	4	64	E-mail	Michael	Susan	Ajudá-la no trabalho escolar sobre Albert Einstein	E-mail no LD
3	7	110	Formulário on line	Aluno	Teen score	Fazer uma assinatura da revista	Formulário no LD
3	11	166	Cartão postal	Betinho	Anne Marie Valléry	Falar sobre a cidade em que mora	Caderno

Embora os parâmetros para elaboração do discurso tenham sido definidos, são situações fictícias, as atividades propostas nas unidades 5 do volume 1, unidades 1 e 8 do volume 2 e unidades 4 e 11 do volume 3 da coleção *On Stage*. A interação se dá entre personagens criados pelo autor do LD. O interessante é que na atividade da unidade 5 do volume 1, o e-mail enviado por Anne Marie Valléry é endereçado ao amigo brasileiro, que pode ser o aluno. Mas nas unidades 1 do volume 2, esse amigo ganhou um nome: Betinho. Neste caso, não é mais o aluno. Já na unidade 8 do volume 2 a carta é endereçada a Betinho, mas as instruções no livro dizem para que o aluno assine a carta resposta com seu próprio nome. Já nas unidades 2 e 11 do volume 3 esse amigo volta a ser Betinho.

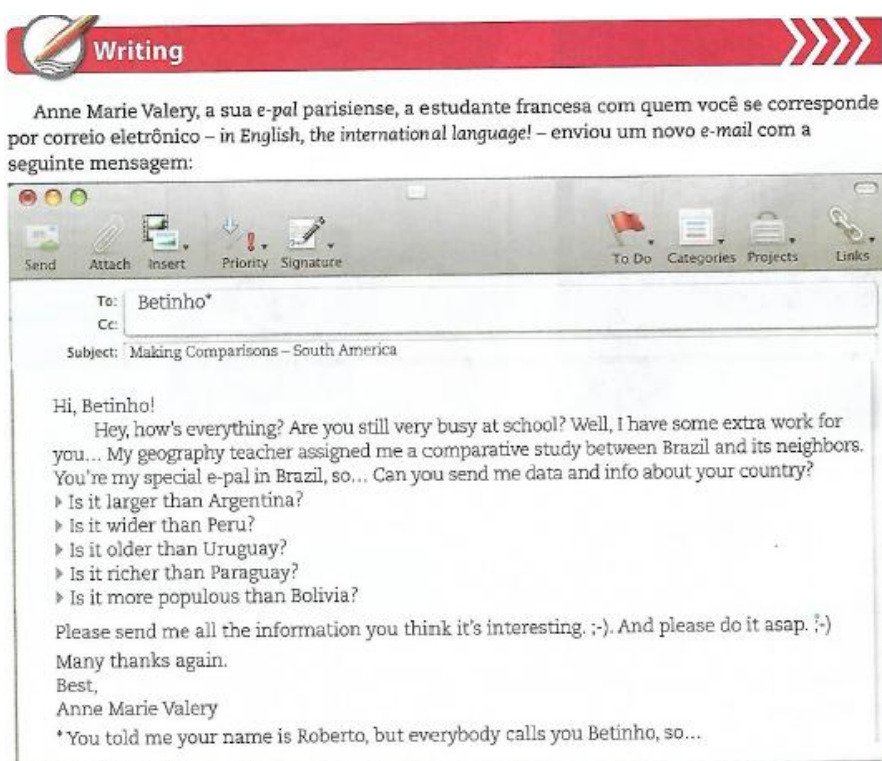
Concordo com Oliveira (2010, p. 140) quando ele afirma que “Produzir um texto que satisfaça às expectativas do leitor é impossível se não soubermos quem é o leitor”. O autor sugere que o professor estabeleça um leitor mesmo que este seja fictício, já que o nível de informação e a possibilidade de uso da intertextualidade vai depender do conhecimento prévio do leitor. No entanto, acredito que o autor da produção escrita deve ser sempre o aluno. Por isso, não concordo com a criação de um personagem para o aluno assumir na elaboração de sua escrita. O aluno deve ser incentivado a expressar as suas ideias e se assumir como autor, sujeito do seu próprio discurso, como parte do seu desenvolvimento como cidadão que é uma das metas da educação básica.

O propósito sugerido no contexto criado para a produção escrita em algumas atividades também é fictício. O propósito real é o da prática de estruturas gramaticais. Na atividade da unidade 1 do volume 2 da coleção *On Stage*, por exemplo, apesar das instruções para

elaboração do e-mail citarem que Betinho (o aluno) deve ajudar Anne Marie Valléry (interlocutor) com um trabalho da escola sobre o Brasil, não fica claro se é para o aluno continuar o e-mail iniciado ou se este é apenas uma modelo para o aluno seguir, pois não há nenhuma instrução adicional para o professor em relação a essa unidade. Porém o início do e-mail já induz o aluno ao uso do comparativo que é o foco gramatical da unidade, não dando espaço para o aluno expressar as suas próprias ideias.

Em relação ao meio de circulação desta atividade, levando-se em conta que o objetivo da atividade é trabalhar o gênero e-mail, por que não sugerir, se possível, usar a própria internet já que com o projeto de inclusão digital do governo federal várias escolas possuem computadores. Os alunos poderiam escrever para seus colegas ou colegas de outra classe e, assim, aproximando essa atividade de uma prática social do cotidiano.

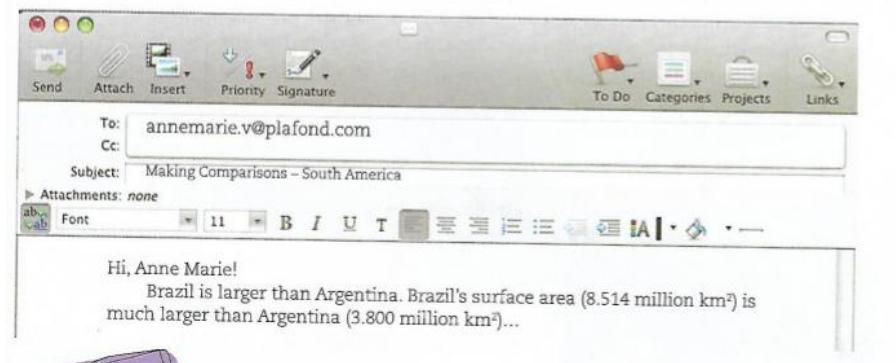
Imagem 01: Atividade da unidade 1 do volume 2 da coleção On Stage (MARQUES, 2011, p. 174)



Agora é a sua vez de escrever um e-mail para a sua amiga. Ela acha que o seu nome é Roberto, chama você de Betinho, mas isso é perdoável.

Pesquise, com o seu professor de geografia, em livros, atlas, enciclopédias ou na Internet, as informações necessárias para responder às perguntas dela. Em seguida, escreva um e-mail com as respostas, usando o seu nome verdadeiro.

Procure usar algumas expressões e recursos comuns nas mensagens de e-mail, como o cumprimento, a despedida, os *emoticons* – como ;- ) e ;-D – e algumas abreviações – como *asap* (as soon as possible), *fyi* (for your information), *btw* (by the way), entre outras.



Outra atividade com sujeitos e contexto fictício é o da unidade 7 do volume 1, da coleção *On Stage*. O aluno deve completar o e-mail de Bia para Paul com os verbos do *Box* e observar as expressões em negrito que são abreviações – termos informais e característicos do correio eletrônico. Essa é a primeira vez que aparece elementos linguísticos diretamente relacionados ao gênero sendo trabalhado. O formato/layout do e-mail não se assemelha a de um e-mail autêntico. Não é solicitado que o aluno elabore um e-mail. Cabe chamar atenção aqui sobre o fato de o aluno já ter produzido um e-mail na atividade da unidade 5 desse mesmo volume, como mencionado anteriormente, mesmo que em um contexto forçado e com o intuito de praticar a gramática. Porque então não solicitar ao aluno que elabore seu próprio e-mail, permitindo que ele desenvolva autonomia na produção escrita?

Na unidade 6 do volume 1, o aluno deve completar um cartão postal de Maria Emilia para seus pais, usando o vocabulário fornecido em uma caixa. Os alunos já fizeram uma atividade similar na unidade 4 conforme descrito acima.

O gênero é usado apenas como modelo ou oportunidade para a prática de vocabulário ou gramática, também, nas atividades propostas nas unidades 11 e 12 do volume 1 da coleção *On Stage*. Na unidade 11, página 161 do volume 1, os alunos, em grupos, devem pesquisar no texto principal as palavras mais adequadas para completar o pôster sobre as propriedades da banana. Além dos alunos não chegarem a elaborar um pôster, não fica claro no modelo apresentado para a prática lexical, quem escreveu, quem serão os leitores e qual o contexto e propósito da

elaboração do pôster. Além do mais, os alunos já confeccionaram um pôster na unidade 2 desse mesmo volume. Por que, mais uma vez, não permitir que o aluno crie seu próprio pôster? Na unidade 12, página 172 do volume 1, os alunos observam a figura de uma pirâmide alimentar e completam as frase no LD com informações encontradas na figura e informações pessoais. Em seguida os alunos, em duplas, devem comparar suas pirâmides (na verdade seus textos, já que eles não criam uma pirâmide deles), para avaliar se eles têm hábitos saudáveis. Pode-se dizer que os parâmetros de quem escreve (o aluno), para quem (o colega), com que objetivo ( avaliar seus hábitos alimentares) e em que suporte (LD) foram especificados. Porém o aluno não tem a oportunidade de produzir o seu próprio texto, sua própria versão do gênero sugerido.

Segundo Geraldi (1997), para que a produção escrita possa ter uma função social, ultrapassando as finalidades escolares, o aluno precisa conhecer para quem escreve e entender a finalidade de estar produzindo um texto. Nota-se, nas atividades descritas na tabela acima mencionada, uma tentativa de definir esses parâmetros. No entanto, por ter sido criado um contexto fictício e pelo fato da finalidade real ser a prática de itens lexicais e estruturas gramaticais, os parâmetro comunicativos propostos não auxiliam o aluno na produção de um texto que se aproxime da sua realidade e que tenha uma verdadeira função social.

Não há definição de contexto, de quem são os leitores ou qual o objetivo da produção escrita dos alunos, em 20 (vinte) das 36 (trinta e seis) atividades propostas na coleção analisada. Estas atividades estão listadas na tabela a seguir:

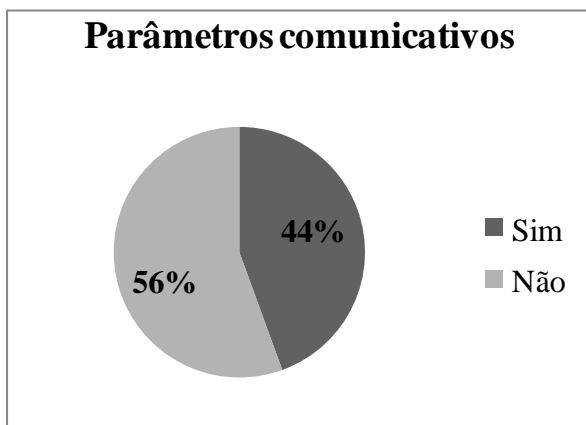
**Tabela IV– Atividades da coleção On Stage que não especificam parâmetros comunicativos**

Volume	Unidade	Página	Gênero/Tipo	Tema
1	2	32	Pôster	Aquecimento global
1	3	46	Texto Narrativo	Sua cidade natal
1	8	118	Texto narrativo/ argumentativo	Seus planos para os próximos dias
1	9	130	Resumo	Entrevista com Julia Walsh
1	11	161	Pôster	Propriedades da banana
2	2	30	Cartaz	Brazil terra dos superlativos
2	4	60	Relato	Entrevista com uma celebridade
2	5	72	Parágrafo	Sua matéria escolar preferida
2	6	84	Cartum	Duplo sentido da palavra <i>attractive</i> .
2	7	102	Lettreiro/poema	Um alimento essencial
2	9	130	Texto argumentativo	Assistir ou não assistir TV

2	10	148	Diário	Sonhos
2	12	174	Receita	Uma receita simples e conhecida
3	3	46	Biografia	Mandela
3	5	80	Texto narrativo	Tirinha cômica favorita
3	6	93	Texto narrativo	Meu mundo perfeito
3	8	122	Relato	Relato da conversa entre Mark e Susan e Michael
3	9	134	Resumo	O acidente com a US. Airways
3	10	154	Frase	Uma frase que você tenha o "orgulho de vestir"
3	12	178	Biografia	Shakespeare

Fica evidente através da análise desta categoria que na coleção *On Stage*, embora seja criado um contexto para elaboração dos gêneros sugeridos, as características dos gêneros não são discutidas e os parâmetros comunicativos não são levados em consideração na maioria das atividades propostas. Apenas 44% das atividades propostas definem os parâmetros comunicativos seguindo o que estabelece os editais do PNLD-EM/LEM 2012 e 2015.

Imagem 02: Porcentagem de atividades de produção escrita da coleção *On Stage* (MARQUES, 2011) que seguem os parâmetros comunicativos.



#### 4.3.1.2 Análise das Atividades da Coleção *Way to Go!*.

Segundo a análise dos MP da Coleção *Way to Go!*, todas as atividades de produção escrita propostas pela coleção indicam os parâmetros comunicativos a serem levados em consideração pelo aluno na elaboração de sua produção escrita. Pois, segundo os MP da coleção *Way to Go!*, esta adota para o desenvolvimento da habilidade da produção escrita, uma abordagem que se baseia na concepção da escrita como prática social e processo de interação, que exige a definição de parâmetros comunicativos como quem escreve, para quem escreve, com que objetivo, em que

estilo e em que suporte. Há ainda, no MD do MP, uma nota chamando a atenção do professor para que ele discuta com os alunos as condições de produção e circulação dos diferentes textos, discutindo o papel social dos autores e possíveis leitores, o suporte que faz o gênero circular e o modo de circulação, entre outros aspectos.

No entanto, ao analisar os LD da coleção, verifiquei que apenas na atividade proposta na unidade 1 do volume 3, os parâmetros comunicativos são definidos.

Imagem 03: Atividade da unidade 1 do volume 3 da coleção *Way to Go!* (TAVARES; FRANCO, 2014, p. 27)

## WRITING

In this unit you can find cartoons on pages 16 and 22. Each of them has a drawing and a cartoon caption. The combination of the visual and the verbal elements drives the humor. Cartoons can address several different issues of our lives and they are frequently published in magazines and newspapers. Some of them, like *The New Yorker* ([www.newyorker.com/humor/caption](http://www.newyorker.com/humor/caption)) and *The Boston Globe* ([www.boston.com/bostonglobe/toons/](http://www.boston.com/bostonglobe/toons/)), even run cartoon caption contests which are quite popular.

Take the challenge to write cartoon captions. Exercise your creativity and sharpen your ability to see and create humor in all areas of life.

1. In pairs, create a cartoon to encourage a critical attitude towards ethnic diversity. Be careful to use humor without expressing prejudice.

**STEP BY STEP**

1. With your classmate, choose one of the drawings from this page or create your own.
2. Study the cartoon drawing and ask yourself a few questions: What is the most obvious thing happening? What could be happening here that is NOT obvious? Remember that humor is often produced by the unexpected.
3. Study the details of the cartoon and ask yourself: What could this detail mean? What else could this be?
4. Write down one or more captions. Eliminate every unnecessary word. Study the placement of the punch words, the words that drive the joke. They should normally be at the end of the caption.
5. Exchange captions with classmates and discuss all of them. Choose the best ones.
6. Make the necessary corrections.
7. Write the final version of the cartoon caption.

2. Now it's time to share your cartoon with your classmates and other people. What about running a cartoon contest and inviting the school community to vote?

O gênero é o cartum, escrito pelos alunos, em duplas, sobre diversidade étnica, para a comunidade escolar. O objetivo é encorajar uma atitude crítica em relação à diversidade étnica. A atividade também tem o propósito de exercitar a criatividade do aluno e desenvolver sua habilidade de ver e criar humor em todas as áreas da vida. O estilo é informal/humorístico. No item 2 das instruções que se referem à circulação da produção escrita, sugere-se criar uma competição na escola na qual serão eleitos, pela comunidade escolar, os melhores cartuns. Porém,

não há definição do suporte a ser usado. Infere-se que o suporte deve ser escolhido pelo aluno, o que, a meu ver, torna a atividade mais motivadora e desenvolve a autonomia do aluno. Esta atividade oportuniza o aluno colocar-se como protagonista, participando criticamente do mundo a sua volta,

No entanto, como pode ser verificado no Apêndice II, não há nas instruções do passo a passo para a produção escrita das outras atividades propostas nos LD da coleção, uma definição de para quem escrever e que suporte utilizar. Em algumas atividades propostas, a finalidade da escrita também não é esclarecida.

Segundo Geraldi (1993), a ausência de uma finalidade real leva o aluno a produzir um texto para a escola ao invés de um texto na escola. Um texto que não reflete as práticas sociais do cotidiano além dos muros da escola.

No item 2 das instruções de cada atividade de produção escrita são sugeridas formas de circulação dos textos elaborados, tanto localmente quanto globalmente. Como suporte, são sugeridos arquivo de áudio, jornal da escola, *blog* ou *sítio* da escola na internet ou mesmo um *blog* criado pelos alunos. Há sempre a sugestão de uso da internet, seguindo as orientações das OCEM (BRASIL, 2008, p. 29 e 95), inserindo os alunos em práticas sociais que vão além dos muros da escola, conforme sugestão de Rojo (2000). Como a escolha do suporte, seja para circulação local ou global, modifica as condições de produção do texto a ser elaborado, essa escolha deve ser feita antes do início da elaboração da atividade escrita. Da forma como é apresentada nos LD da coleção, infere-se que os textos devem ser elaborados para o professor e os colegas e depois divulgados com outras pessoas, não estando, portanto, de acordo com uma visão sociointeracionista da linguagem, na qual a escolha dos leitores determina, entre outros aspectos, os objetivos e estilo da escrita.

Também não há nas atividades propostas no LD nenhuma referência à discussão proposta no MD do MP em relação às condições de produção e circulação dos diferentes textos, especialmente em relação ao papel social dos autores e possíveis leitores. Essa informação é importante e deveria vir também na parte do MP onde há o LD do aluno com algumas instruções específicas para o professor ou mesmo no LD como dica para os alunos.

O exemplo da unidade 1 do volume 1 (ver imagem 08 página 89 desta dissertação) o qual indica que o aluno deve elaborar um infográfico, com base em uma pesquisa feita em sala de aula, que pode ser publicado no mural da escola ou publicado na internet, só só define quem vai

escrever e sobre o que vai escrever. Para quem escrever, assim como o suporte e o modo de circulação vão ter que ser decididos pelos alunos. Talvez em conjunto com o professor. Isto não fica claro nas instruções, já que as opções de modo de circulação aparecem após o passo a passo da escrita conforme mencionado anteriormente. Concordo que o aluno estará mais motivado e a situação se torna mais próxima do real se ele escolher para quem vai escrever, para que e qual o suporte a ser usado. Porém, sem as instruções específicas para o aluno ou pelo menos para o professor, corre-se o risco desses parâmetros não serem levados em consideração pelo aluno e/ou pelo professor.

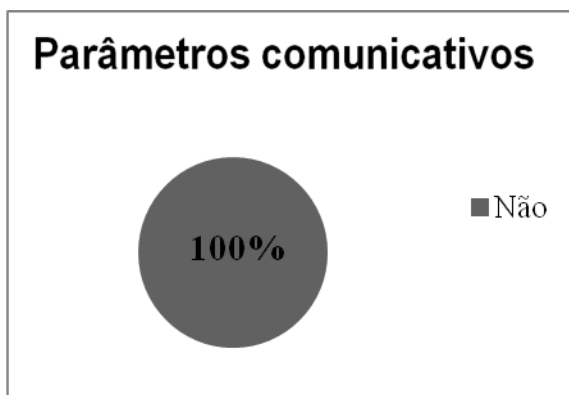
A finalidade também não é especificada na atividade da unidade 4 do volume 1, em que os alunos devem descrever imagens relacionadas ao tema da unidade que é sentimento e arte. Os alunos farão as descrições individualmente, em um suporte de sua escolha, já que este não é especificado nas instruções da atividade. Em seguida podem, segundo sugestão do item 2 criar um pôster com todas as descrições da classe que pode ser compartilhado com outros colegas, professores, as famílias dos alunos ou outras pessoas.

Na atividade da unidade 5 do volume 1, os alunos devem escolher um herói da vida real e escrever uma biografia sobre essa pessoa. Segundo as instruções, o objetivo seria compartilhar informações sobre seu herói ou heroína. Porém, a finalidade da escrita dessa biografia não fica clara. Seria como motivação para outras pessoas ou como homenagem ao herói/heroína?. Também não é especificado com quem os alunos devem compartilhar essas biografias. O mesmo acontece na atividade da unidade 6 do volume 1, na qual os alunos devem escolher uma pessoa que admiram e escrever uma pequena biografia sobre essa pessoa. Assim como na atividade da unidade 3 do volume 2, o aluno deve elaborar um perfil de uma atleta brasileiro que ele admira.

Em relação as condições de produção do texto, se levarmos em consideração apenas as instruções do passo-a-passo para elaboração da produção textual, nenhuma das atividades propostas na coleção *Way to Go!* define os parâmetros comunicativos seguindo o que estabelece o edital do PNLD.



Imagem 04: Porcentagem de atividades de produção escrita da coleção *Way to Go!* (TAVARES; FRANCO, 2014) que seguem os parâmetros comunicativos



Para atender aos critérios do PNLD-EM/LEM 2015, as atividades de produção escrita propostas nos LD da coleção *Way to Go!* deveriam trazer no quadro de dicas da primeira unidade de cada LD, informações que levassem os alunos a refletir sobre os parâmetros comunicativos que estruturam a elaboração de um texto segundo a concepção de linguagem que o MP da coleção afirma adotar.

#### 4.3.2 O Processo de Elaboração da Escrita

Ao conceber-se a escrita como prática social é necessário entendê-la também como um processo contínuo de avaliação e reescrita pois os sentidos do texto são construídos na produção do texto e na interação entre leitor e escritor. Portanto, os editais do PNLD 2012 e 2015 incluíram entre os seus critérios eliminatórios para o LD de LEM que o LD contenha atividades que promovam um constante processo de reelaboração do texto, a saber: a) planejamento; b) produção; c) revisão e d) reescrita.

O planejamento ou pré-escrita é a etapa de estruturação do pensamento, das ideias que serão usadas na produção escrita. Esta etapa pode incluir leituras, pesquisas, atividades de compreensão oral, diálogos com colegas ou outras pessoas.

Segundo Sercundes (1997, p. 77), a etapa de planejamento da produção escrita, pode seguir duas linhas metodológicas de produção distintas: “escrita como consequência” e “escrita como trabalho”. A escrita como consequência é resultado de atividades prévias como uma leitura ou atividade relacionada ao tema a ser desenvolvido, que poderão auxiliar na produção do texto. Enquanto que a escrita como trabalho inclui atividades que provocam discussão e troca de informações entre os estudantes e/ou o professor que ajudam na elaboração das ideias para a

produção textual, pois, de acordo com Bakhtin (1996), os indivíduos constroem seus discursos utilizando diversas vozes.<sup>41</sup> A escrita como trabalho desenvolve também o pensamento crítico do aluno-autor.

A produção é a etapa de transposição das ideias para a forma escrita adequando-a ao formato ou gênero escolhido/sugerido.

A revisão é a etapa na qual o autor, no papel de leitor do seu próprio texto, ou com ajuda de outros leitores, checa os sentidos e adequação do texto. Levando em conta o contexto, a situação comunicativa e a intenção comunicativa, deve-se checar a escolha de linguagem e recursos estilísticos, domínio do sistema da escrita e adequação do texto ao público alvo ao qual esse se destina.

Para Menegassi (2013, p. 110/111), a revisão é um recurso que mostra ao aluno a ideia do “texto em progressão” e não limitada a apenas uma versão. Para o autor, a revisão textual que antecede a reescrita, permite uma maior reflexão em relação aos textos produzidos, por ser “durante a revisão que o autor torna-se crítico do seu produto, pois, nesse momento, apropria-se do papel de leitor do texto produzido, percebendo problemas não vistos antes, notando que o texto está sempre aberto às modificações, podendo ser melhorado a cada reescrita.” Em sala de aula a etapa da revisão proporciona uma interação entre aluno e professor, aluno e aluno e aluno e texto. Sobre essa questão, Ruiz considera que:

“[...] por um lado, a atuação dialógica do professor é imprescindível para que o aluno perceba a natureza imanentemente inconclusa do objeto texto e, por outro, a tarefa de revisão é o que possibilita que este realize um trabalho de reflexão sobre o próprio dizer. O aluno, dessa maneira, é convidado a repensar sua produção, revisando e reescrevendo conforme orientações específicas do professor, dos colegas e, ainda, a partir de seu próprio entendimento depois da (re) leitura.” (RUIZ, 2013, p. 80)

A reescrita é a etapa na qual o autor edita, apaga, reorganiza e substitui palavras, frases e até mesmo parágrafos inteiros para que a produção escrita represente mais precisamente suas ideias e os seus propósitos e adequada às condições de produção do texto..

Estas etapas não são lineares. Fazem parte de um processo contínuo, que progride junto com o texto.

---

<sup>41</sup> Ver conceito de polifonia de Bakhtin.

#### 4.3.2.1 Análise das Atividades da Coleção *On Stage*.

Apenas 4 (quatro) das 36 atividades de produção escrita propostas na coleção *On Stage* incluem atividades de pré-escrita, escrita e pós-escrita. A saber: as atividades das unidades 3 e 11 do volume 1; unidade 3 do volume 2 e unidade 2 do volume 3. No entanto apenas 1 (uma) dessas quatro atividades (a atividade da unidade 3 do volume 1) inclui as etapas do processo de elaboração da escrita conforme os critérios do PNLD-EM/LEM 2012: planejamento, produção, revisão e reescrita.

Na atividade 3 do volume 1 (MARQUES 2011, p.46), o aluno deve escrever um parágrafo sobre a cidade onde mora. As duas seções anteriores que trabalham com a compreensão e produção oral dão exemplos de pessoas falando sobre a cidade onde moram e em seguida os alunos fazem o mesmo. Essas atividades podem ser consideradas como parte da etapa de pré-escrita, pois ajudarão o aluno no planejamento de sua produção escrita seguindo uma metodologia de escrita como trabalho segundo Sercundes (1997). Depois de elaborar o parágrafo, os alunos devem trocar seus textos no sentido de contribuir para o aperfeiçoamento do trabalho do outro. Neste processo interativo o aluno assume o papel de crítico do seu próprio discurso, assim como do discurso dos seus colegas e isso favorece o desenvolvimento da sua visão crítica, assim como seu amadurecimento como autor. No entanto, como não há instruções no LD ou no MP em relação ao conteúdo dessa contribuição, esta etapa pode não ser seguida de forma eficaz. Também não há instruções em relação à reescrita, porém, se houve a fase da revisão, subentende-se que logo em seguida, deve haver a etapa da reescrita.

Na atividade 11 do volume 1 (MARQUES 2011, p.161), os alunos devem voltar a ler o texto principal da unidade e depois, em grupos, preencherem as lacunas de um cartaz no livro sobre as propriedades da banana. Depois os alunos devem trocar os cartazes com outro grupo para eventuais reajustes. Nesse caso a revisão é correção de elementos linguísticos e não da produção escrita, pois os alunos não elaboram um cartaz deles. Portanto, apesar das instruções para o aluno, contemplarem as 4 etapas, na prática essas etapas não existem, pois na atividade em questão, não há a produção de um texto por parte dos alunos.

Na atividade 3 do volume 2 (MARQUES 2011, p. 42), os alunos devem ler o cartaz no livro intitulado “*You Make a Difference...*” e observar o quadro de frases para então, em grupos,

elaborarem cartazes com o mesmo título/tema. Depois cada grupo deve apresentar seu cartaz para os demais colegas. Não há nenhuma referência à etapa de revisão e reescrita.

Na atividade 2 do volume 3 (MARQUES 2011, p. 34), os alunos devem ler uma mensagem sobre doação de órgãos e depois escrever uma mensagem semelhante. Em seguida os alunos devem compartilhar suas mensagens com a turma. Nesta atividade também não há referência à etapa de revisão e reescrita.

Em uma concepção de escrita como processo e não como produto final, é importante que sejam incluídas as etapas da revisão e reescrita. Mesmo que a revisão seja feita apenas pelo aluno. Este ao revisar seu texto se coloca no papel de leitor e crítico do seu próprio trabalho.

Como sugestão para o professor, ao corrigir a produção escrita dos alunos, o MP da coleção *On Stage* (MARQUES, 2011, p.9) propõe que esta correção “não se limite a apontar erros de formas linguísticas, mas inclua também comentários de natureza discursiva que possam orientar o aluno a reescrever seu texto tornando-o mais adequado ao seu contexto de uso.” Sugere, também, que o professor encoraje a troca de produções escritas entre os colegas para que um possa contribuir para o aperfeiçoamento do texto do outro. Coadunando com o que sugere Garcez (1998) ao afirmar que quando o aluno escreve sabendo que um colega vai ler seu texto, a escrita deixa de ser algo meramente destinado à escola e favorece o seu amadurecimento.

No entanto não há nenhuma orientação no MP ou no LD de como essa contribuição pode ser feita. Isto é, não são especificados os aspectos que devem ser checados na revisão do texto.

As atividades de produção escrita da seção de *Writing* da coleção *On Stage* geralmente incluem as etapas de planejamento e produção. Como exemplo, no volume 1 temos as atividades das unidades 2, 4, 5 e 7; no volume 2, as atividades das unidades 1, 2, 3, 7, 8, 9, 10, 11 e 12 e no volume 3 as atividades das unidades 1, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 11, e, 12. Em todas essas atividades a fase de planejamento inclui uma atividade de leitura, acompanhada ou não de uma atividade de prática de vocabulário ou gramática, que é usada como modelo para a produção do aluno do gênero em questão.

De acordo com o MP da coleção *On Stage* (MARQUES, 2011, p.9), a escrita é “trabalhada de forma integrada a outras habilidades, especialmente à de leitura, em que a compreensão e a observação de um texto escrito servem de ponto de partida para a construção do texto do aluno.” Ainda segundo o MP, através da leitura desses textos os alunos observarão as

características linguístico-discursivas que deverão estar ou não presentes no texto a ser escrito por eles em função do contexto e do seu propósito comunicativo.

Não concordo com essa informação do MP, pois acredito que deveria haver uma explicação ou instrução para que o professor chame atenção dos alunos em relação às características linguístico-discursivas do gênero em questão.

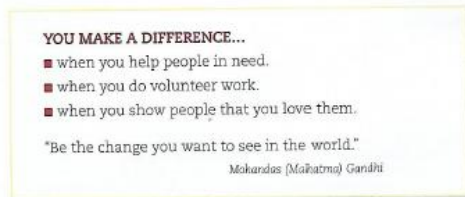
As OCEM (BRASIL 2006, p.112) sugerem que o planejamento das aulas de LE tenham temas como ponto de partida. Entre esses temas sugerem: cidadania, diversidade, igualdade, justiça social, dependência/ interdependência, conflitos, valores, diferenças regionais/ nacionais. Temas que criam oportunidades para que o objetivo do ensino de LEM na educação básica seja alcançado. Objetivo esse, que vai além do ensino de línguas, almejando a construção da cidadania e a formação dos educandos, através do desenvolvimento da leitura, da comunicação oral e da escrita como práticas culturais contextualizadas.

Ao analisar as categorias descritas na seção anterior, notei que havia outro aspecto em que as atividades de produção escrita propostas nos LD divergiam do que era proposto pelos documentos oficiais e do que estava descrito nos MP da coleção.

Segundo o MP da coleção On Stage ( MARQUES, 2011, p.9 ), “a seção writing se desenvolve a partir dos temas centrais de cada unidade, contribuindo para encorajar o envolvimento do aluno na construção de sentidos”. Não fica claro o que significa essa construção de sentidos, mas fundamentada nas teorias de letramento, acredito que seja o desenvolvimento crítico dos alunos criando a oportunidade deles se colocarem como protagonistas em suas comunidades.

Em algumas unidades as atividades propostas realmente estão relacionadas ao tema central da unidade como é o caso da atividade da unidade 3 do volume 2, onde o tema da unidade é fazendo a diferença e a proposta de produção escrita é a confecção de um cartaz com diferentes terminações para a frase: “ *You make a difference when...*”. Neste caso o aluno tem a oportunidade de expressar o que ele entende por fazer a diferença, levando-o a uma reflexão crítica sobre si e o mundo ao seu redor. Reflexão esta que desenvolve o senso de cidadania e cumpre o objetivo do ensino de LI no EM.

Imagem 05: Atividade da unidade 3 do volume 2 do On Stage (MARQUES, 2011, p.33)



Ms. Gamboa, a nossa conhecida professora de inglês, decidiu trazer para a sala de aula o cartaz acima, sobre o tema *You Make a Difference*. Ela pediu aos alunos que formassem pequenos grupos e, tomando o cartaz como exemplo, confeccionassem seu próprio cartaz. Vamos aproveitar a ideia e fazer o mesmo? Ok, then!

A mensagem do cartaz trazido pela professora é curta, mas pode ser maior, dependendo de sua vontade e de sua criatividade. Para elaborá-la, você também pode se inspirar em alguns dos pontos apresentados no quadro abaixo, mas use-os apenas como ponto de partida. *Think about it!* Escreva sobre aquilo que, na sua opinião, realmente *makes a difference*.

Depois, cada grupo apresenta seu cartaz para os demais colegas, compartilhando a experiência.

when you care for the planet • when you save energy • when you show interest in other people's problems • when you try to communicate and understand other people • when you save water • when you set a good example for your peers • when you call or visit your grandparents • when you treat everyone the same way: rich or poor, powerful or humble • when you share your knowledge with those who want to learn • when you see Nature as a mother, not as a slave • when you treat animals with dignity • when you use your creativity

Porém nem sempre a atividade proposta parte do tema central, como na atividade 1 do Volume 2, onde o tema são os paradoxos da modernidade e a atividade proposta é a elaboração de um e-mail em resposta ao e-mail de Anne Marie Vallery que solicita ajuda para fazer um trabalho escolar em que ela terá que fazer um estudo comparativo entre o Brasil e os países vizinhos. O aluno deve enviar dados sobre o seu país respondendo a perguntas comparativas entre Brasil, Peru, Uruguai, Paraguai e Bolívia. Apesar do gênero e contexto propostos permitirem a discussão do tema da unidade, as perguntas feitas na carta de Anne Marie guiam o aluno a usar os comparativos em relação à dimensão dos países ou de seus aspectos geográficos.

Na atividade da Unidade 2 do volume 2, o tema é uma boa ideia e a atividade proposta é a elaboração de um cartaz divulgando o Brasil e suas maravilhas, sob o título "Brasil – land of superlatives". Não acredito que a correlação pretendida tenha sido a de que o aluno deve ter uma boa ideia para elaborar o cartaz! Ou seja, tanto a atividade 1 quanto a atividade 2 do volume 2 têm como foco a prática de elementos linguísticos como o uso de comparativos e superlativos e não o posicionamento do aluno em relação ao tema.

Também na Unidade 8 do Volume 2, o tema é a água e a atividade de produção escrita proposta é uma carta de Betinho para Anne Marie Vallery falando de sua família. Não há nenhuma menção ao tema água ou à reciclagem da água, que é o tema do texto central da

Unidade (“NASA recycles a precious liquid”), nem na carta de Anne Marie, nem nas instruções para a elaboração da carta resposta.

Na atividade 8 do volume 1, há as fases de produção e de revisão. Nestas atividades os alunos devem escrever um parágrafo sobre seus planos para o futuro usando o vocabulário que já conhecem. Depois devem pedir o *feedback* dos colegas. Não há nenhuma informação sobre a fase da reescrita, apesar de subentender-se que, se foi pedido um feedback, haverá a reescrita. Também não há nenhuma instrução em relação ao tipo de feedback que deve ser dado.

Na atividade 9 do volume 1, o livro refere-se às fases da escrita e reescrita, mas na verdade é planejamento e escrita, pois o aluno deve completar lacunas de um resumo de relato de uma entrevista de uma seção anterior e depois reescrever este resumo.

As atividades 1 e 6 do volume 1; 5 e 6 do volume 2 e 7 e 10 do volume 3 incluem apenas a fase da produção. Como exemplo, vejamos a atividade a seguir:

Imagem 06: Atividade da unidade 6 do volume 1 do *On Stage* (MARQUES, 2011, p.88)

**Writing**

Let's imagine that you and some of your friends are on vacation in Europe. You send a postcard to your family in Brazil and decide to write it in English, to show your folks that you are able to write in the international language.  
Complete the text with words from the box.

he is • dear • city • Austria • festival • famous • helped • sound • mountains • beautiful • air • holiday • love • from • it is

Dear \_\_\_\_\_, Mom and Dad,

I'm writing \_\_\_\_\_, Salzburg, a very beautiful city \_\_\_\_\_ in the mountains in the south of Austria. Salzburg means "salt castle" and \_\_\_\_\_ is a Unesco World Heritage site. There is a classical music festival \_\_\_\_\_ every year in Salzburg. In July/August, in honour of the city's most famous \_\_\_\_\_ son. You know who he is \_\_\_\_\_, of course: Mozart! The Hollywood movie The Sound of Music also \_\_\_\_\_ to make Salzburg famous. The Sound of Music, with Julie Andrews. The hills are alive, with the sound \_\_\_\_\_ of music! Remember? Well, the hills, the parks, the gardens, and the mountains \_\_\_\_\_ around Salzburg are really alive and they are very, very beautiful. Music is in the air \_\_\_\_\_ in this fantastic city!

It's good to be on vacation \_\_\_\_\_ but I miss you.

Never forget that I \_\_\_\_\_ you, Mom and Dad!

Maria Emilia

Sra. D. N. Barbosa  
Rua Antonio Lisboa, 326  
22280-080 Ouro Preto  
MG - Brazil

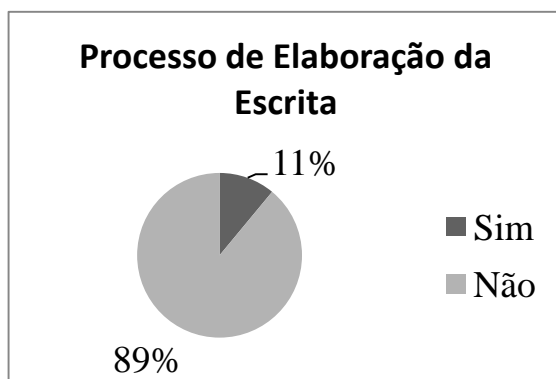
A análise mostrou que a coleção *On Stage* não atende aos requisitos do PNLD em relação ao processo de elaboração da escrita. Confirmando o que diz o GLD do PLND-EM/LEM 2012 (BRASIL, 2011, p.55) em relação ao que o professor deve fazer em sala de aula para complementar o LD. Ou seja, que : “o professor deve prover oportunidades para que o texto

escrito produzido seja reelaborado, acrescentando atividades para a monitoração e reescrita, não previstas de modo sistemático na organização da coleção.”

Em relação às etapas do processo de elaboração da escrita, apenas 11% das atividades propostas na coleção *On Stage* incluem todas as etapas propostas no edital do PNLD. Para atender aos critérios do PNLD-EM/LEM 2012, as atividades de produção escrita propostas nos LD da coleção *On Stage* deveriam proporcionar ao aluno a oportunidade de produzir um texto no gênero proposto e não apenas completar lacunas de um texto já elaborado. Deveriam também incluir as etapas da revisão e da reescrita em todas as atividades. Cabe ao professor suprimir essas falhas, conforme sugere o GLD do PNLD-EM/LEM 2012 (p.56).

A coleção deveria seguir o que sugere Landsmann (1995, p. 38) que também propõe, como etapas, que auxiliam no processo de produção da escrita: gerar ideias, planejar o que vai ser escrito, escrever o que foi pensado em um rascunho, revisar o rascunho e preparar o texto.

Imagem 07 Porcentagem de atividades de produção escrita da coleção *On Stage* (MARQUES, 2011) que seguem as etapas sugeridas pelo PNLD-EM para o processo de elaboração da escrita.



#### 4.3.2.2 Análise das Atividades da Coleção *Way to Go!*.

Todas as 24 (vinte e quatro) atividades da coleção *Way to Go!* incluem, no *Step by Step* (passo a passo), as etapas do planejamento, da escrita, da revisão e da reescrita. Atendendo, portanto, pelo menos parcialmente, aos critérios do PLND-EM/LEM 2012 em relação ao processo de elaboração da produção escrita.



A atividade da unidade 1 do Volume 1 do *Way to go!*, ilustra o que foi descrito acima. Na introdução, as instruções remetem o aluno aos infográficos daquela unidade e sugerem que eles explorem a estrutura desse gênero. Depois há um endereço de um sítio onde o aluno pode encontrar mais exemplos de infográficos. Em seguida definem e apresentam algumas características do infográfico, como o uso de uma grande variedade de elementos visuais (informações sobre o gênero a ser usado). No item 1 das orientações para a produção escrita, o aluno é instruído a trabalhar em grupos e elaborar um infográfico sobre o que os alunos querem em termos de tecnologia na sala de aula. São dadas sugestões de perguntas que podem ser usadas pelos alunos (Instruções gerais em relação à produção escrita). No passo a passo, propõe-se como planejamento ou pré-escrita, a coleta de dados através da entrevista dos colegas para saber qual o desejo dos alunos em relação ao uso de tecnologia na sala de aula. A redação propriamente dita é a elaboração do infográfico, que no caso é um gênero que envolve a linguagem verbal e não verbal. A revisão é feita na discussão dos textos com os colegas. Não há informações específicas sobre o que comentar. O aluno então reescreve o texto, ou seja, escreve a versão final.

No item 2 das orientações para a produção escrita, o aluno é incentivado a compartilhar seu infográfico com outras pessoas. É sugerido que ele seja publicado em um sítio na internet ou publicado no jornal da escola. É apresentada uma sugestão de recursos que podem ser usados para a criação e publicação dos infográficos. No *Use it Box* sugere-se o uso do presente simples nas descrições. No *Tip Box* (dicas) há um lembrete de que a escrita é um processo que envolve planejamento, a redação propriamente dita, a revisão e a reescrita.

Para produzir o texto escrito, o autor passa pelas etapas do processo: planejamento – execução do texto escrito – revisão – reescrita. Nelas, o professor auxilia como coprodutor do texto, orientando sempre a finalidade, o interlocutor e o gênero a ser produzido (MENEGASSI, 2003, 2010). Nesse âmbito, a escrita é um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado.

In this unit you have read different infographics. Go back to pages 18 and 21 and explore the structure of this genre. Visit the websites <http://infographipedia.com> and <http://submitinfographics.com> to find other examples of infographics.

Notice that infographics present research data on a specific topic and use a wide range of visual elements (pictures, graphs etc.).

**WRITING GUIDELINES**

- Technology in the classroom: What do students want? It is your turn to write an infographic about what you and your classmates want in the classroom in terms of technology. Work in groups.
 

Some questions to help you:

  - Do you want more technology in the classroom?
  - What digital tools or resources do you want? What for?

**STEP BY STEP**

- Start your research by interviewing your classmates about what they want in the classroom in terms of technology.
- Interview as many participants as possible.
- Indicate statistics (percentages) and draw conclusions from your data.
- Add pictures and graphs to illustrate your infographic.
- Exchange infographics with classmates and discuss the texts.
- Make the necessary corrections.
- Write the final version of the infographic.

2. Now it's time to share your infographic with your classmates and other people. The infographics can be published, for example, on the Internet (blog, school website etc.) or in the school newspaper. You can also use one of the online resources below to create and publish your infographic:

• Visual.ly: <http://createvisual.ly> • Easel.ly: <http://www.easel.ly> • Infogr.am: <https://infogr.am>



**Use it!**

- Use the Present Simple to write your description in a vivid way. Example: Teachers have an appetite for more technology.
- Include percentages and draw important conclusions. Example: 70% of teachers use technology to respond to a variety of learning styles.

**Use it!**

Escrever é um processo que envolve planejamento, a redação propriamente dita, a revisão e a reescrita.

O exemplo acima demonstra que a atividade inclui as etapas de planejamento ou pré-escrita, produção, revisão e reescrita. No entanto, não atendem completamente os critérios exigidos pelo PNLD-EM/LEM 2015, pois, apesar de haver nas instruções, informações em relação às características do gênero e a alguns elementos linguístico-discursivos que podem ser usados na elaboração do gênero sendo proposto, não há orientações detalhadas em relação ao que deve ser checado no processo de revisão.

Apenas as atividades propostas nas unidades 8 do volume 1, unidades 5 e 8 do volume 2 e unidade 2 do volume 3 trazem alguma informação específica na etapa da revisão. Mesmo assim essas informações são insuficientes para uma revisão que leve em consideração todos os aspectos que tornam o texto adequado ao seu contexto e a seu propósito.

O MP da Coleção *Way to Go!* (Tavares;Franco, 2011) alerta o professor para que o *feedback* dado pelos colegas e pelo professor incluam comentários de natureza discursiva que possam orientar os alunos a reescreverem o texto de forma a torná-lo mais adequado ao gênero e ao contexto de uso, não se limitando à correção de possíveis erros gramaticais. Porém nessa coleção, como na coleção *On Stage*, não há orientação mais clara em relação ao conteúdo desses comentários.

Espera-se, portanto, que as etapas de revisão do texto do aluno, conforme o que preconiza Geraldi (1993) levem em conta a intenção do aluno como autor, auxiliando-o a alcançar seus objetivos junto aos leitores a que se destina.

O professor pode optar por uma correção classificatória (SERAFINI, 1998) através da qual o professor e os colegas podem intervir no texto do aluno/colega. Ou pela correção textual-interativa (RUIZ, 2013) na qual são apontadas (via bilhete pós-texto), dúvidas pontuais ou alguma sugestão.

Há também alguns problemas em relação à fase de pré-escrita ou planejamento da produção escrita.

Na unidade 4 do volume 1, a fase da pré-escrita resume-se em escolher a pintura, fotografia ou desenho a ser descrito. O mesmo acontece com as unidades 5 e 6 do volume 1 onde a fase da pré-escrita se resume em escolher a pessoa de quem se vai falar. Na unidade 6, a linha do tempo poderia ser parte do planejamento, mas ela faz parte da produção. Na unidade 7 do volume 1, na etapa da pré-escrita, o aluno deve escolher um jogo sobre o qual ele possa escrever uma resenha positiva e na atividade da unidade 5 do volume 2, escolher um artigo do qual queira falar. Nestas atividades não há um planejamento em relação ao que se pretende escrever.

Na unidade 8 do volume 1, os alunos têm que escrever um poema expressando suas ideias e sentimentos de forma criativa. No passo a passo pede-se que os alunos compartilhem seus poemas com um colega e discutam os dois poemas relatando como se sentem ao ler os poemas. No passo a passo da atividade da unidade 5 do volume 2, a fase da pré-escrita refere-se à escolha de um artigo do qual se queira falar. São dados os passos de como escrever uma carta ao editor sobre o artigo escolhido, com sugestões de expressões a serem usadas. Na sequência, é solicitado ao aluno que releia a sua carta e cheque a forma, o conteúdo e o tom usado. Há uma nota chamando a atenção para que ele seja polido. Em seguida, o aluno deve pedir *feedback* aos colegas e escrever a versão final.

Na unidade 8 volume 2, a fase da pré-escrita resume-se em escolher o tema sobre o qual escrever e decidir quantos quadrinhos a história terá. O passo a passo ensina como escrever uma história em quadrinhos. Na fase da revisão, ao compartilhar seu texto com o colega, o aluno dizer como se sente ao ler os quadrinhos.

Na unidade 2 do volume 3, em que os alunos elaboram uma enquete, a fase de planejamento resume-se em escolher uma das perguntas sugeridas ou criar sua própria pergunta,

o que na verdade já faz parte da produção da enquete. No passo a passo, sugere-se que o aluno peça a um colega que responda sua enquete, pois essa é uma boa forma de descobrir se as perguntas e opções de respostas estão claras.

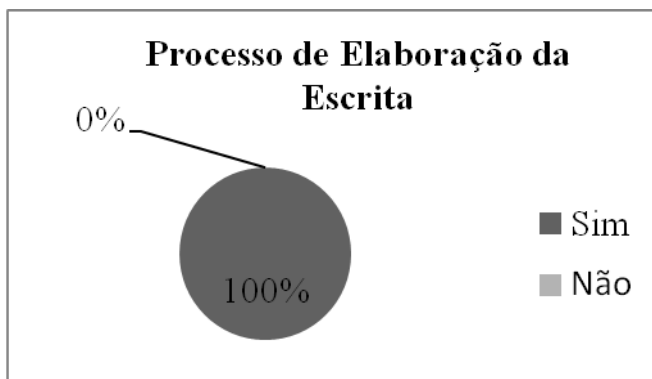
Na coleção *Way to Go!* 100% das atividades incluem, pelos menos parcialmente, todas as etapas de elaboração da escrita. No entanto, para atender integralmente os critérios do PNLD-EM/LEM 2015, as atividades de produção escrita propostas nos LD da coleção *Way to Go!*, além de expandir a etapa de planejamento da escrita com discussão sobre o conteúdo a ser desenvolvido em algumas atividades, deveriam incluir detalhes específicos em relação a etapa de revisão em todas as atividades propostas. Sugiro a inclusão de rubricas que possam ser seguidas pelos alunos. A tabela a seguir traz um exemplo de rubrica que poderia ser usada pelos alunos na etapa de revisão da produção escrita.

**Tabela V– Proposta de rubrica para revisão de produção textual.**

	Sim	Parcialmente	Não	Observações
A mensagem está clara?				
A organização do texto facilita o entendimento da mensagem?				
O uso de imagens facilita o entendimento do texto?				
O vocabulário foi usado apropriadamente				
O estilo usado leva em conta a finalidade do texto e seus interlocutores				
O objetivo foi atingido?				

Pasquier & Dolz (1996) sugerem o uso de listas de controle que elencam os aspectos linguísticos característicos do gênero que podem auxiliar o aluno na produção de seu texto. Segundo os autores a regulação começa sendo externa e social, mas converte-se, progressivamente, num instrumento de regulação interna, quando o aluno se apropria das habilidades necessárias à produção de um gênero textual e já não necessita da ajuda de elementos exteriores como a lista de controle. Alguns destes aspectos linguísticos já aparecem no passo a passo ou no *Box* intitulado *Use it*. Sugiro que seja adicionado no LD um *Box* com instruções para a etapa da revisão.

Imagem 09: Porcentagem de atividades de produção escrita da coleção Way to Go! (TAVARES; FRANCO, 2014) que seguem as etapas sugeridas pelo PNLD-EM para o processo de elaboração da escrita.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta dissertação foi investigar a forma como as propostas de atividades de produção escrita nos LD e MP aprovados para o ensino de línguas estrangeiras no PNLD-EM/LEM 2012 e PNLD-EM/LEM 2015 dialogam com as ideologias contidas nos documentos nacionais. Esse objetivo nasceu da minha inquietação em relação à necessidade de entender as ideologias que embasam os documentos norteadores da educação básica no Brasil.

A fim de alcançar esse objetivo, parti das seguintes questões de pesquisa: [a] Quais são as atividades de produção escrita propostas no livro do aluno das coleções didáticas de língua inglesa, selecionadas pelo PNLD-EM/LEM 2012 e PNLD-EM/LEM 2015?; [b] Essas atividades correspondem às orientações teóricas e metodológicas contidas no manual do professor?; [c] As atividades atendem as políticas públicas brasileiras para o ensino de línguas no ensino médio?

Para facilitar a análise, fiz um recorte das teorias e propostas pedagógicas sugeridas pelos documentos norteadores das políticas públicas brasileiras para o ensino de línguas no EM médio, focando no que foi sugerido em relação à produção escrita.

Constatei que pelo menos em relação ao ensino de língua materna, a partir da publicação dos s PCN (1998), passa-se a focar, em sala de aula, o trabalho com textos de diferentes gêneros, levando em consideração seu contexto de produção, evidenciando seus aspectos discursivos mais que os aspecto formais. A situação de produção, do contexto e da circulação dos textos passam a ser mais valorizados.

Passa-se também a relacionar a escrita concebida como dom ou inspiração e produzida em uma só etapa com uma produção escolar (Kleiman, 2008; Menegassi 2001). Sugere-se então uma produção elaborada na escola, mas que cumpra uma função social e vá além dos muros da escola. Essa produção é concebida como um processo que engloba as etapas de planejamento, produção escrita, revisão e reescrita (Landsmann, 1995; Sercundes, 1997; Serafini, 1998; Menegassi, 2011; Ruiz, 2013).

Tomando como base a análise dos critérios eliminatórios do PNLD 2012 e no PNLD 2015, pude constatar que as seguintes categorias poderiam ser utilizadas como indicadores de análise dos livros didáticos das coleções escolhidas: a) Condições de produção do texto e b) O processo da elaboração da escrita.

Foi difícil escolher as categorias acima já que os documentos oficiais focam mais na compreensão escrita do que na produção escrita. Entre todos os critérios apresentados para seleção dos LD no PNLD 2012 e no PNLD 2015 somente 01 (hum) refere-se a produção escrita.

No entanto, o levantamento bibliográfico para a escolha destas categorias de análise demonstrou serem as condições de produção de texto e o processo de elaboração do texto, essenciais para a produção de qualquer texto dentro de uma concepção interacionista discursiva. Na elaboração desta dissertação, por exemplo, tive que levar em consideração o contexto da pesquisa, as características do gênero textual (dissertação), os interlocutores reais (os professores avaliadores da pesquisa), os interlocutores virtuais (os possíveis leitores desta dissertação) e os objetivos da dissertação na escolha do que dizer e como dizer. As etapas de planejamento, produção, revisão e reescrita fizeram parte do processo de escrita da dissertação. O ir e vir entre as etapas antes da produção final foi muito importante. A revisão por colegas, por minha orientadora, pelas professoras avaliadoras levaram-me a refletir sobre o conteúdo e formato da dissertação, certamente colaborando para o meu desenvolvimento como pesquisadora e como autora.

Dentre as sete coleções aprovadas de LI no PNLD-EM/LEM 2012, selecionei a coleção *On Stage* da Editora Ática, por ter sido essa a editora com mais coleções vendidas para o MEC, conforme mencionado no capítulo 1 e, portanto, deduzo ter sido essa a editora com mais coleções escolhidas pelos professores da rede pública. Do PNLD-EM/LEM 2015, optei pela coleção *Way to Go!* da mesma editora, no intuito de verificar se houve uma maior adequação dessa coleção comparada à coleção anterior, em relação aos requisitos do PNLD.

Desse modo, foram escolhidas para análise, segundo as categorias anteriormente descritas, um total de 66 atividades de produção escrita. Sendo, 36 atividades da coleção *On Stage* (MARQUES,2011) e 30 atividades da Coleção *Way to Go!* (TAVARES,FRANCO, 2014). Foram analisadas as atividades propostas no LD do aluno e as instruções específicas que aparecerem tanto na parte LD com respostas, como no MP. Apesar dos projetos interdisciplinares não fazerem parte da seção de *Writing* da coleção, eles foram incluídos na tabela de análise, por culminar com uma produção escrita elaborada em um determinado gênero.

No MD do MP das coleções analisadas os autores afirmam que, nas atividades, a abordagem é sociointeracionista. Entretanto, pude constatar que, no trabalho com os gêneros textuais, os LDs não conseguem fugir do modelo tradicional . Um exemplo disso pode ser

verificado na coleção *On Stage*, na qual há atividades de preenchimento de lacunas, construção de frases e escrita de parágrafo focando na prática de elementos linguísticos e não na elaboração e uso de um determinado gênero.

A pesquisa mostrou que na coleção *On Stage* não há um trabalho específico com os gêneros textuais nem pela perspectiva discursiva, nem pela perspectiva textual (BHATIA, 2002). O MP da coleção *On Stage* afirma, em relação à perspectiva discursiva, que a produção escrita deve ser vista “como um processo de interação, que exige a definição de parâmetros comunicativos e que se pauta em convenções relacionadas a contexto e gêneros de texto, conforme indicado pelo Programa Nacional o Livro Didático do EM.” No entanto, como explicitado no capítulo anterior, em apenas 16 das 36 atividades analisadas os parâmetros de produção do texto foram levados em consideração e a atividade proposta era realmente uma atividade interativa e não um simulacro de gêneros discursivos com o único propósito de praticar vocabulário e estruturas gramaticais.

Ao analisar as atividades de produção escrita da coleção *Way to Go!*, percebi que, apesar de haver uma maior correspondência entre os pressupostos teóricos e as atividades propostas, elas ainda não atendiam plenamente aos pressupostos teóricos no MP da coleção, e, portanto, também não estavam totalmente alinhados com as orientações dos documentos reguladores analisados nesta pesquisa.

Esse fato mostra que mesmo para os autores de livros a teoria está clara, porém como transformar isso em prática ainda não está. Problema similar foi observado na análise dos documentos públicos, conforme abordado no capítulo 3.

Durante o percurso deste trabalho, a pesquisa bibliográfica que antecedeu a análise do LD e MP das coleções escolhidas, modificou a minha maneira de interpretar o que estava escrito nos documentos norteadores analisados. Esses documentos foram lidos diversas vezes e a cada leitura uma nova interpretação emergia. Essas novas interpretações ocorreram principalmente pelo fato de minhas concepções de linguagem e aprendizagem terem sido repensadas e reelaboradas.

Estas reflexões e mudança de paradigmas modificaram também a minha práxis. Mudando, além da minha forma de ensinar, o conteúdo abordado nas minhas aulas de metodologia de ensino de LI, o estágio supervisionado e as disciplinas do curso de pedagogia.



Portanto, foi meu propósito também, através desta pesquisa, proporcionar aos professores uma reflexão sobre as orientações descritas nos documentos públicos aqui discutidos, principalmente os critérios de eliminação dos LD que participam da seleção do PNLD.

Pesquisas como a conduzida por Costa (2012) confirmam o que tenho observado na prática em relação à escolha e uso dos LD indicados pelo PNLD nas escolas. Ou seja, os professores que leem o GLD e/ou participam do processo de escolha do LD de forma reflexiva escolhendo uma coleção mais adequada ao projeto político pedagógico da escola, não são maioria. Na realidade, muitos professores não conhecem o GLD, nem estudaram os documentos norteadores da educação pública no Brasil. Alguns não entendem como ocorre a seleção dos LD nem qual o propósito dessa seleção.

Assim, esses professores não recebem os LD distribuídos pelo PNLD/EM ou não usam os LD que receberam por não estarem de acordo com as suas crenças e com os exercícios gramaticais descontextualizados. Dessa forma, a tradução de textos continua na sala de aula de LEM mantendo o ensino na contramão de uma proposta contemporânea de letramento.

Nas orientações e diretrizes analisadas nesta pesquisa, não há menção a uma abordagem específica a ser usada. No meu ponto de vista, este é um fator positivo, pois acredito que cabe ao professor escolher as suas práticas didáticas de acordo com os seus objetivos e as suas necessidades, assim como os objetivos e necessidades dos seus alunos. Porém, há uma diretriz a ser seguida e é preciso entender essa diretriz. Creio que os critérios eliminatórios do PNLD e a análise dos LD selecionados são um ponto de partida. Mas precisamos também saber qual o resultado da implementação dessas orientações e diretrizes nas salas de aula de LEM no EM no Brasil.

Apesar da pesquisa aqui desenvolvida ter-se mantido nas discussões teóricas em virtude da limitação de tempo para uma dissertação de mestrado, ela se constitui em arcabouço teórico para pesquisas posteriores, minhas ou de outros autores, que queiram investigar os resultados da aplicação das atividades sugeridas nos LD analisados, por exemplo. Ficaria também para uma etapa posterior de pesquisa, verificar se as crenças e expectativas dos professores e dos alunos são as mesmas dos documentos públicos, da pesquisa acadêmica e do material didático distribuído pelo governo.

Os resultados dessa nova análise podem demonstrar a necessidade de implementação de outras políticas públicas que viabilizem um ensino eficaz de línguas estrangeiras em nossas escolas, de modo a ampliar o acesso de nossos alunos à cidadania.

Entendo que um trabalho dessa natureza pode trazer subsídios ao professor na explicação e construção de sua própria concepção de linguagem, de modo a auxiliá-lo na escolha e elaboração do material didático que melhor atenda às necessidades e especificidades do contexto pedagógico no qual atua. Espero, também, que os resultados desta pesquisa possam contribuir para uma melhor reflexão sobre o ensino de LEM, principalmente, em relação às concepções teóricas e à escolha de material didático.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

\_\_\_\_\_. Crise, Transições e Mudança no Currículo de Formação de Professores de Línguas. In: FORTKAMP, M.; TOMITCH, L. *Aspectos da Lingüística Aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 33 - 47.

AKBARI, Ramin. Transforming lives: Introducing critical pedagogy into the ELT classroom. *ELT Journal*, Vol. 63, No. 3, Oxford University Press, July 2008, p. 276-282.

ANTUNES, I. Língua e Cidadania: repercussões para o ensino. In: \_\_\_\_\_. *Língua, texto e ensino – Outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009. p. 33 – 45.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.

BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV, V.N.). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1996.

BARCELOS, A. M.F. Cognição de professores e alunos: Tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: Barcelos, A. M.F. & Vieira-Abrahão. M.H. (orgs). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. (p. 15-42). Campinas: Pontes, 2011.

BHATIA, V. K. *Applied Genre Analysis: a multi-perspective model*. Ibérica Vol. 4 2002 (p. 3-19).

BRASIL, *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Língua Estrangeira*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério de Educação, 2006.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério de Educação, 1998.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério de Educação, 2000.

\_\_\_\_\_. *PCN+ Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em 04 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Ensino Médio*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério de Educação, 1998.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Ensino Médio*. Resolução No. 2 CNE CEB 002. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério de Educação, 2012.

\_\_\_\_\_. LEI 9394, de 20/12/96. In: *Diário Oficial* de 23/12/96.

\_\_\_\_\_. LEI 13.415, de 16/02/17. In: *Diário Oficial* de 28/03/17.

\_\_\_\_\_. *Guia de Livros Didáticos PNLD 2011 Língua Estrangeira. Ensino Fundamental*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério de Educação, 2010.

\_\_\_\_\_. *Guia de Livros Didáticos PNLD 2012 Língua Estrangeira. Ensino Médio*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério de Educação, 2011.

\_\_\_\_\_. *Guia de Livros Didáticos PNLD 2014 Língua Estrangeira. Ensino Fundamental*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério de Educação, 2013.

\_\_\_\_\_. *Guia do Livro Didático PNLD 2015 Língua Estrangeira Moderna. Ensino Médio*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério de Educação, 2014.

\_\_\_\_\_. *Editais de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o PNLD 2012*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério de Educação, 2010.

\_\_\_\_\_. *Editais de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o PNLD 2015*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério de Educação, 2013.

\_\_\_\_\_. *Editais de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o PNLD 2018*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério de Educação, 2016.

BROWN, H. Douglas. *Teaching by Principles*. USA: Longman, 2. ed. 2001.

CASTRO, M.F.. *O Ensino de Línguas Estrangeiras vinculado às concepções de Linguagem*. In: Letras & Letras, Uberlândia, 14 (1), jul/dez 1998. p. 199-222.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 23, p. 55 - 69, 1994.

CELCE-MURCIA, M. Language Teaching Approaches: An Overview. In: CELCE-MURCIA, M. (Org.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 3ªed. Boston: Heinle/Cengage Learning, 2001.

CELCE-MURCIA, M., *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 3. ed. Boston: Heinle and Heinle, 2001.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9, April 2001. Disponível em:

<[http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.html](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.html)>.

Acesso em: 10 out 2013.

DEMO, P. *Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos*. Campinas: São Paulo, Papiturs, 2001

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M. GAYDECZKA, B. BRITO, K.S.(Org.) *Gêneros textuais: Reflexões e Ensino*. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005.

DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GARCEZ, L.H.C. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília:UNB, 1998.

GERALDI, J.W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

HOWATT, A. P. R. *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1991.

JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1971

KLEIMAN, A. B. *Os Estudos de Letramento e a Formação do Professor de Língua Materna*. Linguagem em (DIS)curso – LemD, v.8, n. 3, p. 487-517, set/dez. 2008.

KLEIMAN, A. B. (org.) *Os Significados do Letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Method*. In: *Tesol Quarterly*, vol.28, no. 1, p. 27-45. 1994.

LANDSMANN, L. T. *Aprendizagem da linguagem escrita: processos evolutivos e implicações didáticas*. São Paulo: Ática, 1995.

LARSEN-FREEMAN, D. Expanding the roles of learners and teachers in learner-centered instruction. In: Renandya, W. A.; Jacobs, G. M. (Eds.). *Learners and Language Learning Anthology Series 39*. Singapore: Seameo Regional Language Centre, 1998. p. 207-226.

LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: ALAB/Pontes, 2005, p. 203-218.

LIMA, L. R. Texto e discurso no ensino de inglês como língua estrangeira. In: Lima, D. (Org.). *Ensino-aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009. p. 47-51.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. A Construção de Modelos Didáticos de Gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Revista Linguagem em (Dis)curso – LemD – Tubarão*, v.6, n.3, p. 547- 573, set/dez. 2006.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. DIONISIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, M.<sup>a</sup> Auxiliadora (Org.s.). In: *Gêneros textuais & ensino*. Ed. 2. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-36.

MARCUSCHI, L A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARQUES, A. *On Stage*. Língua Estrangeira Moderna – Inglês. Ensino Médio. Vol. 1 Manual do Professor. São Paulo: Ática, 2011

MARQUES, A. *On Stage*. Língua Estrangeira Moderna – Inglês. Ensino Médio. Vol. 2 Manual do Professor. São Paulo: Ática, 2011

MARQUES, A. *On Stage*. Língua Estrangeira Moderna – Inglês. Ensino Médio. Vol. 3. Manual do Professor. São Paulo: Ática, 2011

MENDES, E. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. In: LOBO, Tânia et ali. *Linguística histórica, histórias das línguas e outras histórias*. Salvador-BA: EDUFBA, 2012. p. 667-678.

MENEGASSI, Renilson José. *Da revisão à reescrita: operações linguísticas sugeridas e atendidas na construção do texto*. Mimesis, Bauru, v. 22, n. 1, p. 49-68, 2001.

\_\_\_\_\_. A revisão de textos na formação docente inicial. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (Orgs.). *Interação, Gêneros e Letramento: A (re) escrita em foco*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 105-131.

MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Discursos de Identidades*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

MOTTA-ROTH, D, O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. In: *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 495-517, set./dez. 2006

NEW LONDON GROUP. *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*  
Cazden, Courtney; Cope, Bill; Fairclough, Norman; Gee, Jim; et al. Harvard Educational Review; Spring 1996; 66, 1; ProQuest Psychology Journals. pg. 60 – 92

NUNAN, D. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

OLIVEIRA E PAIVA, V. L.M. Ilusão, Aquisição ou participação. In: LIMA, D. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011. p.33-46

OLIVEIRA, L.A. *Coisas que todo professor de Português precisa saber: A teoria na Prática*. São Paulo: Parábola, 2010

OLIVEIRA, M. R. ; WILSON, V.. Linguística e ensino. In: MARTELOTTA, M.E. (Org.). *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2011.

PARAQUETT, M. Uma integração interdisciplinar: artes plásticas e ensino de língua estrangeira. In: Mota, K. SCHEYERL, D. (Org.) *Recortes Interculturais na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 193-220.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Un decálogo para enseñar a escribir. In: *Cultura y Educación*, 2. Madrid: Infancia y Aprendizaje, 1996, p. 31-41.

PEREIRA, A. M. *Alton Becker, Linguista: Por uma linguística antropológica crítica*. Tese de doutorado em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, UFMG, 2005.

PIAGET, J. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

RICHARDS, J. C. ; RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Melbourne: Cambridge University Press, 1996.

ROJO, R. *Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social*. São Paulo: Parábola, 2009.

RUIZ, Eliana Donaio. *Como corrigir redações na escola*. São Paulo: Contexto, 2013.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. Organizado por Charles Bally, Albert Sechebaye. Tradução de Antonio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 27. Ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHMITZ, J. R. Ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcançável? In: LIMA, D. (Org.). *Ensino-aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 13-20

SERAFINI, Maria Teresa. *Como escrever textos*. 9. ed. São Paulo: Globo, 1998.

SERCUNDES, M. M. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B (Org.) *Aprender e ensinar com textos dos alunos*. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 1997. V. 1, p. 75-97.

SIQUEIRA, S. CAMARGO, A. Estimulando a democratização e desmistificação de novas tecnologias no ensino de línguas estrangeiras. In: Mota, K. SCHEYERL, D. (Org.) *Recortes Interculturais na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004. p.265-299.

SOARES, M. Letramento: como definir, como avaliar, como medir. In: SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 61–125.

STERN, H. H. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

STREET, B.V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TAVARES, K., FRANCO, C. *Way to Go! Língua Estrangeira Moderna – Inglês*. Vol. 1. Ensino Médio. São Paulo: Editora Ática, 2014

TAVARES,K., FRANCO, C. *Way to Go! Língua Estrangeira Moderna – Inglês*. Vol. 2. Ensino Médio. São Paulo: Editora Ática, 2014

TAVARES,K., FRANCO, C. *Way to Go! Língua Estrangeira Moderna – Inglês*. Vol. 3. Ensino Médio. São Paulo: Editora Ática, 2014

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.