

# Livros didáticos e a perspectiva sociointeracionista: a necessidade de coerência para a avaliação do PNLD

## Didactic books and the sociointeractionist perspective: the need for coherence to the PNLD evaluation

Ana Claudia Cury Calia de Souza<sup>1</sup>; Wilsilene Rodrigues Gatto<sup>2</sup>

### Resumo

---

A aprendizagem de língua inglesa pode ser um processo muito mais significativo, quando alunos e professores podem recorrer ao uso de materiais didáticos de qualidade e coerentes com as orientações oficiais vigentes de ensino. Em relação ao contexto de ensino de inglês, nos 3º e 4º ciclos do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras, o processo de seleção desses materiais acontece por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ministrado pelo MEC (Ministério da Educação). Embora o programa já tenha passado por diversas edições, os materiais da disciplina de Língua Inglesa só foram inseridos no processo de seleção a partir do edital referente ao ano de 2011. Nessa seleção, foram aprovadas, em meio a um total de 26 inscritas, apenas duas obras (*Keep in mind* e *Links! English for teens*). A presente pesquisa tem como objetivo principal analisar a segunda coleção mencionada e verificar se há coerência entre as propostas de compreensão e produção escrita referente à coleção *Links! English for teens* e os itens propostos pelo edital de inscrição no PNLD e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Para tanto, ela se concentrará nas atividades das referidas habilidades do volume 6 de tal coleção. Os resultados da pesquisa demonstram que o conjunto de atividades analisado não contempla os requisitos de leitura e escrita propostos pelo referido documento, assim como não atende a diversos requisitos do edital do PNLD, referentes a essas mesmas habilidades. Diante de tais resultados, apresentaremos uma proposta de adaptação relativa a cada habilidade analisada.

**Palavras-chaves:** PNLD. Gêneros. Língua Inglesa. Ensino.

### Summary

---

The English learning can be a more significant process when students and teachers are provided with didactic materials of quality and coherent with the official teaching guidelines. Regarding the 3rd and 4th cycles of Brazilian public elementary schools, the process of selections of these materials happens through the *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD), developed by MEC (*Ministério da Educação*). Even though the program has already been through several editions, the English language subject was only included after the 2011 edition. In this selection a total of 26 collections were subscribed and only two were selected (*Keep in mind* e *Links! English for teens*). This study aims at analyzing the

---

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina. Possui graduação pela Universidade Estadual de Londrina em Letras - Habilitação em Língua Inglesa e especialização em Formação de professor de línguas estrangeiras pela Universidade Estadual de Maringá,. E-mail: anaclaudiacury@hotmail.com

<sup>2</sup> Mestre em Língua e Literaturas de Língua Inglesa Professora na do Departamento de Letras Modernas da Universidade de Maringá - UEM. E-mail: silene.rg@gmail.com

second collection (“Links! English for teens”) and verifying if there is coherence between the written comprehension/production activities and what establishes the PNLD documents for subscription and the official guidelines for foreign language teaching (PCN). To do so, the analysis will focus on the activities of the book 6 of the collection. The results of the research demonstrate that the activities analyzed neither correspond the reading and writing requirements of the mentioned documents, nor the components of PNLD documents regarding that same skills. Facing these results, we will present a proposal of adaptation related to each skill analyzed.

**Keywords:** PNLD. Genres. English learning. Teaching.

## Introdução

Muitas pesquisas discorrem a respeito de bases teórico-metodológicas, que possam orientar a prática pedagógica do professor de língua inglesa. No decorrer dos anos, surgiram várias teorias e concepções sobre qual seria o melhor método e como este deveria ser aplicado na aula de língua estrangeira. Dentre os principais, podemos mencionar o método tradicional, direto, audiolingual, audiovisual e nocional-funcional. Entretanto, no fim da década de 80, o modelo de métodos passou a receber diversas críticas, devido ao seu caráter rígido e prescritivo, pois a maioria não levava em consideração as individualidades do aprendiz nem o contexto de aprendizado e utilização da língua. No final da década de 90, a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) para línguas estrangeiras no terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, podemos observar um foco mais voltado para abordagens de ensino, ao invés de métodos.

As orientações dos PCN apresentam uma visão de língua, ensino e aprendizagem como um processo de natureza sociointeracional, coincidindo com estudos mais recentes sobre a questão. Nessa perspectiva, é importante considerar o contexto no qual as interações ocorrem, assim como o momento histórico-social e cultural no qual o indivíduo está situado. A língua passa a ser apresentada como prática social, indo além da noção de conjunto de formas e estruturas gramaticais que era adotada por muitos métodos. Além disso, a importância da formação integral do aluno, como cidadão crítico e apto a agir e atuar socialmente, também, passa a

ser enfatizada. A publicação do referido documento contribuiu, também, de forma extremamente significativa, para nortear as políticas pedagógicas escolares, a atuação do professor nas aulas de língua estrangeira e a elaboração de materiais didáticos voltados para o ensino na rede pública.

É possível dizer que, nas duas últimas décadas, desenvolveu-se uma preocupação maior com a situação do ensino da língua estrangeira no contexto público. Com o objetivo de oferecer, aos alunos e professores das escolas públicas brasileiras, livros didáticos de qualidade, o governo federal desenvolveu o Programa Nacional do Livro Didático. Nesse programa, as obras pertencentes a disciplinas de diversas áreas do conhecimento passam por um processo de avaliação minucioso, no qual um dos critérios de seleção consiste na coerência da obra com as orientações oficiais disponíveis, como, por exemplo, os PCN.

Dentre várias iniciativas resultantes desse programa, nos anos de 2011 e 2012, tive a oportunidade de participar, de forma ativa, da produção de uma coleção didática, voltada ao ensino de língua inglesa, nos terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, com o objetivo de inscrevê-la no PNLD 2014. Essa participação gerou o interesse em analisar uma das obras aprovadas no processo anterior (PNLD 2011). Embora duas obras tenham sido aprovadas, *Keep in mind* e *Links: English for teens!*, neste artigo, analisaremos as propostas referentes apenas à segunda coleção mencionada. Neste sentido, o objetivo desta pesquisa, de natureza descritivo-analítica, é verificar se as atividades de compreensão e de produção escritas e apresentadas

pela *Links: English for teens!* correspondem aos requisitos expostos pelo programa no edital de inscrição.

Para tanto, primeiramente, analisaremos as atividades de leitura e de escrita das unidades relativas ao volume correspondente ao 6º ano da coleção, de acordo com os itens (requisitos) apresentados pelo edital publicado pelo PNLD e referentes a estas habilidades linguístico-comunicativas. Em seguida, apresentaremos uma proposta de adaptação de uma atividade de leitura e de uma atividade de produção escrita, relativas à 1ª unidade do volume analisado, exemplificando como os itens que não foram contemplados nas atividades poderiam ser explorados pelo professor em sala de aula.

### **Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): a Natureza Sociointeracional da Língua, do Ensino e da Aprendizagem**

Publicado em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam orientações e conceitos, com o objetivo de nortear o ensino de língua estrangeira no Brasil. O documento demonstra conceitos de língua bem como de ensino-aprendizagem e discorre a respeito de aspectos relativos às quatro habilidades comunicativas de ensino.

A noção de língua apresentada, pautada na teoria sociointeracional do aprendizado de Vygotsky (1994), ultrapassa o conceito concebido pela maioria dos métodos os quais a tomam como um conjunto de estruturas e formas gramaticais. De acordo, portanto, com tal teoria, ao compreender a língua como instrumento que medeia as interações em determinado contexto comunicativo, podemos entendê-la como prática social. Os aspectos culturais, sociais e históricos constituem, por sua vez, a natureza sociointeracional da linguagem:

“[...] ao se envolverem em uma interação tanto escrita quanto oral, as pessoas o fazem para agirem no mundo social em um determinado momento e

espaço, em relação a quem se dirigem ou a quem se dirigiu a elas. É nesse sentido que a construção do significado é social.” (BRASIL, 1998, p. 28).

Portanto, não é desejável que o ensino de uma língua se desenvolva de forma descontextualizada, no vazio. É necessário que este ensino esteja voltado para seu uso em situações autênticas de comunicação, no esforço de atingir uma aprendizagem mais significativa. Desse modo, ensino-aprendizagem são considerados como fenômenos de natureza sociointeracional (BRASIL, 1998, p.57). Bakhtin (1997) e Vygotsky (1994), por sua vez, apontam que o processo de aquisição da linguagem ocorre do social para o individual, ou seja, é por meio do discurso alheio que se constrói seu próprio discurso. Nesse contexto, os objetivos do ensino de LE, segundo os PCN, são: inserir o aluno em um mundo no qual o conhecimento de uma língua amplie suas oportunidades de participação social e cultural, compreendendo que esse conhecimento possibilita seu acesso à informação e bens culturais; incentivar a reflexão sobre costumes, cultura e modos de agir, ampliando a compreensão de seu papel como cidadão crítico apto a modificar o mundo positivamente; desenvolver os conhecimentos de mundo, sistêmico e de organização textual e habilidades comunicativas; levar à reflexão crítica do uso social da linguagem, dentre outros.

Entendemos, neste trabalho, que, como pontuam as orientações oficiais, o ensino de inglês deve ser reflexivo e de caráter formativo. Do mesmo modo, acreditamos que os materiais desenvolvidos para as aulas de língua inglesa devem estar de acordo com a proposta de uso e ensino da linguagem em contextos significativos.

Um dos critérios do PNLD, para seleção da obra, consiste em sua coerência com as orientações oficiais de ensino. Portanto, apresentaremos um breve comentário a respeito de alguns aspectos solicitados pelos PCN (BRASIL, 1998) para as atividades de leitura e escrita em língua estrangeira.

## As Atividades de Compreensão e Produção Escrita Conforme os PCN

A proposta do trabalho com a compreensão e produção escrita sugerida pelos PCN, no ensino da língua estrangeira, está em sintonia com as definições de língua e ensino-aprendizagem apresentadas anteriormente. Sendo, a língua, considerada prática social, a leitura e escrita devem estar contextualizadas, de acordo com o uso que se faz da língua. Para tanto, o documento sugere o uso de tipos diferentes de texto, mostrando que possuem propósitos comunicativos diferentes na sociedade (BRASIL, 1998, p. 45) e estabelece a importância do conhecimento da organização textual, como um dos quatro eixos, em torno dos quais, podemos organizar os conteúdos a serem trabalhados. Nesse aspecto, um procedimento pedagógico útil que aponta é a submissão de todo texto oral e escrito a sete perguntas: quem escreveu/falou, sobre o que, para quem, para que, quando, de que forma, onde? Portanto, acreditamos que uma maneira de desenvolver o conceito de língua, como prática social nas aulas, é por meio do trabalho com gêneros textuais, segundo propostas recentes dos estudos sobre a questão.

Marcuschi (2005, p. 21), por exemplo, define gêneros textuais como “ações sociodiscursivas, para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo”. Ao trabalhar com gêneros textuais, o aluno tem contato com situações reais de uso da língua e pode compreendê-la nos contextos em que ela é realmente utilizada. Porém, é necessário que se vá além da simples apresentação do gênero textual (BAKHTIN, 1997), pois o trabalho com a compreensão de texto deve retomar seu contexto de produção, isto é, dar ao aluno informações sobre o autor, o suporte de veiculação (internet, jornal, revista) e seus locais de circulação do texto. As questões propostas devem levar o aluno a refletir sobre a variedade e diversidade de tipos e gêneros textuais. Além de tais aspectos, também, identificados nos PCN, eles enfatizam, ainda, o trabalho em fases de pré-leitura (exemplo: ativação

do conhecimento prévio do aluno em relação ao gênero e assunto do texto), leitura (exemplo: desenvolvimento e aplicação das estratégias de leitura para compreensão textual) e pós-leitura (exemplo: desenvolvimento do pensamento crítico do aluno e/ou suas reações em relação ao texto lido). Desta forma, evidenciamos a importância da articulação desses três momentos de leitura, durante o trabalho de compreensão do texto escrito.

Em relação às atividades de produção escrita, sugere-se uma abordagem que evidencie os papéis dos interlocutores (quem diz o que e para quem), objetivo (razão para escrever o texto), e o suporte no qual será veiculado (GERALDI, 1991). Compreende-se que o trabalho com a produção escrita deve ser mediado por questões e atividades de pré-escrita e pós-escrita, embora tais etapas não estejam claras e distintamente explicitadas no documento, a exemplo do que se faz com a compreensão escrita. Por outro lado, mencionam-se as etapas didáticas de tal produção – planejamento, produção e revisão – conferindo-se especial importância à etapa final, o que, na verdade, pode ser entendido como as etapas de pré-escrita, escrita e pós-escrita.

Por fim, entendemos como importante que as atividades de compreensão e produção escrita, em um material didático, estejam articuladas entre si, para que o aluno possa ter uma visão mais ampla do gênero trabalhado durante a unidade e de sua função comunicativa. Desta maneira, enfatizamos a importância de um trabalho que leve em consideração os pressupostos apresentados acima, de forma que o aluno possa ser orientado em relação a uma prática mais significativa de produção escrita. A seguir, apresentaremos uma breve descrição dos objetivos e características do Programa Nacional do Livro didático.

## O Programa Nacional do Livro Didático: Objetivos e Características

Tendo como principal objetivo assegurar o fornecimento gratuito de materiais didáticos, de qualidade comprovada pelo governo, para os alunos da educação básica, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático.

Para que uma coleção possa chegar às salas de aula das escolas públicas brasileiras, ela deve, então, passar por uma avaliação minuciosa orientada pelo Ministério da Educação (MEC). Após a realização dessa avaliação, o MEC publica o Guia de Livros Didáticos, com informações referentes às obras aprovadas, para que o professor possa optar por utilizar a obra que melhor corresponda ao contexto escolar de sua área de trabalho.

O processo de avaliação é realizado por instituições de ensino superior selecionadas pelo MEC. São analisados, nas coleções, itens e aspectos referentes a 92 questões apresentadas pelo edital de inscrição no PNLD. Neste trabalho, analisaremos, como já apontado, as unidades de leitura e escrita, de acordo com as questões propostas pelos itens do edital referentes à avaliação dessas duas habilidades linguístico-comunicativas.

Embora o PNLD tenha sido criado na década de 80, a inclusão da disciplina de língua estrangeira no programa deu-se recentemente. As coleções *Keep in mind* e *Links! – English for teens*, destinadas a alunos que se encontram no terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, foram as primeiras obras de língua inglesa a serem aprovadas por uma avaliação oficial do PNLD. Devemos ressaltar que este foi um passo importante no cenário do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, pois, antes desse evento, os professores, que não podiam contar com a adoção de um livro didático (não avaliados pelo MEC), tinham que escolher/desenvolver todo o material trabalhado, sendo que, muitas vezes, não havia verbas suficientes para fotocópias. Desta forma, os únicos instrumentos de trabalho, em muitas salas de aula brasileiras, eram apenas o giz e a lousa. A

inclusão da língua estrangeira, nesse processo de fornecimento de materiais gratuitos pelo governo, é um grande indicativo de que as condições de atuação do professor de língua inglesa estão evoluindo. Embora as duas coleções mencionadas anteriormente tenham sido aprovadas no processo PNLD, de acordo com os dados apresentados pelas estatísticas de distribuição das obras disponibilizadas pelo governo (MEC), a coleção **“Links - English for teens”** foi a mais adquirida pelas escolas e é, deste modo, a mais utilizada pelos alunos. Portanto, neste artigo, analisaremos as propostas referentes apenas à última coleção mencionada.

Apresentaremos, na próxima seção, uma breve descrição da coleção didática escolhida como objeto de análise deste artigo.

## Metodologia

Como já mencionado, o foco da discussão abordada neste trabalho é a avaliação de uma das coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático. Para tanto, focaremos a análise em apenas uma das duas coleções aprovadas, a **“Links: English for teens”**.

A coleção didática “links - english for teens”

A coleção, elaborada por Amadeu Onofre da Cunha Coutinho Marques e Denise Machado dos Santos, é organizada em quatro volumes (6º ao 9º ano), nos quais, há 10 unidades temáticas em cada. As seguintes seções são encontradas em todas as unidades: de leitura (*Let's read*), de produção escrita (*Let's write*), de compreensão oral (*Let's listen*), de produção oral (*Let's speak*); de gramática e vocabulário (*Grammar in action* e *Grammar in notes*). O manual do professor traz a definição da abordagem de ensino e visão de língua e aprendizagem adotadas pela coleção como sendo sociointeracional.

## Objetivo e objetos de análise

O objetivo principal, já apresentado na introdução, é o de analisar a coerência existente entre os requisitos apresentados pelo órgão responsável, no processo de avaliação, e as propostas de atividades de leitura e escrita apresentadas pela coleção aprovada. Além dos resultados da análise, esta pesquisa pretende contribuir com a apresentação de sugestões, para que os professores que adotam este material tenham subsídios para ministrarem suas aulas de maneira que os pressupostos teórico-metodológicos defendidos pelo PNLD e pelas orientações oficiais, para o ensino de línguas estrangeiras, sejam desenvolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Buscando, portanto, observar a coerência entre os requisitos apresentados no edital do PNLD e as atividades de leitura e escrita dispostas no volume do 6º ano da coleção “Links: English for teens”, a pesquisa fará uso dos seguintes dados para a respectiva análise:

1. Itens do edital de inscrição relacionados à avaliação de produção e compreensão escrita apresentados pelo guia do PNLD (Tabelas 1, 2 e 3);

2. A coletânea de atividades de compreensão e produção escrita do volume referente ao 6º ano da coleção didática “Links: English for teens”.

## Análise da coleção didática “Links! English for teens”

Esta seção organiza-se da seguinte maneira: apresentaremos, primeiramente, um panorama geral dos gêneros textuais utilizados nas propostas de leitura e produção escrita (**Tabela 1**). Logo a seguir, analisaremos as atividades de leitura de acordo com os itens apresentados pelo edital de inscrição. Em um segundo momento, realizaremos a análise referente às atividades de produção escrita, também, com base nos itens do edital. Por fim, apresentaremos uma proposta de adaptação das atividades relativas às habilidades citadas anteriormente (produção e compreensão escritas) da 1ª unidade do 6º volume da coleção.

**Tabela 1** – Gêneros textuais nas atividades de compreensão e produção escrita no v. 6 do *Links – English for teens*

	<b>Compreensão escrita</b>	<b>Produção escrita</b>
<b>Unidade 1</b>	Página da internet	Preencher (completar) parágrafo sobre celebridade
<b>Unidade 2</b>	Cartaz	Cartaz
<b>Unidade 3</b>	Itinerário escolar	Itinerário escolar
<b>Unidade 4</b>	Árvore genealógica	Álbum de família
<b>Unidade 5</b>	Entrevista	Realizar um caça-palavras
<b>Unidade 6</b>	Tabela nutricional	Adivinhação
<b>Unidade 7</b>	Fact file (Perfil pessoal)	Cartaz
<b>Unidade 8</b>	Folheto turístico	Cartaz
<b>Unidade 9</b>	E-mail	Cartão postal
<b>Unidade 10</b>	Letra de música	Cartaz

Fonte: Marques e Santos (2009).

## Análise das atividades de leitura

Ao analisar as seções de leitura do 6º volume da obra em tela, podemos observar que os textos apresentados correspondem a diversos gêneros textuais, que, em sua maioria, são produzidos para fins didáticos, ou seja, não são textos autênticos retirados da esfera comunicativa cotidiana. Na tabela 1, é possível observar os gêneros textuais abordados em cada unidade nas seções de produção e compreensão escrita.

Ao analisar os gêneros utilizados na 1ª unidade (**Tabela 1**), por exemplo, podemos observar que não há uma relação entre o gênero apresentado na proposta de compreensão escrita e a proposta de produção. Certamente, muitas vezes, não é possível

que o aluno produza um gênero idêntico ou similar àquele desenvolvido na seção de leitura, porém, é importante que a temática esteja relacionada de forma que possa haver uma progressão em relação ao processo de aprendizagem desenvolvido pelo aluno.

A tabela 2, por seu turno, apresenta as questões referentes à avaliação da compreensão escrita a serem observadas conforme apresentadas pelo Guia do livro didático 2011 (BRASIL, 2011), as quais orientarão a discussão do material investigado que faremos a seguir. Vale lembrar, entretanto, que os requisitos relacionados a tal habilidade, conforme edital do PNLD deveriam ter sido contemplados pela coleção didática em questão, já que esta foi uma das aprovadas pela equipe avaliadora.

**Tabela 2** – Questões de avaliação do Guia do livro didático (Compreensão escrita).

1. As convenções e os modos de ler constitutivos de diferentes gêneros e tipos textuais são trabalhados nas atividades de leitura?
2. O caráter polifônico dos textos e, portanto, a multiplicidade de vozes nele presente é ressaltado, através das atividades de leitura?
3. O trabalho com a compreensão escrita envolve atividades de pré-leitura e pós-leitura?
4. O trabalho com a compreensão escrita promove o desenvolvimento de estratégias, tais como localização de informação, produção de inferência, compreensão geral e detalhada do texto, dentre outras?
5. O trabalho com a compreensão escrita explora a intertextualidade e estimula alunos e professores a buscarem textos e informações fora do livro didático?
6. O trabalho com a compreensão escrita prevê a pluralidade de interpretações
7. O trabalho com a compreensão escrita contribui para a formação de um leitor reflexivo e crítico?
8. O trabalho com o texto literário estimula a leitura interpretativa e considera a experiência estética e a dimensão de prazer envolvidas na leitura literária, não ficando restrito a um aspecto linguístico-gramatical específico?
9. As atividades com o texto literário estimulam o leitor a conhecer a obra da qual o texto faz parte e seu contexto histórico

Fonte: Brasil (2011).

Em relação à questão 1 “As convenções e os modos de ler constitutivos de diferentes gêneros e tipos textuais são trabalhados nas atividades de leitura?”, podemos notar que diversos gêneros textuais são contemplados nas atividades de leitura do 6º volume da coleção (como observado a partir da tabela 1). Entretanto, as características próprias de cada gênero não são exploradas na maioria das unidades. Aspectos como meio de circulação, contexto de produção e o papel dos interlocutores não são enfatizados nas questões propostas pelo livro. Além disso, o aluno não tem a oportunidade de utilizar a língua em contexto, ou seja, em situações em que ela é, realmente, manifestada.

Quanto à questão 2 “O caráter polifônico dos textos e, portanto, a multiplicidade de vozes nele presente, é ressaltado através das atividades de leitura?”, podemos afirmar que as atividades não contemplam o caráter polifônico, ou seja, não levam em consideração os aspectos das múltiplas vozes e interpretações que contemplam um texto.

As questões 3 “O trabalho com a compreensão escrita envolve atividades de pré-leitura e pós-leitura?”, 4 “O trabalho com a compreensão escrita promove o desenvolvimento de estratégias, tais como localização de informação, produção de inferência, compreensão geral e detalhada do texto, dentre outras?” e 5 “O trabalho com a compreensão escrita explora a intertextualidade e estimula alunos e professores a buscarem textos e informações fora do livro didático?” indagam a respeito das etapas do processo de leitura relacionado ao processo de compreensão do texto, além da informação disposta na página. Em relação a essas questões, observamos que há, em média, três questões referentes a cada texto. O processo de leitura estruturado em fases propostas pelos PCN de pré-leitura, leitura, pós-leitura não é contemplado na obra de forma contínua e sistemática, sendo que estas fases são trabalhadas no decorrer do volume analisado, de maneira alternada e aleatória, durante as unidades. A obra contempla o trabalho com diversas estratégias de leitura, como o levantamento de

hipótese, compreensão global e específica do texto, ativação de conhecimento prévio, localização de informação, inferência contextual, identificação de cognatos, identificação do gênero e tipo textual em análise. Porém, este trabalho, a exemplo das etapas de leitura, não é realizado, em todas as unidades, de maneira contínua. Por fim, não é possível observar situações em que os alunos sejam incentivados a buscar informações além das fronteiras do livro didático.

As questões 6 e 7 questionam se “O trabalho com a compreensão escrita prevê a pluralidade de interpretações” e se “O trabalho com a compreensão escrita contribui para a formação de um leitor reflexivo e crítico?”. Observou-se que a interpretação textual se limita à compreensão da informação contida no texto, não proporcionando, ao aluno, oportunidades de leitura crítica, reflexiva e desenvolvimento da visão de que um texto pode contemplar diversas interpretações. Embora esta coleção apresente sugestões de leitura, no manual do professor, essas indicações não são incentivadas durante as seções de leitura.

Por fim, em relação aos itens (questões 8 e 9) relacionados ao trabalho com o texto literário, “O trabalho com o texto literário estimula a leitura interpretativa e considera a experiência estética e a dimensão de prazer envolvidas na leitura literária, não ficando restrito a um aspecto linguístico-gramatical específico?” e “As atividades com o texto literário estimulam o leitor a conhecer a obra da qual o texto faz parte e seu contexto histórico?”. Vimos que o trabalho com o texto literário é contemplado, porém, conforme apontado pelo Guia do livro didático (BRASIL, 2011, p. 20), “o seu tratamento é o mesmo dedicado aos de outras esferas de atividade social, o que acaba por desconsiderar suas especificidades – os jogos de palavras, a linguagem figurada, a sonoridade, entre outros.”

*Análise das atividades de produção escrita*

Quanto às atividades de produção escrita, o PNLD, também, apresenta uma série de requisitos,

para que a coleção seja aprovada. A seguir, discorreremos a respeito das questões referentes à avaliação da produção escrita apresentadas pelo Guia do livro didático 2011 (BRASIL, 2011):

**Tabela 3** – Questões de avaliação do Guia do livro didático (Produção escrita).

1. A produção escrita é trabalhada como processo interativo e em constante reformulação?
2. O trabalho com a produção escrita envolve diferentes gêneros e tipos textuais?
3. O trabalho com a produção escrita envolve as características sociodiscursivas dos gêneros abordados, explicitando as condições de produção da escrita: quem, para quem, com que objetivo e em que suporte se escreve?
4. O trabalho com a produção escrita envolve as regras e convenções que regem o funcionamento linguístico no âmbito dos recursos ortográficos, morfológicos, semânticos, sintáticos, estilísticos, retóricos e discursivos?
5. Existem oportunidades para o aluno utilizar adequadamente, nos textos escritos, os mecanismos de coerência e coesão inteligíveis e adequados ao contexto?
6. Existe oportunidade para o aluno contemplar e refletir sobre as diferentes etapas do processo de produção?

Fonte: Brasil (2011).

Em relação ao questionamento dos itens **1** e **6**, respectivamente, “A produção escrita é trabalhada como processo interativo e em constante reformulação?” e “Existe oportunidade para o aluno contemplar e refletir sobre as diferentes etapas do processo de produção?”, podemos observar que, embora o livro apresente, em diversos momentos, atividades interativas, o desenvolvimento das etapas de produção (planejamento, produção, revisão e reescrita) não é proposto. Essas etapas têm de ser orientadas pelo professor, para que o texto produzido não seja tomado como um produto instantâneo, e, para se garantir que tal aconteça, espera-se que já constem no material / livro didático. Portanto, ausentes das unidades do volume 6 analisadas, não há, conseqüentemente, oportunidades para que o aluno realize uma reflexão sobre esse processo.

Quanto ao questionamento relacionado à diversidade de gêneros textuais apresentados

pela questão **2**, é possível perceber, por meio das informações dispostas na tabela 1, que o volume analisado busca abordar diversos gêneros, mas há, entretanto, uma repetição considerável do uso do gênero textual *poster* (cartaz), provavelmente, pelo fato de apresentar um nível de complexidade menor do que os outros gêneros.

Ao analisar a questão **3**, “O trabalho com a produção escrita envolve as características sociodiscursivas dos gêneros abordados, explicitando as condições de produção da escrita: quem, para quem, com que objetivo e em que suporte se escreve?”, percebemos que, assim como observado nas atividades de leitura, as características do gênero, também, não são enfatizadas a cada produção, como é sugerido pelas orientações apresentadas anteriormente.

As questões **4** e **5** “O trabalho com a produção escrita envolve as regras e convenções que regem o

funcionamento linguístico, no âmbito dos recursos ortográficos, morfológicos, semânticos, sintáticos, estilísticos, retóricos e discursivos?” e “Existem oportunidades para o aluno utilizar adequadamente, nos textos escritos, os mecanismos de coerência e coesão inteligíveis e adequados ao contexto?”. Estas questões referem-se às capacidades linguísticas do conhecimento sistêmico do aluno, as quais, podemos observar, são frequentemente contempladas.

#### *Proposta de adaptação das atividades*

Observamos, nas subseções anteriores, que há vários itens referentes às habilidades de produção e de compreensão escritas, que não foram contemplados pela coleção didática analisada; portanto, apresentamos a seguir duas propostas de como, a exemplo delas, o professor poderia utilizar ou complementar o material de maneira que os requisitos apresentados pelos itens demonstrados nas tabelas 2 e 3 sejam explorados em sala de aula.

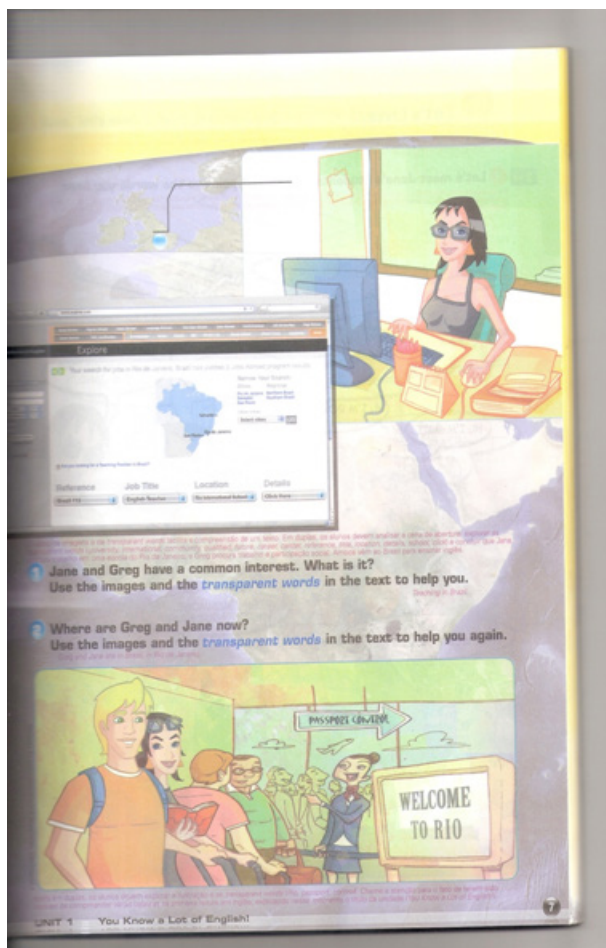
Primeiramente, observaremos, nas figuras 1 e 2, a proposta de leitura da 1ª. unidade da obra **Links! English for teens**, referente ao volume do 6º ano da coleção. Essa proposta apresenta, como gênero textual, uma **Webpage** da Universidade de Nova York (NYU). Podemos perceber que há apenas duas questões referentes à leitura do texto, das quais, nenhuma aborda a questão do gênero (*layout*, local de circulação, características específicas de uma *webpage*, quem escreveu e para quem). Conforme ressaltado pelos PCN e pelo PNLD, é importante que esses itens sejam trabalhados, durante o processo de leitura, para que o aluno compreenda que seu texto é parte de uma esfera de comunicação autêntica do cotidiano.

**Figura 1** - Atividade de leitura – (Links! English for teens, v. 6/ unidade 1)



Fonte: Marques e Santos (2009).

**Figura 2** - Atividade de leitura – (Links! English for teens, v. 6/ unidade 1)



Fonte: Marques e Santos (2009).

Os momentos de pré/pós-leitura são pouco explorados, restando, ao professor, suprir as lacunas referentes a essas habilidades. Embora sejam abordadas questões relacionadas a estratégias de leitura (neste caso, reconhecimento de palavras cognatas e *scanning*), fica evidente que os aspectos sócio-históricos e culturais do texto não são ressaltados aos alunos. Ante as lacunas observadas, a fim de ilustrar exemplos de atividades práticas pautados nos pressupostos da abordagem sociointeracionista discutidos neste texto, apresentaremos, na próxima seção, uma proposta de como as atividades do livro poderiam ser adaptadas ou complementadas, de forma que se tornassem mais coerentes com a proposta teórico-

metodológica pela qual a coleção diz se pautar. Buscamos contemplar as etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura, conforme indicado pelas orientações oficiais de ensino dos PNC (BRASIL, 1998). A atividade que sugerimos, na sequência, está organizada da seguinte maneira:

**Quadro 1** – Atividades de Leitura

<p>Pré-Leitura</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Observe the layout of the texts on pages 7 and 8. Where can you find similar texts?</li> <li>2. Do you use the internet? What for?</li> <li>3. What kind of websites do you usually visit?</li> <li>4. Observe the text on page 7 again. What is the website about?                     <ul style="list-style-type: none"> <li>( ) A university.</li> <li>( ) A computer company.</li> <li>( ) A job agency.</li> <li>( ) Other.</li> </ul> </li> <li>5. In your opinion, who usually visits this website?                     <ul style="list-style-type: none"> <li>( ) Teachers.</li> <li>( ) Students.</li> <li>( ) Kids.</li> <li>( ) Other.</li> </ul> </li> <li>6. Why do people usually access it?</li> </ol> <p style="text-align: center;">Leitura</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>7. Does the website belong to a Brazilian University? Explain.</li> <li>8. Read the text and pay attention to the cognates. The webpage offers...                     <ul style="list-style-type: none"> <li>( ) a job opportunity for English teachers.</li> <li>( ) an exchange opportunity for students.</li> </ul> </li> </ol> <p style="text-align: center;">Pós-leitura</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>9. Does your school have a website? What is it like?</li> <li>10. In your opinion, what do you have to be careful about when surfing the net?</li> </ol>
--

Fonte: A autora (2013)

Vale ressaltar que a atividade de leitura apresentada é apenas uma sugestão indicativa de alguns aspectos que poderiam ser trabalhados com os alunos. Certamente, há diversas outras possibilidades para o professor explorar durante o trabalho de leitura com seus alunos. Conforme apresentado na proposta de atividade, em um primeiro momento (questões de 1 a 6), podemos explorar tanto o conhecimento prévio do aluno, como, também, algumas questões relacionadas ao gênero textual, além de enfatizar uma reflexão sobre qual é o propósito comunicativo do texto. As questões

7 e 8 exigem que o aluno utilize outras estratégias de leitura, a fim de buscar informações específicas no texto. E, finalmente, por meio das questões de número 9 e 10, temos a oportunidade de levar os alunos a refletirem a respeito do uso da Website, em seu dia a dia. Podemos perguntar o quanto eles têm acesso a esse tipo de texto, diariamente, e em que locais, além de levá-los a pensar criticamente sobre os cuidados que se deve tomar ao acessar qualquer página da internet. A tabela 4 demonstra um panorama das etapas de leitura, de acordo com as questões propostas:

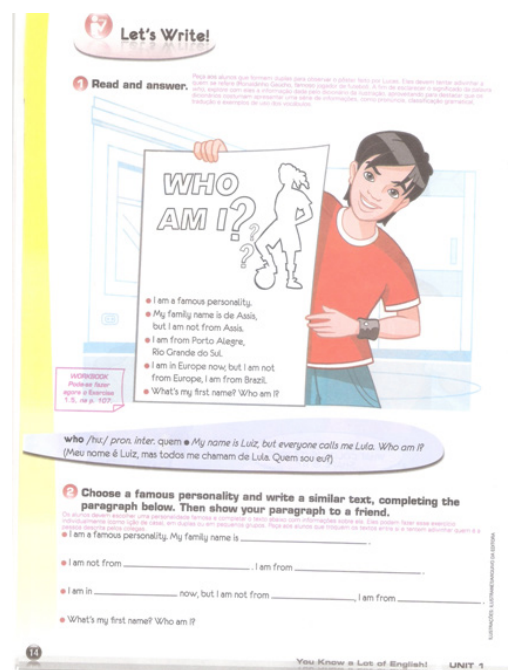
**Tabela 4** – Etapas de leitura das atividades propostas

Etapas	Questões
Pré-leitura (ativação do conhecimento prévio do aluno em relação ao gênero e assunto do texto)	Questões 1, 2, 3 e 4
Leitura (desenvolvimento e aplicação das estratégias de leitura para compreensão textual)	Questões 5, 6, 7 e 8
Pos-leitura (desenvolvimento do pensamento crítico do aluno e/ou suas reações em relação ao texto lido)	Questões 9 e 10

Fonte: A autora (2013)

Em relação à proposta de produção escrita, apresentada na 1ª. unidade da obra **Links! English for teens**, referente ao volume do 6º ano (Figura 3), podemos observar a ausência de atividades de pré-escrita e pós-escrita. Além disso, não há atividades que abordem as características capazes de incentivar o aluno a conhecer e refletir a respeito do gênero a que pertence o texto que ele irá produzir.

**Figura 3** - Atividade de escrita – (Links! English for teens, v. 6/ unidade 1).



Fonte: Marques e Santos (2009)

A atividade da seção específica de escrita proposta pelo livro não estabelece uma relação com o gênero e o tema trabalhados na seção de leitura da mesma unidade. Os alunos têm de preencher lacunas em relação a um jogo de adivinhação e, em seguida, transpor a atividade para um cartaz. Apresentamos,

na sequência, uma proposta de como a atividade de produção escrita poderia ser desenvolvida a partir de um gênero relacionado com o trabalhado na seção específica de leitura (*Let's read!*) da unidade sob análise.

### Quadro 2 – Atividades de Produção Escrita

The image shows a screenshot of a web browser displaying an application form for NYU Global Programs. The page is titled "NYUGlobalPrograms" and "NEW YORK UNIVERSITY". Below the header, it says "UNDERGRADUATE APPLICATION FOR GLOBAL PROGRAMS". There are four tabs: "Home", "Personal", "Academics", and "Finish". Under "Personal", there are two sub-sections: "contact information" and "demographic information". The "contact information" section is active and contains the following text: "Contact Information Please fill out the information below. The e-mail address you supply will be our primary form of communication. Be sure to provide an address that you check frequently." Below this text are several input fields: "Name Prefix" (a dropdown menu), "\*Last/Family Name", "\*First Name", and "\*Email Address". There are also fields for "\*Permanent Address" and "\*Mailing Address", each with a "add" link. At the bottom of the form, there is a section titled "About yourself:" with a large empty text box. Above the form, there are instructions in Portuguese and English. The Portuguese instructions are: 1. Jane e Greg are foreign teachers that would like to work in Brasil. And you? Would you like to study abroad? Why? 2. Great News! You and your classmates have the opportunity to try a scholarship to study English at NYU. You want it very much. Mark the items below that you consider important to write in your application. ( ) Greetings. ( ) To add your personal information (Name, age, country) ( ) To use very informal language (slangs, contractions) ( ) To use a more formal language. ( ) To say why you want to study English at NYU. ( ) Final greetings. 3. Is it ok to share your personal information on the internet? Discuss it with your teachers and classmates. 4. Now, complete your application form. Use the dictionary if necessary. The English instructions are: 1. Jane e Greg are foreign teachers that would like to work in Brasil. And you? Would you like to study abroad? Why? 2. Great News! You and your classmates have the opportunity to try a scholarship to study English at NYU. You want it very much. Mark the items below that you consider important to write in your application. ( ) Greetings. ( ) To add your personal information (Name, age, country) ( ) To use very informal language (slangs, contractions) ( ) To use a more formal language. ( ) To say why you want to study English at NYU. ( ) Final greetings. 3. Is it ok to share your personal information on the internet? Discuss it with your teachers and classmates. 4. Now, complete your application form. Use the dictionary if necessary. 5. Exchange your production with your classmate and evaluate his/her application. ( ) My classmate's personal information is correct. ( ) There are greetings at the beginning and at the end of his/her message. ( ) He/she mentions the reason why he/she wants to study there.

Fonte: Marques e Santos (2009)

Na atividade proposta no quadro 2, as questões de números 1 e 2 apresentam o contexto da atividade, podendo, ainda, oportunizar aos alunos a reflexão sobre as características do gênero que estão prestes a produzir. A questão 3 tem por objetivo incentivar o aluno a compartilhar seu conhecimento prévio, em uma perspectiva crítica. Esse tipo de questão possibilita, ainda, que o aluno esteja preparado para utilizar a ferramenta da internet, de forma segura, e seja, portanto, formado como cidadão preparado para atuar no mundo. A questão 4 é a produção propriamente dita, na qual os alunos têm um contato com um gênero autêntico de um contexto real correlacionado com o restante do tema da unidade analisada, embora a situação seja hipotética. Por fim, por meio da questão número 5, os alunos têm a oportunidade de corrigir seu texto, voltando, novamente, a sua atenção para algumas das características trabalhadas no gênero em questão, a fim de trabalhar com a habilidade de reescrita.

### Considerações Finais

Pode-se entender, a partir do trabalho desenvolvido neste artigo, que há muitas divergências entre os requisitos apresentados pela avaliação do PNLD e o conteúdo observado na obra aqui analisada. Entretanto, é possível que o professor medie as diferenças entre o material e as orientações oficiais de ensino da Língua Inglesa. Para tanto, faz-se necessário que, durante as suas aulas, os professores orientem a aprendizagem do aluno, mediante perguntas e atividades que gerem reflexões referentes ao gênero.

Ao trabalhar com a habilidade de compreensão escrita, como discutido, podemos questionar os alunos em relação ao seu conhecimento prévio, às características específicas do gênero (quem escreveu o texto; com que propósito foi escrito; onde será veiculado; qual o público alvo), às possíveis interpretações do sentido do texto. Enfim, é importante que sejam contempladas, as diferentes fases de leitura de um texto (pré-leitura, leitura e

pós-leitura), como proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998).

Em relação ao processo de produção escrita, o professor pode, ainda, orientar os aprendizes, em relação ao processo de planejamento, produção, revisão e reescrita de textos, por meio de um trabalho com os gêneros textuais, segundo a perspectiva apresentada neste estudo.

Este artigo objetivou verificar se as atividades de compreensão/produção escritas e apresentadas pela coleção “*Links: English for teens!*” correspondem aos requisitos expostos, pelo programa PLND, no edital de inscrição. Observamos que o conjunto de atividades apresenta várias incoerências, em relação a esses requisitos e às atividades propostas pela coleção. Diante de tal resultado, esta pesquisa pode contribuir para que professores de língua inglesa compreendam, de forma mais clara, os pressupostos da abordagem sociointeracionista, além de apresentar sugestões de como as atividades de leitura e produção escrita podem ser estruturadas, a fim de se aproximarem das características dessa abordagem.

### Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Guia nacional do livro didático*. 2011. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 29 jul. 2012.
- GERALDI, J. W. A produção de textos. In: \_\_\_\_\_. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 135-165.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A.. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MARQUES, A.; SANTOS, D. M. *Links: English for teens*. São Paulo: Ática, 2009. v. 6.

*Recebido em: 30 jan. 2014.  
Aceito em: 14 jun. 2014.*

