

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS
NÍVEL DE MESTRADO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: INTERFACES ENTRE LÍNGUA E LITERATURA

MONICA LOPES

AS PRESCRIÇÕES PARA O ENSINO DE INGLÊS: UMA RELAÇÃO ENTRE O
LIVRO DIDÁTICO E O PLANEJAMENTO DO PROFESSOR

Guarapuava
2017

Monica Lopes

**AS PRESCRIÇÕES PARA O ENSINO DE INGLÊS: UMA RELAÇÃO ENTRE O
LIVRO DIDÁTICO E O PLANEJAMENTO DO PROFESSOR**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras, área de Concentração Interfaces entre Língua e Literatura da UNICENTRO para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lidia Stutz

Guarapuava

2017

Ficha elaborada pela Biblioteca da Unicentro-Guarapuava, Campus Santa Cruz

L864p Lopes, Monica
As prescrições para o ensino de inglês: uma relação entre o livro didático e o planejamento do professor / Monica Lopes.– Guarapuava: Unicentro, 2017.
xv, 175 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Letras; área de concentração: Interfaces entre Língua e Literatura.

Orientadora: Profa. Dra. Lidia Stutz;

Banca examinadora: Profa. Dra. Tânia Guedes Magalhães, Profa. Dra. Cibele Krause Lemke.

Bibliografia

1. Língua Inglesa. 2. Livro Didático. 3. Ensino. 4. Professor. 5. Plano de Trabalho Docente. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Letras.

CDD 20. ed. 428.24

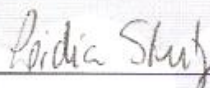


TERMO DE APROVAÇÃO

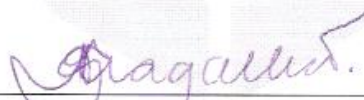
Mônica Lopes

As prescrições para o ensino de inglês: uma relação entre o livro didático e o planejamento do professor

Dissertação aprovada em 21/02/2017 como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração Interfaces entre Língua e Literatura, pela seguinte Banca Examinadora:



Prof.(a) Dr.(a) Lídia Stutz - UNICENTRO – Presidente/Orientador(a)



Prof.(a) Dr.(a) Tânia Guedes Magalhães – UFJF - Membro Titular



Prof.(a) Dr.(a) Cibele Krause Lémke – UNICENTRO – Membro Titular

Dedico este trabalho aos meus queridos pais, Teodoro Lopes (in memorium) e Maria Zielinski Lopes, pelo amor, dedicação, exemplos de vida e incentivo aos estudos, como um bem maior que podemos ter. E ao meu esposo Romilson José Stadler, pelo amor, incentivo, paciência e por acreditar em meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir chegar até aqui.

À minha querida orientadora, Prof.^a Dr.^a Lidia Stutz, os meus sinceros e profundos agradecimentos por cada orientação, diálogo, ensinamento, crítica construtiva, correção de texto e, principalmente, por estar ao meu lado, apoiando-me, incentivando-me e investindo em mim, fazendo com que eu desse o meu melhor. Sem dúvidas, se não fosse pela sua orientação criteriosa e brilhante, este trabalho teria outra feição. Muito obrigada por tudo.

Aos membros da banca Prof.^a Dr.^a Cibele Krause Lemke e Prof.^a Dr.^a Tânia Magalhães, por aceitarem tomar parte da banca e pelas contribuições relevantes.

Aos professores do Mestrado em Letras Interfaces entre Língua e Literatura, pela formação recebida.

Às Instituições de Ensino Público de Guarapuava pelo acesso ao *corpus*.

Ao grupo de pesquisa Gêneros textuais e práxis docente, pelos estudos compartilhados.

Ao Departamento de Mestrado em Letras, na pessoa da Prof.^a Dr.^a Maria Cleci Venturini, e à secretária Jaqueline, pelo ótimo atendimento.

Aos colegas e amigos que estiveram ao meu lado durante essa caminhada.

Não existem sonhos impossíveis para aqueles que realmente acreditam que o poder realizador reside no interior de cada ser humano. Sempre que alguém descobre esse poder, algo antes considerado impossível se torna realidade. (Albert Einstein).

LOPES, Monica. As prescrições para o ensino de inglês: uma relação entre o livro didático e o planejamento do professor. 174 f. (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Centro-Oeste.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lidia Stutz. Guarapuava/PR, 2017.

RESUMO

A escolha de materiais coerentes com a realidade escolar demanda compreensão sobre a análise de material didático. Esta pesquisa se propôs analisar as relações entre as configurações do livro didático, as prescrições educacionais e as planificações em planos de trabalho docentes (PTDs). Buscamos compreender as prescrições para as propostas de leitura, escrita e oralidade no livro didático *Way to go* e em planos de ensino construídos por docentes com relação a documentos oficiais. O livro é um dos aprovados no Plano Nacional do Livro Didático de 2015 para o Ensino Médio e foi escolhido por professores de treze colégios estaduais de Guarapuava-PR para o período de 2015 a 2017. A pesquisa documental parte de um corpus composto pelo livro didático e por dois PTDs de duas turmas de 1º ano do Ensino Médio. A fundamentação ancora-se nos estudos sobre as DCELEM (PARANÁ, 2008), planejamento (ROJO, 2001), trabalho prescrito e planejado (MACHADO, 2005); transposição didática e prescrições (SCHNEUWLY, 2009; MACHADO, 2002), a proposta de gêneros textuais sob o viés do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; CRISTOVÃO, 2002) e capacidades de linguagem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; CRISTOVÃO et al, 2010; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011). A unidade analisada do livro parte dos gêneros: fotos de práticas sustentáveis e não sustentáveis, selo procel, mapa conceitual, placas e programa radiofônico. As atividades mobilizaram as capacidades de linguagem de ação, discursivas, linguístico-discursivas e de significação. Embora aborde vários gêneros, o enfoque maior não é nos gêneros, e sim na temática. O gênero foco da unidade, o mapa conceitual, embora envolva as estratégias de estudo que contribuam para o aluno melhorar as formas de sintetizar conteúdos pelos mapas conceituais, não leva a prática do discurso social prescrita nas DCELEM e nos PTDs. Mesmo as capacidades de linguagem sendo exploradas, elas não estão aliadas diretamente à prática social. Portanto, a obra adota a perspectiva dialógica de linguagem e a concepção de gênero adotadas na perspectiva sócio-histórico-cultural (VYGOSTKY, 1984). Os dois planos de trabalho fazem referência ao livro didático *Way to go* são planejados a partir da DCELEM (PARANÁ, 2008), os objetivos não são para cada gênero, mas específicos para o trabalho com a leitura, escrita e oralidade, conforme a DCELEM. Assim, os PTDs analisados são construídos pelo conteúdo estruturante discurso como prática social e os conteúdos de leitura, escrita e oralidade por meio dos gêneros textuais. O gênero recorrente nos PTDs é história em quadrinhos. O conceito de linguagem subjacente nos planos é discursiva com base na DCELEM e no livro didático. Portanto, os PTDs têm uma forte relação com a DCELEM (2008) como Diretriz Educacional da prática do professor nas instituições de ensino e com o livro didático. O ISD, concepção de linguagem sócio-discursiva, que nós escolhemos irá repercutir sobre quem somos e o ideal de sociedade que buscamos, por meio de condições que oferecemos para que nossos alunos recriem o mundo a sua volta. Desta forma nós concluímos que o trabalho do professor é guiado pelas prescrições das Diretrizes Educacionais, pelo Projeto Político Pedagógico (PPP), como também pela Proposta Pedagógica Curricular (PPC), sobre os quais o professor precisa ter conhecimento até a configuração do PTD.

Palavras-chave: Livro Didático de Língua Inglesa, Plano de Trabalho Docente, Língua Inglesa.

LOPES, Monica. The prescriptions for English teaching: a relation between the textbook and the planning work teacher. 174 f. (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Centro-Oeste.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lidia Stutz. Guarapuava/PR, 2017.

ABSTRACT

The choice of proper materials consistent with the school reality demands understanding about the didactic material analysis. This research aimed to analyze the relationships between the configurations of the textbook, the educational prescriptions and the working planning. We sought to understand the prescriptions for reading, writing and speaking proposals in the *Way to go* textbook and in teaching plans built by teachers in relation to Educational Guidelines. The book is one of those approved in the National Textbook Plan for the year of 2015 for High School and it was chosen by teachers from thirteen public High schools from Guarapuava-PR for 2015 to 2017. The documentary research comes from of a corpus composed by the textbook and by two Annual Teaching Plans (ATPs) of 1st year of High School. The research is based on studies on DCELEM (PARANÁ, 2008), planning (ROJO, 2001), prescribed and planned work Machado (MACHADO, 2005), didactic transcription and prescriptions (SCHNEUWLY, 2009; MACHADO, 2002), the proposal of textual genres under the bias of Socio - discursive interactionism (BRONCKART, 1999, CRISTOVÃO, 2002) and language capacities (DOLZ, PASQUIER and BRONCKART, 1993), (CRISTOVÃO et al, 2010), CRISTOVÃO; STUTZ, 2011). The analyzed unit of the book comes from the genres: photos of sustainable and unsustainable practices, procel stamp, mind map, plates and radio program. The activities mobilized the action capacities, discursive capacities, linguistic-discursive capacities and signification capacities. Although it addresses several genres, the major focus is not on the genres but on the theme. The focus genre of the unit is the mind map, although it involves the study strategies that contribute to the student to improve the ways of synthesizing contents, it does not lead to the practice of the social discourse prescribed in DCELEM and in the ATPs. Even the language capacities being exploited are not directly associated with social practice. Therefore, the work adopts the dialogic perspective of language, and the conception of genre adopted in socio-historical-cultural perspective (VYGOSTKY, 1984). The ATPs refer to the textbook *Way to go* and are planned from the DCELEM (PARANÁ, 2008). The goals are not for each genre, but specific for the work with reading, writing and speaking, according to DCELEM. Thus, the ATPs analyzed are constructed by the structuring content as social practice and the contents of reading, speaking and writing through the textual genres. The recurrent genre in the ATPs is comic book. The concept of language underlying the plans is the discursive one based on DCELEM and in the textbook. Thus, ATPs have a strong relationship with DCELEM (2008), as it is one of the Educational Guidelines of the teacher's practice in teaching institutions and with the textbook. ISD, the sociodiscursive interactionism conception of language we choose will resonate who we are and the ideal of society we seek, through the conditions we offer so that our students recreate the world around them. Therefore we concluded that the teacher's work is guided by the prescriptions of the Educational Guidelines and also by the Political Pedagogical Project as well as the Curricular Pedagogical Proposal, on which the teachers need knowledge, until configuration in the ATP.

Key-Words: English Textbook, Teacher Work plan, English Language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação da pesquisa.....	33
Figura 2 – Página de abertura da unidade 2: <i>Save the World! Go Green!</i>	79
Figura 3 – 1ª atividade da seção <i>Before Reading</i>	85
Figura 4 – Mapa conceitual da seção <i>Reading</i>	86
Figura 5 – 2ª atividade da seção <i>Reading for Detailed Comprehension</i>	88
Figura 6 – 1ª atividade da seção <i>Vocabulary Study</i>	89
Figura 7 – 1ª Atividade da Seção <i>Language in Use</i>	90
Figura 8 – 3ª atividade da seção <i>Language in Use</i>	92
Figura 9 – Segunda imagem da atividade 4 da seção <i>Language in Use - In the garden</i>	93
Figura 10 – Atividade 5 da seção <i>Language in Use</i>	94
Figura 11 – 1º Exercício da seção <i>Listening and Speaking</i>	95
Figura 12 – 2º Exercício da seção <i>Listening and Speaking</i>	95
Figura 13 – 7ª atividade da seção <i>Listening and Speaking</i>	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação das coleções aprovadas PNLD/2015	27
Quadro 2 – Critérios para análise das capacidades de ação	54
Quadro 3 – Critérios para análise das capacidades discursivas	54
Quadro 4 – Critérios para análise das capacidades linguístico-discursivas (continua).....	54
Quadro 5 – Critérios para análise das capacidades de significação	55
Quadro 6 – Critérios para análise das capacidades multissemióticas	56
Quadro 7 – Relação das coleções aprovadas PNLD/2015	63
Quadro 8 – Livros de Inglês do PNLD de Ensino Médio escolhidos no município de Guarapuava/PR. Rede Estadual. 2015/2017.....	64
Quadro 9 – Perguntas de pesquisa, corpus e critérios de análise	69
Quadro 10 – Macroestrutura da unidade 2	77
Quadro 11 – Gêneros textuais e esferas de circulação da unidade2.....	78
Quadro 12 – Capacidades de linguagem da unidade 2 (continua)	81
Quadro 13 – Macroestrutura do PTD 1 (continua)	104
Quadro 14 – PTD 1, Excerto 1	108
Quadro 15 – PTD 1, Excerto 2.....	110
Quadro 16 – PTD 1, Excerto 3	111
Quadro 17 – PTD 1, Excerto 4.....	111
Quadro 18 – Livro <i>Way to go</i> , Excerto 1, <i>Warming Up</i>	114
Quadro 19 – Livro <i>Way to go</i> , Excerto 2, <i>Before Reading</i>	115
Quadro 20 – Livro <i>Way to go</i> , Excerto 3, <i>Reading</i>	115
Quadro 21 – Livro <i>Way to go</i> , Excerto 4, <i>Reading for General Comprehension</i>	115
Quadro 22 – Livro <i>Way to go</i> , Excerto 5, <i>Reading for Detailed Comprehension</i>	116
Quadro 23 – Livro <i>Way to go</i> , Excerto 6, <i>Riding for Critical Thinking</i>	116
Quadro 24 – Livro <i>Way to go</i> , Excerto 7, <i>Vocabulary Study</i>	116
Quadro 25 – Livro <i>Way to go</i> , Excerto 8, <i>Language in Use</i>	116
Quadro 26 – Livro <i>Way to go</i> , Excerto 9, <i>Listening and Speaking</i>	117
Quadro 27 – Livro <i>Way to go</i> , Excerto 10, <i>Writing</i>	117
Quadro 28 – Livro <i>Way to go</i> , Excerto 11, <i>Looking Ahead</i>	117
Quadro 29 – Objetivos do PTD, DCELEM e livro (continua).....	118
Quadro 30 – PTD 1, Excerto 5	119
Quadro 31 – PTD 1, Excerto 6.....	120
Quadro 32 – PTD 1, Excerto 7	121
Quadro 33 – PTD 1, Excerto 8.....	122

Quadro 34 – Livro <i>Way to go</i> , Excerto 12, objetivos do conteúdo leitura.....	123
Quadro 35 – Livro <i>Way to go</i> , Excerto 13, objetivos do conteúdo escrita.....	123
Quadro 36 – Livro <i>Way to go</i> , Excerto 14, objetivos do conteúdo oralidade	124
Quadro 37 – DCELEM, Excerto 1, objetivos	125
Quadro 38 – DCLEM, Excerto 2, objetivos.....	126
Quadro 39 – DCELEM, Excerto 3, objetivos	126
Quadro 40 – DCELEM, Excerto 4, objetivos	126
Quadro 41 – DCELEM, Excerto 5, objetivos	126
Quadro 42 – Macro estrutura do PTD 2 (continua)	130
Quadro 43 – PTD 2, Excerto 1	133
Quadro 44 – PTD 2, Excerto 2	134
Quadro 45 – PTD 2, Excerto 3	136
Quadro 46 – PTD 2, Excerto 4	137
Quadro 47 – Objetivos do livro, da DCELEM e do PTD (continua).....	138
Quadro 48 – P TD 2, Excerto 5	139
Quadro 49 – PTD 2, Excerto 6	140
Quadro 50 – PTD 2, Excerto 7	141
Quadro 51 – PTD 2, Excerto 8.....	142

LISTA DE SIGLAS

CA – Capacidade de Ação
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD – Capacidade Discursiva
CELEM – Centro de Línguas Estrangeiras Moderna
CLD – Capacidade Linguístico-discursiva
CS – Capacidade de Significação
DCE – Diretrizes Curriculares da Educação Básica
DEB – Departamento de Educação Básica
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GLD – Guia do Livro Didático
IDEB – Índice do Desenvolvimento da Educação Básica
ISD – Interacionismo Sociodiscursivo
LD – Livro Didático
LE – Língua Estrangeira
LI – Língua Inglesa
MD - Modelo Didático
MEC – Ministério da Educação
MP – Manual do Professor
OCEM – Orientação Curriculares para o Ensino Médio
PCNEM – Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio
PCNLEM – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira Moderna
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PPP – Projeto Político Pedagógico
PTD – Plano de Trabalho Docente
SD – Sequência Didática
SEED – Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
OBJETIVOS	19
1 O LIVRO DIDÁTICO	21
1.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E HISTÓRICO.....	21
1.2 HISTÓRICO DO LIVRO.....	25
1.3 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD).....	28
1.3.1 O livro de LE para escolha	30
1.4 PRESCRIÇÕES EDUCACIONAIS PARA O ENSINO DE LI	30
1.5 O PLANO DE TRABALHO DOCENTE (PTD).....	32
1.5.1 As Diretrizes Curriculares da Educação Básica na Disciplina de Língua Estrangeira Moderna – Inglês – e o Plano de Trabalho Docente (PTD)	39
1.5.2 O trabalho educacional	42
1.6 ABORDAGEM TEÓRICA PARA OS ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS	43
1.6.1 A concepção de gêneros textuais.....	45
1.6.2 Gêneros primários e secundários	48
1.6.3 Sequência didática	49
1.6.4 As capacidades de linguagem.....	51
2 METODOLOGIA	58
2.1 A PESQUISA QUALITATIVA.....	58
2.2. A ANÁLISE DOCUMENTAL	61
2.3 LEVANTAMENTO PRÉVIO E SELEÇÃO DO CORPUS REFERENTE AO LD	63
2.3.1 Levantamento prévio e seleção do corpus referente aos PTDs	66
2.3.2 A descrição do corpus para o livro didático	66
2.3.3 A descrição do corpus para os PTDS	67
2.4 OS CRITÉRIOS DE ANÁLISE	67
3 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA – INGLÊS E DOS PLANOS DE TRABALHO DOCENTE	70
3.1 ANÁLISE DA UNIDADE 2 DO LIVRO DIDÁTICO.....	70
3.1.1 O panorama geral do livro e os pressupostos do manual do professor.....	70
3.1.2 Plano geral das unidades e macroestrutura da unidade 2	74
3.1.3 Identificação dos gêneros	78
3.1.4 Análise das atividades	81
3.1.5 Concepções de linguagem subjacentes à unidade	101
3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE	102

3.3 ANÁLISE DOS PLANOS DE TRABALHO DOCENTE – PTDS	102
3.3.1 Contexto da pesquisa	103
3.3.2 Análise do Primeiro Plano Docente – PTD 1	104
3.3.3 Os conteúdos do PTD, DCLEM e Livro didático	108
3.3.3.1 Os Conteúdos do PTD	108
3.3.3.2 Conteúdos das DCELEM	112
3.3.3.3 Conteúdos do livro didático <i>Way to go</i>	114
3.3.4 Objetivos do PTD 1, DCELEM e livro <i>Way to go</i>	118
3.3.4.1 Objetivos do PTD	118
3.3.4.1.1 <i>Objetivo geral do PTD</i>	119
3.3.4.1.2 <i>Os objetivos específicos do PTD</i>	120
3.3.4.1.3 <i>Objetivos específicos para a escrita</i>	121
3.3.4.1.4 <i>Objetivos específicos para a oralidade</i>	122
3.3.4.2 Objetivos do livro <i>Way to go</i>	122
3.3.4.3 Objetivos da DCLEM	125
3.3.5 Concepção de linguagem	127
3.3.5.1 Concepção de linguagem DCELEM e PTD	129
3.3.6 Análise do Segundo Plano Docente - PTD 2	129
3.3.6.1 Contexto de pesquisa	129
3.3.7 Conteúdos	133
3.3.7.1 Conteúdo estruturante: discurso como prática social	133
3.3.7.2 Conteúdos básicos de leitura	134
3.3.7.3 Conteúdos básicos de escrita	136
3.3.7.4 Conteúdos básicos de oralidade	137
3.3.8 Objetivos do livro, da DCELEM e do PTD	137
3.3.8.1 Os objetivos	137
3.3.8.2 Objetivos para o conteúdo leitura do PTD	139
3.3.8.3 Objetivos para o conteúdo da escrita	140
3.3.8.4 Objetivos para o conteúdo da oralidade	141
3.3.8.5 Objetivos dos gêneros textuais e seus elementos composicionais	142
3.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PTDS	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS	150
ANEXO A – Imagem da coleção	157
ANEXO B – Conteúdos	158

ANEXO C – Conteúdos e objetivos das seções (em cada unidade)	160
ANEXO D – PTD 1	164
ANEXO E – PTD 2	172

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de Mestrado investiga a proposta de ensino de Língua Inglesa (LI) de uma unidade do livro didático (LD) *Way to go*, destinado ao ensino dessa disciplina para o 1º ano do Ensino Médio, e também de dois planos de trabalho docentes (PTD) de duas turmas de Ensino Médio localizadas em duas escolas estaduais do município de Guarapuava-PR. Esse material fez parte do conjunto de livros aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, motivo pelo qual fora escolhido por professores de treze instituições de ensino estaduais de Guarapuava-PR. Conforme o levantamento realizado junto às escolas, o qual será apresentado no decorrer dessa pesquisa, os livros visam propiciar suporte ao trabalho docente da disciplina de Língua Inglesa no período de 2015 a 2017.

Tendo isso em vista, explicaremos o caminho que percorremos para a construção desta pesquisa. Iniciaremos com uma breve introdução sobre a Educação Básica e a problemática da escolha de livros didáticos na escola visando esclarecer como surgiu o interesse por analisar o livro didático e os rumos que a pesquisa tomou, apresentando os pressupostos que a nortearam e relacionando os documentos que serão utilizados para complementar os dados.

A Educação Básica conta atualmente com o apoio do PNLD para suprir as demandas de livros nas escolas de todo o país. A relação dos livros aprovados pode ser verificada nos *sites* do PNLD e do Guia Nacional do Livro Didático. A escolha de materiais coerentes com a realidade escolar demanda compreensão sobre a análise do material didático.

Diante disso, verificamos que uma das necessidades do trabalho docente é a seleção de material didático apropriado. Desde 2011, quando o livro de inglês para o Ensino Médio das escolas públicas foi inserido na proposta do PNLD, contribuo com essa tarefa de selecionar qual o material mais coerente com as necessidades dos alunos e o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas nas quais atuamos. Para essa tarefa, contei com os meus conhecimentos na qualidade de única professora de inglês, em um dos colégios, e, em outro, com a troca de ideias com outro professor, mediante o auxílio do Guia do Livro Didático (GLD), que traz resenhas e comentários sobre as obras aprovadas, e também em consulta a algumas obras enviadas aos colégios em que lecionei.

Minha formação acadêmica ocorreu na UNICENTRO, em Guarapuava, universidade pública da qual me orgulho muito. Fiz uma jornada de dois cursos de graduação, uma especialização e agora o Mestrado em Letras. Minha primeira graduação foi um Bacharelado na área de Ciências Contábeis, e a segunda na área de Letras, com Habilitação em Letras

Inglês e respectivas Literaturas Inglesas; a especialização, em Formação de Professores para o Ensino Superior.

Tenho uma caminhada profissional antes de ser professora; fui bancária, gerente administrativa, agente fiscal e assistente financeiro. Meu interesse pela língua inglesa começou na antiga 5ª série, hoje chamada de 6º ano do Ensino Fundamental. Lembro-me de ter decidido fazer carreira como professora já à essa época, mas minha vida profissional me levaria primeiro para a área bancária, e somente mais tarde daria início aos estudos de inglês. Comecei a ministrar aulas mesmo antes de iniciar a licenciatura, pois havia feito curso de inglês em escolas de idiomas. Como já lecionava Língua Inglesa em escolas particulares e também em escola de idiomas, a questão da formação do professor sempre se fazia presente em minhas preocupações; por isso concluí a pós-graduação em Formação de Professores para o Ensino Superior ao mesmo tempo em que fazia 1º ano de licenciatura. Desde o início da pós-graduação e da graduação em Letras, as minhas pesquisas são voltadas à Formação de Professores. Portanto, não parei o meu caminhar; fui aluna especial do mestrado em Estudos da Linguagem e Educação na Universidade Estadual de Londrina-UEL, fiz outra especialização em Educação Especial: Atendimento às necessidades Especiais pela Universidade de Ivaí-PR, fui aluna especial do Mestrado em Letras Interfaces entre Língua e Literatura da UNICENTRO e, paralelo ao mestrado, como aluna regular, fiz uma complementação ao meu Bacharelado no curso de Formação Pedagógica para professores Bacharéis e Tecnólogos, na área de Administração, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG (2014 a 2016).

O interesse pelo mestrado foi despertado após ter conhecimento de que o mestrado, Interfaces entre Língua e Literatura, havia recebido em seu quadro de professores alguns doutores da área de Inglês.

Há quatorze anos atuo como professora em escolas particulares e públicas, dos quais nove anos foram dedicados à rede pública e, destes, cinco como professora concursada na rede estadual do Ensino Fundamental e Médio. Um dos meus objetivos sempre foi ministrar aulas com qualidade, pensando no aprendizado do aluno. Para que isso possa acontecer, dependendo de vários fatores, entre eles, dos recursos disponíveis na escola, como o livro didático, material de importância fundamental como auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Vivencio na prática essa tarefa repassada pela escola aos professores, referente à seleção de material. Os docentes são livres para optar por uma das coleções, mas sempre nos questionamos: até que ponto os professores estão preparados para uma tarefa tão

importante, que determina muitas vezes o trabalho do professor iniciante, do professor mais experiente e, sobretudo, a aprendizagem dos alunos?

Dias (2009) destaca em seu artigo, que são poucos os trabalhos que têm o livro didático como objeto de pesquisa, com avaliações criteriosas sobre os livros utilizados nas escolas públicas de educação básica, para fornecer parâmetros ao professor. Diante disso, nossa pesquisa torna-se relevante e uma contribuição necessária para a formação de professores.

Esta pesquisa se insere no contexto da tarefa de análise e seleção de livros didáticos, que os docentes das escolas públicas desempenham a cada três anos, próximo ao final do ano, por acreditar que esse é um momento importante do trabalho docente, o qual requer que os professores estejam devidamente preparados. Assim, nossas reflexões caminham no sentido de compartilhar o melhor da nossa trajetória e de nossa formação profissional tendo em vista a melhoria do ensino e da aprendizagem e a resolução de problemas na escola. Além das leituras das disciplinas cursadas no mestrado, as demais foram direcionadas para esse estudo, ao pensarmos na viabilidade desta pesquisa.

Os estudos sobre a análise de livros didáticos já ocorrem há duas décadas, quando alguns estudiosos começaram a demonstrar preocupação com a atitude do professor, que – apregoavam – não podia ser passiva diante dos materiais. Conforme Cunningsworth (1995, p. 9, tradução nossa) afirma: “é útil escolher uma ou duas unidades de um livro e analisá-las em detalhes, tentando escolher unidades que sejam típicas em todo o material”.¹ Corroborando com o autor, as unidades apresentam estrutura semelhante, quando não idêntica, e, ao analisar uma ou duas, podemos formar um juízo mais fundamentado sobre o caráter geral do livro.

Tendo em conta o impacto que a seleção do material didático pode imprimir ao trabalho do professor e à aprendizagem dos alunos, mais pesquisas foram necessárias para aprofundarmos nossas reflexões sobre o livro didático e, conseqüentemente, sobre o tema dos gêneros textuais. Este trabalho se diferencia dos demais porque teve a preocupação de realizar um estudo que pudesse contribuir com o trabalho do professor nas escolas no que diz respeito à escolha do livro didático e também à prescrição e planificação do PTD. Por meio da teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), norte teórico deste estudo, que será apresentado no momento apropriado, decidimos empreender uma análise de material recente em língua inglesa destinado o Ensino Médio, tendo em vista o planejamento docente.

¹ No original: “It is also useful to pick out one or two units of a course book and analyse them in detail, trying to choose units which look as though they are typical of the material as a whole”.

Os planos de trabalho docentes (PTDS) foram inclusos nesta pesquisa por representarem também uma parte importante do trabalho do professor, a qual antecede o trabalho em sala de aula. Apoiar-nos-emos nos conceitos de trabalho docente que têm sido utilizados tanto no Brasil quanto no exterior (GRUPO LAF, 2001; CLOT; FAITA, 2000), os quais foram incorporados recentemente à produção acadêmica na área de educação, chamados de trabalho prescrito e trabalho planejado, com base na pesquisa de Machado (2005). A autora define trabalho prescrito como “um conjunto de normas e regras, textos, programas e procedimentos que regulam as ações” (MACHADO, 2005, p. 40). Assim, nossa observação dar-se-á em torno do trabalho prescrito e planejado, ou seja, as ações que norteiam o agir do professor, o que ele deve realizar por meio da planificação do seu PTD, os gêneros textuais, os objetivos e as unidades do livro que utiliza. Cumpre ressaltar que esta pesquisa não tem como foco verificar como os gêneros textuais e o livro didático são trabalhados em sala de aula; nossa análise limitar-se-á a um estudo documental do livro didático *Way to go* e dos PTDs planejados pelas professoras.

O PTD é planejado especificamente para cada turma, colégio e período, que pode ser anual, semestral, trimestral ou bimestral. Podemos afirmar que, após a escolha do material didático, a elaboração deste documento é prioridade no trabalho a ser prescrito pelo professor durante a organização e planificação da sua proposta pedagógica, no início de cada ano letivo. Diante disso, procuramos entender como os professores procedem à construção dos planos quando eles têm à disposição o material didático previamente escolhido. O que guia essa proposta?

A partir dessas questões, intentamos analisar os PTDs, visto que eles podem fazer referência ao uso do referido material em sala de aula e nos proporcionar uma visão da origem dos conteúdos, objetivos, das ações dos professores, das formas de avaliação e recuperação presentes nesses documentos.

No intuito de resgatar um pouco da história, verificamos qual o material de Língua Inglesa vinha sendo usado pelas escolas públicas do Paraná, que antecede à avaliação do PNLD, até chegarmos ao material a que se refere nossa análise. Foi possível constatar que o uso do livro didático para o Ensino Médio nessa disciplina é recente, pois o primeiro material que o referido estado adotou como livro didático para as escolas públicas surgiu em 2006 com o nome de *Língua Estrangeira Moderna: Espanhol e Inglês*. O material foi organizado pelos próprios professores da rede de ensino estadual, com cada unidade sob a responsabilidade de um docente diferente. Em 2011, o PNLD de língua estrangeira do Ensino Médio foi disponibilizado pela primeira vez, momento em que se tornou possível aos

professores fazer a seleção dos livros com base no guia do livro didático posto à disposição pelo poder público em *sites* específicos e também em consulta ao material enviado às escolas. Em 2012, as escolas receberam os primeiros livros didáticos de inglês, que desde então têm se mostrado uma ferramenta de grande valia para o desenvolvimento do ensino.

Além dos documentos oficiais, alicerçamo-nos nos estudos referentes aos gêneros orais e escritos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), com base nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2008), o qual sugere o trabalho com gêneros por meio da construção de modelos didáticos que orientem a elaboração de sequências didáticas para o ensino de Línguas na escola. Nos aprofundamos em Machado (2005) para o estudo dos PTDs, no que se refere aos conceitos de trabalho docente prescrito e planejado; para transposição didática e prescrições, em Schneuwly (2009), Stutz (2012) e nas DCELEM (PARANÁ, 2008); e para planejamento, em Rojo (2001).

OBJETIVOS

A partir de nossa reflexão sobre os documentos e os estudos na área de gêneros textuais, com base no Interacionismo Sociodiscursivo, temos como objetivo geral nesta pesquisa analisar as relações entre as configurações do livro didático *Way to go*, as prescrições educacionais oriundas das orientações legais já citadas e as planificações em Planos de Trabalho Docente.

Assim, buscamos analisar os gêneros textuais e as atividades que compõem a segunda unidade do livro e verificar o trabalho prescrito e planejado de dois PTDs de língua inglesa.

Este estudo é norteado pelos seguintes objetivos específicos de pesquisa:

- a) apresentar o plano global das unidades, a macroestrutura e os gêneros textuais adotados nessa unidade;
- b) analisar a coerência das atividades do livro em relação ao gênero;
- c) identificar as concepções de linguagem subjacentes à unidade do livro e PTDs;
- d) verificar o contexto de produção e a macroestrutura dos PTDs;
- e) estabelecer uma relação entre os conteúdos da DCELEM, livro *Way to go* e PTDs;
- f) verificar os objetivos das DCELEM, livro *Way to go* e PTDs;

Tendo em vista os objetivos a que nos propusemos, confrontamo-nos com a necessidade de aprofundar as pesquisas que abordam os gêneros textuais e o livro didático, pois, segundo o levantamento preliminar dos trabalhos que fizemos sobre esses temas na área

de ensino de Língua Inglesa, tais questões são vistas como relevantes no que concerne ao agir do professor em sala de aula. Diante dessa tarefa que os professores desempenham na análise e seleção de livros didáticos, em momento próximo ao final do ano, dar-se-á nossa pesquisa, tendo em vista ser esta uma tarefa importante, que requer do professor grande preparo. O mesmo pode ser dito, após a escolha do material, sobre a organização do PTD, igualmente desafiadora e relevante.

No que diz respeito à metodologia adotada, a proposta de trabalho desta dissertação de mestrado classifica-se como pesquisa qualitativa e de caráter documental, de natureza interpretativista, utilizando, de modo subsidiário, recursos de pesquisa quantitativa, por empreender levantamento de dados sobre o número de instituições que adotaram como livro didático a obra *Way to go*. Dessa forma, nosso estudo centraliza-se na análise de gêneros textuais e nas atividades de uma das unidades do 1º volume dessa obra, destinada ao ensino de Língua Inglesa para o Ensino Médio, assim como nos respectivos planos docentes utilizados em duas escolas estaduais da cidade de Guarapuava, no estado do Paraná.

Apresentamos as seis partes que compõem a nossa pesquisa: na primeira, trazemos a fundamentação teórica, na qual discutimos os gêneros textuais e as sequências didáticas; na segunda, tratamos do livro didático: histórico e PNLD; na terceira, abordamos os planos de trabalho dos professores, tecendo uma relação entre eles e os conteúdos, gêneros textuais e as atividades do livro; na quarta parte, apresentamos a metodologia, descrevendo em pormenores como foi realizada a pesquisa; na quinta parte, introduzimos a análise da unidade do livro didático, na qual discorremos sobre os gêneros encontrados, as esferas de circulação, os objetivos de aprendizagem e as capacidades de linguagem mobilizadas; na sexta parte, expomos a análise dos planos docentes, discorrendo a respeito das referências que fazem ao livro, bem como sobre os conteúdos e objetivos dos planos; e, por fim, apresentamos as considerações finais, que apontam para a importância deste estudo na formação inicial e continuada de professores de inglês com relação à importante tarefa de selecionar materiais adequados para o ensino e o planejamento das aulas durante o ano letivo.

A seguir apresentamos pesquisas na área e um histórico sobre livros.

1 O LIVRO DIDÁTICO

se no entanto forem vistos com um olhar seguro de quem conhece a realidade próxima de seus alunos e suas necessidades, podem servir como mais um recurso à sua disposição para alcance de objetivos e resultados esperados – coletiva e democraticamente decididos.
(GIMENEZ 2009, p. 8-9)

1.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E HISTÓRICO

Neste capítulo, apresentamos como os livros didáticos são constituídos, alguns estudos importantes da área, um histórico sobre a temática e também o PNLD. Elencamos para tanto as obras aprovadas nos dois PNLD que até o momento foram destinados para o Ensino Médio: o de 2011, que serviu de base para a primeira seleção de livros; as coleções aprovadas pelo PNLD de 2014, dentre as quais consta o livro selecionado para nossa pesquisa, *Way to go*, volume reservado ao 1º ano do Ensino Médio, referente ao período de 2015 a 2017.

Segundo Coracini (1999, p. 199), “o livro didático exerce uma grande influência no que se ensina e como se ensina, tornando-se um elemento chave nas práticas escolares com fins à aprendizagem da LE”. O livro didático, muitas vezes, é o único material que a escola recebe, e por isso a sua escolha assume grande importância tanto para o professor como para os alunos, pois é por meio dele que o trabalho dos docentes será conduzido.

Cada livro didático possui uma concepção de linguagem, cujo conhecimento é necessário para que se possa avaliar o caráter e a proposta geral da obra. Os livros didáticos de língua inglesa podem ter uma concepção baseada em gêneros textuais verbais e não-verbais, que abordam temas variados e propõem atividades diversas para compreensão, como as auditivas, de leitura, de fala e escrita, distribuídas ao longo das suas unidades. Entendemos que, dentre todas, a leitura deve ser a prática central da disciplina, pois melhora a visão de mundo do aluno e serve como base para a prática da escrita, da fala e da interação entre as pessoas.

Em língua inglesa, a leitura, a fala, a escrita e a escuta devem ser realizadas dando prioridade ao uso de gêneros diversos, que são o ponto de partida para as aulas de língua inglesa nas escolas. Nessa concepção, reconhece-se o papel ativo do aluno no processo de aprendizagem, o que permite desenvolver o processo de interação entre os participantes, por meio da linguagem. A partir disso, o professor tem o papel de mediador do conhecimento, importante para a condução dos trabalhos em sala de aula. O docente tem à disposição o livro didático fornecido pela escola, o qual foi escolhido pelos professores.

O olhar do professor em relação aos seus alunos, ao contexto e ao livro didático fará toda a diferença no processo de ensino-aprendizagem, pois ele, o professor, é o elo entre o material e o aprendido dos alunos. Sendo assim, o docente precisa se apropriar da concepção teórica presente no material, a fim de inteirar-se do seu conteúdo, objetivos e propostas, e assim proceder a escolha de uma obra que esteja o mais próximo possível da realidade do PPP da escola e de seus alunos. Diante disso, apresentamos mais alguns estudos, os quais nos mostram a importância de uma escolha reflexiva.

Assim, ao proceder ao levantamento de alguns trabalhos² que explorassem como tema o livro didático, encontramos artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado nos *sites* de diversas universidades, em programas de mestrado e doutorado de áreas afins, assim como na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Google acadêmico. A consulta a essas obras nos atualizaram sobre o panorama atual da produção acadêmica na área e serviram como base para nossas reflexões sobre o que até então fora discutido, procedimentos necessários para a boa condução desta pesquisa.

Começamos a avaliação do material obtido no levantamento de referências com o artigo de Silva, Parreira e Fernandes (2015), que versa sobre o livro didático como o único currículo a ser ministrado em alguns contextos, o qual dita conteúdos, atividades e até mesmo maneiras de avaliar. A análise reside no auxílio à compreensão da noção de gêneros textuais expressa pelos livros didáticos, considerando seu contexto de produção e circulação. A investigação revelou que os gêneros não são trabalhados adequadamente.

Silva e Sarmiento (2015) pesquisaram quais os critérios utilizados por parte dos professores de Língua Estrangeira das escolas públicas do Ensino Fundamental para seleção de livro didático (LD) entre os materiais disponibilizados pelo PNLD. A análise foi feita mediante questionários enviados aos professores de Inglês e Espanhol. O resultado apurou que a maioria dos professores têm realizado uma seleção impressionista do LD (CUNNINGSWORTH, 1995), devido à falta de tempo para se dedicar a uma avaliação mais criteriosa e também por desconhecimento dos recursos disponíveis para auxiliá-los na escolha, por exemplo, o Guia do Livro Didático.

Silva e Sarmiento (2015, p. 179) citam Cunningsworth (1995), que expõe sobre os dois tipos de avaliação de um LD. A primeira é denominada de impressionista e a segunda de avaliação profunda sobre o LD. A impressionista consiste em “formar rapidamente uma

² Os trabalhos foram pesquisados em *sites* de universidades, portais de periódicos e no Google acadêmico, utilizando-se como critério de filtragem algumas palavras-chave, visando coligar produções que versassem sobre análise de livros didáticos.

impressão sobre o LD, realizando uma observação rápida, adquirindo uma visão global das suas possibilidades de uso, seus pontos fortes e fracos, notando os recursos mais significativos que se destacam”. A avaliação profunda é mais “detalhada na sua abordagem e segue sua própria agenda”³ (CUNNINGSWORTH, 1995, p. 11). Assim, a nossa pesquisa se enquadra como avaliação profunda, pois fazemos uma análise criteriosa do livro, relacionada às prescrições das configurações do material, macroestrutura do livro e da unidade, análise de gêneros textuais, bem como a concepção de linguagem subjacente.

A dissertação de Santos (2013) ocupa-se da construção de identidades sociais dos falantes presentes no livro didático. Por meio da análise dos diálogos e ilustrações que acompanham a obra, buscou-se perceber quais são as identidades construídas em torno de questões relacionadas a gênero/sexualidade, raça/etnia e classe. Concluiu-se que o livro didático analisado reflete uma concepção essencialista de identidade social.

A dissertação de mestrado de Tortato (2010), intitulada *O livro didático público de Inglês: uma análise a partir das diretrizes curriculares de língua estrangeira moderna*, consiste em uma análise de algumas unidades do LD Público de LE (2006) adotado à época pelo estado do Paraná. O objetivo foi verificar a coerência ou não do livro com os pressupostos teórico- metodológicos das Diretrizes Curriculares de língua estrangeira para a Educação Básica do estado do Paraná (2008). Neste estudo, o autor conclui que algumas unidades atendem mais às orientações das Diretrizes do que outras, em razão de cada uma delas ter sido produzida por um docente diferente.

O artigo de Paulino (2009) revela a noção de gêneros textuais expressa por dois livros didáticos de língua inglesa, com base na observação do contexto de produção e circulação das obras. O objetivo foi investigar como os gêneros textuais são explorados nos livros ACE (2006) e Connect (2006), identificando as propostas de atividade, bem como sua variedade. A pesquisa concluiu que os gêneros não são trabalhados adequadamente nas coleções analisadas, em razão de não possibilitarem a criticidade, o reconhecimento e a prática, pois em ambas não há espaço para construção de gêneros.

A tese de doutorado de Fernandez (2014) teve como objeto de investigação os Manuais de Professores (MP) das coleções de língua inglesa (LI), com o propósito de verificar se eles se constituem em ferramenta potencial de desenvolvimento para o professor e seus usuários. Os resultados demonstraram que os MPs possuem um grande potencial de desenvolvimento em virtude das informações neles contidas, as quais são de cunho teórico,

³ “*In-depth evaluation which is more penetrating in its approach and has its own agenda*” (tradução nossa).

cultural e linguístico, influenciadas, em parte, pelas prescrições dos documentos que determinam o conteúdo mínimo. O trabalho atribuiu grande importância ao manual, avaliação com a qual concordamos. Consideramos que a leitura do MP é importante para que o professor conheça como a coleção está organizada, o que pode ser fonte, inclusive, de muita informação relevante para o planejamento do trabalho docente. A leitura também é significativa para que se saiba em que proporção o conteúdo mínimo que nele está presente sofre a influência das prescrições de documentos orientadores.

O artigo de Rios-Registro (2014) apresenta uma investigação sobre uma coleção de livros para o Ensino Médio. A análise é direcionada aos gêneros da esfera da criação literária, de modo a identificar quais os gêneros privilegiados na obra e sua forma de abordagem. O resultado apontou que, apesar da existência de alguns gêneros dessa esfera na coleção, faltam ainda atividades que façam o aluno refletir sobre os elementos literários que os constituem com tal, o que é fundamental para a compreensão de sua literariedade.

O artigo de D'almas e Passoni (2013), apresenta problematizações sobre o modo quase aleatório com o qual os livros didáticos das disciplinas escolares são selecionados, com base, muitas vezes, apenas nas informações trazidas pelos folders das editoras. O trabalho também expõe sobre a falta de tempo e/ou aprofundamento teórico por parte dos profissionais que selecionam material, fato que restringe sobremaneira as suas possibilidades de empreender uma análise mais criteriosa. Conforme os trabalhos sobre livros didáticos expostos no decorrer dessa pesquisa, já verificamos uma maior preocupação por parte dos docentes na escolha de materiais. Assim, acreditamos que a pesquisa realizada fortalece e prepara melhor esses profissionais, pois os coloca diante da teoria para entender a prática que vivenciaram ou até mesmo que realizam. Nesse sentido, o exame em um livro destinado ao 1º ano de Licenciatura em Inglês revelou que o material não proporciona a consciência crítica da linguagem, nem supre as necessidades de formação dos graduandos, mas que o seu uso não pode ser descartado, pois há flexibilidade para que essas lacunas sejam preenchidas com conteúdos específicos. Os resultados deste trabalho fortalecem nossas convicções sobre a necessidade de o docente conhecer a proposta teórico-metodológica de cada coleção, para que a escolha do livro didático seja mais aprofundada, assim como as publicações sobre análise de material, compartilhando as informações com outros professores da área.

No artigo de Oliveira (2012), *Gêneros textuais e língua inglesa em uso: uma análise das coleções aprovadas pelo PNLD/LE no Brasil*, a análise centra-se na abordagem dos gêneros textuais orais e escritos presente em dois livros aprovados pelo PNLD/LE/2011 para o Ensino Fundamental II de escolas públicas. Conforme a pesquisa, os resultados mostraram a

tendência positiva de mudanças, a inserção das línguas estrangeiras no PNLD. Como resultado, essa poderá compor um novo domínio discursivo, incluindo a reafirmação dos conceitos gênero textual, tipo textual, oralidade e escrita. Este trabalho contribuiu para uma abertura de línguas estrangeiras no PNLD e uma nova forma de pensar referente aos conceitos de gênero e tipo textual.

A partir das discussões apresentadas, encaminhamos nossa reflexão. O professor precisa municiar-se de conhecimento teórico sólido e também conhecer a realidade e a necessidade de seus alunos para que a escolha do material didático seja feita de forma judiciosa e acertada. Procedendo dessa maneira, o livro didático pode se tornar um recurso valioso para que o professor alcance os objetivos propostos.

A seguir, apresentamos um breve histórico sobre livros.

1.2 HISTÓRICO DO LIVRO

Para chegarmos ao livro didático atual, traremos alguns fatos sobre a história do livro e os primeiros livros de inglês. Segundo Menezes (2009, p. 18):

é no século 15, com a invenção da imprensa com os tipos móveis de Gutenberg que a produção de livros se estabeleceu, criando uma nova dimensão para a humanidade: a cultura letrada. Os livros deixam de ser copiados à mão e passam a ser produzidos em série.

Segundo Kelly (1969, apud Menezes, 2009, p. 18-19), “os livros eram escassos, difíceis de serem carregados e produzidos, pois eram copiados por escravos”. No ensino de línguas, em razão da escassez, predominavam os métodos baseados em diálogos e ditados, pois somente o professor tinha a propriedade do livro. A escolha do livro não estava associada a uma determinada teoria de ensino, mas sim à disponibilidade do material. As primeiras obras didáticas foram as gramáticas, em que o conceito de língua se confundia com o de estrutura gramatical, tendo como referência unicamente a língua escrita.

A primeira indicação da posse de um livro por um aluno foi em 1578, uma gramática em hebraico lançada pelo Cardeal Bellarmine. O primeiro livro de literatura infantil foi *Orbis Sensualium Pictus*, lançado pelo educador Comenius em 1658; por meio do uso de imagens, ele retratava que as atividades diárias, como caçar e limpar, faziam parte da vida.

Como nosso foco é o livro de inglês, resgatamos dois exemplos de livros adotados no Brasil: o primeiro foi *Gramática Teórica e Prática da Língua Inglesa*, de 1880, cuja 34ª edição fora lançada em 1940; e o segundo, *The English Gymnasial Grammar*, com a 1ª edição datada em 1936, e a 3ª edição em 1937, o qual traz curiosamente uma lista dos

estabelecimentos educacionais que adotaram a obra. Na metade do século 20, surgiu um material didático inovador para época: *An English Method*, publicado na cidade de Coimbra, Portugal, em 1930 e adotado pelo Colégio Pedro II no Brasil, com a 12ª edição lançada em 1939.

Em 1938, nascia um sucesso editorial de amplitude mundial, a série *Essencial English*, material importado, editado pela Longmans (escrito assim na época), cuja repercussão fez-se sentir também no Brasil. A série se manteve na liderança de vendas de material didático por 30 anos, ou seja, até o final da década de 60, quando foi superada pela série *New Concept English* de L. G. Alexander. Paralelamente a série de Alexander outras coleções fizeram sucesso como *English 900* e *English 901*; edição britânica, editadas em 1964 e com várias edições.

Na década de 1970, segundo Cristovão “muito fértil em produção de material didático, surgiu a preocupação com as necessidades dos aprendizes” (2009, p. 39). Despontaram vários livros para áreas diversas, visando atender um público crescente e diversificado. No Brasil em 1970, com a expansão do ensino universitário e cursos pré-vestibulares, Amadeu Marques inicia a sua produção de material didático. Os primeiros livros, *Time for English*, para o ginásio e os demais, *English for life e Reading Texts in English* para o curso colegial, hoje ensino médio. O autor continua fazendo sucesso com os livros para o todos os níveis de ensino básico, como por exemplo com o título *New password, Inglês – Série Ensino Médio*. O livro *Situational Dialogues*, publicado em 1972, por Ockenden, com o objetivo, a prática da conversão informal. Em 1977, Brian Abbs e Indrid Freebairn publicaram a série *Strategies*, tendo como abordagem, a funcional.

Em 1980, a Oxford publicou a coleção *Reading and Thinking in English*, para atender propósitos acadêmicos.

Outros livros como a série *New American streamline* foi lançada em 1994. Outro grupo de destaque a série *Headway* de Liz John Soars, da Editora Oxford, envolve as quatro habilidades, com abordagem comunicativa. Em seguida o *New Readway* e o *American Readway*.

Mais recentemente o livro *English File*, da editora *Oxford* e o *Interchange* e *New Interchange* de Jack Richards da editora *Cambridge*.

Muitos livros foram publicados até chegarmos entre os anos de 2006 e 2010, quando os professores de Inglês do Ensino Médio passaram a contar com o livro didático *Língua Estrangeira Moderna: Espanhol e Inglês*, iniciativa da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná – SEED/PR (PARANÁ, 2006). Em 2011, o Plano Nacional do Livro

Didático (PNLD) de língua estrangeira foi disponibilizado pela primeira vez, permitindo que as próprias escolas escolhessem o material didático das aulas de língua estrangeira. Em 2012, o professor de Língua Inglesa pôde utilizar o livro didático com os alunos do Ensino Médio, uma ferramenta a mais para o desenvolvimento de seu trabalho nos colégios estaduais do Paraná. Dessa forma, a partir do PNLD, o livro passou a ser escolhido pelo professor de acordo com cada contexto escolar; posteriormente, o docente organiza seu trabalho na escola tendo como suporte o livro selecionado, que é composto, em geral, por unidades, textos, atividades e mídia digital de apoio.

As primeiras obras aprovadas para escolha pelo PNLD/2011 para uso em 2012 foram:

- *English for all* – Editora Saraiva
- *Freeway* – Richmond
- *Globetrekker* – Macmillan do Brasil
- *On Stage* – Amadeu Marques
- *Prime 1* – Macmillan do Brasil
- *Take Over* – Lafonte
- *Upgrade* - Richmond

Os livros escolhidos permaneceram em uso por três anos, quando aconteceu a próxima seleção de obras. O PNLD/2015 aprovou as seguintes coleções:

Quadro 1 – Relação das coleções aprovadas PNLD/2015

Coleções	Autores	Editoras
Alive High	Vera Menezes Marcos Racilan Junior Braga Ronaldo Gomes Marisa Carneiro MagdaVelloso	SM
High up	Reinilde Dias Leiná Jucá Raquel Faria	Macmilan do Brasil
Take Over	Denise Santos	Escala Educacional
Way to Go	Kátia Tavares Cláudio Franco.	Ática

Fonte: Elaborado pela autora.

Dadas as obras acima, a pesquisa dar-se-á pela coleção mais adotada em nosso contexto, a qual será explicitada na seleção do corpus.

Na próxima seção, apresentamos informações a respeito do PNLD.

1.3. O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)

Atualmente, os professores têm à sua disposição o Programa Nacional do Livro Didático o qual foi criado em 1985 pelo governo federal, com distribuição gratuita dos livros para as escolas públicas de nível fundamental de todo o país. O programa é de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) e gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Foi aperfeiçoado em 1995 com a criação do Guia de Livros Didáticos, que é um dos documentos mais importantes para efetivação da escolha, pois traz resenhas e informações acerca de cada uma das obras aprovadas no PNLD, apresentando aos docentes análises, reflexões e orientações quanto ao conteúdo e estrutura das obras, bem como suas potencialidades para a prática pedagógica.

O programa prevê avaliação preliminar das obras antes da sua distribuição às escolas. Para essa incumbência, especialistas são contratados pelo MEC de forma anônima. Dado esse trabalho dos avaliadores, a obra pode ser aprovada ou excluída. Se for aprovada, a coleção recebe uma resenha, já descrita acima, que fica disponível no GLD. É por meio de consulta a esse guia ou às obras recebidas para apreciação que os professores de línguas escolhem a coleção que mais se aproxima da realidade de suas escolas. O guia apresenta as obras que estão de acordo com a legislação e com os parâmetros e orientações vigentes para o ensino de línguas.

Caberá ao professor a escolha consciente do livro didático, com base nas obras aprovadas pelo PNLD, relacionadas no GLD, e no seu próprio conhecimento acerca do tema e do contexto da sua atuação. É vetado aos profissionais que participaram da avaliação das obras, bem como às editoras, interferir no processo de seleção das escolas. A partir dessa tarefa, o professor organiza seu trabalho, tendo como apoio o livro escolhido, que é composto pelas unidades, textos e atividades com as quais pode desenvolver a interação e o ensino da língua na escola. Segundo o Informe do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – (FNDE), documento sobre a autonomia dos professores durante a escolha do livro didático, recomenda que o docente “analise com cuidado as coleções antes de decidir, para escolher a mais adequada ao plano pedagógico de sua escola” (Informe n. 26/2014-COARE/FNDE,

BRASIL 2014, p.1). De acordo com o Informe do FNDE, o professor precisa tomar algumas cautelas durante a escolha do livro, visto que as obras se destinam para uso pelo período de três anos. Tendo em vista a responsabilidade envolvida na seleção desse material, o Informe apresenta algumas orientações a serem seguidas pelos professores ao longo do processo de escolha:

Ata

Documente a escolha dos livros didáticos.

Comprovante

Compare a ata da reunião com o comprovante do registro da escolha do sistema.

Conta Azul

Confira o recebimento dos livros na escola.

- Da reunião para a escolha dos livros didáticos resulta uma ata, que deve ser assinada pelos professores para documentar as coleções escolhidas. O Guia de Livros Didáticos apresenta um modelo para este documento. A opinião do professor é determinante, mas a escolha deve ser estabelecida entre você e os seus colegas democraticamente.
- Para realizar o registro da escolha, no sistema informatizado no portal do FNDE, a senha de acesso ao sistema é enviada à escola. Até o fim do período de escolha, é possível alterar o registro gravado no sistema. Confira os documentos da escolha até o último dia. Sugerimos que esse documento e a Ata da escolha sejam divulgados para a comunidade escolar.
- O FNDE encaminha os livros didáticos de acordo com o que está registrado no sistema de escolha. Você pode verificar os livros que estão destinados a sua escola por meio da Carta Azul, enviada para auxiliar a escola na conferência dos livros entregues pelos Correios. Pode também consultar o Sistema de Distribuição do Livro Didático, disponível no portal do FNDE. (BRASIL, 2014, p.1)

Pelo exposto acima, de acordo com as orientações do Informe, o processo deve correr de maneira democrática e organizada, prevendo reuniões com a participação dos demais professores para discussão coletiva sobre o material a ser selecionado, ao final das quais é necessário lavrar uma ata, que os participantes precisam assinar para que o processo seja devidamente documentado. Em seguida, é necessário registrar a escolha no sistema e conferir a respectiva documentação. Os livros são encaminhados às escolas pelo FNDE de acordo com as informações registradas no sistema; a entrega é acompanhada pela carta azul, que facilita a conferência das coleções. O material pode ser consultado também no portal do FNDE.

Pelo que pudemos observar na prática, por ocasião da abertura do último período para escolha de livro didático, em 2014, com uso previsto para 2015/2017, quem solicita o material aos professores são pedagogos ou, muitas vezes, o professor o faz de maneira solitária. Diante do que testemunhamos, a nossa pesquisa torna-se ainda mais relevante, reforçando a

necessidade de o professor ter conhecimento a respeito do processo de análise e escolha desses materiais.

1.3.1 O livro de LE para escolha

Esta subseção tem o objetivo de relatar o que os livros avaliados pelo PNLD para os anos de 2015-2017 precisavam conter para que pudessem ser aprovados pelo programa.

As obras disponíveis pelo PNLD/2015 para escolha do professor precisam abordar as seguintes questões:

- I. propiciar ao estudante discussões acerca de questões socialmente relevantes;
- II. favorecer o acesso a múltiplas linguagens, gêneros de discurso, produzidos em distintas épocas e espaços;
- III. dar centralidade à formação de um leitor crítico, capaz de ultrapassar a mera decodificação de sinais explícitos;
- IV. viabilizar o acesso a situações nas quais a fala e a escrita possam ser aprimoradas a partir da compreensão de suas condições de produção e circulação, bem como de seus propósitos sociais. (PNLD 2015, p. 4).

Conforme observamos acima, para ser aprovada pelo PNLD, a obra precisa conter textos que promovam discussões sobre aspectos sociais relevantes para os discentes, assim como o estudo de gêneros do discurso de diferentes esferas, visando promover um leitor e cidadão crítico, que seja capaz de entender o que lê e de se comunicar. O livro ainda precisa fornecer o acesso a situações do contexto de produção e circulação dos textos, bem como estar inserido em questões sociais que reflitam o dia a dia.

Acreditamos que foi uma conquista significativa para o ensino de línguas estrangeiras no ensino médio ganhar espaço, a partir de 2011, nesse programa de distribuição gratuita de livros didáticos às instituições públicas estaduais.

Apresentamos os estudos na área de livro didático, um histórico que nos fez conhecer sobre os livros anteriores ao PNLD, assim como levantamos os nomes das coleções do primeiro PLND de 2011 e do segundo PNLD de 2015, que corresponde à nossa pesquisa.

A seguir abordamos as prescrições para o ensino de LI.

1.4 PRESCRIÇÕES EDUCACIONAIS PARA O ENSINO DE LI

Além dos materiais didáticos que as secretarias de educação disponibilizam aos professores nas escolas, o ensino de Línguas é norteado por documentos orientadores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira Moderna – PCNLEM (BRASIL, 1998), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006), a Base

Nacional Curricular Comum de Língua Estrangeira Moderna – BNCCEM (BRASIL, 2015) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – DCELEM (PARANÁ, 2008).

A disciplina de Língua Inglesa nas escolas é orientada pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica– Língua Estrangeira Moderna - DCELEM (PARANÁ, 2008). Segundo as Diretrizes, objeto de estudo de uma língua estrangeira é a própria língua, que pela sua complexidade e riqueza, permite o trabalho em sala de aula com os mais variados textos de diferentes gêneros. Sendo a língua estrangeira obrigatória a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, “ela deve contribuir para formar alunos crítico e transformadores através do estudo de textos que permitam explorar as práticas de leitura, da escrita e da oralidade, além de incentivar a pesquisa e a reflexão.” (PARANÁ, 2008, p.56). A escolha dos gêneros textuais fica a critério do professor com base nas Diretrizes, o qual deverá fazer a seleção de quais gêneros quer trabalhar em cada série durante o ano, organizar o material, elencar como irá desenvolver o trabalho, recursos a serem utilizados de acordo com os objetivos traçados e registro no plano escolar.

Os PCNLEM afirmam que “o estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de uso da linguagem, incluindo-se aí o texto literário” (BRASIL, 2000, p. 8). O ensino se dá por meio de gêneros discursivos que ampliam o uso da linguagem, ou seja, por meio da leitura de textos de diferentes esferas, como a literária, publicitária, jornalística, entre outras, exercitadas por meio da escrita, da fala e da escuta.

Os PCNLEM – Ensino Fundamental (BRASIL, 1998, p. 112) tem por base a ideia de que o ensino se desenvolve sempre a partir do texto, de sua leitura e interpretação, e que a análise das estruturas gramaticais e a aquisição de vocabulário devam ser tratadas em momento posterior. Desde então, priorizou-se que a gramática fosse articulada a partir de textos explorados antecipadamente; assim, trabalha-se a interpretação para depois dar-se sequência com o trabalho de gramática, ou seja, ela pode ser estudada, mas a partir de um contexto.

Para as OCEMLEM (BRASIL, 2006, p. 111-112), “o ensino tem o foco na habilidade da leitura, comunicação oral e prática escrita como práticas contextualizadas”. Por esse viés, o ensino das habilidades acima mencionadas deve partir de práticas inseridas em um contexto, levando em consideração a localização da escola e a região a qual pertence.

As orientações também recomendam que “o planejamento de curso para as aulas de língua estrangeira” seja pautado pelo desenvolvimento de habilidades e tenha como ponto de partida temas como cidadania, diversidade, igualdade, justiça social,

dependência/interdependência, conflitos, valores, diferenças regionais/nacionais. Percebemos que as questões que envolvem as habilidades e a exploração de temas norteiam o ensino de inglês, mas há ainda uma preocupação concorrente, que diz respeito ao letramento para proporcionar a inclusão digital e social com enfoque educacional. A leitura precisa estar ao nível de “letramento crítico, de modo que o aluno tome contato com as diversas modalidades: a visual (mídia, cinema, a informática digital), a multicultural e a crítica (presente em todas as modalidades)” (BRASIL, 2006, p.98).

A BNCCLEM (BRASIL, 2015, p. 89), em sua versão preliminar, explicita como deverão ser abordados os gêneros textuais, asseverando que este tipo de trabalho

implica também um trabalho com compreensão e produção oral, leitura e produção de textos, de modo a propiciar vivências com gêneros discursivos orais, escritos, visuais, híbridos, relevantes para a atuação do/a estudante em espaços plurilíngues.

Esse documento apresenta exemplos de gêneros textuais a serem ensinados para que o aluno deles se aproprie e os utilize em diferentes espaços. Os objetivos de aprendizagem estão organizados a partir de campos de atuação e perguntas norteadoras que sugerem temáticas amplas, as quais devem ser adaptadas a cada grupo de estudantes, de modo a torná-las específicas aos seus contextos, fazendo com que assim se tornem significativas para eles. Para tanto, predica-se a vivência com textos orais e escritos nos seis campos de atuação humana, que se dividem em: “práticas da vida cotidiana, interculturais, político-cidadãs, investigativas, mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação, e trabalho” (BRASIL 2015, p. 90-91). Para tanto, verificamos que os objetivos de aprendizagem pautam-se nas habilidades básicas de escutar, falar, ler e escrever, fazendo uso de uma variedade de gêneros textuais, mas o documento não determina objetivos específicos de forma individual para os gêneros elencados.

No Paraná, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2008) apontam que o ensino de língua na escola deva se dar pelo contato com uma diversidade de gêneros textuais. Desse modo, a proposta de ensino assume um viés discursivo, pautado na confrontação de textos de características distintas, que tenham sentido para o estudante e apresentem discursos de origem plural, para que o aluno, ao entrar em contato com eles, possa realizar as devidas interações.

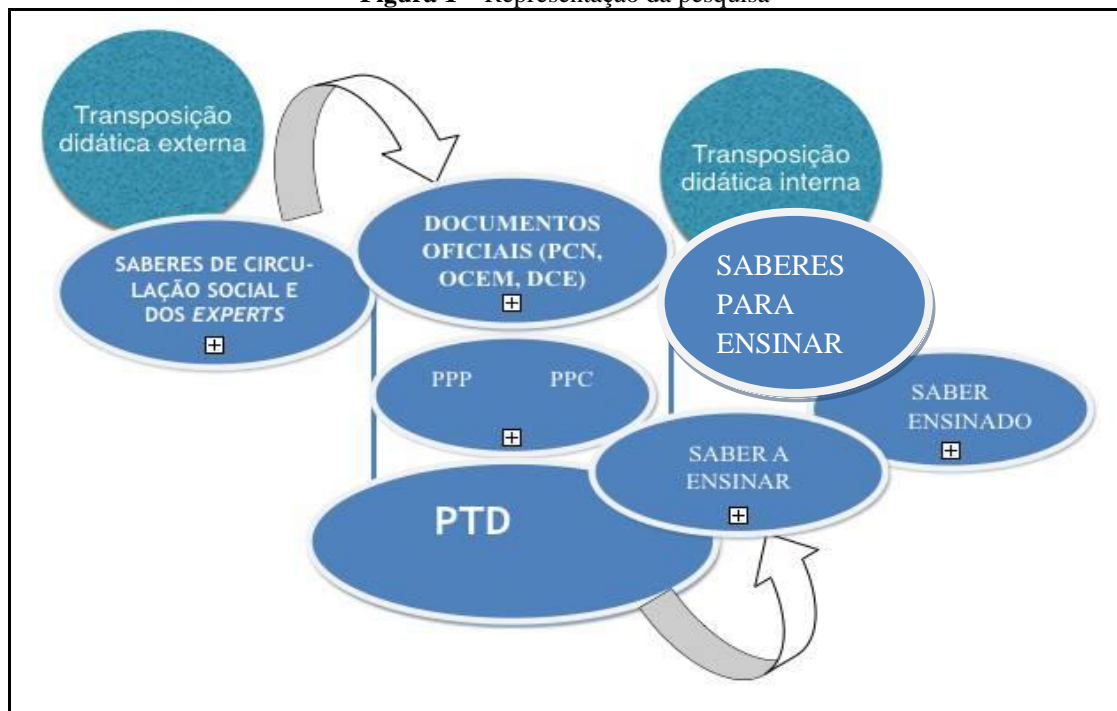
1.5 O PLANO DE TRABALHO DOCENTE (PTD)

O planejamento de ensino ou plano de trabalho docente (PTD) faz parte da vida dos professores de escolas públicas e particulares do Paraná, conduzindo o trabalho desses profissionais durante o período para o qual foi estipulado (bimestral, semestral ou anual). Nas escolas estaduais, a organização do PTD acontece no início do ano letivo, durante a semana pedagógica.

Como já enunciado anteriormente, apoiar-nos-emos em conceitos de trabalho que têm sido utilizados tanto no Brasil quanto no exterior (GRUPO LAF, 2001; CLOT; FAITA, 2000) os quais foram recentemente incorporados à educação: os conceitos de trabalho prescrito e trabalho planejado, com base em Machado (2005). A autora define trabalho prescrito como “um conjunto de normas e regras, textos, programas e procedimentos que regulam as ações” (MACHADO, 2002, p. 40). Assim, nossa observação se dá em torno do trabalho docente prescrito e planejado, ou seja, as ações que norteiam o agir do professor, o que ele intenta realizar por meio da planificação do seu PTD: os gêneros textuais, os objetivos e quais as unidades do livro didático utiliza. Nesta pesquisa, não tivemos a intenção de verificar como o trabalho é realizado em sala de aula, limitando-nos a empreender um estudo documental baseado no livro e nos PTDs.

Assim temos a representação de nossa pesquisa:

Figura 1 – Representação da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora.

O esquema acima representa a nossa pesquisa em termos de documentos educacionais oficiais, os documentos das instituições de ensino, a transposição de prescrições que parte desses documentos, assim como os saberes que os constituem. A gravura apresenta a transposição didática externa e interna, os saberes de circulação social e dos experts, os saberes para ensinar, os documentos oficiais como os PCNs, OCEM, DCE, PPP, PPC, PTD, o saber a ensinar e saber ensinado.

A transposição didática é composta por dois níveis externo e interno. (SCHNEUWLY, 2009). O nível externo são orientações que recebemos por meio de documentos e interno as ações que ocorrem em sala de aula na interação com o conteúdo a ser ensinado.

Para Stutz (2012, p. 94) no nível externo circulam “instruções, os planos de estudos, materiais didáticos, as prescrições e a relação que esses estabelecem com os saberes de referência.” Assim, o nível externo em nosso trabalho contemplam os saberes científicos, as prescrições das DCEs, PPP e PPC e pelo próprio PTD, o qual possui o programa e os procedimentos que regulam a ação. No nível interno (STUTZ 2012, p. 94), “há uma confluência de discursos que ocorrem na sala de aula, na interação professor-aluno para transformar o objeto/conteúdo em ensinado”. Desta forma, entendemos que há necessidade de o professor colocar-se como mediador do conhecimento para propiciar um ambiente em que predomina o diálogo e a interação entre alunos e aluno-professor.

Aliamos as referidas prescrições e planificações ao conceito de transposição didática. Conceituaremos este tema para discutir sobre transposições de prescrições de ensino de Língua Inglesa (LI), para compreender as reconfigurações das propostas de leitura em planos de ensino construídos por docentes com relação a documentos oficiais. Assim Stutz (2012, p. 93) aborda o conceito de transposição didática, com base em (CHEVALLARD, 1985): “é a passagem do saber como instrumento a ser posto em uso ao saber como um objeto a ensinar e a aprender.” A transposição didática ocorre quando mobilizamos saberes de um documento, como por exemplo, as DCEs e fazemos adequações conforme a necessidade contextual para os PTDS. Essa planificação tem como meta orientar o trabalho do professor na escola na referida disciplina, conforme a turma, seguindo orientações de documentos e da realidade local. Portanto, o PTD elencará um rol de saberes ou "objetos a ensinar" que no nível da transposição interna contemplam as práticas formativas do professor em sala de aula e os resultados alcançados pelos alunos. Para Schneuwly (2009), os conceitos “objeto a saber” e

“objeto a ensinar” indicam o conteúdo que o professor precisa dominar/saber e o objeto “a ensinar” representa o conteúdo a ser ensinado aos alunos.

Para nos esclarecer o que vem a ser um PTD trouxemos para essa pesquisa a contribuição de Richards (2013) ao enunciar que o termo currículo é usado para se referir a um plano global para um curso e como os conteúdos são transformados em um modelo para o ensino e aprendizagem capaz de obter os resultados desejados.

O currículo retoma o conteúdo de um padrão externo e objetivo local e dá a estrutura de um plano para como conduzir de forma efetiva o ensino e aprendizagem. Ele é mais que uma lista de tópicos e fatos-chaves e habilidades para inserir. Ele é um mapa de como alcançar os anseios do desempenho desejado dos alunos, em atividades apropriadas de aprendizagem, e avaliações são sugeridas para fazê-lo mais de acordo com o desejo dos alunos e mais provável de alcançar os resultados. (RICHARDS, 2013 apud WIGGINS AND MACTIGHE, 2006 p. 6).

Para o ensino de línguas, Richards (2013) elucida que o “input” se refere ao conteúdo linguístico. Uma vez determinado e selecionado, ele precisa ser organizado em ensinável e aprendido em unidades tão bem organizadas como em uma sequência lógica. O resultado é o programa. Há muitas concepções de programa de uma língua. Discursos diferentes para a estrutura do programa refletem entendimentos de natureza da linguagem diferentes, pontos como a construção de pilares da proficiência da língua são tanto o vocabulário, a gramática, funções ou tipos de texto. Esclarecemos que em nossa concepção, de acordo com o ISD, usamos o termo gêneros textuais. Assim para o autor, os critérios para a seleção da unidade do programa incluem frequência, a utilidade, simplicidade que pode ser aprendido e autenticidade. Uma vez inserido e determinado, determina os métodos de ensinar e materiais podem ser analisados, discutidos e incorporados. Isto pertence ao domínio do processo.

O processo se refere como o ensino é realizado e constitui o domínio da metodologia no ensino de línguas. A metodologia abrange os tipos de atividades, procedimentos e técnicas que são empregadas pelos professores quando eles ensinam e os princípios que fundamentam o tipo de atividades e exercícios no livro didático e materiais pedagógicos. Esses procedimentos e princípios se relacionam com as crenças e teorias de acordo com a natureza da linguagem e aprendizagem na segunda língua, as regras para os professores, os aprendizes, e materiais didáticos e as ideias sobre a língua [...]

O desenvolvimento do currículo no ensino da língua pode começar pelo programa, pelo processo ou resultados de aprendizagem.

O ponto de partida reflete diferentes hipóteses sobre ambos os significados, sobre as duas extremidades de ensinar e aprender.

Para o autor há três tipos de planos: *forward design*, *central design* e *backward design*.

- *Forward design*: significa desenvolver um plano por meio do movimento de input, metodologia e resultado.
- *Central design*: significa iniciar com o processo decorrente do input e pelo resultado da aprendizagem da metodologia empregada em sala de aula. Começa com a seleção das atividades, técnicas e métodos em vez da elaboração de um detalhado programa da língua ou a especificação dos resultados da aprendizagem.
- *Backward design*: como o nome propõe, começa com o resultado e então negocia com as questões relacionadas ao processo e as informações.

Os três diferentes tipos de desenvolvimento do currículo podem ser representados na simples forma que segue:

Forward design: está baseado no pressuposto que a entrada, o processo e resultados estão relacionados a uma forma linear. Em outras palavras, antes das decisões sobre metodologia e resultados são determinados por questões relacionadas à necessidade do conteúdo da instrução para ser resolvido. A estrutura do currículo é vista para constituir a sequência dos estágios que ocorrem em uma ordem fixada, um discurso que é referido a um modelo de cascata (que vem de cima para baixo, ou um atrás do outro – nossa interpretação), onde os resultados da aprendizagem de um estágio, servem de entrada para o estágio seguinte. Essa abordagem é descrita em Richards and Rodgers (2001, p. 143-44), resumida por Docking (1994).

De acordo com o modelo de Richards (2013 p. 13), no tocante à concepção do planejamento futuro, o programa tem a “língua como central, os conteúdos são divididos em elementos-chave, a sequência vem do simples para o complexo, é pré-determinado para um curso, e a progressão é linear.” Entendemos que se começa do simples para o complexo, o trabalho começa pela palavra, depois a frase, até chegar ao texto. Dolz e Gagnon (2015, p. 36) elucidam que “a comunicação não se produz por meio de frases ou palavras isoladas, mas sim por meio de textos orais e escritos.” Temos aqui um exemplo do complexo, de iniciar o trabalho pelos gêneros orais e escritos.

Richards (2013) ainda nos apresenta um exemplo de como o professor pode organizar uma unidade para ensinar o gênero narrativa nas aulas de produção escrita. O autor explica que o ponto inicial pode ser um entendimento da natureza da narrativa e as características linguísticas. Ainda complementa que modelos de diferentes tipos de narrativas deveriam ser

estudadas como preparação para a própria escrita de texto narrativo dos alunos. As tarefas avaliativas podem envolver revisões e correções de narrativas mal escritas ou adicionar textos com base nas características que foram ensinadas e praticadas. O autor foca o trabalho de organizar uma unidade, para trabalhar a produção, entender sobre o gênero narrativa e as características. No entanto, não abordou sobre as habilidades da leitura e oralidade para trabalhar o gênero sugerido.

Richards (2013) esclarece que no ensino de línguas o planejamento é uma antecipação e uma opção quando os objetivos de aprendizagem são entendidos em muitos termos gerais como em cursos de inglês geral, ou cursos introdutórios, no nível fundamental ou secundário onde os objetivos podem ser descritos em determinados termos como proficiência em línguas com o uso de uma ampla gama de situações diárias ou habilidades comunicativas nas quatro habilidades.

No *central design*, as questões estão relacionadas à entrada de informações e os resultados são tratados depois da metodologia escolhida ou desenvolvida durante o processo pelo próprio ensino.

Para concluir, os três tipos de programas ou planos têm o seguinte foco: o primeiro no conteúdo ou assunto; o segundo, atividades, técnicas e métodos, e o terceiro começa com o resultado e negocia com questões relacionadas ao processo. (RICHARDS, 2013, p. 6- 13, tradução nossa)

Breen (2001) define que um programa é um plano de ensino para alcançar o ensino e aprendizagem. Ele é parte de um currículo global da língua do curso que é construído por quatro elementos: objetivos, conteúdo, metodologia e avaliação. O programa identifica o que será trabalhado pelo professor e alunos em termos de conteúdo selecionado para vários objetivos. A metodologia se refere a como os professores e aprendizes trabalham e julgam a adequação de outros elementos do programa.

Um programa pode ser formalmente documentado, tal como os objetivos e conteúdos de um programa nacional ou institucional para grupos particulares de aprendizes ou (talvez menos explícito) no conteúdo do material ou nos livros didáticos publicados. Todo professor segue um plano, mas ele pode ser um documento pré estruturado para as escolhas do conteúdo do dia a dia, no qual o professor no cumprimento das tarefas e objetivos atende um curso particular. Em último caso, o plano desdobra o programa das aulas (BREEN, 2001, p. 151, tradução nossa).

Para Breen (2001), os objetivos gerais para os programas de linguagem consistem em:

- resultados ou competência baseados no plano;

- a organização do plano apresentado por meio de atividades;
- a tomada de decisão é compartilhada por meio da negociação entre professores e aprendizes;
- a identificação recente de diferentes planos pode servir como uma gama de objetivos de linguagem apropriados; isto implica em um enfraquecimento das distinções entre os tipos de planos tipificados no final do século 20. (BREEN 2001, p. 158, tradução nossa).

Assim, para o autor, os objetivos do plano consistem em obter resultados por meio da organização de atividades, de tomada de decisões compartilhada entre professores e alunos, visualizar e identificar objetivos de linguagem de outros planos, ou seja modificar a estrutura; o que implica em uma dificuldade para reconhecer os planos tipificados no final do século 20. (BREEN 2001, p. 158. Tradução nossa)

Para respaldar nossa pesquisa, encontramos apenas duas produções acadêmicas que trouxessem o PTD como objeto de estudo, a fim de fundamentar nossas discussões sobre esse documento.

Metz (2012), em sua pesquisa de mestrado, trabalhou o processo de constituição do PTD de língua portuguesa em uma escola pública. A autora realizou um levantamento da documentação que permeia a proposta Curricular do Paraná. Os resultados das análises mostraram que o PTD é constituído de diversas vozes: as discussões das semanas pedagógicas, a fala dos professores e as propostas da SEED. A conclusão a que Metz chegou é que existe um desencontro entre as interações previstas nas DCELEM e as ações propostas pelos PTDs dos professores.

Nascimento e Luz (2013) publicaram um artigo sobre o *Plano de trabalho docente como instrumento mediador no trabalho do professor do Paraná*. O objeto de análise foi a produção textual de professores da rede pública. A pesquisa teve como propósito buscar os constituintes da infraestrutura textual do PTD como um gênero mediador do agir docente. A finalidade da produção do PTD é apontar caminhos e organizar os meios para que ocorra o agir docente na escola pública, conforme prescrições das DCELEM para o ensino de Língua Portuguesa. O resultado apontou que as ações das professoras representadas no texto dos PTDs necessitavam da participação da pedagoga durante a elaboração do documento, no papel de mediadora. Foi observada também ausência de trabalho coletivo e colaborativo no espaço escolar.

A seguir apresentamos as Diretrizes e a relação com os planos de trabalho docente.

1.5.1 As Diretrizes Curriculares da Educação Básica na Disciplina de Língua Estrangeira Moderna – Inglês – e o Plano de Trabalho Docente (PTD)

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Estrangeira - DCELEM (PARANÁ, 2008), são um documento orientador da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), dirigido ao trabalho com Língua Estrangeira Moderna. Este documento faz referência aos sujeitos da educação básica, aos fundamentos teóricos, às dimensões do conhecimento, à avaliação, à dimensão histórica da disciplina, os fundamentos teórico-metodológicos, ao conteúdo estruturante e aos conteúdos específicos, aos encaminhamentos metodológicos, bem como à avaliação para a realização do trabalho na escola pública.

A equipe disciplinar do Departamento de Educação Básica (DEB), a partir de discussões realizadas em conjunto com todos os professores do estado do Paraná nos eventos de formação continuada (2007 e 2008), sistematizou os conteúdos básicos da Disciplina de Língua Estrangeira Moderna, que estão presentes em um quadro explicativo nas Diretrizes Educacionais (PARANÁ, 2008, p.77-85). Esses conteúdos devem ser tomados como ponto de partida pela escola para a organização da Proposta Pedagógica Curricular (PPC) da disciplina e pelo professor ao planejar o PTD.

Segundo as Diretrizes Educacionais (PARANÁ, 2008, p.75), “o plano de trabalho docente é, portanto, o currículo em ação. Nele está a expressão singular, de autoria de cada professor, da concepção curricular construída nas discussões coletivas.” Assim, deve estar vinculado à realidade e às necessidades de suas diferentes turmas e escolas de atuação (PARANÁ, 2008, p.26). O PTD é o documento em que o professor registra o plano de trabalho que pretende desenvolver em sala de aula durante o ano letivo escolar. Conforme esclarece Rojo (2001, p. 314) a respeito do planejamento educacional, “esse ainda exige a capacidade de definir, selecionar e organizar ‘conteúdos’ que deverão ser tematizados por meio de ações didáticas distribuídas no tempo e no espaço escolar”.

De acordo com as Diretrizes (2008) e com a convicção de Rojo (2001) sobre a seleção de conteúdos, o plano de trabalho docente deve conter:

- O conteúdo estruturante: discurso como prática social, os conteúdos básicos e específicos.
- O conteúdo básico: que é composto pelos gêneros discursivos e pelos conteúdos referentes às práticas de leitura, oralidade, escrita e da análise linguística.

Os conteúdos referentes à prática de **leitura** do quadro das Diretrizes (2008, p. 83), para o ensino médio são: identificação do tema; intertextualidade; intencionalidade, vozes sociais presentes no texto, léxico, coesão e coerência, marcadores do discurso, funções das

classes gramaticais no texto, elementos semânticos, emprego do sentido denotativo e conotativo no texto, recursos estilísticos (figuras de linguagem), marcas linguísticas (particularidades da língua, pontuação, recursos gráficos como aspas, travessão, negrito); variedade linguística, acentuação, ortografia.

Ressaltamos que as DCELEM trazem os conteúdos para todas as séries do Ensino Fundamental (PARANÁ, 2008, p. 77- 82) e Ensino Médio (PARANÁ, 2008, p. 83-84).

No trabalho com a prática da leitura, essa é a proposta das Diretrizes a ser observada no PTD; lembramos ainda o trabalho com os outros conteúdos para a prática da escrita e oralidade, os quais entrarão em análise nesse trabalho. Caberá ao professor escolher o(s) texto(s), pertencentes a um gênero(s), que deve ser entendido em sua esfera de circulação.

O maior objetivo da leitura, segundo as DCELEM (PARANÁ, 2008) é fornecer um conhecimento geral que permita ao aluno leitor elaborar outro ponto de vista sobre a própria realidade. “Para que uma leitura em Língua Estrangeira se transforme realmente em uma situação de interação, é fundamental que o aluno seja subsidiado com conhecimentos linguísticos, sociopragmáticos, culturais e discursivos.” (PARANÁ, 2008, p. 66). Para isso, o aluno precisa entrar em contato com conhecimentos gramaticais e lexicais para entender o texto, bem como os conhecimentos relacionados à cultura, aos valores, à tradição, os costumes e ao conhecimento da linguagem.

Para Haidt (1995), o conteúdo selecionado deve ser adequado ao grau de conhecimento do aluno, respeitando o seu estágio de maturidade intelectual e mantendo-se ao nível de suas estruturas cognitivas. Para que isso aconteça, nas primeiras semanas de aulas o professor deve realizar um diagnóstico da turma para adequar o seu PTD que é realizado nas semanas pedagógicas.

As DCELEM estão fundamentadas em Bakhtin (1992): “o texto é a materialização de um enunciado e é entendido como unidade contextualizada da comunicação verbal.” (PARANÁ 2008, p. 58). Assim, o texto é um discurso do que se quer anunciar relacionado ao contexto e que promove a comunicação entre as pessoas.

Apresentamos os outros conteúdos para a prática da escrita e oralidade.

Os conteúdos referentes à prática de **escrita** são:

tema do texto, interlocutor, finalidade do texto, intencionalidade do texto, intertextualidade, condições de produção, informatividade (informações necessárias para a coerência do texto), vozes sociais presentes no texto, vozes verbais, discurso direto e indireto, emprego do sentido denotativo e conotativo no texto, elementos semânticos, recursos estilísticos (figuras de linguagem), marcas linguísticas: particularidades da língua, pontuação, recursos gráficos (como aspas, travessão, negrito); variedade linguística, ortografia, acentuação gráfica. DCELEM (PARANÁ, 2008, p. 83)

Os conteúdos acima estão dispostos no quadro de conteúdos da DCELEM, os quais devem ser abordados a partir de um gênero e de acordo com as esferas sociais de circulação.

Segundo as DCELEM :

a finalidade e o gênero discursivo serão explicitados ao aluno no momento de orientá-lo para uma produção, assim como a necessidade de adequação ao gênero, planejamento, articulação das partes, seleção da variedade linguística adequada – formal ou informal. DCELEM (PARANÁ, 2008, p. 67).

Nas DCELEM, verificamos que o trabalho com o gênero, as explicações e a orientação para a escrita ocorrem no momento da produção. “É importante que o docente direcione as atividades de produção textual definindo o seu encaminhando qual o objetivo da produção e para quem se escreve, em situações reais de uso.” (PARANÁ 2008, p. 66). O aluno precisa entender para quem escreve e o objetivo dessa produção.

Os conteúdos para a **oralidade** abrangem:

os elementos extralinguísticos, entonação, pausas, gestos, etc.); adequação do discurso ao gênero; turnos de fala; vozes sociais presentes no texto; variações linguísticas; marcas linguísticas (coesão, coerência, gírias, repetição); diferenças e semelhanças entre o discurso oral e o escrito; adequação da fala ao contexto; pronúncia. DCELEM (PARANÁ p. 84)

As DCELEM (PARANÁ, 2008) têm como objetivo para os conteúdos da oralidade expor os alunos a textos orais pertencentes aos diferentes discursos. Para as Diretrizes, a oralidade está relacionada a expressar ideias, mesmo que tenha limitações. Também esclarece que os alunos precisam aprender os sons da língua.

Portanto, a partir da edição das Diretrizes (2008), no Paraná, passou a vigorar que os conteúdos de língua estrangeira devam ser trabalhados a partir de um gênero, considerando as suas esferas de circulação, que podem ser: cotidiana, escolar, da imprensa, política, literária/artística, produção e consumo, midiática e jurídica. Os conteúdos básicos terão abordagens diversas, a depender dos fundamentos que recebem de cada conteúdo estruturante. Quando necessário, serão desdobrados em conteúdos específicos, sempre considerando o aprofundamento a ser observado para a série e etapa de ensino, os objetivos e o gênero escolhido.

O trabalho com os textos/gêneros é o ponto de partida para as aulas de língua inglesa nas escolas, para desenvolver todo o processo de interação entre os participantes, através da linguagem, pela qual somos constituídos.

Também fazem parte da análise desta pesquisa os dados obtidos nos planos de trabalho docente (PTD) de duas professoras de colégios estaduais públicos da cidade de Guarapuava-PR.

1.5.2 O trabalho educacional

Abordaremos nessa seção o trabalho educacional do professor, que é discutido por Machado e Lousada (2011) e Machado e Bronckart (2005).

O docente desempenha várias atividades nas instituições, como participar de reuniões pedagógicas, semana pedagógica, conselho de classe e reunião de pais; escolher material didático; organizar o plano de trabalho docente; preparar aulas e atividades; ministrar as aulas; corrigir tarefas, trabalhos e provas; entre outras.

Machado e Lousada (2013, p. 39) afirmam:

o trabalho do professor é constituído de múltiplas atividades, desenvolvidas em diferentes situações que precisam ser investigadas, pois se inter-relacionam. Sendo assim, podemos dizer que, em relação ao trabalho desenvolvido em sala de aula, o professor mobiliza seu ser integral, em *suas múltiplas dimensões* (físicas, cognitivas, linguageiras, afetivas etc.), com o *objetivo* de criar um *ambiente* propício à aprendizagem de determinados *conteúdos* pelos alunos e ao desenvolvimento de *capacidades* a eles relacionadas, direta ou indiretamente. (grifos do autor).

O professor desempenha várias tarefas, como já enunciamos, em diferentes situações de ensino, e estas se relacionam umas com as outras. Em sala de aula, o professor mobiliza todo o seu conhecimento, tanto os relativos aos conteúdos que precisa conhecer para criar um espaço de ensino-aprendizagem agradável quanto os necessários ao desenvolvimento das capacidades de linguagem e de aprendizado.

Segundo Machado e Lousada (2013), o trabalho do professor é orientado pelas prescrições que vem de diferentes níveis; citam os PCNs no que se refere aos gêneros textuais, aos modelos de agir que têm relação com o coletivo de trabalho. As autoras não veem as prescrições como negativas, e sim como “artefato” que colabora com o trabalho do professor, as quais precisam ser adaptadas a cada contexto de ensino. Clot (1999, 2006 apud MACHADO; LOUSADA, 2013, p. 38), “considera as prescrições que as instituições/empresas prescrevem aos trabalhadores para a realização de tarefas específicas como o “trabalho realizado”, asseverando “que não haveria trabalho sem um mínimo de prefiguração”, ou seja, as prescrições norteiam o que deve ser feito.

Utilizaremos os conceitos de trabalho prescrito trazidos por Machado e Lousada com base em Clot (1999, 2006). As autoras ainda fazem menção ao trabalho realizado e ao trabalho real da atividade, conceitos que não fazem parte das nossas análises, haja vista não termos observarmos o trabalho em sala de aula.

O trabalho prefigurado do professor são as prescrições que ele precisa conhecer para realizar o trabalho do PTD, para trabalhar com o livro, participar de reuniões em que se

discute sobre os documentos educacionais, bem como os textos que fazem referência à organização das classes, à distribuição do tempo disponível para as aulas, entre outros.

Machado e Bronckart (2005) analisam partes de dois documentos, um brasileiro e um genebrino. Os autores questionam a forma como o professor consegue atuar com as prescrições. É questionado o trabalho efetivo dos professores, que permanece oculto. O trabalho também levanta questões para o estudo das relações entre linguagem e trabalho educacional.

Tendo em vista o exposto, embasaremos nossas reflexões nos conceitos trazidos pelas autoras, visto que o trabalho do professor, de acordo com os trabalhos apresentados, é influenciado por prescrições que precisam ser analisadas tanto no livro quanto no PTD. Retomando o que Machado e Bronckart (2005) constataram, são poucos os trabalhos que abordam essa questão. Os autores ainda baseiam-se também nas constatações de Amigues (2003) e Saujat (2002). O primeiro autor esclarece que essa questão está ausente das pesquisas, como se as prescrições não influíssem. O segundo, observa a insuficiência desses estudos, ainda que as prescrições sejam importantes fatores para o entendimento do trabalho educacional. Portanto, dando continuidade à nossa pesquisa, voltamos o olhar para os documentos que serão analisados, procurando estabelecer as relações entre as configurações do livro didático, as prescrições educacionais e as planificações em Planos de Trabalho Docente.

No livro didático, nos propomos identificar os gêneros textuais propostos na unidade. Assim, trataremos a seguir da teoria para embasar a análise.

1.6 ABORDAGEM TEÓRICA PARA OS ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS

A partir dos estudos apresentados até o momento, esta seção volta-se para o aprofundamento dos conceitos teóricos que serão abordados no decorrer desta pesquisa, os quais são considerados de fundamental importância para o trabalho como um todo. Teceremos entendimento sobre a concepção epistemológica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) no que concerne às questões ligadas à linguagem e à produção/compreensão e análise de textos, bem como sobre o conceito de gêneros textuais e sequências didáticas para o ensino de línguas.

O ISD tem a linguagem como central no que se refere à relação humana e às questões de desenvolvimento educativo e/ou formativo, visto que designa uma posição epistemológica em que estão inseridas correntes da Filosofia e das Ciências Humanas. Essas correntes de

pensamento têm em comum a tese de que as condutas humanas são um processo histórico proveniente de socialização.

O ser humano é dotado de comportamentos, os quais têm sua origem na genética e nas próprias condições de sobrevivência, que, com o tempo, acabaram revelando capacidades novas, como as de “pensamento e de consciência” (BRONCKART, 2012). A ideia da posição interacionista vem em defesa de que a conduta humana não pode ser analisada isoladamente, tendo em vista ter sido construída ao longo da evolução humana, no convívio com os demais.

A partir de uma análise aprofundada de características estruturais e funcionais de organizações sociais, a investigação interacionista se interessa pelo modo como essas formas de organização e de interação sociais se desenvolveram na espécie humana. Assim, a nossa problemática ancora-se nos estudos expostos, pois desejamos conhecer a proposta de organização do material didático, dos PTDs e a concepção de linguagem.

Para a análise dos dados, a teoria proposta contribui no sentido de estabelecer os critérios para que se possa entender como o material e os PTDS dos professores são organizados, ou seja, a macroestrutura das unidades de ensino e as atividades que permeiam o material, tendo como base o quadro Aspectos Tipológicos, de autoria de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013, p. 102); os domínios sociais de comunicação (cultura literária ficcional, documentação e memorização das ações humana, discussão de problemas sociais controversos, transmissão e construção de saberes, instruções e prescrições) e as esferas de circulação (cotidiana, literária/artística, científica, escolar, imprensa, publicitária, política, jurídica, produção e consumo, midiática), pautados em Dolz, Noverraz, Schneuwly (2013, p. 102) e nas DCELEM (PARANÁ, 2008); gêneros escolares, mencionados por Schneuwly e Dolz (2001) e Leite (2014), que são os gêneros próprios desse meio e objetos de ensino e aprendizagem; e gêneros escolarizados, com base em Rojo (2000), provenientes da esfera social e transpostos para a sala de aula (por exemplo, o artigo de opinião, o e-mail, o anúncio, etc.).

Os dados serão averiguados, por meio da análise dos textos e atividades do livro, a concepção de linguagem presente na obra, bem como as capacidades de linguagem que mobiliza, com base nos critérios de Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), e as capacidades de significação, com base em Cristovão e Stutz (2011).

Os alunos possuem capacidades de linguagem, referentes ao conhecimento de gêneros textuais do contato no dia a dia. A escola com o trabalho de gêneros textuais espera que eles se desenvolvam e ampliem as capacidades de linguagem de: ação, discursiva, linguístico-

discursiva e de significação, de modo que domine novos gêneros, para um novo agir em sociedade.

O ISD alicerça toda a nossa pesquisa, desde a compreensão dos gêneros textuais que dispomos para nos comunicar, para escrever e agir em sociedade até o ensino em sala de aula por meio dos gêneros escolares e dos gêneros escolarizados que são transpostos para o ensino.

A seguir, damos continuidade às explicações sobre gêneros textuais.

1.6.1 A concepção de gêneros textuais

“Os textos são produtos da atividade humana e, como tais, estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos.” (BRONCKART, 2012, p. 72).

Os gêneros textuais fazem parte do dia a dia das pessoas e de nossos alunos por meio de fotos, músicas, receitas, horóscopo, reportagens, notícias, e-mails, contos, histórias em quadrinhos, vídeos, textos argumentativos, etc. Muitas reportagens a este respeito estão sendo veiculadas no Brasil e levadas às salas de aula. Por acreditar que as revistas a seguir têm uma boa circulação nas instituições de ensino, trazemos, por exemplo, o uso do jornal impresso (REVISTA NOVA ESCOLA; BRASIL ESCOLA, 2015) como recurso para uma leitura mais crítica, que visa colocar os alunos em contato com os problemas sociais, assim como desenvolver neles o raciocínio e aumentar sua capacidade de questionamento.

Os contextos sociais nos quais são produzidos os textos são diversos e evoluem de acordo com cada comunidade verbal. Assim, foram elaboradas várias formas de fazer textos ou diferentes espécies de textos. Conforme Bronckart (2012, p. 72), “a espécie determina um conjunto de textos que apresentam características comuns.” O autor se refere aos gêneros com características parecidas, como no exemplo que citamos acima: os artigos de jornal, as entrevistas radiofônicas ou televisuais, etc.

Para teorizarmos sobre os gêneros, traremos para a nossa discussão a noção de gêneros discursivos de acordo com Bakhtin, (1953,1979) e permaneceremos durante a nossa pesquisa com os estudos do Interacionismo Sociodiscursivo da escola de Genebra, que sugerem o trabalho com gêneros textuais, a construção de modelos didáticos e sequências didáticas para o ensino de línguas. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; BRONCKART, 2012) e DCELEM (PARANÁ, 2008).

Iniciamos nossa discussão estabelecendo a diferença entre gênero discursivo e textual. A compreensão de gênero presente na literatura e na retórica encontrou extensão a partir da obra de Bakhtin, na qual encontramos algumas definições:

- cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros.
- três elementos o caracterizam: conteúdo temático – estilo – construção composicional.
- a escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor. (1953/1979, p.23).

De acordo com Bakhtin (1992), o texto se organiza em formas relativamente estáveis denominados de gêneros do discurso ou gêneros discursivos.

De acordo com as definições apresentadas, cada esfera social de comunicação abrange vários gêneros, que produzem enunciados de acordo com o local onde circulam: no cotidiano, na imprensa, na política, na área de produção e consumo, na escola, etc. Os gêneros são caracterizados pelo tema, estilo e composição. A escolha por um determinado gênero ocorre pela esfera, pela temática, pela situação, por quem o utiliza, pela intenção de quem os produz e para quem se destina. Ao definirmos o que queremos dizer a alguém – por isso o termo “dizível” –, é quando se dá a escolha de um gênero e, conseqüentemente, a sua estruturação e função, seja no texto oral, seja no texto escrito.

De acordo com Bronckart, na visão sócio-histórica, os textos

são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formulações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando que sejam chamados de gêneros de texto) e que ficam disponíveis no intertexto como modelos indexados, para os contemporâneos e para as gerações posteriores. (BRONCKART 2012, p. 137)

Os textos originam-se das atividades de linguagem entre as pessoas que, de acordo com os seus interesses e objetivos particulares, produzem diferentes gêneros textuais com as suas próprias características. Sendo assim, como nosso foco é a reflexão voltada ao ensino de línguas na escola, entendemos que o ensino deve partir do desenvolvimento do trabalho com gêneros textuais para que possa se aproximar da realidade dos alunos.

Para Bronckart (2012, p. 71) a noção de texto “pode ser aplicada a toda e qualquer produção de linguagem situada, oral ou escrita”. O contato do aluno com os textos, sejam eles verbais – de compreensão e produção oral ou escrita – ou não verbais, dos mais variados gêneros, é o ponto de partida para as aulas de língua inglesa nas escolas, para desenvolver todo o processo de interação entre os participantes, por meio da linguagem.

Para Dolz e Schneuwly (2004), os gêneros são instrumentos que possibilitam a ação humana e “megainstrumentos” que possibilitam a comunicação. São entendidos como megainstrumentos porque, por meio dos gêneros diálogo, carta e telefonema, por exemplo, as pessoas se relacionam, interagem, comunicam-se e desenvolvem a linguagem.

No que diz respeito ao ensino, Schneuwly (2004) comenta que a escola sempre trabalhou com os gêneros, mas que atualmente a particularidade consiste num desdobramento que fez com que o gênero deixasse de ser destinado exclusivamente à comunicação para se tornar, ao mesmo tempo, “objeto de ensino-aprendizagem”. Os gêneros discutidos aqui são concebidos como instrumentos para desenvolver e avaliar a capacidade de produção escrita dos alunos.

Ainda na concepção do Interacionismo Sociodiscursivo, que defende a ideia de que somos constituídos pela linguagem, a autora Cristovão (2010, p. 194) afirma que:

os gêneros devem ser tomados como instrumentos de ensino a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos, definidas como aptidões requeridas para a realização de um texto numa situação de interação determinada.

Com o ensino de gêneros textuais em sala de aula, teremos o desenvolvimento das capacidades de linguagem e, em decorrência desse trabalho, uma maior participação dos alunos nas aulas.

Para Bronckart (1999, p. 103) “a apropriação dos gêneros é, portanto, um mecanismo fundamental de socialização, de possibilidade de inserção prática dos indivíduos nas atividades comunicativas humanas.” Corroborando com a autora, por meio dos gêneros nós nos comunicamos e socializamos, pois utilizamos a linguagem verbal e não-verbal todos os dias, em qualquer situação de interação. Os gêneros textuais conduzem a nossa ação e se tornam instrumento de ensino com o propósito de promover o aprendizado.

Retornando à reflexão inicial sobre o uso dos gêneros textuais como “megainstrumentos” para o ensino de línguas, gostaríamos de ressaltar a necessidade do planejamento para o seu uso, seja na escolha dos materiais pelo professor, seja nas relações que tecem com os gêneros e suas esferas de circulação/produção de acordo com cada ano escolar. É importante que as atividades a serem trabalhadas com os alunos sejam organizadas em forma de uma sequência didática, visando atingir os objetivos de aprendizagem de determinado gênero.

Nas próximas subseções, nos debruçamos sobre os gêneros primários e secundários e a compreensão da proposta de sequência didática.

1.6.2 Gêneros primários e secundários

Para entendermos como os discursos ocorrem em sociedade, precisamos verificar como eles se desenvolvem. Schneuwly (2013, p. 26) retomou e interpretou os postulados de Bakhtin (1953,1979), que distinguem gêneros primários – que “se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea” – e gêneros secundários – que “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica”. Assim, pode-se definir as dimensões dos gêneros primários:

- troca, interação, controle mútuo pela situação;
 - funcionamento imediato do gênero como entidade global controlando todo o processo, como uma só unidade;
 - nenhum ou pouco controle metalinguístico da ação linguística em curso;
- (SCHNEUWLY, 2013, p. 26).

De acordo com o autor, os gêneros primários sofrem um controle determinado pela ação de linguagem, que é o contato real com as práticas de linguagem. Funcionam por reflexo ou automatismo, determinam a forma de ação como um todo, como uma só unidade. Os gêneros secundários não são controlados diretamente pela situação, não possuem um contexto imediato, nem são espontâneos. Para se desenvolverem, precisam de uma intervenção no processo de desenvolvimento, diferente do necessário para os primários. Os gêneros secundários sofrem um processo de ruptura, descrito por Vygotsky (1985), em dois níveis. O primeiro não está ligado de maneira imediata a um processo de comunicação: sua forma é uma construção de vários gêneros do cotidiano que estão relacionados a situações, mas relativamente afastados do contexto imediato. O segundo nível parte da situação de comunicação: o aprendiz é confrontado com gêneros numa situação que não está organicamente ligada ao gênero, nem o gênero a um contexto imediato.

Corroborando com os autores, constatamos que os gêneros secundários estão ligados ao trabalho do ensino de línguas, tendo o professor como mediador do processo ao apresentar e ensinar gêneros não dominados pelos seus alunos.

Para ensinar os gêneros aos alunos, é necessário um modelo didático (MD), que é um instrumento que apresenta e organiza o conteúdo do gênero a ser abordado para a construção de uma sequência didática – SD (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2003). Os autores deixam claro que não se ensina o próprio modelo, mas os elementos ensináveis que conduzem as tarefas na sequência didática.

Para Schneuwly (2009), esse instrumento é importante na transposição didática entre o “objeto para saber”, que indica o conteúdo que o professor precisa dominar/saber, e o objeto “a ensinar”, que representa o conteúdo a ser ensinado aos alunos. Assim, o objeto para modelização sintetiza as características e objetiva o instrumento para o ensino.

Cristovão explica a diferença entre gêneros primários e secundários nos seguintes termos (2009, p.93):

em se tratando de gêneros primários, eles são apropriados no cotidiano, enquanto os secundários requerem a construção de modelos didáticos dos gêneros a serem ensinados/aprendidos, que deem suporte à construção de materiais didáticos adequados, organizados em forma de sequências didáticas.

Conforme assevera a autora, para o ensino e aprendizado dos gêneros secundários é necessária a construção de modelos didáticos que orientem o trabalho com a sequência didática, ou seja, atividades organizadas que possibilitem a apropriação do estudo de gêneros pelos alunos e a melhoria da questão da linguagem.

Recorremos também a Stutz (2012) sobre a importância do MD na formação inicial dos professores, o qual proporciona uma reflexividade sobre a prática pedagógica no sentido de compreendê-la e transformá-la. Subscrevendo as ideias da autora, acreditamos que esse instrumento torna possível a criação de atividades a partir da realidade da sala de aula, das capacidades dos alunos em entender a língua, do que a escola oferece, dos documentos orientadores e também dos conteúdos a serem ensinados.

Na próxima seção, apresentamos a sequência didática, proposta de atividades sistematizadas no trabalho com os gêneros.

1.6.3 Sequência didática

Há nove anos sou professora atuante em colégios públicos da rede estadual e percebo que o trabalho envolvendo sequências didáticas é relativamente novo na escola. Desde a graduação em Letras-Inglês, foco o ensino a partir do texto verbal, não verbal ou oral, mas a minha formação no ISD começou em 2013, quando fiz uma disciplina como aluna especial no Programa do mestrado em Letras da UNICENTRO. Embora a proposta do ISD seja utilizada no Brasil há algum tempo, ainda está distante de grande parte das instituições públicas de ensino. Esta questão está ligada à formação de professores, que não tiveram à época da graduação os conhecimentos relacionados à teoria e à prática com as sequências didáticas ou possuem outra linha teórica. A formação continuada e as formações por área poderiam suprir essa lacuna, a partir da necessidade dos docentes e da escola,

promovendo estudos nesse sentido.

Dando continuidade às reflexões teóricas, propomo-nos ainda, neste capítulo, a aprofundar o entendimento sobre a sequência didática (SD), que também irá conduzir a nossa pesquisa. Trabalharemos o conceito, o objetivo e o que se espera com o desenvolvimento da sequência em sala de aula, quando é aplicada ao trabalho de línguas, especificamente ao ensino de língua inglesa.

Os trabalhos de Lutz (2012) e Peres (2008) demonstram que uma sequência didática pode ser desenvolvida em qualquer disciplina, como um conjunto de atividades planejadas e organizadas, tendo como foco o aprendizado do aluno e a construção do conhecimento. O primeiro artigo traz uma sequência didática para o ensino de Estatística, e o segundo para Língua Portuguesa. Verificamos com isso que a sequência didática é passível de ser aplicada a qualquer disciplina, tendo em vista tratar-se de um instrumento que organiza a aprendizagem.

No ensino de línguas, o entendimento encontra-se no postulado que afirma que se comunicar oralmente ou por escrito “pode e deve ser ensinado” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013, p. 83). Assim, para os autores,

uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

A sequência didática pode ser desenvolvida tanto para coordenar as atividades da produção oral ou escrita, quanto para ajudar o aluno a melhorar o conhecimento sobre o gênero. Para que a SD auxilie o aluno a dominar os gêneros de texto, ela deve possuir uma estrutura que é apresentada e trabalhada pelo professor, cuja composição segue esta ordem:

- Apresentação da situação;
- Produção inicial;
- Módulos (1, 2, ...);
- Produção final.

A apresentação inicial é muito importante, pois é o momento em que o professor explica como será o trabalho, o que ele espera dos alunos e o que será realizado na produção final. É também um momento de encontro do docente com o conhecimento que o aluno já traz.

A produção inicial que orienta a estrutura da SD é o texto inicial, oral ou escrito, que é solicitado ao aluno para fins de diagnóstico do seu conhecimento referente ao gênero. Leal

(2010), em seu trabalho de mestrado sobre sequência didática e avaliação formativa em documentos como tese e dissertação, concluiu que o melhor resultado foi o que apresentou a sequência didática, tanto do ponto de vista discursivo quanto da aprendizagem, ao valorizar a dimensão formativa do procedimento no qual houve a participação dos sujeitos.

Os módulos de aprendizagem são as atividades organizadas com objetivos específicos, voltados a apresentar as características de textos pertencentes aos gêneros para desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos. Estas capacidades devem ser verificadas desde o primeiro momento de contato com o gênero proposto, por meio de uma escrita inicial. A partir dessa escrita, o professor diagnosticará o conhecimento prévio do aluno, avaliando o que ele precisa aprender para poder se desenvolver na língua alvo.

A produção final é o texto final a partir das práticas e instruções elaborados nos módulos, nos quais espera-se que o aluno consiga se apropriar do gênero, comunicar-se, dar sentido às práticas sociais de forma mais ampla, que perceba os contextos ideológico, histórico, sociocultural e econômico envolvidos e faça relação com outros conteúdos.

Conforme afirma Cristovão (2009 p. 19), “a SD é concebida como conhecimentos que envolvem o uso de gêneros, suas esferas de produção e circulação”. A SD, como instrumento de ensino, busca organizar as atividades em torno de um gênero, que leva em conta o contexto e a esfera de circulação, bem como as características. Somos da mesma opinião que os autores: comunicar-se pode ser ensinado; assim, a SD é construída em torno de um objetivo geral, voltado ao agir da linguagem e aos textos. Ela é planejada/planificada como uma unidade de ensino que é dividida em módulos, ou seções, e atividades, com objetivos específicos para desenvolver as capacidades de linguagem necessárias para compreensão e produção de texto inicial e final pertencentes a um determinado gênero. A SD tem o objetivo de desenvolver as capacidades de linguagem, tema da seção seguinte.

1.6.4 As capacidades de linguagem

A linguagem faz parte de nossa vida desde que nascemos, pois já nos comunicamos com o mundo exterior por meio de gestos ou do choro. À medida que crescemos, vamos aprendendo a falar com a interação em família e demais pessoas, até chegar à idade em que precisamos frequentar o estudo formal para nos desenvolvermos nas diversas disciplinas. Tendo como foco a linguagem, os gêneros de textos organizam na escola os estudos necessários para fazer com que o aluno possa comunicar-se ou escrever por meio deles, melhorando a capacidade de se expressar e agir ao fazer uso da linguagem. Assim, o aluno

deve entender o texto sob todos os seus aspectos: quem o escreveu, para quem é destinado, quando foi produzido, a intencionalidade, etc.

Bronckart (2012, p. 119) defende a concepção de que o texto é organizado em “três camadas superpostas, ‘nomeado’ de folhado: ou seja, a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos”. Essas camadas correspondem à necessidade de entender a organização do texto. Assim, o autor discorre sobre o contexto de produção, sobre a forma como um texto é organizado, apresentando os fatores que exercem influência necessária sobre essa questão:

todo texto resulta de um comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo; portanto todo texto resulta de um ato realizado em contexto “físico”, que pode ser definido por quatro parâmetros:

- o lugar de produção: o lugar físico em que o texto é produzido;
- o momento de produção: a extensão do tempo durante o qual o texto é produzido;
- o emissor (ou produtor, ou locutor): a pessoa (ou a máquina) que produz fisicamente o texto, podendo essa produção ser efetuada na modalidade oral ou escrita;
- o receptor: a (ou as) pessoas que podem receber (ou receber) concretamente o texto. (BRONCKART, 2012, p. 119).

Refletindo sobre os fatores acima, quando se trata de um texto oral, o emissor está em sintonia com o receptor no mesmo tempo e espaço, podendo ser chamado também de coprodutor. Quando o texto é escrito, isso não ocorre; quem recebe o texto não é a mesma pessoa.

O lugar social é onde o texto é produzido, que pode ser a escola, o clube, a família, entre outros.

O emissor ou enunciador é aquele que irá pronunciar o texto, o qual pode desempenhar diferentes papéis na sociedade: pode ser o professor, o pai, um cliente ou amigo.

Por fim, o texto apresenta um ou vários objetivos na interação, cuja mensagem ou efeito causará resposta no destinatário. Além da mensagem, esperamos que o texto resgate e promova conhecimento. Assim, para trabalhar numa perspectiva de gêneros, o aprendiz precisa entender a proposta e interagir.

Os mecanismos de textualização estruturam o conteúdo temático. Os mecanismos enunciativos são considerados um domínio mais superficial, relacionados ao tipo de interação entre o agente produtor e os destinatários.

A infraestrutura é o plano mais geral do texto, constituída pelos discursos que o compõem, pela relação e sequência entre eles. São vistos os níveis propostos pelos estudiosos do ISD para o entendimento da organização de um texto: contexto de produção, nível organizacional e enunciativo.

Para desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos, são necessárias algumas aptidões, requeridas do aprendiz numa situação de interação. Conforme Dolz, Pasquier e Bronckart (1993, p. 44), o aprendiz precisa:

adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas), dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas).

As capacidades de linguagem desenvolvem-se a partir de modelos de práticas de linguagem que estão disponíveis em sociedade. São apresentadas por quem as domina por meio de estratégias que constituem a situação para que os aprendizes delas se apropriem.

Dessa forma, apresentaremos cada uma das capacidades de linguagem que os alunos devem desenvolver durante a realização de uma sequência didática no estudo com os gêneros textuais e acrescentamos as novas capacidades multissemióticas (CMS). Essa nova categoria foi mencionada por Dolz (2015) em uma palestra das Olimpíadas de Língua Portuguesa, quando o autor destacou que o uso de imagens no ensino de LI já é tradicional, mas que a relação entre imagem e texto é recente, sendo possível produzir diferentes semioses. Assim o autor menciona a categoria das capacidades multissemióticas (CMS), que estão relacionadas à semioses, que não estão expressas pela linguagem verbal. A partir do exposto, Cristovão e Lenharo (2016, p. 32) expandem as capacidades de linguagem e estabelecem os critérios relativos às capacidades multissemióticas.

A multimodalidade foi citada e usada nos estudos de Stutz (2012, p. 241), realizada a partir de uma análise de imagens e sons da série *Friends*. Segundo a autora, “a multimodalidade nos auxilia a analisar as diversas propriedades do metagênero *sitcom*, em que há uma instantaneidade do som e da imagem, do verbal e do não verbal, para a construção do significado e do cômico”. Concordamos com a autora sobre como as imagens e outros recursos ajudam na compreensão do gênero. Assim, constam em nossa análise diversas imagens nos textos e atividades que analisamos.

A seguir, descrevemos as capacidades de linguagem e na sequência os critérios para análise.

As capacidades de ação (CA) permitem ao indivíduo construir sentido mediante o contato inicial com o texto, mobilizando conhecimentos, a situação de produção do texto, os elementos do contexto, de conteúdos e de produção de novos textos. (CRISTOVÃO et al, 2010).

A seguir os critérios para análise das capacidades:

Quadro 2 – Critérios para análise das capacidades de ação

(1CA) Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde ele foi produzido, para que objetivo.
(2CA) Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação.
(3CA) Levar em conta propriedades linguageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais.
(4CA) Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto.

Fonte: quadro elaborado pela autora com base em (CRISTOVÃO et al 2010, p. 194).

As capacidades discursivas (CD) permitem ao indivíduo construir sentido sobre a organização da linguagem do texto, os tipos de discursos, as características dos gêneros, localizar informações específicas, mobilizar mundos discursivos para entender o conteúdo temático, a função do conteúdo no texto e a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados (CRISTOVÃO et al, 2010).

Quadro 3 – Critérios para análise das capacidades discursivas

(1CD) Reconhecer a organização do texto como o <i>layout</i> , linguagem não-verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informações específicas do texto), etc.
(2CD) Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático.
(3CD) Entender a função da organização do conteúdo naquele texto.
(4CD) Perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados.

Fonte: quadro elaborado pela autora com base em (CRISTOVÃO et al 2010, p. 194).

As capacidades linguístico-discursivas (CLD) possibilitam ao aprendiz construir sentido mediante representações e/ou conhecimentos sobre os elementos do texto: conexão e segmentação, coesão verbal e nominal, construção de enunciados, modalizações, dêiticos, léxico, gêneros orais, expandir vocabulário, vozes do texto, escolhas lexicais, a relação entre os enunciados, as frases e os parágrafos, etc. (CRISTOVÃO et al, 2010).

Quadro 4 – Critérios para análise das capacidades linguístico-discursivas (continua)

(1CLD) Compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações.
(2CLD) Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto (organizadores, por exemplo).
(3CLD) Dominar operações que colaboram para a coesão nominal de um texto (anáforas, por exemplo).
(4CLD) Dominar operações que cooperam para a coesão verbal de um texto (tempo verbal, por exemplo).
(5CLD) Expandir vocabulário que permita melhor compreensão e produção de textos.

Quadro 4 – Critérios para análise das capacidades linguístico-discursivas (conclusão)

(6CLD) Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua.
(7CLD) Tomar consciência das (diferentes) vozes que constroem um texto.
(8CLD) Perceber as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático.
(9CLD) Reconhecer a modalização (ou não) em um texto.
(10CLD) Identificar a relação entre os enunciados, as frases e os parágrafos de um texto, entre outras muitas operações que poderiam ser citadas.
(11CLD) Identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do leitor.

Fonte: quadro elaborado pela autora com base em (CRISTOVÃO et al 2010, p. 195) .

As capacidades de significação (CS) permitem que o indivíduo construa conhecimento sobre práticas sociais e as esferas de atividade, em interação com os conteúdos de diferentes experiências humanas e suas relações com atividades de linguagem. Critérios como compreender a relação entre textos e a forma de pensar, agir e sentir de quem os produz; construir mapas semânticos; relacionar os aspectos macro com a realidade; reconhecer a história social do gênero, entre outros (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011). Dessa forma, verificamos as capacidades de linguagem que os textos e atividades mobilizam e os discutimos em nossa análise.

Quadro 5 – Critérios para análise das capacidades de significação

(1CS) Compreender a relação entre textos e a forma de pensar, agir, e sentir de quem os produz.
(2CS) Construir mapas semânticos.
(3CS) Engajar-se em atividades de linguagem.
(4CS) Compreender conjuntos de pré-construído.
(5CS) Relacionar os aspectos macros com a sua realidade.
(6CS) Compreender as imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem.
(7CS) (Re) conhecer a sócio-história do gênero.
(8CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos.

Fonte: quadro elaborado pela autora com base em (CRISTOVAO; STUTZ 2011, p.22-23) .

As capacidades multissemióticas (CMS) possibilitam compreender as diferentes semioses que se materializam em todos os elementos não verbais. Critérios como compreender as relações de sentido entre elementos verbais e não verbais do gênero, apreender os diferentes conhecimentos e sentidos que emergem dos sons, vídeos e imagens, reconhecer a importância de elementos não verbais para a construção de sentidos, relacionar

elementos não verbais com o contexto macro que o cerca e compreender os elementos semióticos na constituição do gênero. (CRISTOVÃO; LENHARO 2016, no prelo). Assim, verificamos as capacidades multissemióticas que os textos e atividades mobilizam.

Quadro 6 – Critérios para análise das capacidades multissemióticas

(1CMS) Compreender as relações de sentido entre elementos verbais e não-verbais do gênero.
(2CMS) Aprender os diferentes conhecimentos e sentidos que emergem de sons, vídeos e imagens.
(3CMS) Reconhecer a importância de elementos não-verbais para a construção de sentidos.
(4CMS) Relacionar elementos não-verbais com o contexto social macro que o cerca.
(5CMS) Compreender os elementos semióticos na constituição do gênero.

Fonte: quadro elaborado pela autora com base em (CRISTOVÃO; LENHARO, no prelo).

Apoiamo-nos nas capacidades apresentadas anteriormente para compreender a configuração das atividades inseridas no livro didático *Way to go*. Dado o uso do livro como ferramenta para o trabalho do professor, investigamos se o material aborda o estudo de gêneros textuais com o desenvolvimento das sequências didáticas visando à produção de textos e se possibilita ao aluno apropriar-se desse conhecimento. Com relação a SD, observamos que ela visa ao acompanhamento do processo de aprendizagem, ou seja, por meio da realização da avaliação diagnóstica dos alunos na produção inicial de texto, do desenvolvimento em relação às atividades, da evolução do aluno, que coloca em prática o que aprendeu quando realiza a produção final de texto. Assim, a sequência didática tem uma dimensão avaliativa tanto para o aluno, que pode exercitar o que aprendeu, como para o próprio docente, ao permitir a avaliação inicial do conhecimento do aluno por meio da produção inicial, o acompanhamento do aluno durante a aprendizagem e, ao final, a constatação da sua evolução por meio da produção escrita final.

A autonomia do professor traz essa noção da dimensão avaliativa no trabalho em sala de aula, no qual ele deve assumir também uma posição de pesquisador. “O professor deve ser capaz de tomar decisões concernentes ao que faz em sala de aula e avaliá-las.” (CRISTOVÃO; TORRES, 2008). Sendo assim, a prática reflexiva se faz necessária após as aulas e em todo o processo educativo.

A partir do trabalho com gêneros e do entendimento sobre o que é uma sequência didática e como ela é trabalhada, tencionamos verificar se no livro em análise e nos planos de trabalho há indícios de aproximação com essa proposta de ensino. As capacidades de linguagem dos alunos se desenvolvem através dos módulos de atividades; desse modo, as atividades permitem o envolvimento dos alunos nas aulas, a comunicação, o agir e também a

reconfiguração dos conhecimentos diante dos textos trabalhados. Tal pesquisa foi desenvolvida pela análise documental, apresentada no capítulo seguinte.

2. METODOLOGIA

2.1 A PESQUISA QUALITATIVA

Esta seção destina-se a explicitar a ontologia e a epistemologia para a pesquisa em questão. Apresentamos a denominação do que é pesquisa, pesquisa científica, a teoria que a envolve, os caminhos percorridos, as estratégias e os métodos para alcançarmos nossos objetivos.

A pesquisa considera “o conhecimento acumulado na história humana e se interessa em aprofundar as análises e fazer novas descobertas em favor da humanidade”. (CHIZZOTTI, 2006, p. 19). A pesquisa aceita todo o conhecimento produzido pela humanidade e, dessa forma, proporciona ao pesquisador a reflexão sobre teorias, procedimentos e técnicas necessários para produzir novos conhecimentos.

A pesquisa científica, para Chizzotti (2006, p. 20),

caracteriza-se pelo esforço sistemático de – usando critérios claros, explícitos e estruturados, com teoria, método e linguagem adequada – explicar ou compreender os dados encontrados e, eventualmente, orientar a natureza ou as atividades humanas. A pesquisa pressupõe teorias ou visões de mundo que, em diferentes domínios do conhecimento, moldam a atividade investigativa e auxiliam a pesquisa.

Assim, uma pesquisa traz em si uma concepção de realidade, uma problemática (ontologia), os pressupostos epistemológicos ou critérios de análise (epistemologia) e uma abordagem metodológica (metodologia). Chizzotti (2006, p. 25) comenta que a ontologia da pesquisa aponta para a pergunta “qual é o problema a ser estudado?” Nossa pesquisa fundamenta-se nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo, (BRONCKART, 1999, 2006, 2008), o qual sugere o trabalho com gêneros por meio da construção de modelos didáticos que orientem a elaboração de sequências didáticas para o ensino de línguas na escola, embora diversos autores mostrem as fragilidades na inserção de propostas com gêneros nos livros didáticos (CRISTOVÃO, 2009; DIAS, 2009; DELL’ISOLA, 2009). Dell’Isola (2009) traz uma discussão voltada à importância do contato do aprendiz de língua estrangeira, diante da constatação de que nos livros didáticos falta um trabalho com a constituição dos gêneros e a relação com as esferas de circulação de uso da língua.

Para Gamboa (2003), na área das pesquisas educacionais existe uma relação entre o sujeito e o objeto. As pesquisas produzem conhecimento, então a relação se estabelece entre o sujeito que conhece e o objeto que é conhecido. A ontologia da pesquisa, para o autor, relaciona-se “com a concepção da realidade do pesquisador, com os interesses que orientam a

sua relação com os problemas do pesquisador, com os interesses que orientam a sua relação com os problemas pesquisados, com os problemas políticos” (GAMBOA, 2003, p. 401).

Portanto, o autor nos faz refletir, como professora e pesquisadora, sobre a realidade da nossa pesquisa. Ela é voltada à escola, onde acontece o ensino formal por meio das aulas e de outras atividades. O ensino tem como meta maior a aprendizagem e a expansão do conhecimento para promover o pensamento e a ação do sujeito. A escola, onde acontecem as aulas, é o lugar em que as informações são organizadas e sistematizadas com a finalidade de produzir a aprendizagem e o conhecimento dos alunos. Refletindo sobre a aprendizagem é que nos preocupamos com as prescrições dos documentos orientadores, com o plano de trabalho docente do professor e com o material didático; essa é a nossa realidade, onde estamos inseridos e temos as nossas tarefas, como preparação de aulas, PTDs, entre outras. Ainda temos que estar atentos a toda legislação e prescrições que vem da Secretaria da Educação SEED-PR para as escolas, pois são documentos que conduzem o nosso agir.

Em suas investigações Cristovão (2009) sustenta que a mediação do professor de línguas é uma importante ferramenta para o ensino. Ainda destaca que a forma como o livro é organizado no que diz respeito aos conteúdos e atividades depende da perspectiva teórica-metodológica subjacente à proposta. Assim, a nossa problemática ancora-se nos estudos desenvolvidos por esta autora ao analisar os gêneros textuais, percebendo se o material se aproxima da proposta de sequência didática para as aulas e qual é a concepção de linguagem que nele está inserida.

Dias (2009) enfatiza que o professor precisa analisar criteriosamente o livro didático de língua estrangeira, para verificar se ele possui uma variedade de gêneros textuais que atendam suas funções sociais e estejam dentro da esfera de conhecimento e interesse do aluno. Desta forma, faremos um levantamento dos gêneros e atividades da unidade 2 do livro *Way to go* visando entender a proposta nele inserida.

Para esse objetivo, alicerçamo-nos também em Moreira e Caleffe. Os autores afirmam que “a pesquisa e seus resultados facilitam a reflexão, a crítica e a maior compreensão do processo educacional, que por sua vez ajudam a melhorar a prática pedagógica” (2008, p. 39). Consoante à afirmação dos autores, desejamos promover uma reflexão das prescrições educacionais envolvendo o livro didático como material utilizado pela escola e a organização do trabalho planejada no PTD, objetivando fazer com que esta pesquisa colabore no sentido da reflexão e ação para tornar a prática pedagógica mais fundamentada. Moreira e Caleffe (2008), afirmam ainda que a ontologia da pesquisa está relacionada ao levantamento de questões básicas com relação à realidade. Nessa direção, procuramos fazer pesquisas que

estejam relacionadas à nossa realidade, que é a educação; assim, para este trabalho, empreenderemos um levantamento junto às escolas de nossa cidade a fim de averiguar o material didático por elas utilizado e os PTDs com os quais os professores trabalham. A epistemologia se estabelece na relação entre o investigador e o investigado. “A questão epistemológica se refere às bases do conhecimento - sua natureza e formas, como pode ser adquirido e como pode ser comunicado a outros seres humanos.” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 43). Nessa relação, o investigador somos nós, professores/pesquisadores, e o que estamos investigando, já o descrevemos. A epistemologia é a teoria que envolve toda a pesquisa, com a qual fazemos relação com a nossa prática e a forma como iremos nos comunicar: os artigos que escrevemos, a participação em congressos, as reuniões pedagógicas das quais participamos nas instituições de ensino, ou seja, a forma como iremos tornar conhecido esse trabalho.

Com relação à metodologia, Moreira e Caleffe (2008) ainda nos questionam a forma como vemos o mundo, que irá definir tanto o investigador quanto a pesquisa.

Dada as observações acima, nos alicerçamos na epistemologia, que são “[...] os fundamentos do conhecimento que dão sustentação à investigação de um problema” (CHIZZOTTI, 2006, p. 26). Para esta pesquisa, trazemos os estudos do ISD com base nos gêneros textuais, construção de modelos didáticos e sequências didáticas para o ensino de línguas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; BRONCKART, 2012) e também os estudos sobre a temática de análise do livro didático, que revelam a importância de uma escolha criteriosa, que demanda compreensão sobre a análise do material didático. A metodologia que usaremos para a análise do livro didático e dos outros documentos é a da pesquisa qualitativa interpretativista, de caráter documental. A pesquisa interpretativista “está interessada em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42).

A pesquisa qualitativa, para Chizzotti (2006, p.26), “não tem um padrão único porque admite que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos”. Assim, o pesquisador segue uma metodologia de trabalho para descobrir ou comprovar uma verdade. Além da própria concepção da realidade que possui, segue um procedimento para que a pesquisa tenha consistência, recorrendo às técnicas ou instrumentos de coleta de dados que estão em sintonia com os procedimentos adotados.

Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. Diante dessa perspectiva, que

considera a realidade, o contexto, o pesquisador e os objetivos de pesquisas, podemos dizer que se trata de “uma atividade que localiza o observador no mundo, através de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo.” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.17). Tendo em vista o exposto, nossa proposta de pesquisa prevê o levantamento do livro didático escolhido por cada escola de Guarapuava, para posterior análise. Podemos dizer que esta atividade nos localizará como observador/pesquisador em termos de materiais didático da escola pública em nossa cidade.

2.2. A ANÁLISE DOCUMENTAL

Os questionamentos que nos fazemos, a necessidade de buscar respostas para explicar como as coisas são nos levam à pesquisa. Cada pesquisa lança mão de uma metodologia para alcançar um resultado específico desde que este seja aceito cientificamente. Diante disso, precisamos saber que caminho seguir para obtenção dos dados em nossa pesquisa. De acordo com Tognetti (2006), a obtenção dos dados na pesquisa científica pode ser dividida em: bibliográfica, documental, de campo e de laboratório. Para este trabalho, usaremos a pesquisa documental sobre a qual discorreremos mais detidamente adiante, estabelecendo uma diferenciação entre ela e pesquisa bibliográfica.

Ao buscarmos documentos para realizar a análise da pesquisa, é importante diferenciarmos a fonte, pois tanto a pesquisa documental quanto a bibliográfica utilizam o documento como objeto de investigação.

A pesquisa bibliográfica, segundo Oliveira (2007), é uma modalidade de estudos e análise de documentos com base em livros, periódicos, enciclopédias e ensaios críticos. A autora comenta que esse tipo de pesquisa se diferencia da documental, pois o estudo sobre o objeto ocorre a partir de fontes científicas, contemplando fontes secundárias com diferentes autores abordando o tema. A finalidade é colocar o pesquisador em contato com as obras, artigos ou documentos referentes ao tema estudado. Já na pesquisa documental, a fonte é considerada primária, pois os documentos não passaram por análise.

A análise documental apresenta-se como um método de escolha e verificação de dados que “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse” (CAULLEY apud LÜDKE; ANDRE, 1986 p. 38). Por meio desse método, identificam-se as informações que podem auxiliar o pesquisador a atingir os objetivos de pesquisa. Segundo Lüdke e André (1986, p. 39), “os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações

do pesquisador”. Assim, o pesquisador precisa reunir um *corpus* satisfatório, para que dele possa extrair as informações necessárias para a análise. Os documentos podem ser leis, diários, jornais, revistas, discursos, livros, arquivos escolares, entre outros.

Bowen (2009) frisa que os documentos contêm textos (palavras) e imagens que foram registrados sem a intervenção do pesquisador. Como parte de um estudo, apresentam diferentes formas: agendas, manuais, livros e folhetos, diários, jornais, cartas, mapas, entre outros. De acordo com o exposto, nossa pesquisa tem como objetos de estudo os planos de trabalho docente e livro didático enquanto documento, e não como obra de consulta bibliográfica, do qual se pretende analisar os textos, as imagens e as atividades.

Para Sá-Silva (2009, p. 5), “a pesquisa documental se utiliza de métodos e técnicas para apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. De acordo com Appolinário (2009), quando utiliza fontes documentais para buscar informações, seja em livros, seja em revistas ou arquivos, diz-se que a pesquisa possui estratégia documental. O autor classifica a estratégia em coleta de dados e fonte de dados. A primeira refere-se ao local onde os documentos são coletados (campo ou laboratório); já a fonte de dados pode ser documental ou de campo. Na análise documental, recorre-se à metodologia de análise do conteúdo. O processo de análise de conteúdo dos documentos tem início quando tomamos a decisão sobre a unidade de análise. Na unidade de análise, o investigador pode selecionar segmentos específicos do conteúdo. De acordo com esses pressupostos, nossa análise terá como foco os gêneros textuais da unidade 2 do livro didático *Way to go* e as atividades que a compõem.

Os autores Moreira e Caleffe (2008, p.73) também distinguem a pesquisa bibliográfica da documental. A diferença está na natureza das fontes, asseveram. Quando se coleta dados, a fonte está restrita a documentos, que podem ser escritos ou não. Os autores citam os lugares em que a pesquisa documental pode ser feita, como “bibliotecas, institutos, em centros de pesquisa, em museus e em acervos particulares, e em locais que sirvam como fonte de informações para o levantamento de documentos.” Como o próprio nome indica, relaciona-se à coleta de dados em documentos que estão dispostos em diversos lugares ou ainda que pertencem ao próprio pesquisador. Esclarecem que não se pode confundir a pesquisa documental com a análise documental. “A primeira é um tipo de pesquisa e a segunda é um tipo de análise que poderá ser utilizado em qualquer revisão da literatura.” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 75). Os autores destacam os passos para a realização da pesquisa documental, a saber: determinar os objetivos da pesquisa; escolher os documentos; acessar os documentos, analisar os documentos; redigir o relatório. Refletindo sobre esse ponto,

constatamos que os nossos passos estão de acordo com o que foi prescrito por Moreira e Caleffe (2008), pois, para fazer a pesquisa, foi necessário delinear com precisão os nossos objetivos; na sequência, determinar quais os documentos consultar, analisando-os e comparando-os com as teorias que fundamentam a temática e as prescrições e critérios que a norteiam e regulam; ao fim, revistos todos as etapas anteriores, redigimos a dissertação. Os passos para a pesquisa devem ser apreendidos e seguidos, conduzindo o pesquisador para um trabalho com precisão. Complementando a nossa reflexão, Moreira e Caleffe (2008, p. 73) esclarecem que a pesquisa qualitativa explora “as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente. O dado é frequentemente verbal e é coletado pela observação, descrição e gravação.” De acordo com o que sustentam os autores, os dados para a nossa pesquisa documental serão coletados por meio da observação/leitura dos textos prescritivos, dos textos e atividades do livro didáticos, assim como dos PTDs, que passaremos, na próxima seção a apresentar.

2.3 LEVANTAMENTO PRÉVIO E SELEÇÃO DO CORPUS REFERENTE AO LD

A seleção do material para a análise foi dividida em dois passos. Primeiramente, fizemos um levantamento preliminar sobre quais obras foram aprovados no PNLD de 2015 e, em seguida, quais foram selecionadas pelas escolas em nossa região.

Conforme nosso levantamento preliminar, ao todo, quatro coleções para o Ensino Médio em Língua Inglesa foram aprovadas no PNLD/2015, conforme a relação abaixo:

Quadro 7 – Relação das coleções aprovadas PNLD/2015

Coleções	Autores	Editoras
Alive High	Vera Menezes Marcos Racilan Junior Braga Ronaldo Gomes Marisa Carneiro Magda Velloso	SM
High up	Reinilde Dias, Leiná Jucá Raquel Faria	Macmillan do Brasil
Take Over	Denise Santos	Escala Educacional
Way to Go	Kátia Tavares Cláudio Franco.	Ática

Fonte: elaborado pela autora.

O Quadro 6 traz as quatro coleções aprovadas pelo PNLD com os respectivos autores e editoras, as quais foram disponibilizadas para análise e escolha pelos professores da rede pública estadual do estado do Paraná.

No segundo passo, encaminhamos um e-mail à Coordenadora de Língua Inglesa do Núcleo Regional de Ensino de Guarapuava para obter informações a respeito dos livros adotados pelos colégios do município. A professora responsável nos informou que não possuía esse controle, mas que enviaria um e-mail aos professores das escolas solicitando a informação. Como não obtive respostas, resolvemos fazer um levantamento junto às bibliotecas de cada escola de Guarapuava, a fim de conhecermos os nomes dos livros escolhidos pelos 31 colégios estaduais circunscritos na região de Guarapuava. O quadro abaixo foi construído com base no anterior por representar as obras do PNLD, mas, apresentam outros elementos que são próprios da nossa pesquisa, o número de instituições de ensino que escolheram determinado material. O resultado desse levantamento é apresentado no Quadro 7:

Quadro 8 – Livros de Inglês do PNLD de Ensino Médio escolhidos no município de Guarapuava/PR. Rede Estadual. 2015/2017.

LIVROS UTILIZADOS	INSTITUIÇÕES DE ENSINO
WAY TO GO	13
HIGH UP	06
ALIVE HIGH	03
TAKE OVER	01
OUTRAS ESPECIFICAÇÕES	
Colégio sem o Ensino Médio, só Fundamental	02
Não adotou livro	01
ENLACES (Língua Espanhola)	01
Material próprio (Jovens e adultos)	02
Material próprio (Educação Especial)	02
Total	31

Fonte: elaborado pela autora.

O Quadro 7 nos mostra as obras escolhidas pelas instituições de ensino, na qual verificamos a coleção *Way to go* em primeiro lugar. Outras instituições escolheram as coleções *High up*, *Alive high* e *Take over*. Duas instituições não participaram da escolha, pois

contam somente com o Ensino Fundamental. Somente uma instituição não possuía livro didático, por não ter participado da escolha. Uma escola optou por manter apenas a Língua Espanhola no currículo, adotando como livro didático a obra *Enlaces*; a Língua Inglesa, nessa instituição, é lecionada somente no Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM). Quatro escolas utilizam material próprio; duas para a Educação de Jovens e Adultos, e duas para a Educação Especial.

Nessa análise, realizada em 2014, já havia sido evidenciado que os textos que compõem o material didático pertencem a diferentes gêneros. O enfoque nos gêneros também se explicita no próprio Manual do Professor: “quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sociodiscursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual” (MARCUSCHI, 2006 apud TAVARES; FRANCO, 2014, p. 179).

Outro aspecto a salientar é que, a partir dessa análise, fizemos um recorte com base no trabalho previamente realizado pela professora/autora desse trabalho, em uma instituição agrícola, que havia selecionado uma das unidades para realizar as atividades docentes. Utilizaremos a unidade 2 do livro, cuja temática enfoca as questões ambientais, que, por sua vez, tem maior proximidade com o trabalho proposto nessa instituição agrícola de ensino. De acordo com o Projeto Político Pedagógico – PPP (2010, p. 74-75) o colégio tem como um dos objetivos “aplicar a teoria sobre conservação e preservação do Meio Ambiente, desenvolvendo projetos na comunidade próxima a escola e também abrangendo a cidade de Guarapuava e região”. As atividades desenvolvidas pela professora, além dos estudos com textos, vídeos e música, tiveram como primeiro passo prático desenvolver com os alunos de Guarapuava e região a limpeza do lixo do pátio do colégio por meio de uma gincana. O segundo passo foi mostrar à comunidade escolar e entorno o que poderia ser feito com os produtos coletados, descarte ou reciclagem. O resultado desse trabalho foi exposto na *1ª Mostra de Produtos Recicláveis*, que exibiu vários objetos produzidos com o material colhido durante a limpeza, tais como cortina, abajur, sacola, boneco de neve, vaso de flores e outros.

Dado o levantamento preliminar e a proposta do Manual do Professor, justificamos também a nossa escolha pela necessidade de conhecer se o material condiz com a proposta de trabalho de gêneros textuais para as aulas de Língua Inglesa nas escolas com base na teoria que estudamos, o Interacionismo Sociodiscursivo. Como já apresentado inicialmente, temos por objetivo analisar as atividades e os gêneros textuais que compõem a segunda unidade do livro *Way to go* e também como os PTDs são construídos, para verificar se há aproximação da proposta de trabalho envolvendo sequências didáticas para as aulas de Língua Inglesa e identificar a concepção de linguagem subjacente à unidade do livro didático.

2.3.1 Levantamento prévio e seleção do corpus referente aos PTDs

Realizamos a primeira pesquisa sobre os PTDs em consulta aos *sites* dos colégios que escolheram o livro *Way to go* como livro didático para o período de 2015 a 2017. A pesquisa foi feita em dois momentos: inicialmente, pesquisamos os PTDs de 2015; depois, os de 2016. No início do ano de 2016, quando pesquisamos os *sites* dos colégios, os PTDs de 2015 já não estavam mais disponíveis para consulta, e os de 2016 não haviam sido lançados pelos colégios até a última data consultada. Como não obtivemos resultados, decidimos visitar os colégios, explicando os objetivos da pesquisa e solicitando os PTDs pessoalmente às pedagogas. Por meio desse contato, adquirimos cópias de alguns documentos e outros nos foram enviados por e-mail.

Dos treze PTDs que coligimos, foram selecionados dois, de forma aleatória, de duas instituições de ensino diferentes.

2.3.2 A descrição do corpus para o livro didático

A nossa opção pelo livro didático *Way to Go* justifica-se em razão de a obra ter sido uma das aprovadas pelo PNLD/2015 e também porque, após o levantamento nos colégios, apurou-se que fora o livro escolhido pelo maior número de instituições de ensino de Guarapuava. Como professora de turmas de 1^{os} anos do Ensino Médio, pudemos observar que a obra parte de textos de diferentes gêneros, conforme o próprio manual do professor explicita (TAVARES; FRANCO, 2014, p. 179). A partir disso, houve curiosidade e necessidade de verificar se o material condiz com a proposta de trabalho de gêneros textuais para as aulas de Língua Inglesa nas escolas públicas.

A seleção de dados para nossa pesquisa foi feita a partir de um levantamento junto às bibliotecas dos colégios pertencentes à Guarapuava, para apurar os livros didáticos escolhidos para o ano de 2015.

Way to go, da editora Ática, é uma coleção destinada ao ensino de Língua Inglesa para o Ensino Médio. Compõe-se por três volumes (1^o, 2^o e 3^o anos) e um CD de áudio, ambos disponíveis nos formatos físico ou digital. Cada volume está dividido em oito unidades e a obra conta com versões diferentes para o professor e o aluno.

Nesta pesquisa serão analisados os dados, os textos e as atividades referentes à segunda unidade do livro. A análise da unidade tem a intenção de diagnosticar, elencar e

classificar quais são os gêneros textuais presentes e verificar se a proposta se aproxima das sequências didáticas no trabalho com os gêneros textuais.

2.3.3 A descrição do corpus para os PTDS

Após o levantamento dos materiais didáticos, realizado junto às instituições públicas de Ensino Médio, conforme apresentado no Quadro 7, selecionamos dois PTDS para análise. A escolha foi aleatória, entre trezes documentos disponibilizados pelos colégios estaduais que adotaram como livro didático a obra *Way to go*.

A seleção dos dados de nossa pesquisa foi feita por meio de levantamento dos PTDS, após contato com a pedagoga de cada colégio em que o livro didático foi escolhido.

A análise dos PTDS tem a intenção de verificar os gêneros textuais, os objetivos de aprendizagem e a concepção teórica presente, assim como outros itens que fazem parte do documento.

2.4 OS CRITÉRIOS DE ANÁLISE

Os critérios de análise que apresentamos para esta pesquisa são necessários para compreensão da configuração do livro didático e dos PTDS.

Para um panorama geral do livro, da unidade e dos PTDS, alicerçamo-nos na macroestrutura ou Plano global, na qual encontramos as explicações em relação ao que será estudado: o tema da unidade e o conteúdo (BRONCKART, 1999).

Para a análise dos gêneros textuais da unidade do livro, apoiamo-nos nos domínios sociais de comunicação (cultura literária ficcional, documentação e memorização das ações humanas, discussão de problemas sociais controversos, transmissão e construção de saberes, instruções e prescrições), com base em Dolz, Noverraz, Schneuwly (2013) e DCELEM (PARANÁ, 2008), nos quais encontramos os exemplos de esferas de circulação/gêneros mencionados por Schneuwly e Dolz (2001) e Leite (2014), (cotidiana, literária/artística, científica, escolar, imprensa, publicitária, política, jurídica, produção e consumo, midiática), que são os gêneros próprios desse meio e objetos de ensino-aprendizagem; bem como os gêneros escolarizados, com base em Rojo (2001), provenientes da esfera social e transpostos para a sala de aula, como o artigo de opinião, o e-mail, o anúncio, etc.

Para a análise das atividades do livro, abordaremos as capacidades de linguagem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993), as capacidades de significação (CRISTOVÃO;

STUTZ, 2011) e as capacidades multissemióticas (CRISTOVÃO; LENHARO, 2016), buscando identificar também as concepções de linguagem subjacentes à unidade.

Para a análise da configuração do trabalho prescrito e planejado nos PTDs, analisaremos o contexto de produção, assim como a relação entre os objetivos e os conteúdos das DCELEM, dos PTDs, do livro *Way to go*, identificando também as concepções de linguagem subjacentes.

Para analisar a macroestrutura da unidade de ensino e como as atividades permeiam o material, nos apoiamos em Schneuwly e Dolz (2013), no que se refere aos domínios sociais de comunicação, capacidades de linguagem dominantes e exemplos de gêneros orais e escritos. Os gêneros são as estruturas de textos socialmente reconhecidas, que podem ser orais ou escritas: conto, fábula, novela, curriculum, texto de opinião, diálogo argumentativo, carta de reclamação, discurso, seminário, conferência, entrevista, instruções de montagem, etc. Os domínios sociais de comunicação referem-se ao local em que os textos circulam em sociedade, por exemplo: na cultura literária, na documentação e memorização de ações humanas, na discussão de problemas sociais controversos, na transmissão e construção de saberes e também nas instruções e prescrições. Cada gênero está ligado ao seu domínio e às respectivas capacidades de comunicação, que podem ser: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações.

Tendo essas questões em conta, o Quadro 8 apresenta uma síntese da proposta de pesquisa. Acreditamos que esta proposta de investigação se justifica devido ao fato do referido material fazer parte dos livros aprovados pelo PNLD/2015 e ter sido escolhido por professores para servir como material didático dos colégios nas aulas de Língua Inglesa do Ensino Médio.

Esperamos contribuir com a formação inicial e continuada de professores na reflexão sobre as prescrições educacionais, na escolha de material didático para o ensino de língua estrangeira e na organização do PTD. Assim, desejamos que a pesquisa promova uma reflexão acerca da teoria que envolve os gêneros textuais e as sequências didáticas para o ensino de Inglês nas escolas do estado do Paraná e do Brasil.

Quadro 9 – Perguntas de pesquisa, corpus e critérios de análise

Perguntas de Pesquisa	Corpus	Crítérios de Análise
Como se configura a proposta de uma unidade do livro <i>WAY TO GO</i> ?	Unidade 2 do livro <i>WAY TO GO</i> do 1º ano do Ensino Médio	Plano geral e macroestrutura
		Gêneros textuais adotados
		Domínios sociais de comunicação
Como se configura o trabalho prescrito e planejado nos PTDs?	2 PTDs de 2016.	Capacidades de linguagem
		Contexto de produção
		Macroestrutura
		Relação entre os objetivos da DCELEM, livro <i>Way to go</i> e PTDS.
		Relação entre os conteúdos da DCELEM, livro <i>Way to go</i> e PTDS.
Concepção de Linguagem		

Fonte: elaborado pela autora.

3 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA – INGLÊS E DOS PLANOS DE TRABALHO DOCENTE

Para realizar a análise da unidade proposta, seguiremos com os nossos objetivos de pesquisa:

- Analisar as relações entre as configurações do livro didático *Way to go*, as prescrições educacionais e as planificações em Planos de Trabalho Docente.

3.1 ANÁLISE DA UNIDADE 2 DO LIVRO DIDÁTICO

Este capítulo tratará de apresentar a análise em torno da unidade 2 do livro didático *Way to go*. Para tanto, apresentamos as partes que a compõem: o manual do professor e o panorama geral do livro, o plano geral das unidades e macroestrutura da unidade 2, a identificação dos gêneros de linguagem, análise das atividades do livro, a linguagem subjacente à unidade, composição geral do material didático, análise dos gêneros textuais adotados na unidade e, por último, considerações sobre a análise.

3.1.1 O panorama geral do livro e os pressupostos do manual do professor

Assim, buscamos analisar os gêneros textuais e as atividades que compõem a segunda unidade do livro e verificar se há aproximação da proposta de trabalho envolvendo concepções de linguagem para as aulas de Língua Inglesa.

Esta seção é norteada pelos seguintes objetivos específicos de pesquisa:

- apresentar o plano geral das unidades e analisar a macroestrutura da unidade 2;
- identificar os gêneros textuais adotados nessa unidade;
- analisar a coerência das atividades do livro em relação ao gênero;
- identificar as concepções de linguagem subjacentes à unidade.

De acordo com os nossos objetivos acima citados, analisaremos a macroestrutura da unidade para entender como a unidade 2 se estrutura, assim como as concepções de linguagem que estão subjacentes a ela, identificando os gêneros textuais e a coerência das atividades em relação a eles. No entanto, primeiramente, apresentamos um panorama geral da coleção *Way to go*.

Way to go, da Editora Ática, de autoria de Kátia Tavares e Cláudio Franco, é uma coleção destinada ao ensino de língua inglesa para o 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio. O

material prevê livros distintos para uso do professor e dos alunos e ainda uma versão digital. Quanto à organização, o conteúdo do livro é distribuído em três volumes, cada qual composto por oito unidades, uma introdutória, quatro de revisão, além de dois projetos interdisciplinares e um CD de áudio. A cada duas unidades, há uma revisão dos temas; ao final do livro constam explicações sobre gramática, uma lista de verbos e o vocabulário utilizado em cada unidade. Além disso, no final do livro do professor, há um manual com apresentação dos pressupostos teórico-metodológicos com base em Bakhtin (1986), Bazerman (2006), Marcuschi (2006) e Vygotsky (1984).

Antes de adentrarmos na análise da unidade 2, apresentamos parte desses pressupostos, que podem auxiliar na compreensão da pesquisa. Com relação a este último aspecto, dentro do rol de perspectivas teórico-metodológicas no ensino de línguas, podem ser encontradas duas formas primordiais de enfoque. O primeiro caso é a perspectiva dialógica, e o segundo a concepção monológica (BAKHTIN, 1986).

A concepção dialógica de linguagem valoriza sempre as interações advindas do cotidiano e do contexto de cada sujeito. Isso significa dizer que a aprendizagem se dá sempre a partir de uma necessidade da própria vivência de cada aluno, valorizando assim o que cada um apresenta e prioriza para sua evolução enquanto protagonista, no momento em que entra em contato com uma língua diferente da materna.

Já no segundo caso, na concepção monológica, valoriza-se mais a forma individual de aprendizagem, isto é, todo processo de ensino pauta-se em uma forma vertical, na qual o aluno nem sempre é o centro da proposta e, por vezes, a aquisição do conhecimento linguístico não está conectada ao seu processo social. Dessa maneira, se o ensino monológico for efetivado, tanto o processo de ensino quanto o de aprendizagem sofrerão um déficit no que diz respeito à concepção de educação constituída, a saber: uma educação pautada sempre a partir dos contextos sociais em que o aluno está inserido.

Apresentadas assim as duas concepções de linguagem, pode-se afirmar que no Manual do Professor está disposta a concepção dialógica, a qual valoriza as interações entre as pessoas; isso pode ser comprovado por um fragmento retirado do próprio material, no qual fica explícita a opção por esse enfoque: “Esta obra adota uma perspectiva dialógica de linguagem (BAKHTIN, 1986, p. 179), em que a língua é compreendida como realidade concreta e não abstração científica”. Desta forma, o conhecimento da língua é construído por meio da interação do sujeito com o contexto de uso. Por intermédio do uso, que ocorre pelas manifestações de linguagens na prática social, o indivíduo age e reflete sobre a própria realidade e a dos outros, realidade esta que pode permanecer inalterada ou ser acrescida de

novos conhecimentos, que pode despertar diversas indagações sobre as situações apresentadas ou mesmo ser transformada.

Conforme Bakhtin e Volochinov (2010), a linguagem precisa ser inserida em um complexo mais amplo, na relação social. Para realizar a observação da linguagem é necessário estar nesse contexto, situar os sujeitos como emissor e receptor no meio social. É necessário que tanto aquele que usa a linguagem quanto quem lê a mensagem estejam no mesmo meio linguístico, integrados por uma determinada situação de comunicação. Para os autores “portanto, a unicidade do meio social e a do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico que definimos possa ser vinculado à língua, à fala, possa tornar-se um fato de linguagem” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p. 73). Para que a linguagem aconteça, as pessoas precisam interagir no mesmo meio e contexto social, pois o meio físico permite que se ouça a palavra, a linguagem.

Com a proposta dialógica de linguagem, a obra procura envolver os alunos na prática discursiva, para que possam agir em sociedade:

Para tal, partimos de textos de diferentes gêneros, de temas relevantes para os alunos, e para a sociedade e propomos atividades que visam promover o engajamento dos alunos em atividades sociais mediadas pela linguagem, de modo que possam compreender melhor o mundo em que vivem e participar dele criticamente. (LIBERALLI, 2009 apud TAVARES; FRANCO, 2014, p. 179).

No Manual do Professor, o embasamento teórico se apoia em Bazerman (2006 apud TAVARES; FRANCO, 2014 p. 179): “os gêneros não são vistos apenas como formas textuais, mas também como formas de vida e ação”. Em outras palavras, por meio dos gêneros, os indivíduos agem em sociedade. Assim sendo, para o autor, os gêneros são “frames para a ação social”, ou seja, são estruturas para a comunicação, para explorar o que é ou não conhecido.

Partindo dessa concepção, na obra em análise, os professores recebem um embasamento baseados no conceito de gêneros que está à disposição no Manual do Professor, numa visão sociodiscursiva ampla, que leva em conta toda uma cultura, e não simplesmente a produção de textos. (MARCUSCHI, 2006 apud TAVARES; FRANCO, 2014),

A obra ainda apresenta no Manual do Professor uma abordagem fundamentada na perspectiva dialógica de linguagem, compreendendo o processo de ensino-aprendizagem na concepção sócio-histórica-cultural (VYGOSTSKY, 1984 apud TAVARES; FRANCO, 2014). Nessa concepção, “os sujeitos, situados no tempo e no espaço e inseridos em um contexto social, econômico, cultural, político e histórico, agem e refletem como criadores e

transformadores do conhecimento no mundo” (TAVARES; FRANCO, 2014, p. 178-179). Ou seja, por meio do uso da linguagem, os sujeitos, situados em diversos contextos, agem e refletem sobre as próprias práticas, podendo assim se tornar transformadores da realidade em que estão inseridos. O agir ocorre por meio da linguagem, ao utilizar os gêneros como instrumento que favorece a comunicação.

No manual do professor ainda constam questões sobre interdisciplinaridade, educação mediada por novas tecnologias, objetivos gerais do curso, a integração das quatro habilidades básicas para fluência no idioma, a compreensão e a produção escrita, a compreensão e produção oral, vocabulário, gramática e questões relacionadas ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). (TAVARES; FRANCO, 2014).

Os autores ainda explicitam a necessidade de uma abordagem interdisciplinar na área de linguagens, códigos e suas tecnologias, o que é feito por meio da discussão dos temas, atividades e projetos integradores que fazem parte dos eixos do Ensino Médio: o trabalho, a ciência e a tecnologia.

O acesso à internet faz parte do dia a dia de muitos de nossos alunos por meio das redes sociais como WhatsApp e Facebook. Desta forma, verificamos que a coleção procura envolver os alunos ao propor, na seção *writing*, orientações de *sites* para explorar a estrutura do gênero estudado para realizar a produção escrita, assim como outros *sites* para criar e publicar. Para que isso aconteça, o professor precisa organizar e promover essa experiência aos alunos em sala de aula, pois as tecnologias facilitam o acesso aos conteúdos: textos e atividades no idioma escrito. Além desse acesso, a internet promove a interação e a comunicação em inglês entre as pessoas de diferentes lugares do mundo; ao estabelecer essa interação promove-se o uso da língua em um contexto real.

Os objetivos gerais da coleção estão fundamentados nos pressupostos teóricos apresentados e nos documentos orientadores do Ensino Médio no Brasil. Seguem as Orientação Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006), os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 2006) e a Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM.

A obra afirma fazer uso das quatro habilidades previstas pelas OCEM (BRASIL, 2000). São elas: a compreensão escrita, produção escrita, compreensão oral e produção oral, que são utilizadas de forma integrada, ou seja, atividades de *listening* envolvem *speaking* e *writing*, sem deixar de lado os multiletramentos, os quais são necessários para os alunos agirem e interagirem. Conforme nossa análise, verificamos que a obra tem seções destinadas às habilidades mencionadas. Seguindo as orientações dos PCNEM (BRASIL, 2000) de

Língua Estrangeira e os fundamentos teóricos apresentados, na parte do manual do professor, o livro afirma adotar a concepção sociointeracional, ou seja, os sentidos são construídos na relação leitor/autor, por meio do texto.

Desta forma, os objetivos gerais do livro, pautados nos documentos acima citados, pretendem:

- desenvolver nos alunos competências que os tornem capazes de se engajar, de modo significativo, em atividades de uso da linguagem e, assim, compreender melhor o mundo em que vivem e participar dele como cidadãos críticos;
- desenvolver as habilidades linguísticas (compreensão oral e escrita, produção oral e escrita) dos alunos de forma integrada e contextualizada, a fim de que possam utilizá-las em diferentes práticas sociais;
- desenvolver diferentes estratégias de aprendizagem de leitura de modo a promover a formação de leitores proficientes, críticos e autônomos;
- promover, a partir da discussão de temas e da realização de projetos e atividades de caráter interdisciplinar, a integração entre a língua inglesa e outras áreas do conhecimento abordadas em diferentes disciplinas, a fim de contribuir para um currículo abrangente, em que os conteúdos não são considerados de forma segmentada e estanque, nem desvinculados da vida social;
- levar os alunos a reconhecer e usar a língua inglesa como instrumento de acesso a informações diversas, grupos sociais e culturas de diferentes países e, portanto, a variadas formas de pensar, sentir e agir no mundo;
- levar o aluno a perceber a importância da produção cultural em inglês como representação da diversidade cultural e linguística;
- estimular os alunos a assumir seu papel como agentes corresponsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo assim sua autonomia;
- estimular a aprendizagem colaborativa e a solidariedade. (TAVARES; FRANCO 2014, p.182-183).

Visualizamos os objetivos do livro acima descritos ao elencar as seções, discorrer sobre elas e ao fazer a análise dos gêneros e das atividades que serão apresentados. Podemos inferir que, dado os objetivos descritos acima, o papel do professor nas escolas deverá ser sempre de mediador e estimulador da aprendizagem, posto em prática por meio da interação entre os participantes e do envolvimento destes em atividades significativas e diferenciadas.

3.1.2 Plano geral das unidades e macroestrutura da unidade 2

No que concerne à organização do livro, o plano geral de cada unidade está dividido em onze seções, conforme nos mostra o Manual do Professor⁴.

Warming up, before reading, reading, reading for general comprehension, reading for detailed comprehension, reading for critical comprehension, reading for critical thinking, vocabulary study, language in use, listening and speaking, writing, Looking Ahead. (TAVARES; FRANCO p. 192-195).

⁴ Cf. o Anexo C deste trabalho.

Desta forma, descrevemos o que consta em cada seção do livro e, considerando nosso foco de análise na unidade 2, apresentaremos os elementos que a compõem.

Warming Up é a seção de abertura. Contém imagens e perguntas, seguidas por exercícios. Por meio das imagens, são apresentados o título da unidade, o tema e a reflexão. A seção visa fazer previsões sobre o que será lido a partir de alguns elementos do texto, tais como título, subtítulo, imagens, legenda, autor e estrutura. Do mesmo modo, tem por objetivo também ativar o conhecimento prévio. Na unidade 2, a seção inicial é igualmente apresentada por meio de imagens relacionadas ao título da unidade, ao tema e à reflexão sobre práticas sustentáveis e não sustentáveis.

Reading é a seção em que o texto principal da unidade está inserido, cuja leitura oportunizará a conferência das previsões feitas na etapa anterior, de pré-leitura. A seção ainda tem por objetivo de leitura a verificação de hipóteses levantadas sobre o texto, como meio de incentivar que o aluno se aproprie dessa leitura e construa sentido. Na unidade em análise, o gênero foco encontra-se nessa seção, na qual as previsões realizadas na sessão anterior podem ser confirmadas ou não; assim sendo, o aluno precisa apoiar-se nas palavras transparentes, ou cognatas, e no vocabulário já conhecido.

Reading for General Comprehension aborda a compreensão global do texto. Na unidade 2 também solicita a compreensão geral por meio da ideia principal do texto.

Reading for Detailed Comprehension contempla a compreensão detalhada do texto, solicita informações específicas, a relação entre ideias do texto e as inferências. Na unidade 2, requer a releitura do texto para a compreensão detalhada e identificação de informações específicas.

Reading for Critical Thinking promove a reflexão crítica, procura mostrar pontos de vista explícitos e questões implícitas no texto. Na unidade em estudo, a discussão da atividade pode ser feita em português ou inglês, a critério do professor. A reflexão crítica é dirigida às questões do texto, de modo a ampliar o conhecimento sobre o tema e discutir os pontos de vistas de interesse ou que foram negligenciados.

Vocabulary Study é a seção que trata do vocabulário, mas também aborda outras atividades, voltadas para as habilidades de compreensão e produção de texto, tanto escritas quanto orais, nas quais o vocabulário está relacionado ao tema e é apresentado de forma contextualizada. Assim, podemos encontrar também na unidade 2 os exercícios de ampliação de vocabulário (*transparent words, false cognates, word formation, word groups, multi-word verbs*). O vocabulário também é enfatizado na seção *Warming Up*.

Language in Use é a seção em que são apresentados, de forma contextualizada, os tópicos gramaticais da unidade, por meio de exercícios e observações de exemplos de uso. A unidade também apresenta a gramática de forma contextualizada e trabalha a inferência das regras a partir da observação de exemplos.

Listening and Speaking é a seção em que são apresentados os textos e as atividades de compreensão oral, atividades de escuta e de fala. A unidade em análise ativa o conhecimento prévio do aluno sobre o assunto do texto oral para favorecer a formulação de hipóteses sobre o que será ouvido, bem como a sua compreensão.

Na seção *Writing* ocorre a produção escrita do gênero textual trabalhado durante a unidade, com as orientações passo a passo, desde o planejamento até a divulgação, incluindo as etapas de escrita, revisão e reescrita. A seção apresenta a antecipação do conhecimento do aluno, desde o planejamento do texto até a publicação, com a previsão das etapas de escrita, revisão e reescrita de texto.

Looking Ahead é a seção final, na qual se ampliam as discussões a partir de novas questões; esta etapa tem por objetivo também a reflexão crítica sobre o tema da unidade ao estabelecer uma relação entre a vida do aluno e a comunidade. Na unidade, solicita-se a participação de todos os alunos na atividade de debate, fazendo que estabeleçam relações entre os temas abordados, a sua vida e a da comunidade. O debate pode ser feito em português ou inglês, conforme opção do professor.

Apresentadas as seções, discorreremos agora sobre o tema da unidade. O nosso recorte está centrado na análise da segunda unidade do livro, intitulada, em inglês, *Unit 2 – Save the world! Go Green!* A composição da unidade apresenta:

Learning Objectives

- to take part in discussions on energy saving and sustainable practices;
- to learn how to use the imperative;
- to explore mind maps.⁵ (TAVARES; FRANCO 2014, p. 29).

Esse aspecto fica melhor demonstrado no Quadro 9, construído a partir das seções do livro, no qual levantamos os gêneros textuais e o número de atividades. Ele apresenta a estrutura geral da unidade, dividida em onze seções.

⁵ -Tomar consciência por meio de discussões sobre economizar energia e práticas sustentáveis;
 - Aprender como usar o imperativo;
 - Explorar mapas mentais. (tradução nossa).

Quadro 10 – Macroestrutura da unidade 2

Seções	Gêneros textuais	Número de atividades
<i>Warming Up</i>	Selo Procel Imagem	4
<i>Before Reading</i>	————	3
<i>Reading</i>	Mapa Conceitual	1
<i>Reading for General Comprehension</i>	————	1
<i>Reading for Detailed Comprehension</i>	Imagem	2
<i>Reading for Critical Thinking</i>	————	1
<i>Vocabulary Study</i>	Placa	3
<i>Language In Use</i>	Instrução Imagens	5
<i>Listening and Speaking</i>	Imagem Programa Radiofônico	7
<i>Writing</i>	Mapa Conceitual Instrução sobre a construção do mapa	2
<i>Looking Ahead</i>	Imagens	1

Fonte: elaborado pela autora.

Observamos que a unidade contempla leitura, audição e produção escrita. A proposta, que inicia com a leitura do primeiro texto, é composta por um selo Procel e cinco imagens para contato com o tema, mas não existe previsão de produção escrita inicial. No texto 2 (mapa conceitual), na primeira atividade, o objetivo da leitura é a compreensão do texto de forma geral, e não detalhada; o aluno pode se apoiar nas imagens, no título, no subtítulo, em palavras transparentes, ou seja, nas cognatas e no vocabulário já conhecido. Na sequência, temos atividades destinadas à leitura detalhada e também ao desenvolvimento do pensamento crítico. Somente ao final da unidade é solicitado ao aluno a apresentar produção escrita em torno da observação da estrutura, do que é e como se apresenta. A proposta da atividade é

levar o aluno a acessar em sua estrutura mental os conhecimentos obtidos durante o aprendizado, relacionando e ampliando as explicações da atividade por meio de pesquisas, produzindo, expondo e discutindo com o grupo tudo quanto pôde construir. A concepção de linguagem que está subjacente à unidade baseia-se na proposta de Ausubel (1963), que procura explicar os mecanismos internos que ocorrem na mente humana com relação ao aprendizado e à estruturação do conhecimento. A ênfase está na aquisição, no armazenamento e na organização das ideias pelo indivíduo.

Após a análise macroestrutural, na seção seguinte, abordamos os gêneros adotados pela unidade 2.

3.1.3 Identificação dos gêneros

Esta subseção aborda os gêneros textuais que verificamos na unidade 2. A análise que será apresentada se refere ao objetivo de pesquisa, que visa investigar os gêneros textuais e as esferas de circulação. Para a construção da análise, observamos todos os textos da unidade, a fim de levantar os gêneros textuais utilizados e também consultamos o quadro das DCELEM (PARANÁ 2008, p. 85-86). O resultado é apresentado no Quadro 10, que traz uma síntese dos gêneros que a unidade propõe:

Quadro 11 – Gêneros textuais e esferas de circulação da unidade2

<i>GÊNERO</i>	<i>ESFERA DE CIRCULAÇÃO</i>
<i>SELO PROCEL</i>	<i>ESCOLARIZADO PRODUÇÃO E CONSUMO</i>
<i>MAPA CONCEITUAL</i>	<i>ESCOLAR</i>
<i>IMAGENS DE PRÁTICAS NÃO SUSTENTÁVEIS /SUSTENTÁVEIS</i>	<i>ESCOLARIZADO COTIDIANA</i>
<i>PLACA</i>	<i>ESCOLARIZADO PRODUÇÃO E CONSUMO</i>
<i>REPORTAGEM RADIOFÔNICA</i>	<i>ESCOLARIZADO MIDIÁTICA</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Na unidade 2 constam cinco gêneros textuais diferentes, já apresentados. Na abertura da unidade está inserido o gênero selo Procel, um selo referente à classificação do consumo de energia de eletrodomésticos. Em destaque, temos a imagem do eletrodoméstico fogão a gás, cujo índice de consumo estampado no selo Procel é classificado como “A”, o mais eficiente na escala, que vai até a letra F. Nas laterais estão dispostas quatro imagens de pessoas e objetos que exploram o tema e representam atitudes que contribuem para um mundo mais sustentável, como a utilização de sacolas não descartáveis e o emprego da bicicleta como meio de locomoção. A seguir, apresentamos a página de abertura da unidade, que ilustra o que acabamos de descrever:

Figura 2 – Página de abertura da unidade 2: *Save the World! Go Green!*



Fonte: Tavares e Franco (2014, p. 29).

O mapa conceitual é o gênero foco da unidade e tem o objetivo principal de informar aos alunos ideias de como economizar energia. A unidade ainda apresenta outros gêneros, como a placa (informativa/instrução), cujo objetivo é dar conselhos sobre práticas ecologicamente sustentáveis, prescrevendo o uso de tecnologias que consomem menos energia elétrica e a adoção de hábitos direcionados à redução da produção de lixo e da

emissão de poluentes no cotidiano dos alunos. As informações são veiculadas por meio de reportagem radiofônica com o intuito de incentivar não apenas os alunos, mas toda a comunidade escolar a tornar-se sustentável. O texto não apresenta a fonte de onde foi retirado, o que nos leva a entender que fora inserido apenas para fins de didatização do tema, que será apresentado com maior profundidade na análise das atividades.

O levantamento presente no Quadro 10, gêneros textuais e esferas sociais de circulação, nos mostra a variedade de gêneros em uma única unidade. O gênero selo Procel, de circulação social, voltado ao consumo de energia, é transposto para a escola, ou seja, torna-se um gênero escolarizado. O segundo e terceiro gêneros apresentados (mapa conceitual e imagens de práticas sustentáveis e não sustentáveis) são da esfera escolar, fazem parte desse meio e dos gêneros que podem contribuir para o aprendizado na escola. Os outros dois gêneros, a placa e a reportagem radiofônica, são oriundos das esferas produção e consumo e midiática, respectivamente. Eles fazem parte de gêneros que provém de outros círculos sociais e, assim como o primeiro gênero, são transpostos para a sala de aula, tornando-se então escolarizados, porque permitem o ensino e a aprendizagem com base em textos advindos de práticas sociais. Os gêneros textuais apresentados fazem parte do dia a dia das pessoas, são instrumentos dos quais a escola se utiliza para promover uma leitura mais crítica, colocando os alunos em contato com os problemas sociais para que possam desenvolver o raciocínio e aumentar a capacidade de questionamento, bem como para conscientizá-los, fazendo com que modifiquem suas atitudes em prol de um planeta mais sustentável.

Para o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita, o livro utiliza grande quantidade de textos escolarizados, provenientes das esferas de produção e consumo, cotidiana e midiática. Essa diversidade é positiva para o ensino de LI e se fundamenta nas DCELEM (PARANÁ 2008, p. 58) quando “busca alargar a compreensão dos diversos usos da linguagem, bem como a ativação de procedimentos interpretativos alternativos no processo de construção de significados possíveis pelo leitor”. Assim, a diversidade é importante, mas os gêneros textuais precisam ser bem explorados pelo professor.

A unidade tem como tema relevante “salvar o mundo por meio de práticas sustentáveis”. O tema é gerador de novas atitudes tanto para o aluno quanto para a sociedade, no que se refere às questões de meio ambiente e sustentabilidade. Pudemos observar que são trabalhados cinco gêneros em torno do mesmo tema. O segundo gênero, mapa conceitual, é o que engloba o maior número de atividades. A unidade focou o trabalho neste gênero, constituído de estruturas em forma de esquemas que representam ideias e conceitos com os

quais se pretende mostrar o conhecimento de forma mais clara. Esta é uma estratégia de estudo utilizada para melhorar a visualização e facilitar a memorização de conceitos.

3.1.4 Análise das atividades

As capacidades de linguagem permitem ao indivíduo construir conhecimentos sobre as características próprias do gênero. Para realizar esta análise, apoiamo-nos nas capacidades de Linguagem de Ação (CA), Capacidade Discursiva (CD), Linguístico-Discursiva (CLD), Capacidade de Significação (CS) e Capacidades Multissemióticas (CMS).

A seguir, apresentaremos a análise das capacidades de linguagem, de acordo com cada seção da unidade 2.

O Quadro 11 foi construído com base na observação das seções do livro e apresenta um panorama geral sobre a obra, contemplando as atividades propostas em cada uma das seções, a página em que estão localizadas as atividades e, na sequência, as capacidades de linguagem mobilizadas em cada atividade, bem como os critérios que subsidiam a análise.

Quadro 12 – Capacidades de linguagem da unidade 2 (continua)

Seção	Número de atividades	Página	Capacidades	Critério
<i>Warming Up</i>	-	29	CA, CMS	1CA, 4CA, 1CMS, 3CMS, 4CMS
	1	30	CA/CLD/CMS	1CA, 4CA, 4CLD 8CL, 1CMS, 2CMS, 3CMS, 4CMS
	2	30	CA/CLD	1CA, 4CLD
	3	30	CA/CLD	1CA, 3CA, 4CLD
<i>Before Reading</i>	1	31	CA/CLD	1CA, 1CLD,
	2	31	CA/CD/CLD/CMS	1CA, 3CA, 1CD, 3CD, 1CLD, 1CM, 2CMS
	3	31	CA/CD/CLD	1CA, 3CA, 1CLD
<i>Reading</i>	-	32	CA/CD/ CLD/CS/CMS	Todas
<i>Reading for General Comprehension</i>	-	32	CA/CD/CS/CMS	1CA, 1CD, 3CD, 2CS, 1CMS, 5CMS

Quadro 11 – Capacidades de linguagem da unidade 2 (continuação)

Seção	Número de atividades	Página	Capacidades	Critério
<i>Reading for Detailed Comprehension</i>	1	33	CA/CD/ CLD/CS/CMS	1CA/1CD/1CLD, 1CS, 1CMS, 3CMS, 4CMS, 5CMS
	2	33	CA/CD/ CLD/CS	3CA,4CA,1CLD, 5CS
<i>Reading For Critical Thinking</i>	-	34	CA/CLD/CS	1CA,4CA,5CLD, 1CS, 8CS
	1	34	CLD	1CLD
	2	34	CLD	1CLD
	3	34	CA/CLD	1CA,1CLD,4CLD
<i>Language in Use</i>	1	35	CA/CLD	1CA,1CLD,4CLD, 5CLD
	2	36	CA/CLD	1CA,1CLD,4CLD
	3	36	CA/CLD/CMS	3CA, 4CA, 1CLD, 4CLD, 1CMS, 3CMS, 4CMS
	4	37	CA/CLD/CS/CMS	1CA, 1 CLD, 4CLD, 5CS, 1CMS, 2CMS, 3CMS, 4CMS
	5	38	CA/CLD/CS/CMS	CA, 1CLD, 4CLD, 5CS, 1CMS, 2CMS, 3CMS, 4CMS
<i>Listening Speaking</i>	1	39	CA/CLD/CS/CMS	1CA, 1CLD, 4CLD, 5CS, 1CMS, 2CMS, 3CMS, 4CMS
	2	39	CA/CLD/CS/CMS	1CA, 1CLD, 4CLD, 5CS, 1CMS,2CMS, 3CMS
	3	39	CA/CD/CLD/CMS	1CA, 1CD, 1CLD, 4CLD, 1CMS, 2CMS, 3CMS, 4CMS, 5CMS
	4	40	CA/ CD/CLD/ CLD	1CA, 2CA, 3CA, 4CD, 1CLD, 8CLD, 11CLD
	5	40	CA/ CD/CLD/ CLD	1CA, 2CA, 3CA, 4CD, 1CLD, 8CLD, 11CLD
	6	40	CA/CLD/ CLD/CS	2CA, 5CLD, 6CLD, 8CLD, 3CS, 8CS

Quadro 11 – Capacidades de linguagem da unidade 2 (conclusão)

Seção	Número de atividades	Página	Capacidades	Critério
<i>Listening</i> <i>Speaking</i>	7	40	CD/CLD/CS	1CD, 1CLD, 8CLD, 10CLD, 1CS, 5CS, 8CS
<i>Writing</i>	2	41	CA/CD/CLD/CS/CMS	Todas
<i>Looking Ahead</i>	1	42	CA/CD/CLD/CS/CMS	Todas

Fonte: elaborado pela autora.

O Quadro 11 categoriza as atividades conforme as capacidades de linguagem. A seguir, temos a escrita dessa análise, com o cuidado de apresentá-la na mesma sequência com que foi organizada, para facilitar a compreensão do leitor e possíveis comparações com os nossos dados. A opção por iniciar a análise pelas seções do livro nos facilitou discorrer de forma mais organizada, englobando as capacidades de linguagem encontradas e o número de atividades por seção, conforme descrito a seguir.

A seção *Warming up* é composta por quatro atividades. A primeira visa exercitar a capacidade de ação e multissemiótica do aluno, fazendo com que, por meio da observação das imagens, ele identifique o assunto, o objetivo e estabeleça uma relação entre eles e o título, mobilizando assim seu conhecimento de mundo. Esta atividade requisita a capacidade de ação e mutissemiótica do discente: é solicitado a ele que observe as imagens, a fim de relacioná-las ao título; há a busca pelo conhecimento prévio do aluno, com o qual ele pode estabelecer hipóteses (1CA), mas não há atividade inicial para que reconheça ou fale sobre o gênero ou para que produza texto. As imagens permitem que o aluno construa sentido mediante o contato inicial com o texto e mobilize conhecimento de mundo para compreensão e produção de texto (4CA), compreenda as relações de sentido entre elementos verbais e não-verbais (1CMS), apreender os diferentes conhecimentos e sentidos que emergem das imagens (2CMS), reconhecer a importância de elementos não verbais para a construção de sentidos (3CMS) e relacionar os elementos não-verbais com o contexto social macro que o cerca (4CMS).⁶ (TAVARES; FRANCO, 2014, p. 29).

Na página 30, constam três atividades. Na primeira, após observar atentamente a imagem que acompanha o texto (Figura 3), o aluno é solicitado a apresentar escolhas ecologicamente corretas nas quais se empregam os verbos *Go*, *Choose*, *Buy*, *Take*, *Use* e

⁶ A Figura 2, apresentada anteriormente, ilustra a atividade.

Leave. Para cada verbo, o texto fornece duas opções de resposta, das quais apenas uma é correta. A segunda atividade apresenta uma questão aberta, com a qual se indaga ao aluno o que podemos fazer para manter nosso meio ambiente saudável. Por fim, a terceira questão pede que o aluno relacione os verbos arrolados em uma coluna com os significados apresentados em outra, todos eles ligados ao tema da seção, já apresentado: reduzir, reutilizar e reciclar.

As três atividades mobilizam as mesmas capacidades – de ação e linguístico-discursivas e multissemióticas – seguindo critérios quase idênticos para duas primeiras. Com relação à capacidade de ação, é necessário que o aluno observe as imagens, relacionando-as ao assunto (1CA), levando em conta as propriedades de linguagem na sua relação com aspectos sociais/culturais (3CA), assim como mobilizando conhecimento prévio para produção do exercício (4CA). Em relação às capacidades multissemióticas é importante compreender as relações de sentido entre elementos verbais e não verbais do gênero (1CMS), apreender os diferentes conhecimentos e sentidos que emergem do som, vídeos e imagens (2CMS), reconhecer a importância de elementos não-verbais para a construção de sentidos (3CMS) e relacionar os elementos não-verbais com o contexto social macro que o cerca (4CMS).

No campo das capacidades linguístico-discursivas, nas atividades 1, 2 e 3 os elementos (verbos) foram usados na construção das frases e do texto (1CLD) e (8CLD). Na atividade 2 e 3, o aluno precisa dominar operações para a coesão verbal das atividades, visto que ambas solicitam a construção de enunciado, o que leva o aluno a fazer relação com o tema e dominar operações que cooperam para a coesão verbal de um texto (4CLD). Nessa seção as capacidades analisadas, de acordo com os critérios estabelecidos, vão ao encontro dos objetivos propostos pela unidade.

A próxima seção, *Before Reading* (TAVARES; FRANCO, 2014, p. 31), prepara o aluno para a leitura por meio da mobilização do conhecimento prévio sobre o gênero a ser estudado. A seção é composta por 3 atividades. Abrindo a seção, a atividade 1 traz três perguntas abertas. A primeira questiona o aluno sobre o que ele e seus familiares fazem para economizar energia elétrica. A segunda volta-se para como reutilizar alguns itens do cotidiano, como roupas usadas e jornais. Por fim, a terceira demanda aos alunos descrever a reutilização de alguns materiais a domicílio. Na sequência, na atividade 2, o aluno é convocado a inspecionar a atividade da sessão seguinte para proceder a uma análise tópica, voltada a sua estrutura. Após observá-la, a questão apresenta alguns itens (a, b, c), os quais o aluno deve dizer se constam no texto: se há um mapa conceitual, se o texto possui um único

tópico ou, ao contrário, se está estruturado em degustes que espera encontrar no texto. Por último, a terceira questão incita o aluno a trabalhar em pares e relacionar três maneiras para economizar energia que ele esperava encontrar no texto.

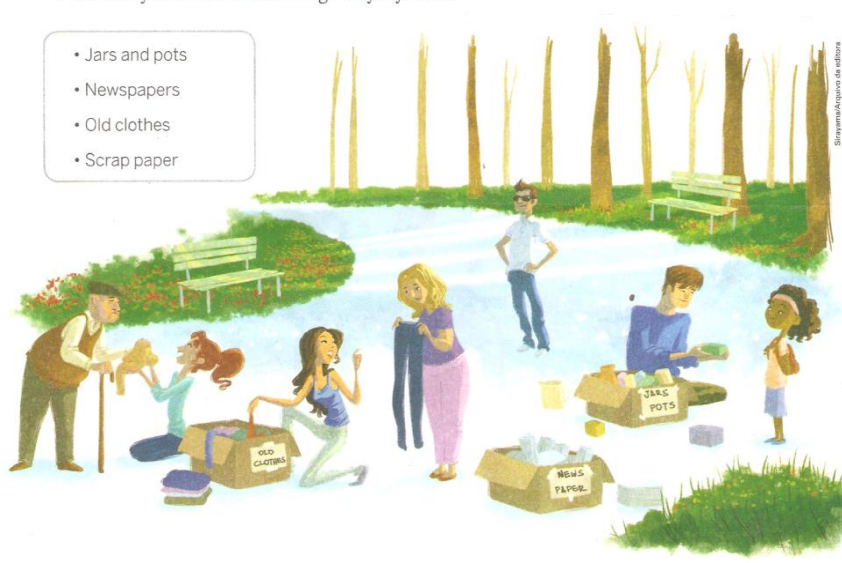
No que concerne às capacidades, na atividade 1 (TAVARES; FRANCO, 2014, p. 31), encontramos capacidades discursivas para mobilização de mundos discursivos, com os quais se busca entender o conteúdo temático (2CD). A atividade 2, por sua vez, mobiliza as capacidades de ação, discursiva e multissemiótica. Com relação à primeira, o aluno precisa observar o próximo texto, o mapa conceitual e verificar o assunto (1CA). É necessário também que ele observe a organização do texto, a linguagem não verbal (1CD), as relações de sentido entre elementos verbais e não-verbais do gênero (1CMS), reconhecer a importância de elementos não-verbais para a construção de sentidos (3CMS), relacionar elementos não-verbais com o contexto social macro que o cerca e entenda a função da organização do conteúdo naquele texto (3CD), mobilizando para tanto a sua capacidade discursiva. Na atividade 3, destacam-se as capacidades de ação e discursiva. Quando discorre sobre o assunto (1CA) e utiliza a linguagem voltada aos aspectos sociais e culturais (3CA), o aluno move suas capacidades de ação. Ao exercitar sua compreensão para fazer uso dos elementos que operam na construção de textos, parágrafos e orações (3CD), exercita a capacidade discursiva. A Figura 3 ilustra a primeira atividade dessa seção:

Figura 3 - 1ª atividade da seção *Before Reading*

1. Answer the questions. Personal answers.

a. What things do you do in your house to save energy? What about your parents?
b. How can you reuse the following everyday items?

- Jars and pots
- Newspapers
- Old clothes
- Scrap paper

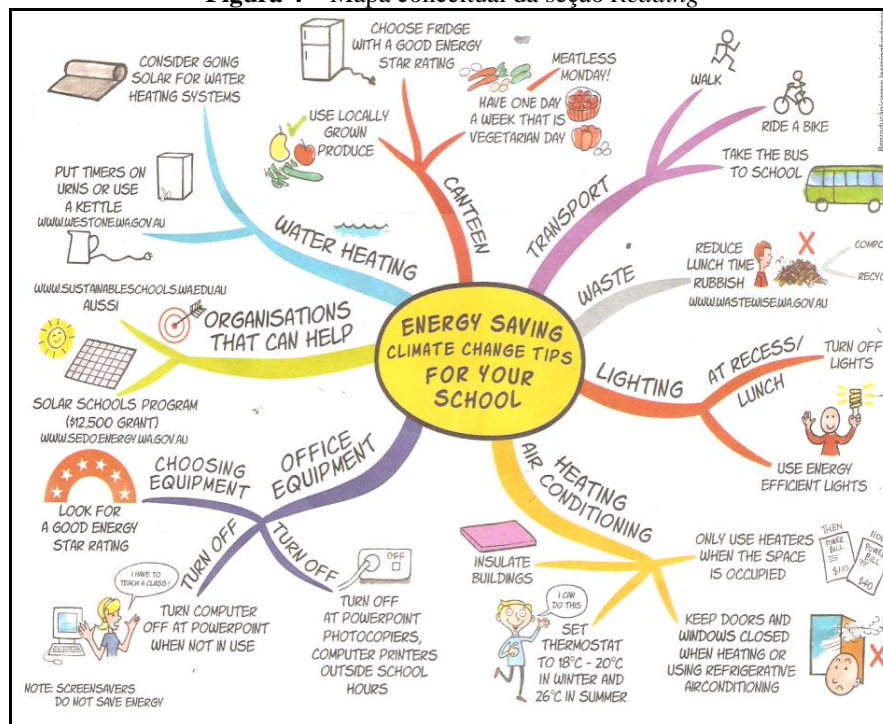


c. Do you or your family members reuse items at home? If so, which one(s) and how?

Fonte: Tavares e Franco (2014, p. 31).

Na seção *Reading*, página 32, é apresentado o gênero mapa conceitual, cujo tema central é economia de energia, que por sua vez subdivide-se em oito subtópicos, a saber: equipamentos de escritório, organizações que podem ajudar, aquecimento da água, cantina, transporte, desperdício, iluminação e aquecimento do ar condicionado. A partir dos subtópicos já descritos acima, encontram-se as sugestões para economizar energia na escola. A relação com os subtópicos permite ao aluno entender as sugestões para colocá-las em prática. Nessa atividade são mobilizadas todas as capacidades de linguagem: de ação, de significação, discursiva, linguísticos-discursiva e multissemiótica. A Figura 4 ilustra o mapa conceitual utilizado na seção *Reading*:

Figura 4 – Mapa conceitual da seção *Reading*



Fonte: Tavares e Franco (2014, p.32).

Na sequência, temos a seção *Reading for General Comprehension*, com apenas uma atividade. Ela trabalha apenas com o objetivo de entender o texto de forma geral, e não detalhada. A atividade consiste em assinalar, entre quatro sentenças, aquela que contém a ideia principal do texto, mobilizando as capacidades de ação, discursivas, de significação e multissemiótica. Para poder escolher a sequência correta, os alunos precisam observar as imagens, ler títulos e subtítulos, averiguar palavras cognatas e recorrer ao vocabulário conhecido, bem como à própria estrutura do texto (1CD). Inferências sobre quem escreveu o texto, (1CA), a função do conteúdo nesse texto, (3CD) e a utilização futura do modelo para a

produção textual (2CS), compreender as relações de sentido entre elementos verbais e não-verbais do gênero (1CMS) e compreender os elementos semióticos na constituição do gênero (5CMS); podem ainda ser exploradas pelo professor, bem como o contexto de produção, ou seja, inferências sobre quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, quando e onde foi produzido.

Em seguida, temos a seção *Reading for Detailed Comprehension*, que é composta por duas atividades. A atividade 1 da página 33 solicita que o estudante relacione cada um dos oito subtópicos apresentados no mapa conceitual, do qual tratamos na seção anterior, à sentença que lhes pareça mais adequada. Esta atividade requer do aluno capacidades discursivas, linguístico-discursivas, de significação e multissemióticas. Reconhecer a organização do texto com tópicos e subtópicos e a linguagem não verbal (gráfico, imagens) facilita a organização de informações específicas do texto (1CD), compreender as relações de sentido entre elementos verbais e não-verbais do texto (1 CMS), reconhecer a importância de elementos não-verbais para a construção de sentidos (3CMS), relacionar o elemento não-verbal com o contexto macro que o cerca (4CMS), assim como dos elementos que operam na construção do mapa conceitual (1CLD/2CS). As frases que explicam o subtópico que será usado iniciam com o verbo no modo imperativo. Ao estabelecer relação com o subtópico no texto, o aluno passa a refletir sobre o tema proposto (1CS), sobre a forma de pensar, agir e sentir de quem os produz.

A atividade 2 traz uma série de dúvidas e problemas como se tivessem sido formulados por membros da comunidade escolar (o diretor, um estudante universitário, o professor de inglês e o cozinheiro), pedindo que o aluno apresente, de acordo com o texto, a solução mais apropriada para cada um deles. Assim, o diretor mostra-se preocupado com fontes de energia alternativas, tendo em vista o alto custo da energia elétrica, indagando ao aluno se a energia solar poderia ser uma opção viável para sanar este problema. O estudante universitário procura saber se o seu computador pode ficar ligado o tempo todo, ou seja, até quando não está sendo usado. Por sua vez, o professor afirma que procura manter o ar condicionado da sua sala de aula em temperatura ambiente, mas os estudantes vivem pedindo para que ele a aumente ou diminua. Por fim, o cozinheiro busca um meio de fazer com que os estudantes se alimentem de maneira saudável. As capacidades mobilizadas por essa atividade são as de ação, linguístico-discursiva e de significação. As propriedades de linguagem são requisitadas ao fazer relação com aspectos sociais e culturais (3CA), no momento de apresentar uma sugestão apropriada para cada problema, o que requer a capacidade de ação do aluno. Ainda no âmbito da capacidade de ação, é necessário mobilizar os conhecimentos

adquiridos (4CA) para a compreensão e a produção da atividade, assim como para compreender os elementos que operam na construção do texto (1CLD), esta última exercitando a capacidade linguístico-discursiva. A capacidade de significação está presente quando o aluno precisa relacionar aspectos macro com a própria realidade (5CS).

A Figura 5 traz a segunda atividade dessa seção:

Figura 5 - 2ª atividade da seção *Reading for Detailed Comprehension*


2. Read the following problems or doubts presented by members of a school. Then choose an appropriate tip from the text for each problem.

a. "I need assistance and funding from a program specialized in energy initiatives. Energy costs are very high and going solar may be the best alternative." — *Principal*

b. "I always make sure the air conditioning is at room temperature but my students always ask me to turn it down or up." — *English teacher*

c. "Can I leave my computer on all the time?" — *High school student*

d. "I don't know what I can do to make students eat healthy food." — *School cook*



Fonte: Tavares e Franco (2014, p. 33).

A seção *Reading for Critical Thinking*, página 34, possui uma atividade dividida em três partes, cujo objetivo é despertar uma reflexão crítica nos alunos sobre questões relacionadas ao texto, de modo a expandir as perspectivas sobre o tema, relacionando-o com a realidade. Desse modo, o aluno é solicitado a responder quão dificultoso seria pôr em prática todas as recomendações trazidas pelo mapa conceitual (Figura 4) e quais dificuldades a escola poderia encontrar ao fazê-lo. Em seguida, questiona-se quais soluções o aluno vislumbra para que essas dificuldades possam ser superadas. Por fim, o estudante é levado a imaginar quais os possíveis efeitos que a adoção das sugestões poderia causar no meio escolar. Nesta atividade, são requeridas dos alunos as capacidades de ação, linguístico-discursivas e de significação. As inferências sobre o contexto de produção – o texto do mapa conceitual – já foram realizadas nas outras seções (1CA). A escrita que é solicitada aos alunos sobre cada questionamento mobiliza os conhecimentos de mundo para essa produção (4CA), bem como promove uma expansão no vocabulário, necessária para que as perguntas possam ser

respondidas. (5CLD). Para responder a primeira pergunta, sobre as sugestões apresentadas no texto do mapa conceitual e as dificuldades encontradas para colocá-las em prática, o aluno precisa fazer relação com outros textos e com a forma de pensar, agir e sentir de quem os produziu (1CS). Além do tema proposto para discussão, o aluno precisa posicionar-se em relação ao texto-contexto e aos problemas encontrados (8CS).

A seguir, na seção *Vocabulary Study*, a atividade 1, apresentada abaixo (Figura 6), demanda que o estudante leia a sentença e após responda qual o significado do sufixo *less* e qual classe de palavra ele forma: adjetivos ou advérbios. Requer a compreensão sobre os elementos que operam na formação da oração, por isso mobiliza a capacidade linguístico-discursiva (1CLD). A seguir apresentamos a atividade:

Figura 6 - 1ª atividade da seção *Vocabulary Study*

VOCABULARY STUDY

➤ WORD FORMATION

1. Read the sentences in the box and mark the correct answers.

Meatless Monday! Have one day a week that is a vegetarian day.

a. We can infer that the suffix *-less* means:

without; not having with; full of

b. The suffix *-less* is usually added to nouns to form

adverbs adjectives.

Fonte: Tavares e Franco (2014, p. 34).

A oração acima apresenta a formação da palavra, visto que, ao trabalhar o uso do sufixo *less*, torna-se necessário fazer inferência sobre o que o sufixo significa e para que ele é usado. Como complemento da atividade anterior, a atividade 2 solicita que o aluno dirija-se à página 160, no final do livro, na qual constam exercícios complementares de formação de palavras com o uso de diversos sufixos, pedindo que complete o campo em que o sufixo *less* é empregado.

A atividade 3, apresenta o gênero textual placa. Propõe o uso de *multi-words verbs*, chamados também de *phrasal verbs* ou *prepositional verbs*, locuções compostas por um verbo e uma preposição ou por um advérbio. A atividade pede que o estudante observe o emprego do *multi-word verb* “*turn-off*” no texto e depois responda com qual significado foi utilizado, bem como se seus termos podem ser ou não separados. Requer do estudante as capacidades de ação e linguístico-discursivas. Quanto às primeiras capacidades, observamos que é preciso

realizar inferências sobre para quem o texto foi escrito, o assunto, com que objetivo (1CA) mobilizando assim a capacidade de ação do aluno. Compreender os elementos que operam na construção desse texto possibilita a compreensão do texto como um todo (1CLD), assim como das operações que cooperam para a coesão verbal (4CLD), ambas capacidades linguístico-discursivas.

Dessa forma, a atividade proporciona uma reflexão crítica do que se lê; ao relacionar o conteúdo do texto com a realidade, o aluno precisa posicionar-se sobre como agir para melhorar as questões ambientais. Além disso, a atividade expande o vocabulário ao trabalhar com *multi-words* ou *phrasal verbs*.

A seção *Language in Use*, página 35, traz cinco atividades. A primeira, divide-se em duas etapas, das quais a Figura 7 apresenta a primeira:

Figura 7 – 1ª Atividade da Seção *Language in Use*

1. Read the five sentences below from the text on page 32.

Recycle.
Ride a bike.
Take the bus to school.
Reduce lunch time rubbish.
Keep doors and windows closed when heating or using refrigerative air conditioning.

Now mark the correct answers.

a. In all sentences the verbs are used to:

encourage people to save energy. describe people's habits about saving energy.

b. The sentences contain verbs in the:


Present Simple tense. Imperative.

c. This verb form is used to (mark more than one option):

give orders. make suggestions.
 give advice or instructions. talk about general truths and facts.

d. In the sign *Don't waste our future. Recycle.* **don't** is used to:

form the negative Imperative. emphasize a suggestion.



Fonte: Tavares e Franco (2014, p. 35).

Essa etapa da atividade mobiliza as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas. Consiste de cinco frases utilizadas pelo gênero mapa conceitual (Figura 4) com as quais se visa trabalhar o conteúdo do modo verbal imperativo e analisar os objetivos em que pode ser empregado: dar ordem, aviso ou instruções (1CA). Para tal, é necessário que o aluno reconheça que as frases pertencem ao texto, localizando-as como informação específica, como sugestões do que fazer para ajudar o meio ambiente (1CD) e como elementos que operam na

construção das frases do texto (4CLD), bem como que amplie o seu vocabulário verbal (5CLD).


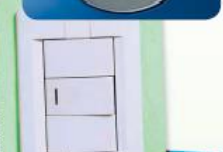

A atividade 2, página 36, retorna ao gênero textual mapa conceitual e trabalha outros verbos do modo imperativo. O enunciado pede que o aluno observe o mapa conceitual da página 32 (Figura 4) e circule todos os verbos do modo imperativo. Nesta atividade são requisitadas as capacidades linguístico-discursivas: reconhecer as informações específicas voltadas ao tempo verbal, identificar elementos de outras frases do texto (1CLD), a coesão verbal (4CLD), bem como expandir o vocabulário verbal.

A atividade 3 é mais uma atividade com enfoque nos verbos no modo imperativo, que visa fazer com que os alunos entendam as sugestões propostas para evitar o desperdício de energia elétrica, trazidas por um rol de sentenças. O exercício consiste em completar as frases com um dos verbos que o texto fornece em lista fechada. A atividade contempla a apreensão de capacidades de ação, linguístico-discursivas e multissemióticas relacionadas com aspectos socioculturais, permitindo assim a reflexão sobre atitudes que podem ser mudadas para economizar energia (3CA). Também mobiliza o conhecimento prévio para compreensão e realização da atividade (4CA). É necessário também que o aluno reconheça a organização do exercício, que usa como recursos algumas imagens (1CLD), bem como que ele perceba as diferenças dos conteúdos trabalhados ao fazer uso do auxiliar verbal na forma negativa (*don't*), atividades que mobilizam a capacidade linguístico-discursiva que ajudam na compreensão da atividade e também nas relações de sentido entre elementos verbais e não-verbais do gênero (1CMS), reconhecer a importância de elementos não-verbais para a construção de sentidos, (3CMS) e relacionar com o contexto social macro que o cerca (4CMS). O uso do modo imperativo caracteriza as sugestões ecologicamente corretas, e o tempo verbal presente simples os fatos ecológicos (4CLD). A Figura 8 ilustra a terceira atividade dessa seção:

Figura 8 - 3ª atividade da seção *Language in Use*

3. Stop wasting energy and money! Complete each tip with a verb form from the box as in the example.

FILL UP TURN OFF LEAVE DON'T LEAVE USE DO

a. If possible, fill up the washing machine, tumble dryer or dishwasher: one full load uses less energy than two half loads.

b. Always _____ the lights when you leave a room.

c. _____ appliances on standby and remember not to _____ laptops and mobile phones on charge unnecessarily.

d. _____ energy saving lightbulbs. They last up to 10 times longer than ordinary bulbs, and using one can save you around £55 over the lifetime of the bulb.

e. _____ a home energy check. Just answer some simple questions about your home and we'll give you a free, impartial report telling you how you can save up to £280 a year on your household energy bills.

Available at: www.energysavingtrust.org.uk/take-action/Money-saving-tips/Energy-saving-tips/Top-ten-tips. Accessed in July 2012.

Fonte: Tavares e Franco (2014, p. 36).

A atividade 4, página 37, propõe o uso do modo imperativo e do tempo verbal presente simples para descrever fatos ou ações ecologicamente corretas. O enunciado apresenta duas figuras do cotidiano: uma mulher defronte a uma geladeira aberta e um rapaz regando flores (Figura 9). Cada figura é acompanhada de duas opções de sentenças, uma expressando um fato ecologicamente correto; a outra, uma ação, também correta. É solicitado ao aluno que observe ambas as figuras e depois responda sentenças injuntivas. De modo geral, podemos observar a mobilização das capacidades de ação, linguístico-discursivas, de significação e multissemióticas nesta atividade. Com relação à primeira, a atividade permite ao aluno realizar inferências sobre quem escreveu o texto, o assunto, os objetivos, para quem e quando foi produzido (1CA). No que concerne à capacidade linguístico discursiva, os elementos que representam o imperativo estão destacados, o que permite ao aluno visualizar os verbos que operam na construção do texto (1CLD). A divisão entre fato e sugestão, assim como o negrito com os quais se destacam os verbos, são recursos que proporcionam o uso de operações que cooperam para a coesão verbal, pois permitem uma melhor visualização, reflexão e entendimento sobre o tempo verbal trabalhado (4CLD). A atividade também exercita a capacidade de significação por meio do exemplo trazido pelas figuras, que praticam ações do dia a dia, bem como pelas sugestões que apresenta visando melhorar a prática dos alunos na escola ou em casa (5CS). As capacidades multissemióticas são importantes para

compreender as relações de sentido entre elementos verbais e não verbais do gênero (1CMS), apreender os diferentes conhecimentos e sentidos que emergem dos sons, vídeos e imagens (2CMS), reconhecer a importância de elementos não-verbais para a construção de sentidos (3CMS) e relacionar elementos não-verbais com o contexto social macro que o cerca (4CMS).

Figura 9 - Segunda imagem da atividade 4 da seção *Language in Use - In the garden*




Fonte: Tavares e Franco (2014, p. 37).

A atividade 5 da página 38 também se concentra no uso dos verbos no modo imperativo e no tempo verbal presente simples e, formalmente, apresenta uma estrutura idêntica à atividade anterior, com as figuras que indicam ações cotidianas e as duas opções de sentença descrevendo ações e fatos ecologicamente corretos, que incentivam os alunos a trocar atitudes não sustentáveis por sustentáveis. No entanto, nesta atividade são os próprios textos das sentenças que devem ser completados com o verbo adequado. A atividade agrupa quatro capacidades de linguagem: capacidade de ação, discursiva, linguístico-discursiva e multissemióticas. No tocante às capacidades de ação, observamos que o aluno precisa fazer inferências sobre o assunto e o objetivo ao confrontar-se com o fato e a sugestão ecologicamente corretos e agrupados. (1CA). O exercício requer também que aluno rememore os elementos (verbos) necessários, bem como a sua conjugação, para poder completar as orações/texto, mobilizando assim as suas capacidades linguístico-discursivas (1CLD). No que diz respeito à capacidade de significação, o aluno é levado a relacionar o que é apresentado em cada situação colocada pela atividade com a realidade em que está inserido, o que se dá com auxílio das imagens, cuja observação permite uma melhor compreensão sobre as questões trazidas pelo exercício (5CS), compreender as relações de sentido entre elementos

verbais e não-verbais do gênero, (1CMS), apreender s diferentes conhecimentos e sentido que emergem de sons, vídeos e imagens (2CMS), reconhecer a importância de elementos não-verbais para a construção de sentidos (3CMS) e relacionar elementos não-verbais com o contexto social (4CMS).

A Figura 10 traz uma das questões desenvolvidas na atividade 5:

Figura 10 – Atividade 5 da seção *Language in Use*



c. Shopping

Eco fact

- Food waste _____ harmful to the environment. (be)

Eco tip

- _____ about portion sizes. There are many useful tools available to measure portions, from a tablespoon to a spaghetti measurer. (think)

Fonte: Tavares e Franco (2014, p. 38).

A seção *Listening and Speaking*, página 39, é composta por oito atividades. Tendo em vista um melhor aproveitamento das atividades por parte dos alunos, há recomendação expressa para que o estudante leia primeiro os itens dos exercícios antes de ouvir o áudio e também para que preste atenção a eles durante todos os exercícios de compreensão oral.

A primeira atividade solicita que o aluno escolha, entre algumas opções que o texto apresenta, a legenda mais adequada para cada uma das três práticas sustentáveis que apresentamos na Figura 11:

Figura 11 - 1º Exercício da seção *Listening and Speaking*



Fonte: Tavares e Franco (2014, p. 39).

Na sequência, a atividade 2 é voltada ao desenvolvimento da capacidade de compreensão oral, apresentando um texto sobre práticas sustentáveis em escolas primárias da Inglaterra, devendo o aluno escolher entre as duas imagens (Figura 12) aquela que melhor ilustra as ações praticadas em uma escola da cidade de Wimbledon.

Figura 12 - 2º Exercício da seção *Listening and Speaking*



Fonte: Tavares e Franco (2014, p. 39).

As atividades 1 e 2 categorizam-se novamente pela imbricação das capacidades de ação, discursiva, linguístico-discursiva, de significação e multissemióticas. A associação feita por meio das imagens e das práticas sustentáveis ativa o conhecimento prévio do aluno sobre o assunto do texto oral, mobilizando assim a sua capacidade de ação (ICA) e multissemióticas (ICMS). De igual modo, tendo em vista o aviso que precede a atividade, favorece o

estabelecimento de hipóteses sobre o que será ouvido e, durante o exercício, contribui para a sua compreensão. As expressões que completam as orações requerem observação de palavras cognatas, que ajudam na realização da atividade pela proximidade que possuem, na forma escrita, com a língua materna do aluno. As atividades contribuem também para o domínio das operações que cooperam para a coesão verbal, fazendo com que o estudante trabalhe suas capacidades linguístico-discursivas (4CLD). Por fim, relacionar os aspectos macro com a proposta das atividades mobiliza a capacidade de significação (5CS) e a observação das imagens permite compreender as relações de sentido entre elementos verbais e não-verbais do gênero (1CMS), apreender os diferentes conhecimentos e sentidos que emergem dos sons, vídeos e imagens (2CMS), assim como reconhecer a importância dos elementos não-verbais para a construção de sentidos (3CMS) e relacionar elementos não-verbais com o contexto social macro que o cerca (4CMS).

A atividade 3 também foca a compreensão oral do aluno, apresentando quatro orações ligadas à temática das práticas sustentáveis em escolas primárias da Inglaterra, as quais o aluno deve assinalar como falsas ou verdadeiras. A exemplo das anteriores, a atividade engloba as capacidades de ação, linguístico-discursiva, de significação e multissemióticas. Há a necessidade de que o aluno se concentre, durante a audição, nas expressões e palavras-chave relacionadas às orações, bem como em expressões utilizadas em atividades anteriores, tais como *Winbledon Park Primary, candidate, sustainable school, food Miles, reduce, reuse, recycle, small number of schools*. A atividade exige que o aluno faça inferências sobre o texto oral, relacionadas a quem o escreveu, qual o seu objetivo, onde foi produzido e para quem é dirigido, mobilizando desta maneira a sua capacidade de ação (1CA). Do mesmo modo, é necessário que o aluno compreenda os elementos que operam na construção do texto oral, bem como nas orações que deve assinalar, para o que são requisitadas suas capacidades linguístico-discursivas, bem como a coesão verbal (4CLD). Relacionar o aspecto macro com a realidade mobiliza a capacidade de significação do aluno (5CS), bem como as capacidades multissemióticas já descritas e também compreender os elementos semióticos na constituição do gênero (5CMS).

A atividade 4 da página 40 tem o mesmo objetivo das anteriores, qual seja, exercitar a compreensão oral dos alunos. Para tanto, são apresentadas quatro sentenças, as quais devem ser completadas com alguns substantivos que o texto dispõe previamente. É necessário que o aluno ouça novamente o áudio antes de responder as questões, e o próprio enunciado o incita a fazê-lo. Para compreensão do texto oral, os alunos precisam entender tanto as frases como os itens que as compõem, contexto em que a relação com a escrita se faz necessária para que a

atividade possa ser realizada a contento. Percebe-se que foram movidas as seguintes capacidades de linguagem: as capacidades de ação, quando o aluno faz inferências sobre o texto, o assunto e o objetivo (1CA), bem como quando avalia a adequação do texto no qual se processa a comunicação (2CA). Da mesma maneira, ao levar em conta as propriedades linguageiras na relação com aspectos sociais e culturais (3CA). Ao identificar a diferença entre as diversas formas de organização dos conteúdos mobilizados, o aluno move a sua capacidade discursiva (4CD). Dar-se conta dos elementos que operam na construção de textos, parágrafos e orações (1CLD), perceber as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático (8CLD), identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do leitor (11CLD) são todas atividades que exercitam as capacidades linguístico-discursivas. Por fim, posicionar-se sobre as relações texto-contexto mobiliza a capacidade de significação (8CS).

A atividade 5 é uma sequência da atividade 4, na qual é solicitada a conferência das respostas do exercício anterior. Ou seja, é uma atividade de regulação para que o aluno reveja em quais partes seu desempenho esteve ou não de acordo com os objetivos propostos. O enunciado pede novamente que o aluno ouça o texto oral antes de proceder a correção das respostas.

A atividade 6 divide-se em duas etapas. Na primeira, o enunciado pergunta se a escola do aluno é ecologicamente correta e, em seguida, pede que os alunos pensem, em pares, em ações que possam tornar a escola mais sustentável. Na segunda etapa, após ouvir um texto oral, o aluno deve sublinhar as sílabas tônicas de uma lista de palavras trazidas pelo texto, após o que o enunciado solicita que o estudante ouça novamente o áudio e cheque as suas respostas. Esta última etapa, além de aprimorar a capacidade de compreensão oral do aluno, também enfoca a sílaba tônica das palavras como meio de exercitar a sua pronúncia correta.

A atividade se caracteriza por reunir as capacidades de ação, de significação e linguístico-discursiva. Na primeira etapa, o aluno precisa fazer relação entre o texto que ouviu e a realidade da qual faz parte, mobilizando assim a sua capacidade de significação (8CS), bem como a sua capacidade de ação, ao fazer com que estabeleça a pertinência entre o texto e a situação na qual a comunicação se processa (2CA). A segunda etapa mobiliza as capacidades linguístico-discursivas, promovendo a expansão no vocabulário do aluno, necessária para que as perguntas possam ser respondidas (5CLD). Do mesmo modo, ao focar as sílabas tônicas, tanto na audição quanto após, sublinhando-as, a atividade faz com que o aluno produza unidades linguísticas adequadas à fonética (6CLD). Ainda no campo das capacidades linguístico-discursivas, o exercício leva o aluno a perceber as escolhas lexicais

para tratar de determinado assunto temático (8CLD). Por último, destacam-se as capacidades de significação ao engajar-se em atividades de linguagem (3CS).

A atividade 7 pede para que os alunos discutam em pares soluções sustentáveis para problemas da comunidade. Para tanto, os estudantes devem usar as expressões contidas na caixa de texto que a figura 13 apresenta a seguir:

Figura 13 – 7ª atividade da seção Listening and Speaking

7. In pairs, discuss sustainable solutions for your community. Find eco tips for the problems presented and add others. Use expressions from the two boxes.

Problems	Eco tips
Spend a long time in traffic jams	Go solar
Always buy new batteries	Walk or ride a bike
Expensive energy bill	Take quick showers
No recycling program at school	Use rechargeable batteries
_____	Unplug unused appliances
_____	Turn off lights when you leave the room
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Fonte: Tavares e Franco (2014, p. 40).

A atividade apresenta a conjugação de capacidades discursivas, linguístico-discursivas e de significação. No que tange às primeiras, o exercício mobiliza conhecimentos de mundo para a compreensão e/ou produção de um texto ao fazer relação com a organização e o formato do texto (1CD). Compreender os elementos que iniciam as orações (1CLD), dominar operações que cooperam para a coesão verbal ao relacionar os problemas apresentados e as soluções ecologicamente sustentáveis, assim como perceber as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático (8CLD) e a relação entre as frases (10CLD) são atividades afetas à capacidade linguístico-discursiva. Fazer com que o aluno compreenda a relação entre problema e solução (1CS) e entre o todo, o problema, e a realidade (5CS), assim como levá-lo a se posicionar sobre as relações textos-contexto (8CS) são atividades que mobilizam as capacidades de significação.

A atividade 8, uma continuação da atividade 7, questiona os alunos sobre o problema mais alarmante mencionado no exercício anterior, pedindo que apresentem seu julgamento por meio de resposta escrita. Esta atividade constitui-se como uma oportunidade para que os

estudantes exercitem a construção de enunciados complexos, que mobilizam outras capacidades, como o domínio do vocabulário e de aspectos gramaticais relacionados ao emprego correto de tempos verbais, concordância, entre outros, bem como a capacidade argumentativa que dá tom ao texto. A atividade engloba três capacidades, a saber: capacidade de ação, capacidade linguístico-discursiva e de significação. Ao fazer com que os estudantes mobilizem conhecimento de mundo para compreensão e produção do texto (4CA), a capacidade de ação é solicitada. Já a capacidade linguístico-discursiva é necessária para que os estudantes dominem operações que contribuam para a coerência e a coesão nominal de um texto (2CLD, 3CLD). Tendo em vista que a atividade requer que os estudantes relacionem aspectos macros com a sua realidade (5CS), mobiliza a capacidade de significação.

A seção *Writing* é composta por duas atividades integradas. O enunciado pede que se observe o modelo de mapa conceitual da página 32 (Figura 4), explorando a sua estrutura, para que o estudante possa tomá-lo como base para a construção do seu próprio mapa. Como pode ser observado na Figura 4, o mapa conceitual possui uma temática central dividida em oito subtópicos, utiliza uma série de imagens que ilustram tanto o tema principal quanto os acessórios, bem como outros recursos gráficos (cores diferentes para cada subtópico, por exemplo, que contribuem para a compreensão dos conceitos subjacentes à temática.

O texto fornece elementos de apoio para a realização do mapa, recomendando que o estudante visite alguns *sites* para encontrar outros exemplos de mapas conceituais e também sugerindo a temática das práticas ecologicamente sustentáveis como tema central. O enunciado aconselha o estudante a dividir o mapa de acordo com os cômodos da sua casa e descrever quais práticas sustentáveis podem ser adotadas em cada um deles. O texto recomenda que o estudante utilize figuras e imagens para enriquecer visualmente o mapa e também que faça uso do modo verbal imperativo para construir as sentenças.

A atividade de escrita mobiliza todas as capacidades de linguagem: de ação (CA), discursiva (CD), linguístico-discursiva (CLD), capacidade de significação (CS) e multissemióticas (CMS). Chama a nossa atenção nessa atividade o fato de que somente no momento da escrita é explicado ao estudante o que é o mapa conceitual, a estrutura do texto e a linguagem não verbal, tendo em vista que o mapa já havia sido apresentado aos alunos em atividades anteriores e dele se tenha feito amplo uso durante todas as seções da unidade 2. De qualquer maneira, a atividade apresenta diversos passos necessários para a construção do texto. Na etapa final, os estudantes devem trocar os mapas com os colegas de classe, debatendo os aspectos de ambos os textos, após o que deverão fazer as correções necessárias e apresentar a versão final. O próximo passo é a instrução para divulgação da escrita dos alunos.

Para circular o gênero entre os colegas de classe e outras pessoas, a seção divulgou quatro sites tanto para a criação, quanto para a publicação do trabalho.

A seção *Looking Ahead*, página 42, é composta por uma única atividade. Mobiliza todas as capacidades de linguagem já citadas na seção *Writing*. A atividade propõe uma discussão em inglês ou português sobre os recursos naturais do nosso planeta. Põe em foco o que pode acontecer para as gerações futuras se não forem criadas condições para proteger o meio ambiente, faz relação com a área econômica, sociedade e meio ambiente. Propõe a interdisciplinaridade com os professores de Biologia e Geografia. Solicita a pesquisa de exemplos de mudanças em escolas sustentáveis. Conduz a uma reflexão crítica a respeito dos temas abordados, além de uma participação ativa do aluno e demais membros da comunidade. Sugere atividades que poderiam ser realizadas em prol da sustentabilidade, como: campanhas, gincana com ações concretas para a promoção da sustentabilidade e a redução do consumo de energia em casa, como foi a proposta da atividade escrita.

Verificamos que as capacidades de significação estão presentes nas seções de leitura, de uso da linguagem, de fala e auditiva. Quando o aluno produz um texto nessa unidade, mais especificamente um mapa conceitual, ele precisa relacionar os aspectos macro com a própria realidade (5CS). A atividade de escrita solicitou alternativas sobre o que fazer para economizar energia em casa, o que requer do aluno posicionamento sobre as relações texto-contexto (8CS), assim como reconhecimento do contexto sócio-histórico do gênero para produção do texto final, para o qual o aluno pode servir-se das informações obtidas em sites recomendados pelo enunciado. De igual modo, essa atividade proporcionou ao estudante a construção de conhecimentos sobre a prática que teve, ao propor a exposição e discussão do trabalho para uma melhor significação do conteúdo, necessária para balizar a correção antes da apresentação da versão final.

Acreditamos que quando o professor faz reflexão após o diagnóstico das capacidades de linguagem de seus alunos, para estabelecer as atividades a serem desenvolvidas, torna-se mais fácil atingir os objetivos por ele traçados, pois o olhar está voltado às necessidades reais de linguagem dos discentes e o aprendizado será significativo para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

3.1.5 Concepções de linguagem subjacentes à unidade

Considerando a macroestrutura apresentada na unidade em análise, observamos, de acordo com o Quadro 11, quais concepções de linguagem estão subjacentes à unidade, que apresenta propostas bem distintas. Elencamos alguns pontos de divergência:

- 1) Os objetivos de aprendizagem são diferentes; o trabalho tem forte ancoragem na temática e não se alia diretamente à proposta da utilização da linguagem como prática social, conforme trabalhado nas seções *Reading* e *Reading For General Comprehension*. O gênero mapa conceitual é classificado como escolar e pode levar o aluno a conscientizar-se sobre a necessidade de práticas sustentáveis, temática que permeia toda a unidade. No entanto, tanto a unidade quanto os gêneros inseridos não permitem que o aluno aja na sociedade por meio desse gênero específico, uma vez que ele não realiza qualquer ação de linguagem na sociedade, mas sim apenas constrói um mapa conceitual e reflete sobre ele. A atividade ainda propõe que o mapa conceitual construído pelos alunos seja divulgado nos *sites* propostos na seção de escrita. Esse gênero foi criado por Joseph Novak na década de 70, baseado na teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel (1963), a qual leva em conta o conhecimento prévio do aluno e tem o objetivo de promover uma aprendizagem que seja significativa para ele. Para alcançar esse fim, os mapas mentais visam ampliar e reconfigurar as ideias já existentes, de tal forma que o aluno seja capaz de relacioná-las ao acessar novos conhecimentos. Porém, a unidade não trabalha a produção de texto inicial a partir da situação de comunicação; as atividades estão presentes nas seções de acordo com cada gênero apresentado;
- 2) Se tecermos relação com a abordagem de gêneros da escola de Genebra, não encontramos módulos da sequência didática que seriam elaborados a partir da descrição e da definição dos problemas e dificuldades dos alunos. Isso não ocorre porque o ensino não parte da produção inicial, e sim de uma visão generalista da linguagem;
- 3) Só existe a produção de texto (final) na última atividade da unidade, que é sobre o gênero mapa conceitual, foco da unidade. Somente nessa atividade é explorada a estrutura desse gênero, quando se solicita que o aluno visite um *website* para encontrar outros exemplos de mapas conceituais, ao mesmo tempo em que se explica o que é esse gênero e para que ele serve. Ou seja, o aluno não é direcionado, durante as seções, para compreender quais são as dimensões do gênero.

A partir do plano global da unidade, foi possível entender como foram construídas as atividades do livro e, por meio destas, analisar as capacidades de linguagem que se fazem necessárias para a compreensão de cada uma delas, fossem elas atividades orais, de escrita, de leitura ou auditivas.

3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE

Dada a análise da unidade 2 em relação com a teoria proposta, observamos a variedade de gêneros textuais em uma única unidade de ensino. Faltou organizar a unidade em torno de um único gênero, que poderia ser melhor trabalhado, a nosso ver, poderia seguir mais os preceitos de sequências didáticas de gêneros para que os alunos alcançassem melhores resultados. Também não é solicitada a produção escrita inicial para resgatar o conhecimento prévio do aluno, mas tão somente a produção de texto final, exclusivamente sobre o gênero foco da unidade (mapa conceitual). Dessa forma, os módulos não são construídos a partir das capacidades de linguagem dos alunos, após o diagnóstico das suas necessidades, levando em conta o contexto de produção dos textos, o reconhecimento de outros gêneros e a classificação dos gêneros nas esferas sociais de circulação dos gêneros diversos (selo Procel, imagens de práticas sustentáveis e não sustentáveis, placa e reportagem radiofônica).

Concluindo a análise da unidade, podemos afirmar que as atividades de aprendizagem estão relacionadas aos cinco gêneros que foram propostos, mas não levam em conta as reais dimensões do gênero, envolvem as habilidades para ler, escrever, ouvir e falar. Para as atividades de compreensão escrita, são previstas atividades de pré-leitura e pós-leitura, nas quais são exploradas diversas estratégias, tais como o uso do conhecimento prévio, levantamento e verificação de hipóteses, compreensão global e detalhada do texto, identificação de informações específicas e produção de inferências. O pós-leitura é o momento da reflexão crítica sobre as questões relacionadas ao texto/, espera-se que o aluno consiga participar das discussões, mostrando ou ampliando o seu ponto de vista em relação ao tema, e que o trabalho tenha significação para ele, transpondo o conhecimento para um novo agir em sociedade, que consiste em práticas sustentáveis para preservar o meio ambiente.

3.3 ANÁLISE DOS PLANOS DE TRABALHO DOCENTE – PTDS

Inicialmente, reunimos 13 Planos de Trabalho Docente (PTDs) disponibilizados por colégios que escolheram o livro *Way to go* como material didático para o ensino de Língua

Estrangeira. Desse montante, foram analisados dois planos de 1^{os} anos do Ensino Médio, escolhidos aleatoriamente.

Antes de dar início à análise dos planos docentes, retomamos o objetivo geral desta pesquisa: analisar como se caracteriza o trabalho prescrito e planejado nos PTDs. Ou seja, buscamos principalmente analisar a proposta de trabalho com gêneros textuais, assim como os objetivos da leitura, escrita e oralidade a ele subjacentes.

Como objetivos específicos que norteiam os passos dessa parte da dissertação, elencamos:

- a) verificar o contexto de produção;
- b) verificar a macroestrutura;
- c) estabelecer uma relação entre os conteúdos da DCELEM, livro *Way to go* e PTDS;
- d) verificar os objetivos das DCELEM, livro *Way to go* e PTDs;
- e) identificar a concepção de linguagem.

3.3.1 Contexto da pesquisa

Assim, apresentamos o contexto de nossa pesquisa referente aos dois PTDs analisados, ambos obtidos em duas instituições estaduais do município de Guarapuava, estado do Paraná.

A primeira instituição, à qual se refere o primeiro PTD, localiza-se na região periférica do município, distante da parte central da cidade, mas ainda circunscrita no perímetro urbano. A escola funciona em dois turnos, matutino e vespertino, atendendo ao Ensino Fundamental e Médio em um total de 15 turmas, nas quais estão matriculados 373 alunos. A faixa etária dos alunos da escola está compreendida entre 10 e 19 anos. Os alunos do Ensino Fundamental estão entre a faixa etária de 10 a 16 anos, e os do Ensino Médio de 14 a 19 anos. O corpo profissional da escola é formado por 38 professores, 3 pedagogas e 8 funcionários (2 agentes educacionais nível II, 6 agentes educacionais nível I e 1 diretor).

Com relação à infraestrutura, a instituição conta com uma sala multifuncional, salas de apoio para as disciplinas de Português e Matemática e também com um Centro de Línguas Estrangeiras Moderna (CELEM) para a disciplina de Espanhol, níveis I e II.

A nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Ensino Médio nesta escola é de 3,6, um pouco abaixo da meta estabelecida para o ano, de 4,0.

O PTD que serve de base à análise deste capítulo foi cedido à autora diretamente pela secretaria da escola e não contém nenhuma informação sobre a identidade ou a vida acadêmica e profissional da professora que o desenvolve. Desse modo, a análise deste

capítulo concentrou-se exclusivamente no conteúdo do documento, sem que fosse possível avaliar o modo como o PTD é trabalhado em sala.

3.3.2 Análise do Primeiro Plano Docente – PTD 1

O primeiro plano de trabalho refere-se ao ano letivo de 2016 e foi planejado para duas turmas (A e B), com conteúdo distribuído por três trimestres. A estrutura geral apresenta inicialmente o conteúdo estruturante, que fundamenta todo plano de trabalho, seguido dos conteúdos básicos e específicos planejados para os trimestres. Na sequência, são apresentados os conteúdos obrigatórios, cujo desenvolvimento é estabelecido por determinação legal. O documento apresenta também os objetivos gerais e específicos da disciplina, seu desenvolvimento metodológico e os recursos didáticos utilizados. Em seguida, são descritos os critérios de avaliação e os instrumentos com os quais se pretende verificar a aprendizagem dos alunos. Por fim, o plano apresenta a recuperação do estudo e as referências bibliográficas consultadas durante o seu desenvolvimento.

A seguir, apresentamos a macroestrutura do PTD 1, a qual nos permite conhecer como é a organização no que se refere aos conteúdos, objetivos, desenvolvimento metodológico, critérios e instrumentos de avaliação, recuperação de ensino e referências utilizadas.

Quadro 13 – Macroestrutura do PTD 1 (continua)

DADOS/INFORMAÇÕES CONTEXTUAIS
PTD 1 – PROFESSORA X – 1^{os} anos A e B
Conteúdo estruturante: Discurso como prática social
Conteúdos Básicos: Leitura, escrita e oralidade
Leitura: constam quinze itens elencados para a leitura a partir do texto, mais a gramática contextualizada e as marcas linguísticas.
Escrita: São dezenove itens elencados para o ensino por meio do texto e das condições de produção, as características do gênero textual, as funções das classes gramaticais e a variedade linguística.
Oralidade: nove itens para trabalhar a entonação, a variação, as marcas linguísticas, o discurso oral e escrito, a adequação à fala e a pronúncia.
Objetivos gerais: apresenta cinco itens com os objetivos de uso da língua em situações de comunicação, tanto escrita quanto oral, para que o aluno desenvolva a compreensão sobre o conhecimento e o desenvolvimento da língua serem social e historicamente construídos e para que adquira consciência sobre o papel da língua na sociedade.
Objetivos específicos: na leitura, o aluno precisa reconhecer o gênero textual e compreender os textos, localizando informações e interpretando ideias com clareza. Na escrita, o aluno precisa elaborar e reelaborar os textos dos gêneros trabalhados, diferenciando o contexto de uso formal e informal da linguagem, fazendo uso de recursos textuais de coesão e coerência, linguísticos, de pontuação, entre outros.

Quadro 12 – Macroestrutura do PTD 1 (conclusão)

Desenvolvimento metodológico: prevê discussões sobre as produções e reescritas; acompanhamento da leitura, oralidade e escrita do aluno; discussões sobre os elementos discursivos, textuais e estruturais; apresentações das produções e a prática de diálogos.
Recursos didáticos: uso de diversos recursos visuais e audiovisuais, laboratório de informática, projetor multimídia, tela interativa, livros didáticos, jornais e revistas.
CrITÉrios de avaliação: a avaliação é concebida de forma processual, contínua e formativa. São avaliados o entendimento do aluno com relação às características textuais dos gêneros trabalhados, a intencionalidade do texto, os elementos do texto e a intertextualidade.
Instrumento de avaliação: trabalhos, pesquisas, testes orais e escritos.
Recuperação de estudo: a recuperação de estudos acontece concomitantemente ao processo ensino-aprendizagem, sempre que há a necessidade de retomada de conteúdos, por meio dos conteúdos da leitura, oralidade e escrita.
Conteúdos obrigatórios: por determinação legal, toda a escola pública é obrigada a contemplar alguns temas específicos durante as atividades de ensino. Diante disso, na medida em que se encontrem relacionados aos temas básicos e específicos, o PTD deve abordar: História da Cultura Afro-Brasileira; Cultura Indígena; Meio Ambiente; Direito da Criança e do Adolescente; Educação Tributária e Fiscal; Estatuto do Idoso, no que concerne à valorização da velhice e ao combate ao preconceito; Educação para o trânsito; Educação Alimentar e Nutricional; Direitos Humanos.
Referências: PARANÁ (Estado). Governo de Estado. Secretária do Estado de Educação – Superintendência da Educação <i>Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna</i> . [S.l.:s.n], 2008. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. PPP – Projeto Político Pedagógico. Regimento Interno; TAVARES, Kátia; FRANCO, Cláudio. <i>Way to Go!</i> 1º Série. 1 ed. São Paulo: Ática, 2014.

Fonte: elaborado pela Autora com base no PTD 1 (2016).

Em linhas gerais, o conteúdo estruturante fundamenta a disciplina e serve como base para o planejamento dos conteúdos da disciplina. Para Metz (2012, p. 58), o conteúdo estruturante “é, por assim dizer, uma possibilidade de estruturar o conteúdo na escola. O PTD parte portanto, dos conteúdos estruturantes, e por isso, o professor precisa ter um estudo das DCELEM para poder identificar esses conteúdos e a partir deles selecionar os conteúdos específicos”. A DCELEM (PARANÁ, 2008), em nossa pesquisa, é o documento que orienta a disciplina de Língua Estrangeira na escola pública, e o PTD é construído com base nessas Diretrizes. Dessa forma, faz-se necessário que o docente tenha conhecimento do documento para poder planificar o seu trabalho, de acordo com o documento conter prescrições que ele não pode ignorar.

Para Metz (2012), os objetivos nos PTDs partem de uma reflexão sobre o porquê ensinar determinados conhecimentos e não outros. Para a autora, na sequência, vem a metodologia, a mediação entre o conteúdo e o objetivo. Entendemos que o desenvolvimento metodológico é a forma como a professora pretende conduzir as aulas para que os objetivos

possam ser alcançados, quais as estratégias e os recursos pedagógicos serão empregados para este fim. Assim, no PTD1 analisamos que os exemplos de gêneros textuais elencados partem de uma seleção realizada pela professora e os demais conteúdos seguem a DCELEM para a leitura, escrita e oralidade. Referente aos gêneros registrados no PTD, um deles corresponde a um dos gêneros do livro didático, o gênero textual imagem. Na planificação do desenvolvimento metodológico, observamos a orientação da DCELEM sobre a prática de trabalhar a leitura, a produção de texto, acompanhamento da produção, as discussões sobre o texto, os diálogos, entre outros. Portanto, vemos que a professora registra como irá trabalhar com os conteúdos, cita os recursos que serão utilizados no ensino aprendizagem, e também quanto ao material de apoio, o uso do livro didático.

Em nossos estudos sobre o PTD, vimos que para definir os conteúdos específicos é necessário pensar sobre o porquê e o para que escolher determinados conteúdos. Portanto, o professor precisa realizar uma reflexão sobre o que almeja alcançar em termos de aprendizagem, quando determina um conteúdo e registrar essa definição. Metz (2012, p. 59) ainda acrescenta que os critérios da avaliação para o PTD “deve[m] apresentar os critérios que o professor vai utilizar para a sua avaliação, a partir do que se espera do aluno frente ao ensino de determinado conteúdo. Seminários trabalhos em grupos e pesquisas são instrumentos de avaliação sugeridos [...]” Assim, os instrumentos, critérios de avaliação e recuperação são utilizados para organizar a sistemática de avaliação da disciplina. Nesse sentido, o instrumento é o meio utilizado para verificação da aprendizagem, ou seja, a prova, o trabalho, a produção oral do aluno. Observamos que os instrumentos de avaliação estão bem definidos no PTD e estão registrados por meio de meio de trabalhos, pesquisas, testes orais ou escritos, participação nas aulas, entre outros.

Os critérios que são estipulados para a avaliação estabelecem os parâmetros utilizados para aferir o aproveitamento do aluno e identificar as falhas de aprendizagem. Assim, descrevem quais aspectos em específico a professora pretende avaliar, bem como a periodicidade com a qual as avaliações serão aplicadas e ainda de que forma ocorrerão. Por exemplo: a somativa prevê a realização de várias avaliações durante as aulas, ao final da instrução, as quais serão somadas ao fim de um bimestre ou trimestre; a processual é aplicada somente ao final do processo de ensino, geralmente no final do bimestre; e a contínua ou formativa é aquela realizada durante o processo de instrução. Os critérios da avaliação registrados no PTD têm como base os pressupostos teóricos da disciplina, em que a avaliação deverá ser concebida como processual, contínua e formativa referente aos conteúdos elencados.

Os recursos didáticos são os materiais que a professora utiliza em aula, como data show, tela interativa, laboratório de informática, jornais e revistas.

De acordo com os estudos que fizemos com base em Breen (2001), vemos que os objetivos que o autor estabelece de forma geral para os programas de linguagem, se diferenciam com o PTD analisado. Portanto, o plano estabelecido pela professora do PTD 1 traz objetivos para cada um dos conteúdos de leitura, oralidade e escrita.

Breen (2001) destaca que o plano deve ser constituído por quatro elementos: objetivos, conteúdo, metodologia e avaliação. Para o autor, a metodologia se refere a como os professores e aprendizes trabalham e negociam os outros elementos do programa. Corroborando com o autor, verificamos que o PTD1 contém os elementos citados.

Segundo Richards (2013), os objetivos podem ser descritos em determinados termos, como proficiência em línguas, com o amplo uso de situações diárias, ou habilidades comunicativas nas quatro habilidades. (RICHARDS, 2013, p. 9, tradução nossa).

Sobre a metodologia nos PTDs, Richards (2013, p. 50) afirma que ela “abrange os tipos de atividades, procedimentos e técnicas que são empregadas pelos professores quando eles ensinam e os princípios que fundamentam o tipo de atividades e exercícios nos livros textos e materiais pedagógicos”. O autor acrescenta ainda que “os procedimentos e princípios” estão relacionados com as crenças e teorias, de acordo com os recursos da língua e a aprendizagem de uma segunda língua, as instruções para os professores, aprendizes e materiais didáticos. (RICHARDS, 2013, p. 50, tradução nossa).

No PTD 1 a metodologia ainda segue as instruções que são determinadas aos professores pelas próprias prescrições educacionais, pela escola, aos aprendizes e também pelos materiais didáticos. No desenvolvimento metodológico, a professora deseja realizar discussões referentes às produções, à fonte, ao suporte e às pessoas envolvidas no discurso, fazendo com que o aluno identifique qual a finalidade e a época dessa produção. Verificamos acima que a docente tem o objetivo de acompanhar as produções e as reescritas do aluno, promovendo uma reflexão sobre os elementos do texto, sua estrutura e as normas de uso da língua. Para tanto, proporciona espaço para as apresentações dos textos, bem como realiza práticas de conversação por meio de diálogos e de interação com os alunos. O recurso metodológico utilizado nas aulas para contextualizar os conteúdos de leitura e oralidade da língua inglesa é o data show. Como apoio aos textos, às atividades e a desenvolvimento do vocabulário, a professora faz uso do livro didático. Vimos que são estabelecidas as atividades, como a professora quer realizá-las e ainda o objetivo de promover uma reflexão.

Para finalizar, o último elemento do PTD segundo Metz (2012, p. 59) é a bibliografia “os debatedores apontam a sua importância para a referência dos materiais e das fontes que o professor está utilizando na sua prática pedagógica. As referências indicam as bases teórico-metodológicas nas quais a prática do professor se apoia.” Assim, vemos claramente nas referências do PTD 1 que a professora se apoia nas DCELEM, na LDB, nos documentos orientadores da escola e no livro *Way to go* do 1º ano do Ensino Médio.

Após tecermos os comentários dos autores que tratam sobre a macroestrutura do PTD, apresentamos os conteúdos do PTD 1.

3.3.3 Os conteúdos do PTD, DCLEM e Livro didático

3.3.3.1 Os Conteúdos do PTD

Verificamos que o PTD é constituído pelo discurso como prática social e os conteúdos básicos de leitura, oralidade e escrita. As DCELEM apresentam estrutura semelhante ao PTD, uma vez tenham sido elas a orientar o planejamento do documento, e o conteúdo do livro *Way to go* é organizado por seções.

Abaixo trazemos análise do conteúdo do PTD 1, a começar pelo conteúdo estruturante.

Quadro 14 – PTD 1, Excerto 1

<p>CONTEÚDO ESTRUTURANTE:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Discurso como Prática Social ➤ Leitura, oralidade e escrita através dos Gêneros Textuais: Propaganda, textos informativos, imagens, história em Quadrinhos, biografia, tiras, cartum, charge.
--

Fonte: PTD 1 (2016, p.1).

O PTD 1 apresenta como conteúdo estruturante “o discurso como prática social”, e o conteúdo básico para estudo da língua são os conteúdos com a leitura, oralidade e a escrita por meio dos gêneros textuais elencados acima. Destacamos que o gênero imagem também está presente na unidade analisada do livro didático. Assim pudemos observar, que a professora menciona o material nas referências do PTD e no desenvolvimento metodológico, quando explicita que usa o livro público como apoio em atividades escritas, vocabulário e acesso a textos.

Desse modo, o conteúdo estruturante traz os conhecimentos fundamentais com os quais o conteúdo básico será organizado, numa proposta que visa fazer com que seja trabalhado articulando seus elementos mais estáveis e permanentes aos fatores que se apresentam em função do movimento histórico e das condições sociais, numa proposta que entende os conteúdos de maneira dinâmica e não estanque.

Verificamos que a professora estabelece no quadro acima quais gêneros pretende trabalhar e denomina-os de gêneros textuais. Isso nos leva a inferir que tem conhecimento sobre a proposta de gêneros textuais. No entanto, ao apresentar textos informativos, há uma variedade de gêneros que poderiam ser explorados. A falta de maior precisão, nesse caso, gera indefinição e falta de clareza.

De acordo com Bakhtin (1992), os enunciados se organizam em formas relativamente estáveis denominadas de gêneros do discurso ou gênero discursivo. No mesmo sentido, de acordo com Bronckart (2012), os textos originam-se das atividades de linguagem entre as pessoas que, de acordo com seus interesses e objetivos individuais, produzem os diferentes gêneros textuais com as suas próprias características.

Assim, verificamos que a denominação de gênero nesse PTD está baseada em Bronckart (2012), que os denomina de gêneros textuais.

Para Richards (2013), o que deve constar como essencial no currículo ou plano se refere ao conteúdo linguístico. É necessário definir o conteúdo a ensinar e, uma vez feito isso, ele precisa ser organizado de tal forma que seja ensinável e apreendido em uma sequência lógica. Para o autor os conteúdos são interdependentes e seu ensino deve seguir uma determinada ordem: o que ensinar antes ou depois, partindo do mais simples até chegar ao mais complexo. Vemos que o plano se diferencia da proposta do autor, quando o professor faz o registro dos conteúdos, vem de uma prescrição onde são estabelecidos os conteúdos estruturante e básico; por meio da leitura, escrita e oralidade de gêneros textuais.

Para o autor, existem critérios para a seleção das unidades do programa, que incluem a frequência, a utilidade, a complexidade com que pode ser aprendida, levando em conta também a sua autenticidade. Uma vez inserido e determinado o conteúdo linguístico, ele conduz os métodos de ensinar, então o programa das atividades de classe e os materiais de apoio podem ser analisados, discutidos e incorporados. Isto pertence ao domínio do processo. Diante do exposto pelo autor, o enfoque está na frase e nas unidades linguísticas. Sendo assim, não fortalece as capacidades discursivas de ação e de significação.

Assim para Richards (2013), pode ser constatado que o conteúdo é o ponto inicial da estrutura do PTD. Em seguida são traçados os objetivos para cada um dos conteúdos, com a

definição do que se espera alcançar por meio deles, tanto nas aulas como nas avaliações, bem como o método utilizado para atingir este fim. Nos tópicos seguintes, discorreremos sobre cada um dos conteúdos do PTD.

A seguir, apresentamos o excerto do PTD com os conteúdos básicos de leitura:

Quadro 15 – PTD 1, Excerto 2

<p>CONTEÚDOS BÁSICOS:</p> <p>Leitura: Identificação do tema; Intertextualidade; Intencionalidade; Vozes sociais presentes no texto; Léxico; Coesão e coerência; Marcadores do discurso;</p>	<p>Funções das classes gramaticais no texto (trabalhadas de forma contextualizada, a partir da necessidade do gênero textual abordado); Elementos semânticos; Discurso direto e indireto; Emprego do sentido denotativo e conotativo no texto; Recursos estilísticos (figuras de linguagem); Marcas linguísticas: particularidades da língua, pontuação; recursos gráficos (aspas, negrito); Variedade linguística;</p>
--	---

Fonte: PTD 1 (2016, p.1).

Assim, os itens identificação do tema, intertextualidade, intencionalidade, vozes presentes no texto, léxico, coesão e coerência se propõem a identificar o tema dos textos, relacionar textos com outros textos, verificar a intenção do autor, identificar as vozes presentes no texto, o estudo do vocabulário, o sentido e o uso correto da gramática entre outros.

Para Richards (2013), o plano de trabalho docente deve estar baseado na concepção de que a entrada de informações, o processo e os resultados esperados estão relacionados em uma forma linear. Em outras palavras, antes de as decisões sobre a metodologia e os resultados esperados serem determinadas, questões relacionadas aos conteúdos das instruções necessitam ser resolvidas. Essa exigência se dá em razão de a estrutura do plano ser vista como construção de uma sequência de estágios que ocorrem com uma determinada ordem, em que os resultados de aprendizagem de um estágio servem de *input* para o estágio seguinte. Assim, antes de se estabelecer a metodologia e os resultados, é necessário definir os conteúdos. De acordo com esses pressupostos, verificamos que o PTD 1 segue essa proposta ao propor primeiro os conteúdos, após o que são estabelecidos os objetivos, a metodologia e demais componentes. Esse plano que inicia com essa estrutura é denominado por Richards (2013) de planejamento futuro (*forward planning*).

Conforme afirma o autor (2013, p. 60), “o currículo retoma o conteúdo de um padrão externo com o objetivo local e dá a forma de um plano para conduzir de forma efetiva o ensino e a aprendizagem”.

No excerto 3, temos os conteúdos para a escrita trazidos pelo PTD planejado, o qual apresentamos abaixo:

Quadro 16 – PTD 1, Excerto 3

<p>Escrita: Tema do texto; Interlocutor: Finalidade do texto; Intencionalidade do texto; Intertextualidade; Condições de produção; Informatividade; Vozes sociais presentes no texto;</p>	<p>Vozes verbais; Emprego do sentido denotativo e conotativo no texto; Léxico; Coesão e coerência; Características do gênero textual; Funções das classes gramaticais no texto; (trabalhadas de forma contextualizada, a partir da necessidade do gênero textual abordado);</p>	<p>Discurso direto e indireto; Elementos Semânticos; Recursos estilísticos (figuras de linguagem); Marcas Linguísticas: particularidades da língua, pontuação, recursos gráficos (aspas, negrito); Variedade linguística.</p>
--	---	---

Fonte: PTD (2016, p.1).

A prática da escrita envolve o tema do texto, o interlocutor, a finalidade, a intenção do autor, a relação com outros textos e a verificação das condições de produção, para quem foi escrito, onde foi escrito, entre outros elementos. Nos objetivos com a escrita, há o trabalho com “elaboração e reelaboração” de textos, conforme os gêneros textuais trabalhados. Verificamos no registro do encaminhamento metodológico que este se assemelha com objetivos específicos dos conteúdos do livro, no sentido de trabalhar textos de diversos gêneros, compreensão global do texto, ideias do texto e vocabulário. Não há no eixo da escrita circulação do texto do aluno, assim como não está exposto que a prática envolva diretamente as características dos gêneros, que constam apenas como um conteúdo para a escrita. Faltou explicitar mais questões a esse respeito: as características poderiam estar expostas tanto nos objetivos específicos como no desenvolvimento metodológico. Para avaliar esse ponto, teríamos que observar a prática da professora, o que foge ao objetivo a que nos propusemos com este trabalho.

Na sequência, temos o excerto 4, referente aos conteúdos elencados pela professora para orientar o conteúdo básico de oralidade:

Quadro 17 – PTD 1, Excerto 4

<p>Oralidade: Elementos extralinguísticos: entonação, pausas, gestos; Adequação do discurso ao gênero; Turnos da fala; Vozes sociais presentes no texto; Variações linguísticas;</p>

Fonte: PTD (2016, p. 1-2).

Conforme os conteúdos elencados pela professora, acima descritos, verificamos um trabalho com os conteúdos extralinguísticos (a entonação, pausas e gestos), que procura estabelecer um discurso que esteja de acordo com o gênero e os turnos de fala. As vozes do texto são mencionadas, assim como o uso da língua de acordo com o contexto sociocultural dos alunos, no sentido de considerar os diferentes usos que as pessoas fazem da língua na própria cultura e diferentes formas de conceber o mundo.

Conforme o ISD, partimos de textos orais ou escritos. Dolz e Gagnon (2015, p. 36) asseveram que “a comunicação não se produz por meio de frases ou palavras isoladas, mas sim por meio de textos orais e escritos”. Conforme a exposição dos autores, a oralidade precisa iniciar com o texto, pois as atividades de linguagem se iniciam por eles. Assim, pudemos constatar que os objetivos específicos do PTD abordam a oralidade por meio dos textos, assim como propõe ao aluno reconhecer o seu gênero, mas deveriam explicitar quais gêneros orais e quais dimensões ensináveis ou capacidades de linguagem são pertinentes.

3.3.3.2 Conteúdos das DCELEM

A DCELEM (2008) foi disponibilizada às instituições de ensino do Paraná, como um documento orientador da disciplina de língua estrangeira para contribuir na fundamentação teórica e fortalecimento da educação básica.

Na fundamentação teórica sobre as Diretrizes, já expusemos os conteúdos que são o estruturante, o discurso como prática social e os conteúdos básicos para a leitura, oralidade e escrita que efetivam o discurso e estruturam a disciplina nas instituições de ensino.

O objeto de estudo da língua estrangeira é a própria língua, pelo trabalho com os textos. O discurso aborda os enunciados orais e escritos, e o uso da língua ocorre também pelos enunciados.

A partir dos conteúdos estruturantes e básicos, os professores constroem o PTD solicitado pelas instituições de ensino público no início do ano letivo. Assim constatamos que os PTDS analisados em nossa pesquisa têm uma fundamentação teórica que parte da DCELEM. Para que entendamos os conteúdos propostos e planejados nos PTDs precisamos compreender essa fundamentação.

Na planificação dos PTDs pudemos verificar todos os conteúdos da DCELEM registrados, então observamos uma transposição de um saber maior que vem das Diretrizes para o documento de autoria do professor, que se constitui no saber a ser ensinado. Esse saber é embasado pela proposta curricular e os métodos que são propostos para estimular a suprir as

demandas sociais contemporâneas e a promover o ensino e a aprendizagem dos conhecimentos produzidos historicamente e que são transmitidos às novas gerações.

Assim, os fundamentos teóricos metodológicos que referenciam a DCELEM são:

- 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, lingüística) pautado no ensino de línguas que não priorize a manutenção da hegemonia cultural. DCELEM (PARANÁ 2008, p. 52)

A disciplina se fundamenta no sentido de atender às necessidades da sociedade atual para garantir que o ensino de línguas seja tratado de forma igualitária, em relação às demais disciplinas do currículo. Assim, resgata a sua função de uso no currículo para garantir o respeito à diversidade tanto cultural, de identidade e lingüística, permitindo que todos tenham o direito de estudá-la.

Dado esses princípios a DCELEM (2008) explica que pedagogia crítica é o referencial teórico que sustenta este documento, por valorizar a escola como um lugar democrático, que tem a responsabilidade pela apropriação crítica e histórica do conhecimento, que permite a compreensão das relações sociais e a transformação da realidade.

A pedagogia crítica sustenta a ideia de que a escolarização tem o compromisso de disponibilizar aos alunos os meios para assimilação dos conteúdos não só como resultado, mas que a partir deles promovam a produção de conhecimento e transformação do meio em que vivem.

A DCELEM se embasa em Bakhtin (1988) para mencionar que todo enunciado envolve pelo menos duas vozes, que não há discurso realizado individualmente e todo discurso se constrói na interação com o outro. É nessa relação que os discursos ganham forma referente ao que é dito e ao que cada um representa. Assim, a língua para as Diretrizes é concebida a partir do discurso e constrói significados em que o sentido ocorre pela interação verbal.

Portanto, os conteúdos da DCELEM e PTDS analisados têm essa proposta de ensino, considera o discurso a partir do estudo dos gêneros e dos conteúdos básicos de leitura, oralidade e escrita, para promover a prática social e a interação entre as pessoas. O maior objetivo é a construção de sentido pela comunicação.

Ainda de acordo com a DCELEM (PARANÁ 2008, p. 6), “o professor deve considerar a diversidade de gêneros existentes e a especificidade do tratamento da Língua

Estrangeira na prática pedagógica, a fim de estabelecer os conteúdos específicos para o ensino.” A partir dos gêneros diversos se organizam os conteúdos específicos que contemplam gêneros discursivos.

Nesta proposta, para cada texto verbal e/ou não verbal o professor poderá trabalhar os itens sugeridos:

- Gênero: explorar o gênero escolhido e suas diferentes aplicabilidades. Cada atividade da sociedade se utiliza de um determinado gênero;
- Aspecto Cultural/interdiscursivo: influência de outras culturas percebidas no texto, o contexto, quem escreveu, para quem, com que objetivo e quais outras leituras poderão ser feitas a partir dos textos apresentados.
- Variedade linguística formal ou informal;
- Análise linguística: será realizado de acordo com a série. Vale ressaltar a diferença entre o ensino da gramática e a prática de análise linguística. DCELEM (PARANÁ, p. 67).

A DCELEM norteia o trabalho do professor na concepção discursiva expondo que o trabalho inicia-se pelo texto para explorar o gênero escolhido, que deve abordar o aspecto cultural e o contexto de produção do texto, bem como a variedade linguística que é entendida a partir do texto, diferenciando-a em formal e não formal, assim como a análise linguística.

Concluimos que a concepção de linguagem da DCELEM privilegia os atos de fala, pelo discurso, como objeto fundamental no estudo da língua. Esse estudo não parte da realidade dos alunos, como nos estudos dos gêneros no ISD. Não existe um diagnóstico inicial do que o aluno já sabe sobre gêneros textuais, assim não visualizamos descrição específica sobre essa questão nos PTDs.

3.3.3.3 Conteúdos do livro didático *Way to go*

Os conteúdos do livro são organizados em onze seções conforme os quadros abaixo. Apresentamos os conteúdos das seções e ao final procuramos entender como os PTDs mencionaram esses conteúdos. Esclarecemos que existe uma análise anterior em seção própria, somente para a unidade do livro.

Quadro 18 – Livro *Way to go*, Excerto 1, *Warming Up*

WARMING UP

Imagens e perguntas na página de abertura, seguidas de exercícios variados, incluindo em algumas unidades pequenos textos relacionados aos temas da unidade.

Fonte: Tavares e Franco (2014, p. 192).

Para iniciar a unidade, a página de abertura possui imagens e perguntas para ativar o conhecimento prévio do aluno em relação ao tema, ao vocabulário, linguagem verbal e não-verba; e aos assuntos que serão tratados no decorrer da unidade. Observamos que nos PTD 1 consta o trabalho com o gênero imagem e o uso do livro.

Quadro 19 – Livro *Way to go*, Excerto 2, *Before Reading*

BEFORE READING

Exercícios variados, incluindo em algumas atividades, pequenos textos relacionados ao texto principal da unidade.

Fonte: Tavares e Franco (2014, p. 192).

Essa seção indica o que vem antes da leitura, ativa o conhecimento do aluno sobre o tema ou gênero foco da unidade por meio de exercícios, atividades e pequenos textos.

Quadro 20 – Livro *Way to go*, Excerto 3, *Reading*

READING

Textos de gêneros variados sobre temas relevantes para os alunos e sociedade.

Fonte: Tavares e Franco (2014, p.193).

Para a seção de leitura são apresentados textos de gêneros variados sobre temas relevantes para os alunos em sociedade. Na unidade analisada verificamos cinco gêneros diferenciados. Trabalha-se com previsões e na leitura elas são verificadas. Os alunos podem se apoiar nas imagens, nas palavras cognatas e no vocabulário conhecido. Os PTDs têm como apoio o livro didático para acesso aos textos e demais atividades.

Quadro 21 – Livro *Way to go*, Excerto 4, *Reading for General Comprehension*

READING FOR GENERAL COMPREHENSION

Questões para a compreensão geral do texto principal da unidade.

Fonte: Tavares e Franco (2014, p.193).

Nessa seção de leitura são apresentadas questões para a compreensão geral do texto principal da unidade. Para essa leitura os alunos podem se apoiar nas imagens, no título, nos subtítulos, em palavras transparentes e no vocabulário já conhecido.

Quadro 22 – Livro *Way to go*, Excerto 5, *Reading for Detailed Comprehension***READING FOR DETAILED COMPREHENSION**

Exercícios variados para a compreensão detalhada do texto principal da unidade.

Fonte: Tavares e Franco (2014, p.193).

São apresentados exercícios para leitura detalhada do texto. Os alunos precisam reler o texto para identificar informações específicas que são solicitadas.

Quadro 23 – Livro *Way to go*, Excerto 6, *Riding for Critical Thinking***READING FOR CRITICAL THINKING**

Perguntas focalizando questões sociais, culturais e/ou técnicas relacionadas ao texto principal da unidade

Fonte: Tavares e Franco (2014, p.193).

Essa seção possui perguntas que se relacionam com questões sociais, culturais e/ ou éticas relacionadas ao texto principal da unidade, explora novas perspectivas sobre o tema. É uma seção que pode ser trabalhada de acordo com as orientações do livro em português e em inglês, ou a critério do professor.

Quadro 24 – Livro *Way to go*, Excerto 7, *Vocabulary Study***VOCABULARY STUDY**

Exercícios variados para sistematização e ampliação de vocabulário.

Fonte: Tavares e Franco (2014, p.193).

A seção possui exercícios variados voltados para a sistematização e ampliação de vocabulário.

Quadro 25 – Livro *Way to go*, Excerto 8, *Language in Use***LANGUAGE IN USE**

Apresentação contextualizada do(s) tópico(s) gramatical (is) da unidade;
Exercícios para inferência de regras gramaticais a partir da observação de exemplos de uso;
Exercícios para utilização dos tópicos gramaticais apresentados.

Fonte: Tavares e Franco (2014, p.194).

Os conteúdos acima são trabalhados de forma contextualizada. Precisam inferir regras a partir da observação dos exemplos propostos.

Quadro 26 – Livro *Way to go*, Excerto 9, *Listening and Speaking***LISTENING AND SPEAKING**

Textos orais de diversos gêneros e variantes linguísticas;
 Atividades de compreensão oral (intensiva, extensiva e seletiva), incluindo atividades nas etapas de *pré-listening*, *listening*, *post listening*;
 Atividades de escuta e de fala relacionadas à pronúncia e entonação;
 Atividades de produção oral.

Fonte: Tavares e Franco (2014, p.194).

Nessa seção são apresentados textos orais de diversos gêneros e variantes linguísticas para a realização da compreensão oral em diferentes contextos de uso, incluindo atividades de *pré-listening*, *listening* e *post-listening*. As atividades de escuta e fala estão relacionadas à pronúncia e entonação. O aluno terá que, antes de ouvir o áudio, ler os itens que serão trabalhados para entender informações solicitadas.

Quadro 27 – Livro *Way to go*, Excerto 10, *Writing***WRITING**

Atividade de produção escrita de gênero textual trabalhado ao longo da unidade, com orientações passo a passo, desde o planejamento do texto incluindo as etapas da escrita, revisão por pares e reescrita.

Fonte: Tavares e Franco (2014, p.195).

O conteúdo da seção é desenvolvido para a produção escrita do gênero principal trabalhado durante a unidade. Fornece os passos para os alunos desenvolverem a escrita desde a explicação sobre o gênero, fornece sites para pesquisa e divulgação. Também possui as etapas para a revisão e reescrita do texto.

Quadro 28 – Livro *Way to go*, Excerto 11, *Looking Ahead***LOOKING AHEAD**

Questões para discussão sobre temas abordados na unidade e suas relações com a realidade dos alunos e sua Comunidade.

Fonte: Tavares e Franco (2014, p.195).

O conteúdo proporciona discussão crítica sobre temas relevantes abordados na unidade, relacionando com a realidade dos alunos, para que se posicione diante das situações levantadas.

Tecendo uma relação dos conteúdos do livro com os PTDs verificamos que não aparece o registro com o nome das seções, mas consta de forma geral o uso para acesso aos textos, atividades e vocabulário por meio do livro didático.

3.3.4 Objetivos do PTD 1, DCELEM e livro *Way to go*

3.3.4.1 Objetivos do PTD

Entendemos por objetivo a descrição do que se pretende alcançar com determinada atividade. Tratando-se de ensino, são os resultados que o educador almeja atingir com a atividade pedagógica. Assim, no quadro abaixo, apresentamos os objetivos de cada um dos documentos, que são os objetivos previstos para um determinado período; no caso dos PTDs, o período é anual e ainda dividido em bimestre, trimestre ou semestre.

Quadro 29 – Objetivos do PTD, DCELEM e livro (continua)

OBJETIVOS DO LIVRO	OBJETIVOS GERAIS DA DCELEM	OBJETIVOS DO PTD
<p>Leitura: Proporcionar aos alunos contato com textos de diversos gêneros e fontes; Dar aos alunos acesso a informações que possibilitem a ampliação do seu conhecimento de mundo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Use a língua em situações de comunicação oral e escrita; 	<ul style="list-style-type: none"> • Use a língua em situações de comunicação oral e escrita;
<p>Escrita: Levar os alunos a observar as características de diferentes gêneros textuais; Levar o aluno a redigir textos de diferentes gêneros; Oferecer aos alunos a oportunidade de uso contextualizado de estruturas linguístico-discursivas e do vocabulário apresentado na unidade; Levar o aluno a entender a escrita como prática social e como processo contínuo de revisão e reescrita.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vivencie na aula de LI formas de participação que lhe possibilitem estabelecer relações entre ações individuais e coletivas; 	<ul style="list-style-type: none"> • Vivencie na aula de LI formas de participação que lhe possibilitem estabelecer relações entre ações individuais e coletiva
<p>Escuta e fala: Proporcionar aos alunos oportunidades de compreensão e produção oral da língua inglesa em diferentes contextos de uso; Proporcionar aos alunos o contato com diferentes gêneros discursivos orais e com diferentes variantes da língua inglesa (utilizadas por falantes de inglês como língua materna e como língua estrangeira de diferentes nacionalidades); Desenvolver as habilidades de compreensão global e de compreensão de informações específicas de um texto oral (compreensão seletiva);</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreenda que os significados são sociais e historicamente construídos e, portanto, passíveis de transformação na prática social; 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreenda que os significados são sociais e historicamente construídos e, portanto, passíveis de transformação na prática social;

Quadro 28 – Objetivos do PTD, DCELEM e livro (conclusão)

OBJETIVOS DO LIVRO	OBJETIVOS GERAIS DA DCELEM	OBJETIVOS DO PTD
Desenvolver diferentes estratégias de escuta, dependendo do objetivo de compreensão oral; Levar o aluno a perceber características da linguagem oral, como pausas, hesitações, entre outras; Levar o aluno a perceber aspectos fonéticos e fonológicos da língua inglesa especialmente relevantes para o aluno brasileiro; Oferecer oportunidades de prática da pronúncia de palavras e expressões, assim como da entonação de frases;	<ul style="list-style-type: none"> • Tenha maior consciência sobre o papel das línguas na sociedade; 	<ul style="list-style-type: none"> • Tenha maior consciência sobre o papel das línguas na sociedade;
Abordar assuntos relacionados ao tema da unidade a partir da compreensão e da produção de textos orais; Oferecer aos alunos uso do vocabulário relacionado ao tema da unidade na compreensão e na produção de textos orais; Estimular a interação em inglês entre os alunos; Levar os alunos a estabelecer relações entre o(s) textos ouvido(s) e sua realidade.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconheça e compreenda a diversidade linguística e cultural, bem como seus benefícios para o desenvolvimento cultural do país. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconheça e compreenda a diversidade linguística e cultural, bem como seus benefícios para o desenvolvimento cultural do país.

Fonte: elaborado pela autora com base em Tavares e Franco (2014, p.182-183), Paraná (2008) e PTD (2016).

No quadro acima temos os objetivos para os três documentos analisados, o qual foi construído para verificar o que cada um apresenta.

Na primeira coluna os objetivos do livro são para a leitura, escrita, escuta e fala. Os objetivos gerais da DCELEM não acompanham a estrutura dos objetivos do livro e verificamos que os objetivos do PTD seguem as DCELEM.

3.3.4.1.1 Objetivo geral do PTD

Os objetivos para o PTD foram construídos com base na DCELEM (PARANÁ, p. 56), os mesmos se repetem nas DCELEM, conforme o quadro acima.

Quadro 30 – PTD 1, Excerto 5

<p>Objetiva-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Use a língua em situações de comunicação oral e escrita; • Vivencie na aula de LI formas de participação que lhe possibilitem estabelecer relações entre ações individuais e coletivas;

- Compreenda que os significados são sociais e historicamente construídos e, portanto, passíveis de transformação na prática social;
- Tenha maior consciência sobre o papel das línguas na sociedade;
- Reconheça e compreenda a diversidade linguística e cultural, bem como seus benefícios para o desenvolvimento cultural do país.

Fonte: PTD (2016, p. 4).

Na organização do objetivo geral, verificamos que a professora espera fazer com que o aluno use a língua em situações de comunicação oral e escrita, participando das aulas para estabelecer relações de forma individual e em grupo, desenvolvendo a consciência da importância da língua na sociedade, reconhecendo a diversidade de uso da língua ao levar em conta a cultura e os benefícios para o desenvolvimento cultural do país.

O terceiro e quarto objetivos se remetem a Bakhtin (2010), assim de acordo com o PTD, o aluno precisa entender que os significados são construídos historicamente na relação social, é na relação com o outro, por meio do discurso que aprendemos e geramos transformação da prática. É importante também, que entenda e perceba que essas mudanças ocorrem por uma conscientização da importância das línguas na sociedade.

Segundo Richards (2013), os objetivos podem ser dos escritos em determinados termos, como proficiência em línguas, com o amplo uso de situações diárias, ou habilidades comunicativas nas quatro habilidades. (RICHARDS 2013, p. 9. Tradução nossa). Portanto, aqui o autor faz referência ao fato que os objetivos podem ser diferentes quando se destinam a alcançar a proficiência em línguas, ou aprender a comunicação para uso diário, ou ainda envolver as quatro habilidades de leitura, escrita, oralidade e fala. Verificamos no PTD em análise que os objetivos não se limitam apenas à oralidade, mas abrangem também os outros conteúdos de leitura e escrita visando fazer com que o aluno consiga usar a língua em situações de comunicação oral.

Destacamos numa concepção interacionista que os objetivos que estão contemplados, entendem que a linguagem é construída sócio-histórica e que elas têm um papel importante dentro da sociedade.

3.3.4.1.2 Os objetivos específicos do PTD

Os objetivos específicos, relacionados abaixo, são definidos especificamente para cada um dos conteúdos de leitura, escrita e oralidade. Assim, apresentamos primeiro o da leitura.

Os objetivos específicos do PTD:

Leitura:

- Reconhecer o gênero textual;
- Identificar o tema dos textos;
- Compreender os textos;
- Localizar informações explícitas no texto;
- Ampliar o vocabulário;
- Identificar a ideia principal do texto;

Fonte: PTD 1 (2016, p. 5).

São conteúdos específicos da prática de leitura: reconhecer o gênero textual, identificar o tema dos textos, compreender os textos, localizar informações explícitas no texto, ampliar o vocabulário e identificar a ideia principal do texto. Também objetiva-se que o aluno aprimore o domínio do vocabulário. São conteúdos trabalhados para reconhecimento do gênero textual, do tema e também para a compreensão geral, fazendo com que o aluno localize as informações que aparecem de forma clara no texto, ampliando assim o vocabulário e identificando a ideia principal do texto. Essas são estratégias gerais e não necessariamente auxiliam na compreensão do funcionamento do gênero.

Consideramos os objetivos específicos como aqueles que a professora quer alcançar com cada item exposto, a partir do texto. Para Dolz e Gagnon, “o gênero orienta não só as atividades e as estratégias de leitura e escrita do aluno, mas também permite o desenvolvimento de estratégias de intervenção organizadas em função dos conhecimentos existentes sobre as estratégias utilizadas pelos leitores e escritores iniciantes” (2015, p. 38). O uso de um gênero orienta todo o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita por meio de atividades sequenciadas e do uso de estratégias de leituras, que são técnicas e métodos para melhor compreensão das informações de um texto. Vemos que parte de uma visão geral do texto, mas não das dimensões ensináveis do gênero.

A seguir, passa-se a descrever os objetivos específicos para a escrita.

3.3.4.1.3 *Objetivos específicos para a escrita*

Quadro 32 – PTD 1, Excerto 7

Escrita:

Expressar ideias com clareza;

- Elaborar/reelaborar textos conforme os gêneros textuais trabalhares;
- Diferenciar o contexto de uso da linguagem formal e informal;
- Usar recursos textuais (coesão, coerência, informatividade);
- Utilizar adequadamente recursos linguísticos (pontuação, uso e função do artigo, pronome, numeral, substantivo, etc.);

Fonte: PTD 1 (2016, p. 5).

Nos objetivos específicos com a escrita, há o trabalho com “elaboração e reelaboração” de textos, conforme os gêneros textuais trabalhados. Verificamos no registro do encaminhamento metodológico que se assemelham com objetivos específicos dos conteúdos do livro, no sentido de trabalhar textos de diversos gêneros, compreensão global do texto, ideias do texto e vocabulário. Não está exposto que a prática envolva diretamente as características dos gêneros e a produção escrita, pois consta apenas como um objetivo do plano. Assim, essa questão não está no plano.

Podemos constatar que o planejamento utiliza “o livro didático público como apoio com atividades escritas, vocabulário, acesso a textos” (PTD 1, 2016, p. 5), trazendo alguns objetivos elencados neste mesmo material, que consta como referência ao final do PTD.

A próxima subseção é destinada aos objetivos específicos da oralidade.

3.3.4.1.4 *Objetivos específicos para a oralidade*

Quadro 33 – PTD 1, Excerto 8

Oralidade:

Utilizar o discurso conforme situação de produção (formal/informal);
 Apresentar ideias com clareza, coerência;
 Expressar-se utilizando adequadamente a entonação, pausas, gestos;
 Respeitar os turnos da fala.

Fonte: PTD 1 (2016, p. 5).

A professora tem o objetivo de fazer com que os alunos utilizem o discurso conforme a situação de uso, seja ela formal ou informal, e que por meio dele expressem as ideias com clareza, utilizando de forma adequada a fala, a pausa, os gestos e seguindo regras de etiqueta na comunicação, respeitando a vez dos outros se pronunciarem.

A oralidade deve envolver a compreensão e a produção de textos de gênero orais. No objetivo específico não consta, mas a professora especificou gêneros para trabalhar em sala de aula que contam nos conteúdos. Ao verificar o início do PTD, não encontramos gêneros orais para o desenvolvimento desse trabalho.

Dessa forma, concluímos que exemplos de gêneros orais deveriam constar nesse plano, pois os alunos precisam ser expostos a estes gêneros também, porque, segundo Dolz e Gagnon (2015), a comunicação deve partir de um gênero oral ou escrito.

3.3.4. 2 Objetivos do livro *Way to go*

Os objetivos do livro estão pautados nos pressupostos teórico-metodológicos já discutidos e nos documentos norteadores do Ensino Médio no Brasil, PCNEM (BRASIL, 1999), OCEM (2006) e a Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Exame e do ENEM. Assim, apresentamos os objetivos do livro, das DCELEM e do PTD visando analisar as relações existentes ente eles.

Quadro 34 – Livro *Way to go*, Excerto 12, objetivos do conteúdo leitura

Leitura:

- Proporcionar aos alunos contato com textos de diversos gêneros e fontes.
- Dar aos alunos acesso a informações que possibilitem a ampliação do seu conhecimento de mundo.

Fonte: Tavares e Franco (2014, p. 193).

Dados os objetivos do livro para o conteúdo de leitura, verificamos que aos alunos são apresentados a texto de diversos gêneros e fontes. Um levantamento sobre os gêneros da unidade 2 constatou a presença de 5 gêneros diferentes nessa unidade.

O segundo objetivo elencado pretende proporcionar aos alunos a ampliação do seu conhecimento de mundo. Diante do exposto, a unidade visa possibilitar a eles o desenvolvimento das capacidades de leitura, demonstrando a preocupação de “contribuir para o desenvolvimento da formação dos alunos como indivíduos que utilizam a linguagem, de forma crítica, em diversas práticas sociais.” (TAVARES; FRANCO, 2014, p. 179).

Ressalta-se também que os objetivos do livro *Way to go* estão em acordo com as prescrições dos documentos norteadores do Ensino Médio no Brasil, como PCNEM (BRASIL, 1999) e OCEM (BRASIL, 2006).

A seguir apresentamos os objetivos do livro para o conteúdo da escrita.

Quadro 35 – Livro *Way to go*, Excerto 13, objetivos do conteúdo escrita

Escrita:

- Levar os alunos observar as características de diferentes gêneros textuais;
- Levar o aluno a redigir textos de diferentes gêneros;
- Oferecer aos alunos a oportunidade de uso contextualizado de estruturas linguístico-discursivas e do vocabulário apresentado na unidade;
- Levar o aluno a entender a escrita como prática social e como processo contínuo de revisão e reescrita.

Fonte: Tavares e Franco (2014, p. 193).

O objetivo com a escrita solicita que os alunos observem as características de diferentes gêneros textuais. Esse objetivo poderia ser aprofundado se os demais gêneros de que fizemos análise na unidade 2 fossem de fato ensinados.

O livro utiliza uma certa quantidade de textos autênticos, que proporcionam a escrita de temas relevantes para o aluno e para a sociedade, adequados ao nível de exigência esperado para o Ensino Médio. A atividade de produção de textos faz parte da seção *writing*, na qual os alunos contam com instruções dispostas na própria seção para orientá-los. A gramática e o vocabulário são contextualizados a partir dos textos.

A obra tem a intenção de fazer com que o aluno entenda que a escrita é uma prática social e que a revisão dos textos e a reescrita fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para melhorar a sua produção, e que o sentido do texto é construído a partir da interação entre leitor e o autor. Para a circulação dos textos, o livro divulga *sites*, sugere a organização de cartazes para mostrar aos alunos da escola, aos professores, à família e demais pessoas. Com os exemplos dados pelo livro, verificamos que há motivação para que o aluno divulgue o que escreve. Corroborando com a autora Magalhães e Reis (2017 p. 5), “com a possibilidade de publicação dos textos, os alunos sentem-se motivados, uma vez que se tornam verdadeiros autores de seus discursos reconhecidos pela comunidade leitora”.

Os objetivos a seguir para a oralidade estão organizados junto com a fala.

Quadro 36 – Livro *Way to go*, Excerto 14, objetivos do conteúdo oralidade

<p>1. Proporcionar aos alunos oportunidades de compreensão e produção oral da língua inglesa em diferentes contextos de uso;</p> <p>2. Proporcionar aos alunos o contato com diferentes gêneros discursivos orais e com diferentes variantes da língua inglesa (utilizadas por falantes de inglês como língua materna e como língua estrangeira de diferentes nacionalidades);</p> <p>3. Levar o aluno a perceber aspectos fonéticos e fonológicos da língua inglesa especialmente relevantes para o aluno brasileiro;</p> <p>4. Oferecer oportunidades de prática da pronúncia de palavras e expressões, assim como da entonação de frases;</p>	<p>5. Desenvolver as habilidades de compreensão global e de compreensão de informações específicas de um texto oral (compreensão seletiva);</p> <p>6. Abordar assuntos relacionados ao tema da unidade a partir da compreensão e da produção de textos orais;</p> <p>7. Oferecer aos alunos uso do vocabulário relacionado ao tema da unidade na compreensão e na produção de textos orais;</p>	<p>8. Desenvolver diferentes estratégias de escuta, dependendo do objetivo de compreensão oral;</p> <p>9. Levar o aluno a perceber características da linguagem oral, como pausas, hesitações, entre outras;</p> <p>10. Estimular a interação em inglês entre os alunos;</p> <p>11. Levar os alunos a estabelecer relações entre o(s) textos ouvido(s) e sua realidade.</p>
--	---	---

Fonte: Tavares e Franco (2014, p. 193).

Os objetivos acima citados são para trabalhar a oralidade. O livro dispõe de um CD de áudio para auxiliar na compreensão dos gêneros orais, bem como nas maneiras de o aluno poder se expressar oralmente em diversas situações de uso. Os textos orais foram retirados de

um banco de textos multimídias e são abordados de acordo com o tema da unidade. Também faz parte dos objetivos do livro desenvolver as habilidades de compreensão global de textos e de informações específicas. Nesse tocante, entendemos que o aluno deverá entender o texto de forma geral e estabelecer relação com outros textos lidos. No que concerne ao vocabulário, o livro visa trabalhá-lo a partir do texto e do tema, e não de maneira avulsa, o que é positivo, pois desse modo passa a ser exercitado em função da compreensão e da produção oral. Constam como objetivos também a utilização de estratégias para a compreensão oral, assim como para a compreensão das características do texto oral, que é constituído por pausas e hesitações. Para finalizar, pretende-se fazer com que o aluno estabeleça relação entre o que ouve e sua própria realidade.

Na seção seguinte, retomamos a análise do PTD, apresentando os seus objetivos gerais e específicos.

3.3.4.3 Objetivos da DCLEM

Ao observar o quadro 36, verificamos que os objetivos das Diretrizes Educacionais e PTDs são os mesmos. Isso demonstra que na hora de planificar o PTD a professora fez uso das Diretrizes para orientá-la nos objetivos gerais.

Quadro 37 – DCELEM, Excerto 1, objetivos

Objetivos:

Use a língua em situações de comunicação oral e escrita;

Fonte: Paraná (2008, p. 56).

Os objetivos da DCELEM não estão dispostos no quadro final das Diretrizes, o professor os encontrará ao realizar a leitura do documento na página 56.

Conforme o objetivo acima citado, por meio de textos orais de diversos gêneros, o aluno fará uso da língua em situações de comunicação oral e escrita. De acordo com a DCELEM, as estratégias específicas da oralidade têm como objetivo “expor os alunos a textos orais, pertencentes aos diferentes discursos, lembrando que na abordagem discursiva a oralidade é muito mais do que o uso funcional da língua, é aprender a expressar ideias em Língua Estrangeira mesmo que com limitações.” (PARANÁ, p. 66). Assim, além da disposição de gêneros orais, os alunos devem usar a língua mesmo que tenha limitações para isso. Com convívio e interação, irão desenvolver-se na língua alvo.

Quadro 38 – DCLEM, Excerto 2, objetivos**Objetivos:**

- Vivencie, na aula de Língua Estrangeira, formas de participação que lhe possibilitem estabelecer relações entre ações individuais e coletivas.

Fonte: Paraná (2008, p. 56).

Participar das aulas de língua e estabelecer relações entre a língua estudada e ações que podem ser realizadas de forma individual e coletiva por meio da interação social com o objetivo de promover a consciência e importância da língua estrangeira na sociedade.

Quadro 39 – DCELEM, Excerto 3, objetivos**Objetivos:**

- Compreenda que os significados são sociais e historicamente construídos e, portanto, passíveis de transformação na prática social.

Fonte: Paraná (2008, p. 56).

Com o estudo da língua, a DCELEM tem o objetivo que o aluno compreenda que os significados que são construídos na relação social e historicamente e geram transformações em nosso meio.

Quadro 40 – DCELEM, Excerto 4, objetivos**Objetivos:**

Tenha maior consciência sobre o papel das línguas na sociedade;

Fonte: Paraná (2008, p. 56).

Com a interação em sala de aula por meio dos gêneros, tenha maior consciência da importância das línguas na sociedade; para os próprios estudos, para a comunicação, para os negócios entre as empresas.

Quadro 41 – DCELEM, Excerto 5, objetivos**Objetivos:**

Reconheça e compreenda a diversidade linguística e cultural, bem como seus benefícios para o desenvolvimento cultural do país.

Fonte: Paraná (2008, p. 56).

O aluno precisa reconhecer e compreender a diversidade de usos da língua, o quanto ela pode contribuir com a sociedade para a comunicação entre os povos, na cultura e para o desenvolvimento econômico e social do país.

3.3.5 Concepção de linguagem

Para orientar o professor, além dos conteúdos e objetivos, apresentamos a abordagem teórico-metodológica para os conteúdos de leitura, escrita e oralidade. Podemos afirmar que a professora teve as DCELEM (PARANÁ, 2008, p. 81) como documento orientador durante o desenvolvimento metodológico, pois registrou a intenção de promover discussões com os alunos sobre as produções textuais, de acompanhar a leitura, a oralidade e a escrita, realizando apresentações das produções. Também foram identificados outros elementos que remetem às prescrições da DCELEM, como os diálogos para promover situações de interação com os alunos. Podemos observar que a professora faz uso das orientações para as aulas.

A metodologia segue ainda as instruções que são determinadas para os professores pelas próprias prescrições educacionais, pela escola e também pelos materiais didáticos.

Apresentamos alguns dos fundamentos teórico-metodológicos que referenciam estas Diretrizes e os princípios que orientam esta escolha:

- 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, 2008 p. 52).

Dado os princípios acima citados, a pedagogia crítica é o referencial teórico que se faz presente para embasar as DCELEM (PARANÁ, 2008), valorizando a escola como um lugar social, que é responsável pela apropriação dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, com os quais pretende fazer com que o aluno compreenda as relações sociais e assim promova transformação na sociedade.

A pedagogia crítica parte do princípio que a escolarização tem o compromisso de mediar o conhecimento visando não só à sua produção, mas também à sua transformação.

O PTD faz referência somente a um livro didático que é o *Way to go*, a DCELEM e ao PPP. Há o registro dos gêneros textuais nos conteúdos para a leitura, escrita e oralidade, mas não consta o trabalho com sequência didática. Conforme a estrutura apresentada e os objetivos que foram mencionados, foi constatado que o PTD segue as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Estrangeira Moderna (PARANÁ, 2008), documento discutido anteriormente, e também o livro *Way to go* em relação aos conteúdos, objetivos e abordagem

metodológica. O livro e os documentos como DCELEM e PPP constam nas referências como material consultado, durante o planejamento.

No PTD planejado pelo professor há uma preocupação com as prescrições contidas nos documentos, tendo em vista que a DCELEM (PARANÁ, 2008) orienta a disciplina nas escolas. E não apenas esse documento baliza o trabalho docente: o professor deve respeitar as prescrições vindas de documentos orientadores, como as Diretrizes e o PNLD, e também o conteúdo do livro didático. Desse modo, precisa ser atento às necessidades do que a escola postula dadas as reuniões pedagógicas, o PPP, os documentos oficiais como DCELEM, PCNLEM, OCEM e o PNLD. Portanto, essa questão pode ser um dos pontos que estejam faltando; o professor precisa se fazer presente no próprio PTD, como um documento importante, que precisa contemplar o trabalho a ser realizado, além das prescrições que precisa seguir.

Assim, a DCELEM (PARANÁ, 2008, p. 61) tem como conteúdo estruturante o discurso como prática social “a língua será tratada de forma dinâmica, por meio da leitura, de oralidade e escrita que são as práticas que efetivam o discurso.” Assim por meio do discurso que tem como foco, o trabalho com os enunciados orais ou escritos.

O livro *Way to go*, (TAVARES; FRANCO, p. 179) tem uma preocupação de “contribuir para o desenvolvimento da formação dos alunos como indivíduos que utilizam a linguagem, de forma crítica, em diversas práticas sociais.” Além da formação, espera-se que o aluno aprenda o gênero para agir em sociedade. Os objetivos do livro *Way to go* (TAVARES; FRANCO, p. 182), estão pautados nos documentos norteadores do Ensino Médio no Brasil, como os PCNEM (BRASIL, 1999) e OCEM (BRASIL, 2006).

Como verificamos, o livro e as DCELEM (PARANÁ, 2008) baseiam-se em uma prática social da linguagem. Kleiman (2007) comenta que o professor que adota também essa prática como organizadora do ensino precisará determinar o que é significativo para o aluno. A atividade parte do conhecimento cultural do aluno.

O livro afirma fazer uso das quatro habilidades previstas pelas OCEM (BRASIL, 2000). São elas: compreensão escrita, produção escrita, compreensão oral e produção oral, que são utilizadas de forma integrada. Em nossa primeira análise, podemos confirmar que ocorre essa integração entre as habilidades no livro.

Os objetivos de aprendizagem do livro estão voltados à temática, e não conseguem fazer uso diretamente da linguagem como prática social, pois o gênero foco na unidade analisada não consegue alcançar diretamente essa prática, ficando mais na reflexão.

Constatamos, dessa forma, que o PTD 1 tem forte relação com a DCELEM (2008), por ser um dos documentos orientadores da prática do professor nas instituições de ensino e menos relação com os objetivos do livro, indo além do que o livro propõe.

3.3.5.1 Concepção de linguagem DCELEM e PTD

Para orientar o professor, além dos conteúdos e objetivos, apresentamos a abordagem teórico-metodológica para os conteúdos de leitura, escrita e oralidade. Abaixo elencaremos um recorte dos itens; a versão completa pode ser conferida no anexo C deste trabalho. A relação entre a abordagem do PTD e DCELEM (PARANÁ, 2008) será discutida após apresentarmos os encaminhamentos para a leitura, oralidade e escrita, assim como seus respectivos objetivos.

Ao confrontar a abordagem da DCELEM para a prática da leitura e o desenvolvimento metodológico planejados neste PTD, algumas questões emergem. Analisaremos os diversos pontos relevantes da relação entre essas duas documentações de forma integrada, em um único texto.

Podemos afirmar que a professora teve a DCELEM (PARANÁ 2008, p. 81) como documento orientador durante o desenvolvimento metodológico, pois registrou a intenção de promover discussões com os alunos sobre as produções textuais, de acompanhar a leitura, a oralidade e a escrita, realizando apresentações das produções. Também foram identificados outros elementos que remetem às prescrições da DCELEM, como os diálogos para promover situações de interação com os alunos. Podemos observar que a professora faz uso das orientações para planejar as aulas.

3.3.6 Análise do Segundo Plano Docente - PTD 2

3.3.6.1 Contexto de pesquisa

A segunda instituição de ensino público estadual, à qual se refere o segundo PTD, localiza-se, como a primeira, na periferia da cidade de Guarapuava-PR. Oferece as aulas nos turnos matutino e vespertino, para o Ensino Fundamental e Médio. A escola conta com 610 alunos matriculados em 15 turmas de Ensino Fundamental e 5 turmas de Médio. O corpo profissional da escola é formado por 39 professores, dos quais 31 possuem pós-graduação, um deles com mestrado, 7 possuem apenas graduação, e 1 é graduando. Dos 16 funcionários que

trabalham na escola, 8 são agentes educacionais nível II, 8 agentes educacionais nível I, e 1 diretor.

Com relação à infraestrutura, a instituição conta com 10 salas de aula, 1 sala para laboratório de Química e Biologia, 1 laboratório de informática, 1 secretaria, 1 sala de direção, 1 sala da equipe pedagógica, 1 sala de professores, 1 biblioteca, 1 sala multiuso, 1 sala de recursos, 1 cozinha, 1 almoxarifado, banheiros, saguão e quadra poliesportiva com cobertura.

A biblioteca conta com um acervo de cerca de 875 títulos de gêneros diversos, tais como literatura infantil, infanto-juvenil, clássicos da literatura brasileira, biblioteca do professor, entre outros. Há ainda obras de referências, como enciclopédias e dicionários, que podem ser usados em sala de aula (em duplas). O colégio atende também alunos oriundos da zona rural, que utilizam o transporte oferecido pela Prefeitura Municipal de Guarapuava, custeado pelo estado do Paraná. Os demais alunos residem em bairros próximos ao colégio.

A nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Ensino Médio nesta escola é de 4,0, um pouco abaixo da meta estabelecida para o ano de 2015, de 4,2.

A seguir começamos apresentar como o PTD está estruturado pela macroestrutura.

3.3.6.2 Macroestrutura do PTD 2

Quadro 42 – Macro estrutura do PTD 2 (continua)

DADOS/INFORMAÇÕES CONTEXTUAIS
PTD 1 – PROFESSORA Y – 1^{os} A e B
Conteúdo estruturante: Discurso como prática social
<p>Conteúdos Básicos: gêneros textuais e seus elementos composicionais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Texto informativo; - Artigo científico e de opinião; - infográfico; - História em quadrinhos; - Páginas da Web; <p>Leitura: São 12 itens que visam o trabalho com o texto e os seus elementos. Escrita: 15 itens para o ensino da escrita com base no texto; elencam a finalidade e a intertextualidade, entre outros. Oralidade: 9 itens para trabalhar a oralidade; faz adequação do discurso ao gênero, às vozes presentes no texto, às variações linguísticas, entre outros.</p>
<p>Objetivos gerais: alargar a compreensão textual por meio de atividades com os gêneros, a diversidade linguísticas e cultural, com reflexão crítica, estabelecendo um novo agir diante da realidade.</p>

Quadro 41 – Macro estrutura do PTD 2 (conclusão)

Objetivos específicos
<p>LEITURA: realizar a leitura compreensiva do texto, com o uso de estratégias para localização de informações; perceber as características do contexto e as esferas de produção.</p> <p>ESCRITA: expressar as ideias com clareza na elaboração e reelaboração de textos, com diferenciação da linguagem formal e informal.</p> <p>ORALIDADE: organizar as ideias com clareza, para organizar as sequências da fala, visando à participação em diálogos, mesmo em língua materna.</p>
<p>Programa sócioeducacional: valorizar a diversidade de conhecimentos para desenvolver a cidadania ativa, conhecendo seus direitos e deveres como cidadão numa perspectiva social, histórica, cultural, política, econômica e pedagógica. Realizar discussão e reflexão dos temas propostos.</p>
Desenvolvimento Metodológico
<p>LEITURA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Considerar o conhecimento prévio do aluno e propiciar práticas de leitura de diferentes gêneros textuais, reconhecendo as características e elementos próprios de cada gênero; <p>ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planejar a produção textual a partir da delimitação do tema, do interlocutor, do gênero e da finalidade. Estimular, acompanhar a produção e reescrita de textos, assim como analisar o uso adequado da linguagem quanto aos seus elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos; <p>ORALIDADE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Orientar sobre o contexto social de uso do gênero oral selecionado e preparar apresentações de textos produzidos pelos alunos que explorem as marcas linguísticas típicas da oralidade em seu uso formal e informal; estimular os recursos extralinguísticos. <p>Programas socioeducacionais: propiciar o contato do aluno com diversos gêneros textuais que abordem e problematizem os temas propostos.</p>
<p>Recursos didáticos: serão usados textos autênticos de gêneros e fontes diversas; atividades digitadas, dicionários, livros, revistas, jornais e recursos audiovisuais.</p>
<p>Avaliação: as avaliações serão contínuas, diagnósticas e formativas, respeitando as diferenças individuais dos alunos. Estas terão também o intuito de verificar o processo de ensino e aprendizagem, devendo ser utilizadas como um instrumento de investigação da prática pedagógica.</p>
<p>Recuperação: a recuperação de conteúdos será feita de forma contínua e concomitante às avaliações. Serão ofertadas diversas oportunidades avaliativas, a fim de retomar os conteúdos não assimilados, identificando dificuldades e propondo outros encaminhamentos.</p>
<p>Referências:</p> <ul style="list-style-type: none"> - DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba: SEC 2008. - TAVARES, Kátia Cristina do Amaral/ FRANCO, Cláudio de Paiva. <i>Way to Go!</i>: Língua Estrangeira Moderna: Inglês: Ensino Médio. 1. Ed. São Paulo: Ática, 2013. - MURPHY, Raymond. <i>Essential grammar in use</i>. New York: Cambridge University Press, 1997. - MYLES, Jane. <i>English practice and progress – Language games</i>. Scholastic Inc., 2003. - ANTUNES, I. <i>Muito além da gramática</i>: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. - Oxford Advanced Learner's Dictionary, Oxford University Press, England, 1998. - Sites da Internet.

Fonte: elaborado pela autora com base no PTD2 (2016).

A macroestrutura nos dá a visão de como o PTD é construído. Richards (2013) denomina o currículo de plano global. O PTD em análise, demonstrado por meio da macroestrutura ou plano global, é direcionado a duas turmas de 1^{os} anos (A e B). Constitui-se

de conteúdo estruturante, conteúdo básico, objetivos (geral e específicos), programa socioeducacional, desenvolvimento metodológico, recursos didáticos, critérios de avaliação, recuperação e referências. Os elementos mínimos que, segundo Breen (2001), precisam fazer parte do PTD estão presentes, quais sejam: objetivos, conteúdo metodologia e avaliação.

Podemos observar que essa estrutura é semelhante ao quadro das sugestões de conteúdos das DCELEM (PARANÁ, 2008, p. 83-84). Os itens recursos didáticos e recuperação não pertencem ao quadro, mas a escola optou por incorporá-los ao PTD porque eles ajudam a organizar o que o professor utiliza como recurso em suas aulas e também a forma com que realiza a recuperação de ensino para os alunos com dificuldades na assimilação do conteúdo. Os itens critérios e instrumentos de avaliação não constam no quadro de sugestões de conteúdos da DCELEM (PARANÁ, p.83-84). Para a avaliação, tem o que se espera do aluno diante do que será proposto com a leitura, escrita e oralidade. Verificamos que, na parte teórica, o documento fala sobre o plano e conteúdos específicos por bimestre, trimestre ou semestre letivo, os quais devem fazer parte do planejamento; dentre eles constam os itens critérios e instrumentos, que são especificações que objetivam a avaliação no cotidiano escolar (PARANÁ, 2008). Além dessa estrutura, a escola recebe orientação do Núcleo quanto ao PTD, estabelecendo um modelo para auxiliar os professores a planejar os seus.

Ao analisar de forma mais profunda a macroestrutura do PTD 2, verificamos que segue a proposta de Richards (2013), a qual aconselha ao professor propor primeiro os conteúdos, para depois estabelecer os objetivos, a metodologia e demais elementos. O plano baseado nessa estrutura é denominado pelo autor de planejamento futuro (*forward planning*). Seguindo essas diretrizes, os conteúdos para o curso são transformados em um modelo para guiar o ensino-aprendizagem no objetivo de atingir os resultados previamente traçados. No entanto, o plano é mais que uma lista de tópicos, ele é um mapa de como alcançar os anseios sobre o desempenho dos alunos em atividades e avaliações. Para tanto, o conteúdo selecionado deve ser adequado ao grau de conhecimento do aluno, respeitando o seu estágio de maturidade intelectual e mantendo-se ao nível de suas estruturas cognitivas. (HAIDT, 1995). O professor planeja antecipadamente o seu PTD em semana pedagógica, mas até tal momento não conhece a turma e as suas necessidades específicas. Assim, quando começam as aulas, o docente terá que fazer um diagnóstico das capacidades de linguagem dos alunos e realizar possíveis modificações em seu plano. Como o PTD é flexível, poderá ser alterado sempre que houver necessidade.

De acordo com o modelo de Richards (2013 p. 13), no tocante à concepção do planejamento futuro, o programa tem a “língua como central, os conteúdos são divididos em elementos-chave, a sequência vem do simples para o complexo, é pré-determinado para um curso, e a progressão é linear.” Constatamos que o PTD analisado, começa com o conteúdo estruturante, que é o discurso, que é complexo e envolve o texto com todos os níveis de análise, para em seguida apresentar os demais conteúdos de leitura, escrita e oralidade. Foi estipulado para ser desenvolvido com uma determinada série; neste caso, o 1º ano do Ensino Médio. Na abordagem comunicativa de Richards (2013), começa com o extremo do simples para o complexo. Para o autor, o trabalho inicia com a palavra e a frase para depois ir para o texto; sendo assim, não parte do discurso.

3.3.7 Conteúdos

3.3.7.1 Conteúdo estruturante: discurso como prática social

Quadro 43 – PTD 2, Excerto 1

Conteúdo Estruturante: Discurso como prática social

Conteúdos Básicos e específicos: Gêneros textuais e seus elementos composicionais

Leitura, oralidade e escrita

Fonte: PTD 2 (2016, p. 1).

O conteúdo estruturante fundamenta a disciplina na escola. É a partir dos conteúdos estruturantes que se organizam os conteúdos básicos de cada série. No PTD 2, o conteúdo estruturante contemplado é o estabelecido pelas Diretrizes, o “discurso como prática social”, que “são os discursos manifestados em forma de textos diversos efetivados nas práticas discursivas” (BAKHTIN, 1988 apud PARANÁ, 2008, p. 57). De acordo com essa proposta, o trabalho com os textos permite o acesso a vários discursos, assim como a comunicação e a significação. A ênfase do ensino recai sobre a necessidade de os sujeitos interagirem pelo discurso, por meio de diferentes textos. Conforme nos orienta Richards (2013), as questões relacionadas aos conteúdos necessitam ser resolvidas previamente, antes de quaisquer outras.

O autor foca no assunto e nos conteúdos, e não nos textos. Os exemplos de planos de ensino trazidos por ele, como *task-based language teaching*, *central design curriculum* e *forward design* não focam no texto. O primeiro plano centra-se nas análises dos alunos, atividades e tarefas; o segundo plano, na seleção das atividades, técnicas e métodos; e o

terceiro dá destaque para o assunto e os conteúdos, sem mencionar os textos. Assim, não temos como retratar os diferentes níveis que compõem o texto. A visão de Richards (2013) é generalista, não parte do contexto de produção do texto pelos níveis propostos por Bakhtin ou pelo ISD, o que acaba gerando uma lista de conteúdos com foco na gramática e em vocabulário.

Observamos que o PTD 2 não se compara com essas asserções, porque apresenta uma variedade de gêneros textuais, a saber: textos informativos; artigos científicos e de opinião; infográficos; histórias em quadrinhos; páginas da web; anúncios publicitários; biografias; poemas, contos; resenhas críticas; letras de música e sinopses de filmes. Retomando o PTD 1, o gênero recorrente é história em quadrinhos. No livro em análise nesse trabalho, também ocorre uma diversidade de gêneros. Em nossa reflexão, deveria haver gêneros específicos para serem abordados, que levassem em conta as especificidades do gênero, considerando os elementos mais recorrentes que os compõem. Por haver uma diversidade muito grande de gêneros para ensino no decorrer do ano, pode ser que não ocorra a devida apropriação pelos alunos das dimensões que compõem cada um desses gêneros.

No próximo tópico, serão abordados os conteúdos básicos de leitura do PTD.

3.3.7.2 Conteúdos básicos de leitura

A seguir, apresentamos um recorte dos conteúdos básicos para a leitura previstos pelo PTD 2:

Quadro 44 – PTD 2, Excerto 2

<p>Conteúdos Básicos:</p> <p style="text-align: center;">LEITURA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificação do tema; - Intertextualidade e Intencionalidade; - Vozes sociais presentes no texto; - Discurso direto e indireto;
--

Fonte: PTD 2, (2016, p.1).

No excerto acima, vemos planejado para o ensino da leitura a identificação do tema, a intertextualidade e intencionalidade, as vozes sociais presentes no texto e o discurso direto e indireto. Saber do que se trata o texto é fundamental na leitura, para apurar o conhecimento prévio, assim como relacionar o texto com outros textos já lidos e verificar a intenção do autor, assim como as vozes presentes no texto.

O texto em geral, de acordo com (BRONCKART, 2012, p. 71) “está em relação de interdependência com a propriedade do contexto em que é produzido; cada texto exibe um modo determinado de organização de seu conteúdo referencial [...]” Portanto, os exemplos de gêneros textuais, como os textos dos PTDs têm interdependência com o contexto onde é produzido. No caso dos PTDs, com as escolas, por meio de seus documentos como PPP, PPC e DCELEM.

Constatamos no registro deste PTD que os conteúdos básicos de leitura são trabalhados a partir dos diversos gêneros elencados, mas o documento não menciona quais e quantos são abordados em cada bimestre, limitando-se a apresentar uma lista inicial com a relação dos diversos gêneros textuais explorados pela disciplina, como apresentado no tópico anterior. Para o ensino de gêneros textuais, se propõe, pela teoria do ISD, o estudo dos textos orais ou escritos. Dessa forma, vemos um exemplo de gênero oral, a música, registrado no plano. O texto possui um plano geral, que se refere aos conteúdos, à noção de sequência (BRONCKART, 2012 apud ADAM, 1992), designa os modos de planificação que se desenvolvem no interior de um texto (narrativa, explicativa, argumentativa, descritiva e dialogal). Trazidas por Adam e Bronckart (2012), temos a injuntiva. Os PTDs em análise se classificam numa sequência explicativa, expõem os conteúdos e explicam os objetivos e os outros itens.

O PTD também emprega uma denominação diferente da contida nas Diretrizes, denominando-os gêneros textuais, o que nos leva a inferir que a professora usa esse termo por ter conhecimento da teoria de gêneros textuais. O PTD está planificado para direcionar o reconhecimento das características e elementos dos gêneros, levando em consideração o conhecimento prévio do aluno. Assim, é necessário que a leitura desenvolva no aluno uma postura crítica, que o leve a entender que por trás desse texto há o sujeito que o produziu; este sujeito possui uma história, intenções e valores, os quais, por sua vez, referem-se a uma determinada sociedade.

Essa questão é apontada pela DCELEM (PARANÁ, 2008), que incentiva as escolas a adotar metodologias críticas de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, de acordo com as Diretrizes (PARANÁ, 2008), quando o professor escolhe os textos, é importante que ele se preocupe com a qualidade dos materiais que pretende apresentar, dando preferência aos que contiverem informações que sejam instigantes para o aluno, motivando-o a empreender pesquisas a fim de aprofundar o conhecimento sobre os temas, e aos textos que fomentem debates e troca de informação entre ele e seus pares. As Diretrizes salientam que somente apresentar os textos aos alunos não é suficiente; é necessário

promover reflexão sobre o uso de cada um, assim como sobre o contexto e os seus interlocutores. No planejamento analisado vemos a determinação dos gêneros textuais. Podemos conjecturar com isso que o professor seleciona os temas das lições recorrendo ao conteúdo do livro didático ou consultando outras fontes, haja vista a presença do livro nas referências bibliográficas e também a menção, no mesmo local, a “sites da internet”, porém sem especificação de quais sejam.

A seguir, apresentamos o conteúdo básico para a escrita e sua relação com a DCELEM.

3.3.7.3 Conteúdos básicos de escrita

Quadro 45 – PTD 2, Excerto 3

Conteúdo básico

ESCRITA:

- Tema do texto;
- Interlocutor;
- Finalidade e Intencionalidade do texto;
- Intertextualidade;
- Condições de produção.
- Informatividade;
- Vozes sociais presentes no texto;
- Discurso direto e indireto;

Fonte: PTD 2 (2016, p.1).

A produção escrita é estimulada a partir de diferentes gêneros e visa ampliar a leitura sobre o gênero proposto ao trabalhar os conteúdos relacionados ao tema, interlocutor, a finalidade e intencionalidade, a intertextualidade e as condições de produção do texto a informatividade, as vozes do texto, os discursos entre outros elencados no PTD. O professor neste PTD registrou no encaminhamento metodológico que pretende acompanhar a produção escrita e a reescrita, assim como se propor também a conduzir o aluno a uma reflexão sobre os elementos do texto. A produção escrita é o momento em que o aluno transpõe para o texto, tudo o que apreendeu nas aulas, a partir da leitura do gênero estudado.

Segundo as DCELEM (PARANA, 2008), o professor precisa orientar essa produção para que ela seja significativa para o aluno, ou seja, o estudante precisa entender o motivo de escrever e para quem. Dependendo do gênero, até na própria instituição de ensino o professor, junto com o aluno, pode definir para quem escrever; desta forma temos a escrita aplicada a um contexto real de uso.

3.3.7.4 Conteúdos básicos de oralidade

Quadro 46 – PTD 2, Excerto 4

<p>Conteúdos básico</p> <p style="text-align: center;">ORALIDADE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elementos extralingüísticos: entonação, pausas, gestos. - Adequação do discurso ao gênero; - Turnos de fala; - Vozes sociais presentes no texto; - Variações lingüísticas;
--

Fonte: PTD 2 (2016, P. 1).

A oralidade é trabalhada por meio das apresentações dos textos produzidos pelos alunos. O PTD sob análise faz referência ao livro didático *Way to go*, mas usa textos autênticos de fontes diversas. Como visto, o documento também se estrutura a partir da DCELEM (PARANÁ, 2008, p. 73) no que concerne às habilidades de leitura, escrita e oralidade. No trabalho do professor não há registro sobre sequência didática. Enquanto a leitura faz com que o aluno perceba as características, o contexto e a esfera de produção dos gêneros textuais estudados, assim como trabalha com a produção de textos a partir de textos lidos. Assim a professora também o faz, a partir da apresentação dos textos produzidos. Entendemos que, para trabalhar a oralidade das dimensões específicas que compõem diversos gêneros orais, deve-se partir da compreensão e produção de textos orais. No excerto não é apresentado nenhum texto oral, mas no início do PTD podemos ver o gênero textual letras de música.

3.3.8 Objetivos do livro, da DCELEM e do PTD⁷

3.3.8.1 Os objetivos

Construímos o quadro abaixo com a estrutura semelhante ao quadro referente aos conteúdos do livro, DCLEM e PTD. Ele nos mostra cada um dos objetivos dos documentos em análise. Esclarecemos que, para o livro didático, nós temos objetivos para a leitura, oralidade e escrita. Já para a DCELEM, nós os encontramos apenas de forma geral (PARANÁ, p. 56), já para o PTD, a professora fez uso das prescrições da avaliação para seus objetivos.

⁷ Passamos diretamente para a análise dos objetivos em razão de os conteúdos da DCELEM e do livro *Wat to go*, bem como o conteúdo deste último já terem sido analisados por ocasião da abordagem do PTD 1.

Quadro 47 – Objetivos do livro, da DCELEM e do PTD (continua)

OBJETIVOS DO LIVRO	OBJETIVOS GERAIS DA DCELEM	OBJETIVOS DO PTD
<p>Leitura: Proporcionar aos alunos contato com textos de diversos gêneros e fontes. Dar aos alunos acesso a informações que possibilitem a ampliação do seu conhecimento de mundo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Use a língua em situações de comunicação oral e escrita. 	<p>Leitura Realizar leitura compreensiva do texto; Utilizar estratégias de leitura para interpretar textos; Localizar informações explícitas e implícitas no texto; Identificar a ideia principal; Ampliar o léxico; Perceber as características, o contexto e a esfera de produção dos gêneros textuais estudados..</p>
<p>Escrita: Levar os alunos observar as características de diferentes gêneros textuais Levar o aluno redigir textos de diferentes gêneros Oferecer aos alunos a oportunidade de uso contextualizado de estruturas linguístico-discursivas e de vocabulário apresentado na unidade. Levar o aluno a entender a escrita como prática social e como processo contínuo de revisão e reescrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vivencie na aula de LI formas de participação que lhe possibilitem estabelecer relações entre ações individuais e coletivas. 	<p>Escrita Expressar as ideias com clareza; Elaborar/ reelaborar textos atendendo às situações de produção propostas; Diferenciar linguagem formal de informal; Utilizar adequadamente os recursos textuais (como coesão e coerência) e recursos linguísticos (como pontuação, uso da função do artigo, pronomes, adjetivo, etc.); Empregar palavras no sentido conotativo e denotativo.</p>
<p>Listening and speaking: Proporcionar aos alunos oportunidades de compreensão e produção oral da língua inglesa em diferentes contextos de uso. Proporcionar aos alunos o contato com diferentes gêneros discursivos orais e com diferentes variantes da língua inglesa (utilizadas por falantes de inglês como língua materna e como língua estrangeira de diferentes nacionalidades). Desenvolver as habilidades de compreensão global e de compreensão de informações específicas de um texto oral (compreensão seletiva). Desenvolver diferentes estratégias de escuta, dependendo do objetivo de compreensão oral. Levar o aluno a perceber características da linguagem oral, como pausas, hesitações, entre outras. Levar o aluno a perceber aspectos fonéticos e fonológicos da língua inglesa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreenda que os significados são sociais e historicamente construídos e, portanto, passíveis de transformação na prática social. 	<p>Oralidade Utilizar o discurso formal e informal de acordo com a situação de produção; Apresentar suas ideias com clareza; Organizar a sequência da fala; Compreender e analisar os argumentos no discurso do outro; Expor seus argumentos.</p>

Quadro 46 – Objetivos do livro, da DCELEM e do PTD (conclusão)

<p>especialmente relevantes para o aluno brasileiro.</p> <p>Oferecer oportunidades de prática da pronúncia de palavras e expressões, assim como da entonação de frases.</p> <p>Abordar assuntos relacionados ao tema da unidade a partir da compreensão e da produção de textos orais.</p> <p>Oferecer aos alunos de uso do vocabulário relacionado ao tema da unidade na compreensão e na produção de textos orais.</p> <p>Estimular a interação em inglês entre os alunos.</p> <p>Levar os alunos a estabelecer relações entre o(s) textos ouvido(s) e sua realidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tenha maior consciência sobre o papel das línguas na sociedade. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Reconheça e compreenda a diversidade linguística e cultural, bem como seus benefícios para o desenvolvimento cultural do país. 	

Fonte: elaborado pela autora com base em Tavares e Franco (2014, p.182-183), Paraná (2008) e PTD 2 (2016).

O quadro acima foi construído pela autora para verificar os objetivos dos documentos em análise. Os objetivos gerais da DCELEM, não seguem a estrutura do livro. Nessa direção, observamos que esse PTD se diferencia do primeiro, pois os objetivos foram planejados com base em cada conteúdo básico, ou seja, a leitura, a oralidade e a escrita.

3.3.8.2 Objetivos para o conteúdo leitura do PTD

Quadro 48 – P TD 2, Excerto 5

<p>Objetivo</p> <p>LEITURA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar leitura compreensiva do texto; - Utilizar estratégias de leitura para interpretar textos; - Localizar informações explícitas e implícitas no texto; - Identificar a idéia principal; - Ampliar o léxico; - Perceber as características, o contexto e a esfera de produção dos gêneros textuais estudados.

Fonte: PTD 2 (2016, p. 1).

Os objetivos que estão elencados para a leitura nesse PTD pretendem fazer uso das estratégias de leitura para a compreensão do texto, bem como trabalhar com as informações

que estão explícitas e implícitas no conteúdo da mensagem que o texto traz, assim como perceber as características, o contexto e a esfera de produção dos textos. Acrescentamos que a leitura poderia ser mais explorada pela proposta de gêneros textuais. Existe o registro nas justificativas do PTD 2 que a professora quer promover uma leitura que, por meio da reflexão global e crítica, elaborem uma nova forma de ver o mundo, ou seja, que a leitura seja significativa para o aluno. As estratégias de leitura são técnicas ou métodos que os leitores usam para adquirir a informação dos textos. Advém de uma abordagem cognitivista de uso da língua e não leva em conta o contexto de produção dos textos. De acordo com as DCELEM (PARANA, 2008, p.64), “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 [...]”. Nesse viés, entendemos que a mediação do professor com o trabalho da leitura deve ir além da leitura linear, que foi próprio de uma abordagem tradicional, com a qual lê-se tão somente o que está sendo dito. Por esse motivo, a forma como o professor encaminha a leitura faz diferença no aprendizado desde que ele contextualize as informações de maneira interdisciplinar em busca da intencionalidade do texto. A partir da leitura de um texto é que se trabalha a produção de um novo texto, bem como a sua reescrita. Assim, na realização da leitura desse PTD foi sugerido perceber as características, o contexto e a esfera de produção dos gêneros textuais estudados. Constatamos que os itens elencados devem ser realmente ensinados, e não somente percebidos. Explorar todos os itens ao falar do contexto de produção do texto; para quem ele foi escrito, em que época, qual a intenção, assim como as esferas de circulação dos gêneros.

3.3.8.3 Objetivos para o conteúdo da escrita

Quadro 49 – PTD 2, Excerto 6

<p>OBJETIVOS</p> <p style="text-align: center;">ESCRITA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expressar as idéias com clareza; - Elaborar/reelaborar textos atendendo às situações de produção propostas; - Diferenciar linguagem formal de informal; - Utilizar adequadamente os recursos textuais (como coesão e coerência) e recursos linguísticos (como pontuação, uso da função do artigo, pronome, adjetivo, etc.); - Empregar palavras no sentido conotativo e denotativo.
--

Fonte: PTD 2 (2016, p. 2).

O Excerto 6 propõem os objetivos para o conteúdo da escrita. Objetiva-se que o aluno possa expressar as ideias com clareza na elaboração e reelaboração de textos usando a língua

formal e empregando os recursos textuais de linguagem como coesão e coerência, palavras no sentido denotativo e conotativo, assim como os recursos linguísticos como pontuação, artigos, pronomes e adjetivos de forma adequada.

Um dos objetivos para a escrita propõe que o aluno aprenda a expressar as ideias com clareza. Acreditamos, portanto, que, além do conhecimento prévio do aluno em sua língua materna, ele precisa ter o contato, por meio da leitura, com textos de variados gêneros em língua estrangeira antes de iniciar a sua própria produção. Conforme a DCELEM (PARANÁ, 2008), para o aluno produzir um texto, é indispensável o contato prévio com outros textos que servem de apoio para a escrita. Portanto, vemos que a circulação do texto produzido pelo aluno é importante porque é isso que efetiva a escrita como prática social e o aluno como sujeito/autor.

3.3.8.4 Objetivos para o conteúdo da oralidade

Quadro 50 – PTD 2, Excerto 7

<p>OBJETIVOS</p> <p style="text-align: center;">ORALIDADE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar o discurso formal e informal de acordo com a situação de produção; - Apresentar suas idéias com clareza; - Organizar a seqüência da fala; - Compreender e analisar os argumentos no discurso do outro; - Expor seus argumentos.

Fonte: PTD 2 (2016, p. 2).

Com os objetivos do conteúdo oralidade enunciados pelo excerto 6, objetiva-se fazer com que o aluno consiga se expressar com clareza, fazendo uso correto do discurso formal ao apresentar as suas ideias, e que a fala tenha uma sequência passível de ser entendida. Além de dominar os conhecimentos de leitura, escrita e oralidade, espera-se que os estudantes consigam expor os argumentos com clareza. Não vemos elencado nos objetivos o uso social dos gêneros orais.

A seguir, apresentamos os objetivos dos gêneros textuais.

3.3.8.5 Objetivos dos gêneros textuais e seus elementos composicionais

Quadro 51 – PTD 2, Excerto 8

<p>Objetivo</p>	<p style="text-align: center;">Gêneros textuais e seus elementos composicionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alargar a compreensão textual e ativar diferentes procedimentos interpretativos do aluno, por meio da diversidade de gêneros textuais; - Reconhecer e ampliar a diversidade lingüística e cultural; - Refletir os textos de maneira global e crítica, elaborando um novo modo de ver a realidade.
------------------------	---

Fonte: PTD 2 (2016, P.1).

Podemos observar acima que a professora elenca os objetivos que ela intenta atingir durante o trabalho com os gêneros textuais. Por meio do ensino com os gêneros, pretende ampliar a compreensão textual de seus alunos, assim como a diversidade linguística e cultural pelo contato com vários textos, promovendo uma reflexão ampla e crítica, de tal forma, que leve o aluno a desenvolver um novo olhar sobre a realidade. A leitura crítica, na perspectiva da DCELEM (PARANÁ, 2008, p. 59), “extrapola a relação entre o leitor e as unidades de sentido na construção de significação possíveis.” Nesse sentido, visa estabelecer relações entre o autor, o texto e o leitor, induzindo o aluno a associar o texto com a sua cultura, a sua língua e a forma como as interpreta.

3.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PTDS

Muitos objetivos desse plano também se encontram nos objetivos do conteúdo do livro.

Embora tenhamos tratado em separado cada um dos conteúdos para que a análise pudesse ser apresentada, as DCELEM alertam que, “numa concepção discursiva de língua, as práticas de oralidade, escrita e leitura não são segmentadas, pois elas não se separam em situações concretas de comunicação” (PARANÁ, 2008, p. 58) . Isso significa dizer que, no trabalho com o texto, os conteúdos da leitura, escrita e oralidade devem ser abordados de forma integrada e complementar, e não de modo fracionado.

O dois planos de trabalho fazem referência ao livro didático *Way to go*, mas não mencionam quais unidades são trabalhadas. Assim, o trabalho com as seqüências didáticas não tem registro no PTD e tampouco no livro didático, pois os dois documentos trabalham com outra concepção teórica.

Dessa forma, verificamos que há transposição didática, que é a “passagem do saber como instrumento a ser posto em uso ao saber como um objeto a ensinar e a aprender” (CHEVALLARD, 1985, p. 6). A transposição didática ocorre quando mobilizamos saberes de um documento, por exemplo, as DCELEM e fazemos adequações, conforme a necessidade contextual, para os PTDs. Essa planificação tem como meta orientar o professor a desenvolver o trabalho com a referida disciplina na escola, conforme a turma, seguindo portanto orientações de documentos e da realidade local. Assim, o PTD elencará um rol de saberes ou “objetos a ensinar” que, no nível da transposição interna, contemplam as práticas formativas do professor em sala de aula e os resultados alcançados pelos alunos. Para Schneuwly (2009), o “objeto a saber” indica o conteúdo que o professor precisa dominar/saber e o “objeto a ensinar” representa o conteúdo a ser ensinado aos alunos.

A inserção dessa teoria permite-nos compreender os saberes e movimentos implícitos na construção do PTD, pois além de expressar o conteúdo a ser ensinado e apreendido, representado pela produção escrita do professor, reflete também as prescrições pelas quais o trabalho passa antes de ser posto em prática pelo professor em sala de aula.

Assim, o PTD é construído por trabalho prescrito e trabalho planejado. O prescrito é determinado pelas orientações que estão nos documentos oficiais e também nos documentos da escola, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e a Proposta Pedagógica Curricular (PPC), sobre os quais o professor precisa ter conhecimento. O trabalho planejado explicita o que o docente pretende realizar, quais são os objetivos, as tarefas e os recursos que utiliza para tornar o trabalho ensinável e realizado quando o coloca em prática na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa envolveu o estudo dos documentos educacionais orientadores, o livro didático *Way to go* e dois planos de trabalho docentes para a disciplina de Língua Inglesa. A partir de nossa reflexão sobre os documentos e os estudos na área de gêneros textuais, com base no Interacionismo Sociodiscursivo, procuramos responder as nossas perguntas de pesquisa sobre como se configura a proposta de uma unidade do livro *Way to go* e o trabalho prescrito e planejado nos PTDs.

Refletir sobre o livro didático usado na escola requer também um entendimento de como acontece a escolha do material e, após essa tarefa, como é organizado o trabalho do professor no PTD, bem como as prescrições de documentos educacionais. Sendo assim, o docente precisa se apropriar da concepção teórica presente no material para conhecê-la e proceder à escolha de uma obra que esteja mais próxima da realidade do projeto político pedagógico da escola e de seus alunos. Diante disso, nosso objetivo geral para a pesquisa foi analisar as relações entre as configurações do livro didático, as prescrições educacionais e as planificações em Planos de Trabalho Docente.

Para entender essas relações nos propusemos:

- apresentar o plano global das unidades e analisar a macroestrutura da unidade 2 e PTDs;
- identificar os gêneros textuais adotados nessa unidade;
- analisar a coerência das atividades do livro em relação ao gênero;
- identificar as concepções de linguagem subjacentes à unidade e PTDs;
- Verificar o contexto de produção (nos PTDs);
- verificar a macroestrutura;
- estabelecer uma relação entre os conteúdos da DCELEM, livro *Way to go*, e PTDs;
- verificar os objetivos das DCELEM, livro *Way to go* e PTDs;

A unidade dois do livro didático (unidade 2 – *Save de World Go Green*) apresenta o tema salvar o mundo por meio de práticas sustentáveis. Acreditamos que o tema é de extrema importância para o estudo em sala de aula, pois conscientizar os alunos que cada um precisa cuidar melhor e ser responsável pelo meio ambiente; seja por meio da economia de água, luz, da reciclagem do lixo e outras práticas, deve ser uma preocupação transdisciplinar para todas as escolas. Assim, além do tema, a unidade propõe vários gêneros mobiliza as capacidades de linguagem já citadas, e faz uso das quatro habilidades de leitura, escrita, oralidade e fala; mas

se distancia do trabalho com gêneros textuais e a proposta de sequências didáticas, porque não foi organizado dessa forma. Tavares e Franco (2014, p. 174) citam Bakhtin (1986) para explicar que “a obra adota uma perspectiva dialógica de linguagem, em que a língua é concebida como realidade concreta e não uma abstração científica.” O ensino, nessa perspectiva, visa levar o aluno a usar a língua a partir dos conhecimentos que já possui, articulando com o social pela interação verbal e por meio dos textos e tarefas, mas o enfoque maior não é nos gêneros, e sim na temática. Portanto, há uma diversidade de gêneros e temas relevantes em uma única unidade e, as atividades que são propostas para cada gênero para conduzir a construção de sentidos se dão pela prática discursiva. Bakhtin (2010) ainda acrescenta que o meio social e o contexto imediato são condições para que a língua seja vinculada para tornar-se fato de linguagem.

Nessa concepção de linguagem com base nos temas, ou seja, numa visão representacionista do ensino da linguagem, analisamos as atividades da unidade 2, no que diz respeito à mobilização de capacidades de linguagem inseridas. Nosso resultado é que as atividades mobilizaram todas as capacidades de linguagem: de ação, discursiva, linguístico-discursiva, de significação e multissemióticas; mas mesmo sendo exploradas, as capacidades não estão aliadas diretamente à prática social. Assim, diante do gênero foco da unidade, o mapa conceitual, a prática social ficou apenas na reflexão.

Assim, as atividades não são organizadas na estrutura de uma sequência didática, pois observamos que não há a produção escrita inicial, os módulos a partir das capacidades de linguagem dos alunos, após diagnóstico das necessidades dos mesmos. Verificamos a necessidade de explorar mais o contexto de produção dos textos e, apesar da diversidade, ainda faltou reconhecer as características e esferas sociais de circulação dos outros gêneros propostos na unidade (selo procel, fotos de práticas sustentáveis e não sustentáveis, placa e reportagem radiofônica), pois consideramos que a circulação dos gêneros é fundamental .

Para o ensino com base em gêneros textuais, há todo um planejamento por parte do professor, no qual ele espera que o aluno domine e use o gênero nas dimensões da escrita e da oralidade, com autonomia e em sociedade. Acrescentamos também, a importância de fazer os textos produzidos pelos alunos circularem para motivar e valorizar ainda mais os alunos nessa prática. Magalhães e Reis (2017) tecem comentários a esse respeito em seu artigo, afirmando que quando a escrita tem uma finalidade sociocomunicativa, com a intenção de circulação, e também interlocutores, os alunos tanto apreciam quanto se dedicam mais, o que favorece a autonomia durante a produção e torna a tarefa significativa.

Diante das questões já elencadas, não podemos deixar de reconhecer o avanço que os livros didáticos tiveram ao longo dos anos. Os textos possuem temas relevantes para a formação dos alunos, as atividades estão mais aperfeiçoadas, o manual do professor traz dicas de *sites* para leitura e também o CD que acompanha as coleções ajuda a desenvolver a habilidade da escuta. Mas esperamos que a cada dois anos ele esteja cada vez melhor, visando à formação dos alunos para agir em sociedade.

O segundo foco de análise recai sobre os PTDs. Assim, verificamos o que se constou em dois PTDs.

O PTD 1 faz referência somente a um livro didático, que é o *Way to go*, à DCELEM e ao PPP. O plano do professor foi organizado para 2016 e está dividido em três trimestres. Há o registro do conteúdo estruturante, discurso como prática social e, nos conteúdos básicos para a leitura, escrita e oralidade, a abordagem por meio dos gêneros textuais; mas não determina quantos ensinar por trimestre e nem o desenvolvimento de sequência didática. Conforme a estrutura apresentada e os objetivos que foram elencados, constatamos que o PTD segue as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Estrangeira Moderna (PARANÁ, 2008) e também o livro *Way to go*, em relação aos conteúdos, objetivos e abordagem metodológica. Tanto o livro como os documentos DCELEM e PPP constam nas referências como documentos consultados para elaborar o PTD.

O PTD 2 também é planejado com base na DCELEM e no livro *Way to go*. Ele está organizado para o ano de 2016 e não tem divisão de bimestres ou trimestres. Possui o registro do conteúdo estruturante, o discurso como prática social e, nos conteúdos básicos os gêneros textuais e seus elementos composicionais, bem como as dimensões de leitura, oralidade e escrita. Destaca exemplos de gêneros textuais sem indicar quantos trabalhará no bimestre ou trimestre. Muitos objetivos desse plano também se encontram nos objetivos do conteúdo do livro. O PTD tem o livro *Way to go* como referência de material didático e também a DCELEM.

A respeito dos PTDs, estes estão estruturados a partir das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de LEM (PARANÁ, 2008) referente aos conteúdos, objetivos e também de acordo com objetivos do livro. O trabalho com a leitura, oralidade e escrita ocorre por meio de diversos gêneros textuais, a partir do uso do livro como material didático, nos dois planos, mas não faz menção às unidades escolhidas. Observamos que o gênero recorrente nos planos é história em quadrinhos. Desta forma, não aborda o trabalho com sequência didática, em razão do próprio livro não proporcionar essa proposta, haja vista que os pressupostos teóricos

do livro são diferentes; e também ao fato de os planos serem construídos a partir de outras prescrições.

Dessa forma, verificamos que os objetivos não são para cada gênero, mas específicos para o trabalho com a leitura, escrita e oralidade, conforme a DCELEM. Acreditamos que isso acontece devido às prescrições ou porque uma melhor compreensão e fortalecimento na formação do professor conseguiria dar mais visibilidade à proposta com gêneros textuais.

Os estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) da escola de Genebra sugerem o trabalho com gêneros textuais, construção de modelos didáticos e sequências didáticas para o ensino de línguas. Em língua inglesa, as relações entre as dimensões da leitura, fala, escrita e a escuta deve ser realizada, com prioridade aos diversos gêneros escritos e orais; eles portanto, são o ponto de partida para as aulas de línguas nas escolas. O ISD possui a concepção sociointeracionista de linguagem, inicia o trabalho pelos gêneros, o que torna os estudos mais próximo dos alunos, reconhece o papel ativo dos mesmos no processo de aprendizagem, o que permite desenvolver a interação por meio da linguagem.

Segundo as autoras Machado e Lousada (2013), o trabalho do professor é orientado pelas prescrições que se originam de diferentes níveis. Em nosso trabalho pudemos verificar que essas prescrições vêm de documentos como PNLD, PCNLEM, OCEMLEM, BNCCLEM, DCELEM, PPP, PPC, até se configurar na proposta do PTD. As autoras não veem os documentos como algo negativo, mas como artefato que colabora com o trabalho do professor e que deve ser adaptado a cada contexto de ensino.

Machado e Bronckart (2005) elucidam que são poucos os trabalhos que abordam essa questão de análise de prescrições em documentos. Os autores ainda citam Amigues (2003) e Saujat (2002) os quais esclarecem que essa questão está ausente das pesquisas, como se as prescrições não influíssem e que há insuficiência desses estudos, mesmo considerando as prescrições importantes para o entendimento do trabalho educacional. Até o momento, não encontramos trabalhos sobre prescrições envolvendo em uma única pesquisa os documentos orientadores, o livro didático e o PTD.

Dessa forma, verificamos que, referente às prescrições, há transposição didática, quando mobilizamos saberes de um documento, por exemplo, a DCELEM e fazemos adequações, conforme a necessidade contextual, para os PTDs. Essa planificação tem como meta orientar o professor a desenvolver o trabalho com a referida disciplina na escola, conforme a turma, ao seguir orientações de documentos e as contingências da realidade local. Assim, o PTD elencará um rol de saberes ou “objetos a ensinar” que, no nível da transposição interna, contemplam as práticas formativas do professor em sala de aula e os resultados

alcançados pelos alunos. Para Schneuwly (2009), o “objeto a saber” indica o conteúdo que o professor precisa dominar/saber e o “objeto a ensinar” representa o conteúdo a ser ensinado aos alunos.

A inserção dessa teoria permite-nos compreender os saberes e movimentos implícitos na construção do PTD, pois além de expressar o conteúdo a ser ensinado e apreendido, representado pela produção escrita do professor, reflete também as prescrições pelas quais o trabalho passa antes de ser posto em prática pelo professor em sala de aula.

Assim, o PTD é construído por trabalho prescrito e trabalho planejado. O prescrito é determinado pelas orientações que estão nos documentos oficiais e também nos documentos da escola, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e a Proposta Pedagógica Curricular (PPC), sobre os quais o professor precisa ter conhecimento. O trabalho planejado explicita o que o docente pretende realizar, quais são os objetivos, as tarefas e os recursos que utiliza para tornar o trabalho ensinável e realizado quando o coloca em prática.

Segundo Machado e Lousada (2013), o trabalho do professor se constituiu de várias atividades que se inter-relacionam. Refletindo desta forma, foi o motivo de envolvermos mais documentos nesse trabalho para nos aproximarmos da realidade do trabalho educacional que o professor desempenha nas instituições de ensino.

Podemos citar que tivemos algumas limitações em termos de levantamento de dados e na busca por trabalhos que envolvessem tanto as prescrições, livro e PTD em uma só pesquisa, na área de língua inglesa. Referente aos dados, em nosso contato com o núcleo regional de educação, não obtivemos a informação a respeito dos livros que cada instituição de ensino de Guarapuava escolheu e, assim, tivemos que fazer um levantamento junto às instituições, para conseguirmos essas informações. Em relação aos PTDS, as escolas possuem arquivos somente dos planos mais recentes, sendo que os PTDs de 2015, em algumas instituições, tivemos dificuldades na aquisição.

A proposta do ISD visa à compreensão profunda do gênero, entre outros, por meio do instrumento modelo didático, e este instrumento nos fornece dimensões ensináveis dos gêneros textuais e capacidades de linguagem. Portanto, as dimensões ensináveis precisariam estar explícitas nos PTDs, para estarem de acordo com cada gênero textual a ser ensinado. Nosso olhar também recai sobre a organização dos conteúdos do livro didático. Assim, a construção de planos de trabalho docente e livros didáticos devem ser norteados pelas dimensões do gênero e que este é o saber a ensinar e portanto, implica uma formação de professores mais aprofundada em atividades de linguagem.

Diante do exposto, esperamos que esta pesquisa ao ser lida, proporcione formação inicial e continuada de professores, na difícil tarefa de analisar e escolher material didático, refletir sobre documentos educacionais e elaborar o plano de trabalho docente para o ensino de línguas. Que possa contribuir com o conhecimento e reflexão para os docentes, com base na teoria do Interacionismo Sociodiscursivo no ensino com gêneros textuais, para o trabalho educacional do professor, especificamente do inglês nas escolas do Paraná e Brasil. Esperamos ainda que possa gerar a ideia de possíveis controles de informações nas escolas e núcleos de educação, bem como promover formação continuada presencial, despertando novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. (1953/1979/1992). **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria E. G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes. (Coleção Ensino Superior).
- BAKHTIN, M. ([1979]. 1992). Os gêneros do discurso. In: Bakhtin, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins, p. 277-326.
- BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14. ed. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateshi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BOWEN, G.A. Document Analysis as a qualitative research method. **Qualitative Research Journal**, v. 9, n. 2, Western Carolina, EUA, vol. 9, n. 2, 2009. p. 27-40.
- BRASIL. **Guia Nacional do Livro Didático**. Brasília: MEC/SEB, 2014. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015>. Acesso em: 10 jan. 2015.
- BRASIL. Base Nacional Curricular Comum de Língua Estrangeira Moderna. Versão preliminar. Língua Estrangeira Moderna. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2016.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Informe 26/2014**. Orientações para o Registro da Escolha do PNL D campo 2016 (anos iniciais do ensino fundamental). Brasília: FNDE, 2014. Disponível em: <[www.fnde.gov.br/arquivos/category/125-guias?download...informe-26-2014...Informe 26/2014](http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/125-guias?download...informe-26-2014...Informe%2026/2014)>. Acesso em: 20 set. 2016.
- BRASIL. **História do PNL D**. Ministério da Educação. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=116. Acesso em: 10 jan. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens Códigos e suas tecnologias. Língua Estrangeira Moderna**. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 20 out. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens Códigos e suas tecnologias. Língua Estrangeira Moderna**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrageira.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.
- BREEN, M. P. Chapter 22 Syllabus Design. In: **The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of others Languages**. NUNAN, David; CARTER Ronald (Edit). Cambridge, UK: Cambrige University Press, 2001. p. 151-159.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução: Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ. 1993/1999.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sóciodiscursivo**. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2.Ed. São Paulo: Educ. 2012.

CAIADO, E. C. **A importância do jornal na escola**. Revista nova escola. [S.l:s.n], 2015. Disponível em:<http://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacoes/a-importancia-jornal-na-escola.htm> Acesso em: 15 jul. 2015.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ARLINDO RIBEIRO. **Projeto Político Pedagógico**. Guarapuava-PR: [s.n], 2010. Disponível em: <www.grpceeparlindoribeiro.seed.pr.gov.br/.../PROJETOPOLITICOPEDAGOGICO2010>. Acesso em: 10 jul. 2015.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa nas ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. CORACINI, M. J. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua estrangeira e materna**. 2. ed. Capinas, SP: Pontes, 2002.

CHIZZOTTI, A. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 2. ed. Campinas, SP: Saraiva, 2011a.

CORACINI, M. L. (Org.) **O jogo discursivo na aula de leitura: língua estrangeira e moderna**. 2. Ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 2. Ed. Campinas: Pontes, 2011 a.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio/Luiza Boeno, Maria Angela Paulino Teixeira Lopes, Vera Lúcia Cristovão, organizadoras**. - 1. Ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. – (Série Ideias sobre Linguagem).

CRISTOVÃO, V. L. L. **Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira**. Reimpressão. Curitiba 2012.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros textuais no ensino–aprendizagem e na formação do professor de línguas na perspectiva interacionista sociodiscursiva**/Lucas Moreira dos Anjos-Santos, Ana Paula Marques Beato-Canato, Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo (organizadores). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

CRISTOVÃO, V. L. L. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: CRISTOVÃO, V. L. L; DIAS, R. **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 305 – 344.

CRISTOVÃO, V. L. L; TORRES, A. C. da G. Gênero textual como instrumento para o engajamento do aprendiz no processo de avaliação da produção escrita. In Ortenzi, Denise I. B.

G; Kilda M. P.; GIMENEZ, Telma N.; CRISTOVÃO, VERA L. L.; FURTOSO, Viviane, B. **Roteiros pedagógicos para a prática de ensino de Inglês**. Londrina: EDUEL, 2008. p. 37-57

CRISTOVAO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como LI e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C. et al. (org.). **Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas: Pontes Editores, 2011, v.1, p. 17-40.

CRISTÓVÃO, V. L. L. et al. **Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais**. *Letras*, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 191–215, jan./jun. 2010.

CUNNINGSWORTH, A. *Choosing your coursebook*. Oxford: Heinemann. 1995.

D'ALMAS, J.; PASSONI, T. P. Análise de um livro didático de compreensão e produção escrita: uma proposta para a licenciatura em língua inglesa. **Revista Eletrônica pró-Docência UEL** n. 3, vol. 1, jan.-jun. 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

DIAS, R; CRISTOVÃO, V. L. L.(org.). **O Livro Didático de Língua Estrangeira: Múltiplas Perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

DELL'ISOLA, R. L. P. Gêneros Textuais em Livros Didáticos de Língua Estrangeira: o que falta? In: **O livro didático de língua estrangeira: Múltiplas perspectivas**. DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L.(org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 99 – 120.

DENZIN, N. K. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DENZIN, N. K. **A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. Introdução. p15-41.

DE PIETRO, J. -F; SCHENEUWLY, B. “Le modele didactique du genre: um concept de l'ingénierie didactique.” *Les Cahiers Théodile*, n.3, p. 27-52. 2003.

DIAS, R. Critérios para a avaliação do livro didático de língua estrangeira no contexto do segundo ciclo do ensino fundamental. In: **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L.(org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 199 – 234.

DOLZ, J.; GAGNON, R. e. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. IN: BUENO, L.; COSTA-HUBES, T. da C. (Orgs.) **Gêneros orais no ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.(Série Idéais de Linguagem) p. 23-53.

DOLZ; J. NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para a escrita: Apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

DOLZ, J. Conferência os Cinco desafios para o ensino de Língua Portuguesa. São Paulo, 22 jun. 2015. **Canal Olimpíada da Língua Portuguesa**. 1 arquivo mp4 (43 min.). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Gps1x4tmFwk>>. Acesso em: 2 mar. 2017.

FARIAS, K. C.; FERREIRA, A. J. Livro didático de língua inglesa e o que os discursos escritos revelam sobre identidade racial. **Travessias**, v. 8, n. 3, 22, 2004. ed. Disponível em: <Didático_de_Língua_Inglesa_e_o_que_os_Discursos_Escritos_Revelam_sobre_Identidade_Racial>. Acesso: 15 dez. 2015.

FERNANDEZ, C. M. **A tessitura do gênero textual “Manual do Professor de coleções didáticas de Língua Inglesa.”** Nas tramas do PNLD. 2014. 356f. Tese (Doutorado em estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

GAMBOA. S. A. S. **Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos..** Contrapontos - volume 3 - n. 3 - p. 393-405 - Itajaí, set./dez. 2003

Haidt, R. C. C. **Curso de didática geral**. 2. ed. Série Educação. São Paulo: Ática, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Letramento e suas implicações para o Ensino de Língua Materna**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n. 53, p. 1-25, dez, 2007.

LEAL, R. C. M. **Sequência didática e avaliação formativa em documentos acadêmicos: contribuição para o ensino/aprendizagem de gêneros em língua materna**. Dissertação de Mestrado. UFPA. Belém, 2010.

LEITE, L. C. A produção textual nos livros didáticos: gêneros priorizados e omitidos. JORNADA NACIONAL DO GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS DO NORDESTE – GELNE, 25. Natal/RN, outubro de 2014. **Anais...** [S.l:s.n], 2014. Disponível em: <http://www.grupocontar.com.br/arquivos/2014/A_produ%C3%A7ao_textual_nos_livros_didaticos_generos_priorizados_e_omitidos.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2016.

LENHARO, R. I. Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem. Londrina, 2016. 149 f.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em ação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUTZ, M. R. **Sequência didática para o ensino de estatística a alunos do Ensino Médio na modalidades PROEJA**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. Disponível: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/49625/000850523.pdf?...1>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

LUTZ, M. R. **Uma sequência didática para o ensino de estatística a alunos do Ensino Médio na modalidade Proeja**. 2012. 152f. Dissertação (Mestrado em Matemática) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/49625/000850523.pdf?sequence=1>> Acesso em: 10 jan. de 2016.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos.

DELTA, Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, 21 (2), 2005. p. 183-214.

MACHADO, A. R. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 39-53, 2º sem. 2002.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, e. G. As pesquisas do grupo ALTER-LAEL para a análise do trabalho educacional Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 2013, vol. 16, n. especial 1, p. 35-46.

MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. R. **Escrita e formação docente: desafios na prática de escrita na formação inicial para a docência de língua portuguesa**. 2017 (no prelo).

METZ, M. C. **O processo de constituição do Plano Docente de Língua Portuguesa em escola pública Paranaense: intenções e práticas**. Dissertação de Mestrado. Maringá, 2012.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. Classificação da pesquisa, cap III. In: MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. (Org.). **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro, RJ: DP & A, 2006. p. 69 – 74.

MOREIRA; H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia para o professor pesquisador**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. Capítulo II. Abordagens à pesquisa p. 39–67 e capítulo III Classificação da pesquisa p. 69- 94.

NASCIMENTO, L. E; ROSOLEM, L. D. D. L. **O Plano de Trabalho Docente: instrumento mediador do Trabalho dos Professores do Paraná**. IV CONALI – Congresso de Linguagens em Interação Múltiplos Olhares. 05, 06 e 07 de Junho de 2013.

OLIVEIRA, A. L. A. M. **Gêneros textuais e língua inglesa em uso: uma análise das coleções aprovadas pelo PNLD/LE no Brasil**. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tla/v51n2/a03v51n2.pdf>. Acesso: 10 dez. 2015.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, S. M. P. **Sequência didática: o desafio desta prática pedagógica para o ensino médio noturno**. Sarndi:[s.n], 2007. Disponível em: <www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/.../artigo_suely_marcolino_peres_oliveira.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2016.

PAIVA, V. L. M. O. e. **História do Material didático de Língua Inglesa no Brasil**. DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. (Org.). O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2009, p. 11-56.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Educação do Estado. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna**. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf>. Acesso em: 15 out. 2016.

PAULINO, S. F. A abordagem dos gêneros textuais nos livros didáticos de língua inglesa. SIGET SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GÊNEROS TEXTUAIS, 5. Agosto de 2009, Caxias do Sul, RS. **Anais...** Caxias do SUL: UCS, 2009. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/a_rquivos/a_abordagem_dos_generos_textuais_nos_livros_didaticos_de_lingua_inglesa.pdf>. Acesso em: 10 out. 2016.

PERES, S. M. **Sequência didática: o desafio dessa prática em língua portuguesa.** Disponível: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_suely_marcolino_pere>. Acesso em: 15 out. 2016.

RIOS-REGISTRO, E. S. Os livros didáticos aprovados pelo PNLD: um olhar para a coleção English for all. **Semina.** Ciências Sociais e Humanas. Londrina, v.35, n. 1, p. 41-56, jan.-jun. 2014.

ROJO, R. H. R. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor? In: KLEIMAN, A. (org.) **A formação do professor – perspectivas da linguística aplicada.** Campinas, SP: Mercado de letras, 2001, p. 313-335.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução: Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução: Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução: Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2013, P. 19-34.

SILVA, L. G; SARMENTO, S. A escolha do livro didático de língua estrangeira do Programa Nacional do livro didático. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 14, n. 1, 2015.

SILVA, K. A. (Org.) **Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro.** Campinas: Pontes Editores, 2011.

SILVA, R. C. et al. As avaliação e escolha de livros didáticos de inglês a partir do PNLD: uma proposta para guiar a análise. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.18, n. 22, p. 355-377, jul/dez/2015.

SILVA, S. R. J; et al. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas.** Revista brasileira de História **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais.** Ano I - Número I - Julho de 2009. www.rbhcs.com. ISSN: 2175-3423

SILVEIRA, L. A. S. **Gêneros textuais em livros didáticos: uma análise de duas coleções do Ensino Médio.** 2013. 167f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <http://www.ppglinc.letras.ufba.br/sites/ppglinc.letras.ufba.br/files/Disserta%C3%A7ao-Sandra%20Aparecida%20Lima%20Silveira%20Farias.pdf>. Acesso em: 15 dez 2015.

SZUNDY, P. T. C.; ARAÚJO, J.C; NICOLAIDES, C. S; SILVA, K. A. (org.). **Linguística Aplicada e Sociedade. Ensino e Aprendizagem de Línguas no Contexto Brasileiro**. Campinas: Pontes Editores, 2011. V.1.

TOGNETTI, M A. R. **Metodologia da Pesquisa Científica**. 2006. Disponível em: <http://www.biblioteca.ifsc.usp.br/pdfFiles/metodologia_pesquisa_cientifica.pdf> Acesso em: 10 nov. 2015.

RICHARDS, J. C. **Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central, and Backward Design**. Australia: University of Sidney, 2013.

TAVARES, K; FRANCO, C. **WAY TO GO**. Língua Estrangeira Moderna – inglês. 1º Ensino Médio. Editora Ática. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. **Seminário Programa Nacional do livro didático PNLD 2015/ Ensino Médio. Língua Estrangeira Inglês/ Espanhol. (Edital do PNLD 2015, Princípios e objetivos gerais para a disciplina Língua Estrangeira Moderna no Ensino Médio)**. Universidade Federal Fluminense. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=15750&Itemid=>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

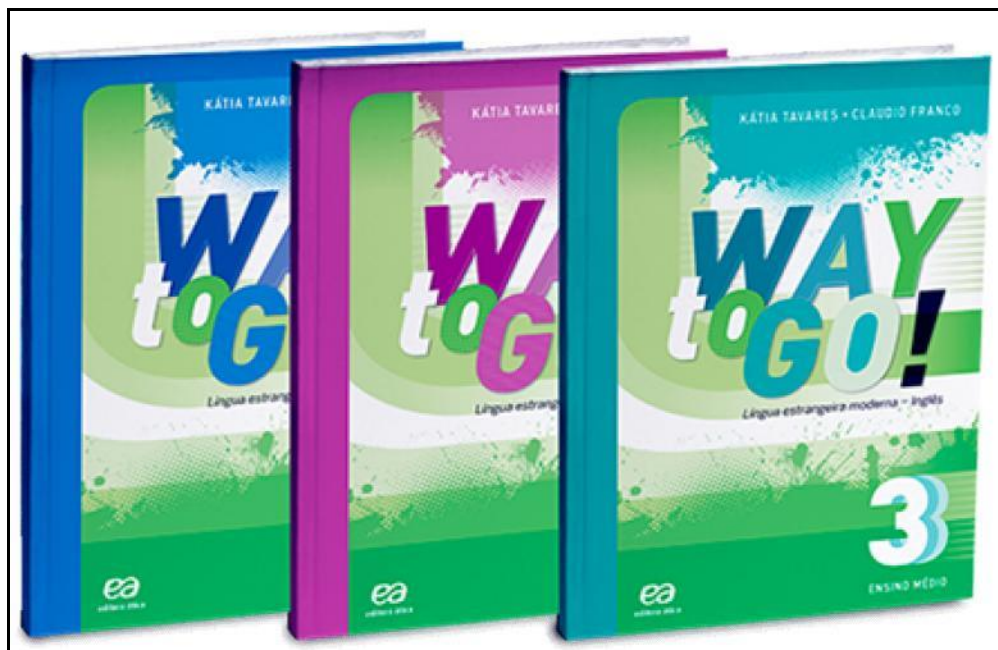
VYGOTSKY. L. S. **Pensamento e Linguagem**. [S.l]: Ridendo Castigat Mores, 1985. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradutor: Jeferson Luis Camargo. São Paulo: Martins Fontes 1993.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. (1934/1993). **Pensamento e Linguagem**. Tradutor: Jeferson Luiz Camargo. São Paulo. Martins Fontes.

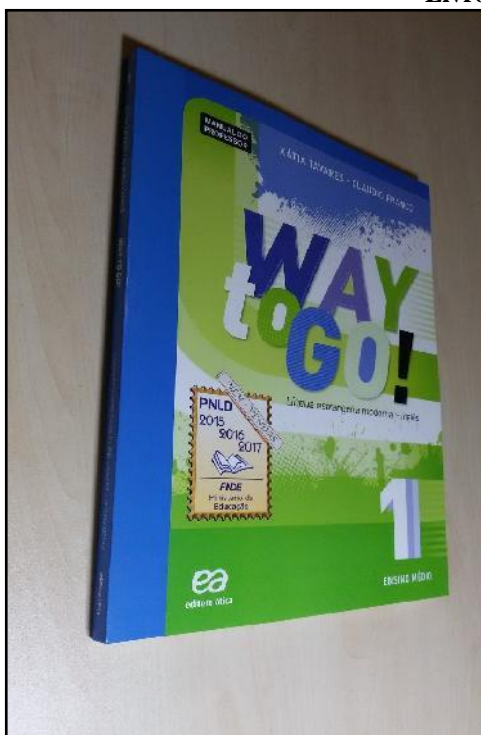
ANEXO A - Imagem da coleção



Fonte: <<https://abrilpnld2015.digitalpages.com.br/html/reader/135/21433>>





I


Livro do 1º. ANO e CD de áudio



Fonte: <<https://abrilpnld2015.digitalpages.com.br/html/reader/135/21433>>

ANEXO B – Conteúdos

Contents		
6 7	Conheça seu livro Tips into Practice	
15	Unit 1 Studying with Technology	
		Exploring <i>infographics</i> Establishing connections with <i>Information Technology</i> Vocabulary Study Transparent words Word groups Language in Use Present Simple Question words
29	Unit 2 Save the World! Go Green!	
		Exploring <i>mind maps</i> Establishing connections with <i>Biology and Geography</i> Vocabulary Study Word formation Multi-word verbs Language in Use Imperative Imperative and Present Simple
43 46 47 48	Review 1 Studying for Exams Thinking about Learning Project 1A	
49	Unit 3 Traveling around Brazil	
		Exploring <i>newspaper and magazine headlines</i> Establishing connections with <i>Geography, History, Philosophy, Sociology</i> Vocabulary Study Synonyms Noun phrases Language in Use Present Continuous Present Simple or Present Continuous? Question words Possessive adjectives
63	Unit 4 Feel the Image, Feel the Feeling	
		Exploring <i>descriptions of images</i> Establishing connections with <i>Arts and Literature</i> Vocabulary Study Discourse markers Language in Use -ING: noun, adjective or verb? Modal verbs: <i>may, might, could</i>
77 80 81 82	Review 2 Studying for Exams Thinking about Learning Project 1B	

83	<p>Unit 5 Old Heroes, New Heroes</p>		<p>Exploring <i>biographies</i> Establishing connections with <i>History</i> Vocabulary Study Compound words Word formation Language in Use Past Simple Object pronouns</p>
97	<p>Unit 6 Inventions and Discoveries</p>		<p>Exploring <i>timelines</i> Establishing connections with <i>Biology, Physics and History</i> Vocabulary Study Noun phrases Multi-word verbs Synonyms Word formation Language in Use Past Simple (Review) Past Continuous Past Simple or Past Continuous?</p>
111	Review 3		
114	Studying for Exams		
115	Thinking about Learning		
116	Project 2A		
117	<p>Unit 7 Have Fun and Get Fit</p>		<p>Exploring <i>game reviews</i> Establishing connections with <i>Physical Education</i> Vocabulary Study Word formation Discourse markers Language in Use Relative pronouns: <i>which, who, that</i></p>
131	<p>Unit 8 Express Yourself through Words</p>		<p>Exploring <i>poems</i> Establishing connections with <i>Literature and Portuguese</i> Vocabulary Study Politically correct terms Discourse markers Language in Use Future with <i>will</i></p>
145	Review 4		
148	Studying for Exams		
149	Thinking about Learning		
150	Project 2B		
151	Language Reference		174
162	Irregular Verbs		176
170	Glossary		Index
			Bibliography

Fonte: < <https://abrilpnld2015.digitalpages.com.br/html/reader/135/21433>>

ANEXO C - Conteúdos e objetivos das seções (em cada unidade)

SEÇÃO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS
Warming up	Imagens e perguntas na página de abertura, seguidas de exercícios variados, incluindo em algumas unidades, pequenos textos relacionados aos temas da unidade.	<ul style="list-style-type: none"> • Ativar o conhecimento anterior dos alunos sobre assuntos a serem tratados na unidade. • Ativar o vocabulário relacionado ao tema da unidade já conhecido pelos alunos. • Introduzir vocabulário e algumas estruturas linguísticas a serem apresentados e aprofundados ao longo da unidade. • Explorar elementos da linguagem não verbal (fotos, ilustrações) e relacioná-los com a linguagem verbal.
Before Reading	Exercícios variados, incluindo em algumas atividades, pequenos textos relacionados ao texto principal da unidade	<ul style="list-style-type: none"> • Ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema e ou/gênero do texto principal da unidade. • Levar os alunos a estabelecer hipóteses sobre o texto principal da unidade, que serão verificadas durante a leitura.
Reading	Textos de gêneros variados sobre temas relevantes para os alunos e sociedade.	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar aos alunos contato com textos de diversos gêneros e fontes. • Dar aos alunos acesso a informações que possibilitem a ampliação do seu conhecimento de mundo.
Reading for General Comprehension	Questões para a compreensão geral do texto principal da unidade.	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a habilidade de leitura para a compreensão do texto de forma global.

<p style="text-align: center;">Reading for Detailed Comprehension</p>	<p>Exercícios variados para a compreensão detalhada do texto principal da unidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a habilidade de leitura para a identificação de informações específicas e para o estabelecimento de relações entre as ideias do texto. • Desenvolver a habilidade de fazer inferências sobre o texto. • Desenvolver a habilidade de observar elementos de coesão e coerência, de modo a facilitar a compreensão e o estabelecimento de relações entre as ideias do texto. • Apresentar e oferecer oportunidades de uso de diversas estratégias de leitura.
<p style="text-align: center;">Reading for Critical Thinking</p>	<p>Perguntas focalizando questões sociais, culturais e/ou técnicas relacionadas ao texto principal da unidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a reflexão crítica sobre questões relacionadas ao texto principal, buscando trazer novas perspectivas sobre o tema e discutir quais interesses ou pontos de vista são privilegiados ou ignorados. • Levar os alunos a estabelecer relações entre o texto principal e sua realidade.

<p>Vocabulary Study</p>	<p>Exercícios variados para sistematização e ampliação de vocabulário.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Levar os alunos a se conscientizar da importância do estudo sistemático de vocabulário. • Apresentar estratégias de estudo e de compreensão de vocabulário, tais como a observação de palavras transparentes e da formação da palavra (prefixos e sufixos), o agrupamento de palavras por campo lexical, o estudo de expressões idiomáticas e preposições, entre outras. • Levar os alunos a perceber a estrutura do sintagma nominal, identificando seu núcleo e os termos modificadores, como forma de melhor compreender o significado dos sintagmas nominais e seus usos em textos. • Desenvolver e sistematizar o conhecimento sobre prefixos e sufixos como forma de ampliar o vocabulário dos alunos. • Desenvolver e sistematizar o conhecimento dos alunos sobre marcadores discursivos enquanto itens lexicais fundamentais para a compreensão das relações entre as ideias de um texto.
<p>Language in Use</p>	<p>Apresentação contextualizada do(s) tópico(s) gramatical (is) da unidade.</p> <p>Exercícios para inferência de regras gramaticais a partir da observação de exemplos de uso.</p> <p>Exercícios para utilização dos tópicos gramaticais apresentados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o conhecimento lingüístico dos alunos e sua habilidade de inferir regras gramaticais a partir da observação de situações de uso da língua. • Proporcionar aos alunos oportunidades para empregar regras e estruturas gramaticais de forma contextualizada.

<p>Listening and Speaking</p>	<p>Textos orais de diversos gêneros e de diferentes variantes linguísticas</p> <p>Atividades de compreensão oral (intensiva, e seletiva), incluindo atividades nas etapas de pré-listening e post-listening</p> <p>Atividades de escuta e de fala relacionadas à pronúncia e à entonação</p> <p>Atividades de produção oral</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar aos alunos oportunidades de compreensão e produção oral da língua inglesa em diferentes contextos de uso. • Proporcionar aos alunos o contato com diferentes gêneros discursivos orais e com diferentes variantes da língua inglesa (utilizada por falantes de inglês como língua materna e como língua estrangeira de diferentes nacionalidades). • Desenvolver as habilidades de compreensão global e de compreensão de informações específicas de um texto oral. (compreensão seletiva). • Desenvolver diferentes estratégias de escuta, dependendo do objetivo de compreensão oral. • Levar o aluno a perceber aspectos fonéticos e fonológicos da língua inglesa especialmente relevantes para o aluno brasileiro. • Oferecer oportunidades de práticas da pronúncia de palavras e expressões, assim como da entonação de frases. • Abordar assuntos relacionados ao tema da unidade a partir da compreensão e da produção de textos orais • Oferecer aos alunos uso do vocabulário relacionado ao tema da unidade na compreensão e na produção de textos orais. • Estimular a interação em inglês entre alunos. • Levar os alunos a estabelecer relações entre o(s) textos ouvidos .
<p>Writing</p>	<p>Atividade de produção escrita de gênero textual trabalhado ao longo da unidade com orientações passo a passo, desde o planejamento do texto até sua divulgação, incluindo as etapas da escrita, revisão por pares e reescrita.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Levar os alunos a observar as características de diferentes gêneros textuais. • Levar o aluno a redigir textos de diferentes gêneros. • Oferecer aos alunos oportunidades de uso contextualizado de estruturas linguístico-discursivas e de vocabulário apresentado na unidade • Levar os alunos a compreender a escrita como prática social e como processo contínuo de revisão reescrita.

ANEXO D – PTD 1**ÁREA DE ESTUDO/ DISCIPLINA: INGLÊS****PROFESSOR: X****SÉRIE: 1º Série****TURMA: A e B****ANO: 2016****PLANO DE TRABALHO DOCENTE****CONTEÚDO ESTRUTURANTE:**

- Discurso como Prática Social

- **Leitura, oralidade e escrita através dos Gêneros Textuais:**
 Propaganda, textos informativos, imagens, História em Quadrinhos, biografia, tiras, cartum, charge,

1º Trimestre:**CONTEÚDOS BÁSICOS e ESPECÍFICOS:**

Leitura: Identificação do tema;
 Intertextualidade;
 Intencionalidade;
 Vozes sociais presentes no texto;
 Léxico;
 Coesão e coerência;
 Marcadores do discurso;
 Funções das classes gramaticais no texto (trabalhadas de forma contextualizada, a partir da necessidade do gênero textual abordado);
 Elementos semânticos;
 Discurso direto e indireto;
 Emprego do sentido denotativo e conotativo no texto;
 Recursos estilísticos (figuras de linguagem);
 Marcas linguísticas: particularidades da língua, pontuação; recursos gráficos (aspas, negrito);
 Variedade linguística;

Escrita: Tema do texto;

Interlocutor:

Finalidade do texto:

Intencionalidade do texto;

Intertextualidade;

Condições de produção;

Informatividade;

Vozes sociais presentes no texto;

Vozes verbais;

Discurso direto e indireto;

Emprego do sentido denotativo e conotativo no texto;

Léxico;

Coesão e coerência;

Características do gênero textual;

Funções das Classes gramaticais no texto;

Elementos Semânticos;

Recursos estilísticos (figuras de linguagem);

Marcas Linguísticas: particularidades da língua, pontuação, recursos gráficos (aspas, negrito);

Variedade linguística

Oralidade: Elementos extralinguísticos: entonação, pausas, gestos;

Adequação do discurso ao gênero;

Turnos da fala;

Vozes sociais presentes no texto;

Variações linguísticas;

Marcas linguísticas: coesão, coerência, gírias, repetição;

Diferenças e semelhanças entre o discurso oral e o escrito;

Adequação da fala ao contexto;

Pronúncia

2º Trimestre:

CONTEÚDOS BÁSICOS e ESPECÍFICOS:

Leitura: Identificação do tema;

Intertextualidade;

Intencionalidade;
Vozes sociais presentes no texto;
Léxico;
Coesão e coerência;
Marcadores do discurso;
Funções das classes gramaticais no texto; (trabalhadas de forma contextualizada, a partir da necessidade do gênero textual abordado);

Elementos semânticos;
Discurso direto e indireto;
Emprego do sentido denotativo e conotativo no texto;
Recursos estilísticos (figuras de linguagem);
Marcas linguísticas: particularidades da língua, pontuação; recursos gráficos (aspas, negrito);
Variedade linguística;

Escrita: Tema do texto;

Interlocutor:

Finalidade do texto:

Intencionalidade do texto;

Intertextualidade;

Condições de produção;

Informatividade;

Vozes sociais presentes no texto;

Vozes verbais;

Discurso direto e indireto;

Emprego do sentido denotativo e conotativo no texto;

Léxico;

Coesão e coerência;

Características do gênero textual;

Funções das Classes gramaticais no texto; (trabalhadas de forma contextualizada, a partir da necessidade do gênero textual abordado);

Elementos Semânticos;

Recursos estilísticos (figuras de linguagem);

Marcas Linguísticas: particularidades da língua, pontuação, recursos gráficos (aspas, negrito);

Variedade linguística

Oralidade: Elementos extralinguísticos: entonação, pausas, gestos;

Adequação do discurso ao gênero;

Turnos da fala;

Vozes sociais presentes no texto;

Variações linguísticas;

Marcas linguísticas: coesão, coerência, gírias, repetição;

Diferenças e semelhanças entre o discurso oral e o escrito;

Adequação da fala ao contexto;

Pronúncia

3º Trimestre:

CONTEÚDOS BÁSICOS e ESPECÍFICOS:

Leitura: Identificação do tema;

Intertextualidade;

Intencionalidade;

Vozes sociais presentes no texto;

Léxico;

Coesão e coerência;

Marcadores do discurso;

Funções das classes gramaticais no texto; (trabalhadas de forma contextualizada, a partir da necessidade do gênero textual abordado);

Elementos semânticos;

Discurso direto e indireto;

Emprego do sentido denotativo e conotativo no texto;

Recursos estilísticos (figuras de linguagem);

Marcas linguísticas: particularidades da língua, pontuação; recursos gráficos (aspas, negrito);

Variedade linguística;

Escrita: Tema do texto;

Interlocutor;

Finalidade do texto;

Intencionalidade do texto;

Intertextualidade;
 Condições de produção;
 Informatividade;
 Vozes sociais presentes no texto;
 Vozes verbais;
 Discurso direto e indireto;
 Emprego do sentido denotativo e conotativo no texto;
 Léxico;
 Coesão e coerência;
 Características do gênero textual;
 Funções das Classes gramaticais no texto; (trabalhadas de forma contextualizada, a partir da necessidade do gênero textual abordado);

 Elementos Semânticos;
 Recursos estilísticos (figuras de linguagem);
 Marcas Linguísticas: particularidades da língua, pontuação, recursos gráficos (aspas, negrito);
 Variedade linguística

Oralidade: Elementos extralinguísticos: entonação, pausas, gestos;

Adequação do discurso ao gênero;
 Turnos da fala;
 Vozes sociais presentes no texto;
 Variações linguísticas;
 Marcas linguísticas: coesão, coerência, gírias, repetição;
 Diferenças e semelhanças entre o discurso oral e o escrito;
 Adequação da fala ao contexto;
 Pronúncia

CONTEÚDOS OBRIGATÓRIOS:

Os temas abaixo relacionados serão trabalhados na disciplina na medida em que se encontrarem relacionados com os conteúdos básicos e específicos.

- História Cultura Afro-Brasileira (Lei nº 10.639/03) e Cultura Indígena (Lei nº 11.645/08).
- Meio Ambiente (Lei nº 9.795/99)
- Direito da Criança e do Adolescente. (Lei n. ° 11525/07)
- Educação Tributária e Fiscal (Decreto n. ° 1143/99 – Portaria n. ° 413/02)

- Estatuto do Idoso (Lei 10.741/2003): conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria.
- Código de Trânsito Brasileiro (Lei 9.503/1997): Educação para o trânsito.
- Educação Alimentar e Nutricional – Lei 11947/09;
- Direitos Humanos – Resolução 01/12;

Contempla as orientações dos Programas Socioeducacionais :

- Enfrentamento à Violência na Escola
- Prevenção ao uso indevido de Drogas
- Sexualidade, incluindo Gênero e Diversidade Sexual
- Saúde na escola

OBJETIVOS GERAIS:

Objetiva-se que o aluno:

- Use a língua em situações de comunicação oral e escrita;
- Vivencie na aula de Lí formas de participação que lhe possibilitem estabelecer relações entre ações individuais e coletivas;
- Compreenda que os significados são sociais e historicamente construídos e, portanto, passíveis de transformação na prática social;
- Tenha maior consciência sobre o papel das línguas na sociedade;
- Reconheça e compreenda a diversidade linguística e cultural, bem como seus benefícios para o desenvolvimento cultural do país;

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Leitura:

- Reconhecer o gênero textual;
- Identificar o tema dos textos;
- Compreender os textos;
- Localizar informações explícitas no texto;
- Ampliar o vocabulário;
- Identificar a ideia principal do texto;

Escrita:

- Expressar ideias com clareza;
- Elaborar/reelaborar textos conforme os gêneros textuais trabalhares;
- Diferenciar o contexto de uso da linguagem formal e informal;
- Usar recursos textuais (coesão, coerência, informatividade);
- Utilizar adequadamente recursos linguísticos (pontuação, uso e função do artigo, pronome, numeral, substantivo, etc);

Oralidade:

- Utilizar o discurso conforme situação de produção (formal/informal);

- Apresentar ideias com clareza, coerência;
- Expressar-se utilizando adequadamente a entonação, pausas, gestos;
- Respeitar os turnos da fala

DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO:

A partir do Conteúdo Estruturante *Discurso como Prática Social*, as aulas de Língua Inglesa serão trabalhadas a partir do *texto*, verbal e não-verbal, como unidade de linguagem em uso (considera-se texto uma figura, um gesto, um slogan, ou seja, o que faz sentido ou é reconhecido por uma determinada comunidade), através da seleção de diferentes gêneros textuais e esferas de circulação sob a abordagem sócio-discursiva.

- Práticas de leitura de textos de diferentes gêneros textuais, considerando os conhecimentos prévios dos alunos;
- Encaminhamentos que possibilitem interferências dos alunos sobre: tema, intenções, intertextualidade;
- Discussões sobre produções contextualizadas: suporte/fonte, interlocutores, finalidade, época;
- Acompanhamento à leitura, oralidade e escrita do aluno;
- Acompanhamento às produções e reescritas textuais do aluno que conduzam a uma reflexão dos elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos;
- Apresentações das produções dos alunos;
- Práticas de diálogos e situações de interações com o s alunos;
- Utilização de recursos tecnológicos como projetores de imagens reproduzindo e contextualizando situações inerentes as práticas de leitura, oralidade da língua inglesa;
- Utilização do Livro Didático Público como apoio com atividades escritas, vocabulário, acesso a textos;
- Consulta a dicionário nas produções escritas e de compreensão leitora;
- Utilização de recursos tecnológicos no laboratório de informática como internet e softwares específicos.

RECURSOS DIDÁTICOS:

- Textos de acordo com os gêneros textuais selecionados;
- Encartes com vocabulários específicos;
- Dicionários;
- Quadro de giz;
- TV Pendrive;
- Aparelho de som;
- Laboratório de informática;
- Projetor multimídia e tela interativa;
- Livros didáticos e paradidáticos;
- Jornais, revistas, mapas, folders, rótulos;
- Revistas de circulação geral e específicas da disciplina;
- Atividades impressas.

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

- Trabalho individual e em grupos;
- Pesquisa bibliográfica;
- Testes orais e escritos;
- Criatividade observada nos trabalhos;
- Estratégias utilizadas na resolução de problemas;
- Capacidade de estabelecer relações entre o conteúdo e situações do seu cotidiano;
- Contribuição durante as aulas com exemplos, questionamentos, etc;
- Análise de erros.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:

Levando-se em conta os pressupostos teórico- metodológicos da disciplina, a avaliação deverá ser concebida de forma processual, contínua e formativa. Será avaliado o entendimento do aluno com relação às características textuais dos gêneros trabalhados, a intencionalidade do texto, a identificação do tema, a intertextualidade, o vocabulário adquirido, o uso de recursos textuais como a coesão e coerência, o uso dos recursos linguísticos como pontuação, uso das funções das classes gramaticais no texto nos conteúdos básicos de leitura, oralidade e escrita.

RECUPERAÇÃO DE ESTUDO:

A recuperação de estudos acontecerá concomitantemente ao processo ensino-aprendizagem sempre que houver a necessidade de retomada de conteúdos. Os mesmos serão retomados por meio de diferentes abordagens metodológicas, atividades de leitura, oralidade e escrita, revisão e reescrita de textos, trabalhos escritos, apresentações orais, avaliações escritas/orais oportunizando o aluno a atingir melhores resultados de forma qualitativa e quantitativa. A recuperação de estudos e notas será oportunizada a todos os alunos.

REFERÊNCIAS:

- Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica - LEM. Governo do Estado do Paraná. Secretária do Estado de Educação – Superintendência da Educação, 2008.
- LDB 9394/1996 – Lei de diretrizes e bases. 20/12/1996;
- PPP – Projeto Político Pedagógico - Colégio Estadual Bibiana Bitencourt;
- Regimento Interno – Colégio Estadual Bibiana Bitencourt;
- TAVARES, Kátia. Franco, Cláudio. *Way to Go!* 1º Série. 1 ed. São Paulo: Ática, 2014.

ANEXO E – PTD 2

PROFESSORA: Y
PERÍODO: Manhã

DISCIPLINA: Língua Estrangeira Moderna – INGLÊS
SÉRIE/TURMAS: 1º Ano Ensino Médio A / B

CONTEÚDO ESTRUTURANTE: Discurso como prática social.

CONTEÚDOS BÁSICOS E ESPECÍFICOS	JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS	ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO E RECURSOS DIDÁTICOS E TECNOLÓGICOS	CRITÉRIOS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO E RECUPERAÇÃO
<p>GÊNEROS TEXTUAIS E SEUS ELEMENTOS COMPOSICIONAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Texto informativo; - Artigo científico e de opinião; - Infográfico; - História em quadrinhos; - Páginas da Web; - Anúncio publicitário; - Biografia; - Poema, contos; - Resenha crítica; - Letras de música; - Sinopse de filme. <p>LEITURA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificação do tema; - Intertextualidade e Intencionalidade; - Vozes sociais presentes no texto; - Discurso direto e indireto; - Marcadores do discurso; - Léxico e Elementos semânticos; - Funções das classes gramaticais no texto; - Coesão e coerência; - Recursos estilísticos e marcas lingüísticas; - Sentido conotativo e denotativo no texto; - Acentuação gráfica e ortografia; - Variedade lingüística. <p>ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tema do texto; 	<p>GÊNEROS TEXTUAIS E SEUS ELEMENTOS COMPOSICIONAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alargar a compreensão textual e ativar diferentes procedimentos interpretativos do aluno, por meio da diversidade de gêneros textuais; - Reconhecer e ampliar a diversidade lingüística e cultural; - Refletir os textos de maneira global e crítica, elaborando um novo modo de ver a realidade. <p>LEITURA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar leitura compreensiva do texto; - Utilizar estratégias de leitura para interpretar textos; - Localizar informações explícitas e implícitas no texto; - Identificar a idéia principal; - Ampliar o léxico; - Perceber as características, o contexto e a esfera de produção dos gêneros textuais estudados. - Compreender as diferenças do uso de palavras e expressões no sentido conotativo e denotativo; - Identificar e refletir as vozes sociais presentes no texto; - Analisar as intenções do autor; - Posicionar-se de forma crítica e 	<p>LEITURA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propiciar práticas de leitura de diferentes gêneros textuais, reconhecendo as características e elementos próprios de cada gênero; - Considerar o conhecimento prévio dos alunos; - Formular questionamentos que possibilitem inferências sobre o texto; - Encaminhar discussões e reflexões sobre tema, intenções, intertextualidade, informatividade, temporalidade, ideologia e vozes sociais presentes no texto. - Contextualizar a produção do texto; - Relacionar o tema com o contexto atual; - Utilizar textos verbais e não-verbais; - Oportunizar a socialização das idéias dos alunos sobre o texto; - Incentivar a percepção dos recursos utilizados para determinar causa e consequência entre as partes e elementos do texto. <p>ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planejar a produção textual a partir da delimitação do tema, do interlocutor, do gênero e da finalidade. - Estimular a ampliação de leitura sobre o tema e o gênero proposto; - Acompanhar a produção do texto; - Encaminhar e acompanhar a reescrita textual, se necessário. 	<p>AVALIAÇÃO</p> <p>As avaliações serão contínuas, diagnósticas e formativas, respeitando as diferenças individuais dos alunos. Estas terão também o intuito de verificar o processo de ensino e aprendizagem e utilizá-las como um instrumento de investigação da prática pedagógica.</p> <p>RECUPERAÇÃO</p> <p>A recuperação de conteúdos será feita de forma contínua e concomitante às avaliações. Serão ofertadas diversas oportunidades avaliativas, a fim de retomar os conteúdos não assimilados, identificando dificuldades e propondo outros</p>

ANEXO E – PTD 2

<ul style="list-style-type: none"> - Interlocutor; - Finalidade e Intencionalidade do texto; - Intertextualidade; - Condições de produção; - Informatividade; - Vozes sociais presentes no texto; - Discurso direto e indireto; - Sentido conotativo e denotativo no texto; - Funções das classes gramaticais no texto; - Léxico; - Coesão e coerência; - Recursos estilísticos e marcas lingüísticas; - Variedade lingüística; - Ortografia e acentuação gráfica. <p>ORALIDADE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elementos extralingüísticos: entonação, pausas, gestos. - Adequação do discurso ao gênero; - Turnos de fala; - Vozes sociais presentes no texto; - Variações lingüísticas; - Marcas lingüísticas; - Diferenças e semelhanças entre o discurso oral e escrito; - Adequação da fala ao contexto; - Pronúncia. <p>PROGRAMAS SOCIOEDUCACIONAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> - História da Cultura Afro-Brasileira e Indígena; - História do Paraná; - Educação ambiental; - Educação tributária e fiscal; - Direito da criança e do adolescente; - Enfrentamento à violência na escola; - Prevenção ao uso indevido de drogas; - Gênero e diversidade sexual; - Música; - Respeito e valorização do idoso; 	<p>argumentativa.</p> <p>ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expressar as idéias com clareza; - Elaborar/ reelaborar textos atendendo às situações de produção propostas; - Diferenciar linguagem formal de informal; - Utilizar adequadamente os recursos textuais (como coesão e coerência) e recursos lingüísticos (como pontuação, uso da função do artigo, pronome, adjetivo, etc); - Empregar palavras no sentido conotativo e denotativo. <p>ORALIDADE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar o discurso formal e informal de acordo com a situação de produção; - Apresentar suas idéias com clareza; - Organizar a seqüência da fala; - Compreender e analisar os argumentos no discurso do outro; - Expor seus argumentos; - Participar ativamente das discussões, diálogos, etc., mesmo que na língua materna; - Utilizar conscientemente expressões faciais, corporais e gestuais, pausas e entonação nas exposições orais. <p>PROGRAMAS SOCIOEDUCACIONAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discutir, refletir e se conscientizar a respeito dos temas propostos; - Propiciar acesso à informação, oportunizando o posicionamento crítico e a percepção da realidade; - Valorizar a diversidade de conhecimentos para desenvolver a cidadania ativa, 	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar se a produção textual está coerente e coesa, bem como se a linguagem está adequada ao contexto; - Estimular o uso de palavras e expressões no sentido conotativo e denotativo; - Estimular a produção de diferentes gêneros textuais, - Conduzir o aluno a uma reflexão dos elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos. <p>ORALIDADE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organizar apresentações de textos produzidos pelos alunos; - Orientar sobre o contexto social de uso do gênero oral selecionado; - Preparar apresentações que explorem as marcas lingüísticas típicas da oralidade em seu uso formal e informal; - Estimular o uso dos recursos extralingüísticos como entonação, expressões facial, corporal e gestual, pausas e outros nas apresentações; - Selecionar discursos de outros para análise dos recursos da oralidade. <p>PROGRAMAS SOCIOEDUCACIONAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propiciar o contato do aluno com diversos gêneros textuais que abordem e problematizem os temas propostos; - Incentivar os métodos de comunicação oral como debates, contação de história e escrita; - Estimular discussões a partir de trechos de músicas e filmes relacionados aos temas propostos. <p>RECURSOS DIDÁTICOS E TECNOLÓGICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Textos autênticos de gêneros e fontes diversas; - Quadro de giz e Livro didático; - Flashcards, sulfite, cartolina, papel colorido; 	<p>encaminhamentos. Nesse sentido, a recuperação da nota é decorrência da aprendizagem do aluno.</p> <p>INSTRUMENTOS AVALIATIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avaliações escritas e orais; - Exercícios no caderno; - Trabalhos individuais e em grupo; - Pesquisas; - Confeção de cartazes e painéis; - Exposição de trabalhos realizados em sala; - Compreensão e interpretação de textos; - Produção de textos individuais e coletivos; - Participação e envolvimento do aluno nas tarefas e discussões.
--	--	---	--

ANEXO E – PTD 2

<ul style="list-style-type: none"> - Educação para o trânsito; - Brigadas escolares; - Hasteamento de bandeiras e execução de hinos; - Educação alimentar e nutricional; - Educação em direitos humanos. 	<p>conhecendo seus direitos e deveres como cidadão numa perspectiva social, histórica, cultural, política, econômica e pedagógica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades digitadas e xérox; - Dicionários, livros, revistas e jornais; - Recursos áudio-visuais (TV pendrive, DVD, CD, retroprojeter, laboratório de informática), - Músicas, vídeos e trechos de filmes. 	
---	--	--	--

LEIS QUE REGULAMENTAM OS PROGRAMAS SOCIOEDUCACIONAIS

- História da Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Lei nº 11.645/08);
- Prevenção ao uso indevido de drogas; Sexualidade humana, Enfrentamento à violência contra a criança e o adolescente: Direito da criança e do adolescente (Lei federal nº 11525/07);
- Educação fiscal e tributária (Decreto nº 1143/99 – Portaria nº 413/02);
- Educação Ambiental (Lei Federal nº 9795/99 – Decreto nº 4281/02);
- História do Paraná (Lei nº 13.181/01);
- Música (Lei nº 11769/08);

ANEXO E – PTD 2

- Estatuto do idoso (Lei 10741/03);
- Educação para o trânsito (Lei 9503/97);
- Brigadas Escolares (Decreto 4837/2012);
- Hasteamento de bandeiras e execução de hinos (Instrução nº 013/2012 SUED/SEED e Lei nº 12.031 de 21/09/09);
- Educação alimentar e nutricional e Educação em direitos humanos (Lei nº 11.947 de 16/06/09, Resolução nº 01/2012 – CNE/CP).

REFERÊNCIAS

- DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA. Secretaria de Estado da Educação – Pr. Curitiba: 2008.
- TAVARES, Kátia Cristina do Amaral/ FRANCO, Cláudio de Paiva. **Way to Go!**: Língua Estrangeira Moderna: Inglês: Ensino Médio. 1. Ed. São Paulo: Ática, 2013.
- MURPHY, Raymond. **Essential grammar in use**. New York: Cambridge University Press, 1997.
- MYLES, Jane. **English practice and progress – Language games**. Scholastic Inc., 2003.
- ANTUNES, I. Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- Oxford Advanced Learner's Dictionary, Oxford University Press, England, 1998.
- Sites da Internet.