

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CAROLINE TORTATO

**O LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DE INGLÊS: UMA ANÁLISE A
PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA MODERNA DO ESTADO DO PARANÁ**

CURITIBA

2010

CAROLINE TORTATO

**O LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DE INGLÊS: UMA ANÁLISE A
PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA MODERNA DO ESTADO DO PARANÁ**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, Curso de Pós-Graduação em Educação, Linha de Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Henrique Evaldo Janzen

CURITIBA

2010



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Dissertação de **CAROLINE TORTATO** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Os abaixo-assinados: DR. HENRIQUE EVALDO JANZEN, DR^a CLARISSA MENEZES JORDÃO e DR^a DEISE CRISTINA DE LIMA PICANÇO arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“O LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DE INGLÊS: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA DO ESTADO DO PARANÁ”**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR HENRIQUE EVALDO JANZEN		Aprovado
DR ^a CLARISSA MENEZES JORDÃO		APROVADA
DR ^a DEISE CRISTINA DE LIMA PICANÇO		Aprovada

Curitiba, 26 de agosto de 2010.

Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Catálogo na Publicação
Aline Brugnari Juvenancio – CRB 9ª/1504
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Tortato, Caroline

O livro didático público de inglês: uma análise a partir das diretrizes curriculares de língua estrangeira moderna do Estado do Paraná / Caroline Tortato. – Curitiba, 2010.

137 f.

Orientador: Prof. Dr. Henrique Evaldo Janzen
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Língua inglesa – Livros didáticos. 3. Sociolinguística. I. Título

CDD 428

À todos aqueles que acreditam que o ensino
de línguas é uma ferramenta fundamental
na construção da cidadania.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por sempre ter aberto tantas portas em minha vida.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR (PPGE) e a todos os seus integrantes pela oportunidade de realizar esta pesquisa.

Ao meu orientador, Henrique Evaldo Janzen, pela motivação, incentivo, auxílio e paciência que teve comigo ao longo de quase três anos.

À professora Dra. Tânia Maria Braga Garcia, por ter sido peça fundamental durante todo o percurso da pesquisa e pelas contribuições dadas na qualificação.

À professora Dra. Deise Picanço, por suas sugestões cruciais feitas na qualificação e na defesa.

À professora Dra. Clarissa Menezes Jordão, por fazer da defesa um momento tão agradável e tranquilo e por todos os questionamentos e contribuições.

À professora Suzete Bornatto, por ter me iniciado no mundo da pesquisa, por ter feito com que eu “criasse gosto” e por tudo que me ensinou.

Ao professor Dr. Gilberto de Castro, por ter sido quem me apresentou o Círculo de Bakhtin, pelas leituras que indicou e pelas valiosas explicações a respeito desses pensadores.

À Marcele Dagios, por sua amizade, por compartilhar dos momentos mais difíceis, por sua interlocução e por seu companheirismo.

À Juliana Sigwalt, por entender as dificuldades e exigências inerentes à dupla jornada (trabalho e mestrado) e por possibilitar que as duas fossem possíveis, através da sua paciência e flexibilidade.

Aos meus pais, por acreditarem na Educação e sempre me incentivarem a trilhar esse caminho.

Ao João Alfredo, pela interlocução, pelo apoio, pelas broncas nos momentos de desânimo e por compreender minha ausência em tantas ocasiões.

À todos os meus amigos, pelo incentivo e confiança que depositaram em mim e pelo orgulho que sentiram por essa conquista.

À todos que de alguma forma contribuíram para a realização desse trabalho através de uma leitura, de um palpite, de uma correção, de uma pergunta...

O sentido, acho, é a entidade mais misteriosa do universo.

Relação, não coisa, entre a consciência, a vivência e as coisas e os eventos.

O sentido dos gestos. O sentido dos produtos. O sentido do ato de existir.

Me recuso a viver num mundo sem sentido.

[...]

Pois isso é próprio da natureza do sentido: ele não existe nas coisas, tem que ser buscado, numa busca que é sua própria fundação.

Só buscar o sentido faz, realmente, sentido.

Tirando isso, não tem sentido.

SUMÁRIO

RESUMO	vi
ABSTRACT	vii
LISTA DE FIGURAS	viii
LISTA DE ABREVIATURAS	ix
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	6
1.1 Concepção de Linguagem.....	6
1.2 As principais concepções de leitura.....	17
1.3 A leitura como um processo discursivo.....	20
1.4 A leitura em sala de aula e no livro didático.....	24
CAPÍTULO 2. A ABORDAGEM INTERCULTURAL E AS DIRETRIZES CURRICULARES DE LEM	31
2.1 Interculturalidade e o ensino de LE.....	31
2.2 O ensino de língua inglesa no Brasil.....	37
2.3 As Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna do Paraná: sua concepção de linguagem e leitura.....	44
CAPÍTULO 3. O LIVRO DIDÁTICO EM FOCO	50
3.1 O livro didático – por que estudá-lo?.....	50
3.2 Livro didático – a problemática da conceituação.....	51
3.3 Livros didáticos – destinados a quem?.....	54
3.4 O livro didático como um gênero discursivo.....	57
CAPÍTULO 4. ANÁLISE DO LDP/LEM	64
4.1 O Livro Didático Público de LEM.....	64
4.2 O LDP de língua inglesa e a concepção sociológica de linguagem.....	67
4.2.1 Textos autênticos.....	68
4.2.2 Questões/atividades e gêneros textuais.....	69
4.2.3 Interlocutor.....	71
4.2.4 O contexto do aluno.....	72
4.3 Análise da unidade “Shakespeare and ‘Ten Things I Hate About You’” do livro LDP/LI.....	72
4.4 Análise da unidade “The Influence of English in the Portuguese Language” do livro LDP/LI.....	80
4.5 O LDP/LI enquanto gênero discursivo.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	92
FONTES	96
ANEXOS	97

RESUMO

O presente trabalho procura fazer uma análise qualitativa de algumas unidades do Livro Didático Público de Língua Inglesa (2006) do Estado do Paraná, à luz de uma concepção sociológica de linguagem. Trata-se, portanto, de um estudo de caso de análise documental cujo objetivo é verificar a coerência ou não desse livro com os pressupostos teórico-metodológicos das Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna para a Educação Básica do Estado do Paraná (2009). A construção do LDP está inserida num contexto de formação continuada dos professores da rede pública estadual promovida pela Secretaria de Educação do Paraná que desenvolveu diversos projetos no decorrer desse percurso. O LDP é proveniente de um desses projetos, o “Folhas”, da SEED/PR, onde os professores elaboram unidades temáticas referentes à sua disciplina seguindo as orientações das Diretrizes para cada uma. As Diretrizes de LEM, por sua vez, propõem um ensino em língua estrangeira pautado na concepção sociológica de linguagem, que tem como principais representantes os pesquisadores do Círculo de Bakhtin. A partir dessa concepção, os autores das Diretrizes de LEM definem o conteúdo estruturante dessas disciplinas que é o *discurso como prática social*. O desenvolvimento desse conteúdo se daria a partir do trabalho com textos autênticos dos mais variados gêneros. A leitura desses textos, por sua vez, deveria seguir a linha da leitura como um processo discursivo, ou seja, tratando-os como enunciados inseridos num contexto histórico-social. Além disso, segundo as Diretrizes, a abordagem intercultural seria a mais adequada para o desenvolvimento desse conteúdo estruturante e a leitura discursiva seria a forma usada para se desenvolver essa habilidade dentro dessa abordagem. Com isso, buscou-se uma fundamentação teórica embasada nos pressupostos bakhtinianos de enunciado e gêneros do discurso, bem como a teorização referente à leitura discursiva e à abordagem intercultural. Com base nesses fundamentos, procurou-se situar historicamente o debate sobre o ensino de língua estrangeira no Brasil a fim de se poder entender os pressupostos que embasam as Diretrizes de LEM. A partir desses aspectos, problematizou-se o livro didático em si a partir de discussões a respeito de sua relevância nas pesquisas educacionais, as dificuldades de conceituação desse objeto e de identificação dos interlocutores e sua construção enquanto gênero discursivo. A análise serviu-se desses elementos a fim de investigar a materialização no LDP de língua inglesa. Para isso, procurou-se observar como as unidades do livro realizam o trabalho com os gêneros discursivos, com a seleção de textos autênticos, com o processo de interlocução e aproximações com o universo sócio-cultural dos alunos. Pode-se perceber uma preocupação dos autores das unidades no sentido de desenvolverem esses aspectos dentro de suas unidades. Entretanto, pode-se observar que algumas unidades atendem mais às orientações das Diretrizes do que outras, uma vez que cada unidade é produzida por um docente diferente, de forma que o LDP/LI traz tanto discursos coerentes com a concepção de linguagem sociológica quanto discursos mais fechados e monológicos. Apesar disso, o LDP/LI, como uma alternativa experimental, apresenta diversas qualidades no que concerne sua adequação aos pressupostos das Diretrizes de LEM.

Palavras-chave: Livro Didático Público de LEM; concepção sociológica de linguagem; leitura.

ABSTRACT

The present work tries to do a qualitative analysis of some lessons of the English Public Textbook of Paraná State (2006) based on a sociological language conception. So it is a case study of a document analysis which goal is to verify the coherence of this book and the theoretical and methodological assumptions of the Paraná Curriculum Guidelines for Foreign Language (2009). The Public Textbook is a result of a project called *Folhas*, promoted by the State Secretary of Education as part of a Public Teacher's Continuing Education Program. Teachers are motivated to create thematic units for the subjects that they teach, according to the Paraná Curriculum Guidelines for Foreign Language. According to the Curriculum Guidelines for Foreign Language, language teaching has to be based on the sociological perspective of language which has the Bakhtin Circle as the main representatives. From this conception, the authors of the Foreign Language Guidelines define that the main concerns about foreign language teaching is the *discourse as a social practice*. This content would be developed from the usage of authentic texts from a variety of genres. The reading procedure for these texts should follow the discursive process of reading, that is, these texts are utterances in a historical and sociological contextualized way. Moreover, according to the Guidelines, the intercultural approach would be the best way to develop this content. Besides that, the discursive reading would be the path used to reach this ability into this approach. So it was sought a theoretical based on Bakhtinians idea of utterance and discourse genres, as well as a theoretical related to the discursive reading and intercultural approach. Based on that, it was intended to situate historically the debate about foreign language teaching in Brazil in order to understand the Curriculum Guidelines for Foreign Language. From these aspects, the textbook was problematized from the discussions about its relevance for the educational research, the difficulties in defining this object and identifying its interlocutors and its characteristics as a discursive genre. The analysis used these elements to investigate their reflection in the English Public Textbook. To reach that, we tried to observe how the lessons from the book used the genres, and developed the work with the selection of authentic texts, interlocution and the context of the students. It was possible to observe that the authors of the English Public Textbook try to deal with these aspects in their units. Indeed, some units attend more the directions of the Foreign Language Guidelines than others, once that each unit was made by a different teacher. So, the English Public Textbook has both discourses coherent with the sociological perspective as those more monological. Moreover, this textbook, as an experimental alternative, presents many qualities regarding its adequacy to the proposal of the English Curriculum Guidelines.

Key-words: English Public Textbook; sociological language conception; reading.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: exercícios com o uso de pronomes reflexivos.....	11
FIGURA 2: texto sobre a vida familiar.....	22
FIGURA 3: perguntas de abertura do capítulo.....	73
FIGURA 4: biografia de Shakespeare.....	74
FIGURA 5: texto sobre o filme “Ten Things I Hate About You”	75
FIGURA 6: questões sobre os textos.....	76
FIGURA 7: questões para discussão sobre o comportamento dos jovens brasileiros e americanos.....	77
FIGURA 8: comentário sobre o filme e questões.....	78
FIGURA 9: questão relacionada ao filme.....	80
FIGURA 10: texto com uso de estrangeirismos.....	81
FIGURA 11: texto sobre estrangeirismos.....	82
FIGURA 12: sugestão de atividade em grupo.....	84
FIGURA 13: nova sugestão para atividade em grupo.....	85

LISTA DE ABREVIATURAS

DCE/LEM: Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna

DCEPR: Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná

EM: Ensino Médio

LD: livro didático

LDP: Livro Didático Público do Estado do Paraná

LDP/LI: Livro Didático Público de Língua Inglesa

LE: língua estrangeira

LEM: língua estrangeira moderna

LI: língua inglesa

SEED/PR: Secretaria de Educação do Estado do Paraná

INTRODUÇÃO

Durante minha experiência como professora de inglês de ensino fundamental em escola pública, sempre vivenciei frustrações em relação à escolha do material didático. Trabalhando em escolas onde atuavam também outras professoras de inglês, minha voz de estudante acadêmica quase nunca era ouvida diante da opinião das professoras já formadas e com muito mais anos de experiência. Entretanto, no ato da escolha do livro didático a ser usado, o que eu via era a materialização de práticas que a academia considerava obsoletas e incompatíveis com as necessidades de formação de sujeitos ativos. Muitas vezes, o livro era escolhido não pelo seu conteúdo, abordagem de ensino usada, variedade e qualidade de exercícios, ou mesmo pela adequação às Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna, mas pelo menor preço.

Em outro nível, no Ensino Médio (EM), presenciei muitas reclamações a respeito do recém chegado Livro Didático Público do Estado do Paraná (LDP). A insatisfação vinha por parte dos docentes de todas as disciplinas. Todavia, matérias como português, matemática, química, física e biologia, já estavam recebendo outro livro didático, escolhido a partir do PNLEM (Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio). Disciplinas como educação física, filosofia, sociologia e artes não tinham o hábito de adotar livros didáticos mesmo antes da chegada do LDP. O caso da língua estrangeira (LE), entretanto, sempre foi um problema para as escolas, visto que, com apenas duas aulas semanais, o professor de LE pouco podia fazer sem o apoio de um livro didático (LD). Dessa forma, as escolas normalmente indicavam um livro barato que seria utilizado durante os três anos do Ensino Médio.

Quando iniciei o programa de mestrado, o LDP também era o assunto de muitas conversas entre os meus colegas e eu, uma vez que alguns eram professores da rede estadual e outros, inclusive, trabalhavam nas secretarias que o organizaram. Mesmo não lecionando mais em escola pública nesse período, nem tendo lecionado para alunos de EM, o Livro Didático Público de Língua Inglesa (LDP/LI) me pareceu um objeto de pesquisa muito interessante pela forma como foi construído e pelo debate que o cercou.

Segundo o portal *Agência de Notícias* (2010) do Governo do Estado do Paraná, até 2005, os alunos de EM não dispunham de nenhum livro didático. A partir desta data, o governo do Estado passou a distribuir livros didáticos para as

disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Até então, algumas escolas optavam pela adoção de livros de algumas disciplinas ou de todas, e os alunos deveriam comprá-los. Outras escolas não adotavam nenhum livro, e os alunos deveriam fazer cópias de materiais feitos pelos professores ou que os professores selecionavam de outros livros ou mesmo copiar os conteúdos do quadro negro.

Em 2005, então, houve o processo de elaboração do LDP, que foi entregue às escolas em 2006 e 2007. Segundo a carta de apresentação escrita pelo Secretário da Educação da época¹, o LDP foi produzido com o intuito de suprir a falta de materiais didáticos destinados ao EM.

Estes livros são uma extensão de um projeto chamado “Folhas” da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR). Neste projeto, os professores da rede pública estadual podem inscrever propostas de trabalho e unidades temáticas referentes à sua área de atuação. Estas unidades devem seguir a metodologia apresentada pelas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCEPR), passando por avaliação da SEED/PR para publicação posterior no portal educacional do Estado.

Conforme consta nas DCEPR, a elaboração desse documento foi pautada em encontros de formação continuada ofertados durante os anos de 2003 a 2006, com o objetivo de construir Diretrizes que fossem, de fato, relevantes e condizentes com a realidade escolar experienciada pelos professores de cada disciplina. A elaboração do LDP, da mesma forma, contou com uma equipe de professores selecionados, além de profissionais do âmbito acadêmico que buscaram fazer um livro que fosse coerente com os encaminhamentos dados pelas DCEPR de cada disciplina.

As constantes críticas e reclamações que presenciei sobre o LDP, dessa forma, despertaram minha curiosidade de pesquisadora para buscar entender melhor o processo de construção desse livro, bem como a forma usada por ele para abordar os conteúdos de língua inglesa. Ao iniciar minhas investigações, percebi que estava diante de uma imensa “teia”, uma complexa rede de relações entre teoria e prática.

Por um lado, não poderia deixar para trás a bagagem de uma formação universitária em Letras que me trouxe convicções sobre concepções de linguagem e abordagens de ensino de língua estrangeira. Por outro, estava diante de um

¹ O Secretário da Educação em questão era Maurício Requião de Mello e Silva. Atualmente, a Secretária de Educação do Estado do Paraná é Yvelise Arco-Verde.

complexo objeto, o Livro Didático Público de Língua Inglesa, alvo de tantas críticas, embora tenha sido elaborado a partir de unidades que os próprios professores escreveram para o Projeto Folhas, baseados nos encaminhamentos teórico-metodológicos dado pelas Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna (DCE/LEM) que, por sua vez, foram escritas pautadas em *feedback* dado pelos professores de LEM sobre o ensino dessas disciplinas. Como, então, investigar esse objeto?

A realização de uma pesquisa qualitativa era o meio mais adequado para tentar explorar essa complexa “teia” de relações. De acordo com FLICK, “a pesquisa qualitativa não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado. Várias abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e a prática da pesquisa” (2004, p.22). Estudar o LDP/LI, dessa forma, exige não apenas uma concepção de linguagem e de abordagem de ensino a priori, como também uma busca por entender a concepção teórica adotada pelas DCE/LEM que norteiam a construção desse livro, a concepção de livro didático em si e o processo de elaboração desse objeto.

Partindo de uma concepção sociológica de linguagem fundamentada nos pressupostos do Círculo de Bakhtin procurei realizar um estudo de caso do tipo análise documental, uma vez que o objeto de análise é o LDP/LI.

Com base nessa fundamentação, parto das ideias de enunciado e gêneros do discurso desenvolvidas pelos pensadores do Círculo, principalmente BAKHTIN (1992) e VOLOCHINOV (1986 e 19--). O desenvolvimento da leitura como um processo discursivo, também teorizado neste trabalho, seria uma forma de desenvolvimento da leitura a partir desses pressupostos. A abordagem intercultural no ensino de LE, por sua vez, traz marcas do desenvolvimento de outras abordagens de ensino de LE, sendo o resultado de um processo sócio-histórico do ensino dessas disciplinas, além de ser a abordagem mais coerente com a concepção sociológica de linguagem. Desse modo, a leitura discursiva seria a maneira como esse tópico seria abordado sob a ótica de uma abordagem intercultural.

A partir desses fundamentos teóricos, procurei também analisar as DCE/LEM, de modo a investigar o debate sobre o ensino de línguas apresentado nesse documento para, apenas então, analisar o LDP/LI. Antes disso, ainda, era preciso entender mais sobre os livros didáticos, a importância de estudá-los, além de tentar

desvendar quem são seus interlocutores e como ele se constitui como um gênero discursivo sob a perspectiva bakhtiniana.

Apenas depois de reflexão sobre todos esses elementos foi possível se compreender um pouco mais sobre esse complexo objeto e o modo como suas unidades se configuram. O objetivo dessa análise é tentar identificar o que faz desse livro um objeto tão peculiar entre os demais LD destinados ao ensino de inglês e como ele se constitui como o resultado de um complexo histórico de produção. Além disso, os LD como objetos da cultura escolar vêm desempenhando funções diferentes dentro desse contexto. O LDP/LI parece-me buscar um novo papel nesse âmbito, que vai de encontro ao espaço reservado aos livros didáticos comerciais.

Em caráter exemplificativo, foram usados, ainda, outros dois livros didáticos de inglês, ambos de Amadeu Marques: *Inglês – Série Novo Ensino Médio* (4ª edição, do ano 2000) e *Inglês – Série Novo Ensino Médio* (7ª edição, do ano 2008). Apesar desta ser uma edição reformulada daquela, tratam-se de dois livros completamente distintos. A escolha desses dois livros foi motivada por lembranças da minha própria formação durante o EM, que, sem ter um livro de inglês que fosse indicado pela escola, tínhamos de copiar exercícios, muitos deles retirados dessa edição mais antiga.² Além disso, no início desse projeto, pretendia fazer um estudo comparativo entre o LDP/LI e outro livro comercial. Na busca por esse título, procurei a escola que tivesse o maior número de alunos de nível EM a fim de verificar o livro indicado por ela para o ensino de língua inglesa (LI). Cheguei, dessa forma, ao Colégio Estadual do Paraná com a indicação da última edição do livro de Amadeu Marques nas listas de material de seus alunos. Como tal estudo demandaria um esforço maior que o período disponível para a realização de uma pesquisa desse cunho, esses dois livros servirão apenas como elementos de exemplificação de livro didático comercial ou ainda para elucidar aspectos tratados ao longo da pesquisa.

Retomando, como meio de se atingir os objetivos ou, ao menos, buscar alguma explicação para as questões que envolvem essa pesquisa, o trabalho foi dividido em quatro capítulos.

No primeiro deles, busco mostrar o referencial teórico que norteou essa pesquisa. Para isso, procuro explicar a concepção sociológica de linguagem a partir dos conceitos de enunciado e gênero do discurso desenvolvidos pelos

² Posteriormente, quando iniciei meu trabalho como docente, esse livro me foi doado por minha professora de inglês.

pesquisadores do Círculo de Bakhtin. Nesse capítulo, também, procuro fazer um quadro das principais concepções de leitura a fim de apontar as semelhanças e diferenças entre estas e a concepção de leitura como um processo discursivo. Procuro mostrar, ainda, como os livros didáticos desenvolvem essa habilidade a partir dessas concepções.

No segundo capítulo, apresento a abordagem intercultural a fim de mostrar como ela tem sido debatida nos estudos recentes e aproveitada nas aulas de LI. Faço, também, um breve histórico sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, a fim de situar o debate feito pelas DCE/LEM.

O terceiro capítulo procura problematizar o livro didático em si, trazendo discussões a respeito da relevância das pesquisas educacionais nessa área, do problema de conceituação desse objeto e de identificação de seus interlocutores. Além disso, busco expor a construção desse objeto enquanto um gênero discursivo.

No último capítulo, apresento o modo de construção do LDP além da análise de duas unidades do LDP/LI. Para a análise, procurei observar como as unidades são construídas a partir do conteúdo das DCE/LEM que é *discurso como prática social*. Com base na fundamentação teórica desse estudo, busquei elementos do desenvolvimento da leitura como um processo discursivo que pudessem efetivar o ensino sob essa ótica. Apesar da análise de elementos do desenvolvimento da leitura terem ganhado maior ênfase neste trabalho, foram analisados outros elementos presentes no LDP/LI, a fim de verificar como os autores desse livro percebem e trabalham com a abordagem intercultural. Em relação a leitura, esses elementos são: a presença de textos autênticos, as questões elaboradas e o trabalho com os gêneros do discurso. Esses aspectos, da mesma forma, contribuem para o desenvolvimento de uma perspectiva intercultural. Além desses, a interlocução e relações com o contexto sócio-histórico dos alunos também foram aspectos observados dentro das unidades, de modo que outros elementos dentro da abordagem intercultural, provenientes não apenas do desenvolvimento da leitura, pudessem ser contemplados. Ainda neste capítulo, procurei apontar elementos que permitem a delimitação do LDP/LI como um exemplo do gênero discursivo livro didático.

CAPÍTULO 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Concepção de Linguagem

Os estudos realizados pelo Círculo de Bakhtin³ sobre linguagem influenciaram de modo considerável as áreas que trabalham com o ensino de línguas. Como esta pesquisa procura analisar o Livro Didático Público de Língua Inglesa sob o enfoque de sua formação discursiva, os estudos bakhtinianos apresentam elementos pertinentes para essa análise e, por esse motivo, fundamentam essa pesquisa.

Para os bakhtinianos⁴, a língua é o principal meio de comunicação humana e também a responsável pela formação da consciência subjetiva de cada indivíduo. Dessa forma, a linguagem está, fundamentalmente, inserida em todos os contextos sociais, não sendo uma entidade isolada e estática dentro desses contextos.

Na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, VOLOCHINOV (1986)⁵ aponta para elementos que indicam que a concepção da língua como um sistema de normas imutáveis é uma concepção insuficiente. Essa visão de língua – estruturalista ou objetivista abstrata, como a chama Volochinov – foi amplamente difundida no início do século XX e influencia o estudo e o ensino da linguagem ainda nos dias atuais.

De acordo com a concepção estruturalista, a língua é um sistema fixo de normas e regras. Entretanto, nos contextos em que os enunciados se concretizam,

³ A expressão “Círculo de Bakhtin”, como apresenta FARACO (2009), é usada para se referir ao conjunto da obra de um grupo de estudiosos que tinha Mikhail M. Bakhtin como um dos integrantes. Estes intelectuais, que tinham em comum “uma paixão pela filosofia e pelo debate de ideias” (p.14), se reuniram regularmente durante dez anos. Outro grande interesse desses estudiosos era pela linguagem. O nome de Bakhtin é usado como referência a este grupo por ser o autor cuja obra é a maior entre os outros membros. Assim, sempre que for me referir à ideias mais amplas, que, de certa forma, são pontos comuns ao grupo em si, usarei esta terminologia.

⁴ O termo “bakhtiniana(o)”, quando usado, tem a mesma dimensão de “Círculo de Bakhtin”. (cf. nota 3)

⁵ A edição brasileira de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* coloca o nome de Bakhtin como o autor do livro. Entretanto, em outros países, já é reconhecida e comprovada a autoria deste livro como sendo de Volochinov. Um dos críticos brasileiros do círculo de Bakhtin, Carlos Alberto Faraco (2009), explica que, nos anos 70, o linguista Viatcheslav V. Ivanov, afirmou, sem apresentar justificativa concreta, que a autoria do livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* era de Bakhtin, e não de Volochinov, contrariando, assim, a publicação original, que tinha Volochinov como autor de *Freudismo e Marxismo e filosofia da linguagem*. As idéias de Ivanov se difundiram, entretanto “nenhum argumento convincente conseguiu resolver essa dúvida criada” (p.12). Dessa forma, usarei o nome de Volochinov para me referir ao autor deste livro, seguindo a linha dos estudos de Faraco, embora, nas referências, use o nome de ambos, Bakhtin e Volochinov, como aparece na edição utilizada do livro.

essa concepção não é suficiente para revelar os sentidos desses atos de fala. O sistema linguístico é, sim, identificado dentro dos enunciados, mas é no contexto social, no qual se dá o ato de fala, que acontece o mais relevante na produção de sentidos desses enunciados.

Em seu texto “Os gêneros do discurso” (1992), BAKHTIN traça um paralelo entre as definições de frase/oração – denominação usada pelo autor para a compreensão de língua que têm os estruturalistas – e enunciado.

Para o pesquisador, a comunicação real se efetiva através de enunciados, e não de orações. As orações podem ser vinculadas, teoricamente, com a língua sistêmica, abstrata, gramatical. Em contraposição, os enunciados não são apenas as palavras verbalizadas, mas tudo o que atribui sentido àquela enunciação como a situação social, as pessoas envolvidas e o contexto histórico.

O contexto da oração é o contexto do discurso de um único e mesmo sujeito falante (do locutor); a relação existente entre a oração e o contexto transverbal da realidade (a situação, as circunstâncias, a pré-história), e os enunciados de outros locutores não é uma relação direta, é intermediada por todo o contexto que a rodeia, ou seja, pelo enunciado em seu todo (BAKHTIN, 1992, p. 296).

VOLOCHINOV afirma que, quando fazemos uma enunciação, não estamos pensando no sentido gramatical da mesma, ou no sentido dicionarizado de cada palavra.

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (1986, p. 95, grifos do autor).

Em seu ensaio “Discurso na vida, discurso na arte”, VOLOCHINOV (19-- , 1ª edição de 1926) enfatiza que “o discurso verbal não é auto-suficiente” (p.3). Segundo o autor, os enunciados nascem de um contexto extra-verbal, vinculados à vida dos interlocutores e, separado desse contexto, qualquer enunciado perde sua significação.

Para esclarecer melhor a importância do contexto extra-verbal na atribuição

de sentidos a um enunciado, o autor usa um exemplo simples. “Duas pessoas estão sentadas numa sala. Estão ambas em silêncio. Então, uma delas diz 'Bem'. A outra não responde” (19--, p.3). Se procurássemos entender essa “fala” sem saber o contexto em que ela foi usada, provavelmente acharíamos que ela não faz sentido, não a entenderíamos. Entretanto, após explicar a situação, percebemos como uma única palavra pode expressar tantas coisas. O contexto é o seguinte: os dois interlocutores estão em um trem. É maio e a primavera já deveria estar começando. Entretanto, ao olharem pela janela, eles veem que começa a nevar. Ambos estão esperando ansiosos pela primavera, pois já estão cansados do clima tão frio e das nevascas constantes. O enunciado “Bem” revela essa insatisfação dos interlocutores ao verem neve novamente, embora isso não tenha sido dito. Assim, o enunciado e o contexto em que ele acontece constituem um único bloco na significação. É o contexto extra-verbal o responsável por dar significação ao enunciado “Bem”.

De acordo com VOLOCHINOV, são três os fatores que constituem o contexto extra-verbal:

1) o *horizonte espacial comum* dos interlocutores (a unidade do visível [...]), 2) o *conhecimento e a compreensão* comum da situação por parte dos interlocutores, e 3) sua *avaliação comum* dessa situação (19--, p. 4).

A significação de um enunciado depende, portanto, do grau de compartilhamento que os interlocutores dispõem desses três fatores mencionados. Quanto maior for a familiaridade de ambos em relação a esses aspectos, menor o risco de não haver entendimento, comunicação entre esses sujeitos.

Com isso, é possível se chegar a um outro ponto fundamental na obra bakhtiniana: o sujeito sozinho, isolado socialmente, não constrói sentido, não consegue identificar o “presumido”, o comum. Ou seja, os enunciados funcionam como códigos que são compreendidos apenas pelos indivíduos que conhecem o mesmo código, que convivem no mesmo campo social.

A característica distintiva dos enunciados concretos consiste precisamente no fato de que eles estabelecem uma miríade de conexões com o contexto extra-verbal da vida e, uma vez separados desse contexto, perdem quase toda a significação – uma pessoa ignorante do contexto pragmático imediato não compreenderá estes enunciados (*ibid.*, p.5).

No ensino de língua inglesa, podem-se citar vários exemplos de situações em que os aprendizes sentem-se ignorantes perante alguns temas tratados durante as aulas ou nos livros didáticos. Pensemos em alunos de Ensino Médio de uma escola pública de periferia, os quais encontram muitas dificuldades até mesmo em adquirir o seu material didático. Os autores do LD, então, propõem, em uma das unidades do livro, que sejam observadas fotos de diversos prédios históricos presentes em diversos países⁶. Primeiramente, os alunos devem relacionar esses prédios à data correspondente à sua construção. Na atividade seguinte, é pedido que os alunos façam uma lista de lugares históricos importantes de seu país e respondam a algumas perguntas tais como: quais desses lugares ele já visitou e o que se lembra de cada um e outros lugares mencionados que ele gostaria de conhecer. Também é proposto um exercício em que os alunos devem supor a seguinte situação e depois escrever sobre ela: eles estão conversando com um turista estrangeiro sobre o país visitado e devem dar indicações a esse turista sobre prédios históricos e lugares que ele deveria visitar, bem como contar um pouco da história do seu país a esse turista.

Sabe-se que os alunos, nas aulas de língua estrangeira, discutem muitas situações hipotéticas. Entretanto, é preciso se levar em consideração o interesse e a familiaridade que os estudantes terão com o tópico. Pode ser que algum aluno já tenha passado por uma experiência de ter que auxiliar algum estrangeiro que passou por sua cidade e esse fato venha gerar curiosidade entre os colegas. Ou mesmo alguém que tenha mostrado alguns pontos turísticos de sua cidade a algum parente que mora em outra cidade e veio visitá-lo. Por outro lado, atividades como a descrita acima podem levar o aluno ao desinteresse pela língua estudada, uma vez que não faz parte do seu universo sócio-cultural o contato com turistas estrangeiros e visitas a patrimônios históricos do seu país, devido às dificuldades financeiras encontradas em adquirir até mesmo produtos de necessidade mais imediata. Esse é um problema frequente encontrado nos livros didáticos de LE, tanto de autores nacionais quanto estrangeiros. Para além disso, a produção foca em um público-alvo idealizado e não bem específico. Quando os autores não conhecem o público-alvo de seu livro, as chances de que as situações propostas estejam bem distantes do contexto social vivenciado pelos alunos que utilizam esse livro são muito grandes.

⁶ O exemplo mencionado é do seguinte livro: JONES, L. *Let's Talk*. Student's Book. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2002.

Assim, para que a interlocução não fique comprometida, é fundamental que o trabalho de intermediação que o professor faz entre LD e aluno leve à discussão do assunto, e não apenas a uma receptividade passiva do que é proposto pelo autor.

Como ressalta VOLOCHINOV (19--), a significação de um enunciado depende do contexto extra-verbal, que, no caso do exemplo citado, seria a sala de aula, onde o livro é usado; o conhecimento que alunos e professor têm do assunto tratado, ou seja, sua familiaridade com os lugares exibidos no livro, com os locais importantes e a história do seu próprio país e com uma conversação com um turista estrangeiro; e, por fim, com a avaliação feita por ambos, professor e aluno, sobre o tópico tratado, ou seja, a relevância que esse tema tem para suas vidas e seu contexto sócio-cultural.

Além do contexto extra-verbal, é imprescindível que os enunciados sejam estudados dentro de uma cadeia de outros atos. Os enunciados não são entidades produzidas isoladamente, sem relação com enunciados anteriores a ele e à situação em que é produzido. “Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (BAKHTIN, 1992, p.291). Com isso, procurar entender uma frase/oração fora do contexto em que ela foi usada pode gerar interpretações equivocadas a seu respeito, ou mesmo não significar nada. “A oração, como unidade de língua, é de natureza gramatical e tem fronteiras, um acabamento, uma unidade que se prendem à gramática” (*ibid.*, p.297). Todavia, ao fazer uso da língua, o locutor faz uso inconsciente do seu domínio gramatical. A ele interessa que os enunciados produzidos supram suas necessidades comunicativas em contextos reais.

O locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas (admitamos, por enquanto, a legitimidade destas) num dado contexto concreto (VOLOCHINOV, 1986, p. 92).

Apesar da inserção de textos autênticos, muitos livros didáticos de LE ainda buscam sistematizar o ensino da língua através de orações extraídas de um enunciado. É o caso de vários exercícios propostos pelo livro *Inglês – Série Novo Ensino Médio*⁷. Na unidade intitulada “A Matter of Life and Death”, que trata sobre a preocupação das pessoas com a saúde e a aparência, é proposto um exercício com o uso de pronomes reflexivos. O uso desse tipo de pronomes é explicado

⁷ MARQUES, A. *Inglês - Série Novo Ensino Médio*. Volume Único. 7 ed. São Paulo: Ática, 2008.

previamente a partir de frases extraídas do texto que abre a unidade. Entretanto, o exercício proposto para uso desses pronomes apresenta frases aleatórias, sobre temas diversos.

Observe os pronomes destacados nestas frases:

... the way she appears to **herself**.

How can I feel OK about **myself**?

Some young people begin to starve **themselves**...

Reprogram **yourself** to build self-esteem.

As palavras em destaque são **pronomes reflexivos**, usados logo após o verbo para indicar que o sujeito e o objeto são uma mesma pessoa.

Santos-Dumont killed **himself** in 1932.

O sujeito (**he**) pratica e sofre (**himself**) a ação.

Observe a relação entre os pronomes pessoais e os reflexivos.

Personal Pronouns	Reflexive Pronouns
I	myself
you	yourself
he	himself
she	herself
it	itself
we	ourselves
you	yourselves
they	themselves

Complete as frases com os pronomes reflexivos adequados.

- And I say to ▲, "What a wonderful world!" **myself**
- I cut ▲ while shaving this morning. **myself**
- They enjoyed ▲ immensely at the party. **themselves**
- Boys, don't be so naughty! Behave ▲. **yourselves**
- Those people don't feel OK about ▲. **themselves**
- Did the boy hurt ▲ when he fell? **himself**
- We often ask ▲ about the future. **ourselves**
- That's an automatic door. It opens and closes ▲. **itself**
- John, why are you always talking to ▲? **yourself**
- The girl is looking at ▲ in the mirror. **herself**

FIGURA 1: exercícios com o uso de pronomes reflexivos.
FONTE: MARQUES, 2008.

Sabendo que poderão usar apenas esse tipo de pronome, é provável que os estudantes não encontrem grandes dificuldades na realização da tarefa. Porém, resta saber se, na produção de um enunciado, os aprendizes teriam facilidade em saber que tipo de pronome usar.

Dessa forma, os enunciados precisam ser vistos através do seu *tema* e de sua *significação*, termos usados por VOLOCHINOV, em *Marxismo e filosofia da linguagem*. O tema de uma enunciação, ou *momento temático*, como é chamado por CASTRO (1993), é o sentido da enunciação completa. Ele é composto pelos elementos verbais e os não-verbais, como o contexto histórico do momento em que o enunciado foi realizado, o contexto real, e também outros elementos extra-verbais. Segundo CASTRO (1993), sempre há uma intenção para a realização de um certo enunciado, da mesma forma que sempre há um interlocutor a quem esse enunciado é dirigido, seja ele real ou imaginário. Mesmo que a sequência enunciada seja a mesma, o enunciado nunca é reiterável, uma vez que o momento histórico é outro, ou se interlocutores são os mesmos ou outros, a intenção pode ser diferente e o contexto extra-verbal pode ser outro também. A *significação* é o linguístico de cada enunciado, os elementos da enunciação. Esses sim podem ser repetidos ou retomados. O *tema* é sempre diferente.

Outra característica do enunciado, que o diferencia da oração, é que ele sempre proporciona uma atitude *responsiva ativa* por parte dos interlocutores, mesmo que essa resposta não seja exteriorizada.

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) que um discurso adota simultaneamente, para com esse discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa*. (BAKHTIN, 1992, p. 290).

Assim, todo enunciado supõe a existência de outro indivíduo, de um interlocutor e, para que o enunciado seja efetivo, esse outro não precisa necessariamente ser real. Ele pode existir apenas na imaginação do locutor. O autor de um livro, por exemplo. Ele não escreve seu livro com o leitor sentado à sua frente, dizendo sua opinião sobre o livro, se ele está entendendo ou não, se está gostando, o que está sentindo. Mesmo que muitas vezes o escritor não tenha ao certo um público-alvo, em sua mente há sempre um interlocutor, que faz com que ele edite seu texto, escreva tentando ser mais claro, ou mais confuso, dependendo

da sua intenção com aquela obra.

Isso diferencia o enunciado da oração. A oração não provoca nenhuma reação responsiva, ela é fechada, acabada, monológica, uma abstração da língua. No exemplo dado sobre os pronomes reflexivos, essa característica fica clara. As orações propostas pelo exercício têm função apenas gramatical, de sistematizar o uso dessa unidade gramatical. Por isso, o Círculo de Bakhtin entende que a unidade básica de qualquer língua é o enunciado e não a oração, uma vez que os enunciados são reais, produzidos em um determinado contexto de relações sociais e representam a comunicação real, enquanto que as orações são abstrações da língua, são a-históricas, não pressupõe um sujeito por trás delas. A enunciação, do contrário, só ganha sentido a partir da situação, do meio social.

No âmbito da LE, o contexto social, o universo sócio-cultural do aluno é fundamental para que o aprendiz ganhe autonomia com relação à língua estudada. FARACO, na mesma direção, aponta que esses aspectos também são relevantes quando se estuda língua materna. Segundo o autor, a modernidade trouxe ao estudo da língua “normativa” uma série de conflitos, não apenas linguísticos, mas principalmente de um choque de “jogo de valores e visões de mundo que atinge até [...] conflitos cognitivos em face das diferentes experiências culturais de alunos e professores, podendo ocorrer até problemas de efetiva não-comunicação entre alunos e professores” (1997, p.58). Para o autor, não basta apenas que o aluno tenha acesso ao estudo da língua. É preciso que as práticas pedagógicas de ensino de língua auxiliem o aprendiz a ser um sujeito ativo dentro do seu contexto e, para alcançar esse objetivo,

passa [-se] pela elaboração de práticas que rompam com a visão estática do normativismo e todas as suas consequências, trabalhando com a linguagem, oral ou escrita, não como um bloco pétreo a ser engolido, mas como um complexo conjunto de atividades sócio-verbais conectadas com o conjunto das práticas sociais (FARACO, 1997, p. 58).

Ao dar um exemplo do ensino de outra língua para um falante nativo de russo, Volochinov afirma o seguinte:

A palavra isolada de seu contexto, inscrita num caderno e apreendida por associação com seu equivalente em russo, torna-se, por assim dizer, sinal, torna-se uma coisa única e, no processo de compreensão, o fator de reconhecimento adquire um peso muito forte. Em suma, um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável (1986, p. 95).

Pode-se inferir, com isso, que o autor procura mostrar que ninguém aprende uma língua através de palavras ou frases isoladas de um contexto. Quando uma criança aprende sua língua materna, suas primeiras palavras, suas primeiras construções, dizem respeito ao que tem mais sentido para ela naquele contexto, como palavras para se referir aos pais, ou à sua comida. Mesmo depois de adultos, os falantes nativos não pensam nas palavras como itens de dicionário, mas sim como partes integrantes de enunciações. O processo não é muito diferente com o aprendizado de uma língua estrangeira. Por isso, entende-se que mesmo a palavra estrangeira ganha limitações quando é ensinada como um sinal. Dessa forma, em uma concepção de orientação sociológica, o ideal seria que a língua fosse ensinada dentro de situações concretas, no contexto ideológico que elas figuram e fazem sentido àqueles aprendizes.

Tendo se tratado das concepções bakhtinianas de enunciado, faz-se necessário entender como eles se materializam nos gêneros discursivos. Como enfatiza CASTRO (1993), as relações de sentido estabelecidas pelas palavras acontecem não somente na fala cotidiana, mas também nos gêneros mais complexos, nas diversas formas de enunciação que possam existir.

Cada gênero é constituído por um léxico, uma sintaxe, uma estrutura que lhe é particular. Alguns gêneros são mais *fechados* ou *fixos*, ou seja, não dão muita liberdade para o estilo individual do interlocutor. Outros gêneros já oferecem mais abertura, maior possibilidade de criação, do traço individual de cada locutor. BAKHTIN (1992) classifica os gêneros como *primário* e *secundário*. Entre os gêneros primários estariam as enunciações mais simples, com menor número de interlocutores e *momento temático* mais curto. Os gêneros secundários englobariam as formas de enunciação mais complexa, como as ligadas ao meio artístico, científico e sociopolítico, com maior número de interlocutores, *momento temático* mais longo e, frequentemente, também inserindo os gêneros primários.

Comum a todas as enunciações, sejam elas *primárias* ou *secundárias*, simples ou complexas, está o seu caráter dialógico. Isto porque todo enunciado surge como uma resposta a algo (e tem uma intenção). Dessa forma, todos os gêneros são dialógicos. Nisto também inclui dizer que todos os gêneros têm uma espécie de conclusão que possibilita a contestação ou resposta do interlocutor.

A escolha do gênero e do enunciado é sempre determinada pelo contexto histórico. Para quem se fala? Quem é o interlocutor? Qual a intenção com determinado enunciado? Qual será a resposta, a reação do interlocutor a este enunciado? E se a enunciação for diferente, qual será sua reação? Que dúvidas irá suscitar? Que resposta irá implicar? São essas indagações que levam à escolha das formas a serem usadas, das palavras, do tom da enunciação, da entonação, enfim, do gênero. Mesmo uma criança tem uma intenção quando pronuncia uma frase, uma palavra, ou uma sílaba que seja. Ela pode estar com fome, com dor, querer atenção, enfim, há sempre um contexto que a leva a pronunciar determinadas palavras, ou agir de certa maneira. Segundo JANZEN,

a formação da visão de mundo dá-se no movimento duplo de aproximação/distanciamento do outro e na natureza dialógica da linguagem. A percepção do outro está presente na nossa fala, às vezes de maneira bem concreta quando o citamos; outras vezes, estas falas encontram-se diluídas (intencionalmente ou não) na nossa elaboração discursiva (2005, p. 40).

Na aprendizagem de uma língua estrangeira não é diferente. Aquilo que faz sentido na vida real do aprendiz, – palavras que vêm carregadas de valores –, que é usado efetivamente em sua comunicação é que fica retido. No exercício de compreensão do enunciado (de um determinado texto), não são as formas gramaticais que são reconhecidas. Elas ajudam, de fato, na estruturação do enunciado, embora elas não sejam um suporte para a sua real necessidade de comunicação com o outro.

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade de estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua (BAKHTIN, 1992, p. 282).

A linguagem está intrinsecamente relacionada às atividades da vida. Todos os enunciados produzidos têm seu conteúdo, sua organização e seu estilo determinados pela situação em que ele será usado. Dessa forma, não se pode estudar as ações humanas sem considerar as formas de enunciado que elas produzem e nem mesmo estudar os gêneros sem considerar a esfera em que ele é produzido e usado.

Como afirma FARACO,

fica, assim, claro que, para Bakhtin, gêneros do discurso e atividades são mutuamente constitutivos. Em outras palavras, o pressuposto básico da elaboração de Bakhtin é que o agir humano não se dá independentemente da interação; nem o dizer fora do agir (2009, p. 126).

No campo dos estudos da linguagem, o estudo dos gêneros do discurso ganhou muita força nas últimas décadas. Entretanto, muitas vezes é feita uma apropriação indevida desse tema, uma vez que se busca uma “cristalização” dos gêneros da mesma forma que o estruturalismo “cristalizava” a língua. Apesar de Bakhtin mostrar que alguns gêneros têm uma forma mais fixa, com poucas possibilidades de variação com relação ao estilo próprio de quem o produz, é equivocada a interpretação que muitos fazem desse aspecto.

Numa tentativa de redimensionamento do ensino de línguas, muitos enfoques passaram a usar os diferentes gêneros para ensinar a língua, apontando para características fixas de cada gênero. Essa nova tendência transferiu o estudo sistematizado que antes era feito das orações para o estudo sistêmico dos gêneros discursivos. Bakhtin, entretanto, enfatiza a historicidade dos gêneros, indicando que eles são tão dinâmicos quanto as atividades humanas e, mesmo os gêneros mais “cristalizados” estão sujeitos à variações decorrentes das necessidades de cada esfera social.

Na busca por essa re-elaboração do ensino de línguas, o ensino de inglês também passou a ser pautado pelo estudo dos gêneros discursivos. Nas escolas de ensino regular, particularmente, devido ao número limitado de aulas de LEM, há uma ênfase no trabalho com os gêneros escritos, uma vez que não há tempo hábil para se desenvolver de forma mais expressiva as habilidades orais. Com isso, a partir da década de 80 e 90, os LD de LEM passaram a usar textos como base para o desenvolvimento de suas unidades.

As influências bakhtinianas no campo da linguagem fizeram com que muitos documentos educacionais passassem a fundamentar-se na perspectiva sociológica de linguagem desenvolvida pelos autores do Círculo. É o caso, por exemplo, do Currículo Básico do Paraná (1989) e das Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna do Estado do Paraná (2009). O fato de dar ênfase aos gêneros escritos também fez com que o enfoque do ensino de línguas passasse a buscar o desenvolvimento de um *leitor* proficiente, capaz de reconhecer diferentes gêneros e produzir enunciados pertinentes de acordo com a exigência de cada contexto sócio-cultural. O foco, então, passou a ser maior para as habilidades de leitura e escrita em relação às orais e auditivas. Os métodos anteriores buscavam a proficiência também na *produção* de linguagem oral, enfatizando o desenvolvimento das habilidades orais e de compreensão auditiva desses enunciados.

1.2 As principais concepções de leitura

Neste tópico, pretende-se fazer, ainda que de forma sucinta, uma discussão sobre as concepções de leitura mais recorrentes nas últimas décadas. Entende-se que o processo de significação dos enunciados parte da interação com estes e a leitura é uma das formas de estabelecer essas relações, uma vez que ela é um processo de interlocução. Desse modo, ao privilegiar o trabalho com os gêneros escritos, é importante que se possa compreender como se concretiza o processo de leitura em sala de aula, o que é lido, como é lido e qual a dimensão que a leitura pode ter na construção de sentidos do texto escrito.

Segundo RANGEL (2005), as práticas de leitura mais desenvolvidas nas escolas são decorrentes de uma abordagem estruturalista. Sob esta perspectiva, a leitura parte do pressuposto de que o texto pode conduzir a uma codificação que apresenta as ideias do autor e cabe ao leitor decodificá-lo, isto é, compreender essas ideias, como se o texto pudesse oferecer apenas um sentido único e verdadeiro. Esse modelo de leitura é chamado de “processamento ascendente” ou *bottom-up*. Segundo essa concepção de leitura, o texto é um elemento acabado, independente do contexto de produção ou do sujeito leitor. Nesta visão, o trabalho do leitor é apenas decodificar o texto, extrair dele os seus significados, uma vez que eles estão todos dentro do texto e o leitor não contribui para a sua significação e

construção de sentidos. Por esse motivo, é feito o estudo dos itens lexicais e gramaticais, uma vez que com a interpretação e análise destes itens se chegaria à interpretação do texto.

Ao encontro desse, está o modelo de leitura chamado “processamento descendente”, ou *top-down*. De acordo com essa concepção, a interpretação de um texto depende exclusivamente da mente do leitor, do seu conhecimento prévio. Entretanto, CORACINI (2002) aponta que tanto a leitura *bottom-up*, ou seja, aquela que depende exclusivamente do texto, quanto a leitura *top-down*, ou seja, aquela que depende exclusivamente do leitor, são modos equivocados de leitura.

Na mesma direção, BRAGA, em artigo à revista *Leitura: Teoria e Prática*, n. 31, explicita que a leitura não é um processo de livre interpretação. Segundo a autora,

embora um texto possa, em princípio, propiciar múltiplas interpretações, o ato de ler ocorre dentro de situações sociais delimitadas, cujas normas tendem a restringir essas possíveis leituras. Perceber e entender a natureza dessas restrições nos parece uma etapa fundamental para o desenvolvimento de uma atitude crítica e para a adoção de uma postura de resistência frente ao texto escrito (1998, p.54).

Dessa forma, o texto não é sujeito a qualquer interpretação. Baseada em Kato (1987), CORACINI afirma que a intenção é um equilíbrio no modo de leitura, uma interação entre autor, texto e leitor.

A posição de Kato (*apud*. CORACINI, 2002) remete a uma concepção interacionista de leitura. RANGEL mostra que, sob essa perspectiva, o desenvolvimento do leitor “supõe a mobilização de vários níveis de conhecimento que dizem respeito às operações cognitivas de ordem superior como a inferência, a evocação, a analogia, a síntese e a análise” (2005, p. 17). Com isso, a leitura é vista como um ato de comunicação verbal caracterizado pela relação cooperativa entre emissor e receptor. “A leitura exige do leitor um exercício de preenchimento dos vazios deixados pelo autor, que apela para as reações do leitor para completar aquilo que iniciou” (RANGEL, 2005, p. 18). Sob essa perspectiva, o professor desempenha um papel importante que é o de facilitador do aprendizado da leitura, fazendo intervenções, embora sem apresentar leituras fechadas e cristalizadas.

Outra concepção de leitura recorrente em documentos educacionais é o da

leitura crítica, baseada na abordagem político-emancipatória. As DCE/LEM mencionam, em vários momentos, ser esse o modo como se pretende formar o leitor: crítico. Segundo RANGEL,

os pressupostos desta abordagem iluminam a urgência da alfabetização e da conscientização das massas, marcadas, até então, pela opressão e desigualdade, impedidas de exercerem, de forma plena, a sua cidadania e apontam a relevância de uma pedagogia da palavra contextualizada, dialogada para que o homem se faça na e pela história (2005, p. 28).

Muitos adeptos dessa concepção criticam a leitura tal como ela se configura na escola. De acordo com RANGEL, muitas vezes a leitura escolar é baseada em textos fragmentados e estereotipados retirados, na maioria dos casos, do livro didático e a leitura é feita de forma mecanizada e passiva. Assim, a abordagem político-emancipatória iria na contramão de modelos autoritários de leitura, tais como se configuram a partir da abordagem estruturalista, em que o leitor é um sujeito passivo.

SILVA, outro pesquisador favorável à concepção da leitura crítica, salienta que

o leitor crítico, movido por sua intencionalidade em direção a um horizonte de realidade, desvela o significado pretendido pelo autor da mensagem, mas não permanece nesse primeiro nível, ele reage, questiona, problematiza, aprecia com criticidade. Como empreendedor de um PROJETO, acionado pela dinâmica de um processo, o leitor crítico necessariamente se faz ouvir. A criticidade faz com que o leitor não só compreenda as ideias vinculadas por um autor, mas leva-o também a posicionar-se diante delas, dando início ao COTEJO, à REFLEXÃO das ideias projetadas na trajetória feita durante o ato de constatação (1986, p. 52, ênfase do autor).

O leitor crítico, portanto, seria aquele capaz de interagir com o texto e perceber até onde este quer chegar, suas nuances, a posição do autor, o que ele quer transmitir, qual a intenção do texto, a relação com outros textos ou ideias, quais públicos busca atingir.

É importante ressaltar que essas concepções de leitura não são independentes umas das outras. Ao contrário, há muitos pontos convergentes entre uma abordagem e outra. Em sintonia com a concepção de linguagem sociológica usada neste estudo, a leitura é fruto de um processo discursivo. Nesse sentido, ela

leva em consideração o momento histórico-social em que o texto foi escrito e em que o leitor está lendo, fazendo com que este, no seu próprio momento temático, dê sentido àquele texto.

1.3 A leitura como um processo discursivo

Ao contrário de uma abordagem tradicional, uma abordagem discursiva da leitura privilegia o trabalho com enunciados, sejam eles orais ou escritos. Retomando o conceito bakhtiniano, o enunciado não envolve apenas as palavras ditas ou escritas, a forma como elas foram verbalizadas. Em se tratando de enunciado, o momento histórico-social, o contexto em que este texto está inserido, os sujeitos envolvidos e as circunstâncias da enunciação são de extrema relevância para a construção de sentidos. As próprias DCE/LEM enfatizam esses aspectos.

Na abordagem de leitura discursiva, a inferência é um processo cognitivo relevante porque possibilita construir novos conhecimentos, a partir daqueles existentes na memória do leitor, os quais são ativados e relacionados às informações materializadas no texto. Com isso, as experiências dos alunos e o conhecimento de mundo serão valorizados (DIRETRIZES, 2009, p. 64).

Segundo SOUZA (2002), uma sala de aula que siga os parâmetros de uma abordagem discursiva é como um “fenômeno social e ideologicamente constituído” (p.23), composto por vários elementos que se inter-relacionam, como o professor, os alunos, a metodologia adotada e os conteúdos. Em virtude disso, a sala de aula é um espaço que privilegia a discussão e a negociação. A seleção dos textos é feita de maneira cuidadosa para que estes propiciem o desenvolvimento de atividades significativas para o universo sócio-cultural dos aprendizes, de modo que eles não fiquem alheios ao que está sendo estudado, mas que se sintam parte integrante, sujeitos ativos na aula.

No processo de escolha, não é raro o encontro com textos que apresentem uma visão monolítica e estereotipada de cultura⁸, o que exige um trabalho diferencial

⁸ A perspectiva de cultura que dá suporte a esta pesquisa será melhor desenvolvida no próximo capítulo. Pode-se adiantar, entretanto, que essa perspectiva tem sua base nos estudos de EAGLETON (2005) que afirma que “a cultura pode ser aproximadamente resumida como o complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem o modo de vida de um grupo específico” (p. 54).

por parte do professor de LEM. SCHLATTER (2000) ressalta que o ensino de língua estrangeira não pode gerar preconceitos quanto à própria cultura, ou mesmo em relação à cultura alheia. As culturas nacionais constituem um forte aspecto na construção da identidade de um povo, com afirma HALL (2006), e, por isso, a reflexão dispensada a esse aspecto no ato da escolha dos textos pode fazer com que este se torne um valioso aliado na discussão dessas questões.

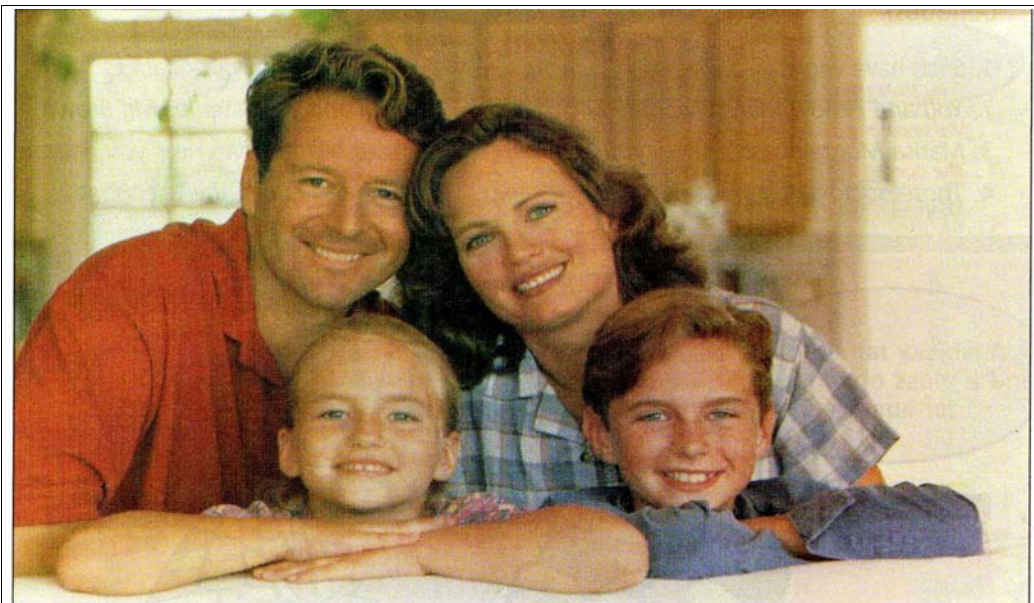
Segundo HALL,

a formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma língua vernacular como meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional (2006, p.49, 50).

O autor também enfatiza que a procura por uma identidade cultural nacional tende a buscar o aparente apagamento das diferenças de um grupo em virtude da tentativa de fortalecer essa identidade. A aula de LE pode ser um fértil espaço para a discussão que mostre as particularidades da cultura nacional e estrangeira através do trabalho com textos autênticos que evidenciem essas particularidades ou que os alunos possam perceber quão rica e heterogênea pode ser uma cultura. Além disso, o material autêntico indica como as diferenças sociais determinam a valoração de palavras e expressões, pois essas não podem ser dissociadas da língua.

Entretanto, isso não impede que mesmo o texto estereotipado seja usado na aula de LEM. Ao contrário, ele pode ser um aliado na discussão dos valores culturais da língua estudada e dos seus próprios valores, ou mesmo do processo de construção e identificação desses estereótipos. Vejamos um exemplo⁹.

⁹ Exemplo retirado do livro: MARQUES, A. *Inglês – Série Novo Ensino Médio*. 4 ed. São Paulo: Ática, 2000. p. 92.



FAMILY LIFE

British and American families are small. The typical British family has a father, mother and two children. Grandparents* come to visit, but they do not usually live with their children. The family starts the day at seven o'clock, has breakfast at eight, and goes to work before nine o'clock. The children have lunch at school at twelve o'clock, and come home at four in the afternoon. Their parents are usually home before six o'clock, and the family eats together at seven. In the evenings, father sometimes goes to the pub for a drink, but he usually stays at home and watches TV. Children go to bed early, at about eight o'clock, two or three hours before their parents.

FIGURA 2: texto sobre a vida familiar.
 FONTE: MARQUES, 2000.

Nesse texto, tem-se um exemplo de estereótipo de famílias britânicas e americanas, de como elas são compostas, que atividades realizam durante o dia, em quais horários, enfim, de suas rotinas. Seguindo-se uma abordagem tradicional de leitura, as informações presentes no texto seriam tomadas como verdades e esse seria o modelo de famílias britânicas e norte-americanas. A partir de uma abordagem discursiva, vários outros elementos precisam ser considerados:

- a) quando o texto foi escrito;
- b) o autor;
- c) em que mídia foi publicado;
- d) qual é o gênero;
- e) do que o texto trata;
- f) como é feito o uso da linguagem;
- g) quais seriam as possíveis intenções do autor levando-se em conta tais escolhas.

Com exceção do gênero discursivo, que pode ser identificado, o livro didático não apresenta nenhum dos outros elementos referentes à contextualização do texto¹⁰, o que leva a crer que ele foi escrito pelo próprio autor do LD no momento de elaboração desse livro. A ausência desses dados já é um ponto determinante e que compromete o processo de interlocução entre o leitor e o texto. Ao elencar as informações sobre as características das famílias, o autor não apenas iguala duas culturas distintas como também faz generalizações sobre a vida familiar dessas culturas.

A leitura como um processo discursivo não desconsideraria esses aspectos. Ao contrário, partiria desses pontos para buscar os sentidos desse texto. Dessa forma, é possível mostrar como é difícil se fazer generalizações sobre uma cultura a partir da reflexão da sua própria e como o contexto de produção de um texto pode levar a diferentes leituras.

Se estivesse em um guia para jovens que pretendem trabalhar como *Au Pair*, por exemplo, em um dos países citados, informações como os horários de aula das crianças ganhariam maior relevância, uma vez que o período de estudos é diferente do da maioria das escolas regulares brasileiras. Em um guia de viagem, é provável que o turista foque sua atenção em aspectos referentes aos costumes familiares, como o fato de os avós visitarmos os netos e dos pais irem à bares em algumas noites. Entretanto, se estivesse publicado em um jornal norte-americano ou britânico, provavelmente o texto teria muitas outras interpretações diferentes: alguns poderiam sentir-se ofendidos ou orgulhosos pelo fato do autor colocar britânicos e americanos num mesmo nível; outros, que tenham um estilo de vida diferente do descrito, podem interpretar o texto como uma piada ou ainda como antiquado. Enfim, não apenas o texto assume um papel fundamental na aula de língua, como também o contexto real em que está inserido e as diversas formas que ele pode ser abordado e interpretado.

Assim, a problematização dos aspectos sócio-históricos de produção do texto, do seu meio de publicação e do gênero levam o leitor a perceber como o *não-dito* também é peça fundamental no processo de construção de sentidos e na desmistificação das “verdades anunciadas” no texto.

¹⁰ A contextualização do texto poderia vir a partir das informações referentes aos itens **a**, **b** e **c**, listados anteriormente.

1.4 A leitura em sala de aula e no livro didático

Neste tópico, pretende-se mostrar como a leitura é trabalhada em sala de aula ou nos livros didáticos, sejam eles de língua materna ou estrangeira, a partir da investigação feita por outros pesquisadores.

No livro *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura – Língua Materna e Língua Estrangeira* (2002), CORACINI, juntamente com os outros pesquisadores que contribuíram com suas pesquisas na composição deste livro, relata diversas experiências de como são elaboradas atividades didático-metodológicas a partir de textos – retirados, na maior parte das experiências relatadas, de livros didáticos.

Em um dos artigos, a autora relata uma experiência de observação de 15 horas de aulas de leitura em francês, na qual praticamente todo o conteúdo e a metodologia usada são as sugeridas pelo LD. Analisando essas aulas, a autora apresenta alguns problemas. O primeiro deles é o próprio LD – produzido por autores estrangeiros – usado nestas aulas. Segundo a autora, livros com essa característica tendem a abstrair os sujeitos, tanto professor quanto aluno, uma vez que sua realidade de produção é bem diferente do contexto sócio-cultural em que é usado. Livros de língua estrangeira de autores estrangeiros dificilmente atenderão às necessidades de um público específico, uma vez que são produzidos de forma quase que genérica para serem usados em todo o mundo. Outro problema relatado é em relação a própria abordagem do texto feita pelo LD. Em quase todos eles, existe uma *indução* de leitura proposta pelo encaminhamento metodológico dado pelo LD ao professor. Ademais, a forma com que o professor controla sua aula também dificulta o posicionamento do aluno ou a possibilidade de que ele atribua sentidos diferentes do imposto pelo professor.

Parece-nos bastante reveladora a forma como o professor controla a aula: o conteúdo, a metodologia, a disciplina, a própria fala dos alunos, sempre lacônica, apenas completando o que o mestre acaba de dizer – ora preenchendo a lacuna deixada propositalmente, ora escolhendo uma das alternativas propostas, ora respondendo a uma pergunta cuja resposta está evidente no texto ou na sequência do raciocínio indutivo a que é submetido para inferir o significado de um termo ou de um segmento textual (CORACINI, 2002, p. 28).

Esse tipo de condução da aula parece indicar não apenas uma característica comum em muitas outras observações relatadas neste livro como também uma tentativa de centralizar e homogeneizar o processo de aprendizagem. Perante o texto, por exemplo, os alunos buscam **um** sentido através da leitura, **um** significado que eles acreditam estar presente nas palavras, nas estruturas desse texto, levando em conta apenas este, e deixando de lado o seu próprio contexto sócio-histórico.

Nas aulas analisadas, não há lugar para a pluralidade de leituras: o professor conduz o aluno para a **sua** leitura que, na verdade, acredita ser a única possível, e, portanto, a única correta; o aluno a aceita sem questionar, mesmo porque se vê acuado pelo sentimento de ignorância com relação à língua, sentimento esse que reforça a assimetria e garante o caráter fixo dos lugares a serem ocupados em sala de aula pelos agentes do processo de ensino-aprendizagem de línguas (*ibid.*, p. 31).

Dessa forma, a aula relatada aponta sinais de que não entende o aluno como um sujeito “pensante e crítico”. Ao professor, caberia uma posição de questionamento de suas próprias aulas, do material didático adotado, da sua metodologia para poder conduzir o aluno a um plano de desmistificação de verdades, de discussão sobre os valores culturais expostos no livro e os seus próprios, para fazê-lo perceber que ele também faz parte do processo discursivo de construção de sentido daquele texto.

Em outra experiência, a autora descreve suas observações sobre aulas de leitura nas disciplinas de Português, Francês e História do Brasil e chega a conclusões semelhantes às já mencionadas. Apesar do estudo ser realizado com alunos de ensino fundamental (ou 1º grau, como na época em que a autora fez sua pesquisa), e este trabalho analisar livros de nível médio, suas considerações são muito reveladoras e úteis para esta pesquisa, uma vez que essas práticas são muito recorrentes em quase todo o processo da Educação Básica:

1. Os professores ainda conhecem pouco das pesquisas atuais sobre a pedagogia da leitura. [...]
2. O aluno de 1º grau ainda continua exposto a uma metodologia que desconsidera total ou parcialmente a atuação do aluno enquanto ser pensante e atuante, no processo de aprendizagem; tem-se a impressão de que é o professor o responsável único e mais importante pela aprendizagem, como se fosse simples para o aluno chegar, um dia, a libertar-se das muletas em que se constitui a atuação preponderante do professor e caminhar sozinho na

construção crítica do sentido.

3. O diálogo que se estabelece em sala de aula sobre um assunto a ser aprendido ou um texto a ser compreendido nada tem a ver com o diálogo nas situações cotidianas. [...]

4. A concepção de leitura que subjaz à metodologia e ao jogo interativo nas três aulas pode ser resumida da seguinte maneira: ler é pronunciar “corretamente”, com entonação “adequada” as palavras do texto; é compreender o significado de cada frase, de cada palavra do texto; é responder “corretamente”, localizando no texto o lugar exato em que se encontra a resposta (*ibid.*, p. 62, 63).

As conclusões da autora apontam para uma constatação semelhante a de RANGEL (2005): apesar de todo um esforço nos últimos anos a fim de disseminar a leitura como um processo discursivo, seja no meio acadêmico ou nas produções e cursos dirigidos aos professores, a abordagem tradicional, *bottom-up*, parece ainda ser a dominante.

GRIGOLETTO (1999) também faz pesquisas que contribuem de maneira muito significativa para o estudo da abordagem da leitura pelo livro didático¹¹. Primeiramente, a autora mostra como o LD se constitui um “discurso de verdade”. Fundamentada em Foucault, a autora afirma que “um discurso de verdade é aquele que ilusoriamente se estabelece como um lugar de completude dos sentidos” (1999, p.67,68). *Ilusoriamente* porque tanto para a escola francesa de análise de discurso (teoria na qual a autora se fundamenta) quanto para o Círculo de Bakhtin, nenhum discurso é fechado e completo em si mesmo. Em “Os gêneros do discurso”, BAKHTIN afirma:

O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra “resposta” é empregada aqui no sentido lato): refuta-os,

¹¹ Assim como Coracini (cf. 2002, 1999), Grigoletto (1999) embasa suas pesquisas na teoria de análise do discurso de linha francesa, que tem em Pêcheux um dos seus maiores representantes. Segundo SILVA (2009), tanto para Pêcheux como para os pensadores do círculo de Bakhtin, a realidade é representada através da linguagem e a ideologia é materializada pelo discurso. Entretanto, essas duas correntes têm vários pontos de divergência, principalmente no que diz respeito à concepção de sujeito. SILVA mostra que, para os bakhtinianos, o sujeito é concebido na alteridade, na relação com o outro. A consciência deste sujeito, o que ele sabe, o que aprendeu, seu modo de pensar é construído na relação com os demais sujeitos, com as palavras que ouve, com o que vê, com os diálogos que tem. Para os pecheuxianos, o sujeito se identifica quando é interpelado pela ideologia. Essa interpelação influencia na imagem que o sujeito tem de si mesmo, do seu meio social e de sua linguagem (cf. BRANDÃO, 2004 e SILVA, 2009). Apesar de usarem uma corrente diferente da que este trabalho está apoiado, as pesquisas de Coracini (1999, 2002), Grigoletto (1999) e dos demais autores que contribuem nestas obras são muito relevantes com relação ao olhar sobre a aula de língua materna e língua estrangeira, a aula de leitura, a constituição do livro didático de língua materna e língua estrangeira e a concepção de aluno e professor presente neste livros.

confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles. Não se pode esquecer que o enunciado ocupa uma posição *definida* numa dada esfera da comunicação verbal relativa a um dado problema, a uma dada questão, etc. Não podemos determinar nossa posição sem correlacioná-la com outras posições. É por essas razões que o enunciado é repleto de reações-respostas a outros enunciados numa dada esfera da comunicação verbal (1992, p. 316).

Dessa forma, é um equívoco aceitar o LD como um discurso de verdade, apesar dele frequentemente se configurar como tal. Isso acontece, segundo GRIGOLETTO, pela própria estrutura de composição do LD. Com relação aos manuais de língua materna, a autora analisou mais de dez livros e observou vários aspectos que caracterizam o livro como um discurso de verdade. O primeiro aspecto diz respeito a um *caráter homogeneizante* do livro, uma vez que as questões elaboradas tendem a induzir professores e alunos a buscarem sentidos semelhantes ao texto e, conseqüentemente, a chegarem às mesmas respostas. Num segundo ponto, a autora observa que há uma certa *repetição* na estrutura composicional do livro. As unidades temáticas se apresentam, na maioria dos livros analisados, de forma semelhante, sempre com as mesmas seções e exercícios similares, o que acaba condicionando o aluno àquela estrutura didática. O terceiro aspecto identificado pela autora é a forma como o livro *apresenta* seus conteúdos e formas, “como naturais, criando-se o efeito de um discurso cuja verdade ‘já está lá’, na sua concepção” (1999, p. 68). Dessa forma, não apenas o aluno, mas também o professor são *usuários* deste livro, uma vez que ambos devem seguir à estrutura proposta.

Dentre os livros analisados por GRIGOLETTO, raros são aqueles que justificam a escolha dos textos e da orientação didática. A maioria deles acredita “que não precisa de justificativas nem de explicitação para se legitimar” (*ibid.*, p. 69). A estrutura dos livros também indica que a concepção de leitura dos autores dos manuais muitas vezes não contribui para a formação de um leitor ativo perante o texto, apesar das indicações feitas nos prefácios dos LD aos professores e/ou aos alunos opor-se à essas constatações. Ao contrário, a maioria deles apresenta glossário para o texto proposto e exercícios de vocabulário do texto, como se isso fosse o primeiro passo para se chegar à compreensão e interpretação do texto. Em seguida, a maioria deles propõem questões destinadas à compreensão do texto que não ultrapassam o factual e o já explicitado. Muitas vezes, a resposta para as

perguntas de compreensão demandam apenas a localização da informação e cópia do texto. Apenas depois das perguntas de compreensão é que as questões são dirigidas ao aluno, perguntando a sua opinião e buscando sua interpretação referente ao texto. Entretanto, as perguntas de compreensão, de vocabulário e mesmo de interpretação já são frutos de *uma interpretação*, àquela do autor do livro. Com as questões propostas, o que acontece é um direcionamento na leitura do aluno, um condicionamento em direção à resposta esperada, resposta esta que vai de encontro à interpretação do autor do livro, e não do aluno leitor.

GRIGOLETTO ressalta ainda que este mesmo tipo de sequência de atividades é usado para textos literários, embora estes tenham como característica principal a possibilidade de múltiplos olhares e interpretações. A leitura esperada dos alunos com relação ao texto literário é a mesma leitura fechada, direcionada, correta. “A tarefa do aluno restringe-se, pelas atividades propostas, a responder perguntas, e sempre em uma determinada ordem. E assim, tenta-se sempre delimitar o percurso dos sentidos” (*ibid.*, p. 68,69).

Raros são os casos de livros que trazem uma sequência diferente da descrita. Dentre todos os manuais didáticos analisados pela autora, apenas dois mostram uma preocupação maior em desenvolver a reflexão do aluno em torno do texto, em fazê-lo buscar os sentidos, rastrear as marcas deixadas pelo autor do texto sobre as condições de produção, o contexto em que está inserido. Nestes dois manuais diferenciados, os autores dos LD propõem questões que dão mais liberdade de interpretação ao aluno, da mesma forma que pressupõem no professor alguém com capacidade de dar sua própria interpretação, de discutir as questões ali apresentadas, uma vez que lhe é exigido maiores interações com o aluno e com as ideias por este apresentadas.

Entretanto, numa visão geral, os LD de língua materna analisados por Grigoletto propõem uma ordem e uma linearidade, uma vez que, mesmo os manuais que concedem mais liberdade de leitura e interpretação ao aluno possuem uma estrutura saturada, que se repete em todas as unidades do livro, com construções fixas que levam os alunos, na maioria dos casos, a uma leitura semelhante à proposta pelo encaminhamento do autor do LD.

Com o LD de língua estrangeira, Grigoletto (1999) aponta para uma questão ainda mais problemática, uma vez que o trabalho com a leitura só começa a ser desenvolvido a partir do ensino médio. A autora analisou cerca de vinte livros de

inglês escritos por autores brasileiros e observou que, naqueles destinados ao ensino fundamental (de 5º à 8º série, conforme a época em que foram analisados), não se faz o trabalho com leitura. Os poucos textos existentes são diálogos curtos ou textos descritivos e narrativos vinculados à algum aspecto gramatical. Normalmente, esses textos aparecem para introduzir ou enfatizar o segmento gramatical já estudado. Os raros casos de trabalho com leitura neste nível propõem questões superficiais ao texto, que não vão além do óbvio, que tem por objetivo a localização da informação e a cópia de alguns trechos.

De acordo com a autora, o trabalho com a leitura ganha ênfase apenas nos LD destinados ao Ensino Médio. Na maioria das vezes, são propostos textos autênticos ou pelo menos mais realistas, possíveis de serem encontrados num contexto real de comunicação. Entretanto, são raros os livros que possibilitam ao aluno dar a sua opinião, fazer inferências, atribuir sentidos. Em grande parte dos manuais, as perguntas de compreensão dirigem o aluno por um caminho que pode gerar uma leitura linear, ou seja, na ordem em que as informações aparecem no texto. O uso de glossários também é comum nestes livros, indicando que, para a compreensão do texto é necessário que o aluno entenda cada palavra nele contida. Dessa forma, o livro antecipa possíveis dificuldades que o aluno possa encontrar, impedindo que ele busque o sentido de determinada palavra pelo contexto ou que ele faça inferências. “Na concepção do LD de língua estrangeira, o aluno-leitor não *interpreta*, mas sim, *reconhece* sentidos” (GRIGOLETTO, 1999, p. 86). A prioridade do livro didático de língua estrangeira parece ser, na maioria dos casos, a de trabalhar estruturas gramaticais e vocabulário, muitas vezes, sem nenhum contexto. Desse modo, todas as formas de historicidade de um texto são apagadas, uma vez que o aluno não é levado a seguir os caminhos de composição de determinado texto, as marcas deixadas pelo autor, o contexto de produção, as características do gênero. “Os tipos de exercício propostos criam a ilusão de que não há nada além de fatos, objetivos e transparentes, a serem reconhecidos nos textos” (*ibid.*, p. 89).

Outra pesquisa que mostra a ineficiência do livro didático de inglês no processo de desenvolvimento da leitura discursiva é o de ARANTES (2008). Em sua análise, Arantes mostra que os quatro volumes da coleção analisada¹² têm a mesma formatação, a mesma sequência didática, em todas as unidades. A autora relata

¹² A autora analisou todas as seções intituladas “Time for Reading” presentes em todos dos volumes da seguinte coleção: GRANGER, C. & ALMEIDA, M. R. *Power English*. Macmillan, 2005, Volumes 1, 2, 3, 4.

que, apesar dos textos tratarem de temas interessantes e adequados à faixa etária, os autores da coleção em questão não usam textos autênticos e ainda usam o texto como pretexto para revisar itens gramaticais ou lexicais já estudados. Além disso, as perguntas referentes ao texto buscam apenas a localização de informações. Arantes mostra ainda que a preocupação com o gênero textual é inexistente, uma vez que este item não é abordado pelas questões. A ausência de textos autênticos – enfatizada pela pesquisadora – pode ser um dos motivos que tenha levado os autores dos livros analisados por ela a não elaborarem questões referentes aos gêneros. Dessa forma, Arantes aponta que a concepção de leitura dos autores dos livros analisados por ela é a de “leitura como decodificação de sinais gráficos”.

Além desses, vários outros estudos¹³ mostram que o livro didático, de língua estrangeira ou língua materna, têm se mostrado muito aquém no que diz respeito a sua modernização com relação às práticas de leitura e às recomendações das Diretrizes de cada Estado ou dos PCNs¹⁴.

¹³ C.f. MARTINS, T. M. O. Livro didático: a eficácia em questão. In: VIII FÓRUM DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS NA UERJ, 2005, Rio de Janeiro. Língua Portuguesa & identidades: marcas culturais. Rio de Janeiro : Botelho, 2005. p. 179-191.

CONCEIÇÃO, R.I.S. A leitura no livro didático: uma dicotomia entre a leitura e a prática. *Linguagem & Ensino*, v. 8, n.1, p. 51-72, 2005.

GURGEL, M. C. L. . Gêneros do discurso e produção textual em livros didáticos de 5ª a 8ª séries. In: 14º CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 2003, Campinas. 14º COLE - Congresso de Leitura do Brasil - "As coisas. Que tristes são as coisas, consideradas sem ênfase.. São Paulo : Pia Sociedade Filhas de São Paulo, 2003. p. 234-234.

¹⁴ No estudo de Arantes (2008), ela mostra como os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) orientam o trabalho com a leitura e como isso também aparece na proposta pedagógica para o ensino de inglês como língua estrangeira de Minas Gerais, PCSEE-MG. Ambos os documentos priorizam o trabalho com os gêneros textuais e textos autênticos, fazendo com que a leitura cumpra seu papel social.

CAPÍTULO 2. A ABORDAGEM INTERCULTURAL E AS DIRETRIZES CURRICULARES DE LEM

2.1 Interculturalidade e o ensino de LE

No capítulo anterior, foram relatados alguns casos que apontam que o ensino de LE a partir da leitura tem sido desenvolvido de forma deficitária por muitos LD de língua estrangeira. Além desse ponto, a questão do ensino da língua/cultura durante a aula ou de um ensino intercultural também tem sido focada em muitos estudos recentes. No presente capítulo, focalizo a questão intercultural e como ela tem sido abordada nesses estudos, além de procurar mostrar como a perspectiva intercultural tem influenciado a aula de língua inglesa. Para isso, faço uma breve apresentação de visões de cultura e interculturalidade, apontando diversos autores que tratam desse tema.

De acordo com MONTGOMERY (2003), apesar de muitos aprendizes visarem um objetivo bem específico quando aprendem uma nova língua, a necessidade de comunicação está presente, ou pelo menos tangencia, a maioria desses objetivos. Entretanto, no contexto da comunicação, o conhecimento de estruturação de frases não é suficiente. Qualquer língua ganha densidade quando o aparato cultural entra em cena: como falar, entender o funcionamento da língua, como fazer aquela frase ter sentido, que impacto causará no interlocutor. A questão cultural está presente em todos esses fatores, em qualquer enunciado, tornado-se um elemento fundamental em qualquer interação ou prática social. Mas, o que é *cultura*?

Numa visão tradicional, cultura está relacionada ao povo, às características comuns de um mesmo grupo. Essa visão de cultura é desenvolvida por Herder (apud JANZEN, 2005) e tende a uma homogeneização cultural que busca o apagamento das diferenças sócio-culturais de um grupo.

Segundo JANZEN,

a perspectiva do movimento homogêneo, da generalização, é gerada muitas vezes pelas estruturas que detêm o poder e estimulam a percepção do enfoque monocultural, como se os valores e atitudes fossem inerentes ao poder e apenas assimilados pelos outros. Essa escolha é representativa de uma valoração e provoca a ausência de outras vozes sociais (2008, p. 65).

A cultura, sob esse vértice, busca uma unificação de comportamentos que acaba gerando a falsa impressão de que o estranhamento não existe, uma vez que cria um discurso unitário.

JANZEN (2008) indica que essa visão de cultura pode gerar estereótipos e atitudes etnocêntricas. Nas décadas de 1960 e 1970, essa era a concepção que norteava grande parte dos livros didáticos de língua estrangeira. O autor ressalta, ainda, que, sob essa perspectiva, até mesmo a história é tratada como um evento acabado, uma vez que é passada de geração em geração como se não houvesse dissonâncias e conflitos. O resultado dessa visão de cultura nos LD são personagens previsíveis, tipificadas e estereotipadas. “É o apagamento da individualidade através da apresentação de um perfil genérico próximo da estereotipização” (*ibid.*, p. 68).

Entretanto, essa perspectiva de cultura opõe-se à linha teórica que fundamenta esse trabalho, uma vez que, tendo base bakhtiniana, pressupõe que os sujeitos são constituídos na alteridade, na relação com o outro e, por isso, percebe a cultura como uma entidade multifacetada e plural.

Ao abordar o tema da cultura, EAGLETON afirma que

peças que pertencem ao mesmo lugar, profissão ou geração nem por isso constituem uma cultura; elas o fazem somente quando começam a compartilhar modos de falar, saber comum, modos de proceder, sistemas de valor, uma auto-estima coletiva (2005, p. 59).

Em seu artigo “The Cultural Component of Language Teaching”, KRAMSCH (1995) destaca o fato da palavra *cultural* sempre estar associada à palavra *social*, muito provavelmente pelo verbete *sócio-cultural* ser tão comumente usado. Segundo a autora, o termo cultura, independentemente do viés cultural que queira representar, está sempre associado às ciências humanas ou às ciências sociais. Quando cultura é relacionada às ciências humanas, o foco é na produção cultural, na forma como cada grupo se representa e representa outras comunidades. Essa produção acontece através da literatura, da arte, do artesanato, do modo de vida cotidiano, das instituições sociais. Quando associado às ciências sociais, Kramsch afirma que o termo cultura remete às crenças, modos de pensar, comportamento e atitudes, lembranças compartilhadas pelos membros de um grupo.

A autora também atesta que a linguagem é o principal meio pelo qual a

cultura se manifesta e é por isso que esta deve ser assunto de preocupação dos professores de línguas.

A linguagem tem um papel importante não apenas na construção da cultura, mas também no aparecimento da mudança cultural. Para ter certeza, o otimismo dos anos 60 e início dos anos 70 a respeito da possibilidade de mudança das atitudes das pessoas através de um novo vocabulário dado a elas para construir realidades sociais (sejam essas realidades nacionais, de gênero ou raciais) têm aberto o caminho para uma avaliação mais moderada das limitadas salas dos professores de língua para uma manobra contra forças institucionais ideológicas mais poderosas. [...] Ensinar os membros de uma comunidade como falar e como se comportar dentro do contexto de outra comunidade discursiva muda potencialmente a equação social e cultural de ambas as comunidades pela diversificação sutil que vai acontecendo na cultura corrente (KRAMSCH, 1995, p. 85)¹⁵.

Kramsch afirma, ainda, que esse processo de ensino de língua/cultura é um processo dialógico que tenta situar o componente cultural do ensino de língua no momento de ruptura entre as expectativas e pretensões dos interlocutores.

Uma pedagogia crítica de ensino de língua estrangeira focado no processo social dos enunciados tem o potencial de revelar os códigos sob os quais os falantes operam em encontros interculturais e de construir algo diferente e híbrido a partir desses encontros interculturais (*ibid.* p. 89).¹⁶

Na mesma direção, CORBETT (2003) mostra que, numa competência comunicativa intercultural, é necessário que se entenda a língua e o comportamento da comunidade da língua-alvo e que se explique esse comportamento para os aprendizes dessa língua. Ou seja, numa abordagem intercultural, o estudante aprende a ser *diplomata*, capaz de ver as diferentes culturas a partir de uma perspectiva de entendimento de alguém bem informado. Segundo o autor, a proficiência na língua estrangeira, raramente atingida, deixa de ser o único foco na

¹⁵ Tradução minha do seguinte trecho: "Language plays a crucial role not only in the construction of culture, but in the emergence of cultural change. To be sure, the optimism of the sixties and early seventies concerning the possibility of changing people's attitudes by giving them a new vocabulary to construct social realities (whether they be national, gendered, or racial realities) have given way to a much more sober assessment of language teachers' limited room for manoeuvre against more powerful institutional ideological forces. [...] Teaching members of one community how to talk and how to behave in the context of another discourse community potentially changes the social and cultural equation of both communities, by subtly diversifying mainstream cultures."

¹⁶ Tradução minha do seguinte trecho: "A critical foreign language pedagogy focused on the social process of enunciation has the potential both of revealing the codes under which speakers in cross-cultural encounters operate, and of constructing something different and hybrid from these cross-cultural encounters."

abordagem intercultural, apesar do desenvolvimento na língua estrangeira não deixar de ser objetivado sob essa perspectiva. Entretanto, a mediação e o entendimento intercultural são buscados com a mesma motivação que a proficiência na língua estrangeira.

O autor enfatiza também que uma abordagem intercultural privilegia o trabalho com as semelhanças e diferenças entre a cultura do aprendiz e a cultura da língua-alvo e a identificação com as experiências e perspectivas dessa cultura. A partir desses aspectos, é possível desenvolver no estudante – segundo essa visão – uma maneira mais objetiva de entender seus próprios costumes e modos de pensar.

Em consequência disso, é importante salientar que a tentativa de homogeneizar as representações culturais de um povo pode acarretar em problemas durante a interlocução.

KRAMSCH (1998) afirma que a linguagem é o principal meio pelo qual a vida social é conduzida. Em contextos de comunicação, ela está ligada à cultura principalmente por três complexas formas:

A primeira delas é quando a *linguagem expressa uma realidade cultural*. Isso acontece porque as pessoas usam palavras que vêm de sua experiência pessoal, de fatos ocorridos em sua vida. Essas palavras são usadas para expressar ideias, fatos, eventos para outras pessoas que compartilham do mesmo contexto. Essas palavras também, podem revelar o comportamento, as atitudes e a personalidade de quem as produz e também dos outros membros de uma mesma comunidade.

A linguagem e a cultura também se relacionam quando a *linguagem incorpora uma realidade cultural*. Neste caso, as palavras também são usadas para criar novas experiências. O meio escolhido para transmitir determinado enunciado retrata muito o sentido que se deseja dar a ele. A forma usada para se expressar, seja através da linguagem falada, escrita ou visual, cria significado para os membros daquele grupo a partir da entonação, da escolha vocabular, dos gestos, do sotaque, da expressão facial.

A terceira forma elucidada por Kramsch ocorre quando a *linguagem simboliza uma realidade cultural*. Em outras palavras, a língua como um sistema também possui seu valor cultural. Os falantes se identificam a partir do uso que fazem da língua e, dessa forma, a língua funciona como uma identidade social.

BYRAM *et al.* (2002) evidencia que “a comunicação intercultural é a comunicação com base no respeito pelos indivíduos e na igualdade dos direitos

humanos como a base democrática para a interação social” (p. 5)¹⁷.

Para elucidar sua visão, Byram usa o seguinte exemplo: uma pessoa que é 'chinesa' adquire da cultura que o rodeia, valores, crenças e modos de agir, mesmo que de forma inconsciente. O mesmo acontece com alguém que é 'professor'. O professor adquire uma identidade social característica desse grupo de profissionais, o que o leva a ter valores, pensamentos e comportamentos semelhantes aos de outros professores em decorrência do compartilhamento do mesmo grupo de socialização. Apesar disso, classificar essas duas pessoas como um 'chinês' e um 'professor' é simplificar de forma demasiada a complexidade que cada um, enquanto sujeito, carrega consigo. Mesmo estando dentro desses grupos, cada um possui outras identidades que permitem com que haja maneiras incontáveis de ser um 'chinês' ou um 'professor'.

De acordo com BYRAM *et al.* (2002), um falante intercultural tem consciência desse processo de simplificação, sabe que há semelhanças de comportamento, atitude e crenças que aproximam as pessoas que formam o grupo de 'chineses' ou 'professores'. Entretanto, o falante também está atento para o fato de que, mesmo compartilhando um mesmo universo sócio-cultural, outras identidades constituem cada indivíduo com os quais ele interage, mesmo que não seja possível saber com quais crenças, comportamentos e valores eles estão associados.

MEIRELES (2002) acredita que a abordagem intercultural no ensino de língua estrangeira trouxe contribuições positivas para as abordagens que vinham sendo usadas, principalmente a comunicativa¹⁸. Se por um lado a abordagem comunicativa procura fazer com que o aluno se integre e se comunique no contexto da língua em

¹⁷ Tradução minha do seguinte trecho: “Intercultural communication is communication on the basis of respect for individuals and equality of human rights as the democratic basis for social interaction.”

¹⁸ Segundo os pressupostos dessa abordagem, a língua promove interações sociais, e, para que haja a comunicação, é necessário haver uma competência comunicativa que una gramática, léxico e uso social da linguagem. A comunicação, a interação entre os interlocutores, acontece apenas quando há um contexto, um tópico ou assunto e intenções expressas nos atos de fala (SILVEIRA, 1999). O objetivo deste método é o uso efetivo da língua estrangeira em situações de comunicação. Como destaca MEIRELES (2002), a cultura da língua estrangeira passa a ganhar um importante papel, uma vez que é vista como fundamental para as interações humanas. A cultura do aluno também é valorizada uma vez que são feitas relações entre a cultura da língua estrangeira em estudo e a do aluno, através de comparações que indiquem semelhanças ou contrastes. Sob esta concepção, aprender uma língua envolve a interação de aspectos linguísticos e sociais, onde o aluno é visto como comunicador, e as atividades partem do seu universo. Para que isso ocorra, métodos que seguem esta concepção procuram colocar a língua em contexto de uso real e significativo, o ambiente de aula costuma ser formado de modo que proporcione mais segurança e autoconfiança ao aluno, o aprendiz precisa se comunicar, interagir com os colegas. O material usado, a partir do estudo de *campos temáticos* (MEIRELES, 2002), passa a ser autêntico para que o aprendiz possa se sentir mais motivado. A língua materna é usada, muitas vezes, principalmente para esclarecer dúvidas nos estágios iniciais.

estudo, por outro lado a abordagem intercultural mostra um avanço uma vez que procura conceder ao aluno a oportunidade de “interpretar outras formas de comportamento, concepções e valores de uma cultura, tendo como pano de fundo sua própria cultura, suas experiências pessoais” (PIRES; ROHRMANN, 1990 *apud* MEIRERES 2002, p. 159). “A abordagem intercultural parte de fatos da língua e da cultura do aluno para interpretar seus correspondentes em outras línguas e culturas” (*id.*). Dessa forma, o intuito é que se aprenda a língua estrangeira para que ela possa ser usada no universo sócio-cultural do aluno, não necessariamente no contexto da cultura/língua-alvo. Assim, há uma ênfase na compreensão cognitiva de aspectos orais, escritos, de leitura, gramaticais, bem como em gestos e expressões idiomáticas. Para a autora, ainda, o mais relevante na abordagem intercultural é o fato de legitimar a cultura do aluno da mesma forma que legitima a cultura do outro. Na maioria dos métodos usados para o ensino de LE, a cultura-alvo é como um modelo a ser seguido.

Dessa forma, dissociar linguagem e cultura no ensino de língua estrangeira pode retomar a ideia estruturalista de que a língua é algo estável e imutável, como se fosse uma entidade que existisse independente do uso e do contexto sócio-cultural. Entendo, portanto, que pensar em língua/cultura sem inseri-las no contexto em que elas são usadas pode levar a dissonâncias de interpretação e compreensão. Neste trabalho, fundamento a perspectiva intercultural sob esta ótica, a partir da visão de Volochinov e Bakhtin. Como ressalta VOLOCHINOV (1986), a significação acontece quando o contexto do enunciado é comum para os interlocutores, quando eles compartilham julgamentos de valor presumidos.

O autor afirma, ainda que

o discurso verbal, tomado no seu sentido mais largo como um fenômeno de comunicação cultural, deixa de ser alguma coisa auto-suficiente e não pode mais ser compreendido independentemente da situação social que o engendra (19-- , p. 3).

O conhecimento linguístico é parte fundamental no desenvolvimento do aluno de língua estrangeira. Entretanto, a compreensão dos enunciados pautada no estudo de estruturas linguísticas torna-se uma compreensão limitada, abstrata e, muitas vezes, tendendo a uma orientação única. Os aspectos históricos-culturais dos enunciados são os responsáveis por propiciarem atitudes responsivas ativas a

ele, de modo que o enunciado não fica fechado nele mesmo.

No capítulo anterior, ficou evidenciado através de alguns exemplos que os enunciados, quando estudados não apenas sob o ponto de vista formal e estrutural, podem ampliar as oportunidades de trabalho que o professor pode ter com esse enunciado e também podem acrescentar fatores importantes na formação do aluno, uma vez que aspectos fundamentais para um estudante de LE não são sempre os que se encontram no nível da decodificação.

A aula de língua estrangeira que privilegia o texto escrito – esteja ele presente no livro didático ou vindo de outra fonte – também pode apontar as inter-relações constitutivas entre a cultura e a linguagem. Numa abordagem intercultural, portanto, o processo de leitura é discursivo, de forma que a ênfase da leitura recai sobre o contexto do enunciado, o gênero, o meio de divulgação ou produção, o conteúdo, as relações entre esse conteúdo e a própria língua-alvo, os estereótipos culturais criados, entre outros fatores.

2.2 O ensino de língua inglesa no Brasil

Pretende-se, neste ponto, fazer um breve histórico do ensino de língua estrangeira no Brasil a fim de situar o debate atual em torno desse assunto, principalmente no que concerne as discussões trazidas pelas Diretrizes Curriculares de LEM do Estado do Paraná (2009).

Os autores das DCE/LEM relatam, neste documento, a dimensão histórica do ensino de LEM nos currículos das escolas, a fim de elucidar as discussões referentes a esse componente curricular. A partir do século XX, com a vinda dos imigrantes europeus ao Brasil, o debate sobre o ensino de LE passou a ser ainda mais recorrente.

Segundo LACOSTE (2005), desde o período colonial, houve a difusão de línguas estrangeiras entre colonizadores e colonizados. No Brasil, neste período, as línguas dominantes eram o grego e o latim, que eram consideradas línguas cultas. Seu ensino era feito pelos jesuítas através do método *Gramática e Tradução*. Neste método, a gramática é ensinada pelo método dedutivo, ou seja, as regras são explicadas antes da aplicação nos exercícios. O objetivo desse método é o de formar intelectuais, por isso privilegia o estudo a partir de textos clássicos,

especialmente os literários. O enfoque, desse modo, concentra-se na compreensão escrita dos textos a partir da tradução e o domínio das regras gramaticais da língua estrangeira (cf. SANTOS, 2004).

A partir do século XVIII, juntamente com o latim e o grego, a língua francesa passa a fazer parte da formação das elites. De acordo com PIKANÇO, essa língua obteve maior destaque entre as outras línguas europeias por ser a língua dos “ideais revolucionários” e, por esse motivo, era muitas vezes considerada “uma língua de libertinos, ímpios e ateus” (VILLALTA, 1997 apud. PIKANÇO, 2003, p. 27).

No século XIX, com a criação do Colégio D. Pedro II em 1837, o ensino no Brasil começa a se consolidar. Essa escola, a primeira pública de nível médio, passou a ser modelo para os demais colégios tendo, inclusive, seu currículo como o oficial. Segundo PIKANÇO,

nestes programas curriculares oficiais, que copiavam a França no modelo de educação, em sua ênfase no ensino clássico e humanista, constam aulas de francês, inglês e alemão, distribuídas nos últimos anos da escola secundária (2003, p. 28).

A partir de 1898, novas mudanças começam a se configurar no ensino das línguas estrangeiras: o inglês, o francês e o alemão, que antes eram ensinados apenas no nível secundário, passam a incorporar os currículos dos níveis primários, chegando a serem estudados juntos até o sétimo ano. Essa distribuição no ensino das LE é mantida até 1929, quando a educação passa, novamente, por diversas mudanças.

Em 1930, Francisco de Campos foi nomeado Ministro da Educação do país e ele foi o responsável pelas mudanças educacionais do período que deram origem à 'Reforma Francisco de Campos', de 1931. A principal transformação era relacionada à finalidade do ensino secundário: se antes o objetivo era preparar o estudante para o ensino secundário, agora também se tinha a preocupação com a formação integral do aluno (cf. PIKANÇO, *op.cit.* e LEFFA, 1999). Nesta reforma, o ensino seriado passou a ser obrigatório e o ensino secundário foi dividido da seguinte forma: cinco anos para a formação geral e dois anos de preparação para o ensino superior. Nesta fase final do nível secundário, os alunos eram direcionados para os estudos relacionados ao curso que pretendiam cursar no nível superior, tendo ênfase em Ciências Naturais e Biológicas ou nas Ciências Humanas. Esta última privilegiava o

ensino de português, francês, inglês e latim (o estudo de alemão era facultativo e o italiano não fazia parte dos programas).

Durante o período do Estado Novo, as mudanças que viriam procuravam enfatizar o desejo de levar o Brasil à modernidade na educação. Apesar disso, a ampliação da rede escolar aconteceu apenas décadas mais tarde. Nesse período (1937-1945), a busca era pela criação de uma identidade nacional a partir da idealização da pátria e da valorização dos heróis nacionais. Esse sentimento, todavia, levou ao fechamento de muitas escolas presentes em colônias de imigrantes. Isso porque o Estado entendia que a cultura transmitida pelo ensino de sua língua materna não contribuía para alcançar o objetivo almejado (cf. PIKANÇO, *op.cit.*, p. 29-31).

A partir do início da Segunda Guerra Mundial, o ensino de línguas europeias que não fosse o português, passou a ser reprimido ainda mais fortemente, uma vez que os imigrantes, principalmente os alemães, eram, muitas vezes, vistos como uma ameaça à segurança nacional. Conforme descrevem as Diretrizes (2009), esse posicionamento em relação às políticas de ensino de LE foi, então, consolidado com a reforma Capanema, de 1942¹⁹. Até então, o francês, juntamente com o latim, que era ensinado como língua clássica, era a língua de maior prestígio e era essa língua a ensinada nas escolas ginasiais. Devido a dependência econômica do Brasil em relação aos Estados Unidos, ocorreu uma demanda do estudo do inglês, embora o ensino de francês continuasse com prestígio.

Nesta época, o método usado para o ensino da língua era o *Direto Intuitivo*. Esse método visava o ensino da língua pela própria língua. De acordo com SANTOS (2004), esse método - por buscar associações através de imagens e não apenas da linguagem - foi considerado uma revolução com relação aos métodos anteriores. A gramática também era ensinada de forma indutiva, ou seja, pretendia-se que o aluno usasse exemplos apresentados anteriormente para tirar suas conclusões sobre a aplicação das regras.

Em 1942, com a Reforma Capanema, novas mudanças passaram a ser implementadas no ensino, principalmente no nível secundário, que passou a ser dividido em ginasial (com duração de quatro anos) e colegial (com duração de três anos). Essas alterações buscavam a formação geral dos estudantes e, com isso,

¹⁹ A reforma Capanema visava uma busca por identidade. Dessa forma, seria papel da educação ressaltar valores patrióticos entre os alunos.

apesar da diferenciação existente entre o colegial clássico e o científico, a base dos dois currículos não possuía muitas diferenças (PICANÇO, *op.cit.*, p. 33). No ensino de línguas, a principal alteração foi a exclusão do alemão dos currículos oficiais e a entrada do espanhol nos programas do ensino científico. PICANÇO mostra que os documentos oficiais da época indicavam o uso de um novo método: “o método de ensino deveria ser o *Direto*, agora incorporando aspectos do chamado *Científico* e com ênfase na prática” (2003, p. 34). Dessa forma, o ensino de línguas passou a ser dividido em instrumental, educativo e cultural a fim de atender a objetivos mais específicos dos aprendizes.

Nos anos 50, com a industrialização do país e a necessidade de mão-de-obra mais qualificada para atender a essa demanda, houve uma ampliação na rede escolar que gerou o início de uma crise nesse setor (PICANÇO, *op. cit.*, p.38).

A crise educacional gerada no Brasil pela falta de condições da maioria das instituições de ensino de preparar as novas gerações para o trabalho industrial e de serviços resultou numa paulatina substituição dos estudos humanísticos por um currículo cada vez mais 'tecnizado'. Havia uma preocupação geral em dar à chamada 'educação popular' um caráter menos livresco e mais voltado ao mundo do trabalho (*ibid.* p. 40).

As aulas de LE também sofreram mudanças decorrentes do início dessa crise e o resultado foi a diminuição da carga horária dessas disciplinas.

Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, ocorreu mais uma diminuição no número de aulas de LE.

A LDB de 1961, além de outras atribuições, 'sugere' a oferta de 'uma' língua estrangeira nas escolas onde pudesse ser 'minimamente' ensinada. Para isso, a Lei transformou a língua estrangeira numa Disciplina Complementar do Núcleo Comum/ Parte Diversificada. Isso significava que a língua estrangeira poderia, conforme opção dos Conselhos Estaduais de Educação, figurar ou não no currículo das escolas (*ibid.*, p. 42).

Além disso, outras disciplinas, como a filosofia, o latim e a sociologia, passaram a ser de escolha regional ou de cada escola. O critério para a escolha dessas disciplinas que integrariam o currículo de cada escola acabava sendo a disponibilidade ou não de professores habilitados a lecionarem tais disciplinas.

Em 1971, ocorreu a consolidação da Lei de Diretrizes e Bases com a lei 5692.

PICANÇO (2003) ressalta que essa lei intensificava o projeto nacionalista que visava a formação de mão-de-obra. Com isso, o ensino de LE passou a ser mais instrumental, sem focar o desenvolvimento de habilidades comunicativas, mas para servir a fins específicos. O ensino de LE também deixou de ser obrigatório nas escolas. Mais tarde, com a Resolução CFE n.58 (22 de dezembro de 1976), o ensino do inglês passa a ser obrigatório.

A preferência pelo inglês como opção de língua pode ser entendida como o resultado dos acordos entre o governo brasileiro e os bancos norte-americanos, mas sobretudo como resultado da sobrevalorização do idioma no panorama mundial e como exigência do mercado de trabalho para o acesso a novas tecnologias. O estreitamento das relações de dependência econômica e tecnológica com os Estados Unidos fazia arrefecer as paixões pela França como ideal de *modernidade e civilização*. A tentativa de passar a fazer parte do *mundo globalizado*, faz com que a opção seja também por um *currículo mundial*, que na época seguia o modelo norte-americano. Esta opção, na verdade, resulta na negação do ideal de *desprovincianização*, pois propicia o atrelamento a um único referencial cultural (*ibid.*, p. 52,53).

Nos cursos profissionalizantes, o aumento no número de disciplinas técnicas acarretou na diminuição da carga horária das disciplinas de Humanas.

Durante o final dos anos 70 e os anos 80, houve uma intensificação nos debates ideológicos em todas as áreas. Segundo PICANÇO (2003), isso levou o país a obter abertura política, uma vez que se intensificou a luta pela anistia e a retomada dos movimentos sociais. No Paraná, novamente, a oferta de disciplinas de diversas LE nas escolas públicas foi retomada em decorrência do processo de redemocratização pela qual o país passava. Conforme as Diretrizes (2009), o retorno dessa pluralidade de línguas foi fruto do trabalho da Secretaria de Estado da Educação, que criou os Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM). Os métodos usados, durante esse período, para o ensino de LE eram os de base estruturalista – *métodos audiovisuais e audiolinguais*.

Neste ponto, vale um parêntese para explicar melhor cada um desses métodos, uma vez que foram e continuam sendo muito difundidos. Sob a perspectiva estrutural, a linguagem é vista como um elemento estático, sempre igual a si mesma, e não acompanha as variações existentes dentro de uma mesma comunidade linguística, como variações de classes, sexo, idade. Isto acontece porque “o normativismo linguístico pressupõe exatamente uma tal concepção

estática da realidade humana” (FARACO, 1997, p. 56). Desta forma, “a ‘linguagem’ nada mais é do que um simples nome para as regras que descrevem as contingências particulares que prevalecem dentro de uma dada comunidade verbal” (FINGER, 2008, p. 30).

O método *audiolingual* ou *áudio-oral*, como é conhecido, é baseado na teoria behaviorista²⁰, ou seja, para aprender uma língua deve se desenvolver uma série de hábitos corretos. Este método foi desenvolvido durante a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de fazer com que os soldados americanos aprendessem, de forma rápida, outras línguas, de rivais ou aliados. O desenvolvimento das aulas é elaborado, basicamente, a partir de estruturas-modelos, diálogos, que são memorizados e repetidos. Os aprendizes também são estimulados através de elogios quando dão respostas corretas ou pronunciam as palavras de forma apropriada e são corrigidos quando cometem “erros”. A ordem das atividades também é cuidadosamente selecionada. Com relação às atividades gramaticais, sempre se inicia pelos itens mais simples, para então se ensinar os mais complexos. O mesmo acontece com as outras habilidades da língua: primeiramente, os alunos desenvolvem as habilidades de ouvir e falar, e, mais tarde, de ler e escrever. Toda unidade didática é bem controlada, por isso o professor não precisa se preocupar muito com perguntas, vocabulário ou estruturas gramaticais que fujam das previamente planejadas. É comum o uso de exercícios repetitivos neste método, tanto escritos quanto orais e auditivos, uma vez que se acredita que a língua é como um hábito a ser adquirido (cf. SILVEIRA, 1999 e SANTOS, 2004).

O método *audiovisual* difere em alguns aspectos do *audiolingual* por focar o seu conteúdo na linguagem do cotidiano, familiar. Outra diferença importante é que este método busca uma compreensão global do aluno e o objetivo do ensino dos itens gramaticais ou vocábulos novos é que o aluno entenda a situação em que eles acontecem, o contexto (cf. SANTOS, 2004, p. 42-44).

Segundo PIKANÇO,

A importação de métodos audiovisuais, ou audiolinguais [...] facilitava o trabalho do professor, já que se acreditava que primeiro era preciso dominar o sistema da língua, ou seja, sua gramática, para depois

²⁰ A visão estruturalista de linguagem influenciou também o universo da psicologia, que, tendo em Skinner o seu principal referencial, desenvolveu a teoria behaviorista. De acordo com esta teoria, a linguagem é o comportamento verbal e, assim como qualquer outro comportamento, ou hábito, ela é adquirida com a repetição e imitação (cf. FINGER, 2008).

aplicá-la em situações reais de uso. Para ensinar gramática e vocabulário, o professor não precisava falar fluentemente a língua, mas ter noções de pronúncia e dominar o sistema gramatical, com suas regras e exceções. O método era baseado na repetição de estruturas isoladas e a avaliação era feita com base na construção de frases corretas. (2003, p. 62)

A Secretaria de Educação do Paraná, todavia, apresenta, em 1989, dois documentos²¹ que propõem mudanças nas abordagens de ensino de LE. O objetivo era o de recuperar a dimensão discursiva da linguagem a partir da implementação da abordagem comunicativa (cf. nota 18). Nesta abordagem, o principal objetivo das aulas é o de desenvolver a comunicação. “A língua é concebida como instrumento de comunicação ou de interação social, concentrada nos aspectos semânticos, e não mais no código linguístico” (PARANÁ, 2009, p. 49).

Quase uma década depois da criação desses documentos e como um desdobramento da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional n.9394, o Ministério de Educação e Cultura do país publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Língua Estrangeira (PCN) em 1998, também baseado na abordagem comunicativa, embora com ênfase apenas nas práticas de leitura. No ano seguinte, houve a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para o Ensino Médio, dessa vez com ênfase também para as habilidades orais e escritas.

No EM, ainda, existe a possibilidade de mais de uma LE ser ofertada – de caráter optativo – de acordo com as possibilidades da comunidade escolar. Com isso, em 2005, devido aos interesses político-econômicos gerados pelo Mercosul, foi criada uma lei que torna obrigatória a oferta da língua espanhola para o EM.

No Paraná, a proposta de ensino de LE traria novos encaminhamentos teórico-metodológicos no documento intitulado Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna do Estado do Paraná, primeiramente publicada em 2006 e, posteriormente, em 2009, depois de sofrer uma revisão. Neste documento, uma nova abordagem é apresentada em contraposição à comunicativa: a abordagem intercultural baseada na concepção sociológica de linguagem.

O próximo tópico é uma tentativa de elucidar a proposta teórico-metodológica dessas Diretrizes. Em muitos pontos, esse documento tenta evidenciar aos

²¹ Os dois documentos são: *Projetos de conteúdos essenciais mínimos do 2º grau: línguas estrangeiras modernas* e, posteriormente, o *Currículo Básico do Estado do Paraná* (cf. PISCANÇO, 2000, p. 62).

professores de LE a relevância que concepção sociológica de linguagem e a abordagem intercultural ganharam na atualidade. Além disso, as DCE/LEM procuram delinear um percurso de como desenvolver o trabalho com LE pautado nesta perspectiva.

2.3 As Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna do Paraná: sua concepção de linguagem e leitura

Este tópico fundamenta-se, basicamente, nas propostas apresentadas nas DCE/LEM no que concerne à sua concepção de linguagem e orientações dadas aos professores de línguas.

De acordo com informações encontradas nas próprias Diretrizes (2009), este documento, que ajuda os professores a nortear seu trabalho, foi elaborado com base em *feedback* dado pelos próprios profissionais da rede pública. Em encontros realizados ao longo dos anos em vários núcleos regionais de educação do Estado do Paraná, os professores puderam debater vários textos, discutir suas práticas e, como resultado dessas discussões, das necessidades e limitações encontradas pelos docentes e de sua visão de LE, as Diretrizes foram publicadas.

A abordagem de ensino que prevalece na rede pública, segundo este documento, é a comunicativa, apesar dos professores relatarem dificuldades em trabalhar sob tal perspectiva principalmente no que concerne à formação integral que se pretende dar aos alunos, inclusive durante as aulas de língua estrangeira. O principal problema, segundo as Diretrizes, é a limitação que os professores encontram em tal abordagem no sentido de “ampliar o papel deste componente curricular na formação integral dos alunos” (PARANÁ, 2009, p. 50). Desse modo, o documento busca trazer aspectos teórico-metodológicos que contribuam para dar suporte ao trabalho dos professores de LE.

Ao longo do documento, os autores das Diretrizes procuram mostrar diversas limitações da abordagem comunicativa principalmente em relação ao trabalho com a interculturalidade. Segundo os autores, o questionamento dessa abordagem de ensino se deve ao fato dela não enfatizar a discussão dos aspectos que dizem respeito ao imperialismo e hegemonia linguística (cf. PARANÁ, 2009, p.51).

As Diretrizes, portanto, baseiam-se na corrente sociológica e nas teorias do

Círculo de Bakhtin, que concebem a língua como discurso, para fundamentar seus principais objetivos:

- o atendimento às necessidades da sociedade contemporânea brasileira e a garantia da equidade no tratamento da disciplina de Língua Estrangeira Moderna em relação às demais obrigatórias do currículo;
- o resgate da função social e educacional do ensino de Língua Estrangeira no currículo da Educação Básica;
- o respeito à diversidade (cultural, identitária, linguística), pautado no ensino de línguas que não priorize a manutenção da hegemonia cultural (PARANÁ, 2009, p. 52).

Ainda de acordo com as DCE/LEM, baseado na pedagogia crítica, o objetivo da aula de LEM deve ser o de levar o aluno a perceber “a diversidade linguística e cultural, de modo que se envolva discursivamente e perceba possibilidades de construção de significados em relação ao mundo em que vive” (PARANÁ, 2009, p. 53). Para se alcançar este objetivo, as Diretrizes fundamentam-se na perspectiva sociológica de Bakhtin, que percebe a língua como discurso.

Segundo os autores do documento, um trabalho com LE desenvolvido sob essa perspectiva levaria os alunos a expandirem suas formas de conhecimento através de novas formas de construção da realidade.

Sob este ponto de vista e tendo como suporte a concepção bakhtiniana de linguagem, o ensino de LE não poderia ser separado do contexto em que a língua figura, uma vez que língua e situação social são indissociáveis. A língua é carregada de valores culturais e ideológicos e, por isso, estudar uma língua é também saber a valoração e o peso que suas palavras têm. Um estudo fechado, tradicional, que separe língua e contexto ou que separe a língua de sua cultura é, conforme as Diretrizes, um equívoco no contexto da modernidade em que se vive. O estudo de uma LE deve desenvolver nos alunos uma consciência crítica com relação ao papel das línguas na sociedade e, dessa forma, ir além de um ensino utilitarista e, muitas vezes, pouco eficaz, conforme julgam os autores do documento.

Um dos objetivos da disciplina de Língua Estrangeira Moderna é que os envolvidos no processo pedagógico façam uso da língua que estão aprendendo em situações significativas, relevantes, isto é, que não se limitem ao exercício de formas linguísticas descontextualizadas. Trata-se da inclusão social do aluno numa sociedade reconhecidamente diversa e complexa através do

comprometimento mútuo. (...) Ao estudar uma língua estrangeira, o aluno/sujeito aprende também como atribuir significados para entender melhor a realidade. A partir do confronto com a cultura do outro, torna-se capaz de delinear um contorno para a própria identidade. Assim, atuará sobre os sentidos possíveis e reconstruirá sua identidade como agente social (PARANÁ, 2009, p. 57).

Na prática, o trabalho sob essa concepção priorizaria o estudo de textos a partir da construção de significados e sentidos, e não de sua estrutura. A escolha dos gêneros textuais deve ser variada e condizente com o contexto social dos alunos. Sob a concepção das Diretrizes, deve-se fazer uma leitura crítica dos textos, que possibilite aos alunos a construção dos sentidos do texto, uma vez que não são sujeitos passivos. A leitura que visa o mero reconhecimento de informações não contribui para a formação do “discurso como prática social”, que é o conteúdo estruturante das Diretrizes. Ainda segundo os autores do documento, também não deve ser feita a segmentação entre oralidade, leitura e escrita, uma vez que esta separação não existe nas condições reais de interação social.

As Diretrizes ainda ressaltam que, desde o Currículo Básico de 1992²², o ensino de línguas já era pautado na perspectiva bakhtiniana de linguagem, mas, ainda assim, a abordagem comunicativa é a que prevalece quase duas décadas depois, segundo depoimento dos próprios professores.

Dessa forma, este documento sugere que, no contexto atual, o substrato teórico da concepção sociológica de linguagem seria o embasamento mais adequado a ser adotado pelos professores de LEM para se atingir o objetivo maior da educação: transformar os alunos em agentes sociais.

Em relação a leitura, as DCE/LEM (2009) atestam que o ensino de línguas deve ter como base o *texto*²³, dos mais variados gêneros, uma vez que nele estão inseridos os diversos discursos sociais. Por estar baseada nas concepções linguísticas bakhtinianas, as Diretrizes asseguram que é através do texto que se pode alcançar uma prática discursiva efetiva.

Entretanto, para se atingir esse objetivo, o texto, quando verbal, não deve ser

²² Segundo as DCE/LEM, o Currículo Básico de 1992 foi fruto da abertura política existente no país em meados dos anos de 1980, depois do período de ditadura militar. Entretanto, 1992 é o ano da segunda impressão desse documento. A primeira, como já foi mostrado anteriormente neste trabalho, é de 1989.

²³ Entende-se por *texto* qualquer tipo de material que possa ser submetido a uma “leitura”. Dessa forma, estruturas verbais e não verbais são consideradas texto. Alguns exemplos de textos são artigos de jornal, receitas, diálogos, fotos, quadros, filmes...

usado para mero estudo de vocabulário ou estruturas da língua. Pelo contrário, ele deve ser usado na sua totalidade, tentando assim reproduzir uma situação real de comunicação, sem que haja a separação entre leitura e oralidade, ou oralidade e escrita, por exemplo. As estruturas e o vocabulário de uma língua, leitura, escrita e oralidade: tudo isso interage e entra em funcionamento ao mesmo tempo no discurso. As Diretrizes (2009) expressam que, desta forma, é possível se chegar aos sentidos do texto e desenvolver nos sujeitos a capacidade crítica.

Para isso, o trabalho com diversos gêneros textuais é fundamental, uma vez que a variedade de tipos textuais reflete a diversidade cultural da sociedade e a exigência de um gênero apropriado para cada contexto.

Nessa visão, é importante que os alunos tenham consciência de que há várias formas de produção e circulação de textos em nossa cultura e em outras, de que existem diferentes práticas de linguagem no âmbito de cada cultura, e que essas práticas são valorizadas também de formas diferentes nas distintas sociedades (PARANÁ, 2009, p.59).

O trabalho com os diferentes gêneros textuais vem associado a um trabalho intenso com a leitura, uma vez que é através dela que o leitor atribui sentidos ao texto e é capaz de estabelecer relações entre este e o seu contexto de produção. Além disso, as DIRETRIZES privilegiam o trabalho com a leitura crítica, ou seja, uma leitura que confronta autor, texto e leitor.

Nessa perspectiva, há confronto entre autor, texto e leitor. O leitor abandona uma atitude de passividade diante do texto e passa a ser participante do processo de construção de sentidos. Entretanto, ele não está sozinho ao construí-los, com ele estão sua cultura, sua língua, seus procedimentos interpretativos, os discursos construídos coletivamente em sua comunidade e as ideologias nas quais está inserido. A leitura é considerada, então, como interação entre todos esses elementos, os quais influenciam diretamente nas possíveis interpretações de um texto (2009, p. 60).

A partir dessa perspectiva, pode-se observar que a leitura tradicional, aquela que apenas busca informações contidas no texto, não é a leitura objetivada no ensino de LEM da rede pública do Estado do Paraná. Pelo contrário, o leitor é que deve dar sentido, buscar explicações, questionar, interagir com o texto. Entretanto, não é uma posição unilateral, que depende apenas do leitor. A leitura como processo

discursivo leva em consideração o momento histórico-social em que o texto foi escrito e em que o leitor está lendo, fazendo com que este, no seu próprio momento temático, dê sentido aquele texto.

O processo de leitura tradicional, ou *bottom-up*, é característico de uma visão estruturalista, na qual o texto é visto como um elemento acabado, independente do contexto de produção ou do sujeito leitor. Nesta visão, o trabalho do leitor é apenas decodificar o texto, extrair dele os seus significados, uma vez que eles estão todos dentro do texto e o leitor não contribui para a sua significação e construção de sentidos. Desta forma, é feito o estudo dos itens lexicais e gramaticais do texto, uma vez que com a interpretação e análise destes itens se chegaria à interpretação do texto.

Ao contrário de uma abordagem tradicional, uma abordagem discursiva privilegia o trabalho com enunciados, sejam eles orais ou escritos. Retomando o conceito bakhtiniano, o enunciado não envolve apenas as palavras ditas ou escritas, a forma como elas foram verbalizadas. Em se tratando de enunciado, o momento histórico-social, o contexto em que este texto está inserido, os sujeitos envolvidos e as circunstâncias da enunciação são de extrema relevância para a construção de sentidos.

Na abordagem de leitura discursiva, a inferência é um processo cognitivo relevante porque possibilita construir novos conhecimentos, a partir daqueles existentes na memória do leitor, os quais são ativados e relacionados às informações materializadas no texto. Com isso, as experiências dos alunos e o conhecimento de mundo serão valorizados (PARANÁ, 2009, p. 64).

Uma forma de se atingir esses objetivos e fazer com que a sala de aula realmente se torne um espaço que privilegia a discussão é através da escolha dos textos. As Diretrizes (2009) mostram que estes são a principal ferramenta para o desenvolvimento do leitor “discursivo”.

No ato da seleção de textos, o docente precisa se preocupar com a qualidade do conteúdo dos textos escolhidos no que se refere às informações, e verificar se estes instigam o aluno à pesquisa e à discussão (PARANÁ, 2009, p. 62).

Ressaltando, as Diretrizes apontam o texto como a principal ferramenta para o desenvolvimento metodológico da aula de língua estrangeira. Entretanto, uma

abordagem significativa desse texto seria aquela que levasse o aluno assumir uma postura ativa perante aquele enunciado, partindo de assuntos e práticas já familiares a ele.

A aula de LEM deve ser um espaço em que se desenvolvam atividades significativas, as quais explorem diferentes recursos e fontes, a fim de que o aluno vincule o que é estudado com o que o cerca (*ibid.*, p. 64).

Assim, não apenas o texto assume um papel fundamental na aula de língua, como também o contexto real em que está inserido e as diversas formas que ele pode ser abordado.

Propõe-se que, nas aulas de Língua Estrangeira Moderna, o professor aborde os vários gêneros textuais, em atividades diversificadas, analisando a função do gênero estudado, sua composição, a distribuição de informações, o grau de informação presente ali, a intertextualidade, os recursos coesivos, a coerência e, somente depois de tudo isso, a gramática em si. Sendo assim, o ensino deixa de priorizar a gramática para trabalhar com o texto, sem, no entanto, abandoná-la (*ibid.*, p. 63).

A aula de língua estrangeira, desse modo, priorizaria o trabalho com o texto, o gênero textual e seus elementos constitutivos. A discussão das ideias seria o mais relevante. As estruturas e o léxico, todavia, também desempenham sua função nesta perspectiva metodológica, uma vez que podem contribuir para a discussão do texto, auxiliando no esclarecimento de dúvidas, desfazendo ambiguidades e auxiliando na construção de sentido dos enunciados. Portanto, o trabalho com a estrutura da língua é importante sim, desde que auxilie no processo de leitura discursiva.

CAPÍTULO 3. O LIVRO DIDÁTICO EM FOCO

3.1 O livro didático – por que estudá-lo?

O livro didático é, reconhecidamente, um objeto da cultura escolar. A presença de “impressos”²⁴ escolares na educação, sejam eles de autores nacionais ou estrangeiros, se dá concomitantemente com o início do processo de ensino-aprendizagem no Brasil. Isso porque, segundo BATISTA (2002), a educação sempre usou “impressos” escolares como parte do processo de ensino aprendizagem.

Ainda assim, poucas são as pesquisas que buscam estudar esse objeto enquanto um gênero: a) capaz de intervir diretamente na seleção dos saberes ensinados pela escola e; b) que aponta aspectos sócio-culturais influenciando professores e alunos. Vale ressaltar também que, segundo o autor, o LD é um dos responsáveis pela construção da identidade do público escolar.

BATISTA (2002) indica que o livro didático é, muitas vezes, considerado um livro “menor”. Esse fato se deve a alguns fatores, mencionados abaixo:

- o livro didático fica desatualizado rapidamente;
- geralmente, é voltado para um público infantil;
- é produzido em grandes tiragens, embora tenha uma circulação restrita, que se resume ao uso em sala de aula.

Apesar dessas características que levam o livro didático a um desprestígio, estudá-lo como um objeto da pesquisa acadêmica é de extrema relevância, visto que ele é a principal fonte de informação de muitos estudantes e professores, principalmente os menos favorecidos economicamente (cf. BATISTA, 2002, p.531).

Além disso, os livros escolares são os que mais movimentam a indústria livreira. Segundo BATISTA, dados do jornal Folha de São Paulo mostram que, em 1997, 70% dos livros produzidos no Brasil foram destinados ao ensino. Michael APPLE (1995) aponta que, nos Estados Unidos, em 1980, a venda de livros somou um total de 6 bilhões de dólares e, destes, um bilhão e meio vieram da venda de livros escolares, sejam eles para níveis elementares, secundários ou universitários.

A complexa relação entre o LD e a cultura é outro fator que merece mais atenção nas pesquisas acadêmicas. BATISTA (*op.cit.*) alerta para o fato de ter sido

²⁴ O termo “impressos” é usado por BATISTA (2002) para se referir a textos, de diversos gêneros que circulam na escola. A escolha desse termo é feita devido à dificuldade de sua conceituação. Esse aspecto será abordado mais adiante nesta pesquisa.

difundida a ideia de que os saberes escolares presentes nos LD constituem uma simplificação ou uma seleção do que há de mais relevante no campo da cultura e da ciência. Entretanto, o pesquisador aponta que outros estudos já realizados indicam o contrário, ou seja, que diversos assuntos que se tornaram recorrentes em um campo cultural mais amplo tiveram sua origem na escola e, diante da relevância e ênfase dada por esta, passaram a ser incorporados como parte do conhecimento erudito.

Alain CHOPPIN (2004) também ressalta a importância dos estudos que procuram analisar o LD em si. Segundo o autor, as pesquisas acadêmicas mais recentes têm se preocupado com o conteúdo dos LD. Essas análises seguem, basicamente, duas correntes predominantes. A primeira é aquela que busca fazer uma crítica ideológica e cultural a partir dos conteúdos dos manuais. Essas pesquisas voltam-se para os temas recorrentes nos livros como a formação de uma identidade nacional, a intensificação do sentimento de nacionalidade, regras de boas maneiras e de como se configura a aprendizagem da leitura. A segunda privilegia a perspectiva epistemológica dos livros, buscando a seleção de saberes feita por eles e os métodos utilizados.

Por essa razão, analisar o Livro Didático Público de Língua Inglesa (2006) sob a perspectiva discursiva, enquanto um livro que procura seguir parâmetros de uma concepção de linguagem – a sociológica –, apesar de ser um estudo de caso, pode trazer uma contribuição diferente neste âmbito de pesquisa, uma vez que esta, apesar de enfatizar a questão da leitura e da abordagem intercultural, procura também analisar a construção do LDP/LI enquanto uma alternativa inovadora em relação aos LD comerciais.

3.2 Livro didático – a problemática da conceituação

O termo “impresso” é usado por BATISTA (2002) justamente para elucidar as dificuldades em se conceituar o objeto *livro didático*.

De maneira geral, pode-se dizer que

trata-se desse tipo de livro que faz parte de nosso cotidiano: que é adquirido, em geral, no início do ano, em livrarias e papelarias quase sempre lotadas; que vai sendo utilizado à medida que avança o ano escolar e que, com alguma sorte, poderá ser reutilizado por um outro

usuário no ano seguinte. Seria, afinal, aquele *livro* ou *impresso empregado pela escola*, para desenvolvimento de um *processo de ensino ou de formação* (BATISTA, *op.cit.*, p. 534).

Dessa forma, Batista mostra que o livro didático é apenas um dos suportes de textos usados em sala de aula, uma vez que eles podem vir em outros formatos. Alguns exemplos, ambos para a prática da redação, podem ser a pasta de redação desenvolvida por Sargentim (198- apud BATISTA, 2002, p. 535) e o álbum de cartazes da Melhoramentos (19-- apud BATISTA, *idem*).

Alain CHOPPIN também ressalta a dificuldade em conceituar o livro didático, propondo apenas uma delimitação do seu uso, processos de elaboração e discussões a seu respeito numa tentativa de demarcar conceitualmente esse objeto.

A concepção de um livro didático inscreve-se em um ambiente pedagógico específico e em um contexto regulador que, juntamente com o desenvolvimento dos sistemas nacionais ou regionais é, na maioria das vezes, característico das produções escolares (edições estatais, procedimentos de aprovação prévia, liberdade de produção, etc.). Sua elaboração (documentação, escrita, paginação, etc.), realização do material (composição, impressão, encadernação, etc.), comercialização e distribuição supõem formas de financiamento vultuosos, quer sejam públicas ou privadas, e o recurso a técnicas e equipes de trabalho cada vez mais especializadas, portanto, cada vez mais numerosas. Por fim, sua adoção nas classes, seu modo de consumo, sua recepção, seu descarte são capazes de mobilizar, nas sociedades democráticas sobretudo, numerosos parceiros (professores, pais, sindicatos, associações, técnicos, bibliotecários, etc.) e de produzir debates e polêmicas (2004, p. 554).

Apesar dessa heterogeneidade que existe entre os textos que circulam no universo escolar, Batista acredita que o termo “impresso” pode situar todos eles em um âmbito comum. Ainda assim, uma série de problemas envolve o uso desse termo.

Muitos textos utilizados em sala de aula se configuram em outras formas que não impressas. É o caso, por exemplo, dos textos escolares mimeografados, xerocados ou lidos diretamente no computador. As apostilas, da mesma forma, apesar de serem usadas por muitas instituições como uma alternativa paralela ao uso do livro didático, dão margem para muitos debates relacionados ao tema, uma vez que se caracterizam como textos que propõem um direcionamento para as aulas, semelhante ao que fazem muitos desses “impressos” escolares. O uso desses materiais alternativos se deve a emergência de um discurso contrário ao uso

do LD. Segundo BATISTA, a distância, a dissociação entre o autor do LD e o professor acabou desqualificando o trabalho deste, tendo em vista a diminuição de exigência na qualificação do docente. Em virtude disso, muitas escolas passaram a elaborar seu próprio material didático a partir da construção de folhas avulsas ou apostiladas. O advento da educação tecnológica também faz com que o termo “impresso” não seja o mais apropriado para se referir aos suportes de textos usados em sala de aula. O mesmo autor atesta que, com o aumento no desenvolvimento de softwares educacionais, muitas escolas têm feito o uso regular dessa tecnologia, tornando-os ferramentas do cotidiano escolar.

Um segundo problema apontado por BATISTA (2002) se refere a outros textos usados em sala de aula, que não configuram, necessariamente, “impressos” escolares. Como exemplo, o autor indica que, mesmo os *manuscritos* sempre estiveram presentes na escola. Além disso, o quadro negro, a escrita manuscrita e a cópia de planejamentos de anos anteriores sempre fizeram parte da rotina escolar como meio de suporte para os textos escolares.

Dessa forma, muitos são os suportes textuais que circulam em sala de aula, alguns fruto do processo de produção editorial, outros, produzidos dentro da própria escola.

Na tentativa de se delimitar a conceituação desse objeto da cultura escolar, o livro didático, é necessário que todas essas formas de suporte do texto escolar sejam consideradas para não se correr o risco de excluir parte relevante do processo de transmissão de saberes escolares.

Outro fator relevante na conceituação do livro didático é em relação aos termos usados nessas definições. BATISTA (*op.cit.*) indica que, muitas vezes, o livro didático é definido como aquele livro *empregado* pela escola. A problemática que envolve o termo “empregar” está relacionada com a finalidade a que esses livros foram destinados. Dessa forma, os livros *empregados* pela escola podem ser aqueles que a escola *utiliza* ou aqueles que foram *destinados* ao ambiente escolar.

O pesquisador ressalta que muitos livros *utilizados* pela escola não foram para ela idealizados. Um exemplo clássico é a Bíblia, muito usada antigamente como uma fonte de textos para estudos de natureza diversa. Outros livros ainda não foram produzidos visando o contexto escolar, mas acabam sendo destinados a ela. É o acontece, por exemplo, com os livros de literatura clássica. Muitos deles, para serem utilizados pela escola, trazem guias de leituras com atividades, fazendo com

que esses clássicos se tornem textos escolares. Ainda com esses livros, são feitas adaptações, versões condensadas de livros de literatura que têm por objetivo tornar o texto mais “legível” ao público escolar.

Diferente desses, BATISTA mostra que há os livros que são produzidos visando o contexto escolar e esses seriam os livros didáticos. Todavia, alguns desses livros acabam ganhando certa autonomia e passam a ser chamados de livros de referência. É o caso, por exemplo, dos atlas, gramáticas e dicionários. Ademais, os livros didáticos vêm cada vez mais se apropriando de textos que não foram produzidos para fins escolares, como textos de jornais, da internet, de revistas, transformando-os em textos escolares e quebrando paradigmas da cultura escrita.

Todos esses fatores a respeito dos “impressos” escolares, além do fato de serem “gerados”, “destinados” ou “utilizados” pela escola, acabam dificultando a delimitação do conceito de livro didático e mostram como esse “impresso” escolar estabelece inúmeras relações com outras esferas da cultura. Assim sendo, “estudar esses 'impressos' parece ser também estudar, de modo central, as relações – de subordinação, transformação e de tensão – da cultura escolar com outras esferas da produção cultural” (BATISTA, 2002, p. 544).

3.3 Livros didáticos – destinados a quem?

Outro problema inerente a conceituação do livro didático é saber para quem eles são destinados.

Segundo BITTENCOURT (1993, apud. BATISTA, 2002), no século XIX, a produção didática visava os professores, de modo que estes pudessem assegurar o domínio do conteúdo e garantir que a ideologia do sistema de ensino da instituição fosse transmitida aos alunos. A partir da segunda metade do século XX, entretanto, o modelo de livro didático que prevalece é aquele destinado ao aluno: o prefácio, a linguagem, as instruções, os exercícios, enfim, o livro todo parece se dirigir ao aluno. Apesar disso, o professor é o mediador desse uso. É o docente quem seleciona e indica a aquisição do livro; ele também organiza seu trabalho pedagógico (a seleção e progressão dos conteúdos, os exercícios) a partir desse manual²⁵.

²⁵ Apesar desse aspecto ser ressaltado por BATISTA (2002), não se pode generalizar a forma como

Até a década de 1970, o professor tinha certa autonomia em relação ao uso do livro didático. Entretanto, esse foi um período de grande modernização no mercado editorial, que passou a apresentar, juntamente com o livro, uma espécie de manual de uso do livro ao professor, apresentando a proposta teórico-metodológica do mesmo, da mesma forma que propunha a seleção dos conteúdos e a sua progressão. Além disso, os autores passaram a usar uma linguagem que se dirigia diretamente ao aluno, como se fosse a própria voz do professor. Essas características permanecem nos manuais ainda hoje e revelam importantes relações entre os livros e diversos outros fatores. BATISTA (2002) explicita as relações entre o livro e fatores de ordem econômica e tecnológica; fatores educacionais e pedagógicos; e fatores sociais e políticos.

Considerando o primeiro grupo de relações, o pesquisador atenta para o fato de que os “impressos” didáticos passaram a ser mercadorias. Ao longo da história, essa ferramenta acompanhou as inovações tecnológicas e as regras de mercado. O resultado foi o seguinte:

- mudanças no formato dos livros, no tamanho, no tipo de papel e encadernação usados;
- mudanças no modo de elaboração e produção editorial, fazendo com que o autor do livro didático também passe a ser subordinado a esse processo;
- dependência gerada em torno do material didático por parte dos docentes;
- o livro didático passou a ser um produto “consumível”: a cada ano, o livro traz algum aspecto novo e diferente que influencia o professor na mudança do material usado e obriga os estudantes a comprarem novos livros, não podendo reaproveitar livros usados em anos anteriores.

Em relação aos fatores educacionais e pedagógicos, BATISTA aponta que, com a expansão escolar dos anos 60 e 70, houve uma subprofissionalização e proletarização da classe docente, uma vez que profissionais não tão capacitados e com pouca experiência passaram a incorporar essa classe. Dessa forma, o perfil da classe docente é um dos fatores que levou o LD a assumir esse formato de completude e “manual” a ser seguido rigorosamente.

O autor atenta ainda para os fatores sociais e políticos que são determinantes na configuração dos manuais escolares.

os professores fazem uso do livro didático.

Como se pode notar, por meio da análise da construção dos modernos livros didáticos brasileiros, a produção didática é quase sempre um campo em que o Estado atua diretamente. É que esse campo e seu controle são objeto de disputas de diferentes e conflituosos grupos de interesses (sociais, políticos, étnicos, culturais, econômicos) (2000, p. 563).

Desse modo, os livros, além de tentarem “agradar” professores e alunos, buscam enquadrar-se nas categorias de avaliação dos LD promovidas pelos programas que selecionam o grupo de livros a serem examinados pelos professores.

CORACINI (1999), entretanto, alerta para o fato de que, no ensino de LE, a ideia de livro didático como um ditador do desenvolvimento pedagógico, como aquele que “ensina” o docente, não agradou a muitos professores que passaram a criticar o livro didático, principalmente depois da difusão da abordagem comunicativa. Muitos grupos de professores, segundo a autora, argumentavam que o livro de língua estrangeira consistia de um material artificial e limitado e, sob esse argumento, passaram a elaborar seu próprio material a partir de textos autênticos, como panfletos, bulas de remédios e receitas.

Retomando alguns aspectos de GRIGOLETTO (1999), já mencionados nesta pesquisa, em relação à abordagem da leitura feita pelos LD, a autora indica que a forma pela qual muitos livros se configuram acabam fazendo do LD um discurso fechado, sem espaço para intervenção do professor. Dessa forma, ambos professor e aluno se tornam “usuários” do LD.

O professor recebe um 'pacote' pronto e espera-se dele que o utilize. Ele é visto como usuário, assim como o aluno, e não como analista. Ele é um consumidor do produto, segundo as diretrizes ditadas pelo autor. Essa concepção do professor como consumidor e não construtor, como usuário e não analista pode ser inferida também por outra característica do livro do professor, bastante difundida, embora haja livros que não a sigam, que é a de apresentar respostas a todos os exercícios. Tais procedimentos, que estabelecem o LD como um objeto fechado à interpretação, revelam a concepção, pelo autor e editor do LD e, possivelmente, também pelos seus consumidores, de que o livro seja um lugar no qual os sentidos se fecham, se completam e aparecem de forma transparente ao professor (1999, p. 68,69).

Pode-se perceber que, principalmente os fatores históricos, responsáveis pela expansão escolar, fizeram com que os livros didáticos fossem submetidos ao jogo do mercado e de produção de bens culturais. Assim, antes da preocupação com a

formação do aprendiz, o objetivo de muitos LD seria “atrair” consumidores. Os meios usados para atingir essa meta são vários: roupagem moderna, com qualidade de imagens e papel; instruções bem delimitadas para aqueles profissionais mais inseguros; seleção e progressão de conteúdos já prontos, além do planejamento das aulas, para os docentes com tempo escasso; e manuais para o professor que já trazem sugestões de testes e avaliações.

Dessa forma, o livro didático vem se configurando de forma a atender aos anseios de uma “rede” escolar: Estado, professores e alunos. Em relação ao primeiro, pode-se afirmar que o Estado, ao estabelecer um sistema de ensino com um currículo pré-determinado, que exige formas de avaliação ainda nos moldes tradicionais, a partir da escolha da resposta certa e da boa nota, dita os elementos que constituirão um “bom” livro. A implantação deste “sistema” se fortalece, ainda que de forma velada, com a realização das inúmeras avaliações para a educação básica, como a Prova Brasil (para o Ensino Fundamental) e o Saeb (para Ensino Fundamental e Médio). Os professores, por sua vez, sabem do seu papel na organização escolar, sendo os responsáveis por transmitir os conteúdos do currículo e, ainda, preparar seus alunos para as avaliações a que serão submetidos durante todo o período escolar. A esse, o livro didático se apresenta como o “trabalho feito”, trazendo as ferramentas de que o professor necessita para agilizar a sua prática docente no dia-a-dia. Por último, os alunos, que adquirem o material indicado pelo professor. A relação estabelecida entre os alunos e o LD é o que, muitas vezes, determina a permanência ou não daquele título para o próximo ano. O fato dos alunos gostarem e se envolverem nas atividades propostas pelo LD ou não é um aspecto relevante na escolha do material didático.

3.4 O livro didático como um gênero discursivo

Um desafio que permeia as discussões em torno do livro didático é estabelecido em relação a sua construção enquanto gênero discursivo, uma vez que esse elemento é um dos fatores constitutivos da própria concepção sociológica de linguagem. A dificuldade em conceituar o livro didático ou em deixar essa definição o mais restrita possível também dificulta na caracterização desse objeto como um gênero.

Essa dificuldade decorre do grande número de suportes textuais que são usados pela escola como suporte didático. Apesar dessa dificuldade, tentarei apresentar características comuns a muitos livros didáticos de língua estrangeira de modo a delimitar esse objeto como um gênero. Para isso, usarei a teoria proposta pelo Círculo de Bakhtin, uma vez que esta é a concepção que embasa esta pesquisa.

Na tentativa de explicar o que são os gêneros do discurso, BAKHTIN se expressa da seguinte forma:

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. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. 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 de *gêneros do discurso* (1992, p.279).

Considero, desse modo, que o ambiente escolar se constitui uma esfera de comunicação e, assim sendo, os livros didáticos, que são criados sob a ótica dessa esfera, seriam enunciados caracterizados por aspectos em comum que os tornam gêneros do discurso dentro dessa esfera. O desafio, entretanto, está em identificar esses aspectos que, mesmo sendo comuns, representam um universo de diferenças.

Partindo de características da conceituação do LD, pode-se afirmar que todos eles têm como objetivo ensinar algum conteúdo. Assim, uma primeira característica comum a eles é que todos apresentam conteúdos a serem ensinados, independentemente da matéria a que são destinados. Apesar disso, a forma usada para se atingir esse objetivo, além de ser extremamente diversificada, também se revela como uma fonte de informação e de proposta de metodologia.

A forma como o livro se configura para ensinar tais conteúdos, do mesmo modo, pode apontar para características semelhantes entre eles. SOARES tenta elucidar alguns desses pontos no LD de língua estrangeira que podem fazer deles

membros de um mesmo gênero:

o LD de LI normalmente contém: uma tabela de conteúdos dividida em tópicos de gramática, função, vocabulário e pronúncia; diálogos nas formas escrita e oral utilizados como ferramenta para a apresentação de vocabulário e estruturas gramaticais; tabelas de tempos verbais em anexos; exercícios em sequências mais ou menos fixas para desenvolver as habilidades *listening – speaking – reading – writing*; lições de revisão; glossário de palavras com transcrição fonética; entre outros elementos característicos (2006, p. 20).

Apesar de muitos livros de língua inglesa de fato se configurarem como os descritos pela pesquisadora, a variedade de materiais didáticos disponíveis no mercado possibilitariam que se fizesse uma imensa lista de características existentes nesses LD. Isso acontece porque o material encontrado dentro dos LD varia muito não apenas com a mudança na seleção de conteúdos, mas também com a mudança de abordagens de ensino. Ou ainda, um livro didático de língua estrangeira pode focalizar o ensino em apenas algumas das habilidades, como *reading* e *writing*, por exemplo, o que daria ao livro uma estrutura diferente da descrita acima.

Vejamos alguns exemplos da complexidade em se delimitar características do LD/LI a fim de atentar para as mudanças dos elementos constitutivos do gênero, o que corrobora com a ideia de variação dos gêneros, que são relativamente estáveis, de BAKHTIN (1992).

A 4ª edição do livro *Inglês – Série Novo Ensino Médio*²⁶ de Amadeu Marques, traz a seguinte explicação na sua apresentação: “trata-se de um livro de exercícios sobre os principais pontos gramaticais da língua inglesa, complementados por textos” (2000, p.3, ênfase minha). De modo geral, cada unidade é dividida em lições, cada uma abordando um aspecto gramatical da língua inglesa. Essas lições, por sua vez, são organizadas da seguinte forma: cada uma se inicia com a apresentação de algumas frases ou pequenos diálogos que empregam o item gramatical a ser ensinado. Na sequência, o item gramatical é explicado e são propostos alguns exercícios relacionados a ele. Todos os exercícios dão as instruções em português. Ao final das unidades, cada uma composta por dez lições, há uma pequena revisão

²⁶ Com base em informações repassadas pela própria editora do livro, a Ática, a principal diferença entre essa edição e as anteriores é um complemento no final do livro chamado *English Connections*, que é uma proposta de atividades interdisciplinares.

que procura englobar todos os itens da unidade. Em sua maioria, essas revisões iniciam-se com um pequeno texto seguidos de questões sobre ele ou a partir de frases retiradas dele que tratam dos aspectos gramaticais da unidade. O livro também não possui outros suplementos, como CD, uma vez que não propõem atividades de *listening*. Da mesma forma, o livro não contempla questões para serem respondidas oralmente ou discutidas em grupo, ou seja, desenvolver a habilidade de *speaking* também não é um dos objetivos desse manual. Pode-se dizer que o livro está focado nas habilidades de *reading* e *writing*, embora ainda esse não seja o objetivo do livro, uma vez que os textos propostos por ele não visem o trabalho com a leitura propriamente dita, mas sim uma revisão gramatical. Além disso, nas atividades em que o aluno tem que escrever, ele nunca precisa elaborar um enunciado sozinho – na maioria das atividades, o aluno precisa apenas completar frases, ou transcrevê-las nas formas interrogativa ou negativa, ou ainda traduzi-las para o inglês ou português. (ANEXOS 1 e 2)

O mesmo livro sofreu várias alterações ao longo das edições posteriores, chegando à 7ª edição com uma roupagem bem diferente, praticamente um novo livro. Na apresentação dessa edição, o autor afirma o seguinte: “Esperamos que esta edição reformulada de **Inglês – Novo Ensino Médio** seja seu companheiro nessa jornada, o seu *English friend*, e que com ele você desenvolva seu conhecimento da língua inglesa, em especial sua capacidade de compreender textos” (MARQUES, 2008, p. 3, ênfase do autor). Apesar de ser a re-edição do mesmo livro, o enfoque da apresentação dessa última edição muda completamente se comparado ao da 4ª edição. Em outras palavras, esse LD/LI, que antes se configurava de forma mais parecida com uma gramática, ou seja, quase como um livro de referência, agora indica que mudou o foco e baseará suas unidades em textos e não mais tópicos gramaticais.

Nessa edição reformulada, o livro é dividido em duas partes. A primeira, que constitui quase 80% do livro, é composta por trinta e duas unidades agrupadas em unidades temáticas constituídas, cada uma, por quatro unidades. A ênfase dessa primeira parte do livro é no desenvolvimento da habilidade de *reading*, valendo-se de exercícios de vocabulário e de compreensão, bem como explicações e exercícios gramaticais para o desenvolvimento dessa unidade. Nesta primeira parte, as unidades possuem uma sequência didática que se repete durante todo o livro, tendo

apenas pequenas variações. De modo geral, elas começam com um texto²⁷ e com exercícios de compreensão mais global. A seção localizada imediatamente após o texto é intitulada *What's It All About?* As próximas seções buscam o estudo do vocabulário relacionado ao texto e recebem nomes diferentes de acordo com o tipo do exercício proposto – *Opposites, Crossword, Transparent Words, Words in Context, Word Formation, Odd Man Out*, entre outras. Esse estudo do vocabulário antecede uma nova seção referente ao texto, agora com atividades que propõem uma compreensão mais detalhada do texto – *True or False, Answer The Questions, In Other Words, Looking for Reference, Summing Up, Detailed Comprehension*. Na sequência, inicia-se o estudo gramatical, chamado *Structure*, que traz explicações e exercícios a respeito de algum item gramatical. Em geral, as unidades terminam com a seção *Talk It Over*, que propõe a discussão oral de assuntos relacionados ao tratado pelo texto da unidade. (ANEXO 3)

A segunda parte do livro chama-se *Warming Up for Reading Comprehension*, e é composta por dezoito textos autênticos de gêneros discursivos variados seguidos de perguntas de compreensão textual. Nessa segunda parte, ainda, há uma seção apenas com questões que já fizeram parte de provas de vestibulares, além de uma lista de verbos irregulares e um vocabulário que traz palavras presentes nos textos do livro. (ANEXO 4)

Dessa forma, usando duas edições de um mesmo livro, pode-se observar que caracterizar o livro didático como um gênero discursivo não é tarefa fácil. Os exemplos dos livros citados elucidam como o enfoque que se pretende dar a língua estrangeira faz com que os livros, apesar de buscarem o ensino de algum aspecto da língua inglesa, apresentem distinções em sua estrutura composicional. Em se tratando de manuais de outros autores, as diferenças podem ser ainda maiores, o que evidencia a complexidade de tal tarefa.

Ainda assim, é possível delimitar algumas características comuns aos livros didáticos de língua estrangeira, de forma que eles constituem um gênero discursivo. Ainda que cada um proponha uma abordagem de ensino e uma seleção de conteúdos diferentes, todos os livros possuem uma organização de modo a apresentarem esses conteúdos e elaborarem atividades para que o aprendiz possa praticar ou desenvolver o conteúdo apresentado.

²⁷ A maioria desses textos são do gênero informativo, retirados de sites da internet. Quase todos são versões adaptadas da fonte original.

A diferenciação apontada por BAKHTIN entre gêneros primários e secundários também pode ser empregada aos livros didáticos. De acordo com o autor,

Os gêneros secundários do discurso – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. – aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea (1992, p. 281).

Com isso, arrisco afirmar que o livro didático possui características tanto dos gêneros primários quanto secundários. Como um gênero secundário, o LD está inserido na complexidade do ambiente escolar e possibilita que outros gêneros sejam inseridos dentro dele, tanto gêneros primários como até mesmo outros gêneros secundários. Por outro lado, o seu caráter efêmero, como aponta BATISTA (2002), faz com que ele se enquadre nas características dos gêneros primários.

Ainda em relação às diferenças existentes dentro de um mesmo gênero, SOARES ressalta a flexibilidade que os gêneros possuem, mesmo que apresentem características relativamente estáveis.

Embora caracterizado por possuir enunciados instituídos, o gênero ao mesmo tempo é flexível e dinâmico em si mesmo. Seu repertório discursivo pode ir se diversificando conforme vai mudando sua funcionalidade nas esferas sociais em que está inserido. Nesses momentos ocorrem transmutações que conferem diferenciação ao gênero até que essas inovações sejam por sua vez também assimiladas. Os autores, portanto, são os porta-vozes dessas transformações por meio das suas escritas (2006, p.21,22).

Essas características dos gêneros discursivos podem ser evidenciadas nos exemplos dados. A edição reformulada do livro *Inglês – Série Novo Ensino Médio* procura adequar-se às exigências dos documentos governamentais para a educação mais recentes que direcionam para uma prática escolar que vise a formação integral do aluno, e não uma formação mecanizada e sistêmica²⁸. Dessa

²⁸ Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para o Ensino Médio é um desses documentos. De acordo com esses Parâmetros, “torna-se fundamental conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de

forma, assim como os outros gêneros, o livro didático de língua estrangeira é marcado pelo dinamismo no modo de produção determinado pelo contexto sócio-histórico. Assim, o LD está sujeito às variações determinadas pela escolha da abordagem e metodologia nele empregada, pelo público que fará uso desse material, pelas opções teórico-metodológicas do autor e, ainda, pelas exigências do mercado editorial que tenta fazer desse LD uma mercadoria rentável.

CAPÍTULO 4. ANÁLISE DO LDP/LEM

4.1 O Livro Didático Público de LEM

De acordo com informações da Secretaria de Estado de Educação do Paraná, os professores da rede pública estadual participaram de encontros de formação continuada entre os anos de 2003 a 2006 (cf. HUTNER, 2008). Segundo HUTNER, o objetivo desses encontros seria o de valorizar os profissionais da educação, além de promover o trabalho coletivo a partir da interação desses profissionais. Como já mencionado anteriormente, foram as discussões levantadas nesses encontros que deram subsídio ao processo de produção das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná.

Durante esse período de formação continuada, várias atividades, como simpósios, grupos de estudos e implementação de projetos, foram propostas no sentido de atualizar os docentes teoricamente, promover debates entre os professores da mesma disciplina e incentivá-los a pesquisa. Em relação a este último objetivo citado, um projeto que se destacou no âmbito de incentivar o professor como produtor de conhecimento foi o Projeto Folhas.

Nesse projeto, os professores são incentivados a elaborar unidades temáticas para o EM referentes à sua disciplina a partir dos pressupostos teórico-metodológicos das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, conforme consta no portal educacional do Estado do Paraná:

espera-se que, por meio desta metodologia, seja desenvolvida uma prática de pesquisa no cotidiano escolar e implementadas as Diretrizes Curriculares para Educação Básica da rede pública de ensino do Estado do Paraná (Portal Dia-a-dia educação).

Depois de avaliadas, essas unidades são disponibilizadas no mesmo portal educacional. De acordo com HUTNER,

ao propor para os professores este tipo de formação continuada, que traz a reflexão, o estudo e a pesquisa dos professores para dentro dos estabelecimentos de ensino, os gestores da SEED/PR acreditavam que isso pudesse contribuir para que o espaço escolar não seja um simples espaço de reprodução do conhecimento científico e de perpetuação da sociedade capitalista (2008, p. 49).

Sem perder o foco do cotidiano escolar, o objetivo da SEED/PR seria o de

desenvolver unidades temáticas fundamentadas teoricamente que fossem capazes de contribuir para a formação integral dos alunos, buscando qualidade de ensino e o desenvolvimento da consciência crítica de alunos / agentes sociais. Desse modo, na análise das unidades do LDP/LI, serão usados critérios que, quando presentes, auxiliariam nesse tipo de formação. Outra motivação para a criação do Projeto Folhas, segundo depoimento do Secretário da Educação da época, era a carência de materiais destinados ao Ensino Médio.

Dessa forma, esperava-se que os professores pudessem criar seu próprio material de apoio, não apenas baseados nas propostas teórico-metodológicas e no conteúdo estruturante das Diretrizes, mas também pautados na realidade do cotidiano escolar que lhes é tão familiar. Com a disponibilização dessas unidades no portal educacional do Estado, outros professores poderiam ter acesso a esse material e poderiam aproveitá-lo para suas aulas.

Ainda segundo HUTNER,

no momento de produção, o professor deve proporcionar aos alunos, através do texto, todas as possibilidades de intervenção, de discussão e de reflexão, para que o conhecimento seja apresentado não de maneira pronta e acabada, mas sim na perspectiva de construção do conhecimento a partir dos caminhos já percorridos durante o processo de escolarização e das suas vivências sociais. No desenvolvimento teórico do Folhas, o professor já deve propor atividades de pesquisa e debate, pois o texto precisa ter movimento, mobilizando os alunos e garantindo o desenvolvimento de aulas mais dinâmicas e adequadas às novas gerações, imersas num universo de informações que as envolve com rapidez e em quantidade crescente, dificultando mesmo o discernimento e a própria concentração (2008, p. 70.71).

Além disso, é preciso que as unidades criadas pelos professores sejam norteadas pelo encaminhamento proposto pelas Diretrizes de cada disciplina, uma vez que estas não foram projetadas aleatoriamente, mas a partir do esforço desse processo de formação continuada que promoveu debates e discussões para produzir um documento coerente com a realidade educacional do Estado, conforme consta nas DCE/LEM.

Foi a partir dessa perspectiva que o Livro Didático Público foi elaborado e as unidades inscritas no Projeto Folhas foram a base para a produção desse livro. RAMOS (2004 apud. HUTNER, 2008) ressalta, que desde a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, o enfoque dado no EM passou a ser na formação da pessoa

humana, como um sujeito singular que constrói sua vida dentro das relações sociais, e não apenas na formação de profissionais para o mercado de trabalho. Com isso, as políticas públicas da educação vêm tentando se adequar a esse novo ponto de vista e criar uma identidade para esse nível de ensino, além de buscar a formação de sujeitos ativos na sociedade.

A produção de um LDP, para todas as disciplinas, norteados por essa nova perspectiva é, assim, uma forma de concretização desse novo olhar para o EM. Como já mencionado, o Ensino Médio possui uma carência de livros didáticos destinados a esse nível de ensino, conforme afirma o Secretário da Educação na carta de apresentação do LDP:

Foi elaborado para atender à carência histórica de material didático no Ensino Médio, como uma iniciativa sem precedentes de valorização da prática pedagógica e dos saberes da professora e do professor, para criar um livro público, acessível, uma fonte densa e credenciada de acesso ao conhecimento (PARANÁ, 2006, p. 4).

Outro argumento usado para a legitimação desse livro foi o de que os livros que as escolas normalmente adotavam para serem usados não eram compatíveis com a proposta das DCEPR.

Para a elaboração do livro, um grupo de professores de cada disciplina foi selecionado a partir do seu currículo e do perfil de pesquisador. Com isso, foram montadas equipes por disciplina, constituídas de, em média, três integrantes cada. Segundo HUTNER (2008), esses profissionais selecionados dedicaram 40 horas semanais para o desenvolvimento desse projeto. Entre as atividades desenvolvidas, o projeto priorizava a formação continuada, aquisição de materiais necessários para a execução e a elaboração do livro didático em si. Além disso, a Secretaria do Estado selecionou um professor/pesquisador universitário para coordenar e orientar cada equipe disciplinar. No caso do LDP de LEM, foram selecionados dois profissionais: um de espanhol e outro de inglês, uma vez que o livro é um volume único para as duas línguas, e cada uma tem suas especificidades.

Apesar da complexidade da sua idealização e produção, o LDP tem sofrido várias críticas por parte dos professores da rede pública estadual, conforme dados levantados por HUTNER (2008). O principal argumento é o de que o LDP não contempla todos os conteúdos propostos nos currículos do EM, além de trazer textos longos que, segundo depoimento de professores sujeitos da pesquisa da

autora, são de difícil compreensão para os alunos e, em alguns casos, até mesmo para os professores.

Pode-se inferir que a insegurança, o desconforto e a atitude de resistência com relação ao uso de materiais didáticos com uma nova roupagem são frutos da cultura escolar estabelecida, que identifica o material didático como instrumento mais importante que o próprio professor no cotidiano escolar. Neste sentido, evidencia-se o quão complexa é a análise da questão, dado que os livros didáticos não podem ser considerados como elementos desconectados das relações sociais, políticas, econômicas e epistemológicas nas quais está imersa a educação escolar (HUTNER, 2008, p. 67).

Dessa forma, diferentemente dos livros didáticos produzidos pelo mercado editorial, o LDP não busca uma forma fechada e acabada de ensinar os conteúdos. Pelo contrário, busca deixar muitas “lacunas” no sentido de oportunizar aos docentes construir uma prática de trabalho baseada na legitimação do conhecimento trazido por estes e não apenas pela reprodução de um discurso do livro didático.

4.2 O LDP de língua inglesa e a concepção sociológica de linguagem

Como enfatizado anteriormente, a elaboração do Livro Didático Público foi norteada pelo encaminhamento teórico-metodológico das Diretrizes Curriculares. No caso de língua estrangeira moderna, as Diretrizes fundamentam-se na concepção sociológica de linguagem desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin e no ensino de línguas a partir de uma abordagem intercultural. Assim, o objetivo deste tópico é apontar para elementos que “materializam” essa concepção de linguagem e essa abordagem de ensino no LDP de língua inglesa.

Tendo como referencial teórico o Círculo de Bakhtin e sua concepção de linguagem, buscou-se estabelecer alguns critérios para a análise do LDP de língua inglesa enquanto objeto resultante de discussões que visavam a formação dos alunos de EM enquanto agentes sociais. Estes critérios buscam uma conexão entre o modo como os pesquisadores do Círculo concebem a linguagem e a forma como suas perspectivas podem ser materializadas no livro didático. As Diretrizes, nesse sentido, também serviram para que fosse feita uma comparação teórica, uma vez

que indicam o modo como os professores devem encaminhar sua prática pedagógica a partir de uma concepção sociológica. O papel da leitura, com isso, assume relevância fundamental, uma vez que é a partir do trabalho com textos, dos mais variados gêneros, que se pode chegar ao uso efetivo da língua, que se estrutura através de enunciados. Em uma abordagem intercultural, a leitura seria desenvolvida como um processo discursivo. As DCE/LEM, por sua vez, enfatizam que o uso de textos/enunciados para o ensino de LEM traria contribuições fundamentais para a formação integral dos alunos. Com isso, essa análise enfatiza os textos e o modo sugerido pelos autores do LDP para o desenvolvimento do trabalho com eles. Outros aspectos, como as explicações dadas a alguns assuntos presentes no LDP/LI, também serão abordadas nessa análise, uma vez que podem influenciar de forma fundamental no processo de leitura.

Dessa forma, os itens que serão avaliados nas unidades temáticas analisadas serão: a presença de textos autênticos, as questões para o trabalho com o texto e os gêneros, a interlocução e aproximações com o contexto do aluno. Com o desenvolvimento desses pontos a partir do texto escrito, acredito que seria possível que a leitura como uma prática discursiva fosse efetivada. Desse modo, o LDP/LI estaria condizente com a proposta das DCE/LEM. A seguir, procuro destacar pontos relevantes em cada um desses critérios bem como analisar a presença deles dentro das unidades do LDP/LI.

4.2.1 Textos autênticos

Em uma abordagem intercultural, ou mesmo comunicativa, o uso de textos autênticos é imprescindível. Conforme já mencionado, MEIRELES (2002) E SCHLATTER (2000) destacam que o uso de textos autênticos previne a construção de imagens estereotipadas da língua/cultura-alvo, além de apresentarem contextos reais do uso dessa língua. Quando um texto é construído para um fim didático, as chances de que eles apresentem personagens acabadas e fechadas é grande. JANZEN (2002) mostra que, nos livros didáticos de alemão produzidos sob o enfoque de uma abordagem estruturalista, as personagens são tipificadas e as unidades não apresentam nenhum problema relevante. Ao contrário, os textos e ilustrações presentes sempre apontam para famílias bem estruturadas, felizes e

patriarcais. Textos retirados de fontes reais de comunicação podem contribuir para levar os alunos a discussão de temas importantes, a relacionarem estes textos com assuntos do seu dia-a-dia e, até mesmo, a se interessarem mais pela língua que estão estudando.

Segundo Bakhtin, a análise de um texto não pode desconsiderar o contexto em que ele se insere. Pelo contrário, o texto faz parte de um enunciado completo e, com isso, “analisar o *todo* do enunciado é, obrigatoriamente, analisá-lo dentro da cadeia da comunicação verbal de que o enunciado é apenas um *elo* inalienável” (BAKHTIN, 1992, p. 326).

A palavra também ganha sentido quando está inserida no contexto do texto. Assim, a leitura de textos autênticos pode conduzir o aluno à investigar as refrações e reflexões dos enunciados, de forma que a absorvam em sua totalidade e não apenas como um sinal ou item dicionarizado.

Segundo as Diretrizes,

ensinar e aprender línguas é também ensinar e aprender percepções de mundo e maneiras de atribuir sentidos, é formar subjetividades, é permitir que se reconheça no uso da língua os diferentes propósitos comunicativos, independentemente do grau de proficiência atingido. [...] As reflexões discursivas e ideológicas dependem de uma interação primeira com o texto (PARANÁ, 2009, p. 55).

Dessa forma, é necessário que os textos escolhidos permitam essas relações de subjetividade, bem como auxiliem o aluno no uso efetivo da língua estrangeira.

4.2.2 Questões/atividades e gêneros textuais

As questões elaboradas para o estudo de um texto podem revelar muito da concepção de ensino de língua dos autores dos livros didáticos. Suponha-se que um livro didático propõe a leitura de um artigo de jornal sobre o uso de tatuagens em partes visíveis do corpo e, em seguida, pede que o aluno circule no texto os verbos que estão no particípio, ou que encontre no texto a figura que o tatuador entrevistado diz mais tatuar. Este tipo de questão dificilmente irá contribuir para que o aluno busque os sentidos do texto.

Num processo discursivo, as questões auxiliam o questionamento e a

discussão sobre a ideia central do texto, de modo que permitem ao aluno situar esse texto num contexto histórico e refletir sobre as situações de produção, a escolha de determinado gênero, as marcas daquele gênero²⁹, seu estilo verbal e sua estrutura composicional (cf. JANZEN, 2005). Segundo BAKHTIN, os gêneros são aprendidos desde a infância, desde quando se começa a aprender a língua materna. Entretanto, não são as gramáticas que nos ensinam como usá-los, mas sim os enunciados em contextos reais de comunicação.

Esses gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática. A língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical –, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam (1992, p. 301).

O texto perde seu sentido quando é usado apenas para o estudo de estruturas lexicais, gramaticais ou estruturais. Esses aspectos podem sim ser estudados, mas é necessário que eles contribuam para a compreensão do texto, seu gênero e seu contexto de produção. As DCE/LEM, por sua vez, ressaltam que o trabalho com os gêneros do discurso está inserido nos conteúdos específicos do ensino de LE.

Os conteúdos específicos contemplam diversos gêneros discursivos, além de elementos linguístico-discursivos, tais como: unidades linguísticas que se configuram como as unidades de linguagem, derivadas da posição que o locutor exerce no enunciado; temáticas que se referem ao objeto ou finalidade discursiva, ou seja, ao que pode tornar-se dizível por meio de um gênero; composicionais, compreendidas como a estrutura específica dos textos pertencentes a um gênero (2009, p.62).

Dessa forma, as DCE/LEM enfatizam que, nas aulas de língua estrangeira, não apenas se trabalhe com diferentes gêneros discursivos, mas que também eles possam ser problematizados enquanto tal.

²⁹ Um poema, por exemplo, não pode ser trabalho da mesma forma que se trabalha uma notícia de jornal. Cada gênero possui marcas próprias que o tornam distintos um do outro e que devem ser considerados quando estudados.

4.2.3 Interlocutor

Como aponta BAKHTIN, os enunciados são sempre produzidos em resposta a algum outro enunciado. Mesmo quando nos calamos, estamos agindo ativamente perante o enunciado anterior. Quando dizemos alguma coisa, da mesma forma, estamos usando enunciados que já ouvimos, ou que lemos, mesmo sem saber identificar sua procedência. O fato é que um enunciado é sempre uma reação, uma resposta a um outro. Sempre temos um interlocutor em mente e, por isso, falamos de uma maneira e não de outra, escrevemos um bilhete e não uma notícia, um e-mail e não uma carta, escolhemos um enunciado e não outro.

Conforme o autor,

O diálogo, por sua clareza e simplicidade é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a *posição do locutor*, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma *posição responsiva*. [...] Ao mesmo tempo, as réplicas são ligadas umas às outras. [...] Esta relação específica que liga as réplicas do diálogo é apenas uma variante da relação específica que liga enunciados completos durante o processo da comunicação verbal. Esta relação só é possível entre enunciados provenientes de diferentes sujeitos falantes. Pressupõe o *outro* (em relação ao locutor) membro da comunicação verbal. Esta relação entre enunciados completos não se presta a uma gramaticalização porque, como já dissemos, ela não existe entre as unidades da língua – não só no interior do sistema da língua, mas também no interior do enunciado (BAKHTIN, 1992, p.294,295).

Ao elaborar seu LD, o autor provavelmente tem um interlocutor em mente, seja ele o professor ou o aluno³⁰. Neste critério, o objetivo é identificar com quem o autor do livro dialoga, que tipo de interlocução ele se propõe a fazer. As DCE/LEM ainda ressaltam que, segundo a perspectiva bakhtiniana, nenhum discurso se constrói individualmente. Pelo contrário, eles são produzidos e ganham sentido no espaço de interação entre os sujeitos. Por isso, a interlocução e a interação verbal são vistas como elementos fundamentais no ensino e na aprendizagem das línguas. Durante a análise das unidades, procuro mostrar como essa interlocução é construída a partir dos textos, das questões e das explicações presentes no livro.

³⁰ Para entender melhor sobre esse assunto, ver o item “Livros didáticos – a quem são destinados?” neste trabalho, que procura mostrar quem o autor do LD tem em mente ao produzir seu livro.

4.2.4 O contexto do aluno

A abordagem intercultural propõe que o aluno, a partir da sua própria cultura/língua, busque interpretar e entender a cultura/língua que está estudando. Dessa forma, um livro que busca o universo sócio-cultural do aluno como pilar para o ensino de outra língua/cultura está em consonância com tal abordagem e permite que o aluno possa construir novos sentidos para o seu próprio universo sócio-cultural. De acordo com JANZEN (2002), “cada pessoa, a partir de seu próprio sistema de orientação, partindo de um diferenciado *background* cultural, procurará interagir com ideias e valores que são utilizados na cultura estranha” (2002, p. 140). O mesmo autor, em outro artigo (2008), destaca que essa mudança no modo de ensinar, sob essa abordagem intercultural, procura apresentar aspectos da cultura-alvo, mas, sobretudo, busca uma problematização desta. As DCE/LEM, da mesma forma, entendem que as aproximações feitas com o contexto do aluno tornam a língua estudada um componente mais significativo no universo desse aprendiz. “A aula de LEM deve ser um espaço em que se desenvolvam atividades significativas, as quais explorem diferentes recursos e fontes, a fim de que o aluno vincule o que é estudado com o que o cerca” (PARANÁ, 2009, p. 33).

Com o foco nestes aspectos, segue-se a análise de duas unidades temáticas do LDP/LI. A escolha das unidades foi feita a partir desses critérios de análise. Ou seja, as unidades analisadas são as que melhor ilustram esses elementos de análise.

4.3 Análise da unidade “Shakespeare and 'Ten Things I Hate About You'” do livro LDP/LI

A unidade em questão é a primeira do livro e procura fazer uma abordagem intertextual entre o escritor inglês William Shakespeare e a comédia romântica *Ten Things I Hate About You*. Segundo o livro, esse filme é uma releitura moderna de uma das obras do escritor mencionado.

A proposta principal é comparar a vida dos adolescentes no Brasil e nos Estados Unidos a partir do filme americano “Ten Things I Hate About You”, baseado

na obra de Shakespeare.

Logo na introdução da unidade, a autora³¹ propõe um diálogo com o aluno leitor, interpelando-o como seu interlocutor durante o decorrer de toda unidade. O capítulo começa com uma série de perguntas dirigidas de forma direta ao aluno-leitor do livro. A primeira delas indaga sobre o interesse do aluno em aprender o inglês tal como ele é usado por jovens falantes nativos, com formas curtas, gírias e expressões.

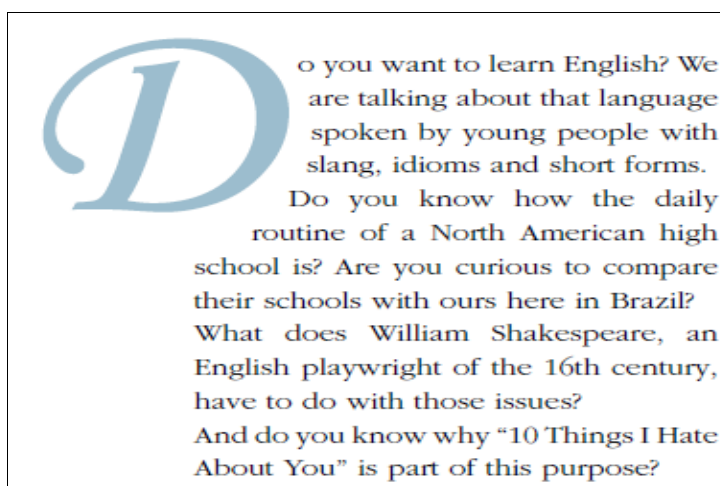


FIGURA 3: perguntas de abertura do capítulo.
FONTE: PARANÁ, 2006.

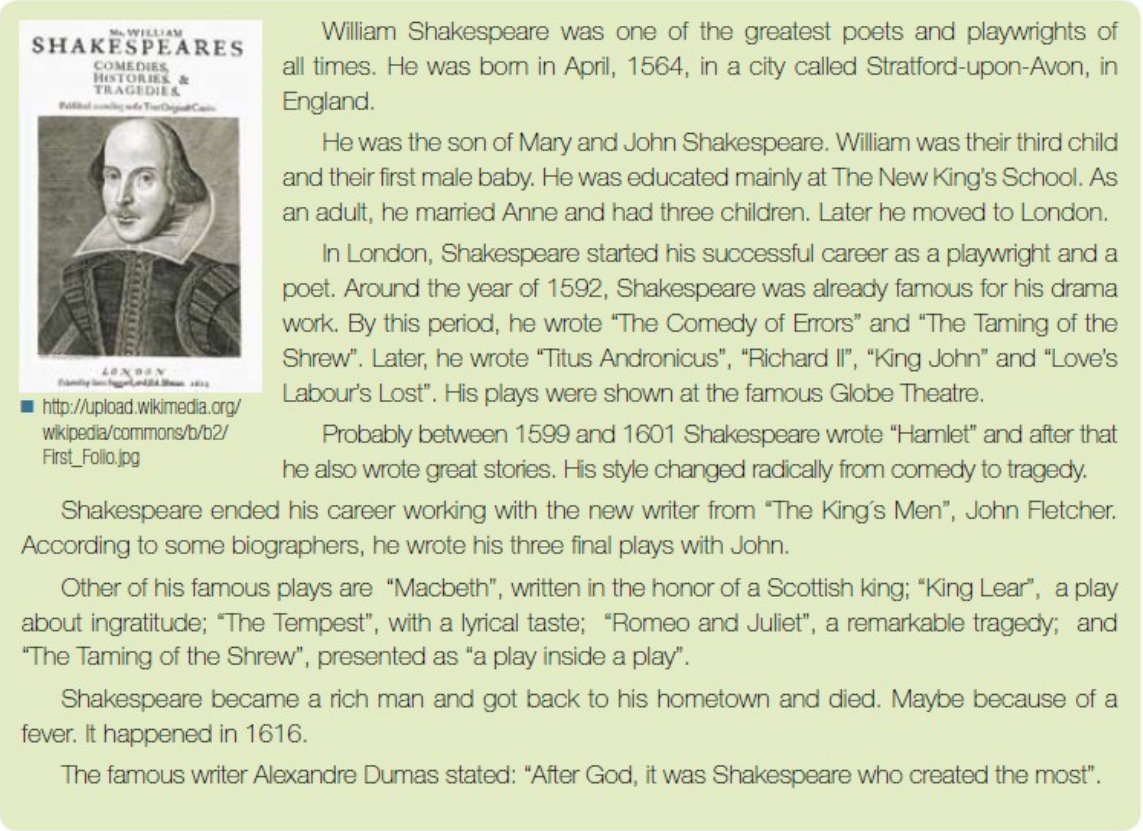
A partir dessas questões, pode-se fazer uma avaliação preliminar de que a concepção de língua da autora não condiz com uma concepção que percebe a língua de forma fechada e sistemática e que aponta variações como deformidades. Em seguida, a autora interroga o aluno sobre seus conhecimentos a respeito da rotina das escolas americanas e indica que serão feitas comparações entre as duas realidades. As últimas perguntas procuram levar o aluno a discutir qual será a relação entre o autor inglês, o filme, e as questões levantadas anteriormente.

No decorrer de toda a unidade, percebe-se que a autora tenta aproximar o tema do contexto da vida cotidiana dos alunos, em acordo, portanto, com a linha adotada pelas DCE/LEM em relação a esse aspecto. Shakespeare, por exemplo, é um tema que provavelmente geraria muita dificuldade para despertar o interesse de alunos adolescentes. Entretanto, ao relacionar uma das peças desse autor com um filme comercial (o qual pode já ter sido assistido por muitos alunos, pois representa a vida adolescente e as paixões juvenis), a autora aproxima o tema dos alunos, na

³¹ Cada unidade temática deste livro é produzida por um professor. Esta unidade é de autoria de Ana Karina Sartori Ramos.

tentativa, talvez, de gerar o interesse dos alunos pelo escritor.

O primeiro texto apresentado na unidade é uma breve biografia de Shakespeare retirada de um site da internet.



Mr. WILLIAM SHAKESPEARES
COMEDIES, HISTORIES, & TRAGEDIES
Published according to the True Originall Copies
LONDON Printed by I. B. for I. W. at the Swan in St. Dunons Church-lane. 1616

William Shakespeare was one of the greatest poets and playwrights of all times. He was born in April, 1564, in a city called Stratford-upon-Avon, in England.

He was the son of Mary and John Shakespeare. William was their third child and their first male baby. He was educated mainly at The New King's School. As an adult, he married Anne and had three children. Later he moved to London.

In London, Shakespeare started his successful career as a playwright and a poet. Around the year of 1592, Shakespeare was already famous for his drama work. By this period, he wrote "The Comedy of Errors" and "The Taming of the Shrew". Later, he wrote "Titus Andronicus", "Richard II", "King John" and "Love's Labour's Lost". His plays were shown at the famous Globe Theatre.

Probably between 1599 and 1601 Shakespeare wrote "Hamlet" and after that he also wrote great stories. His style changed radically from comedy to tragedy.

Shakespeare ended his career working with the new writer from "The King's Men", John Fletcher. According to some biographers, he wrote his three final plays with John.

Other of his famous plays are "Macbeth", written in the honor of a Scottish king; "King Lear", a play about ingratitude; "The Tempest", with a lyrical taste; "Romeo and Juliet", a remarkable tragedy; and "The Taming of the Shrew", presented as "a play inside a play".

Shakespeare became a rich man and got back to his hometown and died. Maybe because of a fever. It happened in 1616.

The famous writer Alexandre Dumas stated: "After God, it was Shakespeare who created the most".

http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/b2/First_Folio.jpg

FIGURA 4: biografia de Shakespeare

FONTE: PARANÁ, 2006.

O segundo texto trata do filme "Ten Things I Hate About You", também retirado da internet, porém adaptado.

THE FILM

The film "10 Things I Hate About You" takes place in a modern high school in the U.S. Its plot is based on Shakespeare's play: there are these two sisters whose father is a very strict man. He has a rule: the youngest sister will only be able to have a date when her older sister does first. The problem is that the sister is a ferocious girl. She hates the idea of having boyfriends and she prefers to study and read. Only a very brave man could tame this 'shrew'... Everything happens in an everyday teenager environment, which includes peer pressure, tough teachers, school popularity and other issues.



■ Fonte: members.tripod.com/~firebird_89/td11.html

While watching the film, we can realize that a lot of characters' names come from the original Shakespeare's play. The oldest sister's name is Kat, which is a reference to Katherina, the main character of "The Taming of the Shrew". Her surname is Stratford, which is also a reference to Stratford-upon-Avon, the city where Shakespeare himself was born. Patrick's surname, Verona, is the name of Petruchio's hometown. Patrick is the brave guy that faces Kat's toughness, and his name reminds the name of Shakespeare's original, Petruchio. The name of the school in the film is "Padua", the city where the original play takes place.

At a certain point of the film, one of the characters says a line of Shakespeare's 56 sonnet: "Sweet love, renew thy force". Another character, Cameron, says: "I bum, I pine, I perish", an original line from "The Taming of the Shrew".

Despite these references and others you'll notice, the film is made for modern teenagers and the language used in it is very informal. Let's watch it now?

FIGURA 5: texto sobre o filme "Ten Things I Hate About You".
FONTE: PARANÁ, 2006.

Com estes dois textos, a autora procura indicar que estas duas realidades – a da vida de Shakespeare e a realidade vivida pelas personagens do filme –, apesar de serem muito diferentes, não são totalmente estranhas uma da outra. Por meio deles, os alunos podem fazer comparações sobre as duas realidades, sobre a peça shakespeariana e sua versão no filme, questionar a possibilidade de adaptação de obras literárias e, como foi feito pelo filme, buscar refletir sobre suas próprias experiências sociais. O livro também insere perguntas a fim de identificar o conhecimento prévio dos alunos com relação ao tema, se conhecem ou não alguma obra de Shakespeare e quais são suas impressões sobre o autor.

- Do you know any other films' or plays' titles that were adapted (not literally translated)? Give 10 examples of English titled films and the names they received in Brazil (you can research in a rental store).
- Translate the Shakespeare's lines cited in the film: "Sweet love, renew thy force" and "I burn, I pine, I perish" into Portuguese.
- The lines above were written in old English. Try to adapt them to modern English. You can use slang and short forms, if you wish.
- Take notes of other common expressions, short forms and slang from the film (as many as you can). Explain their meaning in Portuguese (if necessary, watch parts of the film again).

FIGURA 6: questões sobre os textos.

FONTE: PARANÁ, 2006.

Ao apresentar essas questões, a autora do LD possibilita que também o professor de LI possa exercer um papel fundamental na intermediação entre o aluno e o texto. As questões presentes no LD podem servir como motivação para uma conversa sobre o tema, na qual os alunos podem expressar sua familiaridade com o assunto e suas impressões pessoais. As DCE/LEM enfatizam que o professor é peça fundamental nessa intermediação, uma vez que a sua forma de encaminhar a aula é um dos principais fatores no processo de formação de sujeitos reflexivos e questionadores.

O professor desempenha um papel importante na leitura, já que, pela forma como encaminha o trabalho em sala de aula, os significados poderão ser mais ou menos problematizados, ou as possibilidades de construção de sentidos percebidas como mais ou menos significativas, como espaços para exercício de ação no mundo social ou submissão aos sentidos do outro (PARANÁ, 2009, p.64).

O livro sugere, também, que o filme seja assistido pelos alunos. Na sequência, propõe uma série de questões para discussão a respeito do comportamento dos jovens americanos e brasileiros. Da mesma forma, propõe um debate sobre questões culturais como as semelhanças e diferenças entre as escolas, o preconceito contra mulheres e o amor na adolescência.

- What are the similarities and differences between American teenagers (that you saw in the film) and Brazilian teenagers' behavior? Is it important for both to be "popular", dress up well and have a lot of dates? Are fashion and other materialistic values so important here as it is there? Why?
- In the film we can see another aspect of teenage culture around the world: the use of vulgar language and jokes related to sexuality. Is it really common among teens? Why?
- What's your opinion about Kat's father behavior? Is it too repressive? Can you compare it to real life parent's behavior? Do they act like that sometimes? In your opinion, why does it happen?

FIGURA 7: questões para discussão sobre o comportamento de jovens brasileiros e americanos.

FONTE: PARANÁ, 2006.

Neste ponto, pode-se perceber que se busca uma aproximação com a realidade dos alunos, pois, por meio da comparação entre o sistema escolar americano e brasileiro, os sujeitos podem fazer uma avaliação da sua própria realidade, as qualidades e os problemas do seu próprio sistema de ensino. Além disso, a autora proporciona uma reflexão partindo de um texto autêntico – o filme – sem que, com isso, apresente estereótipos sobre o comportamento dos jovens americanos. As semelhanças ou diferenças serão apontadas pelos próprios alunos a partir do filme. Ainda que durante a discussão os alunos possam criar estereótipos de comportamento, a problematização desse tema pode vir da própria discussão, a partir de pontos de vista diferentes. Segundo as DCE/LEM, discussões sob essa ótica, podem levar os alunos a reflexão do seu universo sócio-cultural, de modo que eles possam se perceber como agentes sociais, capazes de interferir na sua realidade e na quebra de estereótipos feitos a partir da sua própria cultura.

Na medida em que os alunos reconheçam que os textos são representações da realidade, são construções sociais, eles terão uma posição mais crítica em relação a tais textos. Poderão rejeitá-los ou reconstruí-los a partir de seu universo de sentido, o qual lhes atribui coerência pela construção de significados (2009, p. 65).

Reflexões como as propostas para a discussão do filme podem contribuir para que a leitura dos textos crie um ambiente de discussão e negociação em sala de aula, conforme enfatiza SOUZA (2002). Além disso, as questões procuram ainda questionar padrões de comportamento que são similares nas duas culturas, como as atitudes repressivas do pai da personagem principal, propondo uma reflexão sobre o motivo desse tipo de comportamento.

Na sequência, o livro apresenta três comentários sobre o filme, que foram

postados na internet e elabora uma série de questões para a reflexão desses textos, que buscam alcançar a compreensão do seu conteúdo e não dos elementos gramaticais usados.


FILM REVIEWS

Lindsay Burrell 05/03/01
 As an English student, **I expected** this film to fail miserably in an attempt to recreate the humor and the magic in Shakespeare original. However, **I believe** that the director managed to retain the ideas and the punch that the Master wrote. Having seen the film, **I went out** the second it was released on video and **purchase** a copy. My verdict? 11/10-just can't get higher. Plus, Heath Ledger-mmm...

Archer 05/24/01
 Ten things **I hate** about this movie: it wasn't funny, inventive, smart, witty, dramatic, dazzling, spectacular, powerful. It didn't mean anything to me as a teen, and Shakespeare would roll over in his grave if he knew what kind of movies were made from his plays.

Andrei 10/03/01
 It was a great movie showing the hopes and the beliefs of some teenagers and **I do believe** that it deserves a special place in our movie culture.

(<http://www.joblo.com/10things.htm>, online on September 19, 2005)



TASK

Answer the following questions about the reviews above (in English or in Portuguese):

- Which review is negative and which one is positive? Why?
- What is the meaning of the words in bold?
- Who is the "Master" cited in the first review?
- What would Shakespeare's reaction be to this film according to the second review? Why?
- According to the third review, what does the film show?
- Do you know any other adaptations of Shakespeare's originals? There are TV soap operas, films, poems. Can you name them? For example: "O Cravo e a Rosa" written by Walcir Carrasco, Brazilian TV soap opera based in "The Taming of the Shrew".

FIGURA 8: comentários sobre o filme e questões.
 FONTE: PARANÁ, 2006.

Em relação a essas atividades, percebe-se que os itens lexicais são abordados dentro do seu contexto, sem que, para sua construção de sentido, necessitem ser traduzidos ou memorizados. Segundo BAKHTIN, é dessa forma que nos deparamos com as palavras, em contextos reais.

Não lidamos com a palavra isolada funcionando como unidade da língua, nem com a *significação* dessa palavra, mas com o enunciado acabado e com um *sentido concreto*: o conteúdo desse enunciado. A

significação da palavra se refere à realidade efetiva nas condições reais da comunicação verbal (1992, p. 310).

As questões elaboradas conduzem o aluno a identificar qual comentário tem uma visão positiva ou negativa do filme, identificando as palavras que enfatizam tal julgamento. Ainda com relação a estes textos, o livro sugere que o aluno escreva o seu próprio comentário sobre o filme. Com isso, o aluno tem uma prática de escrita de um gênero que lhe pode ser muito familiar. Com o acesso fácil à internet, muitos são os alunos que acessam blogs ou páginas de relacionamento e, muitas vezes, escrevem comentários sobre diversos assuntos que são discutidos nestes sites. A aula de língua estrangeira, dessa forma, pode mostrar ao aluno que aprender a ler e a escrever numa outra língua pode ampliar seu leque de contatos e suas possibilidades de interação com o outro. Segundo as DIRETRIZES, a produção de textos em LE pode vir, inclusive, de debates feitos em língua materna, uma vez que a possível falta de conhecimento de vocabulário na LE não pode impedir que os alunos participem e emitam sua opinião nas aulas de língua.

As discussões poderão acontecer em Língua Materna, pois nem todos os alunos dispõem de um léxico suficiente para que o diálogo se realize em Língua Estrangeira. Elas servirão como subsídio para a produção textual em Língua Estrangeira (2009, p. 64).

Apesar desses aspectos positivos, o livro ainda apresenta marcas de uma abordagem mais fechada ou de uma proposta que pode gerar dificuldades no encaminhamento da aula. Uma dessas limitações é com relação a uma lista de expressões e gírias que foram retiradas do filme. Como mostrado anteriormente, um dos objetivos da autora é o de apresentar um inglês mais coloquial, diferente daquele encontrado nas gramáticas e em muitos outros livros didáticos. Entretanto, ao organizar uma lista com as gírias e expressões do filme, a autora dificulta a compreensão de tais manifestações de linguagem e um possível uso em situações de comunicação real. Abstraídas de seu contexto, as gírias e expressões se tornam difíceis de serem compreendidas e usadas. Nessa situação, o ideal seria que a autora da unidade reproduzisse um trecho dos diálogos do filme no qual as gírias foram usadas, de modo que o leitor, pelo contexto, pudesse buscar o sentido de tais expressões.

Um outro problema pode ser observado em uma das questões elaboradas para a discussão do filme:

- What are the references showed in the film "10 Things I Hate About You", about Shakespeare and his writings? (Try to watch some parts of the film again to confirm these references).

FIGURA 9: questão relacionada ao filme.

FONTE: PARANÁ, 2006.

Ver e rever o filme em sala de aula não seria problema nas escolas paranaenses, visto que todas as salas de aula das escolas estaduais são equipadas com TV-pendrive, a qual o professor pode utilizar sempre que necessitar. O problema maior da questão está nas associações que os alunos terão que fazer entre as obras de Shakespeare e o filme assistido. Observar relações e evidências da forma que o livro propõe pode não ser tarefa fácil nem mesmo para aqueles que conhecem um pouco da obra shakespeariana. E os adolescentes? Que leituras têm para fazerem essas inferências? A tentativa de buscar uma relação entre o universo do aluno e as obras shakespearianas não geraria uma abstração cultural?

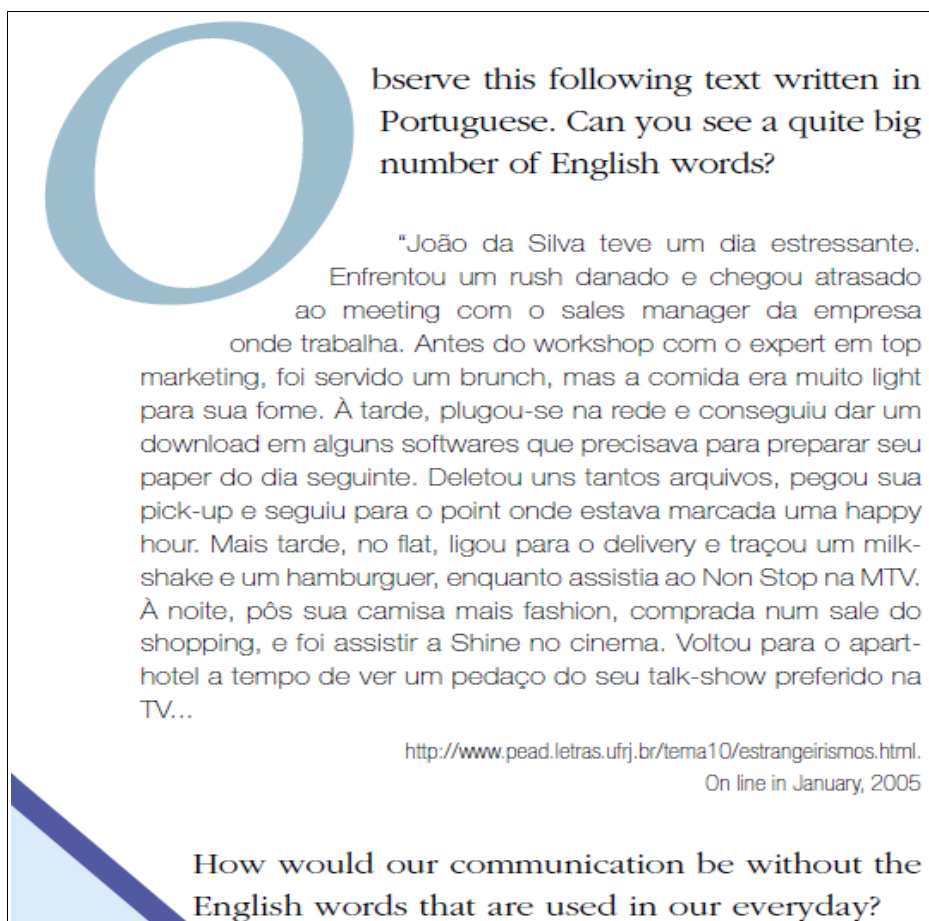
Apesar das limitações, pode-se perceber que, seguindo as orientações das Diretrizes e das teorias sociológicas de linguagem que fundamentaram os critérios para avaliação desses livros, esta unidade demonstra uma grande preocupação com o contexto social do aluno, levando-o a refletir sobre o que acontece dentro da sua realidade e da realidade do outro. Percebe-se, também, que a autora focaliza o aluno como seu interlocutor constante. Para isso, dialoga com ele de forma direta e faz uma escolha de textos condizentes com o contexto social de muitos alunos. Da mesma forma, propõe questões nas quais o aluno tem a oportunidade de se expressar ativamente, de construir seus próprios sentidos ao que foi visto e estudado. Assim, acredito que a unidade contribui para que o aluno desenvolva uma capacidade intercultural e crítica sobre a realidade que o cerca.

4.4 Análise da unidade “The Influence of English in the Portuguese Language” do livro LDP/LI

“The Influence of English in the Portuguese Language” é a segunda unidade do LDP de língua inglesa e propõe uma reflexão sobre a influência que outras línguas

exerceram sobre o português³².

O texto de abertura da unidade é um texto em língua portuguesa, amplamente difundido por meio de e-mails, que ressalta a influência dos estrangeirismos no português.



Observe this following text written in Portuguese. Can you see a quite big number of English words?

"João da Silva teve um dia estressante. Enfrentou um rush danado e chegou atrasado ao meeting com o sales manager da empresa onde trabalha. Antes do workshop com o expert em top marketing, foi servido um brunch, mas a comida era muito light para sua fome. À tarde, plugou-se na rede e conseguiu dar um download em alguns softwares que precisava para preparar seu paper do dia seguinte. Deletou uns tantos arquivos, pegou sua pick-up e seguiu para o point onde estava marcada uma happy hour. Mais tarde, no flat, ligou para o delivery e traçou um milkshake e um hamburguer, enquanto assistia ao Non Stop na MTV. À noite, pôs sua camisa mais fashion, comprada num sale do shopping, e foi assistir a Shine no cinema. Voltou para o apart-hotel a tempo de ver um pedaço do seu talk-show preferido na TV...

<http://www.pead.letras.ufrj.br/tema10/estrangeirismos.html>
On line in January, 2005

How would our communication be without the English words that are used in our everyday?

FIGURA 10: textos com uso de estrangeirismos.
FONTE: PARANÁ, 2009.

A autora faz uso desse texto para promover a discussão sobre uma polêmica questão não apenas no âmbito escolar, como também nas universidades e até mesmo no mundo político. Entretanto, apesar de ser um texto muito divulgado por e-mails, trata-se de um texto construído com fins pedagógicos, ou seja, que busca colocar o uso dos estrangeirismos em evidência. A escolha de um texto autêntico, como, por exemplo, a canção "Samba do Approach" de Zeca Baleiro, poderia ser usada sob o mesmo enfoque que a autora quis dar ao texto escolhido, porém seria um enunciado mais significativo dentro do universo dos alunos. Um texto escrito para ressaltar o uso dos estrangeirismos pode levar a uma abstração cultural, uma vez que o seu contexto de produção se distancia do universo sócio-cultural dos

³² Esta unidade foi produzida por Denise Pereira Valle.

alunos. Além disso, o uso dos estrangeirismo pode ganhar uma conotação de estereótipo e seu uso, mesmo que seja fundamental em muitos casos, pode ser usado de forma inapropriada e artificial em determinados contextos.

Apesar disso, a questão que abre o debate sobre o assunto – How would our communication be without the English words that are used in our everyday? – indica que a autora entende que as línguas não são estáveis e fechadas, mas que estão sujeitas à renovações vindas do uso feito dela nos diferentes contextos ou do contato com outras línguas a partir do empréstimo de vocábulos, que são, posteriormente, incorporados à língua.

Na sequência da unidade, a autora propõe um texto explicativo, escrito por ela mesma, a respeito dos estrangeirismos.

■ Do You Know What the Expression *Foreign Words* Means?

Foreign words are words and expressions used as language loans. People's speech evolves and may borrow alien words and expressions to their own language. There are several types of *foreign words*. In our case, we are talking about Anglicism, the English way of saying something. English words which were imported into Portuguese, for example, milk shake, show, shopping center, rock and roll, spray, mouse, shorts, fast-food, skate, etc., were incorporated into our language. There are no words in Portuguese to replace them. And there are also foreign words that have been included in Portuguese such as: futebol, voleibol, tênis, deletar, escanear, checar, leiaute, estresse, etc.

Pasquale Cipro Neto, a Portuguese grammarian, conducted an interesting study of English words using passages of a song recorded by Lulu Santos, a Brazilian singer.

Have a look at the lyrics and pay attention to the teacher's explanation:

“Toda forma de amor”
 by Lulu Santos
 “Eu não pedi pra nascer
 eu não nasci pra perder
 nem vou sobrar de vítima
 das circunstâncias
 Eu tô **plugado** na vida ...”


FIGURA 11: texto sobre estrangeirismos.
 FONTE: PARANÁ, 2006.

Essa explicação, entretanto, parece não ser totalmente condizente com a proposta do LDP, uma vez que antecipa um assunto que o professor poderia tratar

oralmente, sem a necessidade da explanação feita pela autora da unidade. A presença do trecho da canção de Lulu Santos é de grande valia para mostrar como essas palavras estão presentes em vários contextos de uso da língua. Entretanto, a frase que a apresenta, mais uma vez, parece não valorizar a participação do professor enquanto sujeito que contribui para a construção da unidade. Ao escrever “Have a look at the lyrics and pay attention to the teacher's explanation” (ênfase minha), a autora parece criar um efeito contrário do que provavelmente era sua intenção. Ao invés de ressaltar a importância da explicação do professor, tem-se a impressão de que, até o momento, tudo já estava muito bem explicado e as palavras do professor seriam importantes apenas a partir daquele instante. CORACINI afirma que “o livro didático funciona como o portador de verdades que devem ser assimiladas tanto por professores quanto por alunos” (1999, p.34). Dessa forma, ao apresentar as explicações e ressaltar quando o professor entra em cena, a autora da unidade acaba reproduzindo um discurso semelhante ao encontrado nos LD comerciais. Em acordo com o pensamento de Coracini, pode-se afirmar que, apesar do LDP constituir uma fonte alternativa a esses materiais, alguns de seus autores acabam incorporando discursos fechados encontrados em outros livros, de forma que apresentam muitas explicações que o professor poderia dar. É compreensível, entretanto, que esse discurso esteja incorporado na prática dos docentes que, ao produzirem um material didático, acabam usando os mesmos moldes dos livros comerciais.

As Diretrizes ressaltam que o uso de LD é muito apreciado pelos professores de LEM: “entende-se que muitos professores preferam o trabalho com o livro didático em função da previsibilidade, homogeneidade, facilidade para planejar aulas, acesso a textos, figuras, etc.” (2009, p.69). Entretanto, o mesmo documento tece críticas aos materiais disponíveis no mercado, ressaltando a importância do LDP como uma alternativa a esses materiais. Dessa forma, é importante que o LDP/LI apresente um discurso diferente daquele presente em muitos livros comerciais, possibilitando a inserção de outras vozes dentro do contexto do LD.

Outra impressão que se pode ter é a de que a autora faz um livro cujo único leitor é o aluno, como se o professor fosse uma “terceira” pessoa nesse processo de interlocução. A atividade proposta na sequência parece corroborar essa ideia:



TASK

- What about doing an activity now?
Ask your teacher to divide the class into groups of four. Each group must clip as many English words as possible that have been incorporated and adapted into Portuguese as well as pictures from magazines, newspapers, billboards, and labels in order to make a big poster.

FIGURA 12: sugestão de atividade em grupo.
FONTE: PARANÁ, 2006.

Ao escrever que os alunos devem propor a formação dos grupos ao professor, pode-se pensar que o professor não é um interlocutor desse livro e que os alunos, como únicos detentores dessa informação, devem intervir na organização da aula. A intervenção dos alunos, entretanto, não é uma atitude a ser desprezada, mas, pelo contrário, ela deve ser incentivada em todas as instâncias da construção do saber. De acordo com as DCE/LEM, “o aluno deve ser instigado a buscar respostas e soluções aos seus questionamentos, necessidades e anseios relativos à aprendizagem” (2009, p. 66). Entretanto, a forma como essa intervenção é proposta nesta atividade parece desprestigiar o trabalho do professor, de forma que se tem a impressão de que o livro foi escrito para uso exclusivo do aluno. As Diretrizes ressaltam que o LDP funciona como um suporte a ser usado também pelos professores, como se fosse um ponto de partida para o desenvolvimento das aulas de LEM (cf. PARANÁ, 2009, p.69). Nessa atividade, é proposta a confecção de cartazes a partir de fotos de jornais e revistas, evidenciando o uso de palavras de outras línguas que são usadas nesse ambiente de marketing e publicidade ou que já foram incorporadas à língua portuguesa e, agora, são usadas comumente em gêneros como artigos e editoriais.

Na sequência da unidade, a autora apresenta mais um texto, escrito por ela mesma, explicando por que o português sofre influências do inglês, e um texto informativo que apresenta um breve histórico da língua portuguesa, retirado de um site da internet, bem como palavras que foram incorporadas a essa língua a partir de influência de outras culturas.

A unidade ainda propõe que os alunos façam uma enquete na escola a respeito da opinião das pessoas em relação ao uso de estrangeirismos na língua portuguesa. O objetivo é que os alunos possam construir uma tabela ou gráfico

mostrando o número de pessoas que são favoráveis ou contrárias ao uso dessas palavras.

Para finalizar a unidade, a autora propõe um novo trabalho em grupo. Dessa vez, os alunos irão usar as palavras estrangeiras levantadas para a atividade da confecção dos cartazes e farão a distribuição dessas em categorias. Cada grupo seria responsável por uma categoria e, ao final, os grupos dividiriam as informações coletadas, de modo que cada um pudesse ter uma tabela completa. Em seguida, os alunos poderiam realizar a brincadeira *Stop*, usando as mesmas categorias.



TASK

Do you remember the first activity you did? Now you are going to need that activity to develop this one. First, we have to divide the class into fourteen groups. Second, you have to get the words that you had collected and place them into categories. As there are fourteen categories, each group is going to be responsible for one category. When all the groups finish the task, they have to exchange ideas, in order that everybody can fill in their own charts. You can follow the table below:

Clothing Jeans	Objects Mouse
Food Roast beef	Beverages milk shake
Technology CD Player	Computer Language e-mail
Services Telemarketing	Professions Promoter
Music Rock and Roll	Sports Surf
Cleaning products Detergent	Hygiene products Soap
Types of dances Street Dance	Brands and labels For Boys For Girls

FIGURA 13: nova sugestão para atividade em grupo.
FONTE: PARANÁ, 2006.

A unidade analisada traz à tona a discussão de um tema interessante. Apesar disso, o trabalho com gêneros diferentes poderia enriquecer as discussões sobre o tema. Apesar de trazer textos autênticos, como textos informativos e trechos de letra de música, talvez outros gêneros, como o publicitário, pudessem mostrar o uso efetivo das palavras estrangeiras dentro do contexto da língua portuguesa. A

atividade de confecção de cartazes a partir dessas palavras parece buscar esse uso efetivo. Entretanto, o trabalho com os gêneros poderia ressaltar o efeito que essas palavras têm dentro da língua portuguesa, ou mostrar porque são mais usadas em alguns gêneros e menos usadas em outros. Apesar disso, as questões são uma tentativa de conduzir os alunos a investigarem o uso das palavras estrangeiras em contextos reais, fazendo com que eles possam checar se essas palavras são de fato recorrentes na língua. Ademais, as questões direcionam os alunos a produzirem outros textos, de gêneros escritos e orais, como a criação de cartazes e a realização da enquete, além de promoverem vários momentos de interação não apenas entre os colegas de sala, como também com as outras pessoas da escola.

Enfatizo, contudo, que o modo usado para a produção do capítulo, muitas vezes não deixa espaço para a contribuição do professor, uma vez que traz muitas explicações a partir de textos elaborados pela própria autora que se assemelham muito ao discurso do professor, como se a autora quisesse assegurar que tais assuntos seriam explicados, mesmo que o professor não o fizesse. Diferentemente do desenvolvimento na unidade analisada, as DIRETRIZES enfatizam que

cabe ao professor criar condições para que o aluno não seja um leitor ingênuo, mas que seja crítico, reaja aos textos com os quais se depare e entenda que por trás deles há um sujeito, uma história, uma ideologia e valores particulares e próprios da comunidade em que está inserido (2009, p.66).

Dessa forma, a autora da unidade, apesar de ser uma professora da rede pública estadual, ao ser colocada na posição de autora de LD, parece incorporar uma posição mais relativa a esses profissionais do que propriamente dos docentes. Esse discurso “autoritário” de LD pode ser visto como uma herança que acabou sendo incorporada pela autora depois de usar esse material.

4.5 O LDP/LI enquanto gênero discursivo

Conforme já explicitado no capítulo sobre o livro didático, delimitar as características que tornam tal objeto um gênero discursivo é uma tarefa complexa. Isso porque o contexto sócio-histórico faz com que as abordagens usadas para embasamento dos livros didáticos, neste caso, os de língua inglesa, mude com uma

certa frequência. Esse fato leva para a mudança, também, da metodologia usada nos livros, o que faz com que a estrutura destes não seja constante.

Além disso, os livros didáticos de língua estrangeira podem ser produzidos visando diversos fins, fazendo com que os livros se apresentem de forma bastante diversificada. Alguns buscam apenas o desenvolvimento da leitura, outros, de habilidades orais, ou ainda os conhecimentos puramente linguísticos.

Outro fator que influencia na estruturação dos livros é o seu público-alvo. Retomando a discussão feita anteriormente, diversos fatores fizeram com o livro didático se tornasse uma mercadoria, sujeita às regras do jogo do mercado econômico. Com isso, os autores passaram a escrever livros não apenas sob as influências de uma concepção de linguagem e abordagem de ensino, mas também tendo em vista o público “consumidor” desse livro, de modo que esse objeto apresente diferenciais que o façam ser selecionados entre a grande variedade de livros disponíveis no mercado.

O LDP, entretanto, não deveria sofrer essa pressão do mercado editorial, uma vez que é um livro produzido pelo governo para ser distribuído gratuitamente nas escolas. Com isso, o LDP difere em muitos aspectos de um livro comercial.

A partir dos exemplos apresentados dos dois livros de Amadeu Marques no capítulo anterior, pode-se perceber que, apesar de serem dois livros com estrutura interna diferente, cada um possui uma certa repetição no formato de suas unidades, tornando-as, de certo modo, unidades padronizadas. Essa repetição observada nos livros de Amadeu Marques e na maioria dos outros livros comerciais não é tão facilmente identificada no LDP.

Esse fato decorre do próprio modo de elaboração desse livro. Como se trata de uma produção colaborativa feita por diversos autores, cada unidade possui características particulares. Isso porque, apesar de ser uma produção em conjunto, as unidades foram desenvolvidas por cada autor, separadamente, de forma que é possível notar a pluralidade que se pretende repassar ao Ensino Médio.

Assim, o que se observa nesse livro não são seções fixas em todas as unidades. Como o trabalho com o texto é a prioridade, o LDP estrutura-se a partir deles, seguidos de um quadro chamado *Task*. Nesse quadro estão situadas as questões e propostas de atividades. Apesar dessa estrutura, não se pode dizer que ela é uma estrutura padronizada, uma vez que propostas, das mais distintas possíveis, aparecem nesse quadro. Dentre elas, perguntas referentes ao texto,

questões para reflexão ou discussão de temas mais abrangentes, propostas de produção de textos de gêneros variados, encenação de peças teatrais, atividades em grupo, jogos, atividades de cunho linguístico-estruturais, propostas de debates, entre outras.

Retomando a discussão do livro didático enquanto gênero, pode-se observar que o LDP de língua inglesa apresenta uma proposta de estruturação a partir de uma concepção de linguagem, de uma abordagem e uma metodologia particular, o que faz com que possamos considerar esse objeto um exemplo de texto do gênero livro didático. Os gêneros dão margem a essa flexibilidade, uma vez que a dinamicidade destes é uma de suas características.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer dessa pesquisa, buscou-se mostrar como o Livro Didático Público de Língua Inglesa constitui-se um desdobramento de complexo jogo de relações entre concepções teóricas e embates entre a prática pedagógica e documentos que regularizam essa prática.

Pôde-se verificar que as Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna são construídas sob o enfoque da concepção sociológica de linguagem. Neste âmbito, o ambiente escolar é visto como um espaço de relação entre os sujeitos e o conhecimento, e o ensino, sob essa perspectiva, precisa tencionar essas relações a fim de formar cidadãos não apenas preparados para o mundo do trabalho, mas, principalmente, questionadores do seu contexto sócio-cultural. É necessário, dessa forma, que a aprendizagem de uma língua estrangeira contribua para a ampliação de horizontes desses sujeitos, de modo que eles possam respeitar e compreender as diferenças culturais e agir ativamente dentro do seu universo sócio-cultural.

A problematização desses aspectos foi feita a partir da fundamentação teórica sobre a concepção de linguagem bakhtiniana. No ensino de língua estrangeira, o desenvolvimento dessas interações se daria a partir de práticas de leitura como um processo discursivo. Em outras palavras, a leitura deveria ser abordada a partir de enunciados, verbais ou não, de modo que se problematizasse as condições de produção desse enunciado e a sua inserção num contexto histórico-social, a fim de incentivar a discussão e a reflexão sobre os processos de construção de uma identidade própria, sem que, com isso, haja a desvalorização da cultura do outro ou a formação de estereótipos preconceituosos.

Por acreditar que o desenvolvimento dessas práticas não era feito de forma eficiente pelos livros didáticos para o Ensino Médio disponíveis no mercado editorial, a SEED/PR iniciou um longo percurso de formação continuada dos seus docentes. Tal formação resultou na elaboração de um livro didático próprio que, segundo argumentações desse órgão, supririam a carência de material didático que visasse essa formação para esse nível. A opção de se criar um material didático coerente com as perspectivas das Diretrizes pode ser entendida como o meio de mais fácil acesso na prática pedagógica, visto que o uso de suportes textuais se constitui um forte elemento da cultura escolar e é muito apreciado entre os docentes.

No seu uso, entretanto, pesquisas recentes vêm apontando para um descontentamento com o LDP (cf. HUTNER, 2008), sob o argumento de que ele não contempla todos os conteúdos do currículo escolar. No caso de língua inglesa, entretanto, diferentemente de muitos livros comerciais, o LDP/LI não tem o objetivo de ser um manual a ser seguido. Por outro lado, ele busca mostrar alternativas para o ensino de inglês à luz de uma abordagem intercultural, de forma que trabalhe com textos autênticos de diferentes gêneros textuais e propõe questões que levam o aluno à reflexão dos assuntos tratados nos textos, sem que, com isso, ele seja conduzido por um caminho que o leve a uma leitura linear e monológica. O livro também propõe atividades em que os alunos devem interagir com os colegas e outras pessoas do ambiente escolar, de modo que problematizem diversas questões e produzam textos de diferentes gêneros a partir disso.

O modo de produção coletiva, entretanto, aponta para a existência de problemas dentro de unidades distintas, visto que cada uma é de autoria diferente. Apesar da seleção dos professores para a elaboração do LDP ter sido feita a partir de um perfil de pesquisador desses profissionais, algumas das limitações podem ser entendidas como a herança do trabalho com livros que trazem todas as orientações e explicações, a fim de não deixarem lacunas ao longo do seu desenvolvimento. Essa herança parece-me ser internalizada pelos profissionais da educação que, mesmo buscando a construção de um material diferente, acabam reproduzindo discursos fechados que procuram configurar-se como “discursos de verdade”.

O LDP/LI ainda, apresenta apenas oito unidades e sua utilização foi programada para os três anos do EM. Dessa forma, o argumento de que as unidades não são suficientes para o trabalho ao longo de todos os anos, é um argumento legítimo. Como já mencionado, o objetivo do LDP não é funcionar como uma ferramenta de suporte essencial para o desenvolvimento das aulas. Ao contrário, procura ser um guia alternativo para que os próprios docentes possam desenvolver suas aulas, complementando-as com o uso do LDP. Entretanto, a pressuposição de que o LDP serviria como um suporte para auxiliar o professor na execução de sua atividade docente não como um transmissor de conhecimentos presentes no livro didático, mas como um produtor de conhecimento que elabora suas próprias aulas, parece exigir mais do que apenas oferecer a esses profissionais uma formação continuada. Parece-me imprescindível que eles tenham condições propícias para tal tarefa, o que exigiria, principalmente, tempo hábil para a pesquisa

e desenvolvimento de projetos em parceria com seus colegas docentes.

Finalmente, acredito que o LDP é a uma forma experimental de materializar os encaminhamentos teórico-metodológicos propostos pelas DCE/LEM. Como qualquer objeto produzido sob esse caráter, ele merece que mais pesquisadores depositem sua atenção sobre a forma como trabalham com o ensino de língua estrangeira. Além disso, é fundamental que os professores possam expressar suas impressões a respeito desse livro, através de pesquisas que busquem investigar o uso desse material em sala de aula ou mesmo através de novos encontros de formação continuada que contemplem o debate a respeito desse objeto. Dessa forma, pode ser que ele ganhe versões realmente condizentes com o contexto escolar atual.

Como um objeto experimental, o LDP/LI possui diversas qualidades no que concerne a sua adequação a uma abordagem intercultural com base numa concepção sociológica de linguagem. Apesar disso, a análise do LDP/LI a partir dos pressupostos teóricos dessa pesquisa aponta que, mais do que produzir um material didático, é preciso que haja uma reformulação mais significativa em todo um sistema de ensino para que o ensino de línguas como um construtor de sentidos em contextos sócio-culturais possa ser realmente efetivado. A elaboração do LDP/LI parece ser uma tentativa de motivar essa reformulação. Entretanto, o atual contexto educacional parece não propiciar condições adequadas para que os professores possam utilizá-lo como uma alternativa que realmente promova a interlocução e a construção de sentidos.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. Cultura e Comércio do Livro Didático. In: APPLE, Michael. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 81-105.
- ARANTES, J.E. *O livro didático de língua estrangeira: atividades de compreensão e habilidades no processamento de textos de leitura*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- BAKHTIN, M.M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M.M. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992. p.277-326.
- BAKHTIN, M.M. (VOLOCHINOV, V.N.) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org). *Leitura, História e História da Leitura*. Coleção Histórias de Leitura, Campinas: Mercado de Letras/ Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 1ª re-impressão, 2002 [1ª edição de 1999], p. 529-575.
- BRAGA, D.B. Leitura crítica: o lugar do ensino de língua. In: *Leitura: teoria e prática*, n.31, ano 17. Porto Alegre: ALB/Mercado Aberto, junho de 1998.
- BRANDÃO, H.H.N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- BYRAM, M., GRIBKOVA, B., STARKEY, H. *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe Language Policy Division, 2002.
- CASTRO, G. *Em busca de uma linguística sociológica: contribuições para uma leitura de Bakhtin*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1993.
- CONCEIÇÃO, R.I.S. A leitura no livro didático: uma dicotomia entre a leitura e a prática. *Linguagem & Ensino*, v. 8, n.1, p. 51-72, 2005.
- CORACINI, M.J.R.F. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. 1 ed. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- _____. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002 (1 ed. 1995).

_____. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: _____. *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002 (1 ed. 1995), p. 13-20.

_____. A aula de leitura: um jogo de ilusões. In: _____. *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002 (1 ed. 1995), p. 27-33.

_____. Diversidade e semelhanças em aulas de leitura. In: _____. *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002 (1 ed. 1995), p.51-65.

_____. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão ética. In: _____ (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. 1 ed. Campinas, SP: Pontes, 1999, p. 33-43.

CHOPPIN, Alain. História dos Livros e das Edições Didáticas. *Educação e Pesquisa*. Revista da Faculdade de Educação da USP, set / dez 2004, v. 30, nº 3, p. 549-566.

CORBETT, J. An Intercultural Approach to English Language Teaching. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

EAGLETON, T. *A idéia de cultura*. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

FARACO, C.A. Linguagem, escola e modernidade. In: GHIRARDELLI JR., P. (org). *Infância, Escola e Modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997. p.49-59.

_____. *Linguagem & diálogo: ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FINGER, I.; QUADROS, R.M. *Teorias de aquisição da linguagem*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Sandra Netz. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GRIGOLETTO, M. Leitura e Funcionamento Discursivo do Livro didático. In: CORACINI, M.J.R.F. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. 1 ed. Campinas, SP: Pontes, 1999, p.67-77.

_____. Seções de Leitura no Livro de Língua Estrangeira: Lugar de Interpretação? In: CORACINI, M.J.R.F. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. 1 ed. Campinas, SP: Pontes, 1999, p.79-91.

GURGEL, M. C. L. . Gêneros do discurso e produção textual em livros didáticos de 5ª a 8ª séries. In: 14º CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 2003, Campinas. 14º COLE - Congresso de Leitura do Brasil - "As coisas. Que tristes são as coisas, consideradas sem ênfase.. São Paulo : Pia Sociedade Filhas de São Paulo, 2003. p. 234-234.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomas Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HUNTER, M.L. *Livro Didático Público: a participação do professor como sujeito de uma política educacional pública para o Ensino Médio*. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

JANZEN, H.E. *O Ateneu e Jakob von Gunten: um diálogo intercultural possível*. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Alemã) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

_____. Interculturalidade e o ensino de alemão como língua estrangeira. *Educar*, n. 20, p.137-147. 2002. Editora UFPR.

_____. Concepções de cultura e o ensino de línguas estrangeiras modernas. In: SCHMIDT, M.A.; GARCIA, T.M.F.B.; HORN, G.H. (org.). *Diálogos e perspectivas de investigação*. Ijuí: Unijuí, 2008.

KRAMSCH, C. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

KRAMSCH, C. The Cultural Component of Language Teaching. In: *Language, Culture and Curriculum*. Vol.8, n.2, 1995.

LACOSTE, Y. Por uma abordagem geopolítica da difusão do inglês. In: _____, RAJAGOPALAN, K. *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p.7-11.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

Livro didático público pode ser consultado pela internet. *Agência de Notícias – Estado do Paraná*. Curitiba, 12 dezembro 2006. Disponível em <www.aenoticias.pr.gov.br>. Acesso em 24/01/2010.

MARTINS, T. M. O. Livro didático: a eficácia em questão. In: VIII FÓRUM DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS NA UERJ, 2005, Rio de Janeiro. Língua Portuguesa & identidades: marcas culturais. Rio de Janeiro : Botelho, 2005, p. 179-191.

MEIRELES, S.M. Língua estrangeira e autonomia: um exemplo a partir do ensino de alemão no contexto brasileiro. *Educar*, Curitiba, n.20, p.149-164, 2002. Editora UFPR.

MONTGOMERY, M. Foreword. In: CORBETT, J. *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação. *Diretrizes curriculares de língua estrangeira moderna para a Educação Básica*, Curitiba, PR, 2009. Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>>. Acesso em: 30/07/2009.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *Portal da Educação*. Disponível em <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br> . Acesso em: 30/07/2009.

PICANÇO, D.C.L. *História, memória e ensino de espanhol (1942-1990): as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar a partir da memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2003.

RANGEL, J.N.M. *Leitura na Escola: Espaço Para Gostar de Ler*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

SANTOS, I.A.B. *Abordagem gramatical no ensino/aprendizagem de francês língua estrangeira a brasileiro: uma avaliação crítica*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

SCHLATTER, Margarete. Inimiga ou aliada? O papel da cultura no ensino da língua estrangeira. In: INDURSKY, F. & CAMPOS, M.C. (org.) *Discurso, memória e identidade*. Coleção Ensaios. Porto Alegre: Sagra, 2000. p.517-527.

SILVA, E.T. Leitura e conscientização. In: _____. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papyrus, 1986, p. 11-20.

_____. O que é ler / Por que ler. In: _____. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papyrus, 1986, p. 47-56.

SILVA, R. Linguagem e ideologia: embates teóricos. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 9, n. 1, p. 157-180, jan./abr. 2009.

SILVEIRA, M.I.M. *Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino*. Maceió: Edições Catavento, 1999.

SOARES, M.L.F. *O papel do autor de livro didático para o ensino de língua inglesa como uma língua estrangeira: um estudo de identidade autoral*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SOUZA, L.M.T.M. O conflito de vozes na sala de aula. In: CORACINI, M.J.R.F (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002 (1 ed. 1995), p. 21-26.

VOLOCHINOV, V.N. *Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica)*. Tradução de Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza. Circulação restrita, 19--. (1ª edição de 1926).

FONTES

JONES, L. *Let's Talk*. New York: Cambridge University Press, 2002.

MARQUES, A. *Inglês – Série Novo Ensino Médio*. Volume único. 7 ed. São Paulo: Ática, 2008.

_____. *Inglês – Série Novo Ensino Médio*. Volume único. 4 ed. São Paulo: Ática, 2000.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. *Livro Didático Público de Língua Estrangeira Moderna*. Curitiba, 2006.

ANEXOS

ANEXO 1 – ÚLTIMA LIÇÃO DA UNIDADE 4 DO LIVRO INGLÊS – SÉRIE NOVO ENSINO MÉDIO, 4ª edição.

UNIT 4

10 SIMPLE PAST: Affirmative

The illustration is divided into two scenes. The top scene shows three children playing on a blue sofa. One boy is holding a sword, another boy is sitting on the sofa, and a girl is sitting on the floor. A speech bubble says 'They play every day.' and another says 'They played yesterday, too.' The bottom scene shows a woman in a red skirt and white shirt vacuuming the room. A speech bubble says 'She cleans the room every day.' and another says 'She cleaned it yesterday, too.' There is a vacuum cleaner and a box with toys on the floor.

They play every day.

They played yesterday, too.

She cleans the room every day.

She cleaned it yesterday, too.

Passado dos verbos principais regulares (to play, to clean, etc.)

- Forma básica + *-ed*: played, cleaned, etc., para todas as pessoas.
Ex.: I/You/He/We/You/They, etc. *played*. (Eu brinquei/tu brincaste/ele brincou, etc.);
I/You/He/We/You/They, etc. *cleaned*. (Eu limpei/tu limpaste/ele limpou, etc.)

118
a hundred eighteen

Exercise 10.1

✎ Todos os verbos a seguir são *regulares*, portanto o *passado* de cada um deles é feito pelo acréscimo de *-ed*. Substitua os ▲ nas frases pela forma do *presente* (com ou sem *s* final) e do *passado* (com *-ed*) de cada um deles, como no exemplo:

to work (trabalhar): We *work* every day. We *worked* yesterday, too.

She *works* on Sundays. She *worked* last Sunday, too.

1. to play (brincar) You ▲ every day. You ▲ yesterday, too. *play; played*
2. to clean (limpar) I ▲ my teeth every day. I ▲ them yesterday. *clean; cleaned*
3. to help (ajudar) He ▲ me every day. He ▲ me last week, too. *helps; helped*
4. to cook (cozinhar) She ▲ every day. She ▲ yesterday. *cooks; cooked*
5. to visit (visitar) They ▲ me every year. They ▲ me last year, too. *visit; visited*
6. to sail (velejar) We ▲ on the lake on Sundays. We ▲ last Sunday. *sail; sailed*
7. to call (chamar/telefonar) He ▲ her every night. He ▲ her last night, too. *calls; called*




I just called
to say I love you!

Aos verbos já terminados em *e*, acrescenta-se apenas um *d*, no passado.

8. to live (morar/viver) They ▲ in Rio. They ▲ in Rio last year. *live; lived*
9. to change (mudar/trocar) I ▲ my clothes every day. I ▲ my clothes yesterday. *change; changed*
10. to love (amar) She ▲ you now. She ▲ you in the past, too. *loves; loved*


Observe a alteração no caso dos verbos terminados em *y*:

- vogal + *y*: + *-ed* play: played
- consoante + *y*: - *y* + *ied* study: studied

 Continue o exercício, com atenção à terminação de cada verbo:

11. to carry (carregar) We ▲ our books every day. We ▲ our books yesterday. *carry; carried*
12. to stay (ficar, permanecer) I ▲ at home at night. I ▲ at home last night. *stay; stayed*
13. to try (tentar) They ▲ again and again. They ▲ one more time last year. *try; tried*

Exercise 10.2

 Pratique as formas de passado de vários verbos, combinando as colunas de modo a fazer frases corretas sobre acontecimentos passados:

- | | |
|---|------------------------------|
| 1. American astronauts walked <i>g)</i> | a) in Paradise. |
| 2. The Second World War started <i>e)</i> | b) America in 1492. |
| 3. Princess Diana died <i>j)</i> | c) the "Mona Lisa" in 1503. |
| 4. The Pope visited <i>h)</i> | d) the Amazon River in 1985. |
| 5. The Second World War ended <i>i)</i> | e) in Europe in 1939. |
| 6. Adam and Eve lived <i>a)</i> | f) the telephone in 1876. |
| 7. Jacques Cousteau explored <i>d)</i> | g) on the moon in 1969. |
| 8. Graham Bell invented <i>f)</i> | h) Brazil in 1997. |
| 9. Columbus discovered <i>b)</i> | i) in 1945. |
| 10. Leonardo da Vinci painted <i>c)</i> | j) in Paris in 1997. |

ANEXO 2 – REVISÃO DA UNIDADE 4 DO LIVRO INGLÊS – SÉRIE NOVO ENSINO MÉDIO, 4ª edição.

REVISION 4

REVISION 4



LONDON'S PARKS

London has many beautiful parks and gardens: Hyde Park, Regent's Park, St. James's Park, Green Park, Kensington Gardens. These big parks are open to the public. They have many attractions. On a good day at lunchtime many people go to the parks. They like to have their lunch there, where you can see trees and flowers, birds and little animals. During the summer military bands play music at lunchtime.

Regent's Park has an open-air theater. In the summer you can sit there and see a play by Shakespeare in the open air! Hyde Park has a big artificial lake, where you can sail, fish or swim. And it has the famous Speakers' Corner, where people are free to speak about the world's problems: politics, religion, wars, pollution. Some of them tell us the end of the world is near!

* an open-air theater; in the open air: when used as an adjective, the phrase is hyphenated.

Exercise 1


✍️ Responda às perguntas sobre o texto:

1. What does London have? *London/It has many beautiful parks and gardens.*
2. Are the parks open to the public? *Yes, they are.*
3. What do they have? *They have many attractions.*
4. Where do many people go at lunchtime? *They go to the parks.*

121
a hundred twenty-one


5. What do they do there? *They have their lunch there.*
6. What can you see in the parks? *You can see trees and flowers, birds and little animals.*
7. When do military bands play music in the parks? *During the summer./At lunchtime.*
8. Where can you see a play by Shakespeare in the open air? *In Regent's Park.*
9. Is there a lake in Hyde Park? *Yes, there is (an artificial lake there).*
10. What can people do in the lake? *People can sail, fish or swim there.*
11. Is Speakers' Corner in Hyde Park? *Yes, it is.*
12. What do people speak about at Speakers' Corner? *They speak about the world's problems.*
13. What do some speakers tell us? *Some of them tell us the end of the world is near.*

Exercise 2

 Agora substitua os ▲ nas frases pelas palavras certas, de acordo com o texto:

1. London has ▲ beautiful parks and gardens. (much/many) *many*
2. These big parks ▲ open to the public. (is/are) *are*
3. They ▲ many attractions. (have/has) *have*
4. ▲ a good day ▲ lunchtime... (In; on/On; at) *On; at*
many people ▲ to the parks. (goes/go) *go*
5. They like to have ▲ lunch in the park. (its/their) *their*
6. In the summer military bands ▲ music at lunchtime. (are playing/play) *play*
7. The bands play ▲ the afternoon, too. (at/in) *in*
8. Regent's Park ▲ an open-air theater. (has/have) *has*
9. Hyde Park has the famous ▲ Corner. (Speakers'/Speaker's) *Speakers'*
10. People ▲ about many different problems. (speaks/speak) *speak*
11. They speak about the ▲ problems. (world's/worlds') *world's*
12. Some of the speakers... Some of ▲... (they/them) *them*
13. They tell ▲ about the world's problems. (we/us) *us*
14. Some of them ▲ the end of the world is near. (say/are saying) *say*

Exercise 3

 Agora responda, em português, às seguintes perguntas:

1. Por que as pessoas vão para os parques londrinos à hora do almoço? *Porque elas gostam de almoçar lá./Para almoçar.*
2. O que se pode ouvir nos parques à hora do almoço, durante o verão? *Pode-se ouvir música tocada por bandas militares.*
3. Que atração especial há em Regent's Park durante o verão? *Pode-se ver uma peça/peças de Shakespeare num teatro ao ar livre.*
4. Em que parque fica e o que é a "Esquina dos Oradores"? *Fica em Hyde Park e é um lugar/uma parte/uma esquina do parque onde as pessoas são livres para falar/discursar sobre os problemas mundiais.*

ANEXO 3 – UNIDADE 13 DA PRIMEIRA PARTE DO LIVRO INGLÊS – SÉRIE NOVO ENSINO MÉDIO, 7ª edição.

Are Girls Smarter Than Boys?

As discussões entre os sexos sobre “quem pode mais, quem é mais isto, mais aquilo...” sempre acirram os ânimos e geram polêmica, principalmente quando o assunto é inteligência. Estudos recentes têm revelado que em muitas áreas da atividade humana cada sexo tem um desempenho diferente. Que diferenças são essas? Formule hipóteses sobre o assunto e, com a leitura do texto, veja se elas são confirmadas.



In modern times, no one refers to women as the weaker sex. They're stronger, healthier, more powerful and more successful than ever before. But are they more intelligent than men? What are the differences in brain size between boys and girls? For people who love comparisons, there is some interesting scientific news

5 recently published in the *Journal of Neuroscience*.

It's true that head size correlates statistically with intelligence, and men's heads, like their bodies, are bigger than women's. Women's brains are, on average, slightly smaller than men's but this reflects their smaller body size. Recent studies suggest that women have the same number of brain cells, just crammed into a smaller space.

10 Psychology tests show that women are as intelligent as men, they score equally on intelligence tests. But there is a difference. Women have a higher proportion of gray matter, the brain cells responsible for computation. On the other hand, men have a

15 greater amount of white matter, which manages communications among cells.

The gray/white variation also helps to explain why men and women tend to excel at different cognitive tasks. Women are usually more skillful verbally, they are better at verbal

20 and language abilities, while men are usually better at tasks that involve spatial skills, like mathematics and physics.

(Adapted from the *Journal of Neuroscience*, May 15, 1999)



What's It All About?

- 1 Qual é a grande questão levantada no texto? *Se as garotas são mais inteligentes do que os garotos.*
- 2 Segundo o texto, por que as mulheres não são mais vistas como o sexo frágil? *Porque elas agora são mais fortes, mais saudáveis, mais poderosas e mais bem-sucedidas do que nunca.*
- 3 Por que em geral o cérebro das mulheres é ligeiramente menor que o dos homens? *Porque é proporcional ao tamanho do corpo.*
- 4 O que dizem estudos recentes sobre o número de células no cérebro? *Que as mulheres têm o mesmo número de células no cérebro que os homens; essas células apenas estão confinadas num espaço menor.*
- 5 A julgar pelos resultados de testes psicológicos, quem é mais inteligente: a mulher ou o homem? *Os dois apresentam os mesmos resultados.*
- 6 Em que consistem as diferenças fisiológicas? *A mulher tem maior proporção de massa cinzenta; o homem tem maior proporção de substância branca.*
- 7 Em quais habilidades se destacam as mulheres e em quais se destacam os homens? *As mulheres destacam-se em atividades verbais e linguísticas, ao passo que os homens se destacam em atividades que envolvem percepção espacial, como física e matemática.*

In Other Words

Orientando-se pelas indicações de linha, identifique no texto as palavras ou expressões com o mesmo sentido de:

- | | |
|--|---|
| 1 (linha 1) mentions, speaks about <i>refers to</i> | 8 (linha 13) processing of information <i>computation</i> |
| 2 (linha 3) smarter <i>more intelligent</i> | 9 (linha 14) quantity <i>amount</i> |
| 3 (linha 6) is related <i>correlates</i> | 10 (linha 17) have a tendency <i>tend</i> |
| 4 (linha 6) in the same way as <i>like</i> | 11 (linha 17) to do very well <i>to excel</i> |
| 5 (linha 7) generally, usually <i>on average</i> | 12 (linha 18) jobs, things to do <i>tasks</i> |
| 6 (linha 9) forced into a small space <i>crammed</i> | 13 (linha 19) good at doing something <i>skillful</i> |
| 7 (linha 10) earn points on a test <i>score</i> | 14 (linha 21) abilities <i>skills</i> |

Word Study

Observe no texto o significado e a função dos marcadores do discurso destacados e responda às perguntas a seguir:

linha	marcador do discurso	significado	função
1	as	como	pôr na condição de
13	on the other hand	por outro lado	estabelecer contraste
20	while	enquanto	estabelecer contraste
21	like	como	exemplificar

1 Que ideias são contrastadas por **while** na linha 20? *A maior habilidade verbal e linguística da mulher x "a maior habilidade especial dos homens".

2 **Like**, na linha 21, introduz exemplos de quê? habilidades especiais, como a matemática e a física

Complete as frases com os marcadores do discurso adequados.

- ▲ your friend, I can only give you good advice. (As - Like)
- Men's bodies are generally bigger than women's. ▲ women generally live longer than men. (On the other hand - As)
- She plays sports ▲ volleyball and basketball. (as - like)
- I like jazz ▲ my wife prefers classical music. (like - while)



Agora, orientando-se pelos parágrafos indicados, encontre no texto os marcadores do discurso usados para expressar as seguintes ideias:

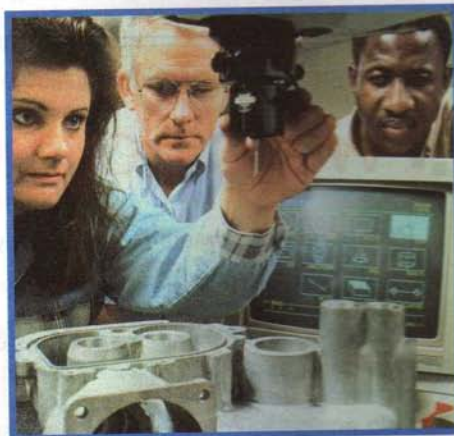
- [1º parágrafo] tempo *before*
- [2º parágrafo] comparação *like**
- [1º e 2º parágrafos] contraste *but*
- [4º parágrafo] acréscimo de ideias *also*

* Esta é uma boa oportunidade para chamar a atenção dos alunos para as duas ideias expressas por *like*: na linha 6, comparação (*like their bodies... = como, da mesma forma que seus corpos*); nas linhas 21 e 22, exemplificação (*spatial skills, like mathematics and physics... = habilidades especiais, como matemática e física*).

Noun Phrases

Encontre no texto os adjetivos (ou substantivos com função de adjetivo) que completam as locuções a seguir:

- | | |
|---------------------------------------|--------------------------|
| 1 ▲ matter <small>gray</small> | massa cinzenta |
| 2 ▲ tests <small>intelligence</small> | testes de inteligência |
| 3 ▲ cells <small>brain</small> | células do cérebro |
| 4 ▲ times <small>modern</small> | tempos modernos |
| 5 ▲ news <small>scientific</small> | notícia científica |
| 6 ▲ size <small>head</small> | tamanho da cabeça |
| 7 ▲ abilities <small>language</small> | habilidades de linguagem |
| 8 ▲ size <small>body</small> | tamanho do corpo |
| 9 ▲ tasks <small>cognitive</small> | tarefas cognitivas |
| 10 ▲ matter <small>white</small> | substância branca |
| 11 ▲ skills <small>spatial</small> | habilidades espaciais |
| 12 ▲ size <small>brain</small> | tamanho do cérebro |



Find the Opposites

Orientando-se pelas indicações dos parágrafos, identifique no texto as palavras ou expressões de sentido oposto a:

- | | | |
|---|---|---|
| (1º parágrafo) • everyone <small>no one</small> | (2º parágrafo) • false <small>true</small> | (3º parágrafo) • smaller <small>greater</small> |
| • stronger <small>weaker</small> | • smaller <small>bigger</small> | • worse <small>better</small> |
| • less <small>more</small> | • a different number of <small>the same number of</small> | |

Detailed Comprehension

Separe as características listadas abaixo em dois grupos: **sexo masculino e sexo feminino**.

bigger heads ▲ higher proportion of gray matter ▲
 better at verbal and language abilities ▲ bigger bodies ▲
 smaller body size ▲ more skillful verbally ▲ better at mathematics
 and physics ▲ brain cells crammed into a smaller space ▲
 better spatial skills ▲ smaller brains ▲ greater amount of white matter

sexo feminino	sexo masculino
higher proportion of gray matter	bigger heads
better at verbal and language abilities	bigger bodies
smaller body size	better at mathematics and physics
more skillful verbally	better spatial skills
brain cells crammed into a smaller space	greater amount of white matter
smaller brains	

Word Formation

Pelo acréscimo do sufixo **-ly** a adjetivos, formamos advérbios de modo:

slight (ligeiro) → **slightly** (ligeiramente)

Encontre no texto pelo menos três outros advérbios de modo formados com o mesmo sufixo e traduza-os. verbally (verbalmente), usually (usualmente; geralmente), equally (igualmente), recently (recentemente), statistically (estatisticamente).

Pelo acréscimo do sufixo **-ful** a substantivos, formamos adjetivos que indicam a forte presença da ideia expressa por aquele substantivo:

care (cuidado) → **careful** (cuidadoso)

Encontre no texto dois adjetivos formados com esse sufixo e traduza-os. success + ful: successful (bem-sucedido); skill + ful: skillful* (habilidoso).

Looking for Specific Information

Localize os trechos do texto em que se fala de cada um dos assuntos a seguir:

- As mulheres têm, proporcionalmente, mais massa cinzenta do que os homens. linhas 12 e 13
- Em geral, o corpo da mulher é menor do que o do homem. linhas 7 e 8
- Hoje em dia as mulheres não são mais chamadas de sexo frágil. linha 1
- Em geral, os homens têm melhor percepção espacial do que as mulheres. linhas 20 e 21
- As mulheres têm o mesmo número de células no cérebro que os homens, só que concentradas num espaço menor. linhas 8 e 9
- Os resultados de testes de inteligência de homens e mulheres são os mesmos. linhas 10 e 11
- As mulheres nunca foram tão bem-sucedidas quanto agora. linhas 1 e 2
- Homens e mulheres destacam-se em diferentes áreas do conhecimento. linhas 16, 17 e 18
* skillful (EUA) = skillful (GB)

Between or Among?

Observe as preposições destacadas nestas frases:

What are the differences in brain size **between** boys and girls?

White matter manages communications **among** cells.

- **between**: entre (duas pessoas, grupos, ou coisas)
- **among**: entre (mais de duas pessoas, grupos, ou coisas), no meio de

Complete as frases com **between** ou **among**.

- 1 Don't tell anybody about this. It's a secret ▲ you and me. *between*
- 2 ▲ Spielberg's movies, *ET* is my favorite. *Among*
- 3 We traveled ▲ Rio and São Paulo by bus. *between*
- 4 They talked about sports and movies, ▲ other things. *among*
- 5 The Russian cosmonaut Valentina Tereshkova is ▲ the few women who have traveled in space. *among*



Two Important Words

Observe os substantivos em destaque nestas frases:

There is some interesting **news** recently published in the Journal of Neuroscience.

For **people** who love comparisons...

- **news**: notícia(s) – substantivo não-contável (nunca imediatamente precedido do artigo indefinido), sempre usado no singular, mesmo quando nos referimos a mais de uma notícia.

The news is fantastic.

Quando é necessário designar uma única notícia, **news** é precedido de **a piece of**:

This is **a great piece of news**.

- **people**: pessoas – substantivo não-contável (neste sentido não é precedido do artigo indefinido), sempre usado no plural, embora não termine em **s**.

Those people are happy.

Quando é necessário designar uma única pessoa, usa-se o substantivo **person**.

Mother Teresa was a very special **person**.

A forma plural **persons** é própria da linguagem formal ou técnica, sendo geralmente substituída por **people**.

Who are **those people**?



Complete as frases com as formas corretas.

- 1 The people ▲ happy because the news ▲ good.
(are - is) (are - is)
- 2 People ▲ Portuguese in East Timor. (speak - speaks)
- 3 I'm sorry, but I have ▲ bad news for you. (a - some)
- 4 News ▲ coming from New Orleans about ▲ people that ▲ hit by the hurricane.
(is - are) (that - those) (was - were)

Structure

Comparativo de igualdade

Observe o uso do adjetivo em destaque nesta frase:

Women are **as intelligent as men**, they score equally on intelligence tests.

Comparativo de igualdade:

as + adjetivo + **as**: tão + adjetivo + quanto

Na forma negativa, pode-se usar **not as... as** ou **not so... as**:

In general, women are **not as/so violent as men**.

Comparativo de superioridade

Agora observe a forma dos adjetivos em destaque nestas frases:

Women are **stronger, healthier, more powerful and more successful than ever before**.

But are they **more intelligent than men**?

Para expressar uma relação de superioridade entre duas pessoas, grupos, animais ou coisas, pode-se formar o grau comparativo dos adjetivos ou advérbios de duas maneiras:

1. acrescentando-se **er** ou apenas **r** aos adjetivos ou advérbios curtos, monossilábicos:

weak → **weaker** strong → **stronger** large → **larger**

2. usando-se **more** antes de adjetivos ou advérbios de três ou mais sílabas:

beautiful → **more beautiful** intelligent → **more intelligent**

Nos adjetivos ou advérbios de duas sílabas terminados em **y** troca-se essa letra por **ier**:

healthy → **healthier** easy → **easier** happy → **happier**

Pode-se formar o comparativo dos adjetivos de duas sílabas terminados em **le**, **er** ou **ow** de duas maneiras:

simple → **simpler** ou **more simple**

clever → **cleverer** ou **more clever**

narrow → **narrower** ou **more narrow**

O comparativo dos demais adjetivos dissilábicos em geral é formado com **more**:

modern → **more modern**

famous → **more famous**

Nos adjetivos terminados na sequência consoante-vogal-consoante dobra-se a consoante final e acrescenta-se **er**:

big → **bigger**

fat → **fatter**

thin → **thinner**

Alguns adjetivos e advérbios têm formas irregulares de comparativo:

good → **better**

bad → **worse**

far → **farther/further**

Nas comparações de superioridade, a palavra que segue o adjetivo ou advérbio é **than** (e não *that*):

Are girls smarter **than** boys?

Localize no texto, citando as linhas, os trechos que correspondem a:

1 o sexo mais fraco *the weaker sex* (linha 1)

2 uma proporção maior de massa cinzenta *a higher proportion of gray matter* (linha 12)

3 mais habilidosas verbalmente *more skillful verbally* (linha 19)

4 mais fortes, mais saudáveis *stronger; healthier* (linhas 1 e 2)

5 um espaço menor *a smaller space* (linha 9)

6 uma quantidade maior de substância branca *a greater amount of white matter* (linha 14)

- 7 mais poderosas e mais bem-sucedidas *more powerful and more successful* (linha 2)
- 8 tão inteligentes quanto *as intelligent as* (linha 10)
- 9 melhores em habilidades verbais e linguísticas *better at verbal and language abilities* (linhas 19 e 20)
- 10 o tamanho menor do corpo delas *their smaller body size* (linha 8)

The Importance of Punctuation

An English professor wrote the words "A woman without her man is nothing" on the blackboard and asked his students to punctuate it correctly.

All the men in the class wrote: "A woman, without her man, is nothing."

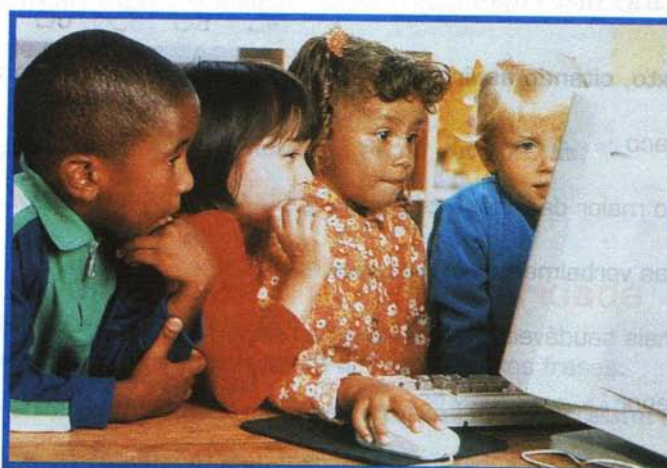
All the women in the class wrote: "A woman: without her, man is nothing."

Punctuation is everything.

Talk It Over

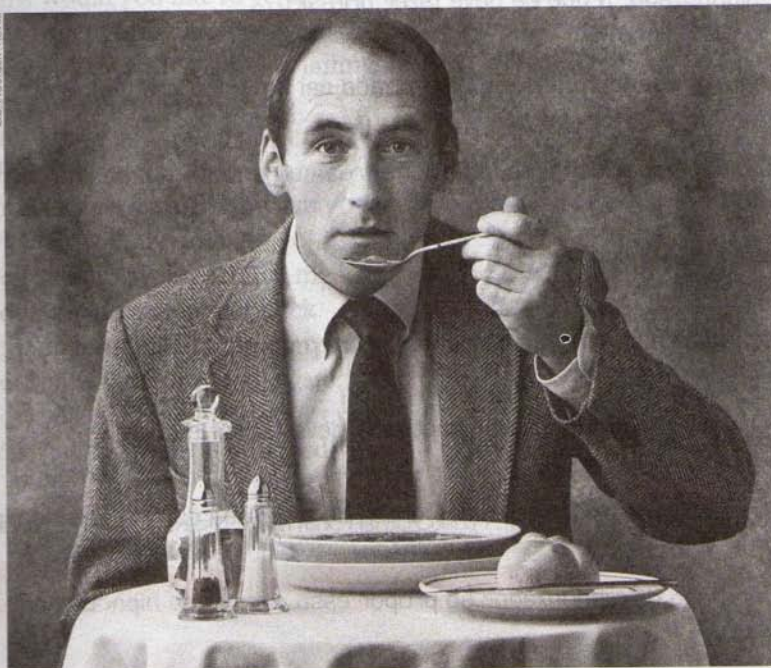


Pesquisas científicas recentes provaram que as diferenças entre o sexo masculino e o feminino no que diz respeito a comportamentos cognitivos, como a memória, estão relacionadas mais a diferenças individuais entre pessoas do que propriamente ao fato de ser homem ou mulher. Você concorda? Na sua opinião, as características cognitivas atribuídas a cada sexo (a maior percepção espacial dos homens e a melhor comunicação verbal das mulheres, por exemplo) são sempre observadas na prática? Que outros fatores podem contribuir para estabelecer diferenças de comportamento entre homens e mulheres?



ANEXO 4 – UNIDADE 6 DA SEGUNDA PARTE DO LIVRO INGLÊS – SÉRIE NOVO ENSINO MÉDIO, 7ª edição.

6



Soup

*I saw a famous man eating soup.
I say he was lifting a fat broth
Into his mouth with a spoon.
His name was in the newspapers that day
Spelled out in tall black headlines
And thousands of people were talking about him.*

*When I saw him,
He sat bending his head over a plate
Putting soup in his mouth with a spoon.*

Carl Sandburg



Comprehension Questions

- 1** What was the famous man doing when the poet saw him?
- He was eating some solid food.
 - He was doing something special.
 - He was lifting a spoon over his head.
 - He was doing a common, ordinary thing.
 - He was doing something nobody does.
- 2** Why was the man's name in the newspapers that day?
- Because he was lifting a fat broth into his mouth.
 - Because he was eating with a spoon.
 - Because the poet saw him eating soup.
 - Because he was bending his head over a plate.
 - Because he was famous.
- 3** The poet's words teach us
- that some people do common things in a special way.
 - that even famous people like soup.
 - that we are all made of the same stuff – rich or poor, general or soldier, celebrity or common person.
 - that you should eat soup if you want to become famous.
 - that you should not bend your head over a plate while eating soup.



Language Questions

- 1** Mark the question to which this could be the answer:
“I saw a famous man eating soup.”
- Who was the man?
 - What did you see?
 - What did he do?
 - Who was eating?
 - What did he eat?
- 2** Mark the question to which this could be the answer:
“He sat bending his head over a plate...”
- How did he sit?
 - What did he do with his head?
 - When did you see him?
 - Why did he bend his head?
 - When did he eat?

ANEXO 5 – UNIDADE 1 DO LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DE LÍNGUA INGLESA, NA ÍNTEGRA.

1

SHAKESPEARE AND “TEN THINGS I HATE ABOUT YOU”

■ Ana Karina Sartori Ramos¹

Do you want to learn English? We are talking about that language spoken by young people with slang, idioms and short forms.

Do you know how the daily routine of a North American high school is? Are you curious to compare their schools with ours here in Brazil? What does William Shakespeare, an English playwright of the 16th century, have to do with those issues? And do you know why “10 Things I Hate About You” is part of this purpose?

¹Colégio Estadual Wilson Joffe - Cascavel - PR

The film "10 Things I Hate About You" is a 1999 American production, starring Julia Stiles and Heath Ledger, in the leading roles. The film is a romantic comedy which focuses on teenage lifestyle. It is inspired by a famous Shakespeare's play called "The Taming of the Shrew". Let's talk a little about William Shakespeare first!

SHAKESPEARES
COMEDIES,
HISTORIES, &
TRAGEDIES



http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/b2/First_Folio.jpg

William Shakespeare was one of the greatest poets and playwrights of all times. He was born in April, 1564, in a city called Stratford-upon-Avon, in England.

He was the son of Mary and John Shakespeare. William was their third child and their first male baby. He was educated mainly at The New King's School. As an adult, he married Anne and had three children. Later he moved to London.

In London, Shakespeare started his successful career as a playwright and a poet. Around the year of 1592, Shakespeare was already famous for his drama work. By this period, he wrote "The Comedy of Errors" and "The Taming of the Shrew". Later, he wrote "Titus Andronicus", "Richard II", "King John" and "Love's Labour's Lost". His plays were shown at the famous Globe Theatre.

Probably between 1599 and 1601 Shakespeare wrote "Hamlet" and after that he also wrote great stories. His style changed radically from comedy to tragedy.

Shakespeare ended his career working with the new writer from "The King's Men", John Fletcher. According to some biographers, he wrote his three final plays with John.

Other of his famous plays are "Macbeth", written in the honor of a Scottish king; "King Lear", a play about ingratitude; "The Tempest", with a lyrical taste; "Romeo and Juliet", a remarkable tragedy; and "The Taming of the Shrew", presented as "a play inside a play".

Shakespeare became a rich man and got back to his hometown and died. Maybe because of a fever. It happened in 1616.

The famous writer Alexandre Dumas stated: "After God, it was Shakespeare who created the most".



■ Globe Theatre Fonte: www.wpi.edu/Academics/Depts/HJWTT/Globe/images/mq9.jpg



TASK

Answer the following questions in English:

- Shakespeare was a playwright and a poet. Define "playwright" (look the word up in a dictionary).
- Which of Shakespeare's plays cited in the text above is familiar to you? Can you write a few words about this play?
- What's Dumas' opinion about Shakespeare? Do you agree with him? Why?

THE FILM

The film "10 Things I Hate About You" takes place in a modern high school in the U.S. Its plot is based on Shakespeare's play: there are these two sisters whose father is a very strict man. He has a rule: the youngest sister will only be able to have a date when her older sister does first. The problem is that the sister is a ferocious girl. She hates the idea of having boyfriends and she prefers to study and read. Only a very brave man could tame this 'shrew'... Everything happens in an everyday teenager environment, which includes peer pressure, tough teachers, school popularity and other issues.



Fonte: members.tripod.com/febird_89/d11.html

While watching the film, we can realize that a lot of characters' names come from the original Shakespeare's play. The oldest sister's name is Kat, which is a reference to Katherina, the main character of "The Taming of the Shrew". Her surname is Stratford, which is also a reference to Stratford-upon-Avon, the city where Shakespeare himself was born. Patrick's surname, Verona, is the name of Petruccio's hometown. Patrick is the brave guy that faces Kat's toughness, and his name reminds the name of Shakespeare's original, Petruccio. The name of the school in the film is "Padua", the city where the original play takes place.

At a certain point of the film, one of the characters says a line of Shakespeare's 56 sonnet: "Sweet love, renew thy force". Another character, Cameron, says: "I burn, I pine, I perish", an original line from "The Taming of the Shrew".

Despite these references and others you'll notice, the film is made for modern teenagers and the language used in it is very informal. Let's watch it now?

Informal Language Used In The Film

Pay attention to the usage of idioms from informal English present in the film:

Cameron: I burn, I pine, I perish.

Michael: Of course you do.

Bianca: Are you asking me out? That's so cute. What's your name again?

Patrick: What is it with this chick?

Kat Stratford: Is that right?

Patrick: Yeab, but I screwed up. I fell for her.

Walter Stratford: Where is she going?

Kat Stratford: She's meeting bikers. Big ones.

Walter Stratford: Funny.

Let's focus on short expressions:

Walter Stratford: Shoulda used the window?

Bianca: Hi Daddy.

Walter Stratford: Hi... where're we going?

Patrick: I know, I quit. Apparently they're bad for you.

Kat Stratford: You think?

Mr. Morgan: Alright, not that I give a damn but how was everybody's weekend?

Joey: Ob I dunno, why don't you ask Kat?

Be familiar with all of these expressions by reading newspapers, watching TV and movies, facing the daily language!



TASK

Answer the following questions in English or in Portuguese:

- What are the references showed in the film "10 Things I Hate About You", about Shakespeare and his writings? (Try to watch some parts of the film again to confirm these references).
- Look up in dictionaries and give the meaning of the original Shakespeare's title "The Taming of the Shrew" in Portuguese.
- Why hasn't the title of the play received a literal translation in Brazil? Explain it. Why does it happen to other films' and plays' titles?

- Do you know any other films' or plays' titles that were adapted (not literally translated)? Give 10 examples of English titled films and the names they received in Brazil (you can research in a rental store).
- Translate the Shakespeare's lines cited in the film: "Sweet love, renew thy force" and "I burn, I pine, I perish" into Portuguese.
- The lines above were written in old English. Try to adapt them to modern English. You can use slang and short forms, if you wish.
- Take notes of other common expressions, short forms and slang from the film (as many as you can). Explain their meaning in Portuguese (if necessary, watch parts of the film again).

Reflecting About The Film And The Play



Dissemos que o poder é branco, masculino e adulto. Portanto, uma das características da nossa civilização é ser androcêntrica, ou seja, centrada na figura masculina. Os direitos, deveres, aspirações e sentimentos das mulheres se acham há tempos (calculam-se seis milênios!) subordinados aos interesses do patriarcado, isto é, ao sistema de relações sociais que garante a dependência da mulher em relação ao homem. (Aranha; Martins, 2000, p.197)

■ Cartaz: Zivaldo. Offset. 46 x 64 cm megera.htm
 Dir: Claudio Correa e Castro. TEATRO GUARÁ. 1964. PR
 T. de Comédia do Paraná (PR)
<http://www.pagebuilder.com.br/proscenio/>



TASK

The quote above is a reflection about one of the themes Shakespeare's play and the film talked about. Let's think about these sociological themes, answering the following questions in English or in Portuguese:

- What are the similarities and differences between American teenagers (that you saw in the film) and Brazilian teenagers' behavior? Is it important for both to be "popular", dress up well and have a lot of dates? Are fashion and other materialistic values so important here as it is there? Why?
- In the film we can see another aspect of teenage culture around the world: the use of vulgar language and jokes related to sexuality. Is it really common among teens? Why?
- What's your opinion about Kat's father behavior? Is it too repressive? Can you compare it to real life parent's behavior? Do they act like that sometimes? In your opinion, why does it happen?

- What are the main differences between a Brazilian high school and an American one? Remember the school in the film and list the differences: structure, schedules, way of talking to teachers, subjects, punishments. Those are cultural differences. Write a few words with your opinion about them.
- The play "The Taming of the Shrew" shows aspects of male chauvinism that were common in Shakespeare's time. Women were not allowed to have opinions. Katherina is a revolutionary character, because she refused to obey. Can we see this kind of prejudice against women in the film, too? How about in modern society? Does it still happen? Why?

FILM REVIEWS

Lindsay Burrell 05/03/01

As an English student, **I expected** this film to fail miserably in an attempt to recreate the humor and the magic in Shakespeare original. However, **I believe** that the director managed to retain the ideas and the punch that the Master wrote. Having seen the film, **I went out** the second it was released on video and **purchase** a copy. My verdict? 11/10-just can't get higher. Plus, Heath Ledger-mmm...

Archer 05/24/01

Ten things **I hate** about this movie: it wasn't funny, inventive, smart, witty, dramatic, dazzling, spectacular, powerful. It didn't mean anything to me as a teen, and Shakespeare would roll over in his grave if he knew what kind of movies were made from his plays.

Andrei 10/03/01

It was a great movie showing the hopes and the beliefs of some teenagers and **I do believe** that it deserves a special place in our movie culture.

(<http://www.joblo.com/10things.htm>, online on September 19, 2005)



TASK

Answer the following questions about the reviews above (in English or in Portuguese):

- Which review is negative and which one is positive? Why?
- What is the meaning of the words in bold?
- Who is the "Master" cited in the first review?
- What would Shakespeare's reaction be to this film according to the second review? Why?
- According to the third review, what does the film show?
- Do you know any other adaptations of Shakespeare's originals? There are TV soap operas, films, poems. Can you name them? For example: "O Cravo e a Rosa" written by Walcir Carrasco, Brazilian TV soap opera based in "The Taming of the Shrew".

- Write:
 - a) A review about the film (a short text).
Did you like it? Why? Write your opinion in English, using the reviews you have already read as models.
 - b) A poem or make a list with the title "Ten Things I Hate About You", like Kat did in the film.

Are you curious to read the original Shakespeare's play, "The Taming of the Shrew", which inspired the film? There are simplified versions of it in English and in Portuguese. How about looking for this book in libraries and read it?



TASK

PERFORMING THE PLAY

Come on and demonstrate your acting skills!

Organize three groups. Work on these subjects and act the play: characters, action, scene space.

Listen to the music:

Can't Take My Eyes Off You Lyrics

by Frankie Valli

You're just too good to be true.
Can't take my eyes off you.
You'd be like Heaven to touch.
I wanna hold you so much.
At long last love has arrived
And I thank God I'm alive.
You're just too good to be true.

Can't take my eyes off you.

Pardon the way that I stare.
There's nothing else to compare.
The sight of you leaves me weak.

There are no words left to speak,
But if you feel like I feel,
Please let me know that it's real.
You're just too good to be true.

Can't take my eyes off you.

And if it's quite alright,
I need you, baby,
To warm a lonely night.
I love you, baby.
Trust in me when I say:...

(If you want to read the whole lyrics go to
<http://www.lyricsdomain.com>)



MAKE A SURVEY

Did you like the soundtrack of the film?

- Go to www.lyricsworld.com and search for the lyrics you would like to listen in classroom. Ask your teacher to help you with their meanings or use a dictionary.
- Which other songs written in English you know, refer to Shakespeare or to the period he lived?

Referências Bibliográficas

AFANHA, M. L. de A.; MARTINS, M. H. P. **Temas de Filosofia**. São Paulo: Moderna, 2000.

Obras Consultadas

BURGESS, A. **A Literatura Inglesa**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.

COSTA, M. B. **Inglês para o Ensino Médio**. São Paulo: Macmillan, 2001.

REVERBEL, O. **O Teatro na Sala de Aula**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

Documentos Consultadas ONLINE

SCHÜTZ, R. **Diferenças Idiomáticas entre Português e Inglês: English Made in Brazil**. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-idiom.html>>. Acesso em: 30 Set. 2004.

Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-idiom.html>>. Acesso em: 30 Set. 2004.

Disponível em: <<http://www.imdb.com/title/tt0147800/quotes>>. Acesso em: 28 Dez. 2004.

Disponível em: <<http://joblo.com/10things.htm>>. Acesso em: 9 Set. 2004.

Disponível em: <http://www.lyricsdomain.com/6/frankie_vali/cant_take_my_eyes_off_you.html>. Acesso em: 28 Dez. 2004.

Disponível em: <<http://www.simplyshakespeare.hpg.ig.com.br/biografia.htm>>. Acesso em: 30 Dez. 2004.

Disponível em: <<http://www.washington.pacificnorthwestmovies.com/10thingsihateaboutyou/>>. Acesso em: 2 Jan. 2005.

Disponível em: <<http://en.wikipedia.org>>. Acesso em: 2 Jan. 2005.

ANEXO 6 – UNIDADE 2 DO LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DE LÍNGUA INGLESA, NA ÍNTEGRA.

2

THE INFLUENCE OF ENGLISH IN THE PORTUGUESE LANGUAGE

■ Deniso Pereira Valle¹

Observe this following text written in Portuguese. Can you see a quite big number of English words?

*João da Silva teve um dia estressante. Enfrentou um rush danado e chegou atrasado ao meeting com o sales manager da empresa onde trabalha. Antes do workshop com o expert em top marketing, foi servido um brunch, mas a comida era muito light para sua fome. À tarde, plugou-se na rede e conseguiu dar um download em alguns softwares que precisava para preparar seu paper do dia seguinte. Deletou uns tantos arquivos, pegou sua pick-up e seguiu para o point onde estava marcada uma happy hour. Mais tarde, no flat, ligou para o delivery e traçou um milkshake e um hamburguer, enquanto assistia ao Non Stop na MTV. À noite, pôs sua camisa mais fashion, comprada num sale do shopping, e foi assistir a Shine no cinema. Voltou para o apart-hotel a tempo de ver um pedaço do seu talk-show preferido na TV...

<http://www.paed.letas.ufrj.br/tema10/estrangeirismos.html>

On line in January, 2006

How would our communication be without the English words that are used in our everyday?

¹Colégio Estadual Dom Bosco - Cianorte - PR
Colégio Estadual Inocência Bibencourt - Cianorte - PR

Do You Know What the Expression *Foreign Words* Means?

Foreign words are words and expressions used as language loans. People's speech evolves and may borrow alien words and expressions to their own language. There are several types of *foreign words*. In our case, we are talking about Anglicism, the English way of saying something. English words which were imported into Portuguese, for example, milk shake, show, shopping center, rock and roll, spray, mouse, shorts, fast-food, skate, etc., were incorporated into our language. There are no words in Portuguese to replace them. And there are also foreign words that have been included in Portuguese such as: futebol, voleibol, tênis, deletar, escanear, checar, leiaute, estresse, etc.

Pasquale Cipro Neto, a Portuguese grammarian, conducted an interesting study of English words using passages of a song recorded by Lulu Santos, a Brazilian singer.

Have a look at the lyrics and pay attention to the teacher's explanation:

"Toda forma de amor"

by Lulu Santos

"Eu não pedi pra nascer
eu não nasci pra perder
nem vou sobrar de vítima
das circunstâncias
Eu tô **plugado** na vida ..."



TASK

- What about doing an activity now?

Ask your teacher to divide the class into groups of four. Each group must clip as many English words as possible that have been incorporated and adapted into Portuguese as well as pictures from magazines, newspapers, billboards, and labels in order to make a big poster.

During the break time, you and your classmates are going to display the poster you made and explain the meaning of the words or expressions you had collected to other school friends.

■ Why is Portuguese Influenced by English?

First, we cannot think about language as if it were something ready and finished. In no way it is like this. Language is dynamic. It is in constant evolution and is also submitted to different changes. Second, we live in an open country with different cultures. And third, this is a time where everybody is concerned about globalization. This is very important because it shows that we are not isolated in the world. There is a continuous process of integration with the whole world, which is becoming smaller and smaller. This is very important for us because it improves our culture much more. But will the globalization reach all people anywhere? About the conflicting aspects of the globalization, consult the books of Geography and Sociology.

We left the Industrial Age and evolved into the Information Age. That is a great evolution for the whole society, demanding great changes and adaptation. What is on the top line today may be obsolete tomorrow. We are watching technological advances in every field, which are happening very fast, so we have to be aware because we can't take the risk of being obsoletes. It's a moment in history that knowledge is essential for everybody. Think about this. It's worthwhile.

We can notice that a great social change is happening. We are changing not only our behavior but also our language.

Social changes are always happening and different theories, for example, the theory of modernization and the theory of post-industrial society have been discussed and tried to explain these significant social changes in our history.



■ Let's Have an Overview About the History of the Portuguese Language

In Brazil the language was imposed by Portugal. Most inhabitants of the colony spoke Tupi-Guarani (nheengatú or general language). In 1758, Marquis of Pombal, on behalf of the king Don José I, forbid the

Jesuits to teach and to use Tupi in the whole national territory. The Jesuits were expelled from Portugal in 1759 and from Brazil in 1760.

With the arrival of the Royal Family, in 1808, the Portuguese language became compulsory in Brazil.

The Portuguese language inherited words associated with flora and fauna from indigenous languages. Among these words were **abacaxi** (pineapple), **mandioca** (manioc flour), **caju** (cashew), **tatu** (armadillo) and **piranha**, (the voracious fish), as well as proper and geographic names.

The Portuguese language in Brazil received a new source of contributions with the influx of African slaves. The African influence came primarily from the *iorubá* spoken by slaves from Nigeria. Some of these words also found their way into Europe. *iorubá* contributed with words connected to religion and the Afro-Brazilian cuisine and words such as **caçula**, meaning the youngest child, **moleque**, a street child and the dance **samba** were incorporated.

After the Brazilian Independence in 1822, the Brazilian Portuguese became influenced by Europeans who immigrated to the central and southern parts of the country. This is the reason one finds in those areas, variations in pronunciation and a few superficial lexical changes. Those changes reflect the nationalities which immigrated to Brazil. Some examples of new words which were adapted into Portuguese are **abajur**, **chofer**, **hotel**, **jardim**, **paisagem**, **vítrol** from French; **alegre**, **andante**, **confete**, **gazeta**, **macarrão**, **talharim**, **piano**, **mortadela**, **serenata**, **salame** from Italian; **valsa**, **manequim**, **vermute**, **quartzo** from German; **bolero**, **castanholas**, **gado**, **moreno**, **galã**; **pandeiro** from Spanish.

From the mid 20th century on, after the World War II, the Portuguese language started being influenced by the English language. Examples are **futebol**, **bife**, **córner**, **pudim**, **repórter**, **sanduíche**, **piquenique**.

http://www.linguaportuguesa.ufm.br/pl_3.3.a.php On line in September, 2006



MAKE A SURVEY

In new groups of four make a survey at school. Interview your classmates, teachers, director and the whole staff at school. Ask them if they are for or against the use of Foreign Words when expressing in Portuguese language. After that, you must prepare a demonstrative chart showing the results of your survey. When you ask your friends for their opinions, the questions are going to be in Portuguese but the result of your survey must be in English.



TASK

Do you remember the first activity you did? Now you are going to need that activity to develop this one. First, we have to divide the class into fourteen groups. Second, you have to get the words that you had collected and place them into categories. As there are fourteen categories, each group is going to be responsible for one category. When all the groups finish the task, they have to exchange ideas, in order that everybody can fill in their own charts. You can follow the table below:

Clothing Jeans	Objects Mouse
Food Roast beef	Beverages milk shake
Technology CD Player	Computer Language e-mail
Services Telemarketing	Professions Promoter
Music Rock and Roll	Sports Surf
Cleaning products Detergent	Hygiene products Soap
Types of dances Street Dance	Brands and labels For Boys For Girls



TASK

Make a 'stop chart' and draw a letter from a bag. Think of as many as foreign words as possible to complete the chart.

Now, let's play **stop**.

Cleaning products	1	2	3	4	5
Sports					
Music					
Profession					
Services					
Technology					
Beverages					
Food					
Objects					
Clothing					
Brand marks/labels					
Types of dance					

Obras Consultadas

- BOSI, A. **Dialética da Colonização (1936)**. Acrescida de Postácio, 4. ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2003.
- FARACO, C. A.(Org). **Estrangeirismos: Guerras em torno da Língua**. org. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2002.
- IANNI, O. **A Sociedade Global**. Civilização Brasileira, RJ, 1997.
- _____. **A Era do Globalismo**. Civilização Brasileira, RJ, 1999.
- ROBINSON, W. P. **Language and Social Behaviour**. Harmondsworth: Penguin, 1972.

Documentos Consultados ONLINE

- MEDEROS, A. D. **Língua Portuguesa: História da língua no Brasil**. Disponível em: <http://www.linguaportuguesa.ufm.br/pt_3.3.a.php>. Acesso em: Set. 2005.
- NETO, P. C. **Estrangeirismos** – Resultado do Concurso de Estrangeirismos – Pesquisas e explicações. Disponível em: <http://cf.uol.com.br/linguaportuguesa/nabocadopovo/nb_pesquisa.asp>. Acesso em: Jan. 2005.
- NETO, P. C.; FIGUEIREDO P. **Nossa Língua Portuguesa – TV Cultura: Estrangeirismos – Palavras Inglesas**. Disponível em: <<http://www.tvcultura.com.br/aloescola/linguaportuguesa/varianteslinguisticas/estrangeirismos-palavrasinglesas.htm>>. Acesso em: Jan. 2005.
- PINHO, A. C. **Análise Literária: Estrangeirismo: guerras em torno da língua**, Disponível em: <<http://www.mundocultural.com.br/analise/estrangeirismos.PDF>>. Acesso em: Set. 2005.
- PINILLA, A.; RIGONI, C.; INDIANI M. T. PEAD / UFRJ: **Estrangeirismo e Dependência Cultural**. Disponível em: <<http://www.pead.letras.ufrj.br/tema10/estrangeirismos.htm>>. Acesso em: Jan. 2005.
- REBELO, A. **Projeto de Lei 1676/99: que proíbe o uso de Estrangeirismo**. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/linguaportuguesa/nabocadopovo/nb_lei_finalizada.htm>. Acesso em: Jan. 2005.