

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

LUZIA COLFERAI ARAUJO

**GÊNEROS E OS CADERNOS DE LÍNGUA INGLESA DA
SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO**

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

SÃO PAULO
2011

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

LUZIA COLFERAI ARAUJO

**GÊNEROS E OS CADERNOS DE LÍNGUA INGLESA DA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO**

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem sob a orientação da Professora Doutora Maria Antonieta Alba Celani.

SÃO PAULO

2011

BANCA EXAMINADORA

Ao meu amado esposo, Lafayette, pela compreensão nos momentos de minha ausência e por sua presença constante sempre me encorajando e me incentivando a perseguir meus ideais.

Aos meus pais, Anselmo e Jurema, a quem admiro e respeito de maneira incomensurável, por acreditarem em meus talentos e proporcionarem a realização de tantos de meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Maria Antonieta Alba Celani, a quem admiro e respeito profundamente, pela orientação nesta pesquisa e, principalmente, pelos ensinamentos na área de Linguística Aplicada e de ensino-aprendizagem de língua.

À Professora Doutora Rosinda de Castro Guerra Ramos, pelos inspiradores momentos de aprendizagem em suas aulas no início deste mestrado e também pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

À Professora Doutora Andrea Patrícia Nogueira pela participação e pelas importantes sugestões dadas no exame de qualificação.

Aos professores Tony Berber Sardinha, Maria Francisca A. F. Lier-de-Vitto, Mara Sophia Zanotto e Beth Brait, com quem tive o privilégio de conviver e aprender ao longo do curso.

Aos professores participantes desta pesquisa, por aceitarem participar deste estudo e pelos enriquecedores momentos de reflexão e discussão.

Aos colegas do LAEL, de modo especial àqueles do grupo de orientandos, pelo carinho e a amizade.

Aos meus irmãos, Lucas e Lia, pelo carinho, pelo amor e pelas palavras de conforto e de incentivo em todos os momentos. Mesmo estando longe, nunca deixaram de torcer pelo meu sucesso e de estarem presentes de uma forma ou de outra.

A todos os meus familiares e amigos pessoais, que torceram por mim o tempo todo e que colaboraram para a realização desta pesquisa direta ou indiretamente.

À Deus, pela inspiração nos momentos em que mais precisei e por me mostrar o melhor caminho nos momentos de angústia e de insegurança.

Gêneros e os Cadernos de Língua Inglesa da Secretaria de Educação de São Paulo

Luzia Colferai Araujo

RESUMO

Na concepção sócio-histórica de Vigotski (1987/2008), a língua é vista como um espaço de interação, e o ensino-aprendizagem leva em consideração os sujeitos da interação e o contexto sociocultural no qual estão inseridos. Uma abordagem que propõe o ensino de língua com base no estudo dos gêneros parece estar de acordo com a teoria vigotskiana, pois ao se considerar o fato de que toda a comunicação se dá por meio de algum gênero, o ensino-aprendizagem de língua acontece em situações contextualizadas de interação. A fundamentação teórica desta pesquisa trata do conceito de gêneros em Swales (1990, 1998), da proposta para análise de gêneros segundo Bhatia (1993), da sugestão de aplicação pedagógica para o estudo dos gêneros conforme Ramos (2004) e do encaminhamento sugerido na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SEE-SP 2008). O corpus selecionado para este estudo pode ser dividido em duas partes: a primeira – documental –, composta pela versão do professor do segundo volume da 1ª série do Ensino Médio dos Cadernos de Língua Inglesa que passaram a ser distribuídos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo no ano de 2008 para os professores. A segunda parte é composta pelas respostas dadas a um questionário e a duas entrevistas coletivas realizadas junto ao grupo de professores participantes desta pesquisa. Os métodos de coleta de dados utilizados foram os questionários (FLICK, 2009) e as entrevistas coletivas (SEIDMAN, 1998, OPPENHEIM, 1992). Este estudo, de natureza qualitativa interpretativista (BASSEY, 2002, BORTONI-RICARDO, 2008, CHIZZOTTI, 2008, 1991), tem por objetivo responder às seguintes perguntas de pesquisa: a) De que maneira as atividades do segundo volume da 1ª série do Ensino Médio dos Cadernos de Língua Inglesa sugerem o estudo dos gêneros? b) Quais foram as impressões de um grupo de professores do estado com relação à distribuição do novo material nas escolas da rede e com relação ao estudo dos gêneros proposto no material? A análise dos dados revela haver questões de fundamental importância a serem repensadas no que diz respeito às atividades propostas para o estudo dos gêneros no Caderno e também com relação ao preparo de que os professores da rede necessitam para que estejam capacitados para, de fato, chegar a um estudo dos gêneros de modo a conduzir os alunos a um aprendizado real e significativo.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem de língua inglesa, gêneros, Cadernos de Inglês – Caderno do Professor – volume 2 – 1º ano do Ensino Médio.

Genres and the English notebooks distributed by the São Paulo State Department of Education

Luzia Colferai Araujo

ABSTRACT

From a Vigotskian (1987/2008) socio-historic point of view language is viewed as a place of interaction and language teaching and learning takes into consideration the participants of the interaction in their specific socio-cultural context. The approach to language teaching based on the study of genres seems to agree with the vigotskian theory because when considering the fact that all kinds of communication take place through the use of genres, language teaching and learning will happen in contextualized interactive situations. The theoretical chapter of this study shows the concept of genre according to Swales (1990, 1998), the suggestion of genre analysis based on Bhatia (1993), the suggestion of a pedagogical approach for the study of genres detailed by Ramos (2004) and the suggestions contained on the official document in which the Department of Education of the State of São Paulo has proposed a new methodological direction for all State Schools – called Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008). The corpus selected for this study can be divided into two parts: the first one – documental – consists of the teacher's notebook for the high school first year – segundo volume da 1ª série do Ensino Médio dos Cadernos de Língua Inglesa – distributed to the teachers by the São Paulo State Department of Education in 2008. The second part of the corpus consists of the answers given by a group of teachers to a questionnaire and two group interviews with the same group of participating teachers. The methods used to collect the data were the questionnaires (FLICK, 2009) and the group interviews (SEIDMAN, 1998, OPPENHEIM, 1992). This study, which can be characterized as qualitative interpretive (BASSEY, 2002, BORTONI-RICARDO, 2008, CHIZZOTTI, 2008, 1991) aims at answering the two following research questions: a) How do the activities in the notebook chosen for this study suggest the study of genres? b) What were the impressions of the teachers in relation to the distribution of the material to the schools and in relation to the suggestion for the study of genre? Data analysis reveals issues of fundamental importance that have to be reconsidered in relation to the activities proposed for the study of genres in the notebook analyzed. It also reveals issues in relation to teacher education suggesting that teachers need to be prepared to actually lead students to a real and meaningful learning of genres.

Keywords: English language teaching-learning, genres, Cadernos de Inglês – volume 2 – 1º ano do Ensino Médio.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	12
1.1. Ensino-Aprendizagem de Línguas	12
1.2. O conceito de gênero	15
1.3. A análise de gêneros.....	20
1.4. Aplicação pedagógica para o estudo dos gêneros.....	25
1.5. A Proposta Curricular do Estado de São Paulo.....	29
1.5.1. As orientações nos Cadernos do Professor de Ensino Fundamental II e do Ensino Médio	38
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA	43
2.1. A natureza da pesquisa.....	43
2.2. O contexto de pesquisa.....	46
2.2.1 Os participantes.....	48
2.3. A coleta de dados.....	52
2.3.1 Instrumentos	52
2.3.2. Procedimentos de coleta	53
2.4. Procedimentos de análise	56
CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	60
3.1. Análise do segundo volume do 1º ano do Ensino Médio.....	60
3.1.1. Situação de Aprendizagem 1	60
I) <i>Objetivos da unidade</i>	60
II) <i>Textos</i>	63
III) <i>Atividades</i>	66
3.1.2. Situação de Aprendizagem 2.....	70
I) <i>Objetivos da unidade</i>	70
II) <i>Textos</i>	73
III) <i>Atividades</i>	74
3.1.3. Situação de Aprendizagem 3.....	76
I) <i>Objetivos da unidade</i>	76
II) <i>Textos</i>	79
III) <i>Atividades</i>	82

3.1.4. Situação de Aprendizagem 4.....	85
<i>I) Objetivos da unidade</i>	85
<i>II) Textos e Atividades.....</i>	89
3.1.5. Situação de Aprendizagem 5.....	92
<i>I) Objetivos da unidade e Atividades.....</i>	92
3.1.6 O “syllabus”, a progressão de conteúdos, e a visão de ensino-aprendizagem do segundo volume da 1ª série do Ensino Médio	94
3.2 Reações pessoais de um grupo de professores a respeito dos Cadernos de Língua Inglesa.....	99
3.2.1 Reações pessoais do grupo de professores com relação ao estudo dos gêneros.....	100
3.2.1.1. O conceito de gênero e sua aplicação didática.....	102
3.2.2. Reações pessoais dos professores com relação ao material distribuído pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo	109
3.2.2.1. Preparação prévia dos professores.....	109
3.2.2.2. Aspectos positivos.....	112
3.2.2.3 Aspectos a serem modificados.....	116
3.3. Discussão dos resultados.....	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS.....	130
ANEXOS	134
Anexo 1 – Questionário	134
Anexo 2 – Roteiro para discussão com o PUC D	135
Anexo 3 – Caderno do Professor – 1ª série do Ensino Médio – Volume 2	136

Lista de quadros

Quadro: 2.1: Professores que trabalham em escolas da Rede Estadual50

Quadro 2.2: A participação dos professores da rede estadual no processo de coleta de dados51

Quadro 2.3: A participação de todos os professores do grupo no processo de coleta de dados56

Lista de figuras

Figura 3.1: Atividade 1 – Situação de Aprendizagem 1.....	65
Figura 3.2: Atividade 1 – Situação de Aprendizagem 2.....	71

INTRODUÇÃO

O ensino de língua inglesa envolve, quase sempre, a escolha de um livro didático que sirva como material de apoio e até mesmo como um guia dos tópicos que serão abordados ao longo de um semestre ou até mesmo de um ano letivo. De acordo com Ur (1996), a escolha do livro didático a ser adotado para as aulas de língua inglesa é uma tarefa desafiadora para o professor de língua, pois se há, por um lado, as vantagens da facilidade de se ter atividades prontas, planejamento de lições e uma sequência predeterminada dos pontos a serem ensinados, há, por outro lado, as desvantagens de se adotar um material de apoio que, segundo a autora, pode ser inadequado para as necessidades de aprendizado dos alunos; pode ser impróprio para o nível de conhecimento de língua do grupo ou, até mesmo, conter tópicos sobre os quais os alunos não se interessem. Conforme coloca Graves (2007), qualquer decisão a respeito de se adotar ou não um material didático deve ser tomada com base nas necessidades dos alunos e dos objetivos buscados no curso de língua.

Ainda no que se refere ao ensino-aprendizagem de língua inglesa, independentemente do material didático ao qual o professor de língua tenha acesso, é crucial compreender que, para que os alunos interajam com êxito entre si, é necessário que aprendam a se comunicar nas mais diversas situações de uso da linguagem, tanto oral quanto escrita. Nesse contexto, o papel da escola é de levá-los à sistematização do conhecimento e de conscientizá-los a respeito dos contextos de uso da variedade de gêneros com os quais se familiarizam ao longo dos anos de estudos. Conforme afirma Bazerman (2006, p.16), os alunos, “ao terminarem seus estudos, precisam estar aptos a produzir muitas diferentes formas da escrita.” O autor também acrescenta que o processo de ensino de escrita envolve não apenas a escrita de sentenças gramaticalmente corretas, mas “a comunicação bem-sucedida de mensagens significativas”. Segundo Bazerman (2006, p.16), o processo de escrita é um processo lento, que deve ser desenvolvido em outras disciplinas que não só as de língua materna ou estrangeira.

Ao se pensar no papel que a escola deve cumprir no que concerne o ensino da escrita, somos levados a pensar a respeito da maneira com que a escola vem lidando com a necessidade de tornar os alunos aptos a se comunicarem nas mais diversas situações da vida real por meio das diversas formas de escrita existentes. No contexto da escola pública, no ano de 2008, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo passou a colocar em prática uma nova Proposta Curricular¹, na qual procura organizar o carente sistema de educação do Estado, buscando orientar “para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo” (SÃO PAULO, 2008b, p.08).

Conforme mencionado na apresentação da Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008b, p.8), no intuito de promover um ensino de melhor qualidade, a Secretaria de Educação lançou e distribuiu aos professores cadernos bimestrais das disciplinas de língua portuguesa, matemática, artes, ciências, geografia, história e língua inglesa. Em 2009², os cadernos sofreram algumas alterações – fruto das sugestões dos próprios professores da rede (conforme se afirma no site) – e os alunos, que até então não haviam recebido o material distribuído aos professores, também passaram a receber os cadernos.

A ideia inicial desta pesquisa era de selecionar materiais didáticos produzidos por editoras nacionais ou internacionais que abordassem o estudo por meio dos gêneros textuais. No entanto, a proposta de ensino de língua inglesa dos cadernos chamou-me a atenção por se apresentar de maneira diferente da que normalmente se vê em outros tipos de materiais e por ter sido a única, dentre as coleções pesquisadas, a mencionar o estudo dos gêneros textuais.

No que diz respeito ao ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM), a nova Proposta Curricular sugere que “a linguagem é a capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade.” (SÃO PAULO, 2008b, p.37).

¹ Cumpre ressaltar que em 2010 a Secretaria de Educação passou a denominar a Proposta Curricular de Currículo do Estado de São Paulo que, de acordo com as informações obtidas no site < <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe> 2009> em 17/05/2011, é a consolidação dos bons resultados obtidos com o trabalho realizado com a Proposta Curricular. Nesta pesquisa, no entanto, utilizo-me da Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008b), que era o documento oficial disponível no momento em que este estudo foi realizado.

² Disponível no site <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe> 2009> Acesso em 17/mar/2011.

Além disso, enfatiza que para o ensino de LEM “importa construir um conhecimento sistêmico sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem em situações de comunicação” (SÃO PAULO, 2008b, p.38), pois se entende que o aprendizado se dá de maneira mais rápida e significativa quando os assuntos discutidos em sala de aula são contextualizados.

Sugere-se, ainda, que o ensino de língua inglesa dê prioridade às competências de leitura e escrita por meio da apresentação e do estudo de textos de gêneros variados para a ampliação do repertório dos alunos como sujeitos inseridos nos mais diversos grupos sociais.

A partir das orientações da Secretaria de Educação e da análise de um dos volumes dos cadernos distribuídos aos professores e alunos da rede pública, o presente estudo tem por objetivos: I) verificar de que forma o estudo dos gêneros para o ensino de língua inglesa no segundo volume da 1ª série do Ensino Médio dos Cadernos de Língua Inglesa é abordado. II) acrescentar, ao olhar de pesquisadora, o olhar de um grupo de professores a respeito dos Cadernos distribuídos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Para isso, este trabalho pretende responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- De que maneira as atividades do segundo volume da 1ª série do Ensino Médio dos Cadernos de Língua Inglesa sugerem o estudo dos gêneros?
- Quais foram as impressões de um grupo de professores do estado com relação à distribuição do novo material nas escolas da rede e com relação ao estudo dos gêneros proposto no material?

As questões às quais este estudo pretende responder levarão a uma reflexão cuidadosa a respeito da nova proposta para o ensino de língua inglesa presente na Proposta Curricular do Estado de São Paulo que, ao que parece, é uma tentativa de desvincular o estudo de língua de memorização de regras abstratas, descontextualizadas e de difícil compreensão para os alunos. Além disso, esta pesquisa poderá levar a uma reflexão sobre a relevância do estudo de língua a partir dos gêneros textuais de modo que o professor possa pensar em ensino-aprendizagem de língua a partir de situações significativas e mais próximas da realidade de cada um de seus grupos de alunos em sala de aula.

A decisão por pesquisar a questão do estudo dos gêneros partiu do interesse pessoal que tenho por buscar maneiras de se ensinar a Língua Inglesa que sejam

não apenas de interesse dos alunos, mas que sejam, também, próximas da realidade e que possibilitem o aprendizado efetivo da língua. Além disso, estou de acordo com a leitura que fiz da Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008b) na qual se defende que o ensino deve prezar pela formação de alunos cidadãos críticos, reflexivos e solidários com o mundo no qual vivem. O estudo dos gêneros, a meu ver, permite que os alunos interajam com o mundo no qual vivem, pois um gênero não é um mero aglomerado de sentenças; é um texto que cumpre uma função social (cf. MILLER, 1984), pois tem propósitos definidos e, ainda, é influenciado pelo posicionamento sócio-histórico-cultural e ideológico de seu autor.

Após pesquisar diversos materiais didáticos tanto de editoras nacionais quanto de editoras internacionais disponíveis nas estantes das livrarias e não encontrar, em nenhuma das coleções, alguma que propusesse o estudo dos gêneros, tive acesso aos Cadernos de Língua Inglesa distribuídos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e à Proposta Curricular. Ao ler o material, notei a sugestão de um direcionamento para o estudo dos gêneros nas aulas de língua inglesa. Por essa razão, escolhi o material do Estado de São Paulo para o meu estudo.

Entretanto, nunca fui professora da rede pública e, portanto, senti a necessidade de acrescentar, ao meu olhar de pesquisadora, o olhar das pessoas que utilizam o material em suas aulas. Então, entrei em contato com um grupo de professores que trabalha na rede estadual e já utilizou os Cadernos em suas aulas de língua inglesa. O volume dois da 1ª série do Ensino Médio foi o escolhido por ser, dentre todos os volumes, aquele que pareceu ser utilizado, ao menos uma vez, pela maioria dos professores participantes da pesquisa.

Esta dissertação está dividida em quatro partes. Na primeira, apresento o referencial teórico que embasa o estudo. Em um primeiro momento, faço algumas considerações a respeito da visão de ensino-aprendizagem de língua a partir da visão sociocultural vigotskiana (1987/2008) de desenvolvimento e aprendizagem. Em seguida, apresento o conceito de gêneros segundo a visão sócio-retórica de Swales (1990, 1998). Após isso, apresento a proposta de Bhatia (1993) para a análise de gêneros, visto que sua sugestão serviu de embasamento para uma proposta de aplicação pedagógica do estudo dos gêneros em sala de aula sugerida por Ramos (2004). Na sequência, procuro mostrar a maneira como Ramos (2004) sugere o estudo dos gêneros no contexto de ensino-aprendizagem de língua. Por

fim, mostro a maneira como a Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008b) sugere que o trabalho do professor seja feito em sala de aula – de modo especial para as aulas de Língua Estrangeira Moderna (LEM).

O segundo capítulo deste trabalho apresentará a metodologia de pesquisa adotada para o estudo, o contexto em que se realizou a pesquisa, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados e os procedimentos a serem utilizados para a análise do corpus da pesquisa.

Em seguida, apresento uma discussão dos dados, que está dividida em duas partes. Na primeira, faço uma análise documental na qual, primeiramente, considero os objetivos, os textos e as atividades de cada uma das cinco Situações de Aprendizagem que compõem a versão do professor do segundo volume da 1ª série do Ensino Médio dos Cadernos de Inglês; em seguida, faço uma análise da concepção de ensino-aprendizagem de língua subjacente ao material. Em um segundo momento, apresento uma análise do corpus composto pelas respostas dadas ao questionário e às entrevistas coletivas realizadas com o grupo de professores participantes deste estudo. Nessa parte, a análise está dividida em duas partes: na primeira, trato da visão a respeito de gêneros que os professores participantes da pesquisa têm e a avaliação que fazem das atividades sugeridas para o estudo dos gêneros na versão do professor do segundo volume da 1ª série do Ensino Médio dos Cadernos de Língua Inglesa; na segunda, mostro a posição que os professores participantes adotam com relação ao uso do material distribuído pela Secretaria de Educação.

Por fim, apresento as considerações finais deste trabalho, procurando mostrar de que maneira o estudo contribui para a minha formação, bem como para os estudos feitos na área de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. Ensino-Aprendizagem de Línguas

De acordo com Swales (1990), a língua é um fenômeno em constante modificação e os gêneros de uma determinada língua são social, histórica e ideologicamente definidos. Partindo disso, pode-se afirmar que ensinar uma língua estrangeira tomando como base o estudo dos gêneros aproximará o aprendiz à realidade de uma outra comunidade discursiva, o que facilitará o aprendizado devido ao valor real e significativo que terá o trabalho em sala de aula.

Buscando compreender a relação entre o pensamento e a fala, Vigotski apresenta – em sua obra intitulada “Pensamento e Linguagem” (1987/2008) – conceitos de fundamental importância para aqueles que se interessam em compreender como se dá o processo de aprendizagem de língua. Segundo o psicólogo russo, “é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal” (p.5) e, portanto, é no estudo do significado que o autor acredita poder encontrar a explicação para a relação entre o pensamento e a fala.

Vigotski (1987/2008, p.41), sem ignorar os estudos de outros psicólogos que pesquisaram a linguagem e o pensamento, afirma que o desenvolvimento da fala e do pensamento acontece de forma separada e não paralela, ou seja, há momentos em que ambos podem progredir “lado a lado, e até mesmo fundir-se por algum tempo, mas acabam se separando novamente” (VIGOTSKI, 1987/2008, p.41).

Para o estudioso, existe uma fase pré-verbal na evolução do pensamento da criança. O choro, o balbúcio e as primeiras palavras da criança caracterizam o desenvolvimento da fala, e não do pensamento. Porém, já nos primeiros meses de vida da criança é possível perceber a função social da fala. Nas palavras do autor, “as risadas, os sons articulados, os movimentos, etc. são meios de contato social a partir dos primeiros meses de vida da criança” (VIGOTSKI, 1987/2008, p.53). Porém,

o momento crucial apontado pelo autor é aquele no qual a evolução do pensamento e da fala se unem e iniciam uma nova fase do comportamento. É o momento em que “a fala começa a servir ao intelecto, e os pensamentos começam a ser verbalizados” (VIGOTSKI, 1987/2008, p.53). É como se a criança descobrisse que as palavras possuem uma função simbólica. Inicia-se, neste momento, a fase intelectual.

Vigotski (1987/2008, p.62) também explica como a criança chega ao estágio da fala interior, no qual a criança passa por um lento processo de desenvolvimento que se distingue da fala exterior e no qual “as estruturas da fala dominadas pela criança tornam-se estruturas básicas do seu pensamento.” Para o autor, o que ocorre, nesse momento, é uma transformação da natureza do desenvolvimento “do biológico para o sócio-histórico” (VIGOTSKI, 1987/2008, p.63).

De acordo com Vigotski (1987/2008, p.117), “o desenvolvimento é visto como um processo de maturação do sujeito às leis naturais; e o aprendizado, como a utilização das oportunidades criadas pelo desenvolvimento” (1987/2008, p.117). Assim, a aprendizagem está intimamente relacionada ao desenvolvimento, e o desenvolvimento acontece na interação da sociedade com o indivíduo, ou seja, do meio social para o individual. Assim, o aluno apreende novos conceitos a partir do momento em que se desenvolve por meio da interação com a sociedade ou, nas palavras de Vigotski (1987/2008, p.104), “o desenvolvimento dos conceitos, ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais”.

O autor acrescenta ainda que “o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero” (VIGOTSKI, 1987/2008, p. 104) uma vez que, ao ensiná-los sem que estejam inseridos em uma situação real de uso, obtém-se pouco ou nenhum resultado no que diz respeito ao aprendizado de língua. Em outras palavras, a memorização de conceitos não dá ao falante subsídios suficientes para que ele se torne apto a participar de uma situação de interação com outros falantes. É preciso que o aprendiz perceba de que maneira um determinado conceito pode ser usado na vida real em situações de interação para que o novo conceito seja apreendido, pois, caso ele seja memorizado, o aluno não conseguirá aplicá-lo a uma situação prática.

Concordo com o autor quando diz que o ensino de conceitos – entenda-se, aqui, ensino como a exposição teórica de conceitos – não é possível, pois entendendo a definição de conceitos no sentido vigotskiano, esses são

internalizados em situações de uso da língua sem que os falantes estejam conscientes de que o estão aprendendo ou o utilizando. O que se pode ensinar, a meu ver, são os usos em situações reais de interação.

No que diz respeito ao processo de aprendizagem de língua estrangeira, Vigotski (1987/2008, p.136) afirma que ele é “consciente e deliberado desde o início” pois, ao aprender sua língua materna, o aluno desenvolve, primeiramente, as competências mais simples, por exemplo, a fala, antes das funções mais complexas da língua, como saber o funcionamento das estruturas gramaticais. Já no aprendizado de uma língua estrangeira, o processo é invertido, pois o aluno “está consciente das formas gramaticais desde o início” (VIGOTSKI, 1987/2008, p.136).

No que diz respeito ao uso do texto no ensino-aprendizagem de língua e partindo de uma perspectiva do texto como objeto de interação e participação ativa na construção de sentidos entre o autor e o leitor, a relevância do uso dos gêneros como ponto de partida no estudo de uma língua está no fato de que aprender um idioma não significa aprender apenas aspectos formais da língua. De acordo com Cook (2003), há muitas outras habilidades envolvidas nesse processo, tais como o aprendizado da cultura dos falantes nativos e, também, a capacidade de interagir com os falantes de outra língua utilizando a variedade adequada à situação comunicativa em que os falantes estão inseridos. A noção sobre o uso e a produção de gêneros permitirá que os falantes interpretem e orientem-se em situações de comunicação, aumentando, assim, as chances de uma ampliação da visão de língua e das possibilidades de interação com os falantes da língua estrangeira.

Sobre o ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM), a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO 2008b) sugere, primeiramente, que o acesso ao conhecimento de uma língua estrangeira torna a educação inclusiva, pois permite que os alunos se insiram em um mundo globalizado no qual o conhecimento de uma língua estrangeira é fundamental para que eles possam ser críticos e atuantes. Além disso, estudar LEM pode “sensibilizar os alunos para os mecanismos de poder associados a uma língua.” (SÃO PAULO, 2008b, p.38) Isso significa que aprender uma língua estrangeira está relacionado não apenas ao mero aprendizado de mais um conhecimento dentre tantos, ou seja, ensinar um novo idioma é proporcionar o desenvolvimento pessoal do aluno como cidadão, de modo que possa “atribuir significados e ser percebido e significado pelos outros” (SÃO PAULO, 2008b, p.11).

Após ter abordado questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de língua, parto para uma discussão sobre o conceito de gênero, já que essa definição se mostra necessária para a análise das questões de ensino com base no estudo dos gêneros que farei no capítulo de análise desta pesquisa.

1.2. O conceito de gênero

Esta pesquisa baseia-se no conceito de gênero textual segundo a visão sócio-retórica de Swales (1990, 1998), cujo conceito de gêneros é resultado de estudos de diversas áreas, tais como a Linguística, a Análise do Discurso, a Sociolinguística, a Antropologia, dentre outras áreas do conhecimento.

De acordo com Swales (1990), um texto não pode ser compreendido somente com a análise de aspectos linguísticos, sem que se compreenda o contexto no qual está inserido. Para o autor, o conceito de gênero é vago, e ele constrói a sua definição do termo a partir do ponto de vista de quatro áreas de estudo. A primeira vem dos estudos de folclore, em que os gêneros, apesar de serem considerados formas permanentes, contribuem para a manutenção da existência de um grupo, pois cumprem um papel na sociedade, e essa função social pode se modificar com o tempo sem que a forma sofra mudanças.

Outra área de estudos mencionada por Swales é a dos estudos Literários, em que o conceito de gênero se caracteriza pela não-estabilidade, pela transgressão, pela quebra de convenções. Swales menciona que, para os estudiosos dessa área, os gêneros não servem simplesmente como modelos das formas, mas como referência de aspectos culturais, históricos, socioeconômicos e políticos.

A área de estudos da Linguística é a terceira mencionada pelo autor. Uma definição aceita pelo pesquisador é a que considera os gêneros como eventos comunicativos. Em seguida, Swales (1990, p.41) cita teóricos da Linguística Sistêmico Funcional, que definem gêneros como “um sistema verbal para realizar propósitos sociais”³.

Por último, o autor cita os estudos da Retórica devido ao interesse dessa área na classificação dos discursos. Para Swales (1990, p. 44), os estudos da Retórica

³ “a system for accomplishing social purposes by verbal means” (tradução minha).

contribuem com o estudo dos gêneros porque contrariam a ideia de que o estudo de gêneros compreende mera classificação, e “mostram o contexto histórico no estudo do movimento dos gêneros”⁴.

No que concerne ao estudo do gênero dentro da área de estudos da Retórica, Swales cita os estudos de Miller (1984), cujas noções defendidas são consideradas fundadoras da abordagem sócio-retórica de gênero (cf. SILVEIRA, 2005). Em seu ensaio inaugural – *Genre as Social Action* (1984) – Miller afirma haver quem diga que o estudo do gênero na Retórica se limitará a uma incansável definição taxionômica com o objetivo único de classificar os gêneros de modo que sejam reduzidos às regras e ao formalismo (MILLER, 1984, p.153). Contudo, segundo Silveira (2005), Miller “rejeita a tendência dos estudos que priorizam as atividades classificatórias ou taxionômicas dos gêneros por serem estáticas, reducionistas e atentarem apenas para os aspectos formais” (SILVEIRA, 2005, p.80).

Segundo Miller (1984, p.151), o estudo do gênero enfatizará alguns aspectos sociais e históricos da retórica que outras perspectivas não o fazem. Para a autora, “uma definição retórica confiável de gênero não deve ser centrada na substância ou na forma do discurso, mas na ação que o discurso é levado a realizar” (MILLER, 1984, p.151)⁵. Privilegiar a forma, para Miller, seria o mesmo que ignorar que os gêneros “mudam, desenvolvem-se, decaem” (p.163).

A classificação proposta pela autora é, segundo ela mesma define, etnometodológica, pois deseja “explicar o conhecimento que a prática cria.” (p.155). A proposta de Miller é de que o gênero seja “um tipo particular de classificação de discurso” (p.155), uma classificação que seja aberta, pragmática, e não fechada e organizada em ações situadas. O gênero deve ser um complexo de características formais e substanciais que cria um efeito particular em uma dada situação (MILLER, 1984, p.153-154). Para chegar ao conceito de gênero, Miller faz uma relação entre gênero, situação recorrente e a maneira como o gênero representa uma ação retórica tipificada.

⁴ “**They provide a valuable historical context for the study of genre movements**”. (tradução minha)

⁵ “[...] genre study is valuable not because it might permit the creation of some kind of rhetoric taxonomy, but because it emphasizes some social and historical aspects of rhetoric that other perspectives do not. I will be arguing that a rhetorically sound definition of genre must be centered not on the substance or the form of discourse but on the action it is used to accomplish. ” (tradução minha)

As situações retóricas, segundo Miller (1984), são recorrentes (p.156-157). Para a autora, a recorrência é um fenômeno intersubjetivo, uma ocorrência social. Nosso conhecimento é baseado em tipos e novos tipos são constituídos a partir de tipificações já existentes. Se uma nova tipificação se prova útil para uma determinada situação, sua aplicação passa a ser rotineira. É por meio das tipificações que as situações se tornam recorrentes. Para que os falantes se comuniquem com êxito, é necessário que tenham conhecimento de tipos em comum. Assim, os tipos se constituem e circulam na sociedade. Os gêneros, por sua vez, “referem-se a uma categoria convencional do discurso baseada na tipificação da ação retórica; como ação, ele requer significado da situação e do contexto social em que esta situação se verificar.” (p.163)⁶

Além disso, aprender um gênero, de acordo com a visão de Miller, não significa aprender um conjunto de formas, mas sim compreender as situações e agir de acordo com os padrões de uma determinada comunidade. Estudar os gêneros diz muito sobre o caráter de uma cultura em um momento histórico específico (MILLER, 1984, p.158)⁷. “Os gêneros servem como chaves para a compreensão de como participar em ações da comunidade” (MILLER, 1984, p.165)⁸.

Antes de esboçar uma definição para gênero, Swales define um conceito que se transformou ao longo dos anos de seus estudos: o conceito de *comunidade discursiva*. O autor utiliza um conjunto de características para defini-lo, pois afirma que é difícil de ser conceituado. São seis as características mencionadas por Swales para definir uma comunidade discursiva:

- 1) possui um conjunto de propósitos em comum, que podem estar documentados ou implícitos;
- 2) tem mecanismos de comunicação entre os membros participantes;
- 3) utiliza mecanismos para promover essencialmente a participação de seus membros no intuito de fornecer informação e *feedback*;
- 4) utiliza e, portanto, possui um ou mais gêneros para promover a comunicação dos seus objetivos;

⁶ “a conventional category of discourse based in large-scale typification of rhetorical action; as action, it requires meaning from situation and from the social context in which that situation arose.” (tradução minha)

⁷ “studying the typical uses of rhetoric, and the forms that it takes in those uses, tell us less about the art of individual rhetors or the excellence of particular texts than it does about the character of a culture or a historical period.” (tradução minha)

⁸ “Genres serve as keys to understanding how to participate in the actions of a community.” (tradução minha)

5) além de ter gêneros próprios, possui algum léxico específico;

6) tem um grupo de participantes com conhecimento mínimo de conteúdo e do discurso da comunidade. Para Swales (1990, p.24-27), o corpo de membros da comunidade discursiva se modifica com o tempo e, ao ingressar em uma comunidade discursiva, um integrante novo entra como aprendiz.

O conceito de *comunidade discursiva* foi revisto por Swales (1998), por uma série de razões, conforme comentam Hemais e Biasi-Rodrigues (2005), dentre as quais o fato de esse conceito inicial de comunidade discursiva ignorar que esta se modifica, buscando utilizar outros gêneros e substituindo-os nesse processo de mudança. Outro ponto levantado é a questão de o conceito se aplicar somente a comunidades já formadas, e não às comunidades em formação.

O conceito de *comunidade discursiva* passa, então, a ser denominado de *comunidade discursiva de lugar* por Swales (1998). O novo conceito possui características semelhantes ao conceito anterior de *comunidade discursiva*; no entanto, a *comunidade discursiva de lugar* passa a ser considerada, além de social, como histórica, pois se modifica na medida em que novos membros passam a fazer parte do grupo.

Após a definição do conceito de *comunidade discursiva*, Swales passa à definição de gênero, afirmando que não se deve olhar para o conceito de maneira prescritiva, como mera classificação de textos. Para o autor, os gêneros fazem parte da história, do passado e do presente e são utilizados de acordo com a ideologia de uma comunidade discursiva.

Após expor suas considerações a respeito do conceito de gênero nas quatro áreas das quais extraiu a visão a respeito do termo – a teoria do folclore, a literatura, a linguística e a nova retórica –, Swales (1990, p.44-45) pontua alguns aspectos que considera importantes de forma resumida e que devem ser considerados antes que exponha sua definição de gênero.

1. a *desconfiança* em classificações e em prescritivismos prematuros simples;
2. a *percepção* de que os gêneros são importantes na integração do passado com o presente;
3. o *reconhecimento* de que os gêneros são situados em comunidades discursivas, onde as crenças e a prática da denominação (nomenclatura) dos membros têm relevância;
4. a *ênfase* no propósito comunicativo e na ação social;
5. o *interesse* na estrutura genérica (e na sua racionalidade);

6. o *entendimento* da dupla capacidade gerativa dos gêneros – estabelecer objetivos retóricos e para continuar a sua realização.⁹

Em função das observações acima, o autor afirma que o estudo dos gêneros para fins didáticos não se reduz a um mero “prescritivismo estreito ou formalismo e sem negar aos alunos oportunidades para refletir sobre escolhas retóricas ou linguísticas” (SWALES, 1990, p.45)¹⁰. Swales (1990, p.58) apresenta, então, sua definição de gênero:

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos dos quais os componentes partilham de algum conjunto de propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos participantes mais experientes da comunidade discursiva mestra e, assim, constituem o fundamento lógico do gênero. Esse fundamento lógico dá forma à estrutura esquemática do discurso e influencia e limita a escolha de conteúdo e de estilo. O propósito comunicativo é, ao mesmo tempo, critério privilegiado e o que age e operacionaliza para manter o escopo de um gênero como concebido aqui focalizado estritamente em ação retórica e comparável. Além do propósito, exemplares de um gênero exibem vários padrões de similitude em termos de estrutura, estilo, conteúdo e de público alvo. Se todas as expectativas altamente prováveis forem realizadas, o exemplar será visto como prototípico pelos membros da comunidade discursiva. Os nomes de gêneros herdados e produzidos por comunidades discursivas e importados por outras constituem uma comunicação etnográfica valiosa, mas tipicamente necessitam de validação adicional¹¹.

Resumidamente, gênero, para Swales, é uma classe de eventos comunicativos da qual fazem parte o discurso, a função, o contexto onde é produzido e recebido, e os participantes envolvidos na interação. A comunidade discursiva reconhece os gêneros por obedecerem a uma certa lógica e responderem a determinados objetivos. Além disso, os gêneros possuem padrões semelhantes,

⁹ “1. a *distrust* of classification and of facile or premature prescriptivism;

2. a *sense* that genres are important for integrating past and present;

3. a *recognition* that genres are situated within discourse communities, wherein the beliefs and naming practices of members have relevance;

4. an *emphasis* on communicative purpose and social action;

5. an *interest* in generic structure (and its rationale);

6. an *understanding* of the double generative capacity of genres – to establish rhetorical goals and to further their accomplishment.” (p.44-45) (grifos do autor) (tradução minha)

¹⁰ “prescriptivism or formalism and without denying students opportunities for reflecting upon rhetorical or linguistic choices.” (tradução minha)

¹¹ “A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by expert members of the parent discourse community, and thereby constitute the rationale for the genre. The rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of content and style. Communicative purpose is both a privileged criterion and one that operates to keep the scope of a genre as here conceived narrowly focused on comparable rhetorical action. In addition to purpose, exemplars of a genre exhibit various patterns of similarity in terms of structure, style, content and intended audience. If all high probability expectations are realized, the exemplar will be viewed as prototypical by the parent discourse community. The genre names inherited and produced by discourse communities and imported by others constitute valuable ethnographic communication, but typically need further validation.” (tradução minha)

que, segundo o autor, a comunidade discursiva chamará de protótipo. Outra característica do gênero é a terminologia que cada comunidade discursiva elabora para uso próprio dos termos que utiliza para denominar os gêneros que circulam em seu meio.

Estou de acordo com as ideias de Swales (1990) ao apontar a comunidade discursiva como um dos fatores determinantes na definição do conceito de gênero, pois concordo com o autor quando diz que a comunidade discursiva valida um determinado gênero na medida em que este auxilia seus membros a alcançarem seus propósitos comunicativos.

Também estou de acordo com Swales quando este rejeita a ideia de que os gêneros são formas estanques e que sua compreensão depende da descrição desses aspectos. A percepção do autor de que os gêneros se modificam dependendo da comunidade discursiva em que são veiculados e com o passar do tempo parece bastante coerente, uma vez que os gêneros circulam por meio do uso da linguagem, que é, de acordo com Vigotski (1987/2008), essencialmente social.

Em seguida, apresento as sugestões de análise de gêneros propostas por Swales (1990) e por Bhatia (1993), cujas contribuições teóricas podem lançar luz à criação de modelos metodológicos que podem ser utilizados no contexto de ensino-aprendizagem em sala de aula. Um desses modelos metodológicos – sugerido por Ramos (2004) – será apresentado na sequência, uma vez que essa discussão a respeito da aplicação metodológica é de grande relevância para o capítulo de análise deste estudo.

1.3. A análise de gêneros

No contexto de escrita acadêmica, a contribuição metodológica de Swales para a análise das estratégias utilizadas pelos autores dos textos e a maneira como as informações nos textos são distribuídas foi de grande importância. O pesquisador criou o modelo CARS (*Create a Research Space*), baseado nos movimentos retóricos (moves) de cada um dos propósitos comunicativos do autor do texto (cf. SILVEIRA, 2005, HEMAIS & BIASI-RODRIGUES, 2005).

Tal modelo foi criado a partir de uma pesquisa feita com quarenta e oito artigos de pesquisa de várias áreas do conhecimento. A análise dos textos levou Swales à categorização de quatro movimentos que estabelecem a estrutura típica do gênero “introdução” em artigos científicos. Mais adiante e com o aumento do número de textos no corpus da pesquisa, Swales reorganizou a análise em três movimentos com passos (steps) obrigatórios e opcionais devido à dificuldade que alguns pesquisadores encontraram em separar os movimentos 1 e 2 do primeiro modelo (cf. SILVEIRA, 2005, HEMAIS & BIASI-RODRIGUES, 2005).

Mais adiante, inspirado pelos estudos de Swales, Bhatia (1993) utiliza-se das mesmas ideias para aprofundar os estudos sobre gêneros. Segundo Bhatia (1993), “cada gênero é um exemplo de uma realização bem-sucedida de um propósito comunicativo específico que utiliza conhecimentos convencionalizados provenientes de fontes linguísticas e discursivas.” (p.16)¹².

Para Bhatia (1993), a análise do discurso, da qual a análise de gênero faz parte, é uma atividade multidisciplinar a qual estudiosos de diversas áreas têm se dedicado. No intuito de ilustrar o aporte de cada uma das áreas que contribuem para essa análise, Bhatia detalha três orientações que devem ser consideradas na análise de gêneros: uma linguística, outra sociológica e uma terceira psicológica.

Na Linguística, grande parte dos estudos da área são de grande importância, pois associam certas características específicas da língua a tipos ou estilos de escrita. Entretanto, para Bhatia (1993), o estudo da variedade de língua utilizada em um texto – o registro – é insuficiente para que o gênero seja compreendido, pois trata apenas de um aspecto superficial da língua. Para o autor, mais importante que isso é compreender os seguintes aspectos:

- Como as características linguísticas desempenham realidades sociais em uma área de estudos em particular ou no âmbito profissional?
- Por que os usuários de um gênero utilizam-se dessas características e não de outras?
- O uso dessas características representa convenções específicas de um gênero particular, e caso o façam, o que acontece se algum

¹² “each genre is an instance of successful achievement of a specific communicative purpose using conventionalized knowledge of linguistic and discursal resources.” (tradução minha)

praticante tomar certas liberdades com relação a essas convenções? (1993, p.18)¹³.

A orientação sociológica permite que o analista compreenda como um determinado gênero se define e organiza em um contexto social. Esse aspecto do estudo do gênero leva à compreensão de que nenhum texto possui sentido por si só. Para que tenha sentido, é necessário que seja relacionado ao contexto social em que é produzido e recebido e aos papéis sociais cumpridos pelos usuários que o escrevem e lêem (p.18-19).

A terceira orientação é a psicológica, na qual o pesquisador investiga aspectos táticos da constituição do gênero. “Os aspectos psicolinguísticos da análise de gênero revelam a estruturação cognitiva, típica de determinadas áreas de estudos, enquanto o aspecto tático da descrição do gênero destaca as escolhas estratégicas individuais feitas pelo autor a fim de atingir seus objetivos.” (BHATIA, 1993, p.19)¹⁴ As estratégias utilizadas pelo autor não modificam o gênero em questão; apenas exploram as convenções do gênero a fim de que possa atingir seu propósito comunicativo com maior eficácia.

Bhatia sugere sete passos para um estudo comprometido em investigar um gênero em sua obra “Analysing genre: language use in professional settings” (1993, p.22-36). Apresento, de maneira resumida, os passos sugeridos pelo autor.

No primeiro passo, Bhatia (1993) sugere que o texto-gênero seja colocado em um contexto situacional. Isso quer dizer que, uma vez detectado o exemplar de um determinado gênero, é necessário situá-lo no contexto em que foi produzido. Para que isso seja feito, pode-se utilizar da experiência intuitiva de falante do analista no uso de um determinado gênero, bem como a experiência e o conhecimento de mundo do próprio usuário que lida sistematicamente com o gênero em questão. Não se pode deixar de levar em conta, também, as convenções comunicativas da comunidade discursiva em que o gênero circula.

¹³ “How do these linguistic features realize social realities in a particular field of study or profession? Why do the users of the genre use these features and not others? Does the use of these features represent specific conventions in a particular genre, and if they do, what happens if some practitioners take liberties with these conventions?” (tradução minha)

¹⁴ “The psycholinguistic aspect of genre analysis reveals the cognitive structuring, typical of particular areas of enquiry, whereas the tactical aspect of genre description highlights the individual strategic choices made by the writer in order to execute his or her intention.” (tradução minha)

No segundo passo – levantar a literatura existente sobre o gênero em questão – o método sugerido por Bhatia (1993, p.22-23) - sugere que sejam observados os seguintes aspectos:

- análises linguísticas dos gêneros/ das variedades em questão ou de gêneros/variedades relacionados ou similares a eles;
- instrumentos, métodos ou teorias de análise linguística/ discursiva/ de gênero que possam ser relevantes para o estudo;
- guias profissionais, outros tipos de guias, manuais, etc. relevantes para a comunidade discursiva em questão;
- discussões sobre a estrutura social, a forma de interação, a história, as crenças, os objetivos, etc. da comunidade profissional ou acadêmica que utiliza o gênero em questão.¹⁵

Essa análise, segundo o autor, corresponde a um aprofundamento da visão a respeito do contexto em que os gêneros de uma determinada comunidade discursiva são produzidos e lidos.

Em seguida, no terceiro passo Bhatia (1993, p.23) sugere que haja um refinamento da análise do contexto/situação, uma vez que já foram delimitados nos dois passos anteriores. Os procedimentos desse refinamento incluem:

- definir quem são os autores do texto, os ouvintes/leitores, a maneira como se relacionam e seus objetivos;
- definir aspectos históricos e socioculturais da comunidade discursiva;
- identificar a tradição dos textos que circulam e compõem o contexto em que um determinado gênero é produzido;
- e identificar fatores extratextuais que o texto procura revelar.

O quarto passo compreende a seleção do corpus para o estudo do gênero em questão. Para que o corpus seja composto de maneira adequada, é necessário definir o gênero que se deseja estudar sabendo distingui-lo de outros gêneros que possam ser semelhantes. Também é importante que os critérios que definem um determinado gênero sejam claros. Finalmente, é necessário definir critérios para a seleção do corpus – se será selecionado um único exemplar típico mais extenso (para que seja analisado detalhadamente), vários exemplares escolhidos

¹⁵ “linguistic analyses of the genre/variety in question or other related or similar genres/varieties; tools, methods or theories of linguistic/ discourse/ genre analysis which might be relevant to the situation; practitioner advice, guide books, manuals, etc. relevant to the speech community in question; discussions of the social structure, interactions, history, beliefs, goals, etc., of the professional or academic community which uses the genre in question.” (tradução minha)

aleatoriamente para uma investigação exploratória ou uma amostra estatística mais variada para que sejam investigados traços facilmente reconhecíveis¹⁶.

Na sequência, Bhatia (1993, p.24) sugere no quinto passo o estudo do contexto institucional sem deixar de incluir o sistema ou metodologia segundo a qual o gênero é utilizado sem que sejam ignoradas as regras e convenções que regem o contexto em que circula. Vale lembrar que as regras e convenções geralmente são implícitas e que são seguidas pelos usuários da língua de modo inconsciente.

O sexto passo sugere três níveis de análise linguística do gênero em estudo. O primeiro nível corresponde à análise dos traços léxico-gramaticais do texto, que pode ser feita de modo estatístico quando o corpus reúne um volume grande de exemplares do gênero. É importante ressaltar, porém, que para Bhatia é recomendável que a análise nesse nível vá além da mera constatação de números estatísticos. O segundo nível diz respeito à análise da padronização do texto ou textualização, intimamente relacionado ao primeiro nível já citado. Nesse nível da análise, destaca-se “o aspecto tático do uso convencional da língua” (cf. SILVEIRA, 2005, p.106) com o objetivo de mostrar a maneira como os usuários da língua seguem as regras estabelecidas para o uso da língua. O terceiro nível está relacionado à interpretação estrutural do texto-gênero. É nessa fase que são estudados os aspectos cognitivos na organização linguística dos textos.

Finalmente, o sétimo passo – informações especializadas para a análise do gênero – Bhatia (1993, p.34-36) sugere que, ao se estudar determinado gênero, é importante confrontar as descobertas feitas com a visão de um especialista, que é, na realidade, um dos membros da própria comunidade discursiva onde o gênero estudado é usado rotineiramente, pois, de acordo com o autor, é a visão do especialista que irá validar as descobertas daquele que pesquisa um determinado gênero. Vale acrescentar que, segundo Bhatia (1993, p.34), a visão do especialista “valida suas ideias e acrescenta realidade psicológica à sua análise”¹⁷.

Com base no que Bhatia apresenta (1993), considero que seja possível perceber que a proposta de estudo dos gêneros sugerida por Bhatia busca uma compreensão profunda e bastante atenta dos aspectos culturais e das convenções estabelecidas pela comunidade discursiva em que o gênero circula. O contexto, para

¹⁶ “a long single typical text for detailed analysis, a few randomly chosen texts for exploratory investigation, a large statistical sample to investigate a few specified features through easily identified indicator.”

¹⁷ “brings validity to his insights and adds psychological reality to his analysis”. (tradução minha)

Bhatia, é fundamental na busca pelo entendimento do gênero que se pretende estudar. Outro fator de importância no estudo dos gêneros segundo a visão de Bhatia é a busca por tentar compreender por que os autores do gênero o escrevem de determinada maneira – os fatores psicológicos sobre os quais tratei anteriormente. Creio que a análise proposta pelo autor conduz a um estudo que vai além dos aspectos mais aparentes que constituem os gêneros, de modo que as considerações do pesquisador, ao final da análise, estarão, provavelmente, ainda mais próximas da realidade única da comunidade discursiva na qual o gênero foi pesquisado.

Após detalhar o trabalho de análise de gêneros sugerido por Bhatia (1993), apresento, a seguir, a sugestão de aplicação pedagógica para o estudo dos gêneros, segundo Ramos (2004), que servirá de apoio para a análise que farei do uso de gêneros para o ensino de língua inglesa sugerido no segundo volume da 1ª série do Ensino Médio dos Cadernos de Língua Inglesa distribuídos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

1.4. Aplicação pedagógica para o estudo dos gêneros

No contexto de inglês para fins específicos, Ramos (2004) sugere uma aplicação pedagógica do trabalho com gêneros, pois acredita que, ao utilizar uma abordagem baseada em gêneros, o professor tem “acesso mais rápido e eficiente à identificação dos componentes linguísticos, sociais e culturais que o aluno precisa aprender para melhorar seu desempenho nas situações-alvo identificadas como necessárias” (RAMOS, 2004, p.116).

Segundo a autora, antes que haja a implementação do estudo de gêneros, é importante que o professor busque estudar o gênero que será trabalhado – “para a implementação de gêneros em sala de aula é de suma importância que se faça um estudo prévio do gênero a ser ensinado” (RAMOS, 2004, p.116) – pois, segundo a autora, esse estudo permitirá que o professor identifique quais são os aspectos fundamentais inerentes ao gênero – em que contexto circula, quais são os interesses subjacentes a ele e como o gênero é constituído.

Ramos (2004) também sugere que o uso do texto e as questões relacionadas ao conhecimento formal (sistêmico) sejam abordados de maneira contextualizada. Ao abordar o estudo do gênero em suas aulas, o professor poderá compreender e levar às aulas os aspectos linguísticos, culturais e sociais de que seus alunos precisarão para aprender a língua alvo.

A autora sugere que o planejamento de atividades inclua os seguintes itens:

- a) a conscientização dos alunos a respeito das características próprias da estrutura textual, linguística, contextual e sócio-cultural do gênero estudado;
- b) a motivação pelo desenvolvimento de uma visão crítica sobre o uso do gênero em estudo;
- c) o conhecimento não só da estrutura formal, mas também da maneira como o gênero se constitui;
- d) a criação de oportunidades que permitam que o aluno utilize as características do gênero em uma produção própria.

Para que os objetivos anteriormente mencionados possam ser executados, a autora sugere que sejam elaboradas atividades que visem a quatro aspectos. O primeiro é o aspecto da contextualização do texto na forma de discussão a respeito de seu propósito, audiência para quem se direciona, bem como os valores e crenças nele veiculados. Segundo Ramos (2004, p.117), essa análise levará o aluno a perceber o gênero de maneira crítica de modo que passe a enxergar intenções que não são visíveis *a priori*.

O segundo aspecto é garantir que a estrutura não seja vista como uma fórmula a ser seguida de maneira prescritiva. De acordo com a autora, é necessário que as estruturas genéricas possibilitem variações no que tange aos traços culturais e mesmo individuais do gênero. Dessa maneira, ao aprender sobre um determinado gênero, o aluno poderá “explorá-lo criativamente” (RAMOS, 2004, p.117).

Outro fator importante para Ramos (2004, p.118), é que os exemplares do gênero em estudo sejam autênticos e apropriados para o grupo com o qual o professor está lidando. Dessa maneira, os alunos se familiarizarão com os textos que circulam na vida real.

Finalmente, as atividades devem permitir que haja interação, já que esta é uma maneira eficaz de garantir que ocorra a aprendizagem. “É através das interações sociais, a partir das trocas com os outros, que o indivíduo se constitui” (RAMOS, 2004, p.118).

Em seguida, Ramos (2004) apresenta sua proposta de implementação para o estudo dos gêneros. Cumpre ressaltar que a divisão em etapas não significa que o estudo dos gêneros deve ser compartimentalizado. Ao contrário disso, a autora sugere que a progressão do conteúdo deve ser feita “de forma espiralada” (RAMOS, 2004, p.118), ou seja, ao passar de uma etapa para outra o professor deverá retomar pontos já discutidos de modo que a cada nova etapa novos conhecimentos sejam agregados aos saberes anteriores para que os alunos apropriem-se do conhecimento a respeito do gênero em estudo.

Concordo com Ramos (2004) no que diz respeito à maneira como a proposta de trabalho com gêneros deve ser implementada. Não se pode deixar de levar em consideração o conhecimento prévio como qual os alunos chegam à sala de aula, conforme a autora menciona, nem se pode pensar no aprendizado em etapas isoladas umas das outras.

A proposta de Ramos (2004, p.118-125) para o trabalho com gêneros é dividida em três partes: apresentação, detalhamento e aplicação. Na primeira fase, é importante que sejam criadas oportunidades para que o gênero a ser estudado seja observado de maneira contextualizada e ampla a fim de conscientizar e familiarizar os alunos com o gênero em questão. Sobre essa fase, a autora faz a seguinte colocação:

Entendo que conscientização evoca sensibilização, tomada de consciência, na medida em que evidencia aspectos do contexto de situação e de cultura [...] A familiarização, por sua vez, envolve a identificação do conhecimento que o aluno já tem do gênero em questão e, caso seja necessário, a disponibilização de acesso às informações necessárias que ele ainda não possui sobre determinado gênero (RAMOS, 2004, p.119).

As atividades a serem propostas nesta fase, portanto, devem explorar o local de circulação do gênero, a identificação do(s) propósito(s) comunicativo(s), a sensibilização do(s) assunto(s) tratado(s) no gênero, os participantes da interação e os papéis que cumprem na sociedade e o reconhecimento do contexto cultural em que o gênero se situa. Ramos (2004, p.119) também sugere que os alunos sejam expostos a um variado número de exemplares do gênero para que possam perceber semelhanças e diferenças entre os textos.

A segunda fase – denominada detalhamento – tem por objetivo levar os alunos a perceberem “a organização retórica dos textos e suas características

léxico-gramaticais” (RAMOS, 2004, p.121) para que compreendam aspectos discursivos, léxico-gramaticais, os significados e a relação de um determinado gênero e seu contexto de produção e recepção. Para que isso seja feito, a autora sugere que as atividades propostas nesta fase do estudo busquem responder às seguintes perguntas:

- Qual é a atividade social desenvolvida? Onde ela tem lugar?
- Do que trata o texto?
- Quem fala/escreve no texto? Qual é a relação entre os interlocutores?
- Quais são os movimentos e passos do texto?
- Qual é o papel da língua (auxiliar ou constitutiva)? E o tipo de interação (*i.e.*, dialógico ou monológico)? O meio (falado/escrito)? O canal (fônico/visual/gráfico)? (RAMOS, 2004, p.121-122)

Por fim, a terceira fase é o momento no qual se deseja que o aluno consolide o conhecimento do qual se apropriou ao longo do estudo para que seja capaz de dominar o gênero estudado. Ramos (2004, p.124) sugere duas etapas para esta fase: a de consolidação e a de apropriação. Na primeira etapa, o aluno deve consolidar o que aprendeu por meio de atividades nas quais seja exposto a um número extenso de exemplares do gênero para que possa observá-lo e analisá-lo a partir do conhecimento que deve ter sobre o gênero neste momento. Já na segunda etapa, espera-se que o aluno esteja apto a produzir o gênero estudado e que seja capaz de utilizar-se do conhecimento que agora possui a respeito do gênero para que consiga “ser ele mesmo um usuário competente” (RAMOS, 2004, p.124) da língua.

O trabalho sugerido por Ramos se assemelha, em algumas partes, àquele sugerido por Bhatia (1993), no sentido de que ambas as sugestões para o estudo do gênero dão grande importância ao estudo do contexto de produção e recepção do gênero. Além disso, os participantes da interação – quem são os autores dos textos, os leitores, e quais são seus papéis sociais – também são de fundamental importância na investigação de um gênero. Cumpre ressaltar que a forma – as características formais do gênero, os traços léxico-gramaticais – também são estudados. Entretanto, na proposta metodológica sugerida por Ramos (2004), esses são aspectos que dependem de fatores tais como o contexto em que o gênero circula, a função social, o propósito comunicativo do gênero e os participantes da interação.

A sugestão de Ramos (2004) mostra-se relevante para este estudo, uma vez que a proposta de aplicação pedagógica para o estudo dos gêneros sugerida pela autora conduz o ensino no sentido de desenvolver as competências de leitura e de escrita priorizadas na Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008b, p.18). Além disso, a sugestão da autora a respeito do desenvolvimento de uma visão crítica do gênero, bem como da conscientização dos aspectos sócio-culturais no contexto em que um determinado gênero circula poderá ser capaz de levar à formação cidadã dos alunos de modo que possam agir no mundo atribuindo significados e sendo significados, conforme se deseja na Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008b, p.11).

Na subseção seguinte, apresento o documento oficial norteador do trabalho dos professores do Estado – a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008b). A discussão da Proposta é relevante para este estudo, pois é o documento que embasa o trabalho do professor e que serve de referência para a maneira como procurará agir em sala de aula.

1.5. A Proposta Curricular do Estado de São Paulo

Segundo se lê na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SEE-SP, 2008, p.8), no intuito de melhorar a qualidade do ensino nas escolas da rede estadual, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo propôs a criação de um currículo para os níveis de Ensino Fundamental-Ciclo II e Ensino Médio. De acordo com o que consta no documento, este trabalho deve tomar duas iniciativas para o fim a que se propôs. A primeira é “realizar um amplo levantamento do acervo documental e técnico pedagógico existente” (SÃO PAULO, 2008b, p.8) A segunda iniciativa “é iniciar um processo de consulta a escolas e professores, para identificar, sistematizar e divulgar boas práticas existentes nas escolas de São Paulo”. (SÃO PAULO, 2008b, p.8) Essas iniciativas, segundo o documento, têm como objetivo produzir e divulgar subsídios de modo a organizar as escolas da rede. Esses esforços são uma tentativa de garantir que todos os alunos das escolas da rede estadual tenham a oportunidade de alcançar uma “base comum de conhecimentos e competências” (SÃO PAULO 2008b, p.8) e para que as escolas funcionem, de fato, como uma rede.

O documento tem como objetivo apontar princípios norteadores que permitam que a escola seja o espaço onde sejam desenvolvidas competências essenciais para o “enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo” (SÃO PAULO 2008b, p.8)

No intuito de orientar o trabalho dos professores da rede, a apresentação do documento trata de dois aspectos que são, segundo a Proposta, de crucial importância para a educação dos nossos dias. Em primeiro lugar, detalha-se a importância de “uma educação à altura dos desafios contemporâneos” (SÃO PAULO 2008b, p.9). Em seguida, trata dos “princípios para um currículo comprometido com o seu tempo” (SÃO PAULO 2008b, p.12).

Com relação ao primeiro ponto, o documento alerta para o grande volume de informações e o “uso intensivo do conhecimento” (SÃO PAULO 2008b, p.9) no mundo contemporâneo. A velocidade com que a informação circula tem gerado um novo tipo de exclusão: a exclusão por falta de acesso às informações e, conseqüentemente, a falta de acesso a bens culturais.

Paradoxalmente, em um mundo onde a tecnologia permite que as pessoas se comuniquem a partir de lugares tão variados e tão distantes, onde o acesso ao conhecimento é tão difundido, há ainda muita exclusão social e cultural. Por isso, diz-se na Proposta, “só uma educação de qualidade para todos pode evitar que essas diferenças constituam mais um fator de exclusão.” (SÃO PAULO 2008b, 2008, p.10)

De acordo com a Proposta, a democratização do acesso ao ensino no Brasil tem levado, cada vez mais, os jovens a buscarem formação profissional além do estudo obrigatório. A sociedade e o mercado de trabalho exigem, cada vez mais, profissionais que sejam capazes de tomar decisões, solucionar problemas com rapidez e criatividade. De acordo com a Proposta, todas essas competências dependem da qualidade de ensino que o jovem recebe. Além disso, em um momento no qual as classes mais pobres da sociedade, que antes não tinham acesso à escola, procuram as escolas públicas, uma educação de qualidade nas escolas públicas se torna cada vez mais importante.

Outro fenômeno da contemporaneidade é, segundo a Proposta, a “precocidade da adolescência, ao mesmo tempo em que o ingresso no trabalho se torna cada vez mais tardio” (SÃO PAULO 2008b, p.10). Portanto, a qualidade da

educação se torna crucial para desenvolver autonomia e, principalmente, cidadãos responsáveis e conscientes.

Conforme a Proposta, a educação deve levar ao desenvolvimento pessoal, que constitui a identidade do cidadão. Para tanto, é necessário que seja criado um “repertório que só pode ser garantido se houver acesso a um amplo conhecimento dado por uma educação geral, articuladora, que transite entre o local e o mundial.” (SÃO PAULO 2008b, p.11)

De acordo com o que consta no documento, a base da educação deve ser solidária, deve permitir que os alunos construam sua própria identidade, que se tornem aprendizes autônomos e que saibam lidar com a diversidade construindo os valores de que a sociedade tanto necessita (SÃO PAULO 2008b, p.11). Além disso, o grande desafio que se coloca para as escolas é o de formar um cidadão em um tempo no qual se vive em constante mudança.

Concordo com o que se diz na Proposta Curricular a respeito da formação cidadã de seus alunos. Acredito ser importante que a escola seja o espaço onde os alunos são preparados para enfrentarem os desafios da vida real sem deixar de lado os valores de cidadania que parecem ter importância cada vez menor na sociedade imediatista da atualidade.

No que se refere aos princípios que devem nortear o currículo, o segundo aspecto tratado na apresentação da Proposta Curricular (SÃO PAULO 2008b, p.12-25), são mencionadas seis orientações a serem levadas em consideração:

- I) uma escola que também aprende;
- II) o currículo como espaço de cultura;
- III) as competências como referência;
- IV) prioridade para a competência da leitura e da escrita;
- V) articulação das competências para aprender;
- VI) articulação com o mundo do trabalho.

No que se refere à primeira orientação, a escola deve aprender a ensinar, especialmente em razão da velocidade de circulação e de acúmulo de informações. É necessário trabalhar a capacidade de aprender dos alunos, dos docentes e da própria escola. “O conhecimento coletivo é maior que a soma dos conhecimentos individuais” (SÃO PAULO 2008b, p.12)

Com relação à segunda orientação, o acesso à cultura, que está “ao toque de um dedo” (SÃO PAULO 2008b, p.12) deve unir os saberes sobre o que é local e o

que é mundial, segundo a Proposta diz. Além disso, essa relação deve fazer parte do currículo para que seja ligada à vida do aluno.

A terceira orientação mencionada no documento é a de ter as competências como referência, pois isso significa preparar os alunos para o que se espera que saibam após os anos escolares. É por meio das competências que o aluno fará “sua leitura crítica do mundo, para compreendê-lo e propor explicações, para defender suas ideias” (SÃO PAULO 2008b, p.14).

De acordo com a Proposta, um currículo referenciado em competências requer que o professor indique, em seu planejamento, o que o aluno vai aprender. Porém, em um país do tamanho do Brasil, seria impossível estabelecer uma uniformidade do que deve ser ensinado a todos os alunos. Por essa razão, segundo o documento, “optou-se por construir a unidade com ênfase no que é indispensável que todos tenham aprendido ao final do processo, considerando a diversidade.” (SÃO PAULO, 2008b, p.15)

A quarta orientação mencionada na apresentação da Proposta (SÃO PAULO, 2008b) sugere que o ensino dê prioridade ao ensino das competências de leitura e de escrita devido à importância da linguagem na constituição do ser humano. De acordo com a Proposta (SÃO PAULO 2008b, p.16), “a humanidade criou a palavra, que é constitutiva do humano, seu traço distintivo. O ser humano constitui-se, assim, um ser de linguagem”. Assim, conforme apontado no documento, a linguagem ocupa posição central no desenvolvimento da criança e do adolescente.

Esse trabalho de desenvolvimento de competências de leitura e de escrita deve ser feito em todas as disciplinas de todas as séries. Segundo o documento, é por meio do domínio das diversas linguagens que o aluno se tornará autônomo e capaz de acessar as mais diversas informações e comunicar o que pensa.

De acordo com a Proposta (SÃO PAULO 2008b, p.16), “os sentidos são construídos na relação entre a linguagem e o universo natural e cultural em que nos situamos.”, e é no período dos anos escolares que a linguagem se transforma em meio pelo qual os aprendizes passam a compreender e atuar no mundo.

Segundo o documento oficial, ampliar as capacidades de representação, comunicação e expressão não pode ser relacionado apenas ao aprendizado de língua, mas de todas as linguagens e “ao repertório cultural de cada indivíduo e de seu grupo social, que a elas dá sentido.” (SÃO PAULO, 2008b, p.16). Vale lembrar que a definição de linguagem expressa na Proposta é a de que é um sistema

simbólico por meio do qual as pessoas se comunicam com os outros e com o mundo. “As linguagens são **sistemas simbólicos**, com os quais recortamos e representamos o que está em nosso exterior, em nosso interior e na relação entre esses âmbitos”¹⁸ (SÃO PAULO 2008b, p.16) A linguagem é uma forma de agir e pensar no mundo.

A concepção de linguagem da Proposta Curricular assemelha-se àquela definida por Vigotski (1987/2008), segundo quem a linguagem é um fenômeno essencialmente social, que é utilizada na interação entre os participantes da sociedade. Assim, a importância do conceito de linguagem expresso no documento oficial para esta pesquisa é de que essa definição será de grande valia para a análise da concepção de linguagem subjacente às atividades propostas no volume dos Cadernos de Língua Inglesa que será analisado neste estudo.

Após expor a definição de linguagem, a Proposta Curricular apresenta a orientação de que se dê ênfase à competência de leitura e de escrita. Essa competência almejada pela Proposta vai além da linguagem verbal; deseja-se que sejam contemplados sistemas simbólicos, pois existem múltiplas linguagens no mundo.

A quinta orientação do documento sugere a articulação das competências para aprender. “Mais que conteúdos isolados, as competências são guias eficazes para educar para a vida. As competências são mais gerais e constantes, e os conteúdos, mais específicos e variáveis.” (SÃO PAULO, 2008b, p.18) Por isso, sugere-se que o ensino seja centrado no desenvolvimento das competências para que os alunos aprendam a lidar com o mundo dinâmico e em constante mudança no qual vivem. Para que isso seja possível, o professor deve ser um profissional da aprendizagem, e não do ensino. Em outras palavras, o professor deve levar os alunos a desenvolverem competências, pois não é o único detentor do saber e cabe a ele – e à escola de modo geral – preparar os alunos para enfrentarem os desafios que irão encontrar na sociedade. Isso não quer dizer que é necessário um volume maior de aprendizado, mas sim, a melhor qualidade de aprendizagem.

Complementar às orientações dadas no que se refere às competências, a Proposta adota as competências que estão também no referencial teórico do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): dominar a norma culta; construir e aplicar

¹⁸ Grifo do texto original.

conceitos; selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações; relacionar informações apresentadas em diferentes formas; recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade (SÃO PAULO, 2008b, p.19-20).

A sexta e última orientação apresentada no documento sugere a articulação com o mundo do trabalho. Neste item, sugere-se a compreensão do significado das ciências, das letras e das artes – não no intuito de que o aluno se torne especialista, mas sim para que reconheça e tenha uma visão crítica da área e saiba avaliar a importância dela em sua vida. A Proposta sugere, também, que seja feita a relação entre teoria e prática em cada disciplina do currículo, as relações entre educação e tecnologia, e que se dê prioridade para o contexto do trabalho (valorização da importância do trabalho na sociedade). Além disso, é importante que a formação do aluno no Ensino Médio o prepare para um mundo do trabalho no qual as competências exigidas não são mais habilidades manuais, mas capacidade de tomada de decisões, de resolução de problemas (SÃO PAULO, 2008b, p.20-25).

Concordo com as sugestões dadas pela Proposta aos professores, orientando-os a buscar fazer com que suas aulas se transformem em momentos de aprendizagem, pois estes servirão não apenas para a formação cidadã, mas também como preparação dos alunos para o mercado de trabalho tão agressivo que terão de enfrentar ao buscarem uma colocação profissional ao término dos anos escolares. Ao fazer isso, acredito que a escola pode se aproximar da vida real dos alunos, fazendo com que passem a enxergar a importância e a relevância do estudo para suas vidas.

Com relação à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, a Proposta traz um breve histórico no qual relata que foi na primeira metade do século XX que as Ciências Humanas passaram a ganhar valor científico. O principal objetivo da área, segundo o documento, é o estudo dos seres humanos e suas relações com os outros e com o mundo. O ensino na área de Ciências Humanas deve buscar levar à compreensão da identidade, da cultura e da sociedade no intuito de levar os aprendizes ao exercício de cidadania.

Em seguida, o documento apresenta orientações a respeito da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, constituída pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (LEM), Arte e Educação Física. De acordo com o documento (SÃO PAULO, 2008b, p.37)

A linguagem é a capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido.

Assim, a linguagem não é um objeto de conhecimento, mas um meio para o conhecimento e para a interação com a sociedade na qual se vive. Conforme a Proposta, segundo essa concepção, o conhecimento sem aplicação prática deixa de fazer sentido; o que faz sentido é optar-se “por conteúdos e atividades que possibilitam não só a interação do aluno com sua sociedade e o meio ambiente, mas também o aumento do seu poder como cidadão” (SÃO PAULO, 2008b, p.37).

“O ser humano é um ser de linguagens, as quais são tanto meios de produção da cultura quanto parte fundamental da cultura humana” (SÃO PAULO, 2008b, p.38). Dessa maneira, a cultura, segundo a visão expressa na Proposta, é a tessitura de um longo processo de conhecimentos advindos da relação entre os indivíduos em sociedade.

No que se refere à disciplina de LEM, deve-se dar prioridade ao desenvolvimento do conhecimento sistêmico da língua em situações reais de uso, pois o objetivo do aprendizado da língua estrangeira deve ser o de permitir que os alunos aprendam sobre a cultura de diversas partes do mundo. Segundo afirma o documento, com relação à LEM,

importa construir um conhecimento sistêmico sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem em situações de comunicação. A consciência linguística e a consciência crítica dos usos da língua estrangeira devem possibilitar o acesso a bens culturais da humanidade (SÃO PAULO, 2008b, p.38).

Conforme consta no documento, estudar uma língua estrangeira significa “sensibilizar os alunos para os mecanismos de poder associados a uma língua.” (SÃO PAULO, 2008b, p.38), ou seja, torná-los aptos a enxergar as relações de poder e a tomar um posicionamento próprio de maneira consciente.

Concordo com o documento no que se refere à razão pela qual o ensino de uma língua estrangeira deve ser oferecido nas escolas, pois a formação cidadã que se deseja no documento oficial não pode deixar de incluir um aprendizado que diz respeito à importância de que os alunos sejam capazes de não apenas saberem a respeito do que acontece no mundo, mas também de se posicionarem frente aos

acontecimentos globais que, devido à rapidez e à facilidade de acesso à informação, circulam tão próximos do seu dia a dia.

Outro aspecto mencionado diz respeito à contextualização do conhecimento. Para o documento, os alunos apropriam-se mais facilmente dos conhecimentos quando eles estão contextualizados, ou seja, quando o conhecimento tem valor significativo e real. Por isso, é importante que os temas abordados nas aulas façam sentido e estejam ligados à realidade dos alunos em sala de aula.

Finalmente, são encontradas na Proposta algumas orientações direcionadas à disciplina de LEM para os anos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Inicialmente, o documento apresenta a importância da disciplina de LEM para a formação do aluno “visto que possibilita o contato do educando com outros modos de sentir, viver e expressar-se” (SÃO PAULO, 2008b, p.41).

Além disso, consta no documento que o aprendizado de LEM contribui na formação da “competência discursiva” (SÃO PAULO, 2008b, p.41). Competências, segundo o documento, são “modos de ser, raciocinar e interagir” (SÃO PAULO, 2008b, p.18). Assim, entendo que a competência discursiva, no sentido proposto pela Proposta, é a capacidade de interagir com êxito em uma situação comunicativa, compreendendo e sendo compreendido, significando e sendo significado.

Segundo a Proposta, cada aluno, ao longo de sua vida, entra em contato com diversas “comunidades discursivas, ou seja, estabelece relações mediadas pela linguagem, com diferentes grupos sociais” (p.41), e o contato com outras línguas é uma ferramenta a mais na formação humana e cidadã dos aprendizes no sentido de prepará-los para os momentos de interação com diversas comunidades discursivas.

Após a introdução, a Proposta traz um breve histórico a respeito das orientações metodológicas no ensino de língua estrangeira no contexto escolar. O documento aponta duas orientações metodológicas segundo as quais o ensino de LEM foi trabalhado desde a sua implementação oficial, em 1855¹⁹: a primeira, uma orientação estruturalista, na qual o saber, de regras e estrutura da língua, era o que se considerava para se ter conhecimento de uma língua. A partir do ponto de vista estruturalista, os alunos aprendiam regras descontextualizadas e faziam exercícios mecânicos para praticar as regras. No que concerne o estudo dos textos, estes eram

¹⁹ “A inclusão do ensino de LEM nas escolas brasileiras ocorreu, oficialmente, em 1855 quando se implementou, no currículo das escolas secundárias, a oferta de francês, inglês e alemão, em caráter obrigatório, e de italiano, em caráter facultativo.” (SÃO PAULO, 2008b, p.41)

vistos como “coletâneas de frases em que havia o predomínio da estrutura gramatical em estudo.” (SÃO PAULO, 2008b, p.42) Isso quer dizer que os textos eram escritos no intuito de ensinar aos alunos um ponto gramatical, e não eram lidos e estudados em um contexto real de produção.

A orientação seguinte é a comunicativa, na qual a palavra-chave era o fazer. Os alunos aprendiam funções, tais como, cumprimentar e pedir informações, no intuito de reproduzir diálogos que possivelmente aconteceriam na vida real como se esses diálogos fossem completamente previsíveis. Portanto, para que os alunos estivessem aptos a falar um novo idioma, bastava que memorizassem esses diálogos prontos. Nesse momento, as habilidades relacionadas à oralidade ganharam maior ênfase e as outras habilidades – como a de leitura e escrita – foram tratadas como complementares e menos importantes.

A Proposta Curricular de 2008 sugere uma terceira orientação para os estudos de LEM. Em razão dos avanços tecnológicos e, conseqüentemente, do amplo acesso a diversas formas de comunicação, o contato com a língua estrangeira foi facilitado e ampliado. Por essa razão, neste momento a orientação para o ensino de LEM passa a enfatizar os letramentos múltiplos. De acordo com a Proposta, a nova orientação

sustenta-se nas relações existentes entre esses princípios – saber e fazer – em múltiplas linguagens e gêneros discursivos propiciando a construção de uma visão de ensino de línguas que seja capaz de promover autonomia intelectual e maior capacidade de reflexão dos aprendizes, contribuindo para a formação cidadã dos educandos (SÃO PAULO, 2008b, p.42).

A grande diferença entre as duas orientações que antecederam esta terceira está no fato de que não se deseja privilegiar o aspecto gramatical ou as funções da língua. O estudo da língua deve levar ao “conhecimento e ao reconhecimento de si e do outro” (SÃO PAULO, 2008b, p.43) nas mais diversas formas de ver e interpretar o mundo. Cumpre ressaltar que o histórico apresentado na Proposta é uma versão simplificada das orientações para o ensino de língua estrangeira no contexto escolar, conforme o próprio documento pontua (SÃO PAULO, 2008b, 2008, p.41).

No que se refere ao ensino de língua, estou de acordo com a Proposta Curricular ao sugerir uma mudança na orientação para o saber e o fazer. Entendo que, ao falar em trabalhar ambos esses princípios em sala de aula, sugere-se que o professor conduza seus alunos ao aprendizado de modo que se tornem capazes de

ter tal domínio sobre a língua que possam interagir e posicionar-se criticamente nos mais variados contextos.

É importante lembrar que esta pesquisa buscou analisar o ensino-aprendizagem de língua inglesa de um dos volumes dos Cadernos de Língua Inglesa, disciplina cujo currículo sugerido na Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008b, p.45-56) baseia-se no estudo de gêneros diversos.

Assim, entendo que o documento oficial deveria trazer ao professor leitor da Proposta orientações a respeito do trabalho com gêneros em sala de aula, uma vez que essa abordagem era nova no contexto de ensino-aprendizagem da escola pública no momento em que a Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008b, 2008) foi distribuída e implementada nas escolas. Todavia, essas orientações não são encontradas em nenhuma das páginas do documento oficial.

Na busca por orientações dadas aos professores, que a partir do momento em que receberam o novo material da Secretaria de Educação deveriam passar a utilizar-se da nova abordagem em suas aulas, consultei o primeiro volume da 5ª série do Ensino Fundamental II (Caderno do Professor) e o primeiro volume da 1ª série do Ensino Médio (Caderno do Professor). Apresento, na subseção a seguir, as orientações que encontrei.

1.5.1. As orientações nos Cadernos do Professor de Ensino Fundamental II e do Ensino Médio

A orientação metodológica da Proposta Curricular corresponde ao saber e ao fazer (SÃO PAULO, 2008b, p.42-43). Segundo a Proposta, ao se optar pela nova orientação, é possível estabelecer uma relação de continuidade entre os anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. No Ensino Fundamental, os alunos – que passam por mudanças significativas da grade curricular, já que passam a ter aulas com diversos professores – aprendem a organizar e planejar a própria aprendizagem. Já no Ensino Médio, os alunos, agora mais maduros, podem aprofundar seus conhecimentos em situações que os levem a refletir sobre o que aprenderam anteriormente. Isso quer dizer que as orientações para o ensino de LEM serão, em alguns aspectos, semelhantes, respeitando-se as faixas etárias dos aprendizes e o estágio do conhecimento de língua em que estão.

De acordo com a versão do professor do primeiro volume da 5ª série – Ensino Fundamental II – dos Cadernos de Língua Inglesa, nos anos iniciais há três princípios norteadores do trabalho em ensino de língua inglesa. Em primeiro lugar, o aprendizado ocorre a partir da construção de sentido – daí a importância de se criar oportunidades significativas para a aprendizagem dos alunos nas quais sejam trabalhadas a construção e a negociação de sentidos em língua inglesa.

O segundo princípio é a afirmação de que é mais importante que o aluno aprenda um repertório de palavras e de sequências de palavras (*chunks*) ao invés de regras gramaticais, pois os aprendizes possuem esquemas interpretativos que são acionados pelo sentido que as palavras têm que lhes permite compreender uma dada situação.

No terceiro princípio, o documento destaca a importância da familiaridade com os gêneros para o desenvolvimento das habilidades de comunicação. Segundo as orientações que aparecem no volume um da 5ª série (Caderno do Professor),

os gêneros (estruturas de eventos comunicativos **socialmente validadas**²⁰, sejam elas orais, como uma entrevista, ou escritas, como um currículo) fornecem o contexto necessário para que a língua seja trabalhada de modo cultural e **socialmente situado**. (SÃO PAULO, 2008a, p. 9)

Segundo o ponto de vista do material, o contexto não é apenas a situação de uso da língua, mas sim “os contornos em que um dado repertório de conhecimentos linguísticos e discursivos manifestam-se em uma determinada comunidade de falantes.” (SÃO PAULO, 2008a, p. 9). Entendendo que isso quer dizer que o contexto não compreende apenas a situação de fazer um pedido a um garçom em um restaurante, por exemplo, mas todo o âmbito social em que uma comunidade discursiva se situa – quem são os membros da comunidade, por que fazem parte da mesma comunidade, com que propósitos se comunicam, de que maneira o fazem, a que contexto sócio-histórico pertencem etc. Do ponto de vista de Ramos (2004, p.119), a contextualização compreende a conscientização e a familiarização do meio em que o gênero circula, quem são seus usuários, a que propósitos, interesses e grupos serve etc.

Os gêneros, de acordo com a versão dos Cadernos de Língua Inglesa do professor do primeiro volume da 5ª série do Ensino Fundamental, “são as estruturas

²⁰ Grifos meus.

por meio das quais essas práticas [discursivas] se concretizam. Familiarizar-se com eles significa familiarizar-se com a língua viva, contextualizada e situada histórica, social e culturalmente.” (SÃO PAULO, 2008a, p. 9).

Nas orientações para o uso dos Cadernos no Ensino Médio, o aspecto social da língua – mencionado no terceiro princípio norteador das orientações dadas ao professor do Ensino Fundamental II – volta a ser mencionado já na primeira premissa norteadora, onde se afirma que

língua é um complexo instrumento de **interação social**²¹, de ação e reação no mundo, realizada em **práticas sociais contextualizadas e significativas** para os interlocutores, que são participantes da interação (SÃO PAULO, 2009a, p.10).

Além do caráter social da língua, nas orientações dadas ao professor no primeiro volume da 1ª série do Ensino Médio, volta-se a mencionar a importância de se criar situações significativas nas práticas de interação – citada no primeiro princípio das orientações para o Ensino Fundamental. Nas orientações para o Ensino Médio, acrescenta-se que “a aquisição da competência oral, em língua inglesa, não é o objetivo principal da educação escolar” (SÃO PAULO, 2009a, p.10). Entretanto, a orientação na versão dos Cadernos de Língua Inglesa do professor do primeiro volume da 1ª série do Ensino Médio alerta para a importância de que o professor saiba agir de modo que não restrinja seu trabalho ao desenvolvimento exclusivo das competências de leitura e de escrita e que em alguns momentos dê aos alunos a oportunidade de praticar a habilidade da oralidade, pois, segundo se diz no volume, sabe-se que há, em um grande número de pais e alunos, a crença de que aprender um idioma significa aprender a falar a língua.

A segunda premissa define que o aprendizado se dá em trabalho conjunto com o outro e que, no processo interacionista de aprendizagem os alunos devem aprender a lidar com as instabilidades da construção do conhecimento. No que se refere ao estudo de gramática, por exemplo, aponta-se na versão dos Cadernos de Língua Inglesa do professor do primeiro volume da 1ª série do Ensino Médio que, a princípio, é necessário que o aluno possa “reconhecer usos gramaticais em contexto para, em um segundo momento, aplicar esses usos de forma consciente, e então, em um terceiro momento, usá-los de forma mais autônoma” (SÃO PAULO, 2009a,

²¹ Grifos meus.

p.11). Isso complementa o primeiro princípio indicado para os anos do Ensino Fundamental, no qual se diz que o aprendizado se dá por meio da construção de sentido.

A terceira premissa trata da construção do conhecimento de forma espiralada, em que o aluno deve aprofundar-se nos conhecimentos já aprendidos nos anos anteriores.

Finalmente, a quarta premissa – que pode ser relacionada à segunda – diz que os alunos são corresponsáveis pelo seu aprendizado e pelo o dos seus colegas. Nesse contexto, o papel do professor é de mediador, subsidiando os alunos na construção do conhecimento.

É importante destacar, ainda, que as orientações dadas na Proposta Curricular sugerem o estudo de “padrões de adequação com base no conhecimento das convenções de diferentes modalidades e gêneros textuais (orais e escritos)” (SÃO PAULO, 2008b, p.43). Assim, o ensino de LEM com base no estudo de gêneros deve estar presente em todos os anos escolares, conforme se pode ler nas sugestões de leitura e produção de textos dos currículos da 5ª série do Ensino Fundamental II à 3ª série do Ensino Médio da Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008b, p.45-56).

O trabalho com gêneros diversos parece estar de acordo com as orientações dadas ao professor nos primeiros volumes da 5ª série EF e da 3ª série EM, nas quais, de acordo com o paralelo aqui traçado, destaca-se a importância de se trabalhar com base em situações significativas e contextualizadas, na tentativa de aproximar o estudo de língua à realidade dos alunos tornando o aprendizado mais eficaz.

Todavia, cumpre ressaltar que é provável que nem todos os professores tenham acesso a todos os volumes do professor dos Cadernos de Língua Inglesa. É possível que haja professores que não tenham lido as orientações da versão dos Cadernos de Língua Inglesa do professor do primeiro volume da 5ª série do Ensino Fundamental, ou que não tenham lido as orientações do primeiro volume da 1ª série do Ensino Médio. Assim, as orientações que são um pouco mais detalhadas podem não chegar ao conhecimento de todos os professores da rede.

Vale lembrar, também, que as orientações dadas ao professor nos dois Cadernos – na versão dos Cadernos de Língua Inglesa do professor do primeiro volume da 5ª série do Ensino Fundamental e a versão dos Cadernos de Língua

Inglesa do professor do primeiro volume da 1ª série do Ensino Médio – são de relevância para esta pesquisa, pois a partir delas é possível analisar a maneira como se sugere que as premissas e os princípios²² norteadores sejam realizados nas atividades do Caderno escolhido para a análise deste estudo.

Passo, agora, ao capítulo de metodologia no qual apresento detalhes do contexto no qual este estudo foi realizado, seus participantes, o material escolhido para a análise documental, os instrumentos utilizados para a coleta de dados junto ao grupo dos professores participantes da pesquisa e os procedimentos de análise adotados.

²² O termo “premissa” é usado no Caderno do Professor – Volume 1, 1ª série do Ensino Médio. Já o termo “princípio” é usado no Caderno do Professor – Volume 1, 5ª série do Ensino Fundamental. Ambos se referem às orientações norteadoras do trabalho do professor em cada uma das séries. Apesar de considerar os termos como sinônimos, mantive a diferença para distinguir as orientações dadas em cada um dos Cadernos.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresento o contexto desta pesquisa, a metodologia na qual o estudo se insere, os procedimentos que serão utilizados para a coleta e para a análise dos dados.

2.1. A natureza da pesquisa

De acordo com Bassey (2002) “as pessoas podem perceber e interpretar o mundo de modos semelhantes, porém, não necessariamente de forma idêntica. Dessa maneira, as visões de mundo podem ser diferentes” (p.38).²³ Diferentemente do que propõe a pesquisa positivista, Bassey (2002) aponta que a interpretação é a busca por um olhar mais atento a um determinado contexto de pesquisa, e não a busca por verdades absolutas (BASSEY, 2002). Desse modo, a pesquisa de cunho qualitativo não visa estabelecer leis universais ou chegar a resultados objetivos (no sentido de não haver a interferência da subjetividade); pretende interpretar os sentidos atribuídos àquilo que os participantes da pesquisa fazem e dizem em um determinado contexto (CHIZZOTTI, 2008 p.28, BORTONI-RICARDO, 2008 p.34).

Conforme já mencionado, o presente estudo tem por objetivos: I) verificar de que forma o estudo dos gêneros para o ensino de língua inglesa no segundo volume da 1ª série do Ensino Médio dos Cadernos de Língua Inglesa é abordado. II) acrescentar, ao olhar de pesquisadora, o olhar de um grupo de professores a respeito dos Cadernos distribuídos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Para que o primeiro objetivo seja atingido, foi feita uma análise das atividades propostas para o estudo dos gêneros. Para que o segundo objetivo seja atingido, foram coletados dados junto a um grupo de professores da rede estadual que

²³ “People perceive and construe the world in ways which are often similar but not necessarily the same. So there can be different interpretations of what is real” (tradução minha).

avaliou o novo material distribuído pela Secretaria de Educação. Assim, este estudo se insere em um paradigma qualitativo interpretativista, pois se preocupa em revelar os sentidos atribuídos pelos sujeitos participantes do estudo (cf. MOITA LOPES, 1996). De acordo com Chizzotti (1996, p.79),

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

A subjetividade dos participantes da pesquisa, segundo Chizzotti (1991), é considerada essencial para a interpretação dos fenômenos de um determinado contexto social. Os sujeitos da pesquisa não são meros informantes passivos, mas participantes ativos da pesquisa, assim como o pesquisador também é:

O sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 1991 p.79).

As pesquisas qualitativas [...] não têm um padrão único porque admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos (CHIZZOTTI, 2008 p.26).

Afirmar que a subjetividade dos sujeitos interfere no estudo significa dizer que, na pesquisa qualitativa, todos os participantes falam a partir de uma visão teórica e ideológica próprias, mesmo que não estejam conscientes desse posicionamento. Assim, no paradigma qualitativo de pesquisa, os significados atribuídos pelos participantes nunca serão completamente imparciais.

Uma vez que este estudo se preocupa em responder a questões que envolvem o ponto de vista dos sujeitos participantes da pesquisa a respeito do material distribuído pela Secretaria de Educação do estado de São Paulo, o contexto social da situação do ensino-aprendizagem de língua inglesa da rede pública se torna um aspecto importante a ser considerado no estudo. Assim, esta pesquisa faz parte de estudos pertencentes à área da Linguística Aplicada (L.A.) que, de acordo com Moita Lopes (1996, p.20), é uma ciência social.

A L.A. é uma área de estudos essencialmente humanista (CELANI, 1992 p.21), preocupada em buscar soluções para questões que envolvem o uso da

linguagem no contexto social (CELANI, 1992, MOITA LOPES, 1996). A fim de buscar possíveis respostas à(s) questão(ões) em estudo, o pesquisador da área da L.A. procura formas de compreender seu problema em questão a partir do conhecimento advindo de diversas áreas de estudo, tais como a Linguística, a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia, dentre outras. Devido ao caráter transdisciplinar (CELANI, 1998) da área, há interação de conceitos e de metodologias de pesquisa (p.133). Por essa razão, o paradigma qualitativo, preocupado primordialmente em compreender o ponto de vista dos sujeitos participantes da pesquisa inseridos em contextos sociais diversos, parece adequar-se de modo bastante apropriado às necessidades das pesquisas em L.A. Além disso, a L.A, segundo proposta por Moita Lopes (2006), deve “ver o mundo por meio de um par diferente de óculos” (p.16) de modo que se proponha a dialogar “com teorias que estão atravessando o campo das ciências sociais e das humanidades” (p.14). A L.A., como área de pesquisa aplicada, conforme o próprio nome diz, deve investigar fundamentalmente o contexto “onde as pessoas vivem e agem, deve considerar a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas experienciam” (MOITA LOPES, 2006, p.21).

Para o pesquisador em L.A., o sujeito está no mundo, na sociedade. É, portanto, essencialmente social, e não pode ser considerado a-histórico ou homogêneo. Assim, as teorizações que procuram verdades universais ignoram o fato de que o sujeito está inserido no mundo (MOITA LOPES, 2006).

Para Celani (1992), a preocupação com o ensino-aprendizagem de línguas foi, e ainda é, uma das linhas de estudo na qual há um grande número de pesquisas, pois tradicionalmente a L.A. era concebida como sinônimo de estudos em ensino-aprendizagem de línguas. Entretanto, vale ressaltar que, apesar do grande volume de pesquisas já realizadas na área, novas pesquisas são necessárias, visto que as mudanças pelas quais o ensino-aprendizagem passa – ou deveria passar – precisam ser estudadas em seus contextos particulares.

Esta pesquisa investiga questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de língua inglesa no contexto da escola pública do Estado de São Paulo, que tem buscado melhorar o precário sistema de ensino. Para isso, ofereceu aos professores um documento no qual há uma nova proposta de trabalho, juntamente com um novo material – os Cadernos – que visam a colocar em prática as sugestões da nova abordagem de ensino proposta (cf. SÃO PAULO, 2008b). Devido à importância que

o contexto social representa para esta pesquisa, pode-se dizer que esta faz parte dos estudos da área de L.A.

Na subseção seguinte, detalho o contexto desta pesquisa, seus participantes e o material escolhido para análise.

2.2. O contexto de pesquisa

Esta pesquisa foi realizada no período de fevereiro de 2009 a dezembro de 2010. Inicialmente, o objetivo era de buscar materiais didáticos para o ensino de língua inglesa disponíveis nas estantes das livrarias para, então, buscar alguma coleção que sugerisse o trabalho nas aulas de língua inglesa por meio do estudo dos gêneros. Todavia, as abordagens se apresentavam bastante semelhantes, e em nenhum dos livros procurados encontrei a sugestão de abordagem pela qual me interessava. Após a busca em livrarias, deparei-me com alguns volumes dos Cadernos de Língua Inglesa distribuídos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo devido ao contato com colegas do mestrado que já conheciam o material e que haviam notado uma sugestão de abordagem diferente daquela sugerida em outros livros didáticos.

A partir desse momento, procurei reunir os volumes dos Cadernos de Língua Inglesa – versões do aluno e do professor – para fazer uma leitura do material. Percebendo que a abordagem sugerida nos Cadernos era, de fato, diferente, tomei a decisão de adotá-los como um dos materiais de análise desta pesquisa.

Entretanto, em razão de nunca ter sido professora da rede estadual, senti a necessidade de acrescentar, ao meu olhar de pesquisadora, o olhar daqueles que receberam os Cadernos de Língua Inglesa e que passaram a utilizá-los em suas aulas. Novamente, o contato com um grupo de professores da rede estadual foi possível graças ao contato que um desses grupos tem com alguns professores e alunos do mestrado da universidade da qual já foram alunos em um curso de extensão. Alguns já foram até mesmo alunos do mestrado na mesma universidade.

Ao ler o material distribuído pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – a Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008b) e os volumes do professor e do aluno dos Cadernos de Língua Inglesa de 5ª série do Ensino Fundamental à 3ª série

do Ensino Médio – tomei conhecimento de que no ano de 2008 a Secretaria de Educação lançou uma nova Proposta curricular, com a qual pretende organizar o sistema de ensino do estado de São Paulo, buscando criar um currículo “comprometido com o seu tempo” (SÃO PAULO, 2008b, p.12), bem como melhorar a qualidade da educação. Para isso, a Secretaria de Educação criou uma equipe de profissionais responsáveis por elaborar cadernos para as séries do Ensino Fundamental – Ciclo II (5ª a 8ª séries, EF II) e do Ensino Médio (EM), conforme se lê na apresentação da Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008b, p.8-9)²⁴.

Conforme informações obtidas no site da Secretaria de Educação²⁵, inicialmente, os cadernos foram distribuídos apenas aos professores. No ano de 2009, os cadernos passaram a ser distribuídos também aos alunos, que receberam uma versão própria, com atividades, gráficos, textos, figuras e atividades de lição de casa. A versão do professor é semelhante; possui as mesmas atividades que estão na versão do aluno, porém foram acrescentadas algumas orientações de como proceder com as atividades sugeridas e suas respostas. As atividades de lição de casa da versão do aluno não estão incluídas no material do professor.

De acordo com as informações dadas pelo próprio grupo de professores participantes deste estudo, para algumas disciplinas, os professores e alunos já recebiam livros didáticos antes da criação e da distribuição dos Cadernos. Para essas disciplinas, afirmaram os participantes desta pesquisa, o novo material distribuído pela Secretaria de Educação não elimina a necessidade de se usar o livro didático; os Cadernos funcionam apenas como um material complementar. Os professores também acrescentaram que até o ano de 2009, a disciplina de língua inglesa nunca havia recebido nenhum livro didático. Assim, os cadernos foram o primeiro tipo de material didático de língua inglesa disponibilizado aos alunos da rede pública de ensino do Estado de São Paulo.

Detalho, a seguir, o grupo de professores participantes desta pesquisa. Na sequência, apresento o Caderno de Língua Inglesa escolhido para a análise deste estudo.

²⁴ Dados complementares às informações presentes na Proposta Curricular foram obtidos no site <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais>> Acesso em 17/mar/2011.

²⁵ (ver endereço eletrônico na nota de rodapé anterior)

2.2.1 Os participantes

Conforme mencionado anteriormente, não sendo professora da rede estadual, procurei um grupo de professores que fosse e que estivesse utilizando os Cadernos de Língua Inglesa em suas aulas para que participassem desta pesquisa para que o olhar sobre a análise do material não se restringisse ao olhar da pesquisadora, bem como para compreender melhor a maneira como o material foi distribuído às escolas e de que maneira foi apresentado aos professores. Sabendo que uma de minhas colegas do mestrado faz parte do grupo de professores participantes desta pesquisa, entrei em contato com ela e, posteriormente, com o grupo, que aceitou participar do estudo visto que o assunto do qual tratei era de interesse para o grupo.

Os professores desse grupo se autodenominam PUC D. O nome – PUC D – foi dado ao grupo, pois este é formado por professores da rede estadual e do município de São Paulo que participaram de um programa de uma universidade da cidade de São Paulo em parceria com uma escola de idiomas de grande porte nacional sem fins lucrativos. Esse programa era dividido em duas partes: a primeira era a de formação linguística, feita na escola de idiomas. Já a segunda, era um curso de extensão universitária oferecido por uma universidade em parceria com o instituto de idiomas. Maiores informações a respeito do projeto são detalhadas por Celani (2003)²⁶.

Segundo a autora, qualquer professor da rede estadual ou da rede municipal poderia participar do programa. De acordo com a autora, o principal objetivo do programa era o de oferecer aos professores da rede pública uma “formação contínua de professores-educadores” (CELANI, 2003, p.19), considerando-se o abandono no qual os professores de língua inglesa se encontram.

Os responsáveis pelo programa tinham como objetivo tornar o professor “consciente das práticas discursivas de sala de aula, capaz de analisá-las à luz dos objetivos a serem alcançados e dos conhecimentos que de fato são construídos por professores e alunos” (CELANI, 2003, p.22). O programa objetivava, portanto, transformar os professores da rede pública em profissionais autônomos, autocríticos, capazes de refletir sobre sua atuação em sala de aula. Isso significa, conforme Celani (2003, p.22), pensar na formação do professor como um processo contínuo,

²⁶ Para maiores detalhes a respeito do programa, ler Celani (2003, p.19-34).

sem fim, no qual o professor aprende à medida que vai vivendo suas experiências de educador.

Ao mesmo tempo em que se preocupava em discutir questões de cunho teórico, as aulas do curso de extensão também pretendiam,

acima de tudo, desempenhar um papel de cunho eminentemente prático de intervenção no contexto social da escola pública, fazendo com que os próprios professores participantes do curso sejam também agentes de transformação do contexto profissional” (CELANI, 2003, p.24).

Vale destacar que o programa feito em parceria com o instituto de idiomas e a universidade transformou-se, hoje, em um curso de pós-graduação *lato sensu* oferecido aos professores da rede pública que estejam interessados em investigar e refletir sobre sua ação em sala de aula para buscar aprimorar sua prática. A cerimônia em que se oficializou a transformação do programa em curso de pós-graduação *lato sensu*, cerimônia na qual estive presente, aconteceu no ano de 2010 no instituto de idiomas com o qual a universidade faz parceria.

De acordo com as informações dadas pelo próprio PUC D, após a finalização de todo o programa de formação, alguns professores que passaram pelo processo decidiram formar um novo e independente grupo de estudos, pois sentiam que as discussões, das quais anteriormente participavam no programa do qual fizeram parte, os enriqueciam e vinham modificando sua atuação profissional de maneira muito positiva. O PUC D, que com o passar do tempo foi recebendo outros participantes também ex-alunos do programa de formação, ainda hoje se reúne mensalmente para refletir sobre a ação em sala de aula, planejar e realizar eventos, bem como discutir temas relacionados ao ensino de língua inglesa no contexto da escola pública.

Os professores do grupo não trabalham, todos, em escolas da rede estadual. Alguns trabalham em escolas do município de São Paulo, conforme mostra o quadro a seguir:

Professores	Lecionam em escola(s) da Rede Estadual
Mel ²⁷	Sim
Rita	Sim
Ana	Sim
Tais	Sim
Isis	Sim
Edu	Sim
Rosa	Não
Bia	Não
Mara	Não
Eva	Não

Quadro: 2.1: Professores que trabalham em escolas da Rede Estadual

Em virtude de não serem todos professores do estado, e considerando-se o fato de que esta pesquisa utilizou o material distribuído às escolas do Estado de São Paulo para a análise, o grupo de professores escolhidos para fazer parte do corpus deste estudo foi restringido àqueles que trabalham em escolas da rede estadual.

O contato com o grupo aconteceu em quatro momentos distintos. O primeiro contato foi apenas uma conversa inicial na qual me apresentei ao grupo e dei detalhes dos objetivos que tinha e da importância que a participação do grupo teria em minha pesquisa. O segundo contato aconteceu *online*, via e-mail. Nesse momento, enviei aos professores o questionário²⁸ de perguntas abertas no qual obtive – também via e-mail – alguns detalhes do contexto de trabalho de cada professor e uma primeira impressão a respeito do material. O terceiro contato foi presencial e aconteceu no dia 12 de novembro de 2009. Nesse dia, houve a gravação de uma entrevista coletiva na qual procurei entrar em alguns detalhes a respeito dos assuntos perguntados no questionário. O último contato para coleta de dados aconteceu no dia 03 de dezembro de 2009, no qual outra entrevista coletiva foi realizada para que continuássemos a discussão iniciada no encontro anterior e para que entrássemos em alguns detalhes a respeito do volume que selecionei para a análise desta pesquisa.

²⁷ Todos os nomes usados para referenciar os professores participantes deste estudo são fictícios a fim de preservar a identidade de cada um.

²⁸ Anexo 1.

Cumpramos ressaltar que, em razão de motivos particulares, nem todos os professores do grupo selecionado estiveram presentes em ambos os encontros, e um deles não respondeu ao questionário. A tabela abaixo detalha os momentos dos quais os professores participaram.

Professor(a)	Respondeu ao questionário	Participou da 1ª entrevista coletiva	Participou da 2ª entrevista coletiva
Mel	X		X
Rita	X		X
Ana	X		X
Tais	X	X	X
Isis	X	X	
Edu		X	X

Quadro 2.2: A participação dos professores da rede estadual no processo de coleta de dados

Conforme as respostas dadas na época em que responderam ao questionário, dos professores do grupo, apenas a professora Rita não teve turmas do Ensino Médio. A professora Ana contou que deu aulas para a 1ª série do Ensino Médio no ano de 2008 – ano em que os Cadernos passaram a ser distribuídos nas escolas. Todos os outros professores trabalhavam com turmas do Ensino Médio na época em que esta pesquisa foi realizada.

O interesse em selecionar o grupo de professores acima descrito foi, primeiramente, em razão de todos trabalharem no contexto de escola pública do estado de São Paulo e, portanto, conhecerem o material analisado nesta pesquisa, conforme eles mesmos afirmaram no questionário e nas entrevistas coletivas. Apenas a professora Rita disse não ter utilizado o segundo volume da 1ª série do Ensino Médio – Caderno escolhido para a análise desta pesquisa. Entretanto, afirmou que conhecia o Caderno.

A outra razão pela qual optei por realizar a pesquisa com o grupo é a particularidade da formação desses professores. Todos participaram do programa de formação continuada – descrito no início desta subseção – e em seguida passaram a fazer parte do grupo de reflexão, o PUC D. Assim, compartilham da mesma visão sobre o ensino de língua inglesa e sobre o material didático distribuído pela Secretaria de Educação. Esse ponto de vista compartilhado pelo grupo muito

interessa para este estudo, pois sendo professores que se encontram regularmente para refletir as questões que envolvem o contexto das aulas de língua inglesa em escolas da rede pública de ensino, imagino que a avaliação que fazem da Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008b) e dos Cadernos de Língua Inglesa é fruto de discussões e reflexões que não se restringem ao julgamento subjetivo de gostar ou não do material, mas sim a uma reflexão primordialmente preocupada em buscar maneiras de fazer com que as aulas de língua inglesa proporcionem situações reais de aprendizado para seus alunos.

2.3. A coleta de dados

2.3.1 Instrumentos

De acordo com Denzin & Lincoln (1998, p. 05), o paradigma qualitativo é, por natureza, constituído de um conjunto de métodos, pois “a pesquisa qualitativa não tem um conjunto de métodos específicos que lhe pertençam completamente”²⁹. Sendo assim, os métodos para a coleta de dados desta pesquisa foram selecionados de acordo com as perguntas às quais se pretende responder.

Um dos métodos de coleta de dados desta pesquisa foi o uso de um questionário (Anexo 1), no qual os participantes responderam a perguntas sobre o contexto de trabalho e as condições sob as quais conhecem e trabalham com os cadernos distribuídos pela Secretaria de Educação, bem como perguntas a respeito de alguns aspectos que foram, posteriormente, explorados em discussões com o grupo.

Flick (2009) aponta que uma das vantagens da utilização de questionários antes do momento da entrevista deve-se à facilidade de coleta de dados menos importantes que o assunto principal da pesquisa, mas que são necessários para a contextualização do estudo. Dessa maneira, o pesquisador tem a possibilidade de diminuir o volume de perguntas durante a entrevista, podendo aproveitar o tempo limitado da entrevista para a discussão de tópicos essenciais à pesquisa.

²⁹ “Nor does qualitative research have a distinct set of methods that are entirely its own” (tradução minha).

O questionário foi complementado por entrevistas coletivas com o grupo dos professores participantes e estas tiveram por objetivo buscar os pontos de vista dos participantes da pesquisa com relação ao material distribuído para as escolas da rede estadual. Foram realizadas duas entrevistas coletivas para que se pudesse discutir com o grupo as questões respondidas no questionário.

Segundo Seidman (1998, p.3), o propósito das entrevistas é de compreender a experiência dos entrevistados e os sentidos que eles atribuem aos assuntos sobre os quais são questionados. No que se refere às entrevistas coletivas, Oppenheim (1992) aponta que elas têm o objetivo de reunir um grupo de pessoas para discutir questões de modo que os participantes as debatam como se estivessem participando de uma mesa redonda. O autor afirma, também, que esse tipo de procedimento tem a vantagem de permitir uma economia de tempo, pois o pesquisador tem a chance de conversar com os participantes em uma única situação de entrevista. Além disso, o autor assinala que, durante as entrevistas, a interação entre os participantes pode desencadear discussões aprofundadas e que talvez não fossem lembradas ou mencionadas na entrevista individual.

2.3.2. Procedimentos de coleta

Os encontros presenciais com o PUC D aconteceram sempre em uma sala cedida pela universidade. Após o contato inicial com minha colega de mestrado, que faz parte do PUC D, no dia 08 de outubro de 2009 fui ao encontro do PUC D e me apresentei ao grupo, expliquei os objetivos da minha pesquisa e a importância que a participação do grupo representaria em meu estudo. Havia apenas quatro professores presentes. Apesar de os professores terem sido avisados de que eu iria ao encontro do dia 08 de outubro, creio que o grande número de pessoas ausentes se deva à forte chuva daquele dia. Apesar disso, todos os professores presentes concordaram em participar da pesquisa.

Em função do pequeno número de professores presentes nesse primeiro encontro, no qual expliquei que precisaria que os professores respondessem a um questionário para que eu pudesse preparar nossa primeira entrevista coletiva, enviei um e-mail ao grupo contendo não apenas o questionário, mas também procurando deixar claro novamente os objetivos da minha pesquisa, a importância da

participação do grupo no estudo e também esclarecendo que a participação na pesquisa era espontânea. Meu e-mail foi encaminhado por minha colega – uma das integrantes do grupo –, pois os próprios professores presentes no dia 08 de outubro acharam que seria mais viável que ela encaminhasse meu e-mail ao restante do grupo, já que tinha os endereços de todos os integrantes. Assim foi feito. No dia 11 de outubro de 2009, o meu e-mail foi encaminhado para doze professores – com cópia para meu endereço eletrônico, para que então eu tivesse acesso à lista dos e-mails de todos os integrantes do grupo. Solicitei que os professores retornassem os questionários respondidos até o dia 20 de outubro de 2009.

Recebi respostas de nove dos doze professores para os quais o questionário foi encaminhado. Uma das professoras que respondeu ao questionário não participou de nenhuma entrevista coletiva e, portanto, não me utilizei das respostas da professora em minha análise, pois entendo que a participação em pelo menos um dos dois encontros presenciais nos quais as entrevistas coletivas aconteceram era essencial, a até mais importante que as respostas ao questionário, para compreender a visão dos professores a respeito do material. O objetivo do questionário (Anexo 1), vale lembrar, era de conhecer um pouco mais a respeito do contexto de trabalho de cada um dos professores, bem como algumas impressões que tiveram a respeito dos Cadernos de Língua Inglesa.

No dia 12 de novembro de 2009 aconteceu a primeira entrevista coletiva³⁰, conforme combinado com os professores. Nesse dia, houve o comparecimento de sete professores. A discussão foi conduzida por mim e teve como base um roteiro previamente preparado (Anexo 2). No entanto, cumpre ressaltar que, por vários momentos, o assunto da discussão tomou rumos diferentes e quando os assuntos debatidos eram de interesse para a pesquisa procurei não interromper a discussão dos professores para manter a naturalidade das discussões.

Cerca de vinte dias após a primeira entrevista, no dia 03 de dezembro de 2009, encontrei-me com o grupo novamente para realizar a segunda entrevista coletiva, na qual compareceram seis professores. Na entrevista, discutimos um pouco mais as questões que não puderam ser melhor debatidas no primeiro encontro. Também conversamos a respeito do segundo volume da 1ª série do Ensino Médio dos Cadernos de Língua Inglesa – volume escolhido para a análise

³⁰ Ambas as entrevistas coletivas foram gravadas em gravador de voz digital.

desta pesquisa. O critério de escolha do Caderno foi de procurar escolher o volume que todos os professores conhecessem e, de preferência, já tivessem utilizado. Apenas uma das professoras não utilizou o Caderno escolhido. Todos os outros professores já deram aulas para a 1ª série do Ensino Médio e utilizaram o volume do segundo bimestre em suas aulas.

Na primeira entrevista coletiva propus ao grupo que debatêssemos o Caderno escolhido segundo o critério acima mencionado no encontro seguinte. Sugeri que discutíssemos as seguintes questões na segunda entrevista coletiva:

- Como o estudo dos gêneros é proposto neste volume?
- O que vocês acham da proposta (quais são as vantagens, os problemas)?
- O que modificariam?
- Já trabalharam com este caderno?
- De que maneira trabalharam (e se não trabalharam, de que maneira trabalhariam)?

Vale lembrar que o grupo seguia um cronograma de atividades próprio, já estabelecidas no início do ano – antes do início desta pesquisa – e por essa razão as entrevistas aconteciam após o encerramento das atividades previamente programadas pelo grupo. Em função do cronograma dos professores, os encontros foram agendados de acordo com a disponibilidade que o grupo pôde oferecer para as discussões e procurei evitar que as entrevistas fossem excessivamente longas, pois isso poderia ser cansativo aos professores. Além disso, também obedeci à disponibilidade de tempo oferecida pelo grupo para a realização das entrevistas. A primeira entrevista teve duração de quarenta minutos – o tempo que os professores tinham disponível naquele dia. Já a segunda entrevista coletiva foi um pouco mais longa – uma hora e quarenta minutos – e também teve a duração do tempo disponível dos professores.

Em função de razões particulares de alguns dos professores participantes, não houve a participação de todos em ambas as entrevistas coletivas. Alguns professores só puderam estar presentes na segunda entrevista coletiva e outros apenas na primeira. Por essa razão, algumas questões que não foram debatidas em ambas as entrevistas podem não ter sido respondidas por todos os professores do

grupo. O quadro abaixo indica a participação dos professores do PUC D ao longo desta pesquisa:

Professor(a)	Respondeu ao questionário	Participou da 1ª entrevista coletiva	Participou da 2ª entrevista coletiva
Mel	X		X
Rita	X		X
Ana	X		X
Tais	X	X	X
Isis	X	X	
Edu		X	X
Rosa	X	X	X
Bia	X	X	
Mara		X	
Eva	X	X	

Quadro 2.3: A participação de todos os professores do grupo no processo de coleta de dados

Todavia, vale lembrar que o grupo de professores selecionados para a análise desta pesquisa foi restringido àqueles que são professores da rede estadual. O quadro 2.2 da seção 2.2.1 deste capítulo de metodologia indica a participação dos professores da rede estadual ao longo da pesquisa.

2.4. Procedimentos de análise

Seguindo o paradigma qualitativo interpretativista, a análise de dados que fiz foi feita a partir da interpretação do que é dito no documento que analisei – a versão do professor do segundo volume da 1ª série do Ensino Médio dos Cadernos de Língua Inglesa – bem como a interpretação dos dados coletados no questionário e nas entrevistas coletivas no intuito de buscar responder às perguntas de pesquisa às quais me propus responder neste estudo.

A análise foi dividida em duas partes. Na primeira, fiz uma análise da versão do professor do segundo volume da 1ª série do Ensino Médio dos Cadernos de Língua Inglesa. Os critérios utilizados para essa parte da análise foram sugeridos

por Ramos (2009, p.184-185) e foram escolhidos de modo a organizar a análise em categorias. Os critérios sugeridos pela autora e selecionados para a análise foram:

- Os objetivos da unidade: quais são? Estão explícitos ou implícitos? São alcançáveis? Contribuem para a formação cidadã?
- Quanto aos textos: didáticos? Autênticos? Adaptados com simplificações? Diversificados tanto ao tipo como aos tópicos? Contextualizados? Temática abrangente? Focalizam ou promovem interdisciplinariedade? Transversalidade?
- Quanto às atividades: têm objetivos explícitos? Implícitos? As instruções são claras? Dependem do professor para sua aplicabilidade? A atividade tem enunciados que checam o conhecimento do aluno ou são enunciados que conduzem à prática e a aprendizagem? Que tipos são usados? Controlados? Não controlados? Exercícios? Tarefas? De compreensão para produção da prática de habilidades para o uso? Promovem interação? Colaboração? Cooperação? Autoestima? Entretenimento? Geram solução de problemas? Promovem desenvolvimento de habilidades cognitivas? Quantidade de atividades? Muitas? Suficientes para os objetivos propostos? Poucas?

Os critérios anteriormente elencados foram utilizados para a análise de cada uma das cinco Situações de Aprendizagem que compõem o Caderno analisado. Além dessa análise feita de cada uma das Situações de Aprendizagem, três outros critérios foram selecionados para a análise do Caderno de modo mais geral. Os critérios, também sugeridos por Ramos (2009, p.184-185), são:

- Quanto à visão de ensino-aprendizagem e a de linguagem: quais são?
- Quanto ao *syllabus* que subjaz à unidade: estrutural? Funcional? Situacional? De gêneros? De tarefas? Outros?
- Quanto à progressão de conteúdos: do mais fácil para o mais difícil? De conhecimento de mundo para os conhecimentos de organização textual e sistêmicos? Como o conhecimento estratégico aparece? Como a gramática é focalizada? Isoladamente? Contextualizada?

Essa parte da análise do Caderno não foi separada por Situação de Aprendizagem, pois entendo que para que seja possível observar a visão de ensino-

aprendizagem e de linguagem, o *syllabus* e a progressão de conteúdos, é necessário que o Caderno seja analisado por completo, e não em partes que o compõe. Além disso, também acredito que o segundo e o terceiro critérios selecionados – quanto ao *syllabus* e quanto à progressão de conteúdos – estão intimamente relacionados à visão de ensino-aprendizagem e de linguagem presente no Caderno.

Na segunda parte da análise, foram utilizadas as respostas dadas ao questionário, bem como as falas dos professores durante as duas entrevistas coletivas realizadas. Cumpre ressaltar que a coleta dos dados do questionário foi feita via e-mail e, portanto, as respostas foram copiadas e coladas em um arquivo no computador. Com relação às duas entrevistas coletivas, ambas foram transcritas pela pesquisadora deste estudo.

As respostas dadas ao questionário e as falas nas entrevistas coletivas foram agrupadas em duas categorias que se mostraram de maior relevância para este estudo e por terem sido os assuntos mais discutidos ao longo da coleta de dados com o grupo de professores participantes desta pesquisa. A primeira categoria está relacionada à discussão a respeito do conceito de gêneros e a reação dos professores com relação às sugestões para o estudo dos gêneros – a produção de gêneros, de maneira especial. Já a segunda, mostrou a reação dos professores com relação ao material – de modo mais geral – distribuído às escolas da rede estadual.

As reações dos professores participantes com relação à sugestão para o estudo dos gêneros, de maneira mais geral, ofereceram a visão de uma parcela daqueles que estão em sala de aula utilizando os Cadernos de Língua Inglesa e enfrentando os desafios da nova abordagem sugerida no material da Secretaria de Educação. Essa visão enriquece este estudo, pois o aproxima da realidade de prática de sala de aula que poderia se perder caso a análise se detivesse em olhar para o Caderno fora de um contexto real.

Em resumo, neste capítulo de metodologia, relatei a maneira como a pesquisa foi conduzida bem como a forma com que o corpus foi analisado dentro de um paradigma qualitativo interpretativista de pesquisa. Os instrumentos de coleta – o questionário e a entrevista coletiva – foram escolhidos por permitirem que a visão que os participantes desta pesquisa têm fosse evidenciada no intuito de buscar uma possível interpretação para a segunda pergunta desta pesquisa: Quais foram as impressões de um grupo de professores do estado com relação à distribuição do

novo material nas escolas da rede e com relação ao estudo dos gêneros proposto no material?

A análise documental que foi feita é também de grande relevância para o estudo, pois é um olhar a partir do ponto de vista de pesquisadora a respeito do material, o que permite que se tenha uma visão mais ampla que possa ser somada à visão de um grupo de professores que utiliza os Cadernos de Língua Inglesa no contexto de sala de aula. Esse olhar, a partir de um número variado de perspectivas, enriquece e torna a discussão feita na pesquisa mais próxima de uma realidade em um contexto específico no qual o material analisado é utilizado.

A seguir, no capítulo de apresentação e discussão dos resultados, apresento a análise que fiz da versão do professor do segundo volume da 1ª série do Ensino Médio dos Cadernos de Inglês, bem como a apresentação e discussão dos dados coletados com o grupo de professores participantes desta pesquisa.

CAPÍTULO 3

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, proponho uma apresentação e discussão da versão dos Cadernos de Língua Inglesa do professor do segundo volume da 1ª série do Ensino Médio, bem como a apresentação e discussão das respostas coletadas junto ao grupo de professores participantes desta pesquisa. Vale lembrar as perguntas de pesquisa às quais esta discussão dos resultados pretende responder:

a) De que maneira as atividades do segundo volume da 1ª série do Ensino Médio dos Cadernos de Língua Inglesa sugerem o estudo dos gêneros?

b) Quais foram as impressões de um grupo de professores do estado com relação à distribuição do novo material nas escolas da rede e com relação ao estudo dos gêneros proposto no material?

No intuito de buscar possíveis respostas às perguntas acima, este capítulo está dividido em três partes. Na primeira, tratarei da análise do Caderno selecionado. Em seguida, trarei as respostas dadas pelos professores participantes deste estudo no intuito de buscar mostrar as impressões desse grupo ao receber o novo material. Na terceira, apresentarei uma discussão na qual farei minhas considerações a respeito dos dados coletados.

3.1. Análise do segundo volume do 1º ano do Ensino Médio

3.1.1. Situação de Aprendizagem 1

1) Objetivos da unidade

Com relação aos objetivos da Situação de Aprendizagem 1, são citadas as seguintes competências e habilidades a serem trabalhadas na unidade:

reconhecer a organização de um jornal em seções, inferir sentidos de palavras; relacionar palavras em língua inglesa e suas definições; usar pistas para resolver palavras cruzadas; deduzir uma regra gramatical com base em exemplos e aplicá-la em outras situações (SÃO PAULO, 2009a, p.9)

Em seguida, de uma maneira um pouco mais direcionada, cada uma das atividades da Situação apresenta os objetivos a serem atingidos. A atividade inicial leva à sensibilização para o estudo a respeito do jornal – que será estudado ao longo dos próximos três bimestres do ano –, por meio de uma discussão sobre a maneira como os alunos obtêm informação a respeito do que acontece no mundo.

A atividade 1 pretende levar os alunos ao reconhecimento da organização das seções de um jornal em língua portuguesa e à inferência de sentidos de palavras em língua inglesa de modo que os alunos possam determinar a que seções as palavras da atividade (dispostas dentro de uma figura de uma árvore) correspondem no jornal em língua portuguesa.

1. Newspapers – online or printed – are organized in different sections. Below you have the names, in English, of some of these sections. Get together in groups, leaf through a local printed newspaper (written in Portuguese) and see if you can find it in the corresponding sections. Then answer: Are there any other sections in the newspaper you analyzed whose names are not in this list?
(SÃO PAULO, 2009a, p.14)

O objetivo da próxima atividade – o de “relacionar conteúdos às suas respectivas seções em um jornal; fazer inferências apoiadas em palavras cognatas” (SÃO PAULO, 2009a, p.11) – é proposto por meio da seguinte atividade:

2. Now decide which newspaper section listed in Activity 1 you should read in order to find:
a) the main news articles in a newspaper
b) market and economic trends
c) the newspaper opinion on a recent debate
d) readers' opinions on a recent debate
e) cars for sale
f) house/apartments to let or for sale
g) job offers
[...] (SÃO PAULO, 2009a, p.15)

A atividade sugerida leva, de fato, à inferência de palavras cognatas. Entretanto, essa é uma constatação que se dá apenas em função da tradução que os alunos são levados a fazer dos assuntos mencionados na atividade sugeridos

como possíveis tópicos a serem noticiados em um jornal. Já o objetivo de relacionar os assuntos às seções em um jornal pode até mesmo ser feito, pois as frases sugeridas são bastante típicas de determinadas seções – a letra d (‘readers’ opinions on a recent debate’), por exemplo, estará na seção de cartas do leitor; ‘cars for sale’ (letra e) na seção de classificados de automóveis e assim por diante. Contudo, as situações dadas na atividade não estão contextualizadas. São apenas suposições. Para que os alunos se tornassem aptos a relacionar conteúdos às respectivas seções de um jornal, creio que seria mais eficaz pedir que os alunos lessem diversos textos extraídos de jornais para então sugerirem a que seção pertencem.

Os objetivos da terceira atividade – “relacionar definições às palavras ligadas ao tema (jornal e jargão jornalístico); usar pistas para resolver palavras cruzadas” (SÃO PAULO, 2009a, p.11) – também parecem não ser atingidos por completo, pois as estratégias que serão utilizadas pelos alunos, provavelmente, serão as de buscar semelhanças entre o inglês e o português e de contagem do número de letras das palavras e o(s) possível(is) espaço(s) onde as palavras podem ser colocadas

3. For a newspaper to be released everyday there is a considerable amount of work that has to be done by several professionals and these professionals use specific terms to refer to what they do. Read the definitions and choose the words from the list to solve the crosswords puzzle.³¹

Across

1. The person **who/that**³² is in charge of the content of the newspaper.
2. Something **which/that** is written at the beginning of an article to hold the reader's attention.
3. An explanation of a picture or illustration **which/that** is usually placed under it.
4. A news story **which/that** no other paper has published yet.
5. The title of an article set in large, bold type.
6. The time **when** an article is due.

[...]

(SÃO PAULO, 2009a, p.11, p.16)

Essa é uma atividade de palavras cruzadas nas quais são dadas definições de palavras típicas do jargão jornalístico e que não são familiares aos alunos. Não são palavras utilizadas ao longo do Caderno e, novamente, são apresentadas de modo isolado.

³¹ Palavras dadas para que o aluno complete as palavras cruzadas: article, byline, caption, deadline, editor, headline, hook, lead, op-ed, cropped, reporter, scoop.

³² Grifos da atividade.

O que mais chama a atenção nessa atividade são os destaques para as palavras “which”, “that”, “who”, “when” e “where” nas definições apresentadas. Os destaques estão relacionados aos objetivos das atividades 4 e de expansão. As mesmas definições usadas nas palavras cruzadas para a apresentação de vocabulário são usadas para a dedução das regras de usos dos pronomes relativos. A atividade de expansão sugerida pede que o professor coloque na lousa o seguinte:

Match the columns to figure out how we use relative pronouns:

- | | |
|---------------------|----------------------------|
| (a) WHEN | () a person |
| (b) WHICH (or THAT) | () a place |
| (c) WHO (or THAT) | () a happening or a thing |
| (d) WHERE | () time |
- (SÃO PAULO, 2009a, p.12)

Após a dedução do uso dos pronomes, sugere-se uma atividade na qual se pretende “aplicar regras gramaticais em **situações de uso**³³ relacionadas ao tema” (SÃO PAULO, 2009a, p.13).

4. Put in **who/that**, **where**, **when** or **which/that** to complete the following definitions:

- An anchor is a person _____ presents TV news programs.
 - A newsstand is the place _____ you can buy newspapers.
 - The weather forecast is the newspaper content _____ you read to know if it will rain.
 - Early morning is the time _____ newspapers are distributed.
- (SÃO PAULO, 2009a, p.17)

As frases da atividade se limitam a exemplos de sentenças nas quais a aplicação de uma regra gramatical é aplicada sistematicamente. Ao contrário do que pretende o objetivo, a regra gramatical é praticada de maneira mais sistemática e mecânica, e não em situações de uso da língua, conforme expresso nos objetivos da atividade.

II) Textos

As sugestões de atividades da Situação de Aprendizagem 1 não incluem a leitura, análise e/ou produção de textos. É importante lembrar que cada Caderno de

³³ Grifo meu

Língua Inglesa busca certa unidade e que há, normalmente, um trabalho de produção escrita que fica reservado à última Situação de Aprendizagem de cada volume. São pedidas pequenas produções ao longo das Situações, porém, é possível perceber, ao se olhar para este e para outros volumes dos Cadernos, que a principal produção escrita é deixada para o fim do volume. A orientação dada ao professor a respeito do desenvolvimento da competência de escrita deste segundo volume da 1ª série do Ensino Médio é de que esta

será desenvolvida a partir da leitura e do estudo desses textos [anúncios classificados, manchetes, cartas ao editor e notas de correção], concretizada na elaboração de classificados, notas de correção (seção “Erramos”) e de algumas manchetes para um jornal da classe ou da escola. (SÃO PAULO, 2009a, p.8)

Enquanto as outras Situações de Aprendizagem não solicitam produções escritas ou solicitam pequenas produções dentre outras atividades, a Situação de Aprendizagem 5 – a última do volume 2 – tem um objetivo único: o de “produzir manchetes para um jornal da classe ou da escola. Trata-se, portanto de uma Situação de Aprendizagem que propicia a oportunidade de aprimorar a competência de escrita” (p.34). Isso mostra que a atividade que encerra o Caderno é dedicada exclusivamente à produção escrita.

É sabido que a Situação de Aprendizagem 1 é uma introdução ao estudo do jornal na 1ª série do Ensino Médio e que este primeiro contato visa a uma familiarização dos alunos com o assunto que será tratado ao longo dos próximos três bimestres. É difícil compreender, porém, porque não se sugere que os alunos leiam textos tirados do jornal a fim de compreender, por meio de exemplos concretos, a existência de diferentes seções, os assuntos tratados em cada uma das seções e onde podem ser encontradas em um jornal.

A figura a seguir, retirada da Atividade 1 da primeira Situação de Aprendizagem, mostra a sugestão de trabalho para que os alunos identifiquem as seções de um jornal em língua inglesa.

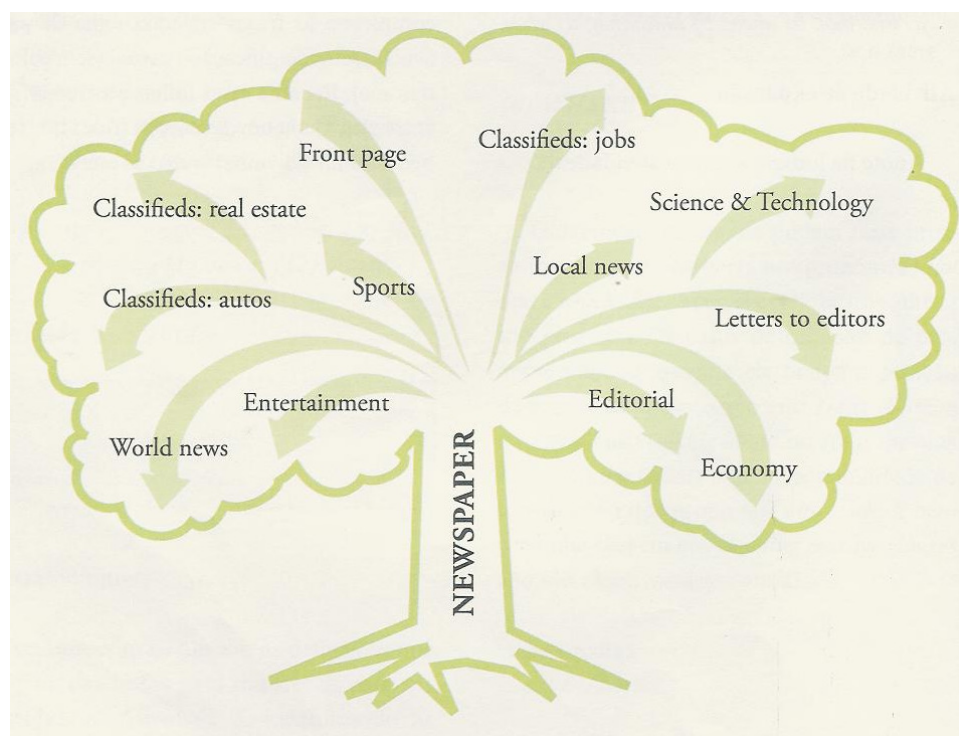


Figura 3.1: Atividade 1 – Situação de Aprendizagem 1

A atividade propõe que os alunos detectem quais são as seções do jornal é sugerida com o uso de jornais em língua materna apenas, e eles precisam deduzir a tradução de cada uma das palavras soltas na atividade para então sugerirem a que seção cada uma se refere. Algo semelhante acontece na atividade seguinte:

2. Now decide which newspaper section listed in Activity 1 you should read in order to find:
 - a) the main news articles in a newspaper
 - b) market and economic trends
 - c) the newspaper opinion on a recent debate
 - d) readers' opinions on a recent debate
 - e) cars for sale
 - f) house/apartments to let or for sale
 - g) job offers
 - [...]
- (SÃO PAULO, 2009a, p.5)

Nessa segunda atividade, na qual os alunos devem decidir em que seções determinados assuntos aparecem, esses assuntos aparecem soltos em alternativas. Não são contextualizados da maneira como se deseja que as atividades sejam nas salas de aula, conforme se lê na Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008b):

Dados, informações, idéias e teorias não devem ser apresentados de maneira estanque, separados de suas condições de produção, do tipo de sociedade em que são gerados e recebidos, de sua relação com outros conhecimentos. (SÃO PAULO, 2008b, p.39)

As atividades de leitura sugeridas na Situação de Aprendizagem 1 mostram que o que se faz, na realidade, é uma apresentação um tanto superficial das seções do jornal por meio da tradução dos nomes das seções e da dedução de assuntos que possivelmente são abordados em cada seção, e que há um contato mínimo com a língua-alvo. O contato com uma variedade de textos que pudessem ser encontrados nas diferentes seções do jornal fica, espera-se, para ser explorado nas Situações de Aprendizagem seguintes.

III) Atividades

Quanto às atividades, o Caderno do Professor apresenta, para cada uma, objetivos explícitos a serem alcançados. Em um primeiro momento, na atividade de sensibilização, pretende-se introduzir o assunto que será tratado ao longo do bimestre para os alunos – “Objetivo: sensibilizar os alunos para o tema do bimestre” (SÃO PAULO, 2009a, p.10). Em seguida, o objetivo da atividade 1 é de levar os alunos ao reconhecimento das seções de um jornal por meio da observação de um exemplar em língua materna – “reconhecer, em um jornal em língua portuguesa, sua organização em seções” (SÃO PAULO, 2009a, p.10) – e fazer com que os alunos deduzam como são chamadas as mesmas seções em um jornal em língua inglesa por meio da inferência do sentido das palavras apresentadas na atividade – “inferir sentidos de palavras relacionando os nomes das seções de um jornal em língua portuguesa aos nomes em língua inglesa dessas mesmas seções” (SÃO PAULO, 2009a, p.10).

Nas atividades seguintes, acontece algo semelhante ao que se objetiva que ocorra na Atividade 1. Os alunos usarão as semelhanças entre a língua portuguesa e a língua inglesa para inferir o significado das palavras para dizer em que seção encontrariam determinado tipo de assunto e que palavra melhor completa o espaço das palavras cruzadas – “Atividade 2 – Objetivos: relacionar conteúdos às suas respectivas seções em um jornal; fazer inferências apoiadas em palavras cognatas” ;

“Atividade 3 – Objetivos: relacionar definições às palavras ligadas ao tema (jornal e jargão jornalístico); usar pistas para resolver palavras cruzadas” (SÃO PAULO, 2009a, p.11)

Entretanto, na atividade 3, há um objetivo que não está explícito para o professor. A atividade sugere que os alunos resolvam palavras cruzadas nas quais as pistas para sua resolução são definições de palavras típicas do jargão jornalístico. Em praticamente todas as definições – em onze, das doze definições que funcionam como as pistas para a resolução – aparecem pronomes relativos em destaque (negritadas).

3. For a newspaper to be released everyday there is a considerable amount of work that has to be done by several professionals and these professionals use specific terms to refer to what they do. Read the definitions and choose the words from the list to solve the crosswords puzzle.

Across

1. The person **who/that**³⁴ is in charge of the content of the newspaper.
2. Something **which/that** is written at the beginning of an article to hold the reader's attention.
3. An explanation of a picture or illustration **which/that** is usually placed under it.
4. A news story **which/that** no other paper has published yet.
5. The title of an article set in large, bold type.
6. The time **when** an article is due.

[...]

(SÃO PAULO, 2009a, p.16)

Nos casos em que mais de um pronome relativo pode ser usado (“who” ou “that”, por exemplo) ambas as alternativas são apresentadas. Está claro, aí, que o objetivo da atividade 3 é de dar exemplos de sentenças nas quais são usados pronomes relativos para que, posteriormente, o professor trate do assunto com seus alunos. O ensino de vocabulário do jargão jornalístico fica, na realidade, em segundo plano, pois na atividade seguinte os alunos estudarão as regras para o uso dos pronomes relativos e em nenhum outro momento ao longo do Caderno utilizarão o vocabulário exposto na atividade 3.

A ideia de que o vocabulário ensinado é usado como pretexto para o ensino de gramática fica mais clara na atividade 4, na qual sugere-se que os alunos preencham os espaços em branco com o pronome relativo correto. Trata-se de um exercício mecânico, no qual o único objetivo é de sistematizar o uso dos pronomes relativos usando a regra aprendida anteriormente, apesar de se apresentar, para o

³⁴ Grifos da atividade.

professor, o objetivo da atividade 4 como “aplicar regras **em situações de uso**³⁵ relacionadas ao tema” (SÃO PAULO, 2009a, p.13).

As atividades da primeira Situação de Aprendizagem possuem instruções bastante claras. Imagino, no entanto, que para que os alunos sejam capazes de completar a terceira atividade precisarão da intervenção do professor, já que o vocabulário apresentado para ser colocado nos espaços corretos das palavras cruzadas é pouco familiar aos alunos.

Além disso, para que os alunos consigam fazer a quarta atividade, também será necessário que o professor intervenha falando a respeito dos pronomes relativos. De acordo com as instruções dadas no Caderno do Professor, após lerem os exemplos de sentenças da atividade 3, o professor deve pedir que os alunos façam a seguinte atividade:

Match the columns to figure out how we use relative pronouns:

- | | |
|---------------------|----------------------------|
| (a) WHEN | () a person |
| (b) WHICH (or THAT) | () a place |
| (c) WHO (or THAT) | () a happening or a thing |
| (d) WHERE | () time |

(SÃO PAULO, 2009a, p.12)

Com essa atividade, na qual os alunos devem deduzir o uso dos pronomes relativos, o professor terá a oportunidade de explicar a função de cada um e somente após isso os alunos poderão fazer a atividade 4 sem maiores problemas.

Todavia, após o término da atividade 4, encerra-se o assunto Pronomes Relativos e a Situação de Aprendizagem 1. Não são sugeridas outras atividades nas quais os alunos possam usar o que aprenderam em alguma produção escrita ou em qualquer situação prática. A atividade fica descontextualizada e o ponto gramatical fica isolado, como que separado do restante das atividades nas quais o propósito era de familiarizar os alunos com as seções de um jornal.

Vale lembrar que se afirma na Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008b), documento oficial orientador do professor de inglês da rede pública, que o ensino de língua inglesa – antes fortemente influenciado pelo estruturalismo (no qual o foco era o ensino de regras gramaticais) – deve iniciar um novo momento, no qual o foco é levar os alunos a conhecer as regras de modo que estejam aptos a utilizá-las na vida real. O ensino de línguas, conforme se lê no documento, deve ser capaz de

³⁵ Grifo meu.

“promover autonomia intelectual e maior capacidade de reflexão dos aprendizes, contribuindo, decisivamente, para a formação cidadã dos educandos.” (p.42)

A primeira atividade abre espaço para a interação entre os alunos, primeiramente, em grupos menores e, posteriormente, com o grupo como um todo. Creio, porém, que essa atividade poderia ser seguida de um segundo momento no qual os alunos também pudessem visualizar um jornal em língua inglesa para compararem as diferenças mais aparentes entre ele e aquele em língua portuguesa. Vale lembrar que o “Roteiro para aplicação da Situação de Aprendizagem 1” (SÃO PAULO, 2009a, p.10) sugere que o professor leve seus alunos a um laboratório de informática e peça que os alunos acessem um website onde poderão encontrar jornais em língua inglesa do mundo todo. Entretanto, essa é uma atividade opcional, e que também depende da disponibilidade de computadores e do acesso à internet na escola.

Para que a atividade de reconhecimento das diferentes seções do jornal não ficasse resumida à mera tradução dos nomes das seções de inglês para português – que, creio, será o que os alunos farão no momento em que o professor pedir que eles folheiem o jornal em língua portuguesa e decidam como são chamadas essas seções em língua inglesa – seria fundamental que os alunos tivessem acesso a exemplares de jornais em língua inglesa para que a comparação fosse feita de maneira mais real.

Ainda no que tange à promoção da interação entre os alunos, a discussão a respeito dos assuntos encontrados em cada seção do jornal – assunto da segunda atividade – poderia ser enriquecida e também facilitada, caso os alunos, de fato, lessem textos nos quais encontrassem os assuntos apontados pela atividade. A leitura é um meio eficaz para conduzir os alunos a conhecerem a realidade do mundo que os cerca e para torná-los os cidadãos reflexivos que a Proposta Curricular almeja.

3.1.2. Situação de Aprendizagem 2

1) Objetivos da unidade

A segunda Situação de Aprendizagem sugere seis atividades a serem feitas em três aulas para cumprirem os seguintes objetivos: “Identificar informações em textos; identificar características de um gênero; inferir significados, apoiando-se em pistas e em conhecimentos prévios; produzir um texto, observando as características do gênero” (SÃO PAULO, 2009a, p.18).

Imagina-se, então, que nesta Situação de Aprendizagem os alunos terão um contato um pouco maior com o gênero a ser estudado, o olharão mais atentamente até que estejam aptos a chegarem à primeira produção escrita do bimestre.

Entretanto, os objetivos apontados são bastante gerais e pouco esclarecedores. Ao se afirmar que um dos objetivos da Situação de Aprendizagem 2 é de “identificar informações em textos”, não fica claro que tipo de informações e em que textos. Não se explicita, também, as características de qual gênero serão identificadas e que gênero será produzido. Além disso, a impressão, ao ler os objetivos da unidade, é de que só serão identificadas as características formais de um gênero, que será posteriormente produzido. Nada se fala a respeito de uma discussão sobre o contexto de produção e de recepção do gênero.

Olhando para os objetivos de cada atividade separadamente tem-se que na primeira atividade os alunos lerão dois textos e que deverão “identificar o gênero de um texto por meio da apreensão de sua organização textual” (SÃO PAULO, 2009a, p.18).

A figura a seguir mostra a atividade na qual os alunos devem ler os textos A e B e dizer a parte do jornal pertencem.

1. The text below was taken from a newspaper. Read it quickly and answer in English: Which newspaper section was each text taken from?
(SÃO PAULO, 2009a, p.21)

TEXT A	TEXT B
Kancil 850 EZ , 2001 model. Metallic gold. Single owner. Used by pensioner. New paint work. Reasonable price. 8543-20918.	Apart at Bandar Botanic - 900sf, 3r 2b, Brand New and Vacant. Quality built by Gamuda. 1 Allocated car park. 9843-1234.
Nissan Cefiro 3.0 Sedan (yr 2002) , Lady owner, good condition, low mil, regist numb TAC 13. 2348-50493.	Hse to let - 3 bd, 2 ba, bonus rm, laundry, fenced yd, AC, stove/fridge. \$800/mo + dep. 541-977-3302. NO PETS!
CHEVY Silverado , 2004, 1500 4x4 w/ ext cab, excel. \$18,900. Call 503-432-12.	3 BD, 2 BA hse - 1700 sqft +/-, close to schools, pets OK, fenced & landscaped back yd. \$850/mo. 541-788-9027.
FORD - Escort LX , 1991. 4 cyl., low mil, runs great. Good, no dents. \$950 cash. 4332-10349.	Single Hse for sale -Taman District 3+1 rooms 1 Bath+1 Toilet 2 min to Silk Highway 5 min to KTM Commute. 524-30980.
SATURN - SL2 , 1992, AUTO, all power, AC, nice running cond., w/ radio&CD player. \$1900 cash. 503-266-7625.	WARM AND COZY 2 bd, 1 ba w/fireplace, lg fenced yd, animals OK w/deposit. \$675/mo. Call Victoria 475-7953.

Figura 3.2: Atividade 1 – Situação de Aprendizagem 2

Imagina-se que ao olhar para o formato, o layout, a extensão dos textos e as abreviações presentes, os alunos deduzam que ambos os textos fazem parte das seções de classificados do jornal. As próprias orientações dadas ao professor sugerem que essa primeira leitura seja feita de modo rápido – “Insista que os alunos façam uma leitura rápida” (SÃO PAULO, 2009a, p.18). O objetivo da atividade é, dessa maneira, possível de ser alcançado.

Já na Atividade 2, o objetivo a ser alcançado – “identificar os mesmos conteúdos em estruturas textuais distintas, relacionando descrições expandidas aos anúncios” (SÃO PAULO, 2009a, p.18) – causa certo estranhamento. Os alunos se deparam com textos nos quais se percebe que dois anúncios foram transformados em versões mais longas dos anúncios da primeira atividade.

2. The texts that follow are extended versions of two of the ads in Activity 1. Which ones?

a) I am the owner of a house and would like to let it. It is a comfortable house, with central air conditioning. There are three bedrooms, two bathrooms and a bonus room where a studio can be set up. There is also a laundry and the kitchen is equipped with a stove and a fridge. The yard is fenced, so the house is isolated and safe. The only restriction I make is concerning pets – they are not allowed. The rent is \$800 per month, and you will be asked to make an initial deposit. If you are interested, you can call me at 541-977-3302. (SÃO PAULO, 2009a, p. 21)

O estranhamento reside no fato de que, ao lerem um jornal, os alunos não se depararão com versões expandidas dos anúncios de classificados. Por que, então, precisam saber como seriam escritas essas versões? Além disso, imagino que a pessoa que deseja vender ou alugar sua casa ou apartamento, ou vender seu carro colocando um anúncio em um jornal provavelmente não escreve as duas versões do anúncio. O anúncio é escrito na versão curta e com abreviações.

Na terceira atividade, o objetivo de comparar textos por meio da identificação de suas características é alcançado de modo bastante superficial, creio. Isso acontece, pois, a atividade pede apenas que os alunos identifiquem características formais dos anúncios. Outro problema é pedir que os alunos identifiquem características da versão expandida do anúncio, gênero que não existe.

3. Compare the extended texts in Activity 2 and the ads in Activity 1. Tick (X) the correct option to complete the table below and then answer in Portuguese: Why do ads have these characteristics?

	Extended versions	Ads
have longer sentences		
have abbreviations		
present key information only (i.e., are concise texts)		
present information and also opinions and explanations		

(SÃO PAULO, 2009a, p.22)

Os objetivos das atividades cinco e seis são bastante semelhantes. A diferença é que para a produção do anúncio na Atividade 5 há uma versão expandida pronta, e o anúncio deve ser baseado nessa versão. Já na Atividade 6, o aluno criará seu próprio anúncio. As instruções são: “Atividade 5 – Objetivo: re-escrever um texto, observando as características de um gênero específico” (SÃO PAULO, 2009a, p.19) e “Atividade 6 – Objetivo: produzir um anúncio, observando as características do gênero” (SÃO PAULO, 2009a, p.20). Imagino que em ambas as atividades os objetivos serão alcançados de maneira bastante mecânica. Os alunos,

provavelmente, farão a produção escrita com base na cópia dos modelos prontos já apresentados na Atividade 1.

II) Textos

Uma das prioridades estabelecidas pela Proposta Curricular é de que o foco deve ser no ensino da leitura e da escrita, conforme detalhado no documento oficial (SÃO PAULO, 2008b, p.16-19). Mais adiante, no detalhamento do currículo de cada série escolar, são estabelecidos gêneros a serem estudados tanto no aspecto de leitura quanto escrita. Tem-se, assim, que o estudo deverá ser baseado no estudo dos gêneros.

O estudo dos gêneros em sala de aula pressupõe um contato com uma variedade de exemplares do gênero em questão, conforme mencionado por Ramos (2004), já detalhado no capítulo de fundamentação teórica deste estudo.

No entanto, essa variedade de exemplares não é encontrada na Situação de Aprendizagem 2 do Segundo Volume da 1ª série do Ensino Médio. Os únicos exemplares são aqueles apresentados na Atividade 1. Além disso, a leitura deles é breve e não se sugere nenhuma discussão a respeito do contexto sócio-cultural em que o gênero é produzido, não há uma motivação para o desenvolvimento de uma visão crítica do gênero, e não se busca conhecer além de sua estrutura formal mais aparente, conforme sugestões dadas por Ramos (2004)³⁶.

Outra questão com relação aos textos da Situação de Aprendizagem 2 é que são apresentados exemplares que são chamados de versões expandidas dos anúncios de classificados. Esses textos foram, provavelmente, criados exclusivamente para atender ao interesse do material didático de fazer com que os alunos usassem, de alguma maneira, as abreviações aprendidas principalmente nas Atividades 1 e 4.

É difícil imaginar que em algum momento da leitura de um jornal na vida real os alunos venham a se deparar com essas versões expandidas, pois as únicas versões que irão encontrar e terão de ler e compreender serão as versões curtas e com abreviações.

³⁶ Para maiores detalhes a respeito da sugestão de Ramos (2004) para o estudo do gênero em sala de aula, ver capítulo de fundamentação teórica desta pesquisa.

Outro questionamento é com relação à produção de anúncios de classificados. Se o que se deseja na Proposta Curricular é uma formação à altura do mundo contemporâneo, um mundo no qual a tecnologia avança em proporções nunca antes imaginadas, se o que se deseja é que a escola seja o espaço no qual os alunos aprendam as relações entre teoria e prática e que o ensino esteja articulado com o mundo do trabalho, pergunto-me se haveria, de fato, a necessidade de pedir que os alunos produzissem o gênero anúncio de classificados em língua inglesa.

Imagino que substituir essa produção por alguma outra que fizesse mais sentido para os alunos pudesse ser mais eficaz e melhor aproveitada na formação crítico-reflexiva do contexto de alunos de escola pública no Brasil.

III) Atividades

Das seis atividades da Situação de Aprendizagem 2, o Caderno do Professor sugere que a duração da quinta e da sexta atividades tomem o tempo de uma aula inteira cada uma. Assim sendo, as outras quatro atividades devem ser feitas em uma aula, já que a sugestão é de que a Situação de Aprendizagem 2 seja feita em três aulas.

A Atividade 1 apresenta alguns exemplares de anúncios de classificados – carros e imóveis – e pede que os alunos leiam os textos e digam de que seções do jornal devem ter sido tirados. Essa atividade deve ser facilmente feita pelos alunos, pois o formato do texto, a extensão – o texto escrito em poucas linhas – e o número de abreviações são pistas bastante aparentes nos textos. As orientações para o professor, porém, não sugerem nenhuma outra discussão além da resposta à pergunta feita no enunciado – “1. The text below was taken from a newspaper. Read it quickly and answer in English: Which newspaper section was each text taken from?” (SÃO PAULO, 2009a, p.21). O enunciado da atividade é confuso, pois pede que o aluno leia o texto (“the text”) e depois pede que diga a que seção cada texto pertence (“each text”). Só é possível perceber que a atividade tem dois textos porque, ao serem apresentados, estão separados como texto A e texto B. A única orientação dada ao professor é: “Leia o enunciado e proponha a atividade. Insista para que os alunos façam uma leitura rápida (read it quickly)” (SÃO PAULO, 2009a,

p.18). Em seguida, são apresentadas as respostas e nenhuma outra orientação no sentido de estimular a interação entre os alunos e o professor é sugerida.

Na Atividade 2 os problemas continuam. São apresentados dois textos que, segundo as orientações dadas no enunciado da atividade, correspondem a versões expandidas de dois dos anúncios que estão na atividade anterior – “2. The texts that follow are extended versions of two of the ads in Activity 1. Which ones?” (SÃO PAULO, 2009a, p.21). É bastante provável que os alunos consigam facilmente dizer a que anúncios os textos correspondem apenas ao observarem, por exemplo, o número do telefone para contatos em cada um dos textos, ou seja, não compreenderão, necessariamente, tudo o que os textos na versão expandida lhes dizem. Além disso, a atividade apresenta um gênero que não existe no contexto de jornal impresso. A única versão de anúncios de classificados que poderá ser encontrada em jornais são aquelas mais curtas e com abreviações.

Se o que se queria era que os alunos compreendessem o que as abreviações dos anúncios significam, creio que seria mais eficaz fazer uma atividade de perguntas e respostas que levassem os alunos a pensarem o que os anúncios dizem, por que são escritos dessa maneira, quem são os autores dos textos, quais seus objetivos, quem são os leitores dos textos e com que propósito os leem.

Há, na Atividade 3, a tentativa de identificar características formais do gênero anúncios de classificados. Isso é feito na forma de comparação entre os anúncios e as versões expandidas criadas na atividade 2. Essas características, porém, são resumidas a apenas duas para cada uma das versões, e são traços bastante evidentes. Novamente, não se sugere uma discussão mais aprofundada com a classe.

Vale ressaltar que essas atividades da Situação de Aprendizagem 2 poderiam ser o momento propício para que professor e alunos pudessem aprofundar os estudos sobre o gênero anúncio de classificados, já que o foco nas aulas de língua inglesa deve ser o estudo dos gêneros segundo o que se pode perceber do currículo sugerido na Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008b, p.45-56). Porém, isso não acontece. As atividades 1 e 4 se limitam ao reconhecimento de alguns traços formais do gênero – tais como a curta extensão do texto e o fato de que apresenta um número variado de abreviações.

De acordo com Ramos (2004), o estudo do gênero deve incluir não apenas os aspectos de estrutura formal, mas também a conscientização do contexto sócio-

cultural no qual o gênero é produzido. Além disso, também é importante que esse estudo inclua o desenvolvimento de uma visão crítica a respeito do gênero estudado. A visão da autora, ao que me parece, representa uma das possibilidades de se promover a formação cidadã que a Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008b) sugere.

Nas atividades 2 e 5 são apresentadas o que o Caderno do Professor chama de versões expandidas de anúncios de classificados, um gênero que não é encontrado pelos alunos ao se depararem com um jornal. Essa invenção de texto que, a meu ver, se tornou um pretexto para o ensino do vocabulário (as abreviações da Atividade 4), não obedece a um dos aspectos que, de acordo com Ramos (2004), deve ser observado no estudo dos gêneros: o aspecto da autenticidade do texto. Um texto autêntico é aquele que é encontrado na vida real e que pode ser levado para a sala de aula ou que, mesmo sendo escrito com o objetivo de ser usado em uma situação de sala de aula, é escrito seguindo as características próprias do gênero de modo que os alunos possam perceber que esse texto pode ser encontrado em alguma situação da vida real.

3.1.3. Situação de Aprendizagem 3

1) Objetivos da unidade

Na Situação de Aprendizagem 3, o gênero a ser produzido é a nota de correção dos jornais. Além desse, também aparecem as cartas ao editor, porém, não se sugere a produção desse gênero nessa unidade. Também se menciona como tema a ética no jornalismo, o que parece ser um assunto bastante relevante para a formação cidadã dos alunos. Os objetivos propostos para a Situação de Aprendizagem são:

relacionar conteúdos a seções de um jornal; identificar as características de um gênero; identificar a opinião do autor; expressar opinião; inferir significados não-explicitos em um texto; produzir um texto observando as características do gênero.
(SÃO PAULO, 2009a, p.23)

Para compreender melhor alguns objetivos que estão expostos de maneira muito geral, consulto os objetivos de cada uma das sete atividades sugeridas para a unidade.

A primeira atividade é a de sensibilização. Nela, o objetivo é de preparar os alunos para o trabalho com ambos os gêneros nota de correção e cartas ao editor. Na atividade, o professor deve distribuir jornais aos alunos e pedir que encontrem, em um jornal em língua portuguesa, ambos os gêneros.

Em seguida, o objetivo da Atividade 1 – “levantar hipóteses sobre informações incorretas em artigos publicados em jornais” (SÃO PAULO, 2009a, p. 24) – pode ser alcançado com facilidade, pois nela os alunos lerão notícias que contém erros, e eles terão de tentar adivinhar quais são os erros. É possível que tenham dificuldade para perceber os erros a princípio, porém, ao interagirem com os colegas e o professor é provável que consigam atingir o objetivo desejado.

Na Atividade 2, cujo objetivo é “identificar a organização de uma nota de correção em um jornal” (SÃO PAULO, 2009a, p.24), nota-se que ao se mencionar “organização de uma nota de correção” a atividade sugere, na realidade, um modelo de nota de correção pronto e que deverá ser copiado na atividade seguinte, na qual o objetivo é que os alunos escrevam notas de correção.

2. Study the note written under the section called *Corrections* published on the next day in the same newspaper.

CORRECTION

In, “Kaká crowned best player of the year” (published on 12/07³⁷/2007) we stated that the ceremony in which Brazilian player Kaká was crowned the best player of the year happened after the final against Milan. In fact, was against Boca. The mistake has been corrected in our archives.

Then, answer:

- a) Where do³⁸ the title of the article and the date of the publication appear?
 - b) What expression is used to introduce the extract of the article in which there was a mistake?
 - c) What expression is used to correct the piece of information?
 - d) Why is it written that the correction has been made in the archives?
- (SÃO PAULO, 2009a, p.28)

Ao colocar como objetivo “identificar a organização do gênero”, é possível notar que, na realidade, o que se pretende é mostrar para os alunos um modelo de texto a ser seguido, pois os alunos identificarão onde deve ser colocada a data da

³⁷ Há, provavelmente, um erro de digitação da data no caderno, pois a Atividade 1 explica que o jornal foi publicado no dia 17.

³⁸ Cópia do texto do Caderno na íntegra.

publicação da matéria, a expressão que introduz onde está o erro – “we stated that” – e a expressão usada para fazer a correção – “In fact”. Isso se comprova na atividade seguinte, na qual os alunos devem fazer a correção das outras matérias da Atividade 1. As sugestões dadas no Caderno do Professor seguem exatamente o mesmo modelo daquele utilizado na correção apresentada na Atividade 2.

Respostas

As respostas variam. Seguem duas possibilidades de nota de correção. Para a manchete de economia: In “Inflation rates drop drastically” (published on 12/17/2007) we stated that inflation rates lowered from October’s 1.97% to November’s 1.91%. In fact, the rates were 1.97% in October and 1.2% in November. The mistake has been corrected in our archives. Para a manchete do noticiário local: In “Driver killed on tragic accident” (published on 12/17/2007) we stated that Jonathan Kurdsey, 12, was the driver killed in the accident. In fact, Jonathan Kurdsey was a passenger in the car. The mistake has been corrected in our archives.
(SÃO PAULO, 2009a, p.25)

Ambas as sugestões de resposta seguem o modelo pronto proposto na atividade. Cumpre ressaltar que não há nenhum tipo de sugestão para que o professor discuta com seus alunos os aspectos sócio-culturais do gênero nas atividades 1, 2 e 3 e que a única exposição ao gênero correção foi a exemplares em língua portuguesa (da atividade de sensibilização, na qual os alunos deveriam localizar as notas de correção em um jornal) e o modelo proposto na atividade 2.

Outro objetivo da Situação de Aprendizagem 3 é o de identificar a opinião do autor de um texto, os sentidos explícitos e não-implícitos por meio da leitura de cartas ao editor. O mesmo gênero também é usado para conduzir o professor e os alunos a uma discussão a respeito da ética no jornalismo.

Na Atividade 4, os alunos devem identificar a opinião dos leitores a respeito de um artigo que não está disponível para leitura. O enunciado da atividade resume o artigo e, em seguida, mostra duas cartas enviadas por leitores expressando suas opiniões a respeito da matéria publicada.

4. In a news article entitled “*Women: go back to where you belong*”, published in the Opinion section of a newspaper, the columnist firmly stood up for his argument that violence among teenagers is a domestic problem and that the solution for it can only be achieved if women take over their role as mothers and caretakers who stay at home educating their children instead of competing against men in a game that both sides are fated to lose. After reading this article, two readers sent letters to the newspaper. Read them quickly and answer: Who supports the ideas presented by the author? Who is against them? What evidence in both texts helped your answer?

To the editor

I want to congratulate you for publishing such an insightful article. It is time we went back to traditional values, and it seems that on the account of what is 'politically correct', people have been hiding the truth about what has been making our society fall apart. I totally agree with every single line I read and I want to say it out loud and clear. (Johanne Sushbeck, 40)

To the editor

When I read the article "Women: go back to where you belong", I was totally shocked. In a society which is struggling hard to guarantee and protect the rights not only of women but also of several minority groups – or maybe I should call them priority groups –, it is outrageous to find people who still think like this. It was a shame to see that all the gains in the field of social democracy and equity were totally disregarded by the author. (Kean Smashfield, 53) (SÃO PAULO, 2009a, p.28)

Para que a atividade se tornasse mais próxima da realidade dos alunos, talvez tivesse sido mais interessante que o material trouxesse o artigo publicado em primeiro lugar e que os alunos pudessem lê-lo e discuti-lo com os colegas, expressando as próprias opiniões a respeito do assunto tratado. A discussão do artigo e a leitura das cartas ao editor poderiam até mesmo ser direcionadas para uma atividade na qual os alunos, que também teriam lido o artigo, escrevessem cartas ao editor expressando suas próprias opiniões. Creio que essa atividade poderia tornar a discussão a respeito da ética no jornalismo mais interessante e poderia proporcionar um momento no qual os alunos, ao produzirem seus textos, de fato, passassem pela experiência de aprendizado real.

II) Textos

Três gêneros são apresentados na Situação de Aprendizagem 3: as manchetes da Atividade 1, a nota de correção da Atividade 2 e as cartas ao editor da Atividade 4. Não há referências que indiquem a fonte da qual os textos foram retirados, o que leva à conclusão de que os textos foram criados ou adaptados para serem utilizados no Caderno.

1. Check these headlines and news extracts taken from a newspaper published on December 17, 2007. They all have mistakes. Can you identify them?

Economy

Inflation rates drop drastically

According to the latest IHP Report, inflation rates lowered from October's 1.97% to November's 1.91%...

Local News

Driver killed on tragic accident

Jonathan Kurdsey, 12, was killed in last night's crash on Expressway 59 when a lorry driver...

Sports

Kaká crowned best player of the year

In a ceremony held after the final against Milan, Brazilian player Kaká was crowned the best player of the year by FIFA...

(SÃO PAULO, 2009a, Atividade 1, p.27)

CORRECTION

In, "Kaká crowned best player of the year" (published on 12/07/2007) we stated that the ceremony in which Brazilian player Kaká was crowned the best player of the year happened after the final against Milan. In fact, was against Boca. The mistake has been corrected in our archives.

(SÃO PAULO, 2009a, Atividade 2 , p. 28)

To the editor

I want to congratulate you for publishing such an insightful article. It is time we went back to traditional values, and it seems that on the account of what is 'politically correct', people have been hiding the truth about what has been making our society fall apart. I totally agree with every single line I read and I want to say it out loud and clear. (Johanne Sushbeck, 40)

To the editor

When I read the article "Women: go back to where you belong", I was totally shocked. In a society which is struggling hard to guarantee and protect the rights not only of women but also of several minority groups – or maybe I should call them priority groups –, it is outrageous to find people who still think like this. It was a shame to see that all the gains in the field of social democracy and equity were totally disregarded by the author. (Kean Smashfield, 53)

(SÃO PAULO, 2009a, Atividade 4 ,p.28)

Cumpramos ressaltar que as manchetes das notícias da Atividade 1 não são apresentadas na íntegra. São apresentados alguns dados da notícia e os textos terminam com reticências. Isso ocorre, provavelmente, pois o objetivo da atividade é de que os alunos apenas identifiquem o erro em cada uma das manchetes e, portanto, não se imaginou ser necessário fazer com que os alunos lessem toda a reportagem para encontrar o erro.

Com relação à produção escrita da Situação de Aprendizagem em questão, a terceira atividade sugere que sejam escritas as correções das manchetes apresentadas na Atividade 1. É importante lembrar, no que tange ao aspecto da formação cidadã dos alunos, que a sugestão do trabalho de produção escrita deve estimular a formação cidadã dos alunos. Conforme apontado na Proposta Curricular, a linguagem

é uma forma de compreensão e ação sobre o mundo [...] Do ponto de vista social e afetivo, a centralidade da linguagem nos processos de

desenvolvimento possibilita ao adolescente aprender, pouco a pouco, a considerar suas escolhas em uma escala de valores (SÃO PAULO, 2008b,p.17).

Ao se pensar no ensino-aprendizado de linguagem dessa maneira, creio que teria sido mais enriquecedor pedir que os alunos escrevessem cartas ao editor de um jornal, pois nesse gênero teriam a chance de se colocarem com relação ao posicionamento do autor do artigo publicado no jornal.

A escrita de notas de correções acaba se tornando um exercício mecânico de cópia no qual o aluno simplesmente irá utilizar o modelo apresentado pela Atividade 2 para fazer as correções solicitadas das outras duas manchetes. Em nenhum momento os alunos terão a oportunidade de colocar suas opiniões a respeito do assunto. Além disso, ao se comparar os gêneros que podem ser produzidos na Situação de Aprendizagem 3 – as notas de correções e as cartas ao editor – o gênero no qual seu autor tem a liberdade de expressar sua opinião é a carta ao editor, e não a nota de correção.

Creio que deveriam ser criadas oportunidades para que o professor pudesse dar aos alunos jornais em língua inglesa nos quais eles lessem as notícias de uma ou mais edições do jornal assim como as cartas ao editor enviadas e publicadas em edições posteriores para que procurassem perceber não apenas que comentários são feitos a respeito de determinadas matérias, mas também com relação a alguns traços do perfil do leitor do jornal. A Situação de Aprendizagem poderia até mesmo ser ampliada e o professor poderia pedir que os alunos lessem notícias e outras matérias publicadas e enviassem cartas via e-mail – para jornais que se utilizam do endereço eletrônico como um dos meios para receber cartas dos leitores. Dessa maneira, a atividade seria mais real e significativa para o grupo como um todo.

Outra questão a ser levantada com relação aos textos dessa Situação de Aprendizagem diz respeito à variedade de exemplares dos gêneros apresentados. Semelhante ao que acontece na Situação de Aprendizagem 2, os alunos são expostos a poucos exemplares do gênero em estudo; e, no caso da terceira Situação de Aprendizagem, há o agravante de serem apresentados não apenas um, mas dois gêneros diferentes, o que significa que o número de exemplares de cada gênero aos quais os alunos são expostos é ainda menor.

Na Situação de Aprendizagem 3, há, pela primeira vez ao longo do segundo volume da 1ª série do Ensino Médio, a sugestão de que a discussão dos textos

ultrapasse a percepção rasa de seus aspectos formais para um debate a respeito de ética no jornalismo. A Atividade de Expansão sugere que o professor converse com seus alunos a respeito da necessidade de haver códigos de ética na regularização de diversas profissões, tais como médicos, professores, jornalistas, políticos e advogados.

Promova uma rápida discussão sobre o tema, encorajando os alunos a expressar suas opiniões pessoais, sem desconsiderar as dos outros colegas. Escreva na lousa os seguintes excertos do *UK Editor's Code of Practice* (Código de Ética no Jornalismo no Reino Unido): “*The press must take care not to publish inaccurate, misleading or distorted information*” e “*A fair opportunity for reply to inaccuracies must be given when reasonably called for*”. Faça uma leitura dialogada com os alunos, de modo que construam a compreensão de cada um dos excertos (“A imprensa deve zelar pela não-publicação de informações imprecisas, enganosas ou distorcidas” e “Deve-se oferecer uma oportunidade justa de resposta a imprecisões sempre que se julgar necessário”). Para finalizar, escreva na lousa a pergunta a seguir e proponha que seja respondida em mais uma rodada de discussão: “*What's the relationship between these two excerpts and the newspapers sections we have just studied (Corrections and Letter to the editor)?*” (SÃO PAULO, 2009b, p.26)

O tipo de discussão sugerida na Atividade de Expansão é de bastante relevância e está de acordo com o desejo expresso na Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008b) de que a escola procure constantemente levar os alunos à formação cidadã, principalmente, porque, segundo escrito no documento oficial, é importante que a educação ganhe qualidade, pois, após o momento de universalização do ensino no Brasil, um número expressivo de alunos de classes mais baixas – que antes não tinha acesso à educação – passou a frequentar os bancos escolares (SÃO PAULO, 2008b, p. 10). “A relevância e a pertinência das aprendizagens escolares nessas instituições são decisivas para que o acesso a elas proporcione uma oportunidade real de aprendizagem para inserção no mundo de modo produtivo e solidário” (p.10).

III) Atividades

São sugeridas sete atividades para a Situação de Aprendizagem 3, sendo que a primeira e a última são as Atividades de Sensibilização e de Expansão,

respectivamente. São sugeridas três aulas para que as atividades sejam feitas em sala de aula.

Na maior parte das atividades propostas, sugere-se que a turma trabalhe em um grupo como um todo ou então em grupos menores, que em um segundo momento trocarão ideias com o grupo todo. Esse trabalho pode promover um movimento intenso de interação entre os alunos e também entre professor e alunos.

A Atividade de Sensibilização é a que mais poderá propiciar o contato dos alunos com os gêneros estudados nessa Situação de Aprendizagem.

Procedimentos

Organize os alunos em grupos de quatro e distribua exemplares de um jornal local, em língua portuguesa (você pode utilizar os mesmos que foram estudados na Situação de Aprendizagem 1). Explique que os alunos devem localizar as seções que correspondem a *Corrections* e *Letters to the editor* e fazer uma rápida leitura para responder às seguintes perguntas: “*In what part of the newspaper did you find these sections? What are they about?*” (SÃO PAULO, 2009a, p.23)

Nela, os alunos devem procurar as seções de notas de correções e de cartas ao editor e ler os textos de exemplares reais de jornais. Entretanto, essa atividade é feita com jornais em língua portuguesa em todos os momentos. Isso não quer dizer que a leitura do jornal em língua portuguesa seja prejudicial ao aprendizado dos alunos em língua inglesa. Contudo, se o que se deseja é que os alunos aprendam a ler, interpretar e até mesmo produzir textos em língua inglesa, é imprescindível que os alunos tenham contato com textos escritos nessa língua.

No que diz respeito às instruções das atividades, são bastante fáceis de ser compreendidas, porém, é possível que os alunos precisem da ajuda do professor para que consigam determinar quais são os erros das manchetes apresentadas na Atividade 1. Também será necessária a intervenção do professor na Atividade 2, na qual os alunos podem ter dificuldades para responder às perguntas a respeito da correção apresentada na atividade. Além disso, o professor deverá guiar a Atividade de Expansão na qual o tema – ética no jornalismo – será debatido.

Há, a meu ver, um problema na Atividade 4, na qual os alunos leem duas cartas de leitores enviadas aos editores do jornal a respeito de um artigo publicado. O artigo sobre o qual ambas as cartas de leitores apresentadas na atividade falam não é mostrado aos alunos, é apenas resumido no enunciado da atividade. Cartas ao editor são enviadas sempre em resposta a um artigo, uma reportagem, uma

publicação anterior em um periódico. Mesmo tendo explicado de que tratava o artigo, os alunos não tiveram a oportunidade de lê-lo e formar sua própria opinião a respeito do referido texto. Por essa razão, creio que tenha faltado, no momento em que se pensou em mostrar aos alunos as cartas ao editor, incluir, também, o artigo ao qual as cartas se referem.

Outra questão que deve ser levantada a respeito das atividades da Situação de Aprendizagem 3 é com relação à produção escrita solicitada. Na segunda atividade, os alunos devem escrever correções das manchetes com erros. Semelhante ao que ocorre na Atividade 4 – conforme mencionado acima – os alunos não têm acesso ao dado por completo. As manchetes são mostradas aos alunos e uma parte da notícia é revelada. A notícia, no entanto, não é mostrada na íntegra. A informação é bastante resumida, o que limita o poder de exploração criativa dos alunos no momento da escrita do texto.

Inflation rates drop drastically

According to the latest IHP Report, inflation rates lowered from October's 1.97% to November's 1.91%...

Local News

Driver killed on tragic accident

Jonathan Kurdsey, 12, was killed in last night's crash on Expressway 59 when a lorry driver...

Sports

Kaká crowned best player of the year

In a ceremony held after the final against Milan, Brazilian player Kaká was crowned the best player of the year by FIFA...

(SÃO PAULO, 2009a, Atividade 1 – , p.27)

A atividade se transforma, assim, em um exercício de cópia repetitivo e pode ser feito pelos alunos de maneira mecânica, desde que sigam as regras estabelecidas pelas respostas dadas às perguntas da Atividade 2.

2. Study the note written under the section called *Corrections* published on the next day in the same newspaper.

CORRECTION

In, "Kaká crowned best player of the year" (published on 12/07³⁹/2007) we stated that the ceremony in which Brazilian player Kaká was crowned the best player of the year happened after the final against Milan. In fact, was against Boca. The mistake has been corrected in our archives.

Then, answer:

³⁹ Há, provavelmente, um erro de digitação da data no caderno, pois a Atividade 1 explica que o jornal foi publicado no dia 17.

- a) Where do⁴⁰ the title of the article and the date of the publication appear?
 - b) What expression is used to introduce the extract of the article in which there was a mistake?
 - c) What expression is used to correct the piece of information?
 - d) Why is it written that the correction has been made in the archives?
- (SÃO PAULO, 2009a, Atividade 2 – p.28)

Acredito que solicitar que os alunos escrevam notas de correções, conforme já dito nesta análise, não é uma atividade que favorece o aprendizado real, pois pode ser uma leitura que faça parte do cotidiano dos alunos, porém, não é necessário que saibam escrevê-lo. Cartas ao editor, repito, seriam as produções mais apropriadas, já que são textos nos quais seus autores se posicionam expondo sua opinião. Essa seria uma atividade que promoveria o desenvolvimento de consciência crítica, cidadã e solidária sugerida na Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008b).

3.1.4. Situação de Aprendizagem 4

1) Objetivos da unidade

Na Situação de Aprendizagem 4, os objetivos mencionados no início da unidade são: “relacionar texto a contexto, analisar características de diferentes construções frasais e relacioná-las a seu uso comunicativo, deduzir uma regra gramatical com base na análise de exemplos, aplicar regras em situações de uso” (SÃO PAULO, 2009a, p.29).

Ao elencar a relação entre texto e contexto, imagino que esse objetivo esteja relacionado à primeira das cinco atividades sugeridas na Situação de Aprendizagem. Nas orientações dadas ao professor a respeito dessa atividade, lê-se como objetivo: “relacionar manchetes às suas respectivas seções em um jornal” (SÃO PAULO, 2009a, p.30).

1. Read the headlines below and decide which newspaper section they were taken from. Write (P) for Politics, (S) for Sports, (IN) for International News and (LN) for Local News.
 - () President intervenes to cease commotion
 - () 9 indicted for human trafficking in China

⁴⁰ Cópia do texto do Caderno na íntegra.

- () Two killed in chemical explosion downtown
 - () High-altitude ban stays in football
 - () Celtics win 7th straight
 - () 17 UN staffers killed in Algiers bombing
 - () False doctor gets 30 years for running illegal pharmacy
- (SÃO PAULO, 2009a, p. 32)

Como se pode observar na atividade, ao se referir ao objetivo de relacionar texto a contexto, a atividade sugere, na realidade, que os alunos relacionem os assuntos das manchetes com as seções de jornais às quais provavelmente pertencem – bastante semelhante à Atividade 2 da Situação de Aprendizagem 1, conforme se pode observar a seguir:

2. Now decide which newspaper section listed in Activity 1 you should read in order to find:
- a) the main news articles in a newspaper
 - b) market and economic trends
 - c) the newspaper opinion on a recent debate
 - d) readers' opinions on a recent debate
 - e) cars for sale
 - f) house/apartments to let or for sale
 - g) job offers
 - h) an accident involving a bus and a truck on a local highway
 - i) a diplomatic agreement between two foreign countries
 - j) the result of a soccer match
 - k) a movie review and the movie theater where it is playing
 - l) recent research on DNA sequencing
- (SÃO PAULO, 2009a, p.15)

Uma das diferenças entre as duas atividades é de que em uma há apenas os assuntos gerais tratados nas notícias que devem ser relacionados às diversas seções de um jornal, enquanto na outra são escritas as manchetes do que seriam notícias reais. Outra diferença é de que em uma há a possibilidade de que as manchetes pertençam a uma dentre quatro seções do jornal enquanto na outra atividade há a possibilidade de que os assuntos estejam presentes em um número mais variado de seções de jornal.

Relacionar texto a contexto, a meu ver, seria muito mais que prever a seção do jornal à qual uma determinada manchete possivelmente pertence; significa relacionar o texto ao contexto de produção do texto, aos leitores do texto, ao momento histórico em que foi escrito e ao contexto sócio-cultural no qual foi produzido, por exemplo. Por essa razão, creio que o objetivo da atividade seja muito mais simples que aquele descrito no Caderno do Professor.

A Atividade 2 tem como objetivo “identificar as características gerais de uma manchete” (SÃO PAULO, 2009a, p.30). Isso é feito por meio de uma atividade de verdadeiro ou falso, que deve ser feita pelos alunos com base na leitura das manchetes da atividade anterior.

2. Read the headlines in Activity 1 again paying attention to how they were written. Decide whether the statements are true (T) or false (F).

Headlines:

- () are concise and direct.
- () include extra adjectives and adverbs to characterize the news story.
- () are written in the present.
- () bring only enough information to give an impression of the entire story.
- () bring details about the news story.
- () always bring the full name of the people they refer to.

(SÃO PAULO, 2009a, p.32)

Creio que o objetivo seja bastante simples de ser atingido nessa atividade, pois as características citadas são bastante aparentes nas manchetes. Cumpre ressaltar que as orientações dadas ao professor não sugerem nenhum tipo de ampliação da discussão das características das manchetes. Feita dessa maneira, a análise das manchetes se transforma em uma constatação excessivamente rasa do gênero em questão, pois leva em consideração apenas aspectos relacionados à estrutura formal do gênero.

De acordo com Swales (1990), conforme já citado neste estudo, o estudo sobre os gêneros não pode ser resumido à análise de aspectos linguísticos dos gêneros. Ramos (2004) – também citada na fundamentação teórica deste estudo – afirma, também, que o estudo dos gêneros deve contemplar não apenas a conscientização da estrutura formal do gênero, mas também o contexto sócio-cultural no qual o gênero é produzido.

Quanto aos objetivos da Atividade 3 – “analisar características de diferentes construções frasais, relacionando-as a seu uso comunicativo” (SÃO PAULO, 2009a, p.30) – nota-se que a análise feita na atividade é, na realidade, mais relacionada à estrutura da frase que ao seu uso comunicativo.

3. Study how the following facts became news and then headlines.

Fact: Two people were killed⁴¹ in a chemical explosion that occurred downtown last night.

News: Two people are killed in a chemical explosion downtown.

Headline: Two killed in chemical explosion downtown.

⁴¹ Grifos da atividade.

[...]

Now match the beginnings and ends to find the explanations:

- (a) The fact is in the
- (b) The news is in the
- (c) The headline is in the
- () present (reduced passive or active) with only key information.
- () past tense (passive or active) because it is about something that already happened.
- () present (passive or active) to emphasize the relevance of the fact as an updated piece of news. (SÃO PAULO, 2009a, p.33)

As respostas à atividade darão informações a respeito de tempo verbal e de informações formais a respeito de cada uma das sentenças dos exemplos dados. Não há, na atividade, a relação das construções frasais aos seus usos comunicativos.

Na Atividade 4, a dedução da regra gramatical – um dos objetivos da atividade – pode ser alcançado, principalmente, ao se observar nos exemplos dados aos alunos as cores e a marcação das sentenças.

4. Language study: passive voice X active voice

a) Study these pairs of sentences:

Somebody **KILLED**⁴² **two teenagers** last night (past, active)
Two teenagers **WERE killed** last night. (past, passive)

They **MAKE** **paper** out of wood. (present, active)
Paper **IS MADE** out of wood. (present, passive)

The man **IS BUILDING** **a house**. (present continuous, active)
A house **IS BEING BUILT**. (present continuous, passive)

They **WILL DISCUSS** **this topic** in the staff meeting. (future, active)
This topic **WILL BE DISCUSSED** in the staff meeting. (future, passive)

b) Now tick the correct options to complete the rules.

The passive voice is formed by

the auxiliary verb () to be + the main verb in the () infinitive.
 () to have () gerund.
 () to do () past participle.

In the passive voice, the verb tense is indicated by the

() auxiliary verb.
 () main verb.

c) Go back to the headlines in Activity 1. Which ones are in the passive voice? Which ones are in the active voice? Why? (SÃO PAULO, 2009a, p.34)

O segundo e o terceiro objetivos – “relacionar uma regra gramatical a seu uso comunicativo; aplicar regras em situações relacionadas ao tema” (SÃO PAULO,

⁴² Grifos e destaques da atividade.

2009a, p.31) –, porém, não parecem ser alcançados, pois a parte da atividade na qual não se trata da dedução da regra da voz passiva pede, apenas, que os alunos indiquem se as manchetes da Atividade 1 estão escritas na voz passiva ou na voz ativa.

II) Textos e Atividades

O gênero estudado na quarta Situação de Aprendizagem é a manchete que, como se sabe, é um texto bastante conciso, constituído por uma sentença que resume a notícia à qual se refere. Por essa razão, os únicos textos estudados na Situação de Aprendizagem 4 são as manchetes, já que a unidade é dedicada ao estudo das manchetes e da voz passiva, conforme se lê no quadro que resume os conteúdos e temas da Situação de Aprendizagem (SÃO PAULO, 2009a, p.29).

Parece-me, no entanto, que resumir o estudo das manchetes à apresentação de um pequeno número de exemplos e a algumas de suas características – apresentadas na Atividade 2 – não é o suficiente para que os alunos estejam preparados para a produção das manchetes.

Nas Atividades 3, 4 e de expansão, a discussão é voltada para a voz passiva. Há uma tentativa de se mostrar como essa estrutura gramatical aparece em manchetes. A Atividade 3 mostra como as informações de um fato ocorrido são transformadas em manchetes por meio da omissão de algumas palavras até que o fato relatado seja resumido às poucas palavras que constituem a manchete.

3. Study how the following facts became news and then headlines.

Fact: Two people were killed⁴³ in a chemical explosion that occurred downtown last night.

News: Two people are killed in a chemical explosion downtown.

Headline: Two killed in chemical explosion downtown.

Fact: The Celtics won the seventh game in a row on Sunday.

News: The Celtics win the seventh game in a row.

Headline: Celtics win 7th straight.

Now match the beginnings and ends to find the explanations:

- (a) The fact is in the
- (b) The news is in the
- (c) The headline is in the

⁴³ Grifos da atividade.

- () present (reduced passive or active) with only key information.
 - () past tense (passive or active) because it is about something that already happened.
 - () present (passive or active) to emphasize the relevance of the fact as an updated piece of news.
- (SÃO PAULO, 2009a, p.33)

Um dos exemplos citados aparece na voz passiva e outro aparece na voz ativa. Essa atividade, no entanto, me parece um tanto confusa tanto para os alunos quanto para o professor, que terá de orientar a leitura dos alunos para que compreendam quais foram as alterações e porque a sentença que relatava o fato ocorrido sofreu aquelas alterações até que se transformasse em manchete. Contudo, não há orientações no Caderno do Professor sugerindo as razões para tais transformações pelas quais as sentenças passam.

Além disso, há uma orientação nas instruções para o professor de que, caso seus alunos não consigam compreender a palavra “passiva” da atividade na qual os alunos devem relacionar as colunas, pode explicar a dedução da regra gramatical da voz passiva na Atividade 4 antes de fazer a Atividade 3 – “Caso os alunos fiquem intrigados com a utilização dos termos *passive or active*, você pode inverter a ordem das atividades e propor primeiramente a Atividade 4” (SÃO PAULO, 2009a, p.31). Isso indica que a maior preocupação da Atividade 3 está em saber definir em que tempo verbal as sentenças estão e que tipo de conteúdo apresentam do que em compreender porque essas transformações ocorrem para que um fato vire uma notícia e uma manchete de jornal.

Na Atividade 4, mesmo estabelecendo como objetivos a relação da regra com seu uso comunicativo e a aplicação da regra em situações relacionadas ao tema, a atividade chega à dedução da regra da formação de voz passiva e vai, no máximo, à sistematização da regra ao solicitar que os alunos determinem quais manchetes da primeira atividade estão na voz ativa e quais estão na voz passiva.

4. Language study: passive voice X active voice

a) Study these pairs of sentences:
 Somebody KILLED⁴⁴ two teenagers last night (past, active)
Two teenagers WERE killed last night. (past, passive)

They MAKE paper out of wood. (present, active)
Paper IS MADE out of wood. (present, passive)

⁴⁴ Grifos e destaques da atividade.

The man IS BUILDING a house. (present continuous, active)
A house IS BEING BUILT. (present continuous, passive)

They WILL DISCUSS this topic in the staff meeting. (future, active)
This topic WILL BE DISCUSSED in the staff meeting. (future, passive)

b) Now tick the correct options to complete the rules.

The passive voice is formed by

the auxiliary verb () to be + the main verb in the () infinitive.
 () to have () gerund.
 () to do () past participle.

In the passive voice, the verb tense is indicated by the

() auxiliary verb.
 () main verb.

c) Go back to the headlines in Activity 1. Which ones are in the passive voice?
 Which ones are in the active voice? Why?
 (SÃO PAULO, 2009a, p.34)

Após isso, a Atividade de expansão explora um pouco mais a respeito de quando a estrutura da voz passiva é usada em detrimento da voz ativa por meio do questionamento que o professor pode fazer segundo as orientações dadas no Caderno do Professor.

Atividade de expansão

Anote na lousa o seguinte par de frases:

Thomas Edison invented the lamp.

The lamp was invented by Thomas Edison.

Leia cada uma delas com os alunos e proponha as seguintes perguntas:

“Qual dessas frases tende a ser usada em uma biografia de Thomas Edison?
 Por quê?”

“Qual delas tende a ser usada em um livro sobre invenções? Por quê?”

Dê algum tempo para que os alunos possam trocar ideias entre si e faça a correção oralmente.

Respostas

Em uma biografia sobre Thomas Edison, tende-se a utilizar a voz ativa, uma vez que ela apresenta primeiramente quem fez a descoberta, no caso, o inventor cuja vida é descrita na biografia (Thomas Edison invented the lamp). Em um livro sobre invenções, tende-se a utilizar a voz passiva, já que ela traz primeiramente o objeto inventado (The lamp was invented by Thomas Edison).

(SÃO PAULO, 2009a, p.31-32)

Apesar de levar os alunos a uma reflexão um pouco maior a respeito do uso da voz passiva, são esquecidas as manchetes. Não há nenhuma outra sugestão de atividades na Situação de Aprendizagem 4 que proponha uma reflexão a respeito da frequência com que a voz passiva aparece em manchetes de jornais ou por que razão é usada nesse gênero.

A produção do gênero manchete não é pedida na Situação de Aprendizagem 4, pois essa é a sugestão de produção para as duas aulas finais deste segundo volume dos Cadernos de Língua Inglesa da 1ª série do Ensino Médio e que será analisada a seguir.

3.1.5. Situação de Aprendizagem 5

1) Objetivos da unidade e Atividades

A Situação de Aprendizagem 5, conforme já mencionado anteriormente, é uma continuação da Situação de Aprendizagem 4, na qual se propôs o estudo das manchetes. A quinta unidade do segundo volume da 1ª série do Ensino Médio é composta por uma única atividade a ser feita em duas aulas, conforme a previsão feita pelas instruções do Caderno (SÃO PAULO, 2009b, p.34)

Os alunos irão trabalhar em grupos para produzir manchetes para um jornal da classe ou da escola. Trata-se, portanto, de uma Situação de Aprendizagem que propicia a oportunidade de aprimorar a competência de escrita, especificamente com relação à organização da primeira página de um jornal impresso e à produção de manchetes, considerando-se as características desse gênero **estudadas ao longo do bimestre**⁴⁵.

O trecho anterior está em destaque, pois ao ler essa orientação, é possível que haja a interpretação de que as manchetes foram estudadas em todas as Situações de Aprendizagem anteriores a esta última. Entretanto, não se pode afirmar que isso seja verdade, pois ao longo do Caderno foram apresentados, e em partes estudados, outros gêneros, tais como os anúncios de classificados, as notas de correção e as cartas ao editor. As manchetes foram abordadas apenas na quarta Situação de Aprendizagem.

A atividade proposta para a produção das manchetes está dividida em três partes: na primeira, deve haver uma discussão com o grupo como um todo para que se decida se será criado um jornal da escola ou da classe, em seguida deve haver um levantamento de ideias a respeito dos fatos ocorridos no cotidiano que possam

⁴⁵ Grifo meu.

ser noticiados, e após isso a organização desses fatos e a separação em diferentes seções do jornal.

A segunda parte deverá ser feita em grupos menores – sugere-se que seja feita em grupos com quatro alunos – e tem como objetivos: fazer a distribuição entre os grupos formados dos fatos levantados no passo anterior, escrever a manchete “seguindo as características desse tipo de texto estudadas ao longo do bimestre” (Caderno do Professor, p.35), e trocar as manchetes produzidas entre grupos para que os colegas corrijam a produção de outro grupo.

Finalmente, a última parte da atividade deve ser uma reunião editorial “para decidir como ficaria a distribuição das manchetes na primeira página do jornal” (SÃO PAULO, 2009b, p.35).

Ao observar o passo a passo sugerido no Caderno do Professor, noto que a produção escrita solicitada – uma manchete por grupo – resultará em um texto bastante curto para cada grupo. Será, na realidade, um trabalho no qual os alunos pensarão juntos em apenas uma frase a respeito do fato sorteado para que seu grupo noticie na forma de manchete.

Parece-me estranho, porém, pensar que ao final do trabalho a turma terá produzido manchetes para a primeira página de um jornal, que será escrita como se a primeira página estivesse isolada das outras partes de um jornal. O que causa estranhamento é o fato de que, para que uma manchete possa ser escrita, é necessário que haja uma notícia relatando quem, o quê, onde, quando, e como algo aconteceu. Todavia, esse passo é ignorado – há apenas a sugestão de que os alunos discutam o que poderia ser noticiado de maneira oral – e a única parte escrita serão as manchetes.

ATENÇÃO!

Considerando-se que os fatos escolhidos para as manchetes nesta Situação de Aprendizagem estarão desatualizados quando a produção do jornal ocorrer efetivamente no último bimestre (já que é essa a produção prevista para o encerramento do ano letivo), o trabalho aqui realizado deve ser visto como um ensaio. Entretanto, é bem possível que os alunos fiquem bastante empolgados com a atividade. Nesse caso, você e sua turma podem escolher um nome para o jornal e produzir, nesse momento, apenas um fac-símile da primeira página.

(SÃO PAULO, 2009b, p.35)

Levando-se em consideração o fato de que o jornal será trabalhado ao longo de três bimestres, questiono se seria válido manter nesse momento essa produção

da primeira página que, conforme a própria orientação anterior afirma, terá de ser refeita mais adiante; ou se seria mais produtivo ou até mais interessante para os alunos deixá-la para mais adiante, depois que já tivessem aprendido, lido, discutido e escrito notícias e outros gêneros que compõe o jornal e, somente após isso, partir para a produção da primeira página.

3.1.6 O “syllabus”, a progressão de conteúdos, e a visão de ensino-aprendizagem do segundo volume da 1ª série do Ensino Médio

Segundo o currículo apresentado pela Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008b, p.45-56), o ensino de língua inglesa deverá focar no desenvolvimento das competências de leitura e de produção de diversos gêneros. No caso do volume em questão – segundo volume da 1ª série do Ensino Médio – sugere-se:

Gêneros para leitura e escrita

- Reconhecimento da estrutura geral de um jornal
- A primeira página de jornal e suas manchetes
- Notícias (organização do texto e inferência de significado)
- Opinião do leitor e seção de ouvidoria (localização de informações explícitas e reconhecimento do tema)
- Seções e seus objetivos (localização de informações explícitas e reconhecimento do tema)
- Classificados (o significado das abreviações)
- Voz passiva
- Pronomes relativos (who, that, which, where)

Produção: manchetes para notícias de um jornal da escola
(SÃO PAULO, 2009b, p.51)

De acordo com o texto da Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008b), o ensino deverá priorizar as competências de leitura e de escrita, pois se entende que a linguagem é mais que um sistema de regras abstrato, “é uma forma de compreensão e ação sobre o mundo” (p.17). Ao se ler isso, pressupõe-se que a visão de linguagem expressa na Proposta Curricular é de que esta é um meio de interação entre os membros de uma comunidade.

Além disso, a Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008b) também aponta ao que diz respeito ao ensino de língua estrangeira que

não se trata mais de privilegiar a gramática ou as funções comunicativas, mas de promover o conhecimento e o reconhecimento de si e do outro, traduzido

em diferentes formas de interpretação do mundo, concretizadas nas atividades de produção oral e escrita, desenvolvidas em cada uma das etapas da escolarização.

Isso demonstra que a concepção de ensino-aprendizagem de língua estrangeira subjacente à Proposta Curricular é de que o ensino-aprendizagem deve estar intimamente relacionado à interação dos alunos com as pessoas e com o mundo ao seu redor. Não faz sentido, portanto, ensinar-lhes regras abstratas e descontextualizadas, nem pedir-lhes que memorizem informações vazias de sentido, que não lhes sejam úteis para a vida real.

O que se vê nas sugestões de atividades, porém, nem sempre reflete essa visão de linguagem e de ensino-aprendizagem de língua estrangeira de que a Proposta Curricular trata. Em determinados momentos, há atividades nas quais se percebe que o único objetivo é o de mostrar aos alunos um ponto gramatical, sem que haja a preocupação em mostrar em que situações de comunicação esses conhecimentos linguísticos aparecerão, e de que maneira aparecerão.

3. For a newspaper to be released everyday there is a considerable amount of work that has to be done by several professionals and these professionals use specific terms to refer to what they do. Read the definitions and choose the words from the list to solve the crosswords puzzle.⁴⁶

Across

1. The person **who/that**⁴⁷ is in charge of the content of the newspaper.
2. Something **which/that** is written at the beginning of an article to hold the reader's attention.
3. An explanation of a picture or illustration **which/that** is usually placed under it.
4. A news story **which/that** no other paper has published yet.
5. The title of an article set in large, bold type.
6. The time **when** an article is due.

[...]

(Situação de Aprendizagem 1 – Atividade 3 – SÃO PAULO, 2009b, p.16)

Na atividade anterior é possível perceber que o assunto do bimestre que está sendo introduzido na Situação de Aprendizagem 1 é usado como pretexto para o ensino dos pronomes relativos. A atividade traz a definição de palavras relacionadas ao jargão jornalístico e usa, propositadamente, definições nas quais há pronomes relativos para que, posteriormente, o professor ensine as suas regras de uso para seus alunos. Vale ressaltar que as palavras estudadas nessa atividade não são

⁴⁶ Palavras dadas para que o aluno complete as palavras cruzadas: article, byline, caption, deadline, editor, headline, hook, lead, op-ed, cropped, reporter, scoop.

⁴⁷ Grifos da atividade.

aproveitadas em outras Situações de Aprendizagem. O vocabulário apresentado fica, assim, solto e descontextualizado. É bastante provável que, por não representar um conhecimento de valor significativo, ou real para os alunos, não seja aprendido e seja rapidamente esquecido, assim como também é provável que seja esquecida a regra a respeito do uso dos pronomes relativos.

O exemplo a seguir mostra outro momento no qual se sugere o estudo de um aspecto gramatical.

4. Language study: passive voice X active voice

a) Study these pairs of sentences:

Somebody **KILLED**⁴⁸ **two teenagers** last night (past, active)

Two teenagers **WERE killed** last night. (past, passive)

They **MAKE** **paper** out of wood. (present, active)

Paper **IS MADE** out of wood. (present, passive)

The man **IS BUILDING** **a house**. (present continuous, active)

A house **IS BEING BUILT**. (present continuous, passive)

They **WILL DISCUSS** **this topic** in the staff meeting. (future, active)

This topic **WILL BE DISCUSSED** in the staff meeting. (future, passive)

b) Now tick the correct options to complete the rules.

The passive voice is formed by

the auxiliary verb () to be + the main verb in the () infinitive.

() to have () gerund.

() to do () past participle.

In the passive voice, the verb tense is indicated by the

() auxiliary verb.

() main verb.

c) Go back to the headlines in Activity 1. Which ones are in the passive voice? Which ones are in the active voice? Why?

(Situação de Aprendizagem 4 – Atividade 3 – SÃO PAULO, 2009b, p.34)

Na atividade anterior pretende-se levar os alunos a deduzirem a formação da voz passiva em língua inglesa. No entanto, os exemplos utilizados nada têm a ver com as manchetes – gênero a partir do qual se pretendia ensinar essa estrutura gramatical. Os alunos são conduzidos à dedução da regra gramatical para a formação da voz passiva, porém, voltam às manchetes apenas para as classificarem como sentenças na voz ativa e na voz passiva. Não são levados a pensar sobre o porquê de essa estrutura frasal ser utilizada em algumas manchetes e não em outras.

⁴⁸ Grifos e destaques da atividade.

Além das questões relacionadas à concepção de linguagem, há também um problema relacionado ao conceito de gênero na Proposta (SÃO PAULO, 2008b). Além de não oferecer nenhum conceito de gênero aos leitores da Proposta, por vezes o documento oficial se refere a gêneros discursivos (p.42) e a gêneros textuais (p.43) como se ambos fossem definições exatamente iguais e como se não houvesse diferenças conceituais entre ambos os termos.

A ausência de uma definição clara para gêneros faz com que se corra o risco de que os professores entendam o estudo dos gêneros como o estudo da estrutura formal dos textos, pois, conforme se vê nas atividades a seguir, o estudo dos gêneros se resume a uma análise bastante superficial de aspectos formais mais aparentes do gênero.

3. Compare the extended texts in Activity 2 and the ads in Activity 1. Tick (X) the correct option to complete the table below and then answer in Portuguese: Why do ads have these characteristics?

	Extended versions	Ads
have longer sentences		
have abbreviations		
present key information only (i.e., are concise texts)		
present information and also opinions and explanations		

(Situação de Aprendizagem 2 – Atividade 3 – SÃO PAULO, 2009b, p.22)

2. Read the headlines in Activity 1 again paying attention to how they were written. Decide whether the statements are true (T) or false (F).

Headlines:

- () are concise and direct.
- () include extra adjectives and adverbs to characterize the news story.
- () are written in the present.
- () bring only enough information to give an impression of the entire story.
- () bring details about the news story.
- () always bring the full name of the people they refer to.

(Situação de Aprendizagem 4 – Atividade 2 – SÃO PAULO, 2009b, p.32)

Em ambas as atividades anteriores, são destacados alguns traços característicos dos gêneros em estudo – os anúncios de classificados e as manchetes, respectivamente – e a análise é limitada a essas características. Em nenhum momento se sugere que sejam debatidos o contexto sócio-cultural de produção e de recepção dos gêneros em estudo.

Assim, os professores, que possivelmente estarão crentes de que passaram a adotar um jeito novo de trabalhar com textos em suas aulas, estarão, na realidade,

ensinando novamente segundo uma receita pronta, pois o estudo dos gêneros será visto como o estudo de sua estrutura formal.

Há outros momentos em que a produção escrita de um gênero é entendida como a cópia de um modelo fixo e pronto, como se pode notar nas Atividades 2 e 3 da Situação de Aprendizagem 3.

2. Study the note written under the section called *Corrections* published on the next day in the same newspaper.

CORRECTION

In, "Kaká crowned best player of the year" (published on 12/07⁴⁹/2007) we stated that the ceremony in which Brazilian player Kaká was crowned the best player of the year happened after the final against Milan. In fact, it was against Boca. The mistake has been corrected in our archives.

Then, answer:

- Where do⁵⁰ the title of the article and the date of the publication appear?
 - What expression is used to introduce the extract of the article in which there was a mistake?
 - What expression is used to correct the piece of information?
 - Why is it written that the correction has been made in the archives?
3. Now write correction notes for the other two news articles in Activity 1.
(Situação de Aprendizagem 3 – Atividades 2 e 3 – SÃO PAULO, 2009b, p.28)

Respostas

As respostas variam. Seguem duas possibilidades de nota de correção. Para a manchete de economia: In "Inflation rates drop drastically" (published on 12/17/2007) we stated that inflation rates lowered from October's 1.97% to November's 1.91%. In fact, the rates were 1.97% in October and 1.2% in November. The mistake has been corrected in our archives. Para a manchete do noticiário local: In "Driver killed on tragic accident" (published on 12/17/2007) we stated that Jonathan Kurdsey, 12, was the driver killed in the accident. In fact, Jonathan Kurdsey was a passenger in the car. The mistake has been corrected in our archives.
(SÃO PAULO, 2009b, p.25)

As atividades sugeridas nada têm a ver com o trabalho sugerido por Ramos (2004) – citada na fundamentação teórica desta pesquisa – no que diz respeito ao estudo dos gêneros em sala de aula. Para a autora, o estudo dos gêneros deve ser visto como um processo espiralado, e não como se pudesse ser separado em partes independentes entre si. O estudo dos gêneros, segundo a estudiosa, deve incluir a exposição dos alunos a um número variado de exemplares do gênero em estudo, bem como o estudo de aspectos formais e sócio-culturais do contexto em que o gênero é produzido. A autora acrescenta que é importante que o professor busque

⁴⁹ Há, provavelmente, um erro de digitação da data no caderno, pois a Atividade 1 explica que o jornal foi publicado no dia 17, e não no dia 07, como se lê na atividade.

⁵⁰ Cópia do texto do Caderno na íntegra.

levar os alunos a desenvolverem uma visão crítica a respeito do gênero e que devem ser criadas oportunidades para que os alunos possam produzir o gênero em estudo.

A seguir, parto para a segunda parte deste capítulo de apresentação e discussão dos resultados na qual detalho as reações pessoais do grupo de professores participantes da pesquisa a respeito do Caderno analisado e do material distribuído pela Secretaria de Educação de modo geral.

3.2 Reações pessoais de um grupo de professores a respeito dos Cadernos de Língua Inglesa

A fim de responder à segunda pergunta de pesquisa, recorro aos dados coletados junto ao grupo de professores já contextualizado no capítulo de metodologia deste estudo. Vale lembrar que este é um grupo de participantes bastante particular, já que são professores que participaram de um programa de formação continuada e permanecem interessados em refletir sobre sua ação em sala de aula nos encontros e estudos que ainda promovem mensalmente. São, portanto, professores que, constantemente, buscam maneiras de transformar suas aulas em oportunidades de aprendizagem real e significativa para seus alunos.

Diversas questões foram levantadas ao longo das duas entrevistas coletivas realizadas. Entretanto, os assuntos que se mostraram mais relevantes para esta pesquisa podem ser divididos em duas categorias:

- I) As questões relacionadas às reações pessoais com relação ao estudo dos gêneros.
- II) As questões relacionadas à impressão geral dos professores com relação ao material distribuído pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

No que se refere às reações pessoais com relação ao estudo dos gêneros, as questões a respeito do conceito e de sua aplicação didática emergiram nas discussões feitas com o grupo.

Já no que concerne às reações pessoais com relação ao material de modo geral, os assuntos abordados podem ser divididos em três subcategorias:

- a) a preparação prévia dos professores;
- b) aspectos positivos;
- c) aspectos a serem modificados;

Na próxima subseção, farei uma discussão a respeito das duas categorias anteriores descritas juntamente com a discussão das subcategorias de cada uma. Cumpre ressaltar que a divisão em categorias tem como único objetivo organizar este capítulo de análise dos dados.

3.2.1 Reações pessoais do grupo de professores com relação ao estudo dos gêneros

Para compreender a maneira como os professores participantes desta pesquisa entendem a Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008b) e para os Cadernos de Língua Inglesa é relevante saber a importância que dão ao ensino de língua inglesa no contexto de escola pública. Os excertos a seguir mostram porque os professores consideram que o ensino de língua inglesa é importante para os alunos da rede pública.

Mel⁵¹: É muito importante o aluno saber o inglês hoje em dia, pois **vivemos a influência da língua inglesa em quase tudo**⁵² na mídia, nas ruas, nas lojas, na Internet e sem mencionar que é um dos **requisitos principais para os candidatos a um emprego** e nessa época de **globalização**, das **novas tecnologias** faz-se cada vez mais imprescindível saber a língua inglesa.

Rita: A aprendizagem de qualquer língua é de extrema importância. Ensinar inglês atualmente é uma **porta de acesso ao mundo globalizado**, ao conhecimento, a atitudes e comportamentos diferentes que refletem na **formação do aluno como aprendiz e como cidadão**.

Ana: Compreendo que o ensino da língua inglesa na escola pública pode ser, para uma boa parte dos alunos, a única oportunidade de estudar uma língua estrangeira, ampliando, assim, suas **possibilidades de estudo e de trabalho**.

Tais: O inglês é **a língua mais importante do mundo**, está presente em nosso dia a dia por todos os lados; os **avanços tecnológicos**, como a Internet é um exemplo de como usamos o idioma para **nos comunicarmos com o mundo**. Falar este idioma é ter todas as **portas do mercado de**

⁵¹ Todos os nomes citados são fictícios no intuito de preservar a identidade dos participantes da pesquisa. Não foram gramaticalmente corrigidas a escrita nos questionários respondidos e a fala nas entrevistas coletivas.

⁵² Grifos meus.

trabalho abertas, e fazer o diferencial, é estar entre os primeiros, em tempos de copa e olimpíadas no Brasil, os falantes da língua serão os primeiros a terem oportunidades de trabalho e de **conhecer uma diversidade cultural e expandir seus horizontes**.
(Questionário)

As professoras Mel, Ana e Tais mencionam a importância da língua inglesa no mundo do trabalho. De acordo com elas, saber a língua pode ampliar as chances de que o aluno consiga um bom emprego. As professoras Mel, Rita e Tais acrescentam a influência da língua inglesa, a globalização e a tecnologia como fatores que fazem com que saber inglês se torne um pré-requisito para que os alunos sejam atuantes no mundo.

As questões apontadas pelas professoras também são citadas na Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008b, p. 12-25), ao colocar como diretriz a necessidade de que o currículo seja comprometido em atender às necessidades do seu tempo. As ideias das professoras também estão de acordo com a Proposta (SÃO PAULO, 2008b, p.20-25) no que diz respeito à necessidade de se priorizar o preparo dos alunos para o mundo do trabalho.

Outra questão levantada pela professora Tais está relacionada à ampliação dos horizontes culturais dos alunos. O professor Edu aponta para a mesma questão no trecho a seguir.

Edu: E também a língua inglesa proporciona ao aluno uma **inserção social**, né? É... **inserção social, cultural**, porque quando você aprende uma língua estrangeira, seja ela o inglês, ou outra qualquer, o aluno, ele tem a oportunidade de **conhecer outros mundos**, outras experiências diferentes da dele.
(Primeira entrevista coletiva)

O aspecto de educação em uma língua estrangeira para a formação de cidadãos que saibam se posicionar crítica e reflexivamente é citado por ambos os professores. O contato com outras línguas, de acordo com a Proposta (SÃO PAULO, 2008b, p.41) “pode constituir-se num fecundo instrumento para a sua formação humana e cidadã.”. Além disso, a importância dos letramentos múltiplos citada na Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008b, p.42) também é lembrada pelos professores. Em uma sociedade de múltiplas linguagens, o ensino deve, segundo diz a Proposta, ser “capaz de promover autonomia intelectual e maior capacidade de reflexão dos aprendizes, contribuindo para a formação cidadã dos educandos.”

É possível perceber que, para esses professores, aprender a língua inglesa está ligado a questões que vão muito além da mera formação linguística. Aprender inglês significa não só compreender, mas também saber posicionar-se; é ser cidadão atuante no mundo.

Após apresentar as razões pelas quais os professores acreditam que o ensino de inglês é relevante no contexto de escola pública, apresento como os professores do grupo conceituam gêneros.

3.2.1.1. O conceito de gênero e sua aplicação didática

Uma vez que o material distribuído pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo sugere que o ensino de língua inglesa inclua o estudo dos gêneros, torna-se relevante saber qual é o conceito de gênero para os professores participantes da pesquisa.

Isis: Gêneros textuais **fazem parte do cotidiano do aluno de São Paulo**, portanto é relevante pensar e discutir como se trabalhar.

Mel: São **textos de diferentes tipos**, cada um com sua **função**, com **objetivos específicos** e **para um determinado público**.

Rita: Resumindo: **Tipos de textos relativamente estáveis com um propósito social**.

Ana: Entendo gêneros textuais como **tipos de texto com características específicas** que os diferenciam de outros gêneros.

Tais: Gêneros textuais são os **diferentes tipos de textos que circulam em uma sociedade**, conta com **organização textual, estrutura gramatical e vocabulários específicos**.

(Questionário)

Os trechos anteriores mostram que as professoras parecem ter uma ideia clara do que sejam gêneros. Dentre os traços que os definem são mencionados: tipos de textos, traços (gramaticais, vocabulares) característicos, função(ões) definida(s), objetivos específicos, textos que circulam na sociedade e a presença deles na vida cotidiana dos alunos. A definição da professora Rita é bastante semelhante à definição de gêneros discursivos apresentada por Bakhtin (1992/2003, p.262) – “tipos relativamente estáveis de enunciado” –, o que indica que é possível que a professora já tenha estudado ao menos uma definição para gêneros em algum

momento. Na definição dada pelas outras professoras nos trechos anteriores, também aparecem definições nas quais são mencionados aspectos também elencados por Swales (1990) em sua definição para gêneros, como, por exemplo, o fato de que os gêneros têm propósitos definidos, que textos de um mesmo gênero possuem traços em comum e também com relação ao fato de que os gêneros circulam em um contexto social.

As próprias professoras afirmaram que o conceito de gêneros não foi um conceito novo no momento em que receberam os Cadernos de Língua Inglesa, conforme as respostas dadas no questionário.

Isis: não.

Mel: Não. Já tinha conhecimento de gêneros no Curso de extensão.

Rita: não.

Ana: Não, porém não estou certa se o que respondi na pergunta anterior é correto.

Tais: Não, fiz curso de atualização na [nome da instituição] e aprendi muito sobre o assunto e revi o assunto no Curso de extensão.

(Questionário)

Entretanto, tendo em vista a complexidade em se definir gênero, conforme aponta Swales (1990, p.33) – “gênero é um conceito vago, um termo um tanto quanto solto”⁵³ – busquei, na primeira entrevista coletiva, explorar um pouco mais o conceito dado pelas professoras no questionário.

Pesquisadora: Eu acho que uma questão que eu gostaria que vocês falassem um pouquinho mais, que eu fiz no questionário, mas eu quero saber um pouquinho mais, é sobre a definição de gênero. O quê que vocês definem como gênero textual?

Tais: Ah, eu falo pros meus alunos que gênero textual é diversos textos que nos rodeiam no dia a dia. E eu falo pra eles que é importante (INCOMPREENSÍVEL), por exemplo, acabei de conhecer um gênero, porque? Quando ele vai analisar um texto, vai interpretar um texto ele já deve imaginar o que vai ser solicitado. Então ele tem mais chance de se sair bem numa questão... num vestibular... ou concurso... E tem vocabulário específico tal, tal, tal e enfim, isso é bom para eles.

[...]

Pesquisadora: E que outros aspectos definem o gênero? Vocês me falaram de forma, de layout, de características específicas... O que mais define o gênero? Além das características?

(alguns segundos de silêncio)

[...]

Pesquisadora: Eu... eu estava pensando aqui além das características que os diferenciam, por exemplo, nós temos uma... intuição, até, de falantes que nos

⁵³ “genre remains a fuzzy concept, a somewhat loose term of art.” (tradução minha)

diz que aquilo é uma receita, outro é um ticket lá de entrada pro cinema... Nós temos algumas noções dessas diferenças. É... mas são somente essas características que definem o que é gênero? As características de... a receita tem uma lista, ingredientes, modo de fazer... Tem algumas características formais, né? Além das características formais, o que mais que influencia no gênero?

(alguns segundos de silêncio)
(alguém fala algo, porém muito baixo. Impossível de compreender)

[...]

Pesquisadora: Acho que além da questão formal... a questão de para quem se dirige, como o Edu falou, né...

Edu: Pra quê...

Pesquisadora: Pra quê...

[...]

Isis: Pra quem...

(alguém diz “quando”)
(Primeira entrevista coletiva)

Há vários momentos de hesitação e de silêncio que demonstram que parece haver certo receio na tentativa de definir, com palavras, o que seja gênero. O trecho anterior demonstra essa incerteza quanto aos aspectos que definem gêneros. São citados alguns exemplos, tais como: convite, ticket de cinema, receita, carta, capa de livro, manual de instrução e embalagem. No entanto, ninguém mais se arrisca a dar uma definição mais detalhada.

No que se refere ao estudo dos gêneros em sala de aula, a questão foi aprofundada na segunda entrevista coletiva, na qual, após examinarem a versão do professor do segundo volume da 1ª série do Ensino Médio, houve uma discussão a respeito da maneira como se sugere a produção do gênero manchete no Caderno em questão.

Os professores presentes na segunda entrevista coletiva exprimem suas opiniões a respeito da sugestão de produção de manchetes, conforme se pode ler no trecho a seguir.

Pesquisadora: A proposta de escrita que tem na última situação de aprendizagem, lá na situação de aprendizagem 5, que é a proposta de escrita de *headlines*, né? de manchetes. É... essa proposta foi trabalhada no caderno, durante o caderno? Esse gênero, aliás, foi trabalhado ao longo do caderno?

(vários respondem: “Foi”)

Pesquisadora: De que maneira?

Rita: Ele trabalhou no primeiro contato, né?

(alguns momentos de silêncio)

Ana: É... primeiro ele tenta distinguir, por exemplo, manchete estaria em qual seção do jornal. É, ele sempre faz esse movimento: do maior, do mais abrangente aí vai restringindo, restringindo e chega numa coisa mais específica, né. Então aí, no caso, primeiro o aluno identificou em que ponto do jornal apareceria aí depois ele vem ali naquela atividade *headline*, aí tem algumas características e depois ele entra nessa... nessa questão aí de voz passiva que muitas vezes aparece na manchete.

[...]

Ana: É, eu... a minha impressão aqui é sempre..., a mesma desses caderninhos que eu acho que acontece nesse caderno que eu acho que acontece no ensino fundamental também, eu não sei até que ponto essas atividades que estão propostas aqui são suficientes pra que eles produzam alguma coisa lá no fim. Porque só o simples fato de ele ver a manchete, onde... ou de que parte do jornal ela seria, as características que ela tem e estudar um pouco o negócio de voz passiva pronto? Ele já tá pronto pra produzir manchete? Não é?

Edu: É...

(Segunda entrevista coletiva)

A crítica da professora Ana – com a qual o professor Edu concorda – está relacionada ao preparo dos alunos antes que seja solicitado que produzam o gênero manchete. Apesar de os três professores – Rita, Ana e Edu – concordarem que o gênero manchete é trabalhado ao longo do Caderno, de acordo com a professora Ana esse trabalho é insuficiente.

Nesse sentido, a visão da professora Ana é, de certa forma, coerente com a maneira segundo a qual Ramos (2004) sugere o estudo dos gêneros nas aulas de língua inglesa. Segundo a autora, o estudo dos gêneros deve incluir não apenas o conhecimento da forma, mas também da maneira como o gênero se constitui, do contexto em que é produzido e recebido. De acordo com Ramos (2004), é necessário que o estudo do gênero seja contextualizado, que os exemplares sejam autênticos e adequados ao grupo de alunos. É importante, também, que os gêneros não sejam vistos como fórmulas prontas a serem seguidas de maneira prescritiva.

A partir do momento em que percebo a crítica dos professores com relação à sugestão do estudo do gênero no Caderno em análise, pergunto aos professores de que maneira sugerem que os gêneros sejam abordados nas aulas de língua inglesa.

Pesquisadora: **Como vocês fariam uma sugestão** pra trabalhar, por exemplo, com a produção escrita de manchete? É. São as manchetes que eles pedem, né? O que que vocês fariam de sugestão? **O que que poderia ser trabalhado?** De uma maneira mais adequada, pensando na sala de aula de vocês, **como é que vocês fariam?**

Mel: Uma sugestão é levar os próprios jornais, né? Pra trabalhar com os jornais, revistas... que eles tem mais noção do que se trata. Eu levei jornais na sala de aula.... em português mesmo. Sabe como que é, né?

Pesquisadora: Tá. E o que mais que você sugeriria, Mel? Leva o jornal... **o que mais?**

Mel: Sentar em grupos, **discutir primeiro como é a estrutura da manchete, trabalhar com o vocabulário** ou reconhecendo assim você pra [...] dar uma pesquisada, né?

Pesquisadora: Sim.

Edu: Eu, particularmente retiraria essa parte. Eu, particularmente não vejo a necessidade de escrever, de ensinar a escrever manchete em inglês.

[...]

Pesquisadora: E você, Tais, **como é que você trabalhou?**

Tais: É. **Eu dei o vocabulário**, né, do anúncio (fala muito baixo) aí saiu vários e vários anúncios.

Edu: Então, mas o próprio anúncio ele é complicado, porque se for um anúncio... é... um anúncio, tudo bem. Agora, se for um anúncio seguindo os critérios de toda a formatação para jornal ele é complicado porque ele tem abreviação...

Tais: Não, aí eles **tem que escolher um de modelo e seguir realmente igual aquele modelo, dentro daquela estrutura pronta**, já, entendeu? Porque tinha muitas abreviações ali que eu não sabia o que que era.

[...]

Pesquisadora: **Tem alguma outra sugestão que vocês dariam de como trabalhar...** com qualquer outro gênero, gente. Não tem que ser exclusivamente a manchete. Alguma experiência que vocês sentiram resultado... eu queria saber mesmo **que atividades vocês propuseram, que exercícios vocês fizeram, que discussões...**

Mel: Dos cadernos eles fizeram propagandas, né? Em outros casos eles tiveram que criar anúncios

[...]

Pesquisadora: **Que atividades vocês propuseram...** Vocês têm alguma experiência assim pra contar?

Rita: Eu acho, assim, uma coisa que eu gostei, usando ainda do caderno, são essas propostas de recuperações finais. Eu acho que... eu usei em alguns momentos... eu gostei, vocês usaram?

Ana: Eu cheguei a usar um pouco, sim. Eu achei que tá... que é bem direcionada.

(Segunda entrevista coletiva)

Em vários momentos é bastante difícil fazer com que os professores cite exemplos de atividades feitas no intuito de estudar gêneros com os alunos em sala

de aula. Insisto pelo menos três ou quatro vezes – conforme se pode ver nos trechos da fala da pesquisadora em destaque – perguntando que tipos de atividades os professores fazem, porém, a única sugestão que me parece um pouco mais concreta é a sugerida pela professora Mel, que sugere que sejam levados jornais para que os alunos estudem a estrutura e o vocabulário das manchetes. Todavia, a sugestão da professora Mel permanece restrita à discussão de aspectos relacionados à forma e ao vocabulário dos gêneros.

A sugestão da professora Tais é semelhante à da professora Mel, conforme se observa nos trechos anteriores em destaque. A professora Tais sugere o estudo de vocabulário e de cópia de modelos prontos para a produção do gênero manchete.

As sugestões das professoras não estão de acordo com as orientações sugeridas por Ramos (2004), de que o estudo dos gêneros deve estar relacionado ao contexto de produção e recepção, e de que não podem ser vistos como receitas prontas a serem rigorosamente seguidas. A autora aponta, ainda, para a importância de que o estudo dos gêneros conduza os alunos a um nível de autonomia que lhes permita “explorá-lo criativamente” (RAMOS, 2004, p.117), algo que, acredito, não será alcançado apenas com a prática de cópias de modelos prontos.

Aparentemente, a questão de se ensinar língua inglesa por meio do estudo dos gêneros parece ser uma ideia bem aceita pelas professoras Mel, Ana, Rita e Tais – conforme as professoras afirmam quando questionadas a respeito das mudanças na maneira com que trabalham com textos a partir do estudo dos gêneros.

Mel: bastante, porque antes do curso de extensão, ficava somente na leitura e tradução basicamente.

Rita: Trabalho com gêneros desde o curso de extensão, modificou o modo como eu via o texto e como eu o utilizava. Antes era para ter um gancho e ensinar algum aspecto lexical ou gramatical.

Ana: Trabalhando com gêneros, me parece que a função social do texto e suas características ganharam mais relevância.

Tais: As aulas ficaram mais interessantes, reconhecer e produzir diferentes gêneros textuais possibilita os estudantes a localizar informações mais rapidamente.

(Questionário)

Todavia, as questões que envolvem a prática em sala de aula – como fazer esse trabalho? – representam a grande dificuldade encontrada por essas professoras. O estudo do gênero é, muitas vezes, sugerido de modo que somente o aspecto formal - a estrutura - é levado em consideração. Dessa maneira, são

deixados de lado aspectos dos gêneros de natureza social e cultural, cruciais para a compreensão da maneira como os gêneros se constituem.

O trecho a seguir mostra outro momento no qual os professores Edu, Ana e Rita debatem a dificuldade de orientar seus alunos de modo que consigam produzir textos.

Edu: Essa parte da manchete pra eles é mais cansativa. Né?

Pesquisadora: Por que será que a da manchete é cansativa?

Edu: Porque eu acho que exige mais. É uma coisa que eles não tem contato, que é o que a Ana tá falando. E eu acho que é por isso que tem o problema da produção de texto. Se eles não têm contato com esse tipo de texto eles não conseguem produzir, isso é inclusive em português, né...

Pesquisadora: Mas qual que é a dificuldade? A dificuldade de escrever o anúncio?... a manchete, aliás.

Edu: Tem que saber articular, tem que saber produzir, tem que saber vocabulário... Não é qualquer coisa que faz uma manchete. Né?

Ana: É porque é assim: Ele fala assim: A cabeça do aluno geralmente ele pensa assim: “bom eu quero escrever essa manchete”, aí ele escreve em português. Aí ele vai pegar o dicionário. Aí ele vai procurar essa palavra, procura essa palavra, procura essa palavra... e agora? Pra articular? Não é?

Rita: Aí ele vem: “Professora, como é que faz isso?”

Ana: Aí você articula pra ele. Não é?
(Segunda entrevista coletiva)

O trecho aponta para uma situação na qual os professores anteriormente mencionados citam momentos em que seus alunos, que parecem ainda não conseguir pensar na escrita em língua inglesa, desvinculando-a da tradução de português para inglês, enfrentam dificuldades no momento da produção escrita de um gênero. A fala da professora Ana – “Aí você articula pra ele” – indica a dificuldade da professora em orientar seus alunos ao invés de simplesmente dar-lhes a resposta. Da maneira como está sendo trabalhado, o gênero não está sendo pensado como um “processo social dinâmico” (RAMOS, 2004, p.115), com propósitos comunicativos próprios, reconhecido por uma comunidade discursiva em seu contexto de produção e recepção. Isso reforça a argumentação apresentada anteriormente de que a maior dificuldade encontrada pelos professores com relação ao estudo dos gêneros está na maneira como se deve proceder em sala de aula.

Quais atividades, quais discussões podem ser feitas para que os alunos aprendam língua inglesa com base no estudo dos gêneros?

Na subseção seguinte, apresento a avaliação que os professores participantes desta pesquisa fazem dos Cadernos de Língua Inglesa de modo geral. Apesar de não apontarem para questões relacionadas unicamente ao volume analisado neste estudo, os dados são apresentados devido ao tempo e à importância dada a essas questões mais gerais que foram discutidas ao longo da coleta de dados com o grupo de professores.

3.2.2. Reações pessoais dos professores com relação ao material distribuído pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

Apesar de esta pesquisa ter se proposto a examinar a versão do professor do segundo volume da 1ª série do Ensino Médio dos Cadernos de Língua Inglesa, algumas questões relativas ao material distribuído pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – a Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008b) e os Cadernos de Língua Inglesa – merecem ser discutidas nesta análise visto a importância dada a essas questões mais gerais pelos professores participantes deste estudo.

Dentre os assuntos mais discutidos, destacam-se as questões de preparação prévia dos professores, aspectos positivos, as críticas e sugestões apontadas como mudanças necessárias no material da Secretaria de Educação. Apresento, a seguir, a discussão de cada um desses assuntos.

3.2.2.1. Preparação prévia dos professores

De acordo com a própria Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008b), o ensino de língua inglesa passou por uma mudança de abordagem. Tendo em vista a mudança sugerida no documento oficial, imagina-se que, para que o professor da rede pública saiba lidar com a mudança de paradigma, deve passar por um processo de preparo para saber lidar com a nova abordagem proposta. O trecho a seguir mostra a reação dos professores presentes na segunda entrevista coletiva

quando discutiram a questão de preparação prévia oferecida aos professores da rede estadual.

Pesquisadora: Como que vocês souberam da criação desse caderno, e quando vocês souberam, quais eram as propostas, os objetivos... Em que contexto foi criado o caderno?

(Risos)

Edu: Nem nós não sabemos explicar!

Ana: Você chegou na escola, eles te deram um livro falando: “ó, essa é a proposta”.

(Segunda entrevista coletiva)

Os risos e a ironia na fala de Edu e de Ana demonstram a falta de preparo e de informação que esses professores tiveram com relação ao uso dos Cadernos nas aulas de língua inglesa. De acordo com o que dizem, o material chegou às suas escolas sem que os professores fossem avisados e, principalmente, preparados para receber e utilizar o material. A professora Tais também menciona que não houve preparo para usar o material em suas aulas afirmando que

Tais: ...ele [o caderno] foi imposto ... ele caiu do céu, chegou lá, tem que trabalhar isso, não foi preparado os professores [...] Então eu acho, eu acho que tem que ser preparado antes, tem que ter uma oficina pedagógica pra primeiro tem que preparar o material porque isso daí tá sendo jogado.

Rita: E também pro professor saber como que é o material.

Tais: Exatamente. Primeiramente.

(Segunda entrevista coletiva)

A fala de Tais – “ele caiu do céu” – mostra que a professora não participou de nenhuma espécie de curso, workshop ou palestra, e leva a pensar que nenhum tipo de preparo foi oferecido ao professor no momento em que o novo material foi distribuído às escolas da rede.

Entretanto, no questionário, os professores mencionaram um programa oferecido desde 2008 pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores que se chama “A rede aprende com a rede”. Nesse projeto, são oferecidos cursos aos professores do ensino básico II (PEB II), a professores coordenadores das oficinas pedagógicas (PCOPs) de currículo e de tecnologia. O objetivo de cada curso é privilegiar “aspectos teóricos e metodológicos da Proposta Curricular, assim como de

seus materiais de apoio”⁵⁴ e permitir que os professores aprofundem-se nas metodologias, nas teorias e conceitos que subjazem à Proposta Curricular de cada disciplina.

Para que possam participar dos cursos, é necessário que os interessados estejam inscritos e que estejam dentro dos critérios de elegibilidade expostos no site⁵⁵. As vagas disponíveis são limitadas, ou seja, nem todos os professores interessados no curso poderão cursá-lo, a princípio. O excerto a seguir mostra que os professores tinham conhecimento dos cursos oferecidos pela CENP.

Isis: A Rede aprende com a rede. Workshop organizado pela CI.video conferencias.

Mel: Foi passado um vídeo-conferência sobre os cadernos se não me engano, mas não foi uma preparação para o uso dos cadernos e sim uma apresentação.

Rita: Houve um vídeo apresentado pela coordenação da escola no início de 2008 que apresentava os cadernos e a Proposta Curricular- LEM (SEE/SP, 2008). Agora estou fazendo o curso PROFESSOR APRENDE COM A REDE. Nesse curso, que se iniciou em setembro de 2009, temos uma vídeoaula sobre os cadernos e respondemos uma pergunta sobre a vídeoaula.

Ana: Direcionado a cada disciplina especificamente, nada foi oferecido. Tivemos algumas orientações sobre a proposta como um todo, ano passado, no início do ano, na própria escola. Os coordenadores ficaram encarregados dessas orientações.

Tais: De início nenhum, quase no final do ano foi dado um curso online com vagas limitada.
(Questionário)

De acordo com as respostas dadas pelas professoras Mel e Ana, os cursos oferecidos aos professores da rede estadual não são direcionados à disciplina de língua inglesa. Segundo as professoras, os cursos tratam de uma apresentação da Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008b).

Outro aspecto apontado pela professora Tais foi o de que os professores só tiveram acesso aos cursos após a implementação dos Cadernos nas escolas da rede. Isso indica que, pelo menos no caso da professora Tais, nenhum preparo prévio foi oferecido para que a professora conhecesse a nova abordagem para o

⁵⁴ Dados extraídos da consulta ao site: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Apresentação/tabid/826/language/pt-BR/Default.aspx>
Acesso em 04 jan.11.

⁵⁵ Dados extraídos da consulta ao site: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/redeaprende2009/Home/Sobrecurso/Regimento/tabid/954/Default.aspx#_ftnref2 Acesso em 04 jan 11.

ensino de língua inglesa. Além disso, o dado fornecido pela professora de que as vagas para os cursos são limitadas – dado confirmado nas informações obtidas no site da CENP – indica que mesmo estando todos dispostos a participarem dos cursos oferecidos, uma vez preenchidas as vagas oferecidas, os professores que ficaram de fora, provavelmente, tiveram de esperar a abertura de novos grupos para, somente então, participarem de um curso no qual receberam orientações para o trabalho com os Cadernos.

As professoras Ana e Rita preveem o que pode estar acontecendo nas escolas nas quais há professores que não tenham passado por algum tipo de preparo para o trabalho com material.

Ana: Se você pegar aquele professor que o negócio dele é chegar, abrir o livro e pôr na lousa um ponto gramatical e a aula dele sempre foi assim, ele olha isso aqui, ele...

Rita: ...não vai saber onde começar.

Ana: Tem professor, que eu imagino, ele talvez nem entenda o quê que tá escrito aqui, quem dirá o quê que é pra fazer com isso!

(Segunda entrevista coletiva)

Ana: ...o professor não é preparado pra isso, dá nisso mesmo, entendeu? Vai demorar, demora muito mais tempo pra coisa dar certo do que se tivesse um preparo.

(Segunda entrevista coletiva)

É importante lembrar que os Cadernos passaram a ser distribuídos em 2008 e que até o último bimestre de 2009 alguns dos professores deste estudo ainda não haviam participado de um curso que tratasse de questões teóricas e metodológicas presentes no novo material.

Após a discussão a respeito da preparação prévia dos professores mostro, a seguir, quais os aspectos avaliados como positivos nos Cadernos de Língua Inglesa.

3.2.2.2. Aspectos positivos

Com relação à avaliação que os professores do grupo fazem do material de maneira global, há excertos que demonstram, em geral, que os professores aprovam a ideia da criação do material e do uso dos Cadernos nas escolas por uma série de razões. Dentre elas, o fato de que os professores da disciplina de língua inglesa

nunca haviam recebido nenhum tipo de livro didático até então, o que fez com que os professores sentissem que houve o reconhecimento e a valorização da importância do estudo de língua inglesa na escola.

Pesquisadora: Isis, você dá aula com os cadernos, não dá? E qual é a receptividade dos seus alunos?

Isis: É... Em primeira instância, a **sensação de empoderamento** [...] que eles têm com relação à escola privada e a escola pública, né?
(Primeira entrevista coletiva)

Rita: [...] Pra mim eu acho ele **bom**, todos esses pontos que ela [professora Ana] levantou... da parte do **material que nunca teve**, ainda mais agora que **tem o caderno do aluno**, acho que isso daí ajudou muito porque **a motivação do aluno cresceu bastante**... eles nunca tinham um livro, ou eu que levava um material, que xerocava pra eles ou passava na lousa... então agora eles tem um caderno, o livro deles... Eu acho que isso também é **um ponto bem positivo**.
(Segunda entrevista coletiva)

Os trechos em destaque mostram as razões pelas quais as professoras Isis e Rita aprovam a distribuição dos Cadernos de Língua Inglesa. A sensação de “empoderamento” mencionada pela professora Isis revela que a presença de um material didático confere relevância à disciplina de língua inglesa no contexto da escola pública de São Paulo para a qual, sabe-se, até o ano de 2008, nunca havia sido oferecido qualquer livro didático.

A professora Rita reforça a fala da professora Isis lembrando que, pela primeira vez, professores e alunos receberam um livro didático para as aulas de língua inglesa. Segundo a professora, a presença do material deixou os alunos mais motivados a aprenderem.

Em outros momentos, é possível perceber que, de modo geral, os professores aprovam o uso dos Cadernos em suas aulas. As razões pelas quais os professores do grupo avaliam positivamente a iniciativa de se distribuir os Cadernos de Língua Inglesa podem ser vistas nos trechos a seguir:

Mel: Para **uma disciplina que nunca teve material**, para começar está muito bom [...]

Rita: No geral, minha avaliação é boa [...]

Tais: Gosto da proposta [...]
(Questionário)

Ana: [...] Os cadernos como um todo. Eu... eu vejo que eles são um **avanço**. Um **avanço**, tá... porque **tem algum material de inglês**, né? [...] Eu acho são **uma coisa boa**, é... tem uma **estrutura razoável** [...]

[...]

Rita: Ah, eu acho que eu concordo com a Ana. Pra mim eu acho ele **bom**, todos esses pontos que ela levantou... da parte do **material que nunca teve**, ainda mais agora que **tem o caderno do aluno**, acho que isso daí ajudou muito porque **a motivação do aluno cresceu bastante**... eles nunca tinham um livro, ou eu que levava um material, que xerocava pra eles ou passava na lousa... então agora eles tem um caderno, o livro deles... Eu acho que isso também é **um ponto bem positivo**. [...]

Pesquisadora: E você, Tais?

Tais: Bom. É... Eu... trabalho com os cadernos desde o ano passado, como eu já falei, e eu **gostei muito do material** porque nós **nunca tivemos um material de inglês**, né? E **é a primeira vez que teve**, eu ano passado fazia cópias para os alunos e tô trabalhando na medida do possível que foi dando.

[...]

(Segunda entrevista coletiva)

Mais de uma vez os professores mencionam que pela primeira vez a disciplina de língua inglesa passou a receber um livro didático. Ao que parece, os professores sentiam muita falta de um material de apoio para as suas aulas, e possivelmente, sentiram que a ajuda de um livro didático os orienta, permitindo que as aulas tenham uma sequência delineada. A professora Rita lembra que no primeiro ano apenas os professores recebiam o material, mas em 2009 tanto o professor quanto o aluno passaram a receber os Cadernos, o que para a professora foi uma vantagem ainda maior, especialmente no que tange à motivação dos alunos nas aulas de inglês.

Outro ponto citado pela professora Rita – e com o qual a professora Tais concorda posteriormente – é o currículo comum às escolas da rede estadual, pois ela explica que em sua escola há muitos casos de transferências de alunos no meio do ano letivo. Esses alunos passavam por dificuldades de adaptação não só à nova escola, aos novos professores e aos novos colegas, mas também aos assuntos tratados nas aulas. A professora acredita que manter um currículo comum poderá facilitar a vida do aluno que, por alguma razão, precisar sair de uma escola e ir para qualquer outra da rede estadual.

Rita: Outra coisa que eu já comentei de **positivo**, ao meu ver, é o **currículo comum** a todos. Eu acho isso muito positivo. Principalmente, assim, porque na minha escola tem muito rodízio, assim. A gente recebe bastante alunos de outras escolas. [...]

Tais: E... outro **ponto legal aí da apostila** é que eu acho que ela **prioriza a leitura e a interpretação de texto**, acho isso muito bom, muito legal. E... finalizando, eu acho que **todos estão falando a mesma língua** [...].
(Segunda entrevista coletiva)

As falas das professoras Rita e Tais indicam que ambas concordam que é necessário que as escolas da rede trabalhem com um currículo em comum. Essa afirmação revela que ter um material didático como orientador do trabalho do professor em sala de aula é bastante vantajoso para ambas as professoras. Poder olhar para os assuntos que são tratados em cada Caderno e planejá-los com antecedência parece dar mais tranquilidade às professoras.

A professora Tais acrescenta, ainda, que o foco nas atividades de leitura e interpretação de texto é outro ponto positivo do novo material. A professora trabalha apenas com alunos do Ensino Médio, e diversas vezes cita a necessidade de que os alunos estejam preparados para responderem a perguntas de vestibulares e de outros exames. Daí a visão da professora de considerar o foco em leitura como algo positivo, pois um grande número de universidades e de outras instituições inclui, em seu processo seletivo, questões de compreensão e de interpretação de textos na parte das questões de língua estrangeira.

De modo geral, as professoras parecem estar satisfeitas com o material distribuído pela Secretaria de Educação em alguns aspectos. Alguns parecem mais entusiasmados que outros, porém, todas, em algum momento, citam algum aspecto positivo dos Cadernos. Ao que parece, o material deu aos professores o apoio de que estavam precisando em suas aulas, pois, além de sentirem certa valorização da disciplina de língua inglesa, também passaram a ter um material como fonte de referência. Imagino que, antes da distribuição dos Cadernos nas escolas da rede, a organização do currículo ficava muito mais a critério de cada professor, que também encontrava limitações com relação aos recursos utilizados em aula.

Na próxima subseção, apresento as críticas feitas pelos professores aos Cadernos e as sugestões de melhorias dadas pelo professores participantes desta pesquisa.

3.2.2.3 Aspectos a serem modificados

Em meio aos elogios ao material, os professores do grupo também apontaram aspectos negativos dos Cadernos de Língua Inglesa. A fala da professora Isis ilustra uma das críticas feitas ao material:

Pesquisadora: Isis, você dá aula com os cadernos, não dá? E qual é a receptividade dos seus alunos?

Isis: É... Em primeira instância, a sensação de empoderamento [...] que eles têm com relação à escola privada e a escola pública, né? E em segunda instância, **as situações de aprendizagem finais de cada caderno**, especialmente os 2ºs anos e os 3ºs anos, **são muito extensas**. Há quatro páginas de situação de aprendizagem, né? De finalização de tarefa, com gêneros.[...] Então o grande questionamento deles [dos alunos] é em relação à tarefa final das situações de aprendizagem, em geral à última tarefa de cada livrinho, tá?
(Primeira entrevista coletiva)

De acordo com a professora Isis, um dos problemas está na proposta de produção que é feita ao final de cada caderno. Além de serem extensas, conforme o trecho anterior aponta, a professora menciona o fato de que nem sempre as propostas são do interesse dos alunos, e por essa razão eles questionam a professora, que prefere dialogar com suas turmas e decidir, em conjunto, as melhores alternativas para tornar a atividade de produção escrita mais significativa para eles.

Outro problema, apontado pela professora Mel, é que as Situações de Aprendizagem são bastante repetitivas, tornando-se cansativas aos alunos. Além de repetitivas, a professora acha que os alunos não conseguem compreender os enunciados das atividades e, por isso, elas se tornam um desafio que poucos se dispõem a enfrentar.

Mel: Acho que algumas atividades são **muito parecidas em todas as unidades**. Os cadernos de todas as séries trabalham **o mesmo tema o caderno inteiro** (pelo menos os do Ensino Médio) e isso é muito **cansativo para os alunos**. Poderia ter outros temas e também outros tipos de atividades. Muitos alunos tem **dificuldades com os enunciados** e acabam **desistindo** antes mesmo de começar. Tentar convencê-los de que eles são capazes de fazer as atividades é um pouco difícil, mas com muita paciência, consigo fazer com que eles pelo menos tentem fazer; quando conseguem fazer é muito bom pois eleva muito a auto-estima dos alunos.
(Questionário)

Ao falar em tema, a professora Mel se refere ao fato de que, normalmente, os Cadernos tratam de um mesmo assunto, e que isso faz com que o interesse dos alunos diminua. Na 1ª série do Ensino Médio, por exemplo, o estudo dos gêneros presentes no jornal se dá ao longo de três bimestres. Ao que parece, a opinião da professora Mel é de que os Cadernos têm atividades e instruções que não são claras ou não são do interesse dos alunos.

A questão do grau de dificuldade do material é apontada também pela professora Tais, que critica uma questão diferente daquela mencionada pela professora Mel.

Tais: Mas algumas pessoas que elaboraram este caderno que estavam participando já tinham esse conhecimento prévio. Eu acho que **pra chegar nesse nível** tinha que ter conhecimento prévio. Esse caderno foi produzido no ano passado. **Até então nenhum aluno tinha contato com material algum de língua inglesa dentro na sala de aula. A não ser a tradução e os dicionários**, né? Então eu acho que talvez agora não tenhamos dados, mas se continuar dessa maneira daqui a uns dez anos vai ter resultados. [...] Então eu acho que quem elaborou esse trabalho aqui dos cadernos **acreditava que os alunos que iam acompanhar esses cadernos**, tinham conhecimento e **os nossos alunos infelizmente não tem**. E detestam quando o professor chega com esse caderno na sala de aula. Preferem até que ele tivesse perdido o caderno pelo caminho. Então eu acho que tem que pensar muito.

(Segunda entrevista coletiva)

As observações da professora Tais estão relacionadas à mudança de abordagem no ensino de língua inglesa conforme indicado na Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008b). Para a professora, o ensino de inglês – que era resumido à tradução com o uso de dicionários – passou por uma mudança expressiva. Segundo a professora, os alunos não estavam preparados para essa mudança. A fala da professora indica que a mudança de paradigma com relação à concepção de ensino-aprendizagem de língua mudou no documento oficial, porém, não mudou para alunos e professores.

A professora Tais sugere que em alguns anos haverá resultados positivos da abordagem orientada pela Proposta Curricular, pois, ao longo dos anos em que forem utilizando os Cadernos, se acostumarão à maneira como o ensino-aprendizagem de língua se dará.

Em se tratando de atividades que estejam de acordo com os objetivos da Proposta Curricular e que levem os alunos ao aprendizado da maneira como o

documento propõe, há outra crítica feita à escolha dos textos a serem trabalhados nas aulas.

Mel: O que eu acho muito horrível desse caderninho é que tudo é pra esse caderno. Não tem nenhuma coisa extra... não tem nada... é tudo adaptado só pro caderno

Ana: Ele é criado especificamente para o caderno...

Pesquisadora: E qual é a importância de um material autêntico pra vocês? [...]

Edu: É... Porque assim... É... Por exemplo: Eu trabalhei anúncios com os 3º anos. Anúncios de emprego. Assim, é muito difícil mas você vê, assim, o jornal... o jornal (nome do jornal), tem anúncio, sabe? Tem bastante, né... É bem real pra eles.

Ana: É. Não, e, por exemplo, acho que na 6ª série tinha uma entrevista com uma menina que é fã de Harry Potter. Ai! Que chato! Uma coisa que foi feita pro caderno! Quer dizer, não dá nem pra você saber direito se aquilo que tá falando ali é real ou não... A molecada gosta. A molecada gosta de Harry Potter. Agora, será que é verdade? Ali dizia que ele está feliz porque ele vai se tornar um adulto, porque ele está entrando na vida adulta. Será que é verdade? Né...

Mel: É porque poderia até pegar da internet uma entrevista de alguém todo mundo tem acesso.

Rita: E outra coisa é que desperta o aluno pra ele ir lá... procurar se aquilo é verdade. Que nem do Harry Potter. Se tem um aluno que realmente gosta do ator... vai correr atrás. Vai verificar se aquilo é verdade.
(Segunda entrevista coletiva)

Ao que parece, as atividades propostas nos cadernos nem sempre são tiradas de situações reais de uso, ou seja, nem sempre os textos são autênticos⁵⁶. Na opinião dos professores, os textos escritos exclusivamente para serem usados nas aulas acabam fazendo com que o material perca credibilidade, pois os alunos não sabem se o que se diz no texto é verdadeiro ou não. Além disso, os professores citam que textos autênticos poderiam fazer com que os alunos se sentissem motivados a buscar conhecer mais a respeito de um determinado assunto.

Na opinião da professora Mel, o acesso a materiais autênticos é bastante simplificado pela facilidade com que um variado número de textos pode ser encontrado na Internet.

⁵⁶ Cumpre ressaltar que textos autênticos, na acepção aceita nesta pesquisa, são tanto os exemplos de textos levados à sala de aula na íntegra, da maneira como são encontrados na vida real, quanto os textos escritos de modo a estarem próximos daqueles encontrados na vida real dos alunos.

Da maneira como descrito pelas professoras Ana, Mel e Rita, a falta de autenticidade se dá devido à falta de proximidade dos textos com a vida real dos alunos. Às vezes adaptados às Situações de Aprendizagem, os textos se apresentam como exemplos que não são do interesse dos alunos e, portanto, não os estimulam a criar interesse por sua leitura e análise.

Outra sugestão é dada pela professora Ana em um trecho da entrevista coletiva na qual os professores debatem o número de produções escritas pedidas. Para o grupo, há um excesso de produções sendo solicitadas – uma ao final de cada Caderno. Os professores sentem que, para que a produção escrita pudesse ser melhor trabalhada, o ideal seria que houvesse um número menor de produções exigidas.

Ana: ...**Talvez não precisava ter essa necessidade de todo o bimestre ter uma produção.** Eu acho que como a gente falou que essa produção às vezes fica um pouco comprometida porque faltou coisa então talvez eles pudessem dar uma enxugada um pouco maior... No primeiro bimestre você trabalha uma coisa, no segundo bimestre você continua e no final do primeiro semestre você faz uma produção.

Rita: **Ou pequenas produções**, ou...

Ana: É... Sabe alguma forma assim...

Edu: **Ou então a produção** que teve no caderno do 2º ano **em partes e depois pro resultado final.**

Ana: Também...

Rita: É uma sequência e vai crescendo...
(Segunda entrevista coletiva)

A grande questão para esses professores é que deve haver maior preparo antes que a produção por escrito ocorra. Para a professora Ana, o número de produções deveria ser menor. Para a professora Rita, os alunos poderiam produzir o mesmo número de textos, porém, deveriam ser produções menos complexas, menores. Para o professor Edu é essencial que a produção seja trabalhada de modo que os alunos sejam conduzidos passo a passo até chegar à produção final. Os três professores concordam que, da maneira como é sugerida a produção, aluno não é suficientemente preparado para que seja capaz de escrever.

É importante lembrar que segundo as orientações da Proposta Curricular, o foco do ensino de língua inglesa deve ser nas habilidades de leitura e de escrita.

Assim, se os professores percebem que as atividades propostas nos Cadernos não estão adequadas para levá-los a desenvolver esses conhecimentos, há aí indícios de que a Proposta Curricular e as atividades dos Cadernos de Língua Inglesa não parecem seguir a mesma orientação teórica.

As sugestões da professora Tais são duas: falta uma variedade maior de atividades e temas propostos. A outra sugestão está relacionada ao preparo necessário para que os professores consigam trabalhar com os cadernos sem maiores dificuldades. A professora sente falta de um canal por meio do qual pudesse esclarecer dúvidas a respeito dos Cadernos.

Tais: Muita repetição **a unidade deveria ser mais diversificada. Deveria ter um canal online para tirar duvidas de imediato**, não enviar uma mensagem, pois não mandam retorno.
(Questionário)

Ao que parece, há um meio pelo qual os professores enviam mensagens quando estão com alguma dúvida, porém, conforme a fala da professora, parece que as dúvidas enviadas por meio desse canal não têm sido esclarecidas para os professores – “não enviar uma mensagem, pois não mandam retorno”.

A professora Rita também faz a sugestão de que fossem oferecidas mais oportunidades para que todos os professores da rede pudessem ler, discutir e compreender a Proposta Curricular e a abordagem sugerida para o ensino de língua inglesa. Para ela, essa é a única maneira de garantir que os professores estejam prontos para lidar com a mudança de paradigma de ensino-aprendizagem sugerido na Proposta Curricular.

Rita: No geral, minha avaliação é boa, mas **acredito que um projeto de conscientização com os professores deveria ser feito** visto que a rede estadual é gde e não há como garantir que todos os professores tiveram ou tem a mesma formação e o que esta sendo proposto na Proposta Curricular (SEE/SP,2008)
(Questionário)

Em outros momentos, os professores dizem não terem sido consultados na época em que os Cadernos estavam sendo criados e, por essa razão, algumas atividades estão muito distantes da realidade dos alunos da rede pública. A fala das professoras Rita e Tais revelam que um dos aspectos para o qual deveria ter sido

dada maior importância pela Secretaria de Educação é o preparo prévio dos professores da rede.

É interessante notar que mesmo havendo tantas críticas com relação à implementação e distribuição dos Cadernos e com a falta de preparo prévio e de consulta aos professores da rede estadual, nesse processo no qual o novo material e a nova Proposta Curricular foram recebidos, a avaliação geral que os professores participantes desta pesquisa fazem a respeito dos Cadernos de Língua Inglesa é de que esta é uma iniciativa, um primeiro passo na direção certa para uma mudança, tanto da qualidade de ensino de língua inglesa na escola pública quanto na valorização da disciplina, que por muitos anos sofreu o estigma de ser uma disciplina de importância secundária nas escolas.

A aprovação dos Cadernos por parte dos professores participantes desta pesquisa parece estar relacionada ao fortalecimento da disciplina de língua inglesa na escola pública. Antes pouco valorizada, agora a disciplina de inglês parece ter ganhado força e identidade. Isso pode ser percebido nas sugestões que os professores dão com relação às melhorias que poderiam ser feitas nos Cadernos e também na importância que os professores do grupo deram à necessidade de preparo prévio para o trabalho com os Cadernos em suas aulas.

3.3. Discussão dos resultados

Após a análise da versão dos Cadernos de Língua Inglesa do professor do segundo volume da 1ª série do Ensino Médio, notei que há, no material, uma tentativa de mudança de paradigma para o ensino de língua inglesa nas escolas da rede estadual. No Caderno analisado nesta pesquisa, são encontrados diversos gêneros – tais como: anúncios de classificados, notas de correção e manchetes. A apresentação desses gêneros no Caderno demonstra uma preocupação em oferecer a professores e alunos oportunidades para que o foco na leitura e na escrita seja, de fato, o foco das aulas de língua inglesa, segundo a orientação dada na Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008b, p.16-18).

No entanto, os resultados deste estudo sugerem que o professor não é alertado a ter essa consciência ao ler a Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

Se o que se deseja, com o documento oficial, é oferecer aos professores da rede uma nova visão, mostrar-lhes um novo caminho para o ensino de língua estrangeira, é de crucial importância que o documento norteador do trabalho do professor o oriente em relação a essa nova abordagem. O conceito de gênero, porém, sequer é mencionado no documento oficial. É tomado como um saber comum a todos os professores. São sugeridos gêneros para leitura e escrita em cada um dos bimestres de todos os anos escolares desde a 5ª série do Ensino Fundamental II à 3ª série do Ensino Médio como se todos os professores da rede já tivessem, em algum momento de sua carreira, lido e estudado a respeito do assunto. Ou, talvez, o conceito seja tomado como conhecido pelos professores de uma maneira como que intuitiva e por isso não necessita de maior atenção? Caso o conceito de gênero esteja sendo tomado como um conceito já claro para todos os professores da rede, o problema é ainda mais preocupante.

A Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008, p.41-44) sugere, no momento de sua publicação, que o ensino de língua inglesa passou por uma mudança de paradigma. De acordo com o documento, o ensino de língua inglesa, que antes seguia uma orientação de ensino mais tradicional e estruturalista, focado no ensino de regras gramaticais e na tradução, passa, agora, por uma transformação a fim de privilegiar os aspectos apontados como cruciais para o ensino ao longo do documento oficial. Esses aspectos são, de acordo com a Proposta, o saber e o fazer em múltiplas linguagens. De acordo com o documento, essa nova orientação propicia o desenvolvimento de autonomia intelectual e capacidade de reflexão nos alunos, tornando-os cidadãos conscientes.

Todavia, para que haja uma mudança de paradigma na prática, é necessário haver não apenas a conscientização da mudança, mas também a compreensão do novo paradigma, pois só assim a prática se transformará. Para os professores participantes deste estudo, porém, não houve um trabalho de preparação para o trabalho com o novo material.

Lendo e relendo as análises que fiz ao longo desta pesquisa, percebo a falta de coerência em dois lados. Em primeiro lugar, o documento oficial, que sugere o estudo de língua estrangeira por meio do estudo dos gêneros, não dá orientações adequadas para que esse trabalho seja feito em sala de aula. A percepção, ao olhar para as atividades propostas é, sim, de uma mudança no paradigma, porém, uma

mudança que ainda não cortou por completo os laços com a visão tradicional do ensino de gramática.

A Atividade 4 da Situação de Aprendizagem 4⁵⁷ ilustra o estudo da voz passiva como pano de fundo, isto é, o estudo de uma estrutura que seria bastante comum em manchetes de jornais. No entanto, após levar os alunos à dedução da estrutura de uma sentença escrita na voz passiva, nenhuma outra atividade sugere que o conhecimento linguístico seja colocado em prática no momento em que se solicita que os alunos produzam as manchetes.

Em outros casos, a produção de textos em língua inglesa é orientada como se essa fosse uma mera atividade de repetição de receitas prontas e, ao aluno, basta que saiba inserir as informações dadas no modelo pronto. A exemplo disso, nas orientações dadas ao Professor na Atividade 3 da Situação de Aprendizagem 3⁵⁸, as sugestões de respostas são meras cópias de modelos prontos.

O material sugere, ainda, o uso de textos inventados como pretexto para o ensino de vocabulário, conforme se vê nas atividades dois e cinco da Situação de Aprendizagem 2. Nas atividades, o Caderno apresenta exemplos de “versões expandidas” de anúncios de classificados para que os alunos identifiquem a quais anúncios se referem – na atividade dois – e, na atividade cinco, para que escrevam um anúncio utilizando as abreviações estudadas na atividade quatro.

As versões expandidas dos anúncios de classificados – gêneros que não existem e, portanto, não circulam na sociedade – conferem artificialidade às atividades propostas no Caderno, o que faz com que o ensino-aprendizagem de língua se transforme em um estudo no qual a impressão é de que a língua não faz parte da vida real. Há, ainda, a dependência e a necessidade de se dar ao professor uma fórmula, uma receita para que possa ensinar. O ensino de língua inglesa ainda não está liberto dessas amarras.

Por outro lado, se o próprio material ainda se encontra dependente de alguns traços da visão tradicional de língua, os professores que recebem as orientações estão, da mesma maneira, influenciados pela mesma visão tradicional. Mesmo havendo tido o privilégio de ter interagido com um grupo de professores tão preocupado em refletir sobre sua ação em sala de aula, percebo que esses professores – talvez poucos dentre tantos da rede estadual – estão tentando dar os

⁵⁷ Para ler o exemplo, ver páginas 33 e 34 do Caderno de Língua Inglesa no Anexo 2.

⁵⁸ Para ler o exemplo, ver página 26 do Caderno de Língua Inglesa no Anexo 2.

primeiros passos no sentido de mudar a maneira tradicional como o ensino de língua inglesa provavelmente lhes foi ensinado na época em que eles eram alunos.

Eles relataram tentativas de trabalhar os gêneros nas quais percebi uma forte relação do estudo dos textos à estrutura formal dos gêneros. Ainda lhes falta a percepção de que o contexto de produção e recepção dos textos, os propósitos comunicativos e a comunidade discursiva em que os gêneros circulam também são importantes no estudo dos textos. Falta-lhes conseguir pensar em maneiras de como conduzir o estudo dos gêneros de modo que levem seus alunos a um aprofundamento da visão e do conhecimento de gêneros.

O estudo dos gêneros em sala de aula, vale lembrar, não deve ser restringido ao estudo de sua estrutura formal e do vocabulário que o compõe, conforme as sugestões dadas pelos professores participantes desta pesquisa e apresentadas na seção 3.2.1.2 deste estudo. De acordo com Ramos (2004), o estudo dos gêneros deve envolver a conscientização do contexto sócio-cultural no qual o gênero circula, a forma não deve ser vista como uma fórmula pronta a ser rigorosamente seguida, os exemplares do gênero devem ser autênticos e as atividades propostas para o estudo dos gêneros devem promover a interação entre os alunos.

No que se refere à avaliação que os professores participantes deste estudo fazem do material de modo geral, as afirmações dos professores demonstram que, caso o trabalho de preparação prévia dos professores passe a ser conduzido de maneira prioritária, o professor se sentirá mais seguro, pois estará consciente da nova proposta de trabalho sugerida.

Dentre os aspectos positivos mencionados pelos professores, as afirmações evidenciam o sentimento de valorização da disciplina de língua inglesa no contexto de ensino da escola pública. Em diversos momentos, os professores citam como positivo o fato de que com a distribuição dos Cadernos de Língua Inglesa, pela primeira vez os professores de inglês passaram a ter um material didático para suas aulas. A avaliação dos professores demonstra que a distribuição de Cadernos para a disciplina de língua inglesa fortaleceu a importância do ensino de inglês na escola pública.

As diversas sugestões dadas, demonstram que o grupo de professores participantes deste estudo, agora com identidade mais fortalecida, não adotou os Cadernos de Língua Inglesa de maneira meramente prescritiva. Adotou-o a partir da visão de que precisa de melhorias, e de que, caso os professores sejam ouvidos,

podem aprimorá-lo e transformá-lo em mais uma ferramenta facilitadora para o seu trabalho em sala de aula.

Entretanto, percebendo a dificuldade que esses professores têm encontrado para conduzir o estudo dos gêneros em sala de aula, compreendo que o único caminho para que essa dificuldade seja vencida seja a partir da conscientização e do preparo desses professores. O material didático é apenas uma das ferramentas de que o professor necessita para que consiga dar aulas da maneira como sugerido na Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008b) – formando cidadãos conscientes e solidários. Outras ações são necessárias para que os professores estejam preparados e confiantes para o ensino segundo a Proposta. É necessário que participem de cursos, de seminários, de momentos de reflexão e de discussão, e também de momentos nos quais a sua experiência de sala de aula seja levada em conta para que as mudanças de que o material precisa sejam repensadas em conjunto com eles. É necessário, também, imbuí-los do desejo de aprender e de buscar maneiras para sempre refletir sobre o trabalho que fazem em sala de aula, sobre o que podem fazer para que o aprendizado aconteça, de fato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Longe de serem conclusões definitivas a respeito do estudo aqui realizado, estas reflexões servem, na realidade, como pontos de interrogação, como questionamentos sobre os quais reflito e ainda pretendo refletir no futuro. Se não existem fórmulas ideais que mostrem aos professores o melhor caminho para ensinar língua estrangeira aos seus alunos, de que maneira os professores poderiam ser preparados a enfrentarem esse desafio? Quando vamos nos libertar da dependência que criamos pela aplicação de métodos prontos? De que maneira seria possível orientar os professores de modo que mudassem a visão de língua e de ensino-aprendizagem de língua que têm? Quanto tempo ainda levará para que as mudanças significativas possam ser sentidas?

Passar por essa experiência de mestrado foi, para mim, um momento de mudança de paradigmas e de conceitos que me pareciam bastante claros e, no entanto, foram se transformando ao longo dos textos lidos e discutidos nas disciplinas que cursei, além daqueles que li especialmente para a escrita desta dissertação.

As mudanças pelas quais passei estão relacionadas desde a visão de pesquisa que tinha ao escrever a primeira versão do projeto para o processo seletivo da pós-graduação até a percepção do que significa optar por fazer uma pesquisa qualitativa em uma área essencialmente social como a Linguística Aplicada (L.A.)

Além disso, também se modificou a visão que eu tinha a respeito de gêneros e do seu estudo em aulas de língua. Perceber a diferença entre abordagens que antes eram para mim muito semelhantes – a ponto de às vezes pensar que não seria capaz de perceber essas diferenças – foi certamente uma grande conquista tanto no que se refere à necessidade que tinha de optar por um caminho na fundamentação teórica do meu estudo quanto no aprendizado e na reflexão sobre o conceito de gênero que posso agora colocar em prática em minhas próprias aulas.

Um dos primeiros desafios para a realização desta pesquisa foi o de encontrar um grupo de professores dispostos a participarem da pesquisa no intuito de enriquecê-la por meio das reflexões e dos debates feitos a respeito das mudanças que o novo material causou em suas aulas. Essa visão da perspectiva daqueles que efetivamente usaram os Cadernos em sala de aula era essencial para

que o olhar a partir de um “par diferente de óculos” (MOITA LOPES, 2006) se tornasse possível.

Dentre as limitações deste estudo, cito as que estão relacionadas à coleta de dados. Em primeiro lugar, é importante ressaltar que ao optar por coletar os dados com o grupo de professores participantes desta pesquisa, tive de lidar com pequenos contratempos gerados pela agenda bastante comprometida dos professores que aceitaram participar desta pesquisa. Mesmo estando o tempo todo dispostos a participarem do estudo, não foi possível realizar os dois encontros para entrevistas coletivas nos quais todos os professores pudessem comparecer. Por essa razão, alguns professores participaram das duas entrevistas coletivas, e outros participaram apenas da primeira ou da segunda entrevista – conforme dados já detalhados no capítulo de metodologia. O mesmo ocorreu com a entrega do questionário que, infelizmente, um dos professores não pode responder.

Outra limitação diz respeito à coleta de dados por meio da entrevista coletiva. Apesar das vantagens de economia de tempo – já que a disponibilidade de tempo dos professores era limitada devido ao volume de outras atividades das quais participam –, e de as entrevistas desencadearem discussões aprofundadas que talvez não fossem mencionadas em entrevistas individuais (cf. OPPENHEIM, 1992), a discussão com um grupo maior pode, em certos momentos, prejudicar a compreensão da escuta dos dados coletados, pois em muitos momentos várias pessoas falam ao mesmo tempo. Outra limitação está relacionada à interrupção de um assunto em debate. Por vezes, um professor interrompeu outro e mudou o assunto em discussão. Entretanto, acredito que apesar das limitações dessa forma de coleta de dados, as discussões foram bastante ricas e aprofundadas.

Outras questões para as quais esta pesquisa aponta poderiam ser estudos com outros professores que não estejam participando de grupos de estudos, já que o grupo de professores participantes desta pesquisa é constituído por professores que passaram por um programa de formação continuada e ainda permanecem refletindo sua sobre prática nos encontros mensais que promovem. Nesses estudos seria possível obter uma visão mais ampliada da maneira como os Cadernos de Língua Inglesa foram recebidos nas escolas da rede.

No que concerne à prática de sala de aula, este estudo aponta para a necessidade de outras pesquisas nas quais se examine a atuação dos professores em sala de aula que vêm utilizando os Cadernos na sua prática cotidiana. Dessa

maneira, seria possível perceber de que maneira os Cadernos estão sendo utilizados, quais mudanças a nova abordagem de ensino de língua inglesa sugerida na Proposta Curricular têm causado na prática de sala de aula, quais melhorias, quais carências a serem supridas, dentre outras questões.

No que concerne à área de estudos em L.A., de modo especial à linha de estudos ligada ao ensino-aprendizagem de língua inglesa, esta pesquisa mostra que ainda há muito a ser feito para que o ensino nas escolas da rede pública abandone, definitivamente, a dependência dos métodos tradicionais de ensino que por muitos anos já se comprovaram ineficientes e renderam à escola pública o rótulo de que “não se aprende inglês na escola”.

É preciso apontar que, de fato, há uma tentativa de mudança que ainda precisa ser reelaborada, alinhada aos princípios expostos na Proposta Curricular e, principalmente, trabalhada, estudada, discutida, analisada pelos professores da rede. É preciso ter consciência de que uma mudança significativa só se tornará possível se, além do aprimoramento das ferramentas para o trabalho em sala de aula, o profissional que está à frente da sala de aula for preparado de maneira adequada para conseguir enfrentar as necessidades de mudanças.

No que se refere aos recursos oferecidos aos professores da escola pública, é importante que se tenha a consciência de que os professores e as escolas precisam, além dos Cadernos, de outros materiais de apoio disponíveis. Se o que se deseja na Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008b, p.16-18) é que se dê foco para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita – inclusive para a disciplina de língua inglesa – é indispensável que às escolas seja disponibilizado amplo acesso à internet, a livros e a periódicos em língua inglesa, por exemplo.

Com relação ao preparo dos professores da rede, é de crucial importância que a Secretaria de Educação invista e incentive intensamente na formação continuada de todos os professores. Vale lembrar que a formação dos professores deve ser, conforme Celani (2003, p.22) aponta, um processo contínuo, sem fim, no qual o professor aprende à medida que vai vivendo suas experiências de educador.

As reflexões às quais este estudo leva podem servir de alerta para as necessidades de mudança no contexto de ensino-aprendizagem de língua inglesa nas escolas da rede estadual de São Paulo. São mudanças necessárias tanto nos Cadernos que estão sendo distribuídos a professores e alunos – material que demonstrou ainda ter fortes laços com o ensino tradicional de língua, no qual se

prioriza o ensino de regras gramaticais – quanto no que concerne à conscientização e a preparação dos professores da rede para que possam trazer para a prática de sala de aula os aspectos de maior importância do novo paradigma proposto para o ensino de língua. Para o contexto educacional de modo geral, esta pesquisa pode alertar para a importância de se buscar, de uma vez por todas, uma mudança real do modo como o ensino de língua inglesa é visto e é posto em prática em sala de aula. A tentativa de incluir o estudo dos gêneros nas aulas de inglês é válida desde que essa abordagem seja pensada e planejada de maneira cuidadosa, criteriosa e bem fundamentada.

Para os professores participantes desta pesquisa, creio que o estudo tenha colaborado com as reflexões do grupo que, pelo que pude perceber, já tinha sua opinião a respeito dos Cadernos formada, porém, não havia discutido a proposta de estudo de gêneros no material. É provável que a reflexão feita com o grupo os tenha levado a pensar a respeito das dificuldades que encontram e sobre o que falta que façam para que consigam conduzir seus alunos a terem um conhecimento maior a respeito dos gêneros e para que possam produzi-los sem maiores dificuldades. Nenhuma resposta foi dada a esse grupo de professores, todavia, as provocações e reflexões feitas foram importantes para que os professores pensassem a respeito da maneira como eles mesmos têm proposto o estudo dos gêneros em suas aulas.

Acredito que as mudanças de que o contexto de ensino-aprendizagem de língua inglesa precisa podem acontecer desde que haja boa vontade e iniciativa para que sejam feitas. As ações não dependem apenas dos professores em sala de aula, mas também daqueles que são responsáveis por oferecer aos professores as ferramentas de que necessitam para que possam aprimorar suas aulas. Apenas após a realização das melhorias de que a educação necessita é que se poderá ter a esperança de que o decadente sistema educacional em nosso país poderá se reerguer e conseguir conduzir à formação de alunos cidadãos e solidários mencionada na Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992/2003.
- BASSEY, M. Three paradigms of educational research. In: *Readings for Reflective Teaching*. POLLARD, A. New York: Continuum, 2002.
- BAZERMAN, C. *Gêneros Textuais, Tipificação e Interação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- BHATIA, V. K. *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London: Longman Publishing, 1993.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador. Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.
- BROWN, H. D. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.
- CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z & CELANI, M. A. A. (orgs). *Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: Educ, 1992.
- _____. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C. (orgs). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- _____. Um programa de formação contínua. In: CELANI, M. A. A. *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

COOK, G. *Applied Linguistics*. New York: Oxford University Press, 2003.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. *The Landscape of Qualitative Research Theories and Issues*. London: SAGE Publications, 1998.

FLICK, U. *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. Joice Elias Costa (Trad.). 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GRAVES, K. *Teachers as Course Developers*. 10.ed. New York: Cambridge University Press, 2007.

HEMAIS, B. & BIASI-RODRIGUES, B. A proposta sócio-retórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L., BONINI, A., LANTOLF, J. P. & THORNE, S. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

MILLER, C. Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*. v. 70, p.151-167, 1984.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

_____. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (org). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

OPPENHEIM, A. N. *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. London: Pinter Publishers, 1992.

RAMOS, R. C. G. Gêneros Textuais: Uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. *The ESpecialist*. v. 25, n. 2, p. 107-129, 2004.

_____. O livro didático de língua inglesa para o Ensino Fundamental e Médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, R. & CRISTOVÃO, V. L. L. (org.) *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

SÃO PAULO. Caderno do Professor. Inglês: ensino fundamental, 5ª série, 1º bimestre. Secretaria da Educação, São Paulo: SEE, 2008a.

_____. Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Secretaria da Educação, São Paulo: SEE, 2008b.

_____. Caderno do Professor: LEM – Inglês, ensino médio – 1ª série, volume 1. Secretaria da Educação, São Paulo: SEE, 2009a.

_____. Caderno do Professor: LEM – Inglês, ensino médio – 1ª série, volume 2. Secretaria da Educação, São Paulo: SEE, 2009b.

_____. São Paulo faz escola. A rede aprende com a rede.

Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Apresentação/tabid/826/language/pt-BR/Default.aspx> Acesso em 04 jan.11.

_____. São Paulo faz escola. A rede aprende com a rede 2009. Disponível em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/redeaprende2009/Home/Sobrecurso/Regimento/tabid/954/Default.aspx#_ftnref2 Acesso em 04 jan.11.

SEIDMAN, I. *Interviewing as Qualitative Research*. New York: Teachers College Press, 1998.

SILVEIRA, M. I. M. *Análise de Gênero Textual – Concepção Sócio-Retórica*. Maceió: EDUFAL, 2005.

SWALES, J. M. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. New York: Cambridge University Press, 1990.

_____. *Other floors, other voices: a textography of a small university building*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1998.

UR, P. *A course in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, 1996.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ANEXOS

Anexo 1 – Questionário

Perguntas para entrevista com professores

- 1) Há quanto tempo você trabalha como professor da rede estadual?
- 2) Você trabalha em alguma outra escola (pública ou particular)?
- 3) Para quantas turmas você dá aula? Para que séries?
- 4) Qual é a média do número de alunos em cada turma?
- 5) Qual é a importância de ensinar inglês, na sua opinião?
- 6) Comente a observação frequentemente ouvida: “não se aprende inglês na escola”.
- 7) Você conhece os cadernos de língua inglesa distribuídos pela Secretaria de Educação do estado de São Paulo?
- 8) Você recebeu esse material? Quando você recebeu os cadernos de língua inglesa?
- 9) Diga que tipo de curso, workshop ou palestra foi oferecido como preparação para o uso dos cadernos pelos professores.
- 10) Como você utiliza esse material em suas aulas? Utiliza algum outro tipo de material?
- 11) Qual é a diferença entre outros tipos de material que você já tenha utilizado e os cadernos distribuídos pela Secretaria de Educação?
- 12) O material do estado sugere que se trabalhe com foco em diversos tipos (ou gêneros) textuais. O que você entende por gêneros textuais?
- 13) O conceito de gêneros textuais foi um conceito novo para você?
- 14) Como você trabalha com textos em suas aulas?
- 15) No que o conceito de gêneros modificou sua maneira de trabalhar com textos?
- 16) Que dificuldades você tem encontrado em trabalhar com os cadernos de língua inglesa? O que poderia ser feito para sanar as dificuldades?
- 17) Qual é a avaliação que você faz da pertinência e da eficácia dos cadernos?
- 18) De que maneira o material foi recebido pelos professores?
- 19) Como você avalia a questão do ensino/ aprendizagem de língua inglesa na escola em que leciona?

Anexo 2 – Roteiro para discussão com o PUC D

Roteiro para discussão com o grupo PUC D – 12/11/2009

1. (Sobre a importância de se aprender inglês) Qual é o aspecto que os professores valorizam sobre a relevância de ensinar inglês? E os alunos, com que objetivo querem aprender inglês?
2. O que é aprender inglês, para você? O que é aprender inglês, para seus alunos?
3. De que maneira é possível mostrar aos alunos que aprender inglês não significa exclusivamente falar inglês (mas também ler, escrever)?
4. O que falta, em termos de estrutura, na escola para que o aprendizado possa acontecer?
5. Os alunos reclamam do material distribuído pela Secretaria de Educação?
6. Como foi feito o estudo dos cadernos de língua inglesa no PUC D?
7. O que são gêneros textuais? (Gêneros discursivos – perguntar também)
8. Quando se trabalha com estratégias de leitura se está trabalhando com o estudo dos gêneros? Por quê?
9. O que é um material autêntico? O estudo dos gêneros deve ser feito obrigatoriamente com material autêntico? Por quê?
10. Vocês podem dar exemplos de como trabalharam com alguma unidade dos cadernos em sala de aula? (Que atividades propuseram, se trouxeram material extra ou não, como abordaram a questão do gênero)
11. Como os cadernos sugerem o trabalho com gêneros? (distribuir cópias e perguntar: Os gêneros são apresentados? Quais gêneros são apresentados? Como são trabalhados nas Situações de Aprendizagem (que atividades são propostas)? Que avaliação vocês fazem das sugestões propostas?)
12. Como vocês sugerem o trabalho com gêneros em aula de língua inglesa? (Quais gêneros (orais, escritos), que tipos de atividades devem ser desenvolvidas, deve haver produção desses gêneros)
13. Quais são as vantagens em trabalhar com diversos gêneros em aula de língua inglesa. Há desvantagens/ dificuldades? Quais?
14. No que diz respeito ao estudo dos gêneros, que sugestões de modificações você faria para uma nova edição do material do estado?

Anexo 3 – Caderno do Professor – 1ª série do Ensino Médio – Volume 2

caderno do
PROFESSOR

LEW-INGLÊS



ensino médio
1ª SÉRIE
volume 2 - 2009

FICHA DO CADERNO

Newspapers – Part I

Nome da disciplina:	LEM – Inglês
Área:	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
Etapa da educação básica:	Ensino Médio
Série:	1ª
Período letivo:	2º bimestre de 2009
Temas e conteúdos:	<i>Newspapers</i> : estrutura geral, diferentes seções e seus objetivos, opinião do leitor e seção de ouvidoria, classificados, a primeira página e suas manchetes. Pronomes relativos (<i>who, which, that, where, when</i>) Voz passiva

ORIENTAÇÃO SOBRE OS CONTEÚDOS DO BIMESTRE

Caro(a) professor(a),

Este Caderno apresenta propostas de atividade que têm como tema organizador o jornal. Neste bimestre, os alunos terão a oportunidade de desenvolver algumas habilidades e conhecimentos na língua inglesa ao reconhecerem a estrutura geral de um jornal, identificarem suas seções, bem como seus objetivos, e discutirem os aspectos envolvidos na sua produção. Para que isso aconteça, terão contato com diferentes **gêneros**, tais como: anúncios classificados, manchetes, cartas ao editor e notas de correção. A competência de escrita será desenvolvida a partir da leitura e do estudo desses textos, concretizada na elaboração de classificados, notas de correção (seção “Erramos”) e de algumas manchetes para um jornal da classe ou da escola. O foco principal da proposta de trabalho, nesta série, são as competências de leitura e de escrita e o estudo de algumas estruturas gramaticais e de vocabulário, importantes para a formação de um leitor mais proficiente, tanto no que diz respeito ao seu conhecimento de mundo e de **gênero**, quanto ao seu conhecimento de língua.

Metodologia e Avaliação

Para desenvolver os conteúdos deste bimestre, devem ser observados os mesmos princípios explicitados no Caderno do 1º bimestre: 1) língua é um complexo instrumento de interação social e de ação e reação no mundo; 2) aprender

uma língua é aprender com o outro, trabalhando em equipe para a construção de conhecimento; 3) aprender uma língua estrangeira de uma perspectiva interacionista pressupõe vários momentos sucessivos de aproximação do aluno com o objeto de estudo; e 4) dessa perspectiva, pressupõe-se que todos os alunos são corresponsáveis pela aprendizagem de seus pares e por sua própria aprendizagem também.

Quanto à avaliação, aqui também são mantidos os mesmos três procedimentos de avaliação propostos para o 1º bimestre: 1) avaliação processual, com sua observação do desempenho dos alunos durante as aulas; 2) avaliação das expectativas de aprendizagem previstas para o bimestre por meio da atividade-síntese (produção escrita) e da tabela de autoavaliação (*Can-do chart*), ambas organizadas em um tipo de *portfolio*; e 3) uma prova individual (com cinco questões) que permitirá acompanhar, de modo mais objetivo, o desempenho dos estudantes.

Em resumo, continuamos combinando procedimentos que nos possibilitam avaliar a partir de três perspectivas: a processual, a formativa e a somativa.

O detalhamento das atividades e dos procedimentos de avaliação encontra-se nas páginas seguintes. Esperamos que você desenvolva o trabalho com seus alunos de forma significativa, dinâmica e, principalmente, prazerosa.

Have a nice term!

TEMA – NEWSPAPERS – PART I

Nas cinco Situações de Aprendizagem propostas para o bimestre, os alunos vão trabalhar com a manipulação e a análise de jornais, observando sua estrutura geral e sua organização em seções com diferentes objetivos; farão uma análise mais detida da primeira página, com suas manchetes, o que resultará na produção de manchetes para um jornal da classe ou da escola; e também trabalharão de modo mais específico com algumas seções, tais como **Opinião do leitor** e **Classificados**. Nesse trabalho, estarão pre-

sentes dois aspectos ligados ao conhecimento linguístico que irão merecer maior atenção: pronomes relativos (*who, which, that, where, when*) e voz passiva.

Vale dizer que, nos próximos dois bimestres, será mantido o enfoque do trabalho com textos jornalísticos, o que propiciará maior aprofundamento não só das habilidades de leitura e escrita, mas também do conhecimento e familiaridade dos alunos com esse portador e os gêneros nele encontrados.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1 NEWS, NEWSPAPER SECTIONS AND NEWSPAPER GLOSSARY

Tempo previsto: 3 aulas.

Conteúdos e temas: notícias; o jornal e suas diferentes seções; vocabulário ligado ao tema; pronomes relativos (*who, which, that, where, when*).

Competências e habilidades: reconhecer a organização de um jornal em seções; inferir sentidos de palavras; relacionar palavras em língua inglesa a suas definições; usar pistas para resolver palavras cruzadas; deduzir uma regra gramatical com base em exemplos e aplicá-la em outras situações.

Estratégias de ensino: trabalho em grupo; trabalho individual; apresentação do professor de forma dialogada com os alunos.

Recursos: jornais em português (pelo menos um para cada grupo de quatro alunos); laboratório de informática com acesso à internet (opcional).

Avaliação: processual, acompanhando o envolvimento e o desempenho dos alunos nas atividades propostas.

Roteiro para aplicação da Situação de Aprendizagem 1

Atividade de sensibilização

Objetivo: sensibilizar os alunos para o tema do bimestre.

Tempo previsto: 15 minutos.

Procedimentos

Escreva na lousa “*How do you get to know what is going on in your city and in the world?*” (Como você faz para se manter atualizado sobre o que está acontecendo em sua cidade e no mundo?). Explique o significado e inicie uma discussão com base nessa pergunta. Provavelmente, os alunos vão expressar-se em português, mas procure anotar na lousa, em inglês, as ideias (palavras-chave) que forem surgindo. É bem possível que *radio news*, *TV news*, *online papers*, *newspapers*, *weekly magazines* sejam mencionados como fontes de informação. Faça, então, uma enquete para saber com que frequência os alunos recorrem a essas fontes – e a outras que forem sugeridas por eles! Para isso, você pode fazer perguntas, tais como: “*Who listens to radio news almost everyday? Who listens only sometimes? And who never listens to radio news?*”

Respostas

Pessoais.

Lembre-se: a palavra “*news*” (notícia, noticiário) é incontável, ou seja, não tem variação de número. Assim, o equivalente, em inglês, a “uma notícia” é “*a piece of news*”. Além disso,

essa palavra deve concordar com verbos no singular, como em “*The news is great!*”

News (notícia) é diferente de *new* (novo, nova, novos, novas). A palavra “*new*” (novo) é um adjetivo e, portanto, não admite plural. Ex.: *A new car, new cars.*

Atividade 1

Objetivos: reconhecer, em um jornal em língua portuguesa, sua organização em seções; inferir sentidos de palavras relacionando os nomes das seções de um jornal em língua portuguesa aos nomes em língua inglesa dessas mesmas seções.

Tempo previsto: 15 a 20 minutos.

Procedimentos

Organize os alunos em grupos de quatro e distribua exemplares de jornais em língua portuguesa. Peça que folheiem o jornal e discutam como ele é organizado. Chame a atenção deles para o fato de que a estruturação do jornal em cadernos e seções facilita ao leitor localizar os assuntos de seu interesse. Leia e explique o enunciado da atividade. Caso os alunos façam perguntas de vocabulário referentes aos nomes das seções em inglês, peça a eles que tentem relacioná-las aos nomes em português, apoiando-se, para isso, nas palavras cognatas. Confira as respostas oralmente.

Respostas

Os nomes das seções diferem um pouco de jornal para jornal. Algumas possibilidades:

classifieds: real estate – classificados: imóveis; editorial – editorial; local news – cotidiano, notícias locais; letters to editors – cartas ao editor; opinião do leitor; sports – esporte; classifieds: autos – classificados: automóveis; science & technology – ciência e tecnologia; front page – primeira página; entertainment – entretenimento, Caderno 2; classifieds: jobs – classificados: empregos; world news – notícias internacionais, mundo; economy – economia. Há, ainda, uma série de cadernos especiais, cujos nomes são ainda mais variados e os correspondentes em língua inglesa nem sempre são óbvios. Algumas possibilidades: Meio Ambiente (Environment), Educação (Education), Agricultura (Agriculture), Equilíbrio (Lifestyle).

Opcional: você pode agendar uma visita ao laboratório de informática e pedir que todos os alunos acessem o endereço <<http://www.onlinenewspapers.com>> (acesso em: 15 jan. 2009); lá há um diretório com centenas de endereços de jornais no mundo todo, com a indicação de quais são em língua inglesa. Os alunos podem verificar como os nomes das seções variam de jornal para jornal.

Atividade 2

Objetivos: relacionar conteúdos às suas respectivas seções em um jornal; fazer inferências apoiadas em palavras cognatas.

Tempo previsto: 15 minutos.

Dica: essa atividade pode ser pedida como tarefa de casa.

Procedimentos

Relembre os nomes das seções de um jornal, aprendidos na Atividade 1. Leia o enunciado e peça que os alunos façam a atividade individualmente, evitando traduções. Caso tenham dúvidas de vocabulário, retome a importância de orientar a leitura, apoiando-se nas palavras que conhecem e em palavras cognatas.

Respostas

- a) *front page*; b) *economy*; c) *editorial*; d) *letters to editors*; e) *classifieds: autos*; f) *classifieds: real estate*; g) *classifieds: jobs*; h) *local news*; i) *world news*; j) *sports*; k) *entertainment*; l) *science & technology*.

Atividade 3

Objetivos: relacionar definições às palavras ligadas ao tema (jornal e jargão jornalístico); usar pistas para resolver palavras cruzadas.

Tempo previsto: 20 minutos.

Procedimentos

Escreva na lousa *crosswords puzzle* e converse com os alunos sobre: (a) estratégias para resolver palavras cruzadas em geral, tais como: contar o número de letras de uma palavra e descobrir uma palavra por meio da identificação de algumas letras de outras que com ela se cruzam; e (b) estratégias de leitura em língua inglesa, tais como: apoiar-se em palavras cognatas e orientar a leitura para as palavras que conhecem em um texto. Tenha em mente que

não se quer, com essa atividade, que os alunos memorizem essas palavras, e sim que tenham mais uma oportunidade de desenvolver estratégias de leitura. Além disso, essa atividade é uma preparação para o estudo dos pronomes relativos, que ocorrerá nas atividades subsequentes. Peça aos alunos que resolvam as palavras cruzadas em duplas.

Há um alto grau de desafio nessa atividade, já que essas palavras fazem parte do jargão dos profissionais de jornalismo e devem ser desconhecidas dos alunos. Vale dizer que várias delas não têm equivalente em português, daí a importância de compreender seu sentido por meio da leitura das definições que estão nas pistas *Across* e *Down*.

Respostas

Across: (1) *editor*; (2) *hook*; (3) *caption*; (4) *scoop*; (5) *headline*; (6) *deadline*.

Down: (7) *cropped*; (8) *byline*; (9) *lead*; (10) *reporter*; (11) *op-ed*; (12) *article*.

Atividade de expansão

Objetivo: deduzir uma regra gramatical com base na análise de exemplos.

Tempo previsto: 10 minutos.

Procedimentos

Retome, com os alunos, as definições que constam das pistas para resolver as palavras cruzadas na Atividade 3, identificando as

relações entre os pronomes relativos em negrito e seus antecedentes (por exemplo, na pista 1, *wholthat* se refere a *person*; na pista 3, *whichthat* se refere a *explanation*; na pista 6, *when* se refere a *time*; na pista 7, *where* se refere a *newspaper page*). Em seguida, para que os alunos possam deduzir a regra de uso dos pronomes relativos, anote na lousa a seguinte atividade:

Match the columns to figure out how we use relative pronouns:

- | | |
|------------------------------------|-------------------------------|
| (a) WHEN | () a person |
| (b) WHICH (or THAT) | () a place |
| (c) WHO (or THAT) | () a happening
or a thing |
| (d) WHERE | () time |

Confira as respostas oralmente.

Observação: os alunos podem ficar intrigados com o uso da barra nos pronomes *wholthat* e *whichthat*. Apenas explique que ambos são possíveis. Os casos de omissão de pronome relativo, quando ele ocupa a posição de sujeito na frase (como em: *He is the man wholthat I was talking about* ou *He is the man I was talking about*) e de impossibilidade de substituição dos pronomes *who* e *which* pelo pronome *that* em *non-defining relative clauses* não são objetivos dessa atividade.

Respostas

c); d); b); a).

Atividade 4

Objetivo: aplicar regras em situações de uso relacionadas ao tema.

Tempo previsto: 20 minutos.

Dica: essa atividade pode ser pedida como tarefa de casa.

Procedimentos

Leia o enunciado e verifique se os alunos entenderam o que é pedido. Confira as respostas oralmente.

Respostas

a) *wholthat*; b) *where*; c) *whichlthat*; d) *when*.

Atividade de expansão

Anote na lousa a seguinte atividade:

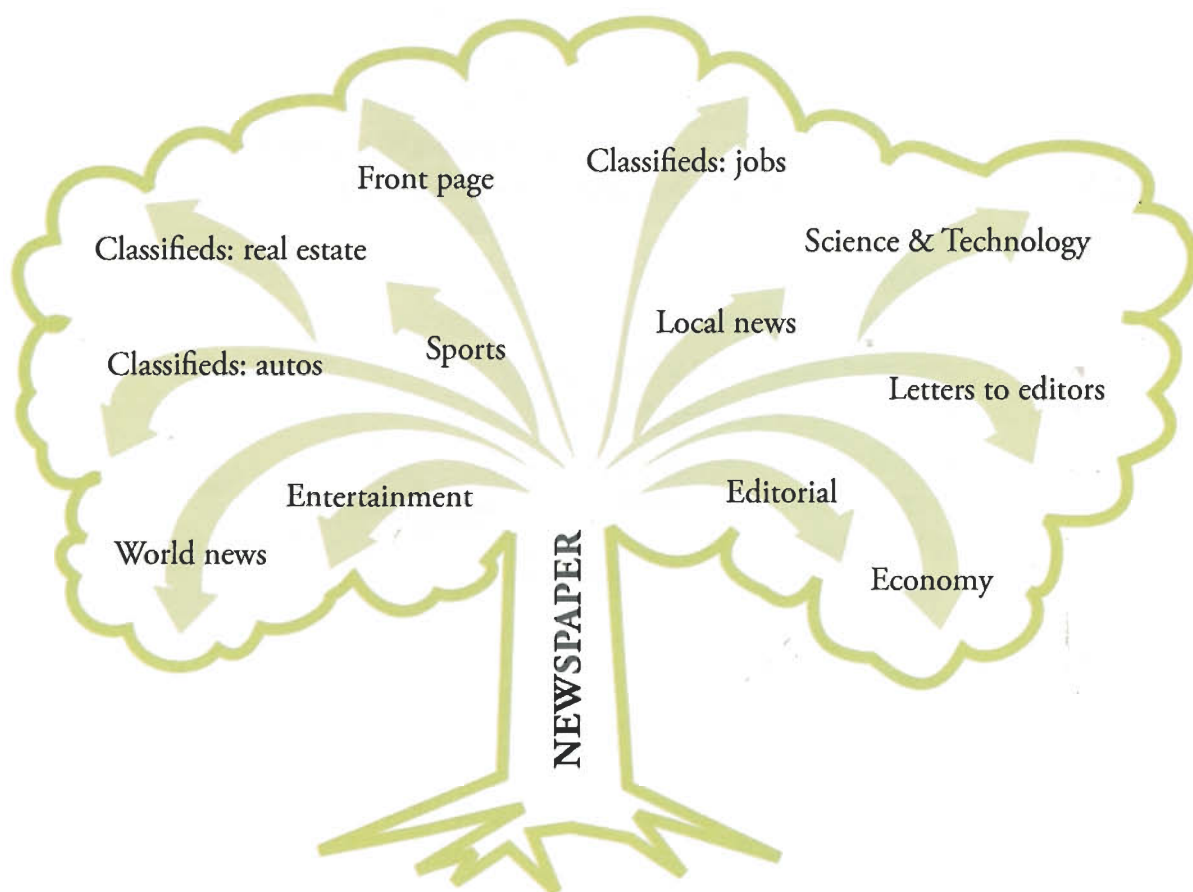
Now complete the sentences about yourself.

- a) _____ *is the person whol that I talk to in order to know about the latest school news.*
- b) _____ *is the place where I like to go to relax.*
- c) _____ *is the moment of the day when I have time for myself.*
- d) _____ *is the newspaper whichlthat I read more frequently.*

Explique a atividade e peça que os alunos completem as frases em uma folha de papel avulsa, sem identificação pessoal (sem colocar o nome). Recolha essas folhas e as redistribua entre eles. Cada um deve ler as frases que recebeu e tentar adivinhar quem as escreveu.

NEWS, NEWSPAPER SECTIONS AND NEWSPAPER GLOSSARY

1. Newspapers – online or printed – are organized in different sections. Below you have the names, in English, of some of these sections. Get together in groups, leaf through a local printed newspaper (written in Portuguese) and see if you can find in it the corresponding sections. Then answer: Are there any other sections in the newspaper you analyzed whose names are not in the list?

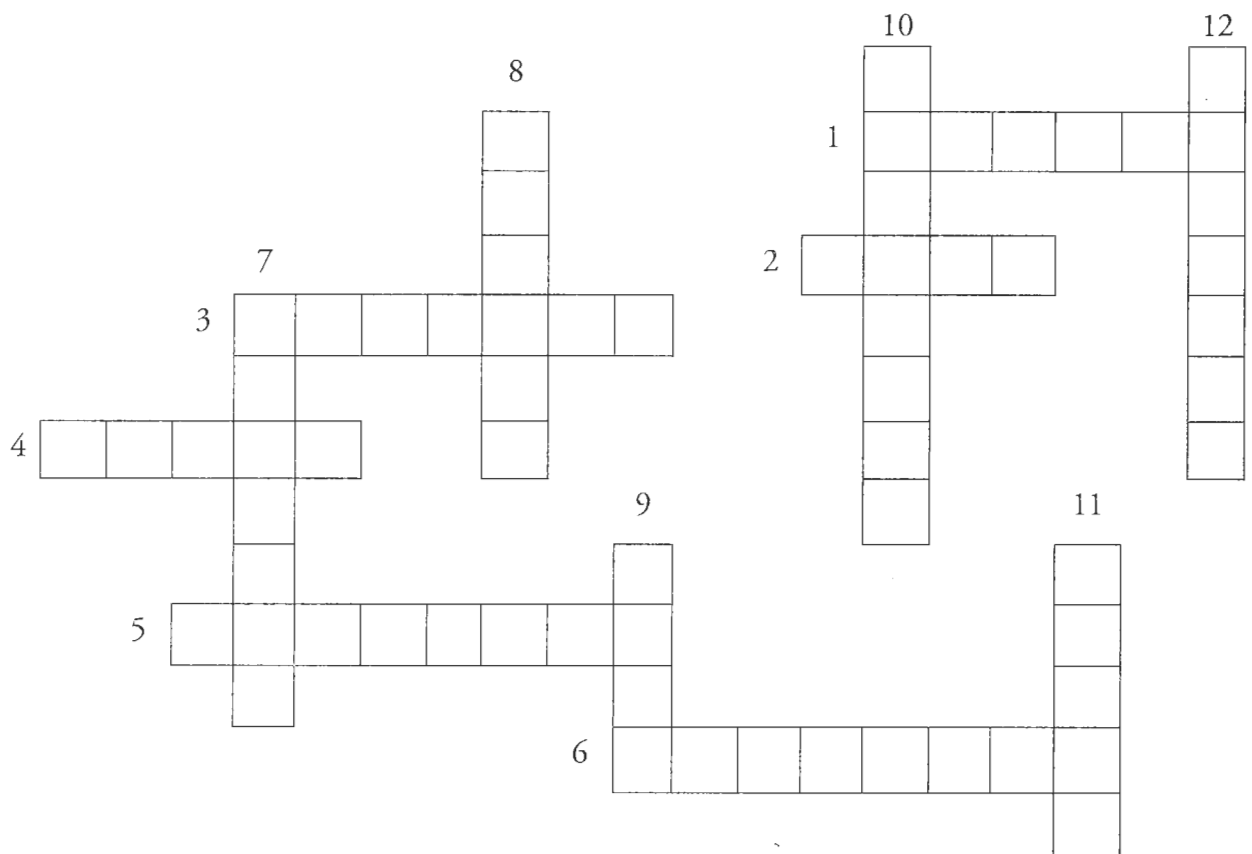


2. Now decide which newspaper section listed in Activity 1 you should read in order to find:

- a) the main news articles in a newspaper _____
- b) market and economic trends _____
- c) the newspaper opinion on a recent debate _____
- d) readers' opinions on a recent debate _____
- e) cars for sale _____
- f) houses/apartments to let or for sale _____
- g) job offers _____
- h) an accident involving a bus and a truck on a local highway _____
- i) a diplomatic agreement between two foreign countries _____
- j) the result of a soccer match _____
- k) a movie review and the movie theater where it is playing _____
- l) recent research on DNA sequencing _____

3. For a newspaper to be released everyday there is a considerable amount of work that has to be done by several professionals and these professionals use specific terms to refer to what they do. Read the definitions and choose the words from the list to solve the crosswords puzzle.

article	byline	caption	deadline	editor	headline	hook
lead	op-ed		cropped	reporter	scoop	



Across →

1. The person **who/that** is in charge of the content of the newspaper.
2. Something **which/that** is written at the beginning of an article to hold the reader's attention.
3. An explanation of a picture or illustration **which/that** is usually placed under it.
4. A news story **which/that** no other paper has published yet.
5. The title of an article set in large, bold type.
6. The time **when** an article is due.

Down ↓

7. Shortened to fit on the newspaper page **where** the news article will be printed.
 8. Credit given to a reporter **who/that** signs an article.
 9. The first paragraph of an article **which/that** includes who, what, when, where and why something happened.
 10. A person **who/that** researches and writes for a newspaper.
 11. The newspaper section **where** you find opinions and editorials.
 12. A piece **which/that** describes and explains a current news event.
4. Put in **who/that**, **where**, **when** or **which/that** to complete the following definitions:
- a) An anchor is a person _____ presents TV news programs.
 - b) A newsstand is the place _____ you can buy newspapers.
 - c) The weather forecast is the newspaper content _____ you read to know if it will rain.
 - d) Early morning is the time _____ newspapers are distributed.
-

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2

FINDING WHAT YOU NEED

Tempo previsto: 3 aulas.

Conteúdos e temas: classificados; abreviações.

Competências e habilidades: identificar informações em textos; identificar características de um gênero; inferir significados apoiando-se em pistas e em conhecimentos prévios; produzir um texto, observando as características do gênero.

Estratégias de ensino: trabalho em grupo; trabalho individual; apresentação do professor de forma dialogada com os alunos.

Recursos: dicionários bilíngues (opcional).

Avaliação: processual, acompanhando o envolvimento e o desempenho dos alunos nas atividades.

Roteiro para aplicação da Situação de Aprendizagem 2

Atividade 1

Objetivo: identificar o gênero de um texto por meio da apreensão de sua organização geral.

Tempo previsto: 5 a 10 minutos.

Procedimentos

Leia o enunciado e proponha a atividade. Insista para que os alunos façam uma leitura rápida (*read it quickly*).

Respostas

Both texts are ads (advertisements) taken from the classifieds. Text A – classifieds: autos / Text B – classifieds: real estate.

Atividade 2

Objetivo: identificar os mesmos conteúdos em estruturas textuais distintas, relacionando descrições expandidas aos anúncios.

Tempo previsto: 5 a 10 minutos.

Procedimentos

Leia o enunciado e peça aos alunos que façam a atividade individualmente. Insista para não traduzirem o texto na íntegra e diga-lhes que só terão dois ou três minutos para encontrar a resposta. Após corrigir a atividade, promova uma rápida discussão sobre as estratégias utilizadas por eles para relacionar as descrições aos anúncios. É bem possível que os alunos mencionem que focalizaram informações específicas, tais como os números presen-

tes nos textos (quantidade de cômodos da casa, telefones, preços) e a marca do automóvel.

Respostas

a) anúncio *Hse to let* – 3 bd, 2 ba, bonus rm (...); b) anúncio **CHEVY** Silverado, 2004, 1500 (...)

Atividade 3

Objetivo: comparar textos, identificando suas características.

Tempo previsto: 5 a 10 minutos.

Procedimentos

Leia o enunciado e peça que os alunos resolvam a atividade em pares. Explique que *i.e.* é a abreviação de *id est*, expressão latina que significa “isto é”.

Respostas

Extended versions have longer sentences, present information and also opinions and explanations. Ads have abbreviations and present key information only (i.e., are concise texts).

Atividade 4

Objetivo: inferir o significado de abreviações apoiando-se em pistas presentes no texto e na mobilização de conhecimentos prévios.

Tempo previsto: 20 minutos.

Dica: essa atividade pode ser pedida como tarefa de casa.

Procedimentos

Leia o enunciado e peça aos alunos que façam a atividade individualmente. Duas abreviações podem ser mais difíceis, pois demandam conhecimentos relacionados à equivalência entre unidades de medidas: quilômetros e milhas ($1 \text{ mile} = 1,6 \text{ km}$) e pés e metros ($1 \text{ m} = 3.33 \text{ feet}$). São elas *low mil* = *low mileage* (baixa milhagem – no Brasil, dizemos baixa quilometragem) e *sqft* = *square feet* (pés quadrados – e não metros quadrados). Você pode escolher entre dar essa explicação antes de propor a atividade, ou esperar que algum aluno consiga perceber isso e socialize esse conhecimento com os demais no momento da correção.

Respostas

a) year 2002; b) low mileage; c) registration number; d) 4 cylinders; e) running condition; f) with radio and CD player; g) approximately 1700 square feet; h) 2 minutes; i) with fireplace; j) large fenced yard.

Atividade 5

Objetivo: re-escrever um texto, observando as características de um gênero específico.

Tempo previsto: 1 aula.

Procedimentos

Você pode optar por fazer essa atividade de produção escrita coletivamente ou individualmente. Caso opte pela produção cole-

tiva, você atuará como o escriba do grupo. Leia o texto com os alunos e encoraje-os a fazer sugestões. Escreva as ideias na lousa à medida que elas forem surgindo, acolhendo alterações mesmo após o registro inicial ter sido feito. Desse modo, essa atividade servirá como uma preparação para a Atividade 6. Caso opte pela produção individual, leia o texto com os alunos e relembre as características de um anúncio vistas nas Atividades 3 e 4.

Respostas

Pessoais, desde que sejam resguardados a concisão e o uso de abreviações. Possível anúncio: Apt for sale, comft, 5 min city center. 2 bd, w/wardrobes, 1ba, 1 toilet, kitchen w/ stove/fridge/freezer. \$80,000 accept 2006 car part pay. 9757-4302.

Atividade 6

Objetivo: produzir um anúncio, observando as características do gênero.

Tempo previsto: 1 aula.

Dica: essa atividade pode ser pedida como tarefa de casa.

Procedimentos

Leia o enunciado e proponha que os alunos façam a atividade individualmente. Socialize as produções dos alunos, para que todos tenham oportunidade de ler os anúncios. Recolha a atividade para a composição do *portfolio* deste bimestre ou peça aos alunos que a guardem com cuidado, pois será retomada no final do bimestre.

FINDING WHAT YOU NEED

1. The text below was taken from a newspaper. Read it quickly and answer in English: Which newspaper section was each text taken from?

TEXT A

Kancil 850 EZ, 2001 model. Metallic gold. Single owner. Used by pensioner. New paint work. Reasonable price. 8543-20918.

Nissan Cefiro 3.0 Sedan (yr 2002), Lady owner, good condition, low mil, regist numb TAC 13. 2348-50493.

CHEVY Silverado, 2004, 1500 4x4 w/ ext cab, excel. \$18,900. Call 503-432-12.

FORD - Escort LX, 1991. 4 cyl., low mil, runs great. Good, no dents. \$950 cash. 4332-10349.

SATURN - SL2, 1992, AUTO, all power, AC, nice running cond., w/ radio&CD player. \$1900 cash. 503-266-7625.

TEXT B

Apart at Bandar Botanic - 900sf, 3r 2b, Brand New and Vacant. Quality built by Gamuda. 1 Allocated car park. 9843-1234.

Hse to let - 3 bd, 2 ba, bonus rm, laundry, fenced yd, AC, stove/fridge. \$800/mo + dep. 541-977-3302. **NO PETS!**

3 BD, 2 BA hse - 1700 sqft +/-, close to schools, pets OK, fenced & landscaped back yd. \$850/mo. 541-788-9027.

Single Hse for sale -Taman District 3+1 rooms 1 Bath+1 Toilet 2 min to Silk Highway 5 min to KTM Commute. 524-30980.

WARM AND COZY 2 bd, 1 ba w/fireplace, lg fenced yd, animals OK w/deposit. \$675/mo. Call Victoria 475-7953.

2. The texts that follow are extended versions of two of the ads in Activity 1. Which ones?

- a) I am the owner of a house and would like to let it. It is a comfortable house, with central air conditioning. There are three bedrooms, two bathrooms and a bonus room where a studio can be set up. There is also a laundry and the kitchen is equipped with a stove and a fridge. The yard is fenced, so the house is isolated and safe. The only restriction I make is concerning pets – they are not allowed. The rent is \$800 per month, and you will be asked to make an initial deposit. If you are interested, you can call me at 541-977-3302.

- b) I am interested in selling my car. It is a vehicle called Chevy Silverado, with an extended cabin. It is a 2004 model with a 1500 engine. It has traction on the four wheels. It is in excellent condition and I am selling it for only \$18,900. If you are interested, you can call me at 503-432-12.
3. Compare the extended texts in Activity 2 and the ads in Activity 1. Tick (✓) the correct option to complete the table below and then answer in Portuguese: Why do ads have these characteristics?

	Extended versions	Ads
have longer sentences		
have abbreviations		
present key information only (i.e., are concise texts)		
present information and also opinions and explanations		

4. Read the texts in Activity 1 again and figure out what the following abbreviations stand for:

- | | |
|-----------------|-----------------------|
| a) yr 2002 | f) w/ radio&CD player |
| b) low mil | g) 1700 sqft +/- |
| c) regist numb | h) 2 min |
| d) 4 cyl | i) w/fireplace |
| e) running cond | j) lg fenced yd |

5. Crop (shorten) the text below to write an ad. Remember to use abbreviations!

I have an apartment and I would like to sell it. It is a small but comfortable place, within 5 minutes distance from the city center. It has two bedrooms with built-in wardrobes, one bathroom and a toilet. The kitchen is equipped with a stove, a fridge and a freezer. I am selling it for \$80,000 and I accept a 2006 car as part of the payment. If you are interested, you can call me at 9757-4302.

6. Now think of something you would like to sell. Write an ad and then pass it around the class to see if your friends can understand it!

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 3

NEWSPAPER READERS AND NEWSPAPER ETHICS

Tempo previsto: 3 aulas.

Conteúdos e temas: o leitor; cartas ao editor; notas de correção; ética no jornalismo.

Competências e habilidades: relacionar conteúdos a seções de um jornal; identificar as características de um gênero; identificar a opinião do autor; expressar opinião; inferir significados não-explicitos em um texto; produzir um texto observando as características do gênero.

Estratégias de ensino: trabalhos em grupo, trabalhos individuais, apresentação do professor de forma dialogada com os alunos.

Recursos: jornais impressos em língua portuguesa em número suficiente para os alunos trabalharem em grupos.

Avaliação: processual, acompanhando o envolvimento e o desempenho dos alunos nas atividades propostas.

Roteiro para aplicação da Situação de Aprendizagem 3

Atividade de sensibilização

Objetivo: sensibilizar os alunos para o trabalho com as seções *Corrections* e *Letters to the editor*.

Tempo previsto: 20 minutos.

Procedimentos

Organize os alunos em grupos de quatro e distribua exemplares de um jornal local, em língua portuguesa (você pode utilizar os mesmos que foram estudados na Situação de Aprendizagem 1). Explique que os alunos de-

vem localizar as seções que correspondem a *Corrections* e *Letters to the editor* e fazer uma rápida leitura para responder às seguintes perguntas: “*In what part of the newspaper did you find these sections? What are they about?*”.

Respostas

No geral, essas duas seções aparecem no primeiro caderno dos jornais e ocupam um espaço relativamente pequeno da página. A seção de correções é chamada “Erramos” em alguns jornais, e contém pequenas notas nas quais o editorial corrige informações publicadas em edições anteriores. A seção *Letters to the editor* às vezes aparece sob o nome “Opinião do leitor”, e traz comentários enviados por leitores sobre artigos publicados em edições anteriores.

Atividade 1

Objetivo: levantar hipóteses sobre informações incorretas em artigos publicados em jornais.

Tempo previsto: 10 a 15 minutos.

Procedimentos

Mantenha os alunos nos grupos em que trabalharam na Atividade de sensibilização. Leia o enunciado e explique que se trata de erros de conteúdo informativo. Para conferir, promova uma rápida discussão com os alunos, pedindo que eles sempre indiquem quais evidências do texto justificam suas respostas.

Respostas

Na manchete de economia, lemos que as taxas de inflação caíram drasticamente (drop drastically), mas a variação é de apenas 0,06%. O erro pode tanto estar no índice da taxa, quanto no uso inadequado da palavra drastically. Na manchete do noticiário local, lemos que o motorista (driver) foi morto em acidente, mas logo a seguir vemos que a pessoa tinha 12 anos. Pode tanto ter sido um erro na idade, quanto na menção ao motorista, em vez de passageiro (passenger). A identificação do erro na manchete do caderno de esportes depende de conhecimento específico sobre a atuação do jogador Kaká e sobre a final da Copa Mundial de Clubes em 2007. Nela lemos que a final foi jogada contra (against) o Milan, o então time de Kaká. A final foi jogada entre Milan e Boca.

Atividade 2

Objetivo: identificar a organização de uma nota de correção em um jornal.

Tempo previsto: 10 a 15 minutos.

Procedimentos

Leia o enunciado e proponha mais essa atividade em grupo. A discussão deve ocorrer em língua portuguesa.

Respostas

a) Tanto o título quanto a data de publicação aparecem logo no início da nota. Vale mencionar que a data, em inglês, aparece na seguinte ordem: mês/dia/ano; b) “We stated that...”; c) In fact; d) Como se trata de uma versão on-line do jornal, artigos publicados anteriormente podem ser acessados para consultas futuras. Daí a importância de a correção ser feita não somente na nota, mas também no próprio texto.

Atividade 3

Objetivo: escrever notas de correção, observando as características de organização desse gênero.

Tempo previsto: 20 minutos.

Dica: essa atividade pode ser solicitada como tarefa de casa

Procedimentos

Leia o enunciado e proponha a atividade. Para isso, os alunos deverão retomar as res-

postas da Atividade 2 e fazer escolhas com relação às possibilidades de erro ali identificadas.

Respostas

As respostas variam. Seguem duas possibilidades de nota de correção. Para a manchete de economia: In "Inflation rates drop drastically" (published on 12/17/2007), we stated that inflation rates lowered from October's 1.97% to November's 1.91%. In fact, the rates were 1.97% in October and 1.2% in November. The mistake has been corrected in our archives. Para a manchete do noticiário local: In "Driver killed on tragic accident" (published on 12/17/2007) we stated that Jonathan Kurdsey, 12, was the driver killed in the accident. In fact, Jonathan Kurdsey was a passenger in the car. The mistake has been corrected in our archives.

Atividade 4

Objetivo: identificar a opinião do autor com base em pistas verbais presentes no texto.

Tempo previsto: 15 a 20 minutos.

Procedimentos

Leia a primeira parte do enunciado e certifique-se de que os alunos compreendem tratar-se de um artigo opinativo, no qual o autor defende seu ponto de vista em relação ao problema da violência entre jovens (para ele, a violência é um problema doméstico, que só pode ser resolvido se as mulheres reassumirem

seu papel de mães em vez de competirem com os homens). Em seguida, peça que leiam as duas cartas enviadas por leitores comentando esse artigo e respondam em português. Insista que os alunos não devem tentar traduzir o texto, e sim orientar-se por aquilo que conseguem entender.

Respostas

Johanne Sushbeck apoia o ponto de vista do autor. Algumas pistas encontradas no texto são: congratulate, insightful article, I totally agree. Kean Smashfield posiciona-se contrário à posição defendida pelo autor. Algumas pistas encontradas no texto são: shocked, outrageous, still think like this, it was a shame, totally disregarded by the author.

Atividade 5

Objetivo: inferir significados que não estão explícitos no texto.

Tempo previsto: 15 a 20 minutos.

Procedimentos

Você pode optar por fazer essa atividade coletivamente, em uma discussão aberta, ou em duas etapas: primeiramente, em pequenos grupos e, depois, em um momento de partilha com o restante da turma. A segunda opção tende a propiciar mais oportunidades de participação.

Faça a correção da atividade oralmente. Em seguida, abra espaço para que os alunos possam discutir suas opiniões acerca do tema,

mesmo que em português, com base na seguinte pergunta: “Se vocês fossem escrever uma nota para a seção Opinião do leitor, o que vocês diriam?”.

Respostas

Respostas variáveis. Algumas possibilidades:
a) O termo alternativo é “priority groups”, ou grupos prioritários. Muitas pessoas consideram que chamar mulheres, negros, homossexuais, indígenas, portadores de deficiências de grupos minoritários (ou seja, menores) é inadequado, já que não são poucos os cidadãos que se encontram nesses grupos. Além disso, justamente por sofrerem diferentes formas de privação de seus direitos como cidadãos, deveriam ser tratados como grupos prioritários (ou seja, que merecem atenção em primeiro lugar); b) São valores tradicionais (traditional values). Para muitas pessoas, trata-se de valores relacionados a padrões morais que envolvem principalmente a instituição família mononuclear (pai, mãe e filhos), fortemente influenciados por valores religiosos cristãos no mundo ocidental.

Atividade de expansão

Objetivo: discutir ética e padrões de atuação profissionais, expressar opiniões pessoais.

Tempo previsto: 30 a 40 minutos.

Procedimentos

Converse com os alunos sobre a necessidade de haver códigos de ética e conselhos

ou comissões de ética para regular a ação de diversas profissões, tais como: médicos, professores, jornalistas, políticos, advogados. Promova uma rápida discussão sobre o tema, encorajando os alunos a expressar suas opiniões pessoais, sem desconsiderar as dos outros colegas. Escreva na lousa os seguintes excertos do *UK Editor's Code of Practice* (Código de Ética do Jornalismo no Reino Unido): “The press must take care not to publish inaccurate, misleading or distorted information” e “A fair opportunity for reply to inaccuracies must be given when reasonably called for”. Faça uma leitura dialogada com os alunos, de modo que construam a compreensão de cada um dos excertos (“A imprensa deve zelar pela não-publicação de informações imprecisas, enganosas ou distorcidas” e “Deve-se oferecer uma oportunidade justa de resposta a imprecisões sempre que se julgar necessário”). Para finalizar, escreva na lousa a pergunta a seguir e proponha que seja respondida em mais uma rodada de discussão: “What’s the relationship between these two excerpts and the newspapers sections we have just studied (Corrections and Letters to the editor)?”.

Respostas

Variáveis. Espera-se que os alunos percebam que a existência dessas duas seções garante apenas parcialmente o compromisso da imprensa com a precisão das informações que veicula, bem como com seus leitores. Talvez os alunos mencionem – ou você mesmo pode fazê-lo – que muitos jornais possuem um(a) ombudsman (woman), um profissional sem vínculos institucionais diretos e que funciona

como um ouvidor, cuja tarefa principal é garantir que as reclamações e as opiniões dos leitores sejam consideradas.

Para ter acesso ao **Code of Practice** na íntegra, visite o site: <<http://www.pcc.org.uk/contact/index.html>>. Acesso em: 15 jan. 2009.

NEWSPAPER READERS AND NEWSPAPER ETHICS

1. Check these headlines and news extracts taken from a newspaper published on December 17, 2007. They all have mistakes. Can you identify them?

Economy Inflation rates drop drastically According to the latest IHP Report, inflation rates lowered from October's 1.97% to November's 1.91%...	Economy Inflation rates drop drastically According to the latest IHP Report, inflation rates lowered from October's 1.97% to November's 1.91%...
Local News Driver killed on tragic accident Jonathan Kurdsey, 12, was killed in last night's crash on Expressway 59 when a lorry driver...	Local News Driver killed on tragic accident Jonathan Kurdsey, 12, was killed in last night's crash on Expressway 59 when a lorry driver...
Sports Kaká crowned best player of the year In a ceremony held after the final against Milan, Brazilian player Kaká was crowned the best player of the year by FIFA...	Sports Kaká crowned best player of the year In a ceremony held after the final against Milan, Brazilian player Kaká was crowned the best player of the year by FIFA...

2. Study the note written under the section called *Corrections* published on the next day in the same newspaper.

CORRECTION

In “Kaká crowned best player of the year” (published on 12/17/2007) we stated that the ceremony in which Brazilian player Kaká was crowned the best player of the year happened after the final against Milan. In fact, the final was against Boca. The mistake has been corrected in our archives.

Then, answer:

- a) Where do the title of the article and the date of the publication appear?
 - b) What expression is used to introduce the extract of the article in which there was a mistake?
 - c) What expression is used to correct the piece of information?
 - d) Why is it written that the correction has been made in the archives?
3. Now write correction notes for the other two news articles in Activity 1.
4. In a news article entitled “*Women: go back to where you belong*”, published in the Opinion section of a newspaper, the columnist firmly stood up for his argument that violence among teenagers is a domestic problem and that the solution for it can only be achieved if women take over their role as mothers and caretakers who stay at home educating their children instead of competing against men in a game that both sides are fated to lose. After reading this article, two readers sent letters to the newspaper.

Read them quickly and answer: Who supports the ideas presented by the author? Who is against them? What evidence in both texts helped your answer?

To the editor

I want to congratulate you for publishing such an insightful article. It is time we went back to traditional values, and it seems that on the account of what is ‘politically correct’, people have been hiding the truth about what has been making our society fall apart. I totally agree with every single line I read and I want to say it loud and clear.

Johanne Sushbeck, 40

To the editor

When I read the article “Women: go back to where you belong”, I was totally shocked. In a society which is struggling hard to guarantee and protect the rights not only of women but also of several minority groups – or maybe I should call them priority groups –, it is outrageous to find people who still think like this. It was a shame to see that all the gains in the field of social democracy and equity were totally disregarded by the author.

Kean Smashfield, 53

5. Read the Letters to the editor again and answer in Portuguese:

- a) Kean Smashfield suggests an alternative term for minority groups. What is it? Why do you think he makes this suggestion?
- b) Johanne Sushbeck calls for a return to traditional values. What do you think these values are?

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 4

HEADLINES

Tempo previsto: 2 aulas.

Conteúdos e temas: manchetes; voz passiva.

Competências e habilidades: relacionar texto a contexto, analisar características de diferentes construções frasais e relacioná-las a seu uso comunicativo, deduzir uma regra gramatical com base na análise de exemplos, aplicar regras em situações de uso.

Estratégias de ensino: trabalho em grupo; trabalho individual; apresentação do professor de forma dialogada.

Recursos: dicionário bilíngue (opcional).

Avaliação: processual, acompanhando o envolvimento e o desempenho dos alunos nas atividades propostas.

Roteiro para aplicação da Situação de Aprendizagem 4

Atividade 1

Objetivo: relacionar manchetes às suas respectivas seções em um jornal.

Tempo previsto: 10 minutos.

Procedimentos

Leia o enunciado e peça que os alunos façam a atividade individualmente. A essa altura do bimestre, os alunos já devem ter entendido a importância de não fazer traduções literais, e sim basear suas leituras em pistas, cognatos e inferências. No momento da correção, promova uma rápida discussão e peça aos alunos que explicitem as estratégias utilizadas e as pistas seguidas para chegar às respostas.

Respostas

As pistas indicadas logo após cada resposta são apenas possibilidades. Os alunos podem ter utilizado outras pistas para chegar à resposta.

(P) *President*

(IN) *China*

(LN) *downtown*

(S) *football*

(S) *Celtics* – essa pista só é válida caso os alunos reconheçam o nome do time de basquete americano.

(IN) *UN (United Nations – Nações Unidas), Algiers (capital da Argélia)*

(LN) *False doctor, illegal pharmacy – aqui os alunos devem relacionar uma investigação criminal sobre uma farmácia ilegal ao noticiário local.*

Atividade 2

Objetivo: identificar as características gerais de uma manchete.

Tempo previsto: 10 minutos.

Procedimentos

Leia o enunciado e peça que os alunos façam a atividade individualmente.

Respostas

(T); (F); (T); (T); (F); (F).

Atividade 3

Objetivo: analisar características de diferentes construções frasais, relacionando-as a seu uso comunicativo.

Tempo previsto: 15 minutos.

Procedimentos

Leia o enunciado e explique a atividade. É interessante escrever pelo menos um dos conjuntos de frases na lousa e ajudar os alunos a perceber as mudanças utilizando giz de cores diferentes para ressaltar as diferenças entre elas. Confira as

respostas oralmente. Caso os alunos fiquem intrigados com a utilização dos termos *passive or active*, você pode inverter a ordem das atividades e propor primeiramente a Atividade 4.

Respostas

(c); (a); (b).

Atividade 4

Objetivos: deduzir uma regra gramatical com base na análise de exemplos; relacionar uma regra gramatical a seu uso comunicativo; aplicar regras em situações relacionadas ao tema.

Tempo previsto: 30 minutos.

Dica: o item (c) pode ser pedido como tarefa de casa.

Procedimentos

Leia os enunciados (a) e (b) e peça que os alunos façam a atividade individualmente. Caso perguntem o que é um verbo auxiliar (*auxiliary verb*) ou um verbo principal (*main verb*), restrinja a explicação ao mínimo necessário. Caso contrário, os alunos perderão a oportunidade de analisar os exemplos e chegar eles mesmos a conclusões. Após a correção, complemente a explicação com outros exemplos que julgar necessários. Por fim, proponha a realização do item (c).

Respostas

(b) *The Passive Voice is formed by the auxiliary verb to be + the main verb in the past participle. In the Passive Voice, the verb tense is indicated by the auxiliary verb;*

(c) *Enfatizando quem fez a ação, temos as seguintes manchetes na voz ativa: **President intervenes...** (O presidente intervém...) / **High-altitude ban stays...** (Permanece a proibição de jogos em lugares cuja altitude é considerada fora do limite estabelecido...) / **Celtics win...** (Os Celtics vencem...) / **False doctor gets 30 years...** (Falso médico pega 30 anos...) / Enfatizando quem foi objeto da ação, temos as seguintes manchetes na voz passiva: **9 indicted for...** (9 pessoas são indiciadas...) / **Two killed in...** (Duas pessoas morrem em explosão...) / **17 UN staffers killed in...** (17 membros das Nações Unidas são mortos...).*

Atividade de expansão

Anote na lousa o seguinte par de frases:

Thomas Edison invented the lamp.

The lamp was invented by Thomas Edison.

Leia cada uma delas com os alunos e proponha as perguntas:

“Qual dessas frases tende a ser usada em uma biografia de Thomas Edison? Por quê?”.

“Qual delas tende a ser usada em um livro sobre invenções? Por quê?”.

Dê algum tempo para que os alunos possam trocar ideias entre si e faça a correção oralmente.

Respostas

Em uma biografia sobre Thomas Edison, tende-se a utilizar a voz ativa, uma vez que ela apresenta primeiramente quem fez a descoberta, no caso, o inventor cuja vida

é descrita na biografia (Thomas Edison invented the lamp). Em um livro sobre invenções, tende-se a utilizar a voz passiva, já que ela traz primeiramente o objeto inventado (The lamp was invented by Thomas Edison).

HEADLINES

1. Read the headlines below and decide which newspaper section they were taken from. Write (P) for Politics, (S) for Sports, (IN) for International News and (LN) for Local News.
 - () President intervenes to cease commotion
 - () 9 indicted for human trafficking in China
 - () Two killed in chemical explosion downtown
 - () High-altitude ban stays in football
 - () Celtics win 7th straight
 - () 17 UN staffers killed in Algiers bombings
 - () False doctor gets 30 years for running illegal pharmacy
2. Read the headlines in Activity 1 again paying attention to how they are written. Decide whether the statements are true (T) or false (F).

Headlines:

- () are concise and direct.
- () include extra adjectives and adverbs to characterize the news story.
- () are written in the present.
- () bring only enough information to give an impression of the entire story.
- () bring details about the news story.
- () always bring the full name of the people they refer to.

3. Study how the following facts became news and then headlines.

Fact: Two people were killed in a chemical explosion that occurred downtown last night.

News: Two people are killed in a chemical explosion downtown.

Headline: Two killed in chemical explosion downtown.

Fact: The Celtics won the seventh game in a row on Sunday.

News: The Celtics win the seventh game in a row.

Headline: Celtics win 7th straight.

Now match the beginnings and ends to find the explanations:

- (a) The fact is in the () present (reduced passive or active) with only key information.
 (b) The news is in the () past tense (passive or active) because it is about something that already happened.
 (c) The headline is in the () present (passive or active) to emphasize the relevance of the fact as an updated piece of news.

4. Language study: passive voice x active voice

a) Study these pairs of sentences:

Somebody **KILLED** **two teenagers** last night. (past, active)

Two teenagers **WERE KILLED** last night. (past, passive)

They **MAKE** **paper** out of wood. (present, active)

Paper **IS MADE** out of wood. (present, passive)

The man **IS BUILDING** **a house**. (present continuous, active)

A house **IS BEING BUILT**. (present continuous, passive)

They **WILL DISCUSS** **this topic** in the staff meeting. (future, active)

This topic **WILL BE DISCUSSED** in the staff meeting. (future, passive)

b) Now tick (✓) the correct options to complete the rules.

The passive voice is formed by

the auxiliary verb	() to be	+	the main verb in the	() infinitive.
	() to have			() gerund.
	() to do			() past participle.

In the passive voice, the verb tense is indicated by the

() auxiliary verb.
() main verb.

c) Go back to the headlines in Activity 1. Which ones are in the passive voice? Which ones are in the active voice? Why?

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 5

HEADLINES FOR A CLASS OR SCHOOL NEWSPAPER

Tempo previsto: 2 aulas.

Conteúdos e temas: manchetes para um jornal **da classe** ou da escola.

Estratégias de ensino: trabalho **em grupos**; discussões e tomadas de decisão coletivas.

Recursos: jornais impressos em língua portuguesa em número suficiente para os alunos trabalharem em grupos, papel sulfite, dicionários bilíngues (opcional).

Avaliação: atividade de produção das manchetes.

Roteiro para aplicação da Situação de Aprendizagem 5

A proposta desta Situação de Aprendizagem é organizada em uma única atividade. Os alunos irão trabalhar em grupos para produzir manchetes para um jornal da classe ou da escola. Trata-se, portanto, de uma Situação de

Aprendizagem que propicia a oportunidade de aprimorar a competência de escrita, especificamente com relação à organização da primeira página de um jornal impresso e à produção de manchetes, considerando-se as características desse gênero estudadas ao longo do bimestre. Essa produção deve seguir as etapas da escrita processual. Sugerimos os seguintes passos:

a) Trabalho com o grupo todo – Parte A:

- ▶ decidir, conjuntamente, se farão um jornal da classe ou um jornal da escola;
- ▶ levantar ideias acerca de fatos do cotidiano (da classe ou da escola, conforme decidido no item anterior) que podem ser noticiados;
- ▶ organizar esses fatos de acordo com as seções a que pertencem (*sports, entertainment, local news*, dentre outras).

b) Trabalho em grupos de quatro alunos:

- ▶ distribuir os fatos levantados anteriormente entre os grupos para que não haja repetição de manchetes;
- ▶ fazer a redação da manchete, seguindo as características desse tipo de texto estudadas ao longo do bimestre;
- ▶ trocar manchetes entre os grupos para que possam ser feitas edições e correções.

c) Trabalho com o grupo todo – Parte B:

- ▶ promover uma reunião editorial (*editorial meeting*) para decidir como ficaria a distribuição das manchetes na primeira página do jornal (de classe ou da escola). Vale **dizer que**, nessa etapa, o professor pode **atuar como** editor principal (*chief editor*) ou a classe pode escolher um aluno para assumir esse papel.

ATENÇÃO!

Considerando-se que os fatos escolhidos para as manchetes nesta Situação de Aprendizagem estarão desatualizados quando a produção do jornal ocorrer efetivamente no último bimestre (já que é essa a produção prevista para o encerramento do ano letivo), o trabalho aqui realizado deve ser visto como um ensaio. Entretanto, é bem possível que os alunos fiquem bastante empolgados com a atividade. Nesse caso, você e sua turma podem escolher um nome para o jornal e produzir, nesse momento, apenas um fac-símile da primeira página.