

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

PATRÍCIA HELENA DA SILVA COSTA

ZIP FROM ZOG NO ACELERA BRASIL: uma análise de adequação do livro didático para o ensino de inglês em um programa de aceleração de aprendizagem

RIO DE JANEIRO
2015

Patrícia Helena da Silva Costa

ZIP FROM ZOG NO ACELERA BRASIL: uma análise de adequação do livro didático para o ensino de inglês em um programa de aceleração de aprendizagem

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como requisito para a obtenção de título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientador: Professor Doutor Rogério Casanovas Tilio.

RIO DE JANEIRO
2015

CIP - Catalogação na Publicação

C838z Costa, Patrícia Helena da Silva
Zip From Zog no Acelera Brasil: uma análise de
adequação do livro didático para o ensino de
inglês em um programa de aceleração de
aprendizagem / Patrícia Helena da Silva Costa. --
Rio de Janeiro, 2015.
168 f.

Orientador: Rogério Casanovas Tilio.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal
do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa
Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística
Aplicada, 2015.

1. Programa Acelera Brasil. 2. livros
didáticos de Inglês. 3. análise de adequação. I.
Tilio, Rogério Casanovas, orient. II. Título.

Patrícia Helena da Silva Costa

ZIP FROM ZOG NO ACELERA BRASIL: uma análise de adequação do livro didático para o ensino de inglês em um programa de aceleração de aprendizagem

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como requisito para a obtenção de título de Mestre em Linguística Aplicada.

Aprovada em

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rogério Casanovas Tilio
(Orientador)

Prof^a. Dra. Christine Siqueira Nicolaides - UFRJ

Prof^a. Dra. Claudia Hilsdorf Rocha - UNICAMP

Prof^a. Dra. Paula Tatianne Carréra Szundy - UFRJ
(1º Suplente)

Prof^a. Dra. Gisele de Carvalho - UERJ
(2º Suplente)

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, agradeço a Deus por cada palavra escrita neste trabalho. Veio Dele a determinação necessária para que eu pudesse chegar até aqui.

À minha mãe, Ana Lourdes, e minha tia Cleide, que sempre muito orgulhosas me acompanharam e me incentivaram durante essa jornada.

Ao meu marido, amigo, companheiro e "Mestre Cuca", Marcelo Lemos. Só tenho a agradecer por toda paciência e compreensão durante esses dois anos de estudo. Agora você poderá dizer "Minha esposa voltou!".

Aos meus amigos Luciana Benevides, Leandro Gonçalves, Ana Paula, Natanael e Naclécio, que sempre me encorajaram e compreenderam todas as vezes em que me viram debruçada ao computador, mesmo em dia de churrasco.

Ao meu orientador, queridíssimo, Professor Dr. Rogério Casanovas Tilio, que me recebeu de braços abertos na UFRJ. Obrigada pela paciência e por me aturar por dois anos falando desse ET chamado *Zip*.

Às Professoras Doutoras Christine Nicolaides, Claudia Hilsdorf Rocha, Paula Tatianne Carréra Szundy e Gisele de Carvalho, que gentilmente aceitaram participar da banca de defesa.

A minha companheira de mestrado, Raquel Rodrigues, por compartilhar comigo as aflições de uma mestranda e pelas boas risadas que já demos juntas. Espero que as risadas se multipliquem.

Aos demais parentes e amigos que não couberam aqui nesta página, mas que estão em meu coração. Vocês todos vão para o céu por me aturarem durante esses dois anos.

É isso aí, pessoal. I DID IT!!!

Learning não é, e nunca será, Factory.
Luiz Paulo da Moita Lopes

RESUMO

COSTA, P. H. S. *Zip From Zog* no Acelera Brasil: uma análise de adequação do livro didático para o ensino de inglês em um programa de aceleração de aprendizagem. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2015.

A presente dissertação de mestrado tem como objetivo investigar a adequação dos livros didáticos de Inglês *Zip From Zog 5A* e *5B* ao Programa Acelera Brasil. Buscando verificar como os temas do mundo infanto juvenil são construídos por esses livros didáticos, em que medida esse material promove o engajamento dos alunos em sala de aula, assim como a formação dos mesmos como cidadãos ativos na escola e na comunidade, e em que aspectos esses livros didáticos se adequam ao Programa Acelera Brasil, em termos de concepção de ensino-aprendizagem, esta pesquisa adota uma teoria de linguagem de base sistêmico-funcional, uma perspectiva sociointeracionista de ensino-aprendizagem e uma abordagem crítica de discurso. Este trabalho analisa o conteúdo e a organização dos livros didáticos *Zip From Zog 5A* e *5B*, mais especificamente do *Livro do Aluno*. Ao investigarmos como os temas do mundo infanto juvenil são construídos pelo material, lançamos nossa atenção para os eixos temáticos presentes nas unidades dos volumes *5A* e *5B*. Ao discutirmos em que medida esses livros didáticos promovem o engajamento dos alunos em sala de aula, o alvo dessa análise passa a ser as atividades existentes no material. No que diz respeito aos aspectos nos quais esses livros didáticos se adequam ao Programa Acelera Brasil, em termos de concepção de ensino-aprendizagem, nos concentramos em analisar a organização das lições, das unidades e dos livros como um todo. A análise do *corpus* mostrou que esses livros didáticos não são organizados tematicamente. Sendo assim, as unidades não trabalham a linguagem em contextos ou situações específicas e, portanto, não há construção de significados por parte do material. As atividades propostas, em sua maioria, restringem a participação dos alunos em seguir os comandos dos livros e, conseqüentemente, do professor. Neste sentido, o engajamento dos alunos fica bastante prejudicado, pois a voz dos discentes não possui espaço dentro do processo de ensino-aprendizagem, o que acaba por comprometer a formação destes alunos como cidadão ativos em suas escolas e comunidades. No que diz respeito à organização dos livros didáticos, verificamos que as atividades que ocupam posições iniciais no material são aquelas que enfatizam aspectos formais da Língua Estrangeira alvo, ou seja, vocabulário e gramática. Atividades de caráter construtivo e reflexivo são deixadas para o final do material, acentuando a relevância que a lexicogramática da língua tem para os volumes *5A* e *5B*. Os resultados da pesquisa apontam para a não adequação dos livros didáticos *Zip From Zog 5A* e *5B* aos objetivos do Programa Acelera Brasil, acarretando, assim, na demanda por um trabalho contextualizado sociohistoricamente, que pense, antes de tudo, nas necessidades de seu público alvo e no papel dos que participam desse processo como um todo.

Palavras-chaves: análise de adequação, livros didáticos de Inglês *Zip From Zog 5A* e *5B*, Programa Acelera Brasil

ABSTRACT

COSTA, P. H. S. *Zip From Zog* no Acelera Brasil: uma análise de adequação do livro didático para o ensino de inglês em um programa de aceleração de aprendizagem. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2015.

The purpose of this research is to investigate the suitability of the English coursebooks *Zip From Zog 5A* and *5B* to the Acelera Brasil Program. In order to observe how the themes of the juvenile world are constructed by these coursebooks, in which extent these material foster students' participation in the classroom and their role as active citizens at school and in their community, and in which aspects these coursebooks suit the Acelera Brasil Program, in terms of teaching and learning, this research adopts a systemic-functional approach to language, a sociointeractionist view of teaching and learning and a critical perspective of discourse. This study analyses the content and organization of the coursebooks *Zip From Zog 5A* and *5B*, especially the *Student's Book*. To investigate how the themes of the juvenile world are constructed by the coursebooks, we focused our attention on the themes of the units of the material. To discuss in which extent these coursebooks encourage students to participate in the classroom, the target of the analysis were the activities of the material. In relation to the aspects in which the coursebooks suit the Acelera Brasil Program, in terms of teaching and learning, we concentrated on analyzing the organization of the lessons, the units and the books as a whole. The analysis showed that the coursebooks are not thematically structured. In doing so, the units of the material do not work with the language in specific contexts or situations. Therefore, there are no meaning constructions in the coursebooks. Most of the activities just allow students to follow their instructions and, as a result, the teacher's commands. For this reason, students' participation is diminished, since there is no room for their voice within the teaching and learning process, which is harmful to students' education as active citizens. Regarding the organization of the material, the initial positions are placed by vocabulary and grammar activities. Constructive and reflexive activities are left to the final sections of the coursebooks, highlighting the importance of the lexicogrammar in the material. The results of this research point that the coursebooks *Zip From Zog 5A* and *5B* do not suit the Acelera Brasil Program, which shows the demands for a sociohistorically contextualized work that prioritizes its target public's needs and the role of the ones involved in this process.

Keywords: analysis of suitability, English coursebooks *Zip From Zog 5A* and *5B*, Acelera Brasil Program

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD - Análise Crítica do Discurso

CETEB - Centro de Ensino Tecnológico de Brasília

CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

EJA - Ensino de Jovens e Adultos

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IAS - Instituto Ayrton Senna

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LA - Livro do Aluno

LD - livro didático

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LE - Língua Estrangeira

LSF - Linguística Sistêmica Funcional

MEC - Ministério da Educação

OC - Orientações Curriculares Revisitadas de Língua Inglesa

PAA - Programas de Aceleração de Aprendizagem

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN-LE - Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PRCG - Programa Rio Criança Global

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

SBCI - Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa

SME-RJ - Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO CONTEXTO BRASILEIRO	16
1.1 O ensino de Inglês e a nova ordem mundial	16
1.2 O papel do ensino de Inglês no Ensino Fundamental I público	20
1.3 Programa Rio Criança Global	22
1.4 Programas de Aceleração de Aprendizagem: conhecendo as origens do Programa Acelera Brasil	24
1.5 A relevância do ensino de LE na formação do aluno no contexto da educação brasileira	27
1.6 Concepção sociointeracional de ensino-aprendizagem	35
1.7 Orientações Curriculares Revisitadas de Língua Inglesa (SME-RJ)	39
2 DISCURSO E LINGUAGEM	43
2.1 Discurso como prática social	43
2.2 Linguagem: uma prática sócio, histórica e culturalmente situada	45
2.3 Análise Crítica do Discurso	54
3 MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE LE	59
3.1 Material didático para o ensino de línguas: algumas questões a considerar	59
3.2 O caso dos livros didáticos utilizados no PRCG	63
3.3 Teoria de linguagem do livro didático	65
4 METODOLOGIA	67
4.1 Caracterização da pesquisa	68
4.2 Descrição do corpus	71
4.3 Procedimentos de análise	72
5 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS <i>ZIP FROM ZOG 5A E 5B</i>	75
5.1 O mundo infanto juvenil no eixos temáticos	75
5.2 Participação e voz dos alunos nas atividades propostas pelo material didático	107
5.3 Perspectivas de ensino-aprendizagem através da organização do livro didático	135
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	148
ANEXOS	153

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Estrangeira (LE) cada vez mais tem ocupado espaço na educação brasileira. Desde a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394 de 1996, na qual se tornou obrigatória a inclusão de pelo menos um idioma no currículo escolar a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, essa área do conhecimento tem protagonizado uma crescente expansão dentro das comunidades escolares. Exemplo disso é o Programa Rio Criança Global (PRCG), responsável pela introdução do ensino de Inglês nas escolas públicas do município do Rio de Janeiro, em níveis da Educação Básica não incluídos na obrigatoriedade prevista pela LDB (Lei nº 9.394/96), ou seja, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

Com a implementação do PRCG, todos os alunos do ensino fundamental da rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro passam a ter aulas de Inglês a partir do 1º ano. Sendo assim, o ensino desta LE passa a ser oferecido a todos os alunos matriculados nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro, inclusive os discentes do Programa Acelera Brasil (LALLI, 2000). Este Programa tem como objetivo corrigir o fluxo escolar de alunos alfabetizados multirrepetentes do 2º ao 4º anos do Ensino Fundamental, com defasagem idade/ano escolar. Nas escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro, o Programa Acelera Brasil é comumente conhecido como Acelera I. Esta nomenclatura é utilizada para diferenciar o Acelera dos outros programas de correção de fluxo realizados pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ). E foi a minha experiência como professora de Inglês de duas turmas de Acelera I, durante o ano de 2012, a grande motivação para a realização desta pesquisa.

Dentre as características do Programa Acelera Brasil, temos a utilização de materiais didáticos elaborados exclusivamente para o seu público alvo. De acordo com Lalli (2000) o conteúdo trabalhado nesses materiais enfatiza temas práticos do cotidiano e de interesse do mundo infanto juvenil, a fim de promover a participação dos alunos em sala de aula, na escola e na comunidade. Outro aspecto importante é o acompanhamento que os professores regentes recebem durante todo o ano letivo. Esses docentes recebem a visita semanal de um supervisor, cuja função é realizar observações dirigidas e posteriormente apresentar *feedback* ao professor.

Cabe neste momento ressaltarmos três aspectos que me chamaram a atenção em relação à presença do ensino de Inglês no Acelera I. O primeiro diz respeito ao acompanhamento que os professores regentes do Acelera I recebem, mas que não se estende aos docentes de Inglês. Não há nenhum tipo de preparação ou supervisão por parte dos responsáveis pelo programa de aceleração. O segundo aspecto é a seleção do livro didático para as aulas de Inglês do Acelera I. Baseados no fato de que os alunos do Acelera I são da mesma faixa etária que os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, a SME-RJ determina que os livros didáticos *Zip From Zog 5A* e *5B*, utilizados com os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, também sejam empregados nas aulas de Inglês do Acelera I. Ainda sobre o livro didático, o terceiro aspecto se refere ao fato deste mesmo material ter sido selecionado sem qualquer tipo de avaliação, seja por parte dos docentes de Inglês ou como ocorre com os livros didáticos de Língua Estrangeira do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, integrantes do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o qual abordaremos no Capítulo 3 deste trabalho.

Durante o ano letivo no qual lecionei Inglês em duas turmas de Acelera I, muitas foram as dificuldades enfrentadas. A principal delas foi em relação a utilização dos livros didáticos *Zip From Zog 5A* e *5B*. Ainda que este projeto de aceleração seja voltado para alunos alfabetizados, era comum, por exemplo, diagnosticar alunos com sérios problemas de leitura e escrita, o que muito dificultava o trabalho com os livros, uma vez que estes possuem um número considerável de atividades de leitura e escrita. Ainda que o foco do ensino de Inglês dentro do PRCG seja a oralidade, isso não limita o material didático somente a esta habilidade, e por esse motivo, a leitura e a escrita são abordadas gradualmente nos livros didáticos de Inglês a partir do material destinado ao 3º ano do Ensino Fundamental.

Ainda que o PRCG e o Acelera I pertençam a um mesmo contexto, o das escolas públicas municipais do Rio de Janeiro, esses dois projetos possuem origens e propósitos distintos. Diante de tudo o que foi dito até agora sobre os dois projetos, selecionar o livro didático de Inglês com base apenas na igualdade de faixa etária dos alunos não demonstra o mesmo cuidado que percebemos na elaboração do material didático específico para o Acelera I. Neste sentido, esta pesquisa investiga a adequação dos livros didáticos *Zip From Zog 5A* e *5B* ao Programa Acelera Brasil.

Ao destacarmos as características do Programa Acelera Brasil, chegamos a três aspectos principais, a saber: elaboração de materiais didáticos focados nos alunos, promoção da participação dos alunos na sala de aula, na escola e na comunidade e ênfase em temas práticos do cotidiano e de interesse do mundo infanto juvenil. Desta forma, ao investigarmos

a adequação dos livros didáticos *Zip From Zog 5A* e *5B*, pretendemos identificar como esses aspectos estão presentes, ou não, nos livros didáticos selecionados para o ensino de Inglês no Acelera I. Com base nesses aspectos, temos as perguntas de pesquisa que norteiam o presente estudo. São elas:

a) Como os temas do mundo infanto juvenil são construídos pelo livros didáticos *Zip From Zog 5A* e *5B*?

b) Em que medida esses livros didáticos promovem o engajamento dos alunos em sala de aula, assim como a formação dos mesmos como cidadãos ativos na escola e na comunidade?

c) Em que aspectos os livros didáticos *Zip From Zog 5A* e *5B* se adequam ao Programa Acelera Brasil, em termos de concepção de ensino-aprendizagem?

Assim sendo, o objetivo principal desta pesquisa é analisar a adequação dos livros didáticos *Zip From Zog 5A* e *5B* ao Programa Acelera Brasil, em termos de eixos temáticos construídos pelo material, da promoção do engajamento dos alunos e das concepções de ensino-aprendizagem. A fim de cumprir com este propósito mais amplo, este trabalho irá:

- Descrever e analisar os temas construídos pelo livro didático, para verificar se esses temas remetem ao mundo infanto-juvenil dos alunos em questão, assim como, supostamente, o conteúdo do material didático do Programa Acelera Brasil;
- Descrever e analisar as atividades propostas pelo material didático, para investigar como elas promovem o engajamento dos alunos;
- Investigar a concepção de ensino-aprendizagem do livro do aluno, através da análise da organização do mesmo, e confrontá-la à perspectiva sociointeracional de ensino-aprendizagem com a qual nos afiliamos.

As peculiaridades do ensino de Inglês no Acelera I que embasam o nosso tema de pesquisa são aspectos que nos motivam a questionar práticas homogeneizantes presentes no ensino de LE no contexto da educação brasileira. O momento contemporâneo no qual estamos

inseridos (FRIDMAN 2000, HALL 2005 [1992], MOITA LOPES, 2003), e no qual o ensino de LE no contexto da educação brasileira, pública mais especificamente, também se encontra, não nos permite generalizar a respeito dos contextos sociais existentes, e muito menos a respeito dos seus integrantes, como veremos no Capítulo 1.

Sendo assim, é possível estranhar que os livros didáticos de Inglês utilizados com os alunos do 5º ano regular do Ensino Fundamental sejam designados para uma turma de projeto de aceleração. Não dizemos com isso que os alunos do Acelera Brasil não sejam capazes de compreender os conteúdos deste material didático. Entretanto, se compreendermos os efeitos da globalização e o momento contemporâneo que estamos vivenciando, devemos atentar para o fato de que as necessidades dos alunos e as práticas sociais nas quais se engajam são diferentes.

Desta forma, esta pesquisa justifica-se pelos mesmos aspectos que a motivaram. Em primeiro lugar, este estudo poder ser o início do diálogo entre os responsáveis pelo Acelera I e os docentes de Inglês. Acreditamos que um trabalho colaborativo entre os envolvidos neste programa de aceleração possa ser um passo positivo em direção à formação dos alunos. Não somente em relação à correção do fluxo escolar, mas também no que diz respeito à formação integral dos discentes. Em segundo lugar, defendemos a ideia de que a análise aqui proposta apresenta-se como uma oportunidade de entendimento da necessidade de se trabalhar o material didático de Inglês em conjunto com o material exclusivamente elaborado para o Programa, evitando, assim, que o material de LE se torne algo a parte no cotidiano escolar desses alunos. Além desses dois aspectos, a recente implementação do ensino de Inglês nas séries iniciais das escolas públicas do município do Rio de Janeiro é um contexto pouco explorado em pesquisas acadêmicas. Sendo assim, este estudo contribui para presentes e futuras problematizações a respeito deste recente, porém vasto, cenário do ensino de línguas estrangeiras na escolas públicas do Brasil.

A seguir, apresentamos os capítulos que compõem esta Dissertação de Mestrado. As seções aqui descritas são relevantes para a investigação proposta, pois trazem todo o embasamento teórico necessário para o nosso estudo.

No Capítulo 1, Ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira no contexto brasileiro, procuramos situar o ensino de LE no contexto brasileiro, especialmente o de Inglês, no momento contemporâneo marcado por mudanças sociais, culturais, políticas e tecnológicas. Para tanto, efetuaremos um diálogo entre este período que estamos vivenciando, o papel do ensino de Inglês no Ensino Fundamental I das escolas públicas, destacando o PRCG e o Acelera Brasil, e as concepções teóricas trazidas por documentos oficiais norteadores do

ensino de LE, tanto em âmbito nacional, como foi o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998)¹, quanto no âmbito da rede municipal de educação do estado do Rio de Janeiro, como é o caso das Orientações Curriculares Revisitadas (SME-RJ, 2012), com ênfase na concepção sociointeracional de ensino-aprendizagem (VYGOTSKY, 1991 [1978]).

No Capítulo 2, Discurso e linguagem, ao analisarmos o discurso de e em livros didáticos, como é o caso desta Dissertação, faz-se necessário definirmos o que entendemos por discurso (FAIRCLOUGH, 2001 [1992]). Também é objetivo deste capítulo abordarmos uma teoria de linguagem (BAKHTIN, 1997, 2006; HALLIDAY & HASAN, 1989; HALLIDAY 7 MATTHIESSEN, 2014) que, juntamente com uma concepção de discurso, embasará a análise de livros didáticos proposta por este trabalho.

No Capítulo 3, Material didático para o ensino de LE, apresentaremos nosso entendimento de material didático e algumas questões relativas à presença de materiais didáticos no ensino de línguas (TOMLINSON 2012; TOMINSON & MASUHARA, 2013), como os prós e contras do seu uso, autenticidade em textos e tarefas; representações de mundo e desenvolvimento de conscientização cultural e crítica. Faremos também alguns apontamentos a respeito dos livros didáticos (doravante LD) utilizados no PRCG, no que diz respeito a processos de escolha e avaliação. Já a última seção, discutiremos a respeito da teoria de linguagem do livro didático que, juntamente com as concepções vygotskianas, bakhtinianas e hallidayanas irão fundamentar a análise aqui proposta.

No Capítulo 4, Metodologia, como o próprio nome diz, descreveremos a metodologia que conduzirá a análise dos livros didáticos de Inglês utilizados no Programa Acelera Brasil. O presente capítulo é dividido em três seções. Na primeira seção, intitulada Caracterização da pesquisa, estabeleceremos a natureza da pesquisa, isto é, o paradigma adotado e o tipo de pesquisa na qual este trabalho se encaixa. Na segunda seção, Descrição do *corpus*, apresentaremos o objeto de estudo, os elementos a serem analisados e seu contexto de elaboração. Na terceira e última seção, Procedimentos de análise, definiremos os instrumentos a serem utilizados no processo de geração de dados, assim como descreveremos a organização e a análise dos dados, através da descrição dos procedimentos para a análise e das categorias a serem utilizadas.

¹ Devido ao fato de estes parâmetros não serem mais norteadores do ensino de LE no contexto da educação brasileira, iremos abordá-los apenas por sua relevância histórica e teórica, já que estas orientações foram pioneiras para o ensino de LE no Brasil, desde a obrigatoriedade de oferta deste componente curricular a partir do 6º ano do ensino fundamental por meio da LDB (Lei nº 9.394/96), e também por terem servido de base para as Orientações Curriculares Revisitadas (SME-RJ, 2012).

No Capítulo 5, Análise dos livros didáticos *Zip From Zog 5A* e *5B*, nos dedicaremos à análise do material didático em questão. Para tanto, dividiremos o capítulo em três seções, uma para cada pergunta de pesquisa. A seção 5.1, O mundo infanto-juvenil nos eixos temáticos, será destinada à pergunta de pesquisa **Como os temas do mundo infanto juvenil são construídos pelos livros didáticos *Zip From Zog 5A* e *5B*?**

A seção 5.2, Participação e voz dos alunos, será reservada para a pergunta **Em que medida esses livros didáticos promovem o engajamento dos alunos em sala de aula, assim como a formação dos mesmos como cidadãos ativos na escola e na comunidade?**

A última seção do capítulo de análise, a seção 5.3, Perspectivas de ensino-aprendizagem através da organização do LD, pretende responder à pergunta **Em que aspectos os livros didáticos *Zip From Zog 5A* e *5B* se adequam ao Programa Acelera Brasil, em termos de concepção de ensino-aprendizagem?**

No Capítulo 6, Considerações Finais, faremos um apanhado das observações feitas ao longo do estudo aqui desenvolvido. Retomaremos os resultados da análise dos dados, assim como sinalizaremos possíveis contribuições para o contexto de pesquisa em questão.

CAPÍTULO 1

ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO CONTEXTO BRASILEIRO

Neste primeiro capítulo, procuramos situar o ensino de LE no contexto brasileiro, especialmente o de Inglês, no momento contemporâneo marcado por mudanças sociais, culturais, políticas e tecnológicas. Para tanto, efetuaremos um diálogo entre este período que estamos vivenciando, o papel do ensino de Inglês no Ensino Fundamental I das escolas públicas, destacando o PRCG e o Acelera Brasil, e as concepções teóricas trazidas por documentos oficiais norteadores do ensino de LE, tanto em âmbito nacional, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), quanto no âmbito da rede municipal de educação do estado do Rio de Janeiro, como é o caso das Orientações Curriculares Revisitadas (SME-RJ, 2012), com ênfase na concepção sociointeracional de ensino-aprendizagem (VYGOTSKY, 1991 [1978]).

1. 1 O ensino de Inglês e a nova ordem mundial

o mundo da compressão do tempo e do espaço, da tecnologia digital, dos choques e das mudanças socioculturais, das hibridizações de vários tipos (linguísticas, culturais, discursivas etc.) da hipersemiotização, da superdiversidade, da presença do chamado terceiro mundo no primeiro mundo e vice-versa, dos fluxos entre fronteiras físicas e virtuais, entre outros processos, com os quais nos deparamos continuamente, constituem um mundo no qual a linguagem ocupa um espaço privilegiado. Este é um mundo no qual nada de relevante se faz sem discurso, como lucidamente nos alerta o geógrafo Milton Santos (2000). Assim, a linguagem passa a ocupar um espaço diferenciado em novas vidas sociais. (MOITA LOPES, 2013, p. 19)

Dada a fluidez com que as mudanças ocorrem nas esferas culturais, econômicas, políticas e tecnológicas, concordamos com Moita Lopes (2003) quanto ao fato de que estamos presenciando uma nova ordem mundial, na qual "a multiplicação de informações, conceitos, descobertas e teorias lançou a vida social em variadas direções, com consequências inesperadas e não previstas anteriormente" (FRIDMAN, 2000, p. 39). Ainda de acordo com Fridman (2000), a expansão do conhecimento, ao invés de oportunizar uma vida mais

tranquila, configura-se como um evento de alto risco, derivando, assim, para um mundo fora de controle.

E na nova ordem mundial da pós-modernidade, da contemporaneidade (FRIDMAN, 2000), da modernidade tardia (HALL, 2005 [1992]), os indivíduos têm seus papéis e inserções sociais redefinidos, pois à medida em que se multiplicam as formas de representação e significação cultural, também se multiplicam as identidades com as quais podemos nos identificar, ainda que temporariamente. Desta forma, a identidade do sujeito pós-moderno é continuamente formada e transformada, assumindo um caráter não-fixo, não-essencial e não-permanente (HALL, 2005 [1992]).

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas contraditórias e não-resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais "lá fora" e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as "necessidades" objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático" (HALL, 2005 [1992], p. 12)

Hall (2005 [1992], p. 67) explica essas poderosas mudanças em relação às identidades do sujeito pós-moderno através de um "complexo de processos e forças de mudança, que, por conveniência, pode ser sintetizado sob o termo "globalização". Neste sentido, a globalização se refere àqueles processos que, numa escala global, cruzam fronteiras nacionais, interligando comunidades e organizações em novas combinações espaciais e temporais, tornando o mundo mais interconectado. Essa compressão de distâncias e escalas temporais é também pontuada por Fridman (2000, p. 19), quando ele afirma que "a globalização resulta na intensificação de relações sociais em escala mundial, em que acontecimentos locais são modelados por eventos que ocorrem a milhares de quilômetros de distância". Temos, então, um movimento de deslocamento da ideia clássica de sociedade como um sistema bem delimitado para uma concepção de vida social ordenada ao longo do tempo e do espaço (HALL, 2005 [1992]).

Dentre as várias mudanças trazidas pela globalização, temos o papel do discurso na vida contemporânea no sentido de que somos bombardeados por discursos produzidos, em várias partes do mundo, pelos mais diversos meios semióticos, como por exemplo, a televisão, a internet, os livros, os jornais, as revistas etc, tornando a linguagem uma parte essencial da vida social (MOITA LOPES, 2003). Neste sentido, nada se faz sem discurso. A linguagem ocupa hoje uma posição significativa na vida contemporânea, dando origem a um grande processo de reflexividade, no qual os indivíduos executam uma intensa revisão das

suas atividades na vida social, com a possibilidade de (re)construírem suas identidades (RESENDE & RAMALHO, 2006). É neste (re)pensar de seus papéis nas esferas da atividade humana que a sociedade se configura como um tema e um problema para ela mesma (MOITA LOPES, 2003).

Ao entendermos a linguagem como constitutiva das transformações da vida contemporânea, o discurso assume o seu caráter socioconstrucionista, isto é, "deixa de ser compreendido apenas com base em uma visão que indica a natureza representacional da linguagem e passa a ser percebido por meio do papel que tem como constitutivo da vida social" (MOITA LOPES, 2003, p. 29). Dada a centralidade da linguagem nos dias de hoje, torna-se crucial a compreensão do funcionamento dos discursos presentes nas atividades sociais nas quais nos inserimos. Chegamos, assim, à relação do papel do professor de línguas (e não apenas o de Inglês) com a importância do discurso na vida contemporânea.

Moita Lopes (2003) enumera seis aspectos que confirmam o envolvimento dos professores de língua nas questões a respeito do uso da linguagem como prática social. O primeiro deles reside no fato de o nosso trabalho estar totalmente inserido nas mudanças anteriormente mencionadas, já que a matéria-prima de nosso ofício é o discurso. Ao auxiliarmos na compreensão de como o mesmo funciona nessa nova ordem mundial, estamos contribuindo para o entendimento das implicações que isso ocasiona, como por exemplo, a reflexão sobre os discursos presentes nas esferas sociais e sobre a (re)construção de nossas identidades, que, mais do que nunca, estão em constante transformação.

Em segundo lugar temos, dentro da variedade de discursos que nos abordam, vindos de todas as partes do mundo, a predominância dos discursos em Inglês, em virtude da forte presença do capital norte-americano em várias áreas da vida social, como por exemplo o comércio e as redes de transmissão de notícias. Logo, esse é o aspecto pelo qual o papel desempenhado por nós professores deste idioma se torna fundamental. Sem subestimar a nossa língua materna ou os demais idiomas, é visível a influência desta LE em muitas das mudanças culturais, sociais, econômicas e tecnológicas dos dias de hoje.

O terceiro aspecto apresenta-se em forma de propagandas e programas de origem internacional que são exaustivamente repetidos nas televisões de nossas casas e nos nossos computadores. Daí, faz-se necessário estar a par dos significados desses discursos e de como eles nos afetam. "Fica patente, então, a relevância da compreensão dos processos discursivos a que estamos submetidos (para além daqueles construídos via texto escrito em livros, jornais etc, em um mundo mediado pela tecnologia)" (MOITA LOPES, 2003, p. 34).

Em quarto lugar, está a urgência do letramento computacional em inglês. Esse tipo de letramento é parte do que se conhece hoje em dia como multiletramentos (ROJO, 2012) que, por sua vez, se referem a dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes na contemporaneidade: a multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica. Por multiplicidade cultural entende-se a diversidade social, ou seja, a variabilidade de convenções de significado em diferentes contextos socioculturais. Já a multiplicidade semiótica se refere à multimodalidade, onde os modos escritos de significado podem ser complementados por outras formas de construção de significado, tais como a oral, a visual, a auditiva, a gestual, a tátil e a espacial (KALANTZIS & COPE, 2012).

O quinto e o sexto aspectos estão diretamente relacionados a esse letramento, também chamado de digital. O quinto aspecto deve-se ao fato de o letramento computacional em inglês requerer que os indivíduos saibam como trabalhar em redes, ou seja, que eles saibam (co)construir o conhecimento; conhecimento este que é produzido e utilizado por todos ao mesmo tempo. Já o sexto aspecto relaciona-se a essa colaboração na construção de conhecimento, o que possibilita a interação entre pessoas de origens variadas, de experiências diversas, enriquecendo, assim, as nossas próprias visões de mundo.

Diante da relevância do discurso na vida contemporânea, faz-se primordial que os professores de línguas entendam que o trabalho com a linguagem os coloca no centro de questões políticas e sociais, pois de acordo com Gee (1986, *apud* BRASIL, 2006, p. 109)

[...] os professores de inglês podem cooperar em sua própria marginalização imaginando-se como meros “professores de língua” sem conexão alguma com questões sociais e políticas. Ou então podem aceitar o paradoxo do letramento como forma de comunicação interétnica que muitas vezes envolve conflitos de valores e identidades, e aceitar seu papel como pessoas que socializam os aprendizes numa visão de mundo que, dado seu poder [...] deve ser analisada criticamente.

Um trabalho docente verdadeiramente engajado com os discursos que permeiam a vida social requer a desconstrução de valores universalizados e hegemônicos sobre nossas identidades. Moita Lopes (2003, p. 37) defende a ideia de que "os discursos que circulam em Inglês (como também em outras línguas, comparativamente) em várias partes do globo e construídos por sujeitos posicionados multiculturalmente, portanto, podem ser um material único na tarefa de desmontar tal hegemonia em sala de aula".

1.2 O papel do ensino de Inglês no Ensino Fundamental I público

A partir do que foi exposto na seção anterior, reconhecemos que em tempos de sociedade contemporânea, globalizada e multissemiótica, faz-se necessário o conhecimento de pelo menos uma língua estrangeira. De acordo com Rocha (2012, p. 26), "o inglês se destaca como principal meio de comunicação planetária, tendo conquistado o status de língua franca e sendo considerado, portanto, um dos bens simbólicos mais valorizados da atualidade". Neste sentido, podemos entender o Inglês como um conhecimento imprescindível para a formação básica dos alunos nos dias de hoje, formação esta que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Art. 22 da Lei nº 9.394/96, "tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores". Rocha (2012, p. 30) amplia esta questão ao reafirmar a relevância do ensino de Inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

entre os letramentos necessários para o exercício da cidadania plena na atualidade, entendo a aprendizagem do inglês como um recurso de importância basilar, não só pelo seu caráter instrumental, mas também, e principalmente, pelo seu potencial em promover o contato entre as diferenças, com vistas à (re)construção de novas identidades e conhecimentos que viabilizem o contínuo engajamento do indivíduo em novos discursos.

Diante deste quadro, temos a implementação do ensino de Inglês como LE nos anos iniciais da Educação Básica das escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro, através do Programa Rio Criança Global (PRCG). Criado pela Prefeitura do Rio de Janeiro, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SME-RJ) e do seu contrato com a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa S.A.². (SBCI), popularmente conhecido como Cultura Inglesa, e lançado em outubro de 2009, o PRCG tem como objetivo ampliar o ensino de Inglês nas escolas municipais do Rio de Janeiro, introduzindo o idioma a partir o 1º ano do Ensino Fundamental

² Curso de Inglês líder de mercado no Rio de Janeiro que possui contrato com a SME-RJ para a terceirização parcial do ensino de Inglês no Ensino Fundamental I nas escolas da rede municipal. Este contrato inclui a aplicação da prova oral do concurso público para seleção de docentes, provisão de material didático, "treinamento" e acompanhamento dos professores concursados atuantes no segmento.

I. Mais informações a respeito do Programa serão fornecidas posteriormente, em uma seção específica deste capítulo.

Ainda que reconheçamos o espaço que o ensino de Inglês vem ocupando nas escolas da rede pública, como é o caso das escolas municipais do Rio de Janeiro, podemos observar a ausência de bases mínimas de referência, teórica e politicamente estruturadas (ROCHA, 2012). Um dos poucos textos oficiais nacionais que mencionam a possibilidade de oferta de LE nos anos iniciais da Educação Básica encontra-se na Resolução CNE/CEB 7/2010, que estabelece diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de nove anos³.

Art. 31 Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes.

§ 1º Nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular.

§ 2º Nos casos em que esses componentes curriculares sejam desenvolvidos por professores com licenciatura específica (conforme Parecer CNE/CEB nº 2/2008), deve ser assegurada a integração com os demais componentes trabalhados pelo professor de referência da turma.

Gimenez (2013) assinala que embora existam diretrizes curriculares para os anos iniciais do Ensino Fundamental em várias cidades brasileiras, não há orientação nacional sobre como reger o ensino de LE. Como forma de suprir essa ausência, os municípios que adicionaram uma LE na grade curricular vêm tentando estipular orientações a partir dos parâmetros estabelecidos para etapas posteriores da Educação Básica. No caso do Rio de Janeiro, temos em 2012 a divulgação das Orientações Curriculares para o Ensino de Inglês no Ensino Fundamental (OC), do 1º ao 9º ano, redigidas pela equipe de Língua Inglesa da SME-RJ, com colaboração de professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Dada a finalidade das orientações elaboradas pela SME-RJ, traremos, mais adiante, as concepções que regem este documento. Também importante para nós, ainda que não estejam mais vigentes, são os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LE) para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), primeiro documento oficial norteador para o ensino de LE no contexto brasileiro, desde a obrigatoriedade de oferta deste componente curricular a partir do 6º ano do ensino fundamental por meio da LDB (Lei nº

³ Em 2006, foram feitas modificações na LDB (Lei nº 9.394/96). Através da Lei nº 11.274, de 2006, estendeu-se a duração do ensino fundamental obrigatório e gratuito na escola pública para 9 anos, a partir dos 6 anos de idade (ROCHA, 2012).

9.394/96), e que embasou as OC (SME-RJ, 2012). Na próxima seção deste capítulo, abordaremos as características do PRCG e da participação da SBCI dentro deste Programa.

1.3 Programa Rio Criança Global

O PRCG, criado pela Prefeitura do Rio através do decreto nº 31187 de 6 de outubro de 2009⁴, por meio da SME-RJ, tem como objetivo intensificar e estender o ensino de Inglês nas escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro. Como justificativa para a criação do PRCG, o decreto menciona o fato de que a cidade do Rio de Janeiro sediará, em 2016, os Jogos Olímpicos e Paraolímpicos. Além desse aspecto, o documento traz algumas questões sobre o papel do ensino de LE na contemporaneidade, conforme podemos observar nos trechos a seguir.

CONSIDERANDO que uma das características do mundo contemporâneo é o estreitamento de culturas, por intermédio da disseminação do saber, da arte, da tecnologia, da comunicação e dos esportes;

CONSIDERANDO que a aprendizagem da Língua Estrangeira não se resume, apenas, no domínio de habilidades a partir de um inventário de estruturas lingüísticas (sic), mas envolve, também, a apropriação de novos olhares sobre o mundo que nos cerca, envolvendo diferentes culturas e dizeres;

CONSIDERANDO que o enfoque adotado pela Secretaria Municipal de Educação, compreende a linguagem como uma forma de apropriar-se de práticas discursivas na Língua Estrangeira, especialmente, o idioma inglês; (RIO DE JANEIRO. Decreto n.º 31.187, de 06 de outubro de 2009)

Com ênfase na oralidade, o PRCG amplia o ensino de Inglês nas escolas da Prefeitura do Rio de Janeiro, já que o mesmo é obrigatório apenas a partir do 6º ano do Fundamental II, de acordo com a LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. A implementação do programa iniciou em 2010, com alunos do 1º ao 3º ano tendo uma aula semanal do idioma. A partir de então, o PRCG é efetivado da seguinte forma: em 2011 inclui-se o 4º ano; em 2012 o 5º ano; em 2013 o 6º ano e assim sucessivamente, sendo que do 4º ao 9º ano os alunos têm dois tempos semanais de Inglês.

⁴ RIO DE JANEIRO. Decreto n.º 31.187, de 06 de outubro de 2009. Cria o Programa Rio Criança Global no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Poder Executivo, Ano XXIII, Nº138, 07 de out. de 2009, p. 5.

Em 2010, os dados do programa, em números, eram os seguintes: 400 novos professores convocados por meio de concurso público, cerca de 180 mil alunos, do 1º, 2º e 3º anos e um total de 767 escolas participantes. Dada a implementação gradual do PRCG, desde 2010 já foram convocados mais 2.100 professores, e em 2013 tivemos 475 mil estudantes beneficiados, segundo informações da SME-RJ⁵.

Para acentuar o PRCG, a SME-RJ implantou, em quatro escolas, o ensino bilíngue em Inglês, com objetivo de introduzir metodologia e práticas de ensino em duas línguas desde a Educação Infantil até o 6º ano do Ensino Fundamental. As unidades bilíngues, que ao todo atendem 2.230 alunos, são a Escola Municipal Professor Afonso Várzea, no Complexo do Alemão, o CIEP Glauber Rocha, na Pavuna, a Escola Municipal Dyla Sylvia de Sá, em Jacarepaguá e o CIEP Francisco Cavalcanti Pontes de Miranda, em Campo Grande. A proposta será estendida em 2015, quando mais duas unidades passarão a oferecer o ensino bilíngue. Cabe ressaltar aqui que por ensino bilíngue entende-se uma maior carga horária de Inglês, distribuída da seguinte forma: Educação Infantil com 15 tempos semanais; 1º ao 4º ano com 10 tempos semanais; e 5º e 6º ano com 5 tempos semanais. Também faz parte deste projeto bilíngue a oferta de cursos gratuitos de Inglês, pela SBCI, para todos os professores que atuem nessas escolas⁶.

Ainda de acordo com o decreto de 2009, nas unidades escolares do Programa Escolas do Amanhã⁷, além das atividades desenvolvidas no horário regular, haverá reforço do ensino de Inglês, no contraturno, duas vezes por semana, em diferentes níveis de complexidade, indo do básico ao avançado.

Para a implementação do PRCG, a SME-RJ contratou a SBCI, cuja participação inclui a aplicação da avaliação oral do concurso público para seleção de docentes, o desenvolvimento das "capacitações" dos professores ao longo do ano letivo, a elaboração e venda do material didático. No Ensino Fundamental I, temos o livro didático *Zip From Zog*⁸,

⁵ Disponível em: <<http://www.rioeduca.net/programasAcoes.php?id=22>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

⁶ Cada tempo de aula de Inglês equivale a 50 minutos. As informações sobre a carga horária das escolas bilíngues foram obtidas em reuniões pedagógicas realizadas na Escola Municipal Professora Dyla Sylvia de Sá, escola de atuação da autora desta Dissertação de Mestrado.

⁷ O Programa Escolas do Amanhã, criado em 2009 pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, tem como objetivo reduzir a evasão escolar e melhorar a aprendizagem em 155 escolas do ensino fundamental localizadas nas áreas mais vulneráveis da cidade. Integram as estratégias do Programa cuidar do ambiente físico, acadêmico e social da escola e trabalhar para o desenvolvimento e promoção de uma cultura baseada em valores. O Programa desenvolve um conjunto de ações nas áreas de Educação, Saúde, Assistência Social, Esporte, Arte e Cultura, e conta com educação em tempo integral, atividades de reforço escolar, oficinas pedagógicas e culturais no contraturno, metodologias inovadoras de ensino, além de salas de saúde, leitura e informática. (Disponível em: <<http://www.rioeduca.net/programasAcoes.php?id=19>>. Acesso em: 26 nov. 2014.)

⁸ Maiores detalhes a respeito deste livro didático encontram-se na seção Contexto de pesquisa, no capítulo sobre

enquanto que no Ensino Fundamental II o livro didático utilizado é o *Interaction ED*. Ambas coleções foram produzidas pela editora LF Educacional, braço do grupo *Learning Factory*, responsável pela elaboração dos materiais didáticos da SBCI.

Como podemos ver, a participação da SBCI dentro do PRCG é bastante ampla, pois começa no processo seletivo dos docentes, passa pelas "capacitações" que ocorrem duas vezes ao ano e vai até a comercialização do material didático. Inclusive, este é um aspecto dessa parceria público-privada que gera algumas indagações. Uma delas foi feita pela vereadora Teresa Bergher, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). De acordo com uma matéria *online* do dia 26/12/2014 do jornal O Dia⁹, a vereadora solicitou o contrato acertado entre a SME-RJ e a *Learning Factory*, questionando os R\$ 7,5 milhões a serem recebidos pela editora para fornecer os livros didáticos de Inglês aos alunos do 1º ao 9º anos. Teresa Bergher afirmou que, além da escolha da editora não ter sido feita por meio de licitação, a *Learning Factory* já havia recebido, em junho de 2014, R\$ 6,9 milhões pelo mesmo serviço. Em dezembro de 2014, seis meses depois, a empresa voltou a ser escolhida para fornecer o material didático. Segundo a vereadora, com o reajuste de 8,4% entre os contratos de junho e dezembro, o município feriu a Lei do Plano Real, que determina que o aumento só pode ocorrer uma vez por ano. Em resposta, a Secretaria de Educação Helena Bomeny informou que foram realizadas duas compras de livros didáticos de Inglês: uma para o segundo semestre de 2014 e outra para o primeiro semestre de 2015. Alegou, ainda, que não houve alteração no valor unitário dos materiais, e sim no total de livros comprados, devido aos 11% a mais de estudantes matriculados na rede municipal para o ano letivo de 2015.

Diante deste fato, nossos questionamentos a respeito da adequação, ou não, dos livros didáticos de Inglês *Zip From Zog 5A e 5B* ao Acelera I são apenas uma das problematizações a serem feitas em torno do contexto no qual o PRCG está inserido. Dentro deste contexto temos o Programa Acelera Brasil, cujas origens e características serão discutidas na próxima seção.

1.4 Programas de Aceleração de Aprendizagem: conhecendo as origens do Programa Acelera Brasil

Metodologia.

⁹ BRITO, C.; CAPELLI, P. Secretaria Municipal de Educação paga R\$ 7,5 milhões por livro de inglês. *O Dia*. Rio de Janeiro, 26 dez. 2014. Disponível em: < <http://odia.ig.com.br/noticia/rio-de-janeiro/2014-12-24/secretaria-municipal-de-educacao-paga-r-75-milhoes-por-livros-de-ingles.html>>. Acesso em: 23 abr. 2015.

Com a implementação do PRCG, todos os alunos do ensino fundamental da rede municipal de educação do Rio de Janeiro passam a ter aulas de Inglês a partir do 1º ano. Sendo assim, o ensino desta língua estrangeira passa a ser oferecido a todos os alunos matriculados nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro, inclusive os discentes dos Programas de Aceleração de Aprendizagem (PAA) (QUERINO, 2000).

Idealizado por João Batista Araújo e Oliveira, secretário executivo do Ministério da Educação (MEC) em 1995, e concebido pelo Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (CETEB), o PAA foi elaborado como uma medida para a correção do fluxo escolar. Conforme dados de 1995 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a cultura da repetência que se institucionalizava no país era a causa de um quadro negativo na educação brasileira, o da defasagem idade/série, atingindo 67% dos discentes matriculados, na época, nas oito séries do ensino fundamental.

Implantado experimentalmente no estado do Maranhão em agosto de 1995, o PAA recebeu apoio do CETEB, sendo este órgão responsável pela capacitação de técnicos para o gerenciamento local do programa, e de diretores e professores para o trabalho didático. Além dessa preparação inicial, o CETEB também acompanhou o andamento do projeto, através de supervisões e capacitações em serviço.

Querino (2000) nos explica também que o CETEB coordenou, em 1996, a elaboração do material didático, composto por sete volumes, fundamentados pela Pedagogia de Projetos¹⁰. Esse material, produzido por professores do Centro de Pesquisa de Minas Gerais (CEPEMG), contou ainda com o subsídio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Com ênfase dada à leitura e à escrita, o material didático contempla os conteúdos referentes às séries iniciais do ensino fundamental, isto é, do 2º ao 5º anos (na época, da 1ª à 4ª séries). Há também um material complementar, formado de 40 livros de literatura infanto-juvenil, dicionários, atlas geográfico e do corpo humano. No que tange à organização do material didático, o mesmo é constituído por um *Módulo introdutório*, seguido por seis projetos¹¹ que integram as disciplinas de Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais. Estes projetos, por sua vez, são compostos de subprojetos, culminando, assim, em

¹⁰ "Corresponde ao aprender fazendo, que tem em Dewey (1897) e em Kilpatrick (1918) seus precursores: é a chamada "pedagogia ativa", que torna a aprendizagem tão dinâmica e real quanto a própria vida. Os alunos percebem que aquilo que aprendem possui um valor social, é aplicável em seu dia-a-dia e pode beneficiar a comunidade." (QUERINO, 2000, p. 142)

¹¹ Os projetos são constituídos pelos seguintes temas: Projeto I – Quem sou eu?; Projeto II – Escola: espaço de convivência; Projeto III – O lugar onde eu vivo ;Projeto IV – Minha cidade ;Projeto V – O Brasil de todos nós ; e Projeto VI – Operação salva – terra. (RIBEIRO, 2008)

seis produtos finais que são elaborados, apresentados e avaliados por alunos e professores.

A fim de disseminar o PAA, temos em 1996 a parceria entre o Instituto Ayrton Senna (IAS) e o CETEB, apoiados pela Petrobrás. Surge, então, o Programa Acelera Brasil. Conforme nos mostra Lalli (2000), o Programa Acelera Brasil tem como objetivo assumir um compromisso, no Estado ou município, de adotar medidas de combate à repetência em massa, através de estratégias adequadas de ensino. A principal estratégia para correção do fluxo reside na implementação de programas de aceleração da aprendizagem, em que alunos alfabetizados multirrepetentes do 2º ao 4º anos do ensino fundamental, com defasagem idade/ano escolar, são agrupados em classes com 25 alunos no máximo, com possibilidade de recuperar a auto-estima, assimilar parcelas significativas do programa e serem promovidos para outros níveis escolares, sendo que a meta é que a maioria dos discentes seja encaminhada para o 6º ano, caso as avaliações demonstrem as condições dos alunos para tal promoção.

Assim como o PAA, o Acelera Brasil utiliza materiais didáticos voltados diretamente para os alunos. Distribuídos em quatro livros¹², os conteúdos são abordados em projetos, cujos temas escolhidos permitem explorar aspectos relacionados a cada uma das disciplinas básicas, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências, de forma contextualizada e integrada, com oportunidades para aprofundamento ou revisão posterior de conceitos e operações, em todos. Baseiam-se nos currículos oficiais e enfatizam temas práticos, do cotidiano, e de interesse do mundo infanto-juvenil (LALLI, 2000). O material também inclui um conjunto de 40 livros de vários gêneros literários e momentos de avaliação e revisão ao término de cada unidade, chamada Subprojeto.

Ainda de acordo com Lalli (2000), os professores regentes de turmas no Acelera Brasil, um único docente responsável por todas as disciplinas, também recebem um tratamento específico durante todo o ano letivo. Na capacitação inicial, o professor é orientado a trabalhar de forma centrada no aluno por meio de um programa estruturado que possibilita a correção do fluxo escolar dos discentes. Ao longo do ano letivo, o professor recebe a visita semanal de um supervisor. Durante essa visita, que dura um período escolar completo, o supervisor realiza observação dirigida e ao final da aula apresenta *feedback* ao professor. As possíveis dificuldades são anotadas para discussão nas reuniões quinzenais. A cada duas semanas os professores de um mesmo supervisor se reúnem para discutir sobre essas dificuldades, trocar experiências e esclarecer dúvidas sobre o planejamento da próxima

¹² Livro 1: Minha identidade; Livro 2: As criações de cada um; Livro 3: Nossa história, nossa cultura; Livro 4: A Terra que queremos.

quinzena. Os professores também participam de um curso formal de capacitação à distância, o Capacitar, em que aprendem, por meio de demonstração, técnicas e metodologias relacionadas a cada uma das quatro disciplinas básicas do currículo. Os supervisores, por sua vez, contam com a assistência técnica de um coordenador municipal, e o programa, como um todo, conta com a assistência técnica do CETEB e com a coordenação geral do IAS em São Paulo.

No que diz respeito às avaliações, essas ocorrem ao longo do ano letivo. Ao final de cada duas ou três semanas, os alunos concluem um projeto. Nessa oportunidade, são avaliados quanto ao domínio dos conteúdos, discutem sobre seu progresso e competências de estudo e participam de uma avaliação afetiva. A aprovação dos discentes, ao final do ano, é da responsabilidade do professor e, em algumas escolas, do colegiado de professores. Lalli (2000) aponta para o fato de que o Programa não influencia nos critérios usados para promover, ou não, os alunos.

Nas escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro, o Programa Acelera Brasil é comumente conhecido como Acelera I. Esta nomenclatura é utilizada para diferenciar o Acelera dos outros programas de correção de fluxo realizados pela SME-RJ em parceria com o IAS e também com a Fundação Roberto Marinho.

Conforme falado anteriormente, o PRCG atende a todos os alunos das escolas municipais do Rio de Janeiro. Incluídos nesse grupo, os discentes do Acelera I possuem dois tempos de aula de Inglês, de 50 minutos cada, todas as quartas-feiras. Além das aulas de língua estrangeira, esses alunos também são atendidos por professores de Educação Física e Artes, neste mesmo dia da semana. Enquanto a turma está com esses professores, os docentes regentes estão em reunião de planejamento com a Coordenadora Pedagógica da unidade escolar, ou, quinzenalmente, com o seu respectivo supervisor.

Também já mencionado na Introdução desta Dissertação de Mestrado, são as peculiaridades do ensino de Inglês no Acelera I: a falta de suporte, por parte dos responsáveis pelo Programa de Aceleração, para o trabalho dos docentes de Inglês, e a seleção de um material didático que não foi elaborado para o público alvo do Acelera Brasil. Temos, assim, neste último aspecto, a mola mestra que motivou o presente estudo.

1.5 A relevância do ensino de LE na formação do aluno no contexto da educação brasileira

Após a descrição do PRCG e do Acelera I, abordaremos, nesta seção, a relevância do ensino de LE na formação do aluno no contexto da educação brasileira. Os apontamentos que aqui serão feitos contam com o auxílio dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LE) para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998). Conforme já mencionamos anteriormente, este documento não é mais considerado como norteador do ensino de LE no Brasil. Contudo, dado o seu valor histórico e teórico para as discussões no âmbito deste componente curricular dentro da educação brasileira, iremos trazer essas orientações para a discussão proposta nesta pesquisa.

É importante esclarecermos também que estes parâmetros se referem ao ensino de LE nos dois últimos ciclos do Ensino Fundamental, isto é, do 6º ao 9º ano, e que não há orientações nacionais para o ensino de LE nos anos iniciais deste nível de ensino. Sendo assim, não há, em vigência no momento, documentos oficiais norteadores do ensino de LE a nível nacional. Em se tratando da educação brasileira, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, doravante DCN, (BRASIL, 2013), "que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras" (BRASIL, 2013, p. 4). Ainda assim, não temos DCN específicas para o ensino de LE. Em relação ao ensino de LE, as DCN (BRASIL, 2013) apenas estabelecem, na parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental, a obrigatoriedade, a partir do 6º ano, do ensino de, pelo menos, uma Língua Estrangeira, "cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar que poderá optar, entre elas, pela Língua Espanhola, nos termos da Lei nº 11.161/2005" (BRASIL, 2013, p. 115). Cabe aqui lembrar que um dos poucos textos oficiais nacionais que mencionam a possibilidade de oferta de LE no anos anteriores ao 6º ano do Ensino Fundamental refere-se à Resolução CNE/CEB 7/2010 (Cf. seção 1.2).

Diante da ausência de documentos norteadores nacionais, vigentes no momento, específicos para o ensino de LE, e por conta da relevância histórica e teórica dos PCN-LE (BRASIL, 1998), traremos, para esta seção, o que estes parâmetros dizem sobre a relevância do ensino de LE na formação do aluno no contexto da educação brasileira.

Já na sua apresentação, os PCN-LE (BRASIL, 1998) introduzem os principais aspectos que constituem o documento. O primeiro deles é o direcionamento aplicado à aprendizagem de LE no que diz respeito à formação do aluno como ser humano e como cidadão: o engajamento discursivo do discente, ou seja, o agir no mundo através da capacidade de se engajar e engajar os outros no discurso, entendido aqui como "o uso de

linguagem com forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais" (FAIRCLOUGH, 2001 [1992], p. 90).

Em seguida, o documento afirma que para que esse engajamento aconteça, é essencial que o ensino de LE seja fundamentado pela função social desta área do conhecimento. E no contexto brasileiro, esta função relaciona-se, principalmente, com o uso que se faz da LE por meio da leitura, ainda que outras habilidades comunicativas possam ser consideradas, devido às especificidades de algumas línguas e dos diferentes contextos escolares.

O terceiro aspecto que será trabalhado mais detalhadamente em um momento posterior é o arcabouço teórico presente nos PCN-LE (1998), isto é, uma visão sociointeracional de linguagem e de aprendizagem. Neste sentido, a concepção de linguagem e de aprendizagem que orienta os parâmetros entende o ensino de LE como uma prática sócio-histórica e culturalmente situada, na qual os significados são construídos na interação entre os indivíduos.

Dentro desta perspectiva, os PCN-LE (BRASIL, 1998) trazem como temas centrais, articulados ao Temas Transversais, a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de LE. A partir do trabalho com questões que perpassam as disciplinas escolares e que se articulam aos conhecimentos específicos de cada área do conhecimento, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997), isto é, do 1º ao 5º ano, entendem os Temas Transversais¹³ (Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual) como um momento para se compreender, na escola, as diversas formas de se viver a experiência humana.

Ao oferecer acesso a como são desenvolvidos os temas propostos como transversais em práticas discursivas de outras sociedades, a aprendizagem de LE, de acordo com os PCN-LE (BRASIL, 1998), fornece os mecanismos para os alunos se distanciarem desses temas ao explorá-los através de discursos construídos em outros contextos sociais, de modo a poderem refletir sobre eles, criticamente, no meio social em que vivem. Assim, os temas transversais, cujo foco reside em questões de interesse social, podem ser facilmente incorporados à sala de aula por meio da LE.

Antes de lançarmos nosso olhar para os aspectos mencionados na apresentação do documento, é importante abordarmos a preocupação dos PCN (1998) com o papel do ensino de LE no mundo contemporâneo, assim como fizeram Moita Lopes (2003) e Rocha (2012) na

¹³ BRASIL. Ministério da educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2013.

duas primeiras seções deste capítulo. Destacamos, assim, três questões trazidas pelo documento, a saber: a perspectiva pragmática existente no ensino de LE, a relação entre LE e exclusão social e LE como libertação.

As rápidas mudanças políticas, econômicas e tecnológicas as quais temos vivenciado não nos permitem pensar, por exemplo, em um sistema econômico nacional isolado e suficiente em si mesmo. "É preciso reconhecer cada sociedade como parte de uma economia global, em que a informação pode ser partilhada instantaneamente, mas que exige uma rápida reestruturação da organização social para que se possa ter acesso a essa informação" (BRASIL, 1998, p. 38). Neste sentido, o documento nos alerta para a necessidade de se preparar os jovens para responderem às demandas desta nova ordem mundial.

Mais do que nunca, as características dessa nova ordem mundial têm sérias implicações para o processo educacional como um todo, especialmente no que tange ao ensino de línguas na escola, pois, como já apontou Moita Lopes (2013, p. 19), "nada de relevante se faz sem discurso".

Para ser um participante atuante é preciso ser capaz de se comunicar. E ser capaz de se comunicar não apenas na língua materna, mas também em uma ou mais línguas estrangeiras. O desenvolvimento de habilidades comunicativas, em mais de uma língua, é fundamental para o acesso à sociedade da informação. Para que as pessoas tenham acesso mais igualitário ao mundo acadêmico, ao mundo dos negócios e ao mundo da tecnologia etc., é indispensável que o ensino de Língua Estrangeira seja entendido e concretizado como o ensino que oferece instrumentos indispensáveis de trabalho. (BRASIL, 1998, p. 38)

Cientes da importância da linguagem como o meio pelo qual uma imensa gama de relações são expressas, os PCN-LE (BRASIL, 1998) reconhecem o papel que ela desempenha na compreensão entre os indivíduos, na promoção de relações políticas e comerciais e no desenvolvimento de recursos humanos. Entretanto, o documento também aponta as duas facetas desta característica da linguagem, pois ao mesmo tempo em que ela pode favorecer progresso e desenvolvimento, ela pode influenciar as relações entre grupos diferentes em um país, valorizando as habilidades de alguns grupos em detrimento das de outros.

Sendo assim, internamente, a língua estrangeira "pode servir como fonte poderosa e símbolo tanto de coesão como de divisão" e, externamente, "pode servir como instrumento de elitização que capacita algumas pessoas a ter acesso ao mundo exterior, ao mesmo tempo em que nega esse acesso a outras" (BRASIL, 1998, p. 39).

É possível, aqui, traçar um diálogo com as preocupações de Gee (1986, *apud* BRASIL, 2006, p. 109) em relação ao engajamento dos professores em questões sociais e

políticas. Ao aceitarem o seu papel como "pessoas que socializam os aprendizes numa visão de mundo que, dado seu poder [...] deve ser analisada criticamente" os professores podem trabalhar em sala de aula por meio do discurso e, assim, desconstruir aspectos hegemônicos que essencializam as nossas identidades e promovem a exclusão social.

O ensino de LE envolvido com o esclarecimento das vertentes includentes e excludentes da linguagem propicia não somente o acesso à informação, mas também aguça a percepção dos alunos no que diz respeito às vozes que circulam nos diversos contextos dos quais a informação se origina. Dentro desta perspectiva, os PCN-LE (BRASIL, 1998) recorrem ao conceito freireano de educação como força libertadora¹⁴, estendendo-o ao ensino de LE.

Uma ou mais línguas estrangeiras que concorram para o desenvolvimento individual e nacional podem ser também entendidas como força libertadora tanto em termos culturais quanto profissionais. Essa força faz as pessoas aprenderem a escolher entre possibilidades que se apresentam. Mas, para isso, é necessário ter olhos esclarecidos para ver. Isso significa também despojar-se de qualquer tipo de falso nacionalismo, que pode ser um empecilho para o desenvolvimento pleno do cidadão no seu espaço social imediato e no mundo. (BRASIL, 1998, p. 39)

Fortemente atrelada à essa visão de ensino como libertação está o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a linguagem, postura esta que está presente no trabalho voltado para o desenvolvimento do letramento crítico, em que "ganham ênfase as representações e as análises a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais" (BRASIL, 2006, p. 116). Cabe neste momento, compartilharmos a visão de Luke & Freebody (1997) sobre o fato de que o letramento crítico não se trata de uma metodologia de ensino, mas sim de "uma coalisão de interesses educacionais comprometidos com o engajamento das possibilidades que as tecnologias da escrita oferecem para a mudança social, diversidade cultural, igualdade econômica e emancipação política" (LUKE & FREEBODY, 1997, p. 1).

Em suas considerações preliminares, o documento enfatiza o seu caráter norteador, isto é, uma fonte de referência para discussões sobre ensinar e aprender LE nas escolas brasileiras. Dentre essas possíveis discussões está a restauração do papel do ensino de LE na formação integral dos alunos. Assim como Rocha (2012), os PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 19) acreditam na importância desta área do conhecimento para a educação básica, uma vez que

¹⁴ "A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma "educação" para a "domesticação", para a alienação, e uma educação para a liberdade. "Educação" para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito." (FREIRE, 1967, p. 36)

O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade¹⁵, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social.

Conforme mencionado na introdução dos PCN-LE (BRASIL, 1998), para que o ensino de LE possa realmente cumprir com o seu papel dentro das escolas brasileiras, é necessário que se reflita a respeito do seu uso efetivo pela população. E de acordo com os parâmetros, o ensino de LE via leitura atende tanto às necessidades da educação formal, devido às exigências de exames como o vestibular e admissão a cursos de pós-graduação, quanto ao uso que os alunos podem fazer em seu contexto social mais imediato, já que, ainda conforme o documento, somente uma restrita parcela da população tem a possibilidade de usar línguas estrangeiras oralmente, em contexto brasileiro ou estrangeiro. Toma-se como exceção o caso da língua espanhola, especificamente no âmbito das fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos ambientes das comunidades de imigrantes e de grupos nativos. Sendo assim, os PCN-LE (BRASIL, 1998) defendem que o ensino de LE no Brasil centrado nas habilidades orais não considera o critério de relevância social para a sua aprendizagem.

Entretanto, o cenário contemporâneo no qual estamos inseridos já não nos permite afirmar que o ensino de LE que prioriza a leitura atenda às necessidades da educação formal dos alunos ou o uso que os mesmos fazem do idioma em seu cotidiano. Se pensarmos nos contextos sociais mais imediatos dos quais os alunos pertencem, veremos, por exemplo, o quanto as músicas em Inglês estão presentes em suas vidas. Sendo assim, nos parece equivocado, nos dias de hoje, acreditarmos que apenas uma pequena parcela da população tem a possibilidade de usar línguas estrangeiras oralmente.

Mesmo com a ênfase dada à leitura, os parâmetros não excluem a possibilidade de incluir a compreensão oral e produção oral e escrita nas aulas de LE das escolas brasileiras, contanto que as razões para o desenvolvimento dessas habilidades sejam condizentes com o cenário escolar e, acima de tudo, promovam o engajamento discursivo. O próprio PRCG, segundo o decreto que o lançou em 2009, é um exemplo de trabalho voltado para o desenvolvimento da oralidade no ensino de LE.

Tão importante quanto compreender a relevância social para a aprendizagem de LE no Brasil é entender que para se ensinar uma língua estrangeira é fundamental uma concepção

¹⁵ "Por alteridade entende-se os fatores sociais que caracterizam a vida de outras pessoas em comunidades onde as línguas estrangeiras são usadas como línguas maternas, línguas oficiais e ainda como línguas estrangeiras" (nota dos PCN).

teórica do que é linguagem, "tanto do ponto de vista dos conhecimentos necessários para usá-la quanto em relação ao uso que fazem desses conhecimentos para construir significados no mundo social" (BRASIL, 1998, p. 27). Desta forma, os PCN-LE (BRASIL, 1998) adotam uma visão sociointeracional de linguagem e de aprendizagem que rege as orientações presentes no documento sobre ensinar e aprender LE no contexto das escolas brasileiras.

Ao trazerem a perspectiva sociointeracional para o centro de suas orientações, os PCN-LE (BRASIL, 1998) se filiam a uma perspectiva de uso da linguagem que é sócio e historicamente situada, pois a utilizar a linguagem¹⁶ os indivíduos consideram aquele a quem se dirigem ou quem produz um enunciado¹⁷. Logo, os significados construídos pelos participantes do discurso possuem um caráter dialógico¹⁸, além de serem fortemente marcados pelo mundo social do qual fazem parte os envolvidos nas interações sociais. Estes eventos, por sua vez, não ocorrem em um vácuo sócio-histórico-cultural, já que

ao se envolverem em uma interação tanto escrita quanto oral, as pessoas o fazem para agirem no mundo social em um determinado momento e espaço, em relação a quem se dirigem ou a quem se dirigiu a elas. É nesse sentido que a construção do significado é social. As marcas que definem as identidades sociais (como pobres, ricos, mulheres, homens, negros, brancos, homossexuais, heterossexuais, idosos, jovens, portadores de necessidades especiais, falantes de variedades estigmatizadas ou não, falantes de línguas de prestígio social ou não etc.) são intrínsecas na determinação de como as pessoas podem agir no discurso ou como os outros podem agir em relação a elas nas várias interações orais e escritas das quais participam. (BRASIL, 1998, p. 27)

Neste sentido, ao se engajarem discursivamente os indivíduos o fazem de algum lugar determinado social e historicamente, caracterizando, assim, a natureza sociointeracional dos processos de uso da linguagem. É com base nestes pressupostos que os PCN (1998) entendem o ensino e a aprendizagem de LE nas escolas brasileiras.

¹⁶ Dada a natureza multimodal do momento contemporâneo no qual estamos inseridos, é importante ressaltar que ao nos referirmos à linguagem consideramos outros signos além das palavras, como cores, imagens, sons, etc. (KALANTZIS & COPE, 2012)

¹⁷ Segundo Bakhtin (1997 [1979], p. 294), a unidade real da comunicação verbal reside no enunciado, pois "a fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito de um discurso-fala. O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma. Faraco (2009, p. 66), complementa essa noção ao conceber o enunciado "como unidade da interação social; não como um complexo de relações ente palavras, mas como um complexo de relações entre pessoas socialmente organizadas"

¹⁸ Faraco (2009, p. 59), com base nos estudos bakhtinianos, descreve "a dialogicidade de todo dizer através de três dimensões diferentes: **a) todo dizer não pode deixar de se orientar para o "já dito"**. Nesse sentido, todo enunciado é uma réplica, ou seja, não se constitui do nada (...); **b) todo dizer é orientado para a resposta**: Nesse sentido, todo enunciado espera uma réplica e - mais - não pode esquivar-se à influência da resposta antecipada (...); **c) todo dizer é internamente dialogizado**: é heterogêneo, é uma articulação de múltiplas vozes sociais ..., é o ponto de encontro e confronto dessas múltiplas vozes (...)"

Parte também importante do documento é a seção destinada à discussão das principais visões que influenciaram as percepções de aprendizagem de LE. Sendo assim, os PCN-LE (BRASIL, 1998) fazem uma sucinta alusão às teorias behavioristas e cognitivas, a fim de desconstruí-las frente a perspectiva sociointeracional.

Em seus breves apontamentos sobre a teoria behaviorista, o documento destaca o fato de que nesta perspectiva a aprendizagem de LE é tida como sinônimo de aquisição de novos hábitos linguísticos na utilização do idioma. Com o foco no processo de ensino e no professor, o aluno é visto como um indivíduo a ser moldado na aprendizagem de um outro idioma. Em direção oposta, a visão cognitivista centraliza o aluno e suas estratégias na construção de sua aprendizagem da LE. Partindo do princípio de que a mente humana está cognitivamente capacitada a aprender línguas, o aluno, em contato com a LE, utiliza os seus conhecimentos sobre a sua língua materna para elaborar hipóteses a respeito do novo idioma.

Se na perspectiva behaviorista o foco era colocado no professor e no ensino, e, na cognitivista, no aluno e na aprendizagem, na visão sociointeracional a atenção é voltada para a interação professor-aluno e aluno-aluno. Dentro da teoria sociointeracional, a aprendizagem é entendida como uma forma de (co)participação social entre pares na resolução de uma tarefa, na qual a participação do aluno é limitada, em um primeiro momento, até passar a ser plena, por meio do desenvolvimento da aprendizagem. É neste espaço, entre o nível real em que o aluno está e o seu nível em potencial para aprender com o auxílio de um par mais experiente, que ocorre a aprendizagem, no que se denomina Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Passamos, assim, de uma concepção de conhecimento transmitido para significados (co)construídos entre o aluno e o professor ou um outro aluno. Nos aprofundaremos sobre a visão sociointeracional de ensino-aprendizagem mais adiante, ao abordarmos as contribuições trazidas por Vygotsky (1991 [1978]).

Em seus desdobramentos a respeito da teoria de linguagem e de aprendizagem que embasa o documento, os PCN-LE (BRASIL, 1998) descrevem os três tipos de conhecimento utilizados pelos participantes das interações na construção de significados de natureza sociointeracional. De acordo com os parâmetros, estes conhecimentos compõem a competência comunicativa do aluno e o preparam para o engajamento discursivo. São eles: os conhecimentos sistêmico, de mundo e da organização textual.

De maneira sucinta, podemos dizer que o conhecimento sistêmico engloba os diversos níveis da organização linguística, isto é, os conhecimentos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos. Já o conhecimento de mundo equivale aos conhecimentos que temos sobre as coisas do mundo, como por exemplo, festas, reuniões de trabalho, aulas,

programas de televisão, etc. No caso do conhecimento da organização textual, estamos lidando com as rotinas interacionais que as pessoas utilizam para organizar a informação em textos orais e escritos¹⁹.

São esses, então, os conhecimentos que os participantes das interações sociais utilizam na construção de significados com o propósito de alcançarem suas intenções comunicativas. Notem que os significados não encontram-se prontos. Eles são produzidos pelos participantes do mundo social, sejam eles escritores, leitores, ouvintes ou falantes.

O processo de construção de significado resulta no modo como as pessoas realizam a linguagem no uso e é essencialmente determinado pelo momento que se vive (a história) e os espaços em que se atua (contextos culturais e institucionais), ou seja, pelo modo como as pessoas agem por meio do discurso no mundo social, o que foi chamado de a natureza sociointeracional da linguagem. (BRASIL, 1998, p. 32)

Considerando os princípios norteadores presentes nos PCN-LE (BRASIL, 1998), podemos entender que a aprendizagem de LE se configura como mais uma possibilidade de se agir no mundo através do discurso, além daquela que a língua materna oportuniza. Assim como o ensino da língua materna, o ensino de LE aborda a questão de como as pessoas agem na sociedade pela linguagem, desenhando o mundo social, a si mesmos e os outros à sua volta. Portanto, o ensino de línguas viabiliza um modo único para se ocupar das relações entre a linguagem e o mundo social, já que é o próprio discurso que constrói o mundo social.

Ecoando Rocha (2012), os parâmetros afirmam o valioso papel construtivo da LE no ensino fundamental como parte integrante da educação formal. Ao se estabelecer como um "complexo processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, com valor intrínseco importante no processo de capacitação que leva à libertação" (BRASIL, 1998, p. 41), o ensino de LE no nível escolar em questão assume sua responsabilidade como formador da cidadania dos alunos.

1.6 Concepção sociointeracional de ensino-aprendizagem

O caráter sociocultural atrelado ao ensino de LE situa os PCN-LE (BRASIL, 1998) dentro de uma teoria de aprendizagem de base sociointeracional, na qual “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (VYGOTSKY, 1991 [1978], p. 59).

¹⁹ Idem à nota número 6.

Dentro dessa concepção vygotskyana, as interações sociais são fundamentais no desenvolvimento da criança, no sentido de que certas categorias de funções mentais superiores, como por exemplo, atenção voluntária, memória lógica, pensamento verbal e conceptual e emoções complexas, não se constituiriam no processo de desenvolvimento sem o papel construtivo das interações sociais (IVIC & COELHO, 2010).

Vygotsky (1991 [1978]) se baseia na abordagem dialética a fim de explicar a relação entre o desenvolvimento psicológico dos homens e o desenvolvimento histórico geral de nossa espécie.

Segundo Engels, o naturalismo na análise histórica manifesta-se pela suposição de que somente a natureza afeta os seres humanos e de que somente as condições naturais são os determinantes do desenvolvimento histórico. A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças provocadas por ele na natureza, novas condições naturais para sua existência. (VYGOTSKY, 1991 [1978], p. 43)

Em outras palavras, certas categorias de funções mentais superiores, citadas anteriormente, emergem da interação social, da cultura, da história. Dessa forma, concordamos com Vygotsky (1991 [1978]) ao entendermos que a cognição não advém apenas de um funcionamento biológico, mas também da integração deste com as práticas sociais.

Um aspecto importante nas concepções vygotskyanas é o papel atribuído à linguagem. Vygotsky (1991 [1978]) sinalizou a relevância da linguagem como meio de contato social entre as crianças e outras pessoas. Para o autor "a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento" (VYGOTSKY, 1991 [1978], p. 23)

Neste sentido, a linguagem tem papel central na construção do indivíduo, pois é através dela que o homem constitui sua consciência e pensamento. Ao procurar estabelecer as relações da linguagem com o sujeito, assim como as relações dos sujeitos com outros sujeitos e com a sociedade em geral, Vygotsky (1991 [1978]) entende a linguagem como participante na construção da realidade do homem, já que este situa-se e é situado sociohistoricamente através da linguagem.

Uma das implicações da teoria sócio-histórico-cultural do desenvolvimento humano é a inter-relação entre aprendizado e desenvolvimento. O conceito defendido por Vygotsky (1991 [1978]) rejeita a noção de que o desenvolvimento cognitivo seja resultado da acumulação

gradual de mudanças isoladas.

Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra. (VYGOTSKY, 1991 [1978], p. 51)

Para Vygotsky (1991 [1978]) o aprendizado das crianças antecede a vida escolar. As situações de aprendizado nas quais as crianças se engajam na escola possuem uma história que precedem essas mesmas atividades pedagógicas. Além disso, o autor reconhece a diferença entre o aprendizado pré-escolar e o escolar. Entretanto, o fato de o primeiro ser um aprendizado não sistematizado e do último ser sistematizado, não constitui a única diferença entre as duas situações. De acordo com Vygotsky (1991 [1978]), o aprendizado escolar sugere algo novo ao desenvolvimento da criança. A fim de explicar as dimensões do aprendizado escolar, o pensador russo descreve um novo conceito, fundamental para a teoria sócio-histórico-cultural do desenvolvimento humano: zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Vygotsky (1991 [1978]) nos chama a atenção para o fato de que é muito comum combinarem o aprendizado com o nível de desenvolvimento da criança. Acredita-se que o ensino de leitura, por exemplo, seja iniciado em uma faixa etária específica. Porém, o autor esclarece que esse tipo de relação não é o suficiente, quando o objetivo é investigar como o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado realmente se relacionam. Para tanto, é necessário estabelecer, no mínimo, dois níveis de desenvolvimento.

O primeiro nível, o de desenvolvimento real, é o nível de desenvolvimento das funções mentais que já amadureceram, que revelam a solução independente de problemas por parte da criança. Mais indicativo a respeito do desenvolvimento mental de uma criança é o segundo nível, o de desenvolvimento potencial. Trata-se do nível que mostra o que as crianças conseguem fazer com a colaboração de um adulto ou de outra criança. Ocorre que entre o que a criança consegue fazer por si mesma e o que ela consegue realizar apenas com a ajuda de um par mais competente, situam-se aquelas funções mentais que ainda estão em processo de maturação, mas que irão amadurecer. A distância entre esses dois níveis, o real e o potencial, é chamada de ZDP.

Vygotsky (1991 [1978]) propõe que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a ZDP, no sentido de que o aprendizado provoca o surgimento de vários processos internos de desenvolvimento. Estes, por sua vez, agem somente quando a criança interage com outros indivíduos. É na interação social que esses processos são internalizados e tornam-

se parte do desenvolvimento independente da criança.

Também um aspecto essencial da perspectiva vygotskyana é a noção de que aprendizado não é desenvolvimento. O processo de desenvolvimento não progride na mesma velocidade que o processo de aprendizado, resultando, assim, nas ZDP. Desta forma, esses dois processos nunca ocorrem em paralelo, embora o aprendizado se relacione diretamente com o desenvolvimento da criança.

Retomando a questão da internalização dos processos de desenvolvimento, vale a pena ressaltar que estes não ocorrem de uma hora para outra, nem de maneira isolada. Vygotsky (1991 [1978]) defende que o processo de aprendizado possui um caráter socioconstrutivo, na medida em que ele emerge, primeiramente, no nível social, e depois, no nível individual. Em outras palavras, todas as funções no desenvolvimento da criança ocorrem em duas categorias: uma, entre pessoas, no nível interpessoal, e depois, no interior da criança, no nível intrapessoal.

Sendo assim, durante o processo de aprendizado, é através das relações com outras pessoas que a criança constrói a si mesma e a sua visão de mundo. Processo este que é resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. Vygotsky (1991 [1978]) nos explica que o processo, transformado, não deixa de existir e continua a mudar como uma forma externa de atividade, ainda por um longo período de tempo, antes de ser internalizado por completo. A fim de ilustrar essas transformações, o autor descreve que o "desenvolvimento, neste caso, como frequentemente acontece, se dá não em círculo, mas em espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior" (p. 40).

Para o pensador russo, "a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana" (VIGOTSKY, 1991 [1978], p. 41). É justamente essa concepção que tanto influência a pedagogia contemporânea. A inserção dos aspectos sociais e históricos de cada indivíduo possibilitaram enormes mudanças em seu processo educacional. Devido à constante mudança das condições históricas, Vygotsky (1991 [1978]) argumenta que não pode haver um único esquema que represente apropriadamente a dinâmica relação entre os fatores internos e externos do desenvolvimento. Neste sentido, um determinado sistema de aprendizado de uma criança pode não coincidir com o de uma outra, apesar das possíveis semelhanças em alguns estágios do desenvolvimento.

Tal perspectiva reforça ainda mais a relevância da presente pesquisa. Ao selecionar os livros didáticos *Zip From Zog 5A e 5B* para as turmas do Acelera 1, o único critério

considerado pela SME-RJ foi a faixa etária dos alunos, já que os discentes deste projeto possuem idade para estar no 5º ano do Ensino Fundamental. Contudo, segundo nossos apontamentos até aqui, este fator não é suficiente quando se trata do processo de desenvolvimento de uma criança.

1.7 Orientações Curriculares Revisitadas de Língua Inglesa (SME-RJ)

Trata-se de um documento pensado para o ensino de Inglês no Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano, da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro, desenvolvido pelo PRCG. Já no início da sua apresentação, as Orientações Curriculares Revisitadas de Língua Inglesa, doravante OC, justificam a inclusão do ensino de Inglês nos anos iniciais da educação básica, consolidando este idioma como o que possibilita os processos de globalização que vivemos. De forma semelhante aos PCN-LE (BRASIL, 1998),

Compreende-se que, além de ser uma ferramenta crucial para a comunicação no mundo contemporâneo, o inglês se tornou também um instrumento fundamental para aprender e pensar criticamente sobre o mundo, já que o acesso ao conhecimento pode ser facilitado por meio do uso dessa língua que nos permite lidar com textos orais e escritos publicados nas redes de comunicação na Internet e fora dela. (SME-RJ, 2012, p. 4)

Preocupado em dialogar com a diversidade linguístico-cultural característica do mundo contemporâneo, o documento apresenta sugestões para um ensino de Inglês em consonância com o panorama globalizado. As orientações estão organizadas por ano escolar e por bimestres, englobando os seguintes itens: objetivos, conteúdos, habilidades e sugestões de atividades.

Segundo as OC (SME-RJ, 2012), o principal objetivo no 1º e 2º anos é sensibilizar os alunos quanto à oralidade, através de canções infantis em Inglês, trava-línguas, diálogos curtos, frases-feitas, etc, partindo do princípio de que se "aprende uma língua fazendo algo com ela, ou seja, agindo no mundo. Assim, todos os aspectos linguísticos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem devem estar vinculados ao uso da língua em um contexto específico" (SME-RJ, 2012, p. 5). Temos assim, mais um ponto em comum com os PCN-LE (BRASIL, 1998), já que as OC também sinalizam para o engajamento discursivo dos alunos.

O foco na oralidade não restringe o desenvolvimento de outras habilidades. Sendo assim, a partir do 3º ano, inicia-se a introdução à leitura, sem abandonar a ênfase na oralidade. Do 5º ano em diante, o foco recai igualmente tanto na produção quanto na compreensão oral

e escrita, com estímulo a processos de negociação de sentidos com mais desafios cognitivos e menos controle sistêmico.

Assim como ocorre nos PCN-LE (BRASIL, 1998), cujas orientações estão fundamentadas na teoria sociointeracional de linguagem e aprendizagem, as propostas existentes nas OC (SME-RJ, 2012) são regidas por três princípios básicos, a saber: uma perspectiva discursiva de linguagem, o uso dos espaços virtuais como ambientes fortemente favoráveis à aprendizagem do idioma e a junção dos Temas Transversais ao ensino de LE . Em relação ao primeiro princípio, o documento, ao propor o engajamento discursivo dos alunos, vê a linguagem como uma forma de fazer coisas, conduzida por certas convenções de uso, que por sua vez, originam diferentes formas de ação pela linguagem, denominadas de gêneros²⁰.

Ao tomar os gêneros como um elemento fundador das OC, "o documento respalda a ideia de que a linguagem é uma atividade orientada por regras, ocorrendo em diferentes contextos comunicativos" (SME-RJ, 2012, p. 5). Ao nos engajarmos nessas atividades linguísticas socio-historicamente situadas, utilizamos quatro tipos de conhecimento: conhecimento do sistema linguístico, conhecimento de mundo, conhecimento de organização textual e conhecimento de múltiplos recursos semióticos.

O documento retoma, então, os três conhecimentos descritos pelos PCN-LE (BRASIL, 1998) como aqueles necessários para a construção de significados de natureza sociointeracional, conforme abordamos na seção anterior desta Dissertação. A novidade, então, está na menção à multiplicidade semiótica característica da contemporaneidade,

já que o mundo em que vivemos é um mundo de diversos meios de construção de significado, no qual a linguagem é somente um dos modos de se produzir sentidos, sendo os textos cada vez mais constituídos por outros sistemas de significação tais como fotos, sons, imagens em movimento, músicas, cores etc.; todos operando lado a lado na construção dos sentidos nos jornais, nas revistas, nas telas dos computadores etc. (SME-RJ, 2012, p. 5)

Tão importante quanto a compreensão destes conhecimentos é a noção de que eles ocorrem em contextos específicos. Neste sentido, as OC (SME-RJ, 2012) apontam para o fato de que a dinâmica desses conhecimentos e o seu emprego estão relacionados às condições de produção dos significados construídos pelos interlocutores, ou seja, em nossas interações sociais levamos em consideração quem fala, para quem, onde, quando e com que propósito comunicativo. Dada a variedade de aspectos contextuais envolvidos na construção desses

²⁰ Recorreremos a Bakhtin (1997 [1979]), no capítulo 2, para tratarmos sobre os gêneros.

significados, o documento nos chama a atenção para os valores e crenças atrelados às interações sociais, o que explica a não estabilidade, a não precisão dos significados produzidos.

Nos dias de hoje, faz-se mais que necessário saber lidar com tais conhecimentos e aplicar essas múltiplas semioses a fim de se manejar os sentidos no mundo globalizado. Justifica-se, assim, a preocupação das OC (SME-RJ, 2012) com uma aprendizagem do Inglês entrelaçada a forma como os significados são construídos por meio de recursos linguísticos e outros instrumentos semióticos.

No que diz respeito ao segundo princípio, o documento destaca o fato de que atualmente a maioria dos textos encontrados na internet está em Inglês, as OC (SME-RJ, 2012) afirmam que a internet apresenta-se como uma fonte inesgotável de textos em LE que podem ser utilizados na elaboração de atividades pedagógicas, conforme mostram as sugestões presentes no documento. Outro aspecto que motiva o uso da internet no processo de aprendizagem da língua é a familiarização do alunos com este contexto comunicativo, o que torna essa proposta ainda mais possível.

O terceiro e último princípio se aproxima bastante das intenções dos PCN-LE (BRASIL, 1998) ao incorporar os Temas Transversais ao ensino de LE. As OC (SME-RJ, 2012) reconhecem que a aprendizagem de Inglês deve estar a par da compreensão de que nossos tempos são repletos de diversidades culturais, raciais, sexuais, de gêneros etc. Desta forma, o Inglês, devido a sua importância global, pode ser a língua que mais oportunize o contato com os diversos modos de viver socialmente.

Em mais uma semelhança com os PCN-LE (BRASIL, 1998), as OC (SME-RJ, 2012) reforçam o seu compromisso com o papel que o Inglês possa desempenhar na formação integral dos discentes. Vemos, aqui, um direcionamento às questões pragmáticas e libertadoras mencionadas pelos parâmetros para o ensino de LE no 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental.

Pelo papel que essa língua desempenha no mundo contemporâneo, ela pode nos dar acesso a outros sentidos sobre quem podemos ser: uma demanda educacional importante para o aprimoramento da democracia e da cidadania. Se uma língua pertence a quem a usa, desejamos que os usos do inglês em sala de aula possam colaborar na construção de novos donos dessa língua, abrindo os horizontes linguísticos e de sentidos do/as aluno/as, ao passo que também colaboram para o fortalecimento amplo e geral da educação linguística do alunado. (SME-RJ, 2012, p. 7)

A fim de ilustrar as orientações presentes no documento, as OC (SME-RJ, 2012) trazem uma série de sugestões de pesquisas, leituras de textos que estimulem discussões que criem oportunidades de negociação e de construção de significados a respeito de assuntos variados da vida social e cultural. O documento apresenta essas sugestões, a partir do 6º ano, organizadas em duas seções: Culturas em contato e Interação oral e escrita - uso de múltiplos recursos. A primeira aborda a comunicação nas sociedades contemporâneas, levando em conta a diversidade linguístico-cultural e desnaturalizando o conceito de comunidade homogênea. A segunda enfatiza a produção e a compreensão oral e escrita, de modo a explicitar o engajamento discursivo que norteia as tarefas sugeridas nas OC (SME-RJ, 2012).

Para finalizar a sua apresentação, o documento reintera o caráter norteador das OC (SME-RJ, 2012), uma vez que as atividades apresentadas são apenas possíveis encaminhamentos para o processo de (co)construção de conhecimento sobre o idioma. Espera-se que essas sugestões sejam ajustadas às diferentes realidades escolares, adequando-se, assim, à quantidade de alunos por turma, à idades dos discentes, aos interesses e demandas da turma, ao Projeto Político Pedagógico da escola, aos materiais e recursos didáticos disponíveis. No que concerne a esse último aspecto, alunos e professores dispõem do material didático de Inglês exclusivamente elaborado para as escolas municipais do Rio de Janeiro, as séries *Zip From Zog* e *Interaction ED*, e com o auxílio da Educopédia, uma plataforma online que dispõe de atividades complementares autoexplicativas, produzidas por uma equipe de professores da SME-RJ. De acordo com as OC (SME-RJ, 2012), esses materiais didáticos, tanto o impresso quanto o digital, foram pensados de forma a traduzir a proposta curricular da instituição. Sendo assim, deseja-se que a promoção do engajamento discursivo dos alunos, que tanto foi defendida no texto de apresentação das orientações em questão, esteja presente também nos materiais didáticos produzidos para o ensino de Inglês do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal do Rio de Janeiro.

CAPÍTULO 2

DISCURSO E LINGUAGEM

Ao analisarmos o discurso de e em livros didáticos, como é o caso desta Dissertação, faz-se necessário definirmos o que entendemos por discurso. Iremos, a partir de agora, aprofundar o que já foi mencionado no capítulo anterior.

Também é objetivo deste capítulo abordarmos uma teoria de linguagem que, juntamente com uma concepção de discurso, embasará a análise de livros didáticos proposta por este trabalho. Devido às imbricações entre discurso e linguagem, faz-se necessário que os conceitos aqui adotados sejam compatíveis, a fim de que possam dar conta dos objetivos delimitados para esta pesquisa.

2.1 Discurso como prática social

O conceito de discurso utilizado aqui é o mesmo adotado por Fairclough (2001 [1992]), em que o discurso é visto como uma prática social. De acordo com o autor, esta noção tem várias implicações. A primeira delas é o fato de o discurso ser um modo de ação, uma forma de agir sobre o mundo e a sociedade. Em segundo lugar, está a relação dialética entre discurso e estrutura social: o discurso é tanto constituído socialmente como também é constitutivo da estrutura social, isto é, o discurso é moldado pela estrutura social ao mesmo tempo em que a constrói.

Dentro desta perspectiva, Resende & Ramalho (2006) afirmam que entender o uso da linguagem como prática social acarreta concebê-lo como um agir situado historicamente, que tanto é moldado socialmente como também é responsável pela formação de identidades e relações sociais e sistemas de conhecimento e crença. Ressalta-se, portanto, a relação interna e dialética entre linguagem e sociedade.

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado. (FAIRCLOUGH, 2001 [1992], p. 91)

Ainda sobre a relação entre discurso e estrutura social, Fairclough (2001 [1992]) ressalta a importância de considerá-la como dialética, a fim de evitar equívocos no que diz respeito à correlação entre linguagem e sociedade. Neste sentido, o discurso pode, erroneamente, ser visto como um simples reflexo de uma realidade social mais complexa, ou ainda, como fonte do social. Fairclough (2001 [1992]) utiliza como exemplo as relações entre pais e filhos na família com o objetivo de nos mostrar como esse erro pode ser evitado sem que o princípio constitutivo seja posto em risco.

De acordo com o autor, a determinação das posições de "mãe", "pai" e "filho(a)", a natureza da família e do lar são todas constituídas parcialmente no discurso, como resultados de processos complexos e diversos de interações orais e escritas. Tal aspecto, poderia levar à conclusão utópica de que realidades do mundo social, como a família, simplesmente surgem das cabeças dos indivíduos. Contudo, Fairclough (2001 [1992]) apresenta três ressalvas que em conjunto impedem esse pensamento.

A primeira delas reside no fato de que as pessoas são sempre confrontadas com a família como instituição real com práticas próprias, relações e identidades existentes que, por sua vez, também foram constituídas no discurso, mas materializadas em instituições e práticas. A segunda ressalva diz respeito à atuação conjugada dos efeitos constitutivos do discurso com os de outras práticas, como, no caso desse exemplo, a distribuição de tarefas domésticas, a forma de se vestir e aspectos afetivos do comportamento. Em terceiro lugar, o trabalho formador do discurso necessariamente se realiza em meio às limitações da determinação dialética do discurso pelas estruturas sociais, que incluem a realidade das estruturas da família, e no interior de relações e lutas de poder. Logo, a constituição discursiva da sociedade não nasce de um jogo espontâneo de ideais nas mentes das pessoas, "mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas" (FAIRCLOUGH, 2001 [1992], p. 93).

Compreendida a importância da dialética entre linguagem e estrutura social, Fairclough (2001 [1992]) aponta para as orientações de ordem econômica, política, cultural e ideológica inerentes à prática social, nas quais o discurso pode estar implicado. Ao destacar aspectos políticos e ideológicos, o autor esclarece que o discurso como prática política estabelece, preserva e modifica as relações de poder e as entidades coletivas, tais como classes, grupos e comunidades, entre as quais existem relações de poder. De forma semelhante, o discurso como prática ideológica forma, essencializa, mantém e altera os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder. Isto significa que todo discurso é engendrado com base nas relações de poder às quais está associado. Além disso, as

práticas política e a ideológica estão interligadas, já que a ideologia são os significados construídos em relações de poder como resultado do exercício do poder e da luta pelo poder.

Tão importante quanto entender a forte presença das relações de poder na produção dos discursos que emanam dos diversos engajamentos sociais nos quais nos inserimos, é ter noção da dimensão do papel dos participantes do discurso durante as interações sociais. Neste sentido, Fairclough (2001 [1992]) nos explica que a partir do momento em que os indivíduos constituem e têm as suas identidades constituídas pelos outros no mundo social, eles são capazes de se colocar tanto de forma ativa quanto passiva em relação às práticas discursivas.

Os sujeitos são posicionados ideologicamente, mas são também capazes de agir criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e as estruturas posicionadoras. O equilíbrio entre o sujeito "efeito" ideológico e o sujeito agente ativo é uma variável que depende das condições sociais. (...) As práticas discursivas são investidas ideologicamente à medida que incorporam significações que contribuem para manter ou reestruturas as relações de poder. As relações de poder podem ser afetadas pelas práticas discursivas de qualquer tipo (FAIRCLOUGH, 2001 [1992], p. 121)

No caso do livro didático para o ensino de LE, esperamos que as práticas discursivas neles presentes possam dar lugar a um sujeito agente ativo, para que este possa fazer uso do seu poder de agir através do discurso na construção do mundo social e das identidades sociais e, assim, transformar as relações de poder existentes (TILIO, 2006).

2.2 Linguagem: uma prática sócio, histórica e culturalmente situada

Assim como Fairclough (2001 [1992]), Bakhtin (2006 [1929]) afirma a natureza social da linguagem. Neste sentido, todas as esferas da atividade humana são caracterizadas pela utilização da linguagem em forma de enunciados, orais e escritos, essenciais para a comunicação verbal entre os indivíduos.

A época, o meio social, o micromundo—o da família, dos amigos e conhecidos, dos colegas — que vê o homem crescer e viver, sempre possui seus enunciados que servem de norma, dão o tom; são obras científicas, literárias, ideológicas, nas quais as pessoas se apoiam e às quais se referem, que são citadas, imitadas, servem de inspiração. Toda época, em cada uma das esferas da vida e da realidade, tem tradições acatadas que se expressam e se preservam sob o invólucro das palavras, das obras, dos enunciados, das locuções, etc. (BAKHTIN, 1997 [1979], p. 313)

É por meio dos enunciados que emanam das esferas da atividade humana que se dá o contato entre a linguagem e a realidade. Ao mesmo tempo em que a linguagem se insere na vida através dos enunciados que a realizam, a vida se insere na linguagem por conta, também, dos enunciados.

Bakhtin (1997 [1979]) ressalta o papel da interação social no processo de desenvolvimento humano. Desta forma, o progresso da experiência verbal individual do homem ocorre na interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro. Ao interagirmos com a fala dos outros, isto é, com os enunciados dos outros, provocamos transformações, de maneira que a assimilamos, a reestruturamos. As nossas palavras são, então, formadas pelas palavras dos outros.

Um enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera. As fronteiras desse enunciado determinam-se pela alternância dos sujeitos falantes. Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são autossuficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera. (BAKHTIN, 1997 [1979], p. 316)

Ao valorizar a enunciação, Bakhtin (2006 [1929]) expõe a indissolúvel ligação desta com as condições da comunicação, que, por sua vez, estão intimamente relacionadas às esferas sociais. A definição de enunciados como obras ideológicas implica no fato de que tudo o que é ideológico possui um significado que remete a algo situado exteriormente. Logo, tudo o que é ideológico possui um signo. E para Bakhtin (2006 [1929]), a palavra é, por si só, um signo ideológico. Para ele, "a palavra veicula, de maneira privilegiada, a ideologia; a ideologia é uma superestrutura, as transformações sociais da base refletem-se na ideologia e, portanto, na língua que as veicula" (BAKHTIN, 2006 [1929], p. 18). Sendo assim, toda modificação da ideologia acarreta uma modificação na linguagem, e portanto, nas interações entre os indivíduos.

Mais uma vez, temos em Bakhtin (2006 [1929]) o papel construtivo da linguagem na realidade do homem, situando-o sócio e historicamente. A partir do momento em que a ideologia determina a linguagem, ocorre que a consciência, isto é, o pensamento, a atividade mental, que são condicionados pela linguagem, são também modelados pela ideologia. Com base nessa perspectiva. De acordo com Bakhtin (2006 [1929], p. 18) "o pensamento não existe fora de sua expressão potencial e, por consequência, fora da orientação social desta

expressão e do próprio pensamento".

Podemos dizer que essa cadeia ideológica liga uma consciência individual à outra consciência individual. É desta relação que emergem os signos. E mais: a consciência somente se torna consciência quando repleta de conteúdo semiótico, ou seja, apenas na interação social.

Desta forma, o signo e a situação social estão intimamente ligados. O lugar dele é no mundo exterior. O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos, pois

o ideológico enquanto tal não pode ser explicado em termos de raízes supra ou infra-humanas. Seu verdadeiro lugar é o material social particular de signos criados pelo homem. Sua especificidade reside, precisamente, no fato de que ele se situa entre indivíduos organizados, sendo o meio de sua comunicação. (BAKHTIN, 2006 [1929], p. 33)

Com base nas perspectivas faircloughianas e bakhtinianas discutidas até então, podemos inferir que a linguagem é o lugar da construção de significados e da comunicação social. Dialeticamente, o espaço ideológico penetra na linguagem e a linguagem penetra no espaço ideológico, dando sentido à todos os enunciados que emanam das esferas da atividade humana.

De igual importância para a nossa pesquisa, e em consonância com as visões de discurso e linguagem adotadas, propomos a teorização da Linguística Sistêmico-Funcional, doravante LSF, (HALLIDAY & HASAN, 1989; HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2014)²¹ como embasamento para a análise proposta neste trabalho.

Halliday & Hasan (1989) apontam para o fato de que a LSF está particularmente envolvida com as relações entre linguagem e estrutura social, sendo linguagem, especificamente a linguagem verbal, entendida como um dos vários sistemas de construção de significado que constituem a cultura humana. Podemos dizer, então, que a LSF objetiva relacionar a linguagem a um aspecto da experiência humana em particular: o social. Ainda de acordo com Halliday & Hasan (1989, p.5),

a dimensão social parece particularmente significativa - é a mais negligenciada em discussões sobre linguagem em educação. A aprendizagem é, acima de tudo, um processo social; e o ambiente no qual a aprendizagem educacional ocorre é o de uma instituição social, se pensarmos nisto em termos concretos como a sala de aula e a escola, com suas estruturas sociais claramente definidas, ou em um sentido mais

²¹ Todas as citações diretas de Halliday & Hasan (1989) e Halliday & Matthiessen (2014) são traduções nossas.

abstrato de um sistema escolar, ou até mesmo do processo educacional da forma como é concebido em nossa sociedade. O conhecimento é transmitido²² em contextos sociais, através de relações, como aquelas de pais e filhos, professores e alunos, colegas de classe, que são definidas nos sistemas de valor e ideologia da cultura. E as palavras trocadas nestes contextos obtêm seu significado das atividades em que estão imbricadas, as quais novamente são atividades sociais com ações e objetivos sociais.

A partir do que foi exposto, entendemos que a linguagem opera em contexto, ou seja, "a linguagem é sempre teorizada, descrita e analisada dentro de um ambiente de significados; uma dada linguagem é, então, interpretada por referência a seu habitat semiótico" (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2014, p.32). Compartilhamos com Gouveia (2009) a noção de que as orações que temos disponíveis e que constituem a lexicogramática são determinadas pelos usos que fazemos delas. Neste sentido, a relação entre a linguagem e seus contextos de uso, ou ainda, a relação entre um texto²³ e seu contexto, é tão motivada que, a partir de um contexto, é possível prever os significados que serão construídos e as suas características linguísticas. O mesmo ocorre a partir de um determinado texto, sendo também possível inferir o contexto em que o mesmo foi produzido.

Dentro da perspectiva da LSF, todo texto ocorre em dois contextos, simultaneamente: o contexto de cultura e o de situação. Halliday & Matthiessen (2014, p.32), definem o contexto de cultura como o potencial contextual de uma comunidade, isto é, "o que os membros de uma comunidade podem significar em termos culturais; (...) - como um ambiente de significados no qual vários sistemas semióticos operam, incluindo a linguagem, a paralinguagem (...) e outros sistemas de significado tais como a dança, o desenho, a pintura e a arquitetura".

Já o contexto de situação configura-se como um contexto de produção mais imediato. Trata-se de um contexto que pode ser entendido como o ambiente do texto (HALLIDAY & HASAN, 1989), incluindo o ambiente verbal e a situação na qual o texto foi proferido. Ao passo que ainda não existem descrições compreensíveis para o contexto de cultura, o contexto de situação pode ser descrito através de três dimensões que nos permitem interpretar o ambiente no qual os significados são construídos: o campo, as relações e o modo.

Halliday e Hasan (1989) definem o campo como a natureza da prática social na qual os

²² Dada a natureza sociointeracional de ensino-aprendizagem presente neste trabalho, leia-se "construído" ao invés de "transmitido".

²³ "O termo texto refere-se a qualquer instância de linguagem, em qualquer meio, que faça sentido para alguém que conhece a linguagem; nós podemos caracterizar o texto como linguagem funcionando em contexto. A linguagem é, em primeira instância, um recurso para construir significado; e, sendo assim, o texto é um processo de construção de significado em contexto." (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2014, p.3)

participantes estão envolvidos; as relações como a natureza dos participantes engajados na ação social, os tipos de relações entre os participantes, ou seja, seus papéis e status; e o modo como o papel desenvolvido pela linguagem, ou ainda, o que os participantes esperam que a linguagem faça por eles em uma determinada situação, isto é, a organização do texto e a sua função no contexto, incluindo o canal no qual o texto ocorre, podendo ser oral, escrito ou uma combinação dos dois.

Compartilhamos com Halliday & Matthiessen (2014) a visão de que a combinação dessas três dimensões define o ambiente de significados no qual a linguagem opera, determinando, assim, os diferentes usos da mesma. Retomando aqui a principal preocupação da LSF, que são as relações entre a linguagem e a estrutura social, podemos atentar para o fato de que dentro de uma perspectiva sistêmico-funcional nós usamos a linguagem para construir a nossas experiências e para desenvolver as nossas interações com outras pessoas.

No que diz respeito à construção da experiência humana, usamos a linguagem para representar e construir nossas vivências no mundo e nossa realidade, ou seja, para codificar significados da nossa experiência. Temos então, a metafunção ideacional (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2014).

Além de construir nossas experiências, a linguagem também atua nas nossas relações pessoais e sociais com outros indivíduos. Neste sentido, ao interagirmos uns com os outros, os significados produzidos podem ser relativos a uma proposição ou proposta, por meio das quais nós fornecermos uma informação ou fazemos uma pergunta, damos uma ordem ou oferecemos algo, respectivamente, e expressamos nossa atitude em relação a quem nos dirigimos e sobre o que estamos falando. Halliday & Matthiessen (2014) denominam esta metafunção como interpessoal.

Apesar destas duas metafunções poderem ser amplamente combinadas, sem que uma restrinja a outra, faz-se necessário que os significados ideacionais e interpessoais sejam organizados dentro do texto de maneira linear e coerente, por meio da metafunção textual (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2014). Dentro desta dimensão, Halliday & Matthiessen (2014) apontam para a maneira como a informação é materializada no texto, ressaltando que aquilo que se encontra no início do texto sinaliza a organização textual e o modo como as ideias serão desenvolvidas. Sendo assim, o ponto de partida do que se quer dizer encontra-se no início do texto, sendo acompanhado pelo desenrolar da informação. Halliday & Matthiessen (2014) chamam esse elemento inicial de Tema, enquanto que o desenvolvimento do texto recebe o nome de Rema.

Halliday & Matthiessen (2014) nos chamam a atenção para o papel da gramática no que

diz respeito à relação entre a linguagem e a estrutura social. Ao considerar a gramática um sistema, os linguistas entendem que a mesma se constitui como um recurso para construção de significado, possibilitando, assim, descrevermos as categorias gramaticais a partir do que elas significam.

Nós usamos a linguagem para dar sentido a nossa experiência, e para realizar nossas interações com outras pessoas. Isto significa que a gramática precisa administrar o que acontece fora da linguagem: com os acontecimentos e condições do mundo, e com os processos sociais nos quais nos engajamos. Mas ao mesmo tempo, a gramática precisa organizar a construção da experiência, e a realização dos processos sociais, para que eles possam ser transformados em palavras. Isto ocorre de duas formas. Primeiramente, experiência e relacionamentos interpessoais são transformados em significado; no campo da semântica. Em seguida, o significado é transformado em palavra; no campo da lexicogramática. (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2014, p.25)

Partindo do princípio de que a LSF estuda as relações entre a linguagem e a estrutura social, podemos traçar aqui um paralelo entre as dimensões que compõem o contexto de situação e as metafunções da linguagem. Sendo assim, ao tratar do assunto do texto, daquilo sobre o que se fala, a dimensão do campo determina os significados ideacionais. Já a dimensão das relações, por ser responsável pelos participantes na interação e pelas relações entre os mesmos, está ligada à metafunção interpessoal. E a dimensão do modo, por lhe dar com a forma como a linguagem funciona na interação, determina os significados textuais.

Ao adotar o termo "metafunção", Halliday & Matthiessen (2014) evitam que este seja entendido apenas como sinônimo de "uso". Desta forma, a LSF compreende a funcionalidade como uma propriedade fundamental da linguagem, já que "toda a arquitetura da linguagem é organizada em termos funcionais" (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2014, p.31).

Tanto Bakhtin (1997 [1979]; 2006 [1929]) quanto Halliday (HALLIDAY & HASAN, 1989; HALLIDAY E MATHIESSEN, 2014) concebem a linguagem como uma prática sócio, histórica e culturalmente situada. Retomando alguns pressupostos bakhtinianos, todas as esferas da atividade humana estão impregnadas pelo uso da linguagem. Inúmeras e diversas práticas sociais resultam em inúmeros e diversos modos de utilização da língua, configurando-se, assim, o que Bakhtin (1997 [1979], p. 280) define por gêneros do discurso, ou seja, "tipos relativamente estáveis de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana."

Tidos como a unidade real da comunicação verbal (BAKHTIN, 1997 [1979]), os enunciados são os responsáveis pela ligação entre a linguagem e as esferas da atividade

humana, ou seja, da vida social. De forma dialética, a linguagem se insere na vida através dos enunciados que a realizam e a vida se insere na linguagem por meio dos enunciados. Por emanarem das interações entre os integrantes das práticas sociais, os enunciados encontram-se marcados por visões de mundo e juízos de valor que permeiam essas esferas sociais. Daí, recapitulamos a definição de enunciados como obras ideológicas (BAKHTIN, 2006 [1929]), cujos signos remetem a algo situado fora de si mesmo. Para Bakhtin (2006 [1929]) onde há signo, há ideologia. E a palavra, signo ideológico por excelência, veicula a ideologia, configurando-se como o cenário de lutas e embates sociais, que por sua vez, transformam a linguagem e as esferas de atividade humana que dela se utilizam.

Outra característica fundamental no que diz respeito aos enunciados, é o fato de que eles somente ganham sentido no dinâmico e conflituoso diálogo entre as vozes sociais. Bakhtin (1997 [1979]) aponta para a tradicional representação dos parceiros da comunicação verbal: o locutor e o ouvinte, sendo que o locutor enquadra-se em um processo ativo da fala, e o ouvinte em um processo passivo de percepção e compreensão. Sem negar a relevância desta relação, Bakhtin (1997 [1979]) nos mostra o quanto essa noção de comunicação verbal se distancia da sua visão dialógica de interação verbal. Ao mesmo tempo em que o ouvinte recebe e compreende a fala ele também concorda ou discorda com a mesma, a completa, a adapta, etc, constituindo, assim, uma atitude responsiva ativa para com o discurso do outro, atitude esta que elabora-se constantemente durante todo o processo de recebimento e compreensão.

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. (BAKHTIN, 1997 [1979], p. 290)

Apesar de toda a liberdade que o ouvinte possui ao lidar com o discurso do outro no momento da comunicação verbal, Bakhtin (1997 [1979]) nos alerta para os perigos que esta noção pode gerar. Neste sentido, os gêneros do discurso não podem ser entendidos como uma combinação livre das formas da língua por parte dos indivíduos, uma vez que os enunciados não são criados por eles, e sim, dados à eles. "Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível" (BAKHTIN, 1997 [1979], p. 302).

Outro aspecto salientado pelos construtos bakhtinianos em relação aos gêneros diz

respeito à não neutralidade dos mesmos. Sobre essa questão, é importante termos em mente o fato de que "apenas o contato entre a significação linguística e a realidade concreta, apenas o contato entre a língua e a realidade — que se dá no enunciado — provoca o lampejo da expressividade (...)" (BAKHTIN, 1997 [1979], p. 311). Aspectos como, por exemplo, a emoção e o juízo de valor não estão no sistema da língua; eles se originam apenas no processo de utilização ativa da língua no enunciado concreto.

A visão do mundo, a tendência, o ponto de vista, a opinião têm sempre sua expressão verbal. E isso que constitui o discurso do outro (de uma forma pessoal ou impessoal), e esse discurso não pode deixar de repercutir no enunciado. O enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para o discurso do outro acerca desse objeto.

(BAKHTIN, 1997 [1979], p. 320)

Dada a importância dos enunciados, isto é, dos gêneros do discurso, para todas as esferas da atividade humana, Bakhtin (1997 [1979], p. 282) afirma que "ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida."

Desta forma, Bakhtin (1997 [1979]) discorre a respeito dos elementos constitutivos do gênero, a saber: o tema, a forma composicional e o estilo. O primeiro elemento configura-se como a realidade em que se dá o enunciado, que engloba os sentidos vinculados ao uso da linguagem em situações e contextos específicos. O segundo elemento, a forma composicional, diz respeito ao modo de organização do gênero, ao "tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal (relação com o ouvinte, ou com o leitor, com o interlocutor, com o discurso do outro, etc.)" (BAKHTIN, 1997 [1979], p. 284). Já o estilo, terceiro elemento constitutivo, pode ser definido como a seleção dos recursos lexicais e gramaticais da língua.

É fundamental destacarmos o fato de que esse três elementos estão profundamente conectados. Durante o processo de comunicação verbal, sempre fazemos considerações a respeito do nosso parceiro na interação, como por exemplo, "o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e suas convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias" (BAKHTIN, 1997 [1979], p. 321), pois são esses aspectos que determinarão a escolha do gênero do enunciado, dos modos composicionais e do estilo.

Ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não poderia haver, enunciado. As diversas formas

típicas de dirigir-se a alguém e as diversas concepções típicas do destinatário são as particularidades constitutivas que determinam a diversidade dos gêneros do discurso.

(BAKHTIN, 1997 [1979], p. 325)

Além de compartilharem a mesma concepção de linguagem, Bakhtin (1997 [1979]; 2006 [1929]) e Halliday (HALLIDAY & HASAN, 1989; HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2014), também apresentam outras possibilidades de diálogo, especificamente no que diz respeito às metafunções da linguagem e aos elementos constitutivos do gênero discursivo. Mais adiante, na seção 3.3, com base em Tilio & Rocha (2009) e Tilio (2013), abordaremos as relações que podem ser realizadas, levando-se em consideração o que já foi discutido até aqui.

Recapitulando o conceito de metafunção ideacional, podemos dizer que a mesma está refletida na forma como a linguagem representa e constrói a realidade à nossa volta. Assim, a linguagem é o meio pelo qual codificamos os significados da nossa experiência. De maneira semelhante, o conceito de tema bakhtiniano também abarca a realidade que constitui a experiência humana, ao dar conta do momento sociohistórico no qual o gênero é realizado.

Ao retomarmos a metafunção interpessoal, vemos pontos em comum com o conceito de forma composicional. Ao dizermos que este elemento constitutivo do gênero organização a estrutura do mesmo, atuando nos tipos de relação entre os parceiros da comunicação verbal, podemos relacioná-lo com a organização das nossas relações pessoais e sociais com outros indivíduos, expressa pela linguagem através da metafunção interpessoal.

Por fim, os significados ideacionais e interpessoais são estruturados linguística e formalmente dentro do texto, por meio da metafunção textual. Essa materialização da informação, juntamente com a determinação do ponto de partida da informação e o seu desenvolvimento, também está presente no conceito de estilo bakhtiniano, uma vez que este elemento constitutivo do gênero abarca as escolhas lexicogramaticais presentes no momento da enunciação.

Cabe apontar aqui que as metafunções da linguagem foram elaboradas por Halliday com o objetivo de descrever e entender a gramática da língua inglesa (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2014). Entretanto, este não é nosso propósito. Ainda assim, acreditamos que suas reflexões sejam de extrema importância para a análise de material didático que nos propomos a fazer, visto que nos afiliamos à sua visão de “atividade humana concebida como prática social situada” e à sua compreensão da relação entre a linguagem e a estrutura social (TILIO & ROCHA, 2009, p. 303). Abordaremos, no capítulo 3, como as metafunções da linguagem e seus diálogos com Bakhtin (1997 [1979], 2006 [1929]) podem contribuir para os

objetivos da presente pesquisa.

2.3 Análise Crítica do Discurso

A fim de conduzir a análise de livros didáticos proposta por esta Dissertação de Mestrado, adotaremos, além dos fundamentos teóricos da LSF (Cf. seções 2.3) e da concepção bakhtiniana de linguagem (Cf. seções 2.2 e 3.4), os pressupostos teóricos da Análise Crítica do Discurso (ACD) (FAIRCLOUGH, 2001 [1992]; 2003; 2010 [1995])²⁴, em consonância com as teorias sócio-construcionista de discurso (Cf. seção 2.1) e funcionalista de linguagem (Cf. seção 2.3).

Fairclough (2003) aborda a análise de discurso com base na visão de que a linguagem é uma parte irredutível da vida social. Isto significa que uma forma produtiva de se fazer pesquisa social é através do foco na linguagem, utilizando algum tipo de análise de discurso. A ênfase na linguagem, de acordo com Fairclough (2003, p. 5), não se trata de condensar tudo ao discurso, pois conforme o autor, "não é uma questão de reduzir a vida social à linguagem, dizendo que tudo é discurso - não é. Ao invés disso, trata-se de uma estratégia analítica entre muitas outras, e geralmente faz sentido utilizar a análise do discurso em conjunto com outras formas de análise, como por exemplo, etnografia ou formas de análise institucional"

Ainda assim, Fairclough (2003) defende a ideia de que qualquer análise textual²⁵ que almeje ser significativa em termos sociais deve se conectar com aspectos teóricos sobre o discurso. Da mesma forma, nenhuma compreensão real dos efeitos sociais do discurso é possível sem um olhar atento ao o que acontece quando as pessoas falam os escrevem. Neste sentido, a análise textual é uma parte essencial da análise do discurso, análise esta que não se limita apenas à análise linguística de textos. Para Fairclough (2003), a análise do discurso oscila entre um foco em textos específicos e um foco no que ele chama de "ordem do discurso", isto é, a estrutura relativamente estável da linguagem que é em si um elemento da estrutura relativamente estável das práticas sociais. "A análise crítica do discurso preocupa-se com a continuidade e mudança neste nível mais abstrato, mais estrutural, assim como com o que acontece em textos específicos. A relação entre estes dois aspectos é feita através da

²⁴ As citações diretas de Fairclough (2003; 2010 [1995]) são traduções nossas.

²⁵ Fairclough (2003, p. 6), assim como Halliday & Matthiessen (2014), utiliza o termo texto em um sentido bastante amplo. "Textos escritos e impressos como listas de compra e artigos de jornais são "textos", assim como conversas e entrevistas, programas de televisão e sites da internet. Nós podemos dizer que qualquer instância da linguagem em uso é um "texto" - apesar disto ser muito limitado, porque textos como programas de televisão envolvem não só linguagem escrita, mas também imagens e efeitos sonoros".

maneira na qual os textos são abordados pela análise crítica dos discurso" (FAIRCLOUGH, 2003, p. 6).

Dentro desta perspectiva, Fairclough (2001 [1992]) adota uma concepção tridimensional do discurso, onde este é composto por três elementos: textual, discursivo e social. Sendo assim, é necessário, ao se fazer análise do discurso, considerar os contextos discursivos e sociais nos quais os textos circulam, conforme nos mostra, a seguir, a Figura 1.1, que ilustra esta concepção tridimensional do discurso.

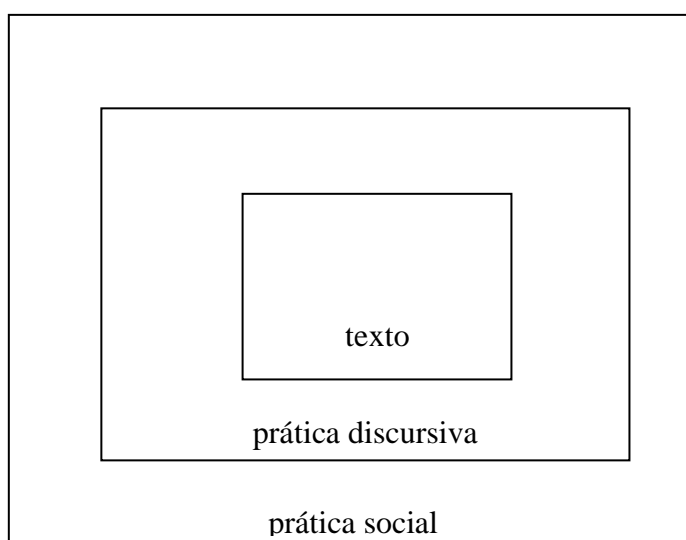


FIGURA 1: Concepção tridimensional do discurso

De acordo com esta concepção, a prática discursiva manifesta-se em forma de textos, usando "textos" no sentido amplo de Halliday & Matthiessen (2014). A prática social é um aspecto do evento discursivo, da mesma forma que o texto. Essas suas dimensões, a textual e a social, são mediadas pela prática discursiva, que focaliza os processos de produção, distribuição e consumo dos textos. Devido ao fato de todos esses processos serem sociais, é essencial que se faça referência aos contextos econômicos, políticos e institucionais específicos nos quais o discurso é engendrado (FAIRCLOUGH, 2001 [1992]). Ao utilizarmos os principais pressupostos teóricos da ACD, situamos a análise de livros didáticos proposta por esta Dissertação de Mestrado como uma análise textual que considera o envolvimento do texto em práticas discursivas e sociais de naturezas diversas, pois segundo Fairclough (2001 [1992], p. 99)

A preocupação central é estabelecer conexões explanatórias entre os modos de organização e interpretação textual (...), como os textos são produzidos, distribuídos e consumidos em um sentido mais amplo, e a natureza da prática social em termos de sua relação com as estruturas e as lutas sociais. Não se pode nem reconstruir o processo de produção nem explicar o processo de interpretação simplesmente por referência aos textos: eles são respectivamente traços e pistas desses processos e não podem ser produzidos nem interpretados sem os recursos dos membros.

Em sua percepção, Fairclough (2010 [1995]) aponta três propriedades básicas da ACD: ela é relacional, dialética e transdisciplinar. É uma forma relacional de pesquisa no sentido de que seu foco principal não é em entidades ou indivíduos, mas sim em relações sociais. Tomemos o discurso, por exemplo, que é um complexo de relações, incluindo relações de comunicação entre pessoas que conversam, escrevem e se comunicam de outras formas, mas que também descreve relações entre eventos comunicativos concretos, como conversas, artigos de jornal, etc, e entre objetos discursivos mais abstratos e complexos, como línguas, discursos e gêneros (FAIRCLOUGH, 2010 [1995]). Além dessas interações, o autor menciona as relações entre discurso e "objetos" no mundo físico, pessoas, relações de poder e instituições, elementos estes que estão interconectados em atividades sociais.

Diante disso, Fairclough (2010 [1995]), ressalta que não podemos compreender o discurso de outra forma que não seja em termos de suas relações "internas" e "externas" com outros "objetos". "Discurso não é simplesmente uma entidade que podemos definir independentemente: podemos apenas chegar a esse entendimento através da análise das relações sociais. Desta forma, podemos dizer o que o discurso traz para as complexas relações que constituem a vida social: significado e construção de significado" (FAIRCLOUGH, 2010 [1995], p. 15). Dentro desta perspectiva, o autor situa essa relações como eventos dialéticos. Tal característica é, de acordo com Fairclough (2010 [1995]), o que impossibilita definirmos discurso como um objeto isolado.

Fairclough (2010 [1995]) define relações dialéticas como relações entre objetos diferentes uns dos outros, mas que não se excluem. Para ilustrar essa questão, o autor discorre sobre a relação entre discurso e poder. Ele nos esclarece que o poder daqueles que controlam um estado moderno é parcialmente discursivo em caráter, uma vez que este tipo de poder pode ser sustentado através da legitimação do próprio estado e de seus representantes. Além disso, o poder do estado também pode incluir o uso de força física e violência. Sendo assim, poder não é simplesmente discurso; poder e discurso são elementos diferentes no processo social. Ainda assim, com base nas concepções de Fairclough (2010 [1995]), poder é

parcialmente discurso, e discurso é parcialmente poder - eles são diferentes, porém não excludentes; eles fluem um no outro; discurso pode ser internalizado no poder e vice-versa.

Neste sentido, a ACD se configura como a análise de relações dialéticas entre discurso e outros objetos, assim como a análise das relações internas do discurso. Uma vez que a análise de tais relações ultrapassa barreiras convencionais entre áreas do conhecimento, como por exemplo, Linguística, Política e Sociologia, a ACD se mostra como uma forma interdisciplinar de análise, ou ainda, uma forma transdisciplinar (FAIRCLOUGH, 2010 [1995]), cujos diálogos entre disciplinas e teorias são uma fonte de desenvolvimento teóricos e metodológicos dentro das próprias disciplinas e teorias, incluindo a ACD.

Dado o caráter transdisciplinar da ACD, Fairclough (2010 [1995]) advoga a necessidade da mesma apresentar uma metodologia também transdisciplinar. Ao se referir à metodologia e não à método, o autor destaca que a ACD não é apenas a seleção e aplicação de métodos pré-estabelecidos, mas sim um processo de teorias direcionadas à construção de objetos de pesquisa.

Retomando a importância da análise textual, Fairclough (2010 [1995]) aponta para o caráter duplo da mesma. Primeiramente, trata-se de uma análise interdiscursiva, baseada na visão de que textos podem e geralmente utilizam e articulam múltiplos discursos, gêneros e estilos. Em segundo lugar, é uma análise linguística ou, no caso de muitos textos, uma análise multimodal de diversos modos de construção de significado, como linguagem verbal, imagens, linguagem corporal, música, efeitos sonoros, e etc.

Outro aspecto trazido à tona pelo autor para a compreensão do que é a ACD é a sua visão sobre crítica. Segundo Fairclough (2010 [1995]), a crítica possui um elemento normativo, ao passo que ela enfatiza os problemas em uma sociedade e como esses problemas podem ser corrigidos ou minimizados. Impregnada de valores, a crítica aborda o que existe, o que poderia existir e o que deveria existir, destacando diferenças entre o que as sociedades dizem ser e o que elas realmente são.

O foco principal da ACD está no efeito das relações de poder e desigualdades em produzir problemas sociais, e em particular, nos aspectos discursivos das relações de poder e desigualdades: nas relações dialéticas entre discurso e poder e seus efeitos em outras relações inseridas nos processos sociais. Isto inclui questões ideológicas, entendendo ideologias como "o significado a serviço do poder" (Thompson, 1984): formas de representar aspectos do mundo, que podem ser operacionalizadas em formas de agir e interagir e em "formas de ser" ou identidades, que contribuem para estabelecer ou sustentar relações desiguais de poder (FAIRCLOUGH, 2010 [1995], p. 21).

Concluindo esta discussão, reunimos as principais características, elencadas por Fairclough (2001 [1992], p.57 e 58), que podem ser consideradas desejáveis para uma abordagem crítica adequada à análise de discurso.

1. O objeto de análise são textos linguísticos, que são analisados em termos de sua própria especificidade. As seleções de textos que representam um domínio particular de prática devem assegurar que a diversidade de práticas é representada e evite a homogeneização.
2. Além de textos como "produtos" de produção e interpretação textual, os próprios processos são analisados. A análise propriamente dita é considerada como interpretação, e os analistas buscam ser sensíveis a suas próprias tendências interpretativas e a razões sociais.
3. Os textos podem ser heterogêneos e ambíguos, e pode-se recorrer a configurações de diferentes tipos de discurso em sua produção e interpretação.
4. O discurso é estudado histórica e dinamicamente, em termos de configurações mutantes de tipos de discurso em processos discursivos, e em termos de como tais mudanças refletem e constituem processos de mudança social mais amplos.
5. O discurso é socialmente construtivo, constituindo os sujeitos sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença. e o estudo do discurso focaliza seus efeitos ideológicos construtivos.
6. A análise de discurso preocupa-se não apenas com as relações de poder no discurso, mas também com a maneira como as relações de poder e a luta de poder moldam e transformam as práticas discursivas de uma sociedade ou instituição.
7. A análise de discurso cuida do funcionamento deste na transformação criativa de ideologias e práticas como também do funcionamento que assegura sua reprodução.
8. Os textos são analisados em termos de uma gama diversa de aspectos significado (...) pertencentes tanto às funções ideacionais da linguagem como às interpessoais.

Ao fornecer interpretações e explicações que identificam as causas dos problemas sociais e que também produzem conhecimentos que podem, nas condições apropriadas, contribuir para corrigir ou minimizar esse problemas, "o que se busca é uma análise de discurso que focalize a variabilidade, a mudança e a luta: variabilidade entre as práticas e heterogeneidade entre elas como reflexo sincrônico de processos de mudança histórica que são moldados pela luta entre as forças sociais" (FAIRCLOUGH, 2001 [1992], p. 58).

CAPÍTULO 3

MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE LE

No primeiro capítulo desta dissertação de Mestrado apontamos para a nossa preocupação com um ensino de LE em consonância com o momento contemporâneo que estamos vivenciando. Desta forma, esperamos que as práticas de ensino-aprendizagem desta área do conhecimento sejam embasadas sociohistoricamente, e que assim, sejam significativas para alunos e professores. Material muito presente nas salas de aula de línguas, e obrigatório em nosso contexto de pesquisa, é o LD, e sendo assim, faz-se necessário que o mesmo dialogue com as práticas docentes nas quais está inserido. Ao almejarmos um ensino de LE situado sociohistoricamente, esperamos que o livro didático empregado também possa acompanhar este movimento. Neste sentido, este capítulo da presente pesquisa destina-se a mostrar o que entendemos por material didático, além de levantarmos aspectos como as vantagens e desvantagens em se utilizar um LD; autenticidade de textos e tarefas; representações de mundo e desenvolvimento de conscientização cultural e crítica. Faremos também alguns apontamentos a respeito dos livros didáticos utilizados no PRCG, no que diz respeito a processos de escolha e avaliação. Já a última seção, discutiremos a respeito da teoria de linguagem do LD que, juntamente com as concepções de Vygotsky, Bakhtin e Halliday (Cf. seções 1 e 2), irão fundamentar a análise aqui proposta.

3.1 Material didático para o ensino de línguas: algumas questões a considerar

Entendemos os materiais didáticos como qualquer material utilizado por professores e alunos com o intuito de promover o conhecimento e a experiência sobre a língua. Sendo assim, quaisquer textos apresentados para os alunos em forma impressa, em áudio ou vídeo, como, *emails*, vídeos do *YouTube*, dicionários, gramáticas, leituras e/ou exercícios e atividades elaborados a partir de tais textos podem ser utilizados como materiais didáticos (HARWOOD, 2010; TOMLINSOM, 2011).

Defendemos a concepção de que o material didático é algo que está a serviço de professores e alunos e não ao contrário. Negamos, portanto, uma função tirana de mestre do conteúdo e das abordagens de ensino, para que o material não determine os objetivos de

ensino e nem tão pouco se torne os próprios objetivos.

Dada a vasta gama de materiais didáticos que podem ser utilizados, o livro didático se configura como uma entre as demais possibilidades. Entretanto, este é o material mais utilizado nas aulas de línguas, no nosso caso específico nas aulas de LE (DIAS, 2009; RAMOS, 2009). Neste ponto, é necessário atentarmos para as relações que se estabelecem entre professor, livro didático e aluno, no que diz respeito às possíveis influências que o livro didático pode exercer sobre o que os professores ensinam e sobre como eles ensinam.

O relacionamento entre professor e livro didático é um fator importante e se torna melhor quando é uma parceria que compartilha objetivos em comum, nos quais cada lado traz sua contribuição especial. Os objetivos do livro didático devem corresponder aos objetivos do professor, e ambos devem ir ao encontro das necessidades dos aprendizes. A parceria é auxiliada quando metas e objetivos estão bem definidos, e quando os diferentes, porém complementares, papéis de professor e livro didático são claramente percebidos e bem balanceados. (CUNNINGSWORTH, 1995, p. 17)²⁶

Devido à presença constante do LD nas de aulas de línguas, este material didático encontra-se no centro de algumas discussões, como por exemplo, os prós e contras a respeito da sua utilização. Segundo Tomlinson (2012), os defensores do livro didático argumentam que esse tipo de material pode ser uma forma efetiva de fornecer ao aluno segurança, sistematização, progresso e revisão, enquanto economizam tempo e oferecem aos professores os recursos que eles precisam para embasar as suas aulas. Além disso, podem auxiliar na credibilidade das aulas e na padronização do ensino. Os que são contra a utilização do livro didático apontam que este material pode desempoderar tanto professores quanto alunos, já que não atendem as necessidades de seus usuários e também pelo fato de serem utilizados principalmente para impor controle e ordem, fornecendo apenas uma ilusão de sistematização e progresso. Tomlinson (2012) acrescenta que muitos afirmam que o livro didático é superficial e reducionista no tocante a aspectos linguísticos e em seu fornecimento de experiências com a linguagem, o que acarreta em uniformidade de conteúdo e abordagem.

Com base em sua experiência, Tomlinson (2012) acredita que um livro didático pode fazer tudo o que os seus proponentes dizem que o material faz, mas infelizmente muitos livros didáticos não são considerados suficientemente relevantes para o seu público alvo. Isso ocorre porque, de acordo com o autor, os livros didáticos, em uma tentativa de assistir a todos os alunos de idade e nível específicos, acabam tomando um rumo completamente diferente e,

²⁶ Tradução nossa.

assim, não respondem às necessidades dos discentes.

Ainda em relação ao uso de livros didáticos pra o ensino de línguas, O'Neill (1982) admite que nenhum material pode atender a todos os professores e alunos. Assim como Tomlinson (2012), O'Neill (1982) defende que os livros didáticos sejam elaborados de tal forma que permitam que professores com diferentes estilos de ensino, e que atendam à turmas diversificadas, possam, por exemplo, escolher, em uma determinada unidade, os objetivos a serem alcançados, adequando-os, na medida do possível, ao seu público alvo.

Outro aspecto levantado por Tomlinson (2012) é a presença, ou não, de autenticidade nos livros didáticos. De acordo com ele, muitos pesquisadores compararam dados de uso autêntico de linguagem com dados de livros didáticos e criticaram a falta de autenticidade neste último, argumentando que isso superprotege os alunos e não os prepara para a realidade do uso da linguagem fora da sala de aula. Outros, entretanto, afirmam que materiais autênticos podem trazer muitos problemas para os alunos, como por exemplo, não facilitar o aprendizagem e desfocar os discentes do aspecto linguístico que se tem como objetivo.

Para Tomlinson (2012), o texto não tem que ser produzido por um nativo e pode ser uma versão do original, que foi simplificado para facilitar a comunicação. Acrescenta ainda que a atividade não precisa ser uma atividade real da vida, mas pode ser uma atividade de sala de aula que abarque o uso de habilidades da vida real com o propósito de alcançar não só a comunicação, mas também um resultado não-linguístico. Sendo assim, "um texto autêntico é aquele produzido a fim de comunicar algo, ao invés de ensinar algo, e uma atividade autêntica é a que envolve os aprendizes na comunicação com o objetivo de atingir um propósito, ao invés de praticar a língua" (TOMLINSON, 2012, p. 162)²⁷.

Neste ponto, Tomlinson (2012) alinha-se a Widdowson (1979), que define a autenticidade como uma característica da relação entre o texto e o leitor, que relaciona-se a resposta deste ao texto.

É melhor considerar a autenticidade não como uma qualidade que reside em instâncias da linguagem, mas sim como uma qualidade que é atribuída à elas, criada pelo resposta do leitor/ouvinte. Autenticidade é uma função da interação entre leitor/ouvinte e o texto que incorpora as intenções do escritor/falante. Não reconhecemos a autenticidade como algo que está lá esperando para ser notado, nós a compreendemos no ato da interpretação. (WIDDOWSON, 1979, p. 161)

Em outras palavras, autenticidade é algo entendido no ato da interpretação, e avaliada

²⁷ Tradução nossa.

em termos do grau de participação do aprendiz. Desta forma, o importante é o que fazemos com o texto, ao invés de nos preocuparmos se o mesmo ocorre em um contexto "real". (MISHAN, 2005).

Ao trazer mais um fato para as discussões em torno dos materiais didáticos para o ensino de línguas, Tomlinson (2012) pontua a tímida abordagem empregada pela maioria das editoras ao lidar com tópicos considerados tabus, como por exemplo, política, religião, sexo, álcool e drogas (TOMLINSON & MASUHARA, 2013). Muitos pesquisadores, de acordo com ele, veem essa precaução como excessiva, acarretando, assim, em materiais inexpressivos no que diz respeito às questões de conscientização cultural e crítica. Questões estas que se fazem tão urgentes, devido ao momento contemporâneo no qual nos inserimos (Cf. capítulo 1).

Conforme nos mostram Tomlinson & Masuhara (2013), os materiais para o ensino de línguas inevitavelmente apresentam aos seus aprendizes uma representação do mundo através de textos, tarefas e ilustrações. Em alguns países as editoras são impelidas por políticas governamentais que determinam o tipo de mundo que pode ser representado. Em Singapura, por exemplo, o uso do *Singlish*, uma língua franca local, é proibido, e na Malásia os livros didáticos devem representar valores importantes como o patriotismo e a solidariedade familiar (TOMLINSON & MASUHARA, 2013).

Tomlinson (2012) alega que esse tipo de abordagem é potencialmente perigosa, uma vez que o livro didático é tido, em muitas salas de aula, como o detentor do saber. Neste sentido, o desenvolvimento da conscientização cultural e crítica se torna um aliado importante para se trabalhar "as percepções da nossa própria cultura e da cultura de outras pessoas" (TOMLINSON & MASUHARA 2004b, p. 6, *apud*, TOMLINSON & MASUHARA, 2013, p. 31).

De acordo com a minha experiência, professores e alunos são mais críticos do que se imagina e geralmente resistem ao *commodity* que lhes é oferecido para consumo. Entretanto, para proteger o público alvo é importante que professores e cursos de línguas foquem em desenvolver criticidade construtiva como um dos seus objetivos. (TOMLINSON, 2012, p. 165)

Percebemos, então, que para Tomlinson (2012), a maioria dos LD não se propõem a desenvolver a criticidade dos alunos. São os professores e as instituições de ensino que possuem as condições necessárias para o desenrolar de um trabalho no qual o ensino de LE não seja pautado em visões de mundo cristalizadas.

3.2 O caso dos livros didáticos utilizados no PRCG

Diante dos aspectos aqui abordados, corroboramos com a visão presente nos PCN (BRASIL, 1997) de que “o livro didático é um material de forte influência na prática de ensino brasileira. É preciso que os professores estejam atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que apresentem em relação aos objetivos educacionais propostos” (BRASIL, 1997, p. 67). Desta forma, é importante que o olhar do professor esteja atento aos textos e atividades presentes nos materiais didáticos para o ensino de LE, especificamente os livros didáticos, *corpus* de análise da presente pesquisa. Se almejamos que o ensino de LE no contexto brasileiro responda às demandas do momento contemporâneo no qual está inserido (Cf. capítulo 1), é necessário que os materiais didáticos utilizados também estejam na mesma direção.

A posição defendida pelos PCN (BRASIL, 1997) reforça ainda mais a proposta de análise de adequação dos livros didáticos *Zip From Zog 5A* e *5B* ao Programa Acelera Brasil. Conforme mencionamos na Introdução desta dissertação, a seleção do material didático de Inglês para as aulas do Acelera I é feita pela SME-RJ, mais especificamente pela Gerência de Educação (GED) da Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Duas vezes ao ano, uma no início do primeiro semestre do ano letivo e a outra no início do segundo semestre, as direções das unidades escolares da rede municipal do Rio de Janeiro recebem uma circular a respeito da distribuição dos livros didáticos de Inglês. Um exemplo dessa circular (ANEXO A) pode ser encontrado ao final desta dissertação.

Nesse documento, temos orientações bastante específicas sobre os livros didáticos a serem utilizados em cada ano escolar, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, incluindo os Programas de Aceleração. Outro aspecto importante é o fato de que a determinação dos livros didáticos a serem utilizados no Acelera I, assim como nos demais Programas de Aceleração, vem diretamente da GED e, portanto, os professores não têm a oportunidade de se posicionarem em relação a escolha do material, já que os docentes desta LE não são consultados em nenhum momento.

Pensando mais amplamente, nenhum dos livros didáticos utilizados no PRCG é analisado pelos professores de Inglês. Antes de chegarem às escolas, o único contato que os docentes têm com o material ocorre nas capacitações ministradas pela LF Educacional. Este contato, por sua vez, é apenas para que o professor conheça o material que irá utilizar em suas aulas, sem que haja análise desses livros por parte dos docentes.

As escolas públicas da rede municipal do Rio de Janeiro que possuem turmas do 6º ao 9º ano também são orientadas a utilizarem o material didático desenvolvido pela *LF Educacional*, a série *Interaction ED*. Ocorre que esses anos escolares, pertencentes ao segundo segmento do Ensino Fundamental, são, desde 2011, contemplados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O PNLD provém as escolas públicas de ensino fundamental e médio, na modalidade regular ou Ensino de Jovens e Adultos (EJA), com livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários.

As coleções didáticas selecionadas pelo PNLD são materiais que passam por um processo de avaliação sigilosa e criteriosa, feita por uma equipe de profissionais selecionada, baseada em critérios determinados por um edital. Após serem aprovadas, essas coleções didáticas são entregues às escolas para que os docentes dos respectivos componentes escolares possam decidir a coleção que melhor atende os seus propósitos. Contudo, como a oferta de ensino de LE para os anos iniciais do Ensino Fundamental não é prevista pela LDB (Lei nº 9.394/96), os livros didáticos da série *Zip From Zog* não são submetidos ao processo de avaliação do PNLD, pois este não abarca livros didáticos de Língua Estrangeira Moderna (LEM) para o primeiro segmento deste nível de ensino. O mesmo acontece com os livros didáticos *Interaction ED*. Ainda que eles sejam voltados para os anos finais do Ensino Fundamental, isto é, do 6º ao 9º ano, também não são avaliados pelos critérios do Programa, já que não são fornecidos pelo governo, e sim, por uma instituição privada.

A não participação dos livros didáticos *Interaction ED* no PNLD configura-se como uma forma de assegurar que todas as escolas integrantes do PRCG que possuam turmas do segundo segmento utilizem somente o material fornecido pela LF Educacional. Mesmo que essas escolas façam parte, na teoria, das escolas que são atendidas pelo PNLD, justamente pelo fato de serem, antes de qualquer coisa, escolas públicas, os livros selecionados pelo PNLD não são entregues a essas unidades escolares. Sendo assim, os professores que lecionam em turmas do 6º ao 9º ano no PRCG não possuem contato, dentro da escola, com as coleções aprovadas pelo PNLD.

Ao sinalizarmos a não participação dos livros didáticos utilizados nas aulas de Inglês do PRCG no PNLD, não significa que depositamos a solução de todos os desafios do ensino de LE no contexto da educação pública brasileira neste programa do governo, pois, de acordo com Santos Jorge & Tenuta (2011, p. 127),

o que se percebe é que, se, por um lado, a adoção de bons livros didáticos por si só não garante o sucesso no ensino aprendizagem (Rangel, 2007), nem signifique a solução de todos os problemas relacionados à aprendizagem de LE no contexto da escola pública, por outro, a inclusão do componente curricular língua estrangeira moderna no PNLD significa o incentivo para a consolidação de outras políticas vinculadas à existência desse livro, tais como a de produção bibliográfica, de projetos de formação para professores e de fortalecimento das bibliotecas escolares.

Sendo assim, se faz relevante o entendimento de que a seleção de LD feita por profissionais cujas resenhas norteiam a escolha dos professores em suas escolas não elimina a possibilidade de avaliações posteriores por parte dos docentes. E o que podemos dizer, então, dos livros didáticos *Zip From Zog 5A* e *5B*? Se materiais didáticos fornecidos pelo PNLD merecem o olhar crítico dos docentes, os livros didáticos de Inglês utilizados no Acelera I também devem estar sujeitos a um processo avaliativo por parte daqueles que estão em contato diário com o material e com os alunos. É neste sentido que a presente pesquisa de Mestrado se torna significativa em seu propósito de fornecer uma possível forma de avaliar o material didático em questão.

3.3 Teoria de linguagem do livro didático

Em consonância com o que foi exposto no capítulo 1 desta Dissertação, procuramos situar o ensino de LE no contexto brasileiro, especialmente o de Inglês, no momento contemporâneo marcado por mudanças sociais, culturais, políticas e tecnológicas. Para tanto, efetuamos um diálogo entre este período que estamos vivenciando, o papel do ensino de Inglês no Fundamental I das escolas públicas e as concepções teóricas trazidas por documentos oficiais norteadores do ensino de LE, tanto em âmbito nacional, como é o caso dos PCN-LE (BRASIL, 1998), quanto no âmbito da rede municipal de educação do estado do Rio de Janeiro, como é o caso das OC (SME-RJ, 2012). Ao apresentarmos uma proposta de análise de LD é necessário que este tipo de material receba um tratamento apropriado aos aspectos discutidos no início deste trabalho acadêmico. Sendo assim, ao utilizarmos a teoria de linguagem do LD a ser apresentada nesta seção, propomos que o LD seja compreendido como integrante de uma prática social de natureza sociointeracional (TILIO, 2013).

Conforme explicado anteriormente, os construtos teóricos elaborados por Halliday atuam na descrição e compreensão da gramática da língua inglesa, diferenciando-se, assim, do nosso objetivo mais amplo, isto é, a análise de adequação dos livros didáticos de Inglês *Zip*

From Zog 5A e 5B ao Programa Acelera Brasil. Contudo, a opção pelos conceitos da LSF se justificam por estes corroborarem a importância da relação entre a linguagem e a estrutura social, também defendidas por Vygostky (1991 [1978]) e Bakhtin (1997 [1979]; 2006 [1929]).

Sendo assim, apresentamos as dimensões de linguagem (TILIO & ROCHA, 2009) que embasarão a análise dos livros didáticos em questão. Tais dimensões, surgidas a partir das proximidades conceituais entre as metafunções hallidianas e os elementos bakhtinianos de tema, forma composicional e estilo, nos permitem uma análise que contempla a materialidade linguística do livro didático e a relação entre o texto e o contexto social.

A primeira dimensão, a ideacional-temática, abrange a forma como os conteúdos do livro didático são ou não situados no mundo (TILIO & ROCHA, 2009). Assim, esta dimensão relaciona-se com os contextos culturais existentes no livro didático e o modo como eles se reportam à realidade e experiência de mundo dos alunos (TILIO, 2013).

A segunda dimensão, a interpessoal-composicional, abarca a maneira como o material didático promove a interação entre os participantes da prática social, neste caso a aula mediada pelo livro didático (TILIO, 2013). Dentro dessa dimensão, é possível verificar as formas de interação entre alunos, professores e também autores, através da análise das atividades presentes no livro. Neste sentido, torna-se fundamental reconhecer as relações de poder existentes no livro didático e compreender como as atividades propostas possibilitam (ou não) que as vozes dos participantes da interação circulem durante o evento discursivo aula (TILIO & ROCHA, 2009).

A terceira dimensão, a textual-estilística, se propõe a entender a estrutura física do conteúdo do livro didático, o seja, entender a ordem em que são colocadas as atividades. Assim como nas orações, nas quais o início das mesmas representa o ponto de partida do que se quer dizer e o restante é o seu desdobramento (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2014), acreditamos que a localização de cada elemento do livro didático em uma determinada posição não se dá ao acaso. Da mesma forma em que o autor de uma oração seleciona o que irá dizer e como irá dizer, a organização das partes de um livro didático também expressam que atividades são centrais para o(s) seu(s) autor(es), no que tange à estruturação da lição, da unidade e do livro como um todo (TILIO, 2013).

Concluimos, assim, a fundamentação teórica que embasará a análise proposta nesta pesquisa. A seguir, na seção Metodologia, trataremos do paradigma e do tipo de pesquisa a ser conduzida, assim como da definição do *corpus*, da geração de dados e da organização e análise desses dados.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA

Esta seção ocupa-se em descrever a metodologia que conduzirá a análise dos livros didáticos de Inglês utilizados no Programa Acelera Brasil. Conforme exposto na introdução, este estudo se propõe a analisar a adequação dos livros didáticos *Zip From Zog 5A e 5B* ao Programa Acelera Brasil. Partindo das características deste Programa, as quais também foram abordadas na Introdução deste trabalho, elaboramos as seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Como os temas do mundo infanto-juvenil são construídos pelos livros didáticos *Zip From Zog 5A e 5B*?
- b) Em que medida esses livros didáticos promovem o engajamento dos alunos em sala de aula, assim como a formação dos mesmos como cidadãos ativos na escola e na comunidade?
- c) Em que aspectos os livros didáticos *Zip From Zog 5A e 5B* se adequam ao Programa Acelera Brasil, em termos de concepção de ensino-aprendizagem?

Durante a análise de adequação aqui proposta, descreveremos e analisaremos os temas construídos pelos livros didáticos, as atividades presentes no mesmo, e também investigaremos a concepção de ensino-aprendizagem do material didático em questão.

O presente capítulo é dividido em três seções. Na primeira seção, intitulada **Caracterização da pesquisa**, estabeleceremos a natureza da pesquisa, isto é, o paradigma adotado e o tipo de pesquisa na qual este trabalho se encaixa. Na segunda seção, **Descrição do corpus**, apresentaremos o objeto de estudo, os elementos a serem analisados e seu contexto de elaboração. Na terceira e última seção, **Procedimentos de análise**, definiremos os instrumentos a serem utilizados no processo de geração de dados, assim como descreveremos a organização e a análise dos dados, através da descrição dos procedimentos para a análise e das categorias a serem utilizadas.

4.1 Caracterização da pesquisa

A análise dos livros didáticos *Zip From Zog 5A e 5B* proposta neste estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa denominada análise documental (LÜDKE & ANDRÉ, 2013 [1986]). Este tipo de pesquisa justifica-se pelo fato de entendermos que os livros didáticos de ensino de Inglês que compõem o *corpus* deste trabalho configuram-se como documentos de fonte primária, isto é, materiais impressos que não receberam nenhum tratamento científico (SÁ-SILVA, ALMEIDA & GUINDANI, 2009).

A análise documental busca identificar, em documentos primários, informações que auxiliem na investigação de alguma questão de pesquisa. Mais que uma fonte de informação contextualizada, os documentos "surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto" (LÜDKE & ANDRÉ, 2013 [1986], p. 45)

Além da natureza primária do *corpus* desta pesquisa, outro aspecto que justifica a análise documental é quando a linguagem do documento é fundamental para a investigação. (LÜDKE & ANDRÉ, 2013 [1986]). Neste sentido, estudaremos o problema com base na própria produção escrita das autoras dos livros didáticos.

Uma vez entendido no que consiste a análise documental, faz-se necessário abordarmos a metodologia geralmente utilizada na análise propriamente dita dos dados: a análise de conteúdo. Krippendorff a define como “uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto” (1980, p. 21, *apud*, LÜDKE & ANDRÉ, 2013 [1986], p. 48). Nessa etapa, os documentos são estudados detalhadamente. É através da descrição e interpretação das mensagens do documento que o pesquisador busca as respostas aos problemas que motivaram a pesquisa. Cabe ressaltar que estas mensagens podem ser abordadas de diversas formas, de acordo com os objetivos do estudo (LÜDKE & ANDRÉ, 2013 [1986]).

Entretanto, seja qual for o tratamento dado às mensagens, “é primordial em todas as etapas de uma análise documental que se avalie o contexto histórico no qual foi produzido o documento, o universo sociopolítico do autor e daqueles a quem foi destinado, seja qual tenha sido a época em que o texto foi escrito” (SÁ-SILVA, ALMEIDA & GUINDANI, 2009, p. 8). Sendo assim, as informações a respeito do PRCG e das características do Programa Acelera Brasil são essenciais para a análise proposta neste trabalho.

Outra etapa importante é a construção de categorias de análise. Lüdke & André (2013 [1986]) apontam para o fato de que não existem regras para a criação de categorias.

Entretanto, ressaltam a importância de um arcabouço teórico sólido que possa auxiliar na formação das mesmas. Desta forma, o quadro teórico no qual a nossa pesquisa se apoia, formado pela concepção sociointeracional vygotskyana de ensino-aprendizagem, pela visão de linguagem compartilhada por Bakhtin (1997 [1979];2006 [1929]), Vygotsky (1991 [1978]) e Halliday (HALLIDAY & HASAN, 1989; HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2014) e pelas metafunções da linguagem (HALLIDAY & HASAN, 1989; HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2014), será fundamental para a elaboração das categorias de análise.

Além da análise de conteúdo, outra abordagem teórico-metodológica que pode conduzir a pesquisa documental é a análise de discurso (GILL, 2010), nome empregado a uma diversidade de enfoques no estudo de textos, elaborada com base em diferentes teorias e diferentes tratamentos em diversas disciplinas.

Estritamente falando, não existe uma única “análise de discurso”, mas muitos estilos diferentes de análise, e todos reivindicam o nome. O que estas perspectivas partilham é uma rejeição da noção realista de que a linguagem é simplesmente um meio neutro de refletir, ou descrever o mundo, e uma convicção da importância central do discurso na construção da vida social.
(GILL, 2010, p. 244)

O tópico da análise de discurso é o próprio discurso, entendido aqui como “o uso de linguagem com forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais” (FAIRCLOUGH, 2001 [1992], p. 90). Ainda de acordo com Fairclough (2001 [1992], p. 91), esta definição de discurso implica considerá-lo como “uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros”. Implica também “uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como um efeito da primeira.” Ainda assim, Fairclough (2001 [1992]) nos chama a atenção para as duas faces dessa relação dialética, ao passo que ao mesmo tempo em que o discurso é moldado e restringido pela estrutura social, ele também é socialmente constitutivo (Cf. seção 2.1).

Para os analistas de discurso, o que interessa é o conteúdo e a organização dos textos. Sendo assim, os textos não são vistos de forma essencializada, como se fossem um caminho para se chegar a uma verdade oculta pelo discurso. Além da preocupação com o discurso em si mesmo, a análise de discurso possui mais três temas principais: concepção de linguagem como construtiva e construída; foco no discurso como forma de ação; e crença na organização retórica do discurso (GILL, 2010).

Ecoando Fairclough (2001 [1992]), ao conceber a linguagem como construção, a

análise de discurso rompe com a visão tradicional de que a linguagem é apenas um meio de transporte para as coisas no mundo. “A noção de construção enfatiza o fato de que nós lidamos com o mundo em termos de construções, (...), diferentes tipos de textos constroem nosso mundo. O uso construtivo da linguagem é um aspecto da vida social aceito sem discussão” (GILL, 2010, p. 248). Já a compreensão do discurso como ação, nos chama atenção para a definição de discurso como prática social (FAIRCLOUGH, 2001 [1992]), isto é, o discurso é utilizado para fazer coisas. Em relação à natureza retórica dos textos, a análise de discurso vê as práticas sociais como sendo caracterizadas por conflitos diversos: "pela classes e por outras relações sociais em um nível societário, pelas relações específicas em instituições particulares, como o direito ou a educação, por sistemas de classificação, por várias normas e convenções" (FAIRCLOUGH, 2001 [1992], p. 91). Neste sentido, “grande parte do discurso está implicada em estabelecer uma versão do mundo diante de versões competitivas” (GILL, 2010, p. 250), ou seja, a organização retórica dos textos nos mostra como todo discurso é engendrado com o intuito de ser persuasivo.

Gill (2010, p. 245), aborda as características-chaves da análise do discurso:

1. A postura crítica com respeito ao conhecimento dado aceito sem discussão e um ceticismo com respeito à visão de que nossas observações do mundo nos revelam, sem problemas, sua natureza autêntica.
2. O reconhecimento de que as maneiras como nós normalmente compreendemos o mundo são histórica e culturalmente específicas e relativas.
3. A convicção de que o conhecimento é socialmente construído, isto é, que nossas maneiras atuais de compreender o mundo são determinadas não pela natureza do mundo em si, mas pelos processos sociais.
4. O compromisso de explorar as maneiras com os conhecimentos – a construção social de pessoas, fenômenos ou problemas – estão ligados a ações/práticas.

A análise documental será conduzida com base nestas duas abordagens metodológicas: a análise de conteúdo e a análise de discurso, além de dialogar com o arcabouço teórico elencado nos capítulos anteriores deste projeto de pesquisa.

4.2 Descrição do corpus

Diferentemente do material didático exclusivo elaborado para o ensino das disciplinas básicas do Programa Acelera Brasil, como Português e Matemática por exemplo, o livro didático de Inglês selecionado para o Programa faz parte da coletânea *Zip From Zog*, material utilizado no PRCG. A série didática possui este nome em virtude do personagem *Zip*. Trata-se de um extraterrestre que veio do planeta *Zog* com o intuito de ajudar as crianças do PRCG a aprender o idioma em questão. A série teria sido supostamente desenvolvida para os alunos do primeiro segmento do Ensino Fundamental, ou seja, do 1º ao 5º ano, e por isso o material é composto pelos livros *1A* ao *5A* e *1B* ao *5B*, onde *A* é para o primeiro semestre e *B* para o segundo.

Conforme relatado na seção 1.3, o PRCG, criado pela Prefeitura do Rio de Janeiro, através da SME, e lançado em outubro de 2009, tem como objetivo introduzir o ensino de Inglês nas escolas do município, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Com ênfase na comunicação verbal do idioma, o programa objetiva preparar os alunos para que eles possam trabalhar com turismo e interagir com atletas e turistas durante os eventos internacionais na cidade do Rio de Janeiro, como foi o caso da Copa do Mundo de Futebol de 2014, e como será nos Jogos Olímpicos de 2016.

Para a implementação do PRCG, a SME-RJ contratou a SBCI, para a aplicação da prova oral do processo seletivo dos professores, para a orientação dos docentes e também para a elaboração do material didático. O material em questão faz parte da coletânea desenvolvida pela editora LF Educacional, responsável pelo desenvolvimento de materiais didáticos para o setor público, da Educação Infantil ao Ensino Médio, integrante da *Learning Factory*, editora que responde pelo desenvolvimento e comercialização do material didático da SBCI (Cf. seção 1.3).

Os volumes a serem analisados serão o *Zip From Zog 5A* e *5B*, pensados para o 5º ano do ensino fundamental e selecionados para os alunos do Programa Acelera Brasil. No volume *1A* o extraterrestre *Zip* chega ao planeta Terra para auxiliar no ensino de Inglês. No *5A*, os personagens do livro, acompanhados de *Zip*, vão para um intercâmbio em *Zog*. Sendo assim, os dois volumes são ambientados no período em que estes personagens estão no planeta extraterrestre.

Além da divisão em dois volumes, o material utilizado pelos alunos é composto pelo

*Livro do aluno*²⁸ e pelo *Play & Learn*. O *Livro do Aluno*, objeto de nosso estudo e material mais utilizado em sala de aula, contém quatro unidades, sendo estas formadas por quatro lições, desdobradas em duas páginas cada uma. Já o *Play & Learn* refere-se a um material complementar elaborado como o objetivo de consolidar o conteúdo trabalhado no *Livro do Aluno*. Ele possui atividades digitais e impressas a serem utilizadas em conjunto com um CD-ROM que acompanha o kit do professor. Integrando este kit, temos o *Manual do Professor* que também será acrescentado à análise, já que este componente contextualiza a elaboração do livro didático e fornece orientações para a aplicação das atividades.

Conforme mencionado no parágrafo anterior e segundo a descrição do *Manual do Professor*, o *Livro do Aluno* é formado por quatro unidades, cada uma com quatro lições de duas páginas. Uma vez, em cada unidade, temos os mascotes *Olympio* e *Olympia*, dois tamanduás que sinalizam o momento em que o docente pode abordar as olimpíadas e os esportes olímpicos. Após as unidades, segue-se o *Workbook*, formado por atividades distribuídas em uma página por lição que podem ser utilizadas em sala ou designadas como tarefa de casa, a fim de consolidar o conteúdo trabalhado anteriormente. Em seguida, temos a seção *Projects*²⁹, onde cada projeto equivale a uma unidade do *Livro do Aluno*. De acordo com o *Manual do Professor*, esses projetos oferecem oportunidades para o aluno expandir e sedimentar seu conhecimento da língua alvo, através de atividades espontâneas e integradas com as demais áreas do currículo. A última seção do *Livro do Aluno* é o *Picture Dictionary*, um dicionário ilustrado, construído pelos alunos. Formado por quatro atividades, uma para cada unidade, este recurso, também segundo o *Manual do Professor*, se apresenta como mais um momento de consolidação do aprendizado.

4.3 Procedimentos de análise

Por se tratar de uma análise documental, o instrumento a ser utilizado no processo de geração de dados consiste na própria seleção do material didático que compõe o *corpus* de pesquisa. Desta forma, os dados serão gerados a partir do conteúdo e da organização dos livros didáticos *Zip From Zog 5A* e *5B*. Mais especificamente, iremos direcionar a nossa análise ao *Livro do Aluno* e suas seções, a saber: as unidades e lições, propriamente ditas,

²⁸ Todas as informações a respeito de cada seção do *Livro do Aluno*, conforme descritas adiante, são fornecidas pelo *Manual do Professor*.

²⁹ As seções *Projects* e *Picture Dictionary* estão presentes somente nos volumes destinados ao 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

seguindo-se do *Workbook*, *Projects* e *Picture Dictionary*. De igual importância para a análise documental aqui proposta são as informações trazidas pelo *Manual do Professor*, pelas razões já mencionadas durante a descrição do *corpus*.

Para que possamos cumprir com os objetivos traçados para este estudo, os quais foram elencados no início deste capítulo, e, assim, responder as problematizações desta pesquisa, as categorias de análise a serem empregadas originam-se das dimensões de linguagem do livro didático formuladas por Tilio & Rocha (2009) e Tilio (2013), apresentadas na seção 3.4 desta Dissertação. Sendo assim, retomando as perguntas de pesquisa, temos:

a) Como os temas do mundo infanto-juvenil são construídos pelos livros didáticos *Zip From Zog 5A* e *5B*?

Para que possamos compreender como se dá a construção dos temas do mundo infanto-juvenil nos livros didáticos *Zip From Zog 5A* e *5B*, utilizaremos a dimensão ideacional-temática. Neste momento, analisaremos os eixos temáticos presentes no *Livro do Aluno*, a fim de investigarmos quais os contextos culturais existentes e como esses mesmos contextos remetem, ou não, ao mundo infanto-juvenil. Trata-se não apenas de identificar os conteúdos culturais, mas também de descrever como eles são desenvolvidos ao longo do livro.

b) Em que medida esses livros didáticos promovem o engajamento dos alunos em sala de aula, assim como a formação dos mesmos como cidadãos ativos na escola e na comunidade?

Nesta pergunta, é fundamental atentarmos para as relações sociais e de poder entre os envolvidos na prática discursiva. Neste sentido, a dimensão interpessoal-composicional adequa-se como a categoria de análise que nos possibilitará perceber as formas de interações entre alunos, professores e o próprio livro. Neste momento, voltaremos nossas atenções para as seguintes relações sociais: livro-aluno e livro-aluno-mundo. A primeira será investigada a partir dos enunciados das atividades propostas pelo *Livro do Aluno* e das orientações do *Manual do Professor*, a fim de verificarmos de que forma o discente tem voz, ou não, durante o processo de ensino-aprendizagem ou se essa relação empodera apenas o livro didático, e por consequência o professor. A segunda relação, livro-aluno-mundo, com base nas funções comunicativas definidas pelo *Manual do Professor* para cada unidade, nos permitirá saber como o livro prepara, ou não, o aluno para o mundo, estendendo sua atuação como cidadão

para além dos muros da escola.

c) Em que aspectos os livros didáticos *Zip From Zog 5A e 5B* se adequam ao Programa Acelera Brasil, em termos de concepção de ensino-aprendizagem?

Acreditamos que a organização de um livro didático muito nos diz a respeito de sua concepção de ensino-aprendizagem. Assim, será por meio da dimensão textual-estilística que investigaremos a estrutura física do *Livro do Aluno*. Buscaremos compreender, através da organização do material, que define o fluxo de organização da mensagem nos níveis do Tema e do Rema (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2014), a visão que se tem a respeito do processo de ensino-aprendizagem. Neste ponto, é possível percebermos, por exemplo, se as posições iniciais do material são ocupadas por atividades mais construtivas e produtivas ou por atividades mais mecanizadas e repetitivas. Lançaremos nossos olhares para a estrutura da lição, da unidade e do livro como um todo. No nível da lição, descreveremos o que é colocado em destaque, como por exemplo, títulos, subtítulos, cores e recursos gráficos, como sendo o ponto de partida da lição, isto é, o Tema, e o seu desdobramento, isto é, o Rema, como sendo o que estiver ao redor destes destaques. No nível da unidade, o material principal é o que estiver alocado nas lições, enquanto que o restante é aquilo que estiver no final da unidade, de forma complementar. Já no nível do livro como um todo, o ponto de partida é o conteúdo tematizado nas lições e nas unidades, e o seu desdobramento é aquilo que é colocado, de forma acessória, no final do material. Neste momento da análise, remeteremos às características da concepção sociointeracional de ensino-aprendizagem (VYGOTSKY, 1991 [1978]) que norteia o nosso trabalho e que foi discutida na seção 1.6 desta Dissertação.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS *ZIP FROM ZOG 5A* E *5B*

Neste capítulo, nos dedicaremos à análise dos livros didáticos *Zip From Zog 5A* e *5B*. Conforme especificamos no capítulo anterior, além de analisarmos o *Livro do Aluno* também utilizaremos o *Manual do Professor*, já que este fornece informações sobre as propostas pedagógicas do material didático, propostas estas que nos auxiliarão a responder as perguntas de pesquisa delimitadas para esta Dissertação.

O presente capítulo será dividido em três seções. A seção 5.1, O mundo infanto-juvenil nos eixos temáticos, será destinada à pergunta de pesquisa **Como os temas do mundo infanto juvenil são construídos pelos livros didáticos *Zip From Zog 5A* e *5B*?**

A seção 5.2, Participação e voz dos alunos, será reservada para a pergunta **Em que medida esses livros didáticos promovem o engajamento dos alunos em sala de aula, assim como a formação dos mesmos como cidadãos ativos na escola e na comunidade?**

A última seção do capítulo de análise, a seção 5.3, Perspectivas de ensino-aprendizagem através da organização do LD, pretende responder à pergunta **Em que aspectos os livros didáticos *Zip From Zog 5A* e *5B* se adequam ao Programa Acelera Brasil, em termos de concepção de ensino-aprendizagem?**

5.1 O mundo infanto juvenil no eixos temáticos

A fim de situarmos a elaboração dos LD *Zip From Zog 5A* e *5B*, traremos agora algumas palavras da *Introdução* do *Manual do Professor*, palavras essas que são as mesmas nos dois livros, ou seja, o texto presente na *Introdução* do *Manual do Professor* do livro *5A* é o mesmo texto do *Manual do Professor* do livro *5B*.

Como nesta seção nos concentraremos nos eixos temáticos presentes no *Livro do Aluno*, abordaremos apenas os trechos da *Introdução* que de alguma forma remetam à dimensão ideacional-temática. Sendo assim, na *Introdução* dos *Manuais* dos LD *5A* e *5B*, na parte destinada a *Descrição da série*, temos:

ZIP from ZOG (...) promove o ensino da língua inglesa de forma lúdica e objetiva, priorizando a produção oral em atividades apropriadas à faixa etária a que se destina (...).

ZIP from ZOG também incorpora temas transversais em suas unidades. como ética, saúde e meio ambiente (...). ZIP from ZOG procura trazer estas questões para a sala de aula através de situações simples do dia a dia do aluno. (Manual do Professor, pág. IV)

Este trecho do *Manual do Professor* nos mostra que os LD 5A e 5B parecem se preocupar com a dimensão ideacional-temática. Ao incorporarem os temas transversais ao ensino de Inglês através de situações simples do cotidiano dos alunos, os LD 5A e 5B parecem promover um ensino de Inglês situado sociohistoricamente.

Em outra seção da *Introdução*, denominada *Abordagem*, também temos a menção a um ensino de Inglês engajado com o contextual cultural dos alunos, o que se configura como uma possibilidade de trabalhar a linguagem situada discursivamente. Neste sentido, *Zip From Zog* faz "referência a elementos da cultura do aluno (autores nacionais, animais silvestres, paisagens do Rio, etc), e de culturas internacionais" (Manual do Professor, IV). Cabe lembrar aqui que quando falamos em contexto cultural (Cf. seção 2.3) estamos nos referindo ao potencial contextual das práticas sociais nas quais os alunos podem estar inseridos, ou seja, estamos nos referindo ao "o que os membros de uma comunidade podem significar em termos culturais (...)" (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2014, p. 32). No que diz respeito à visão do *Manual do Professor* sobre "a cultura do aluno", podemos dizer que a mesma limita-se a mencionar personalidades brasileiras, fauna e paisagens locais, o que pode acarretar em um entendimento equivocado do que seria trabalhar a linguagem de forma significativa e contextualizada.

No que diz respeito aos *Componentes da série*, "O Livro do Aluno (LA) é dividido em unidades, que são organizadas tematicamente, com tópicos de interesse do aluno, e que permitem a exploração dos temas transversais" (Manual do Professor, IV). Conforme podemos observar, assim como o Programa Acelera Brasil diz focar em temas práticos do cotidiano e de interesse do mundo infanto juvenil, os LD *Zip From Zog* 5A e 5B também parecem se preocupar com o contexto cultural dos alunos. Entretanto, faz-se necessário problematizar o que o *Manual* chama de tema e o que ocorre realmente nas unidades dos *Livros do Aluno* 5A e 5B.

Primeiramente, precisamos esclarecer que a nossa visão de tema dialoga com o conceito bakhtiniano, uma vez que compreendemos tema como a realidade em que se dá o enunciado (BAKHTIN, 1997 [1979]). Para o autor, todo enunciado, ou seja, toda manifestação verbal, ocorre em uma determinada realidade, que por sua vez engloba os sentidos veiculados ao uso da linguagem em situações e contextos específicos.

Desta forma, quando o Manual do Professor diz que as unidades são organizadas tematicamente, espera-se que os conteúdos trazidos pelas mesmas estejam situados no mundo, em um determinado momento sociohistórico (TILIO & ROCHA, 2009). Nos cabe, a partir de agora, analisar como essa preocupação com a dimensão ideacional-temática se apresenta, ou não, ao longo das unidades dos livros.

Ao apresentar os conteúdos de cada unidade (Fig. 2), o *Livro do Aluno* utiliza figuras para ilustrar o que o *Manual* nos apresenta como o tema de cada unidade. Sendo assim, no volume 5A, na primeira unidade, cujo suposto tema é *Things we wear* (Coisas que usamos), temos uma mala com algumas peças de roupas; na segunda unidade, *What's the weather like?* (Como está o tempo?), temos a figura de um dia nublado; na terceira unidade cujo suposto tema é *What a busy week!* (Que semana ocupada!), temos um relógio digital marcando seis horas da manhã e logo abaixo os dias da semana, como se fosse um calendário; na quarta unidade, *A new world* (Um novo mundo), temos uma figura que representa o planeta Zog.

Contents	
Unit 1	Things we wear pages 6-11
Unit 2	What's the weather like? pages 12-19
Unit 3	What a busy week ! pages 20-27
Unit 4	A new world pages 28-35

FIGURA 2 - Tabela de conteúdos *Zip From Zog 5A*

Logo no início da Lição 1 da Unidade 1, os alunos são apresentados a uma viagem de intercâmbio que os personagens do livro farão para *Zog*, conforme nos mostra a Fig. 3 (*Next destination Zog!*). De acordo com o Manual do Professor (p. 6): "Nos livros 5A e 5B, os personagens do livro farão um intercâmbio cultural em *Zog*, onde aprenderão sobre aspectos culturais, costumes e valores diferentes dos seus." Sendo assim, além de ser "dividido em unidades, que são organizadas tematicamente", os LD 5A e 5B também são ambientados durante o período em que seus personagens participam deste intercâmbio.

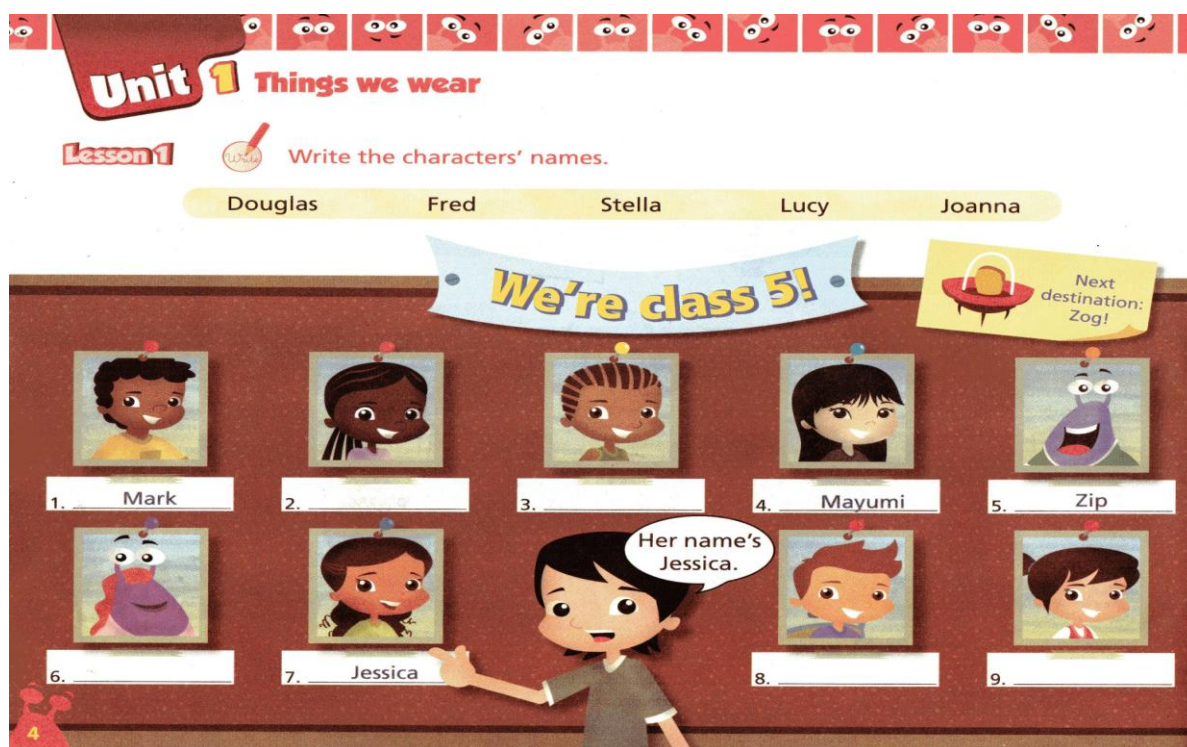


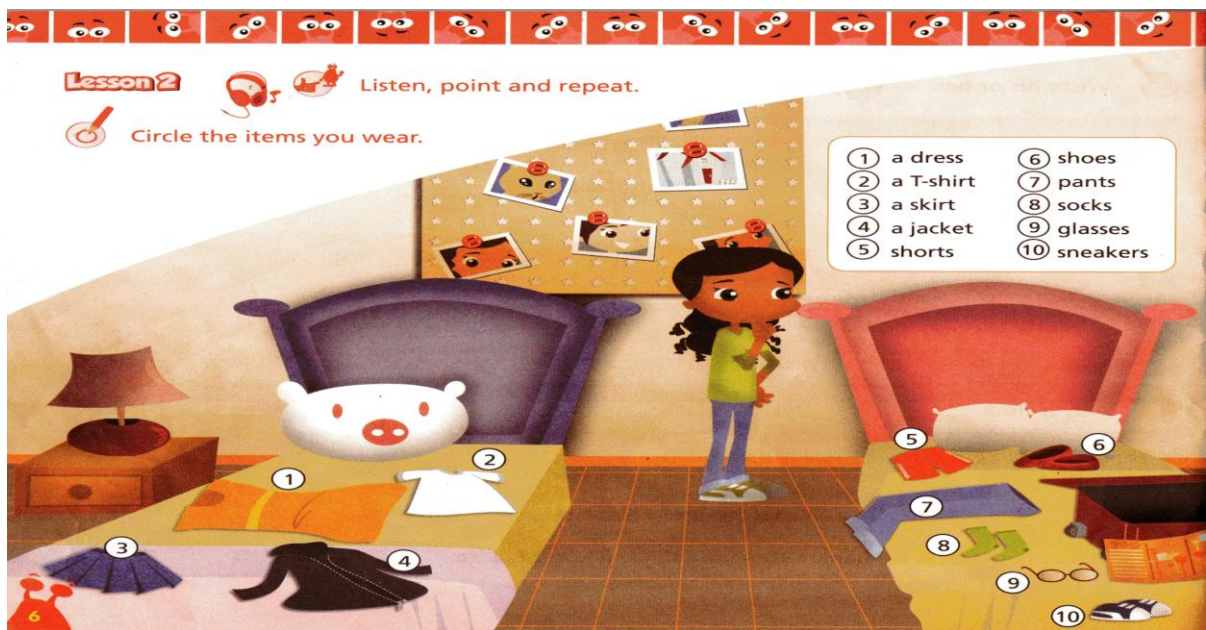
FIGURA 3 - *Zip From Zog 5A* página 4

Entretanto, o que a princípio se configura como conteúdo situado no mundo, acaba por se desenvolver como uma prática de linguagem em um vácuo social, ou seja, como uma prática de linguagem que não dialoga com os contextos culturais dos alunos.

O intercâmbio para o planeta *Zog*, ao contrário do que afirma o *Manual do Professor*, não é trabalhado como uma situação que faça parte do dia a dia do aluno. O assunto "intercâmbio" não é desenvolvido apropriadamente durante as lições, uma vez que não existe intercâmbio para um outro planeta. Além disso, não se discute quais eventuais tipos de intercâmbio poderiam vir a fazer parte de uma criança brasileira de 10 anos de idade frequentadora do Ensino Fundamental I em uma escola pública no Rio de Janeiro. O que ocorre é que a questão desse intercâmbio apenas justifica o enfoque em aspectos

lexicogramaticais da LE alvo.

O que vemos na primeira unidade (*Things we wear*) é a ênfase dada ao vocabulário referente a roupas e acessórios e também à diferença entre itens no plural e no singular, como podemos observar através da Fig. 4, na qual a personagem *Lucy* se encontra em seu quarto arrumando as malas para a sua viagem de intercâmbio. A mala da personagem está dividida em itens no singular e no plural, situação esta que nos parece bem distante do cotidiano dos alunos, já que ninguém arruma a mala preocupado(a) em colocar de um lado os itens no singular e no outro os no plural.



Write the words in the correct column.

Circle the correct option.

This is a T-shirt.

These are shoes.

Singular	Plural
a T-shirt	shoes

1. **This is / These are** glasses.
2. **This is / These are** a dress.
3. **This is / These are** a skirt.
4. **This is / These are** shoes.



FIGURA 4 - Zip From Zog 5A páginas 6 e 7

Outro aspecto que nos faz questionar a preocupação do material didático em situar o ensino do Inglês em um momento sóciohistórico é a presença do mascote *Olympio* ao final da página 7, na Lição 2 da Unidade 1, como também podemos observar pela Fig. 4. Conforme explicamos no capítulo destinado à Metodologia, mais especificamente na seção 4.2, este mascote sinaliza o momento em que o professor pode abordar as olimpíadas e os esportes olímpicos. Contudo, a presença deste mascote é mais uma forma de mostrar que a preocupação com a dimensão ideacional-temática que, aparentemente, localizamos no *Manual do Professor* não se aplica às lições do *Livro do Aluno*. Não há relação entre o intercâmbio para *Zog*, a unidade *Things we wear* e a ilustração do mascote jogando basquete.

Já na Lição 3 da primeira unidade, o volume 5A traz uma situação com a qual os alunos podem se identificar. A Fig. 5 nos traz uma história envolvendo um outro personagem do livro, um menino chamado *Fred*, que na companhia de sua mãe e de seu irmão mais novo, também está arrumando suas malas para a viagem à *Zog*. Ao recolher as roupas de *Fred* de uma pilha de roupas no chão do quarto do menino, a mãe encontra uma camisa suja e pergunta a *Fred* se a mesma pertence a ele. O menino tenta enganá-la e joga a culpa no irmão mais novo, mas no final admite que a camisa suja é dele.



Lesson 3



Read and listen to the story.

1. **Let's pack!**
OK, Fred. Let's find your clothes.

2. **Are these socks yours, Fred?**
Yes, they are.

3. **Yuck! Is this T-shirt yours? It's so dirty!**
No, it isn't...
Hey, this is not mine! It's yours, Fred!

4. **Tell the truth, Fred. Is it yours or not?**
Yes, mom. It's mine...



Write **mine** or **yours**.

This is
 (1) _____

Thank you.

This is
 (2) _____!



Read and check the correct picture.

Come on now.
 Let's play a game.
 Touch the clothes
 When I say the name.

Touch your T-shirt.
 Touch your socks.
 Touch your sneakers.
 Touch your shorts.

T-shirt, socks, sneakers and shorts.

Come on now...

Touch your sneakers.
 Touch your shorts.
 Touch your T-shirt.
 Touch your socks.

Sneakers, shorts, T-shirt and socks.

1.

2.



Listen and sing.



FIGURA 5 - Zip From Zog páginas 8 e 9

Esta história, diferentemente da situação representada pela personagem *Lucy*, é um momento onde o conteúdo da Unidade 1 é posicionado em um tempo e espaço específicos, podendo dialogar com o cotidiano dos alunos. A situação vivida pelo menino *Fred*, além de permitir o trabalho com o tema transversal ética, conforme sugere o *Manual do Professor*, (aspecto a ser aprofundado na próxima seção deste capítulo), é também uma forma de abordar a linguagem, contextualizando-a sociohistoricamente. Infelizmente, este direcionamento não está presente na continuação da Lição 3, na página 9, uma vez que o *Livro do Aluno 5A* retoma o foco nos aspectos lexicogramaticais.

Diante dos aspectos levantados até aqui, podemos dizer que não há um eixo temático que efetivamente conduza a Unidade 1. O que o *Manual do Professor* denomina como tema, *Things we wear*, trata-se, na verdade, do título dado à primeira unidade, título este que apenas sinaliza quais conteúdos lexicogramaticais são trabalhados na unidade. Neste sentido, ao invés de trazer conteúdos situados no mundo, a Unidade 1 nos apresenta o uso da linguagem em um vácuo social.

Ao longo do livro didático *Zip From Zog 5A* a postura adota na Unidade 1 é repetida nas demais unidades do material. Portanto, quando o *Manual do Professor* diz que as unidades são organizadas tematicamente, o que temos são títulos, nomenclaturas cuja função é delimitar o que será trabalhado lexicogramaticalmente. Isso significa que na Unidade 2, *What's the weather like?*, unidade na qual os personagens já estão no planeta *Zog*, o conteúdo enfatizado é o vocabulário referente aos diferentes tipos de clima e estações do ano e também algumas peças de vestuário apropriadas para determinadas condições climáticas; na Unidade 3, *What a busy week!*, o foco está nos dias da semana e em atividades que podem ser realizadas no dia a dia (em casa ou na escola); e na Unidade 4, *A new world*; o conteúdo enfocado destina-se a trabalhar vocabulário e expressões utilizadas para descrever lugares e ações, sempre relacionados com paisagens e atividades do planeta *Zog*. A tabela abaixo nos mostra a inexistência de temas na organização das unidades do LD 5A, uma vez que essas unidades são conduzidas pelos aspectos lexicogramaticais sinalizados pelos seus respectivos títulos.

TABELA 1 - Organização das unidades do LD *Zip From Zog 5A*

Unidades <i>Zip From Zog 5A</i>	Temas	Títulos	Aspectos lexicogramaticais
Unidade 1	_____	<i>Things we wear</i>	vocabulário referente a roupas e acessórios; diferença entre itens no plural e no singular
Unidade 2	_____	<i>What's the weather like?</i>	vocabulário referente aos diferentes tipos de clima e estações do ano; peças de vestuário apropriadas para determinadas condições climáticas
Unidade 3	_____	<i>What a busy week!</i>	dias da semana e atividades que podem ser realizadas no dia a dia (em casa ou na escola)
Unidade 4	_____	<i>A new world</i>	vocabulário e expressões utilizadas para descrever lugares e ações, sempre relacionados com paisagens e atividades do planeta <i>Zog</i>

Terminado o desenvolvimento das unidades do livro 5A, temos a seção *Workbook*. Nesta parte do material, podemos perceber que o enfoque dado nas unidades e suas respectivas lições continua o mesmo, ou seja, é possível notar que o material didático continua sendo organizado pelos aspectos lexicogramaticais que foram centralizados anteriormente. Conforme podemos observar nas Fig. 6 e 7, as ilustrações utilizadas nesta seção do LD 5A nos remetem aos títulos que estruturam o livro. Como exemplo, temos as atividades do *Workbook* referente às Lições 1, 2, 3 e 4 da Unidade 1.

Unit 1 Workbook

Lesson 1 Complete the sentences. Follow the example.

Alice
Example: Her name's Alice.

Diana
1. _____ name's _____.

André
3. _____ name's _____.

Igor
2. _____ name's _____.

Flora
4. _____ name's _____.

Lesson 2 Match and write the sentences. Follow the examples.

1 2 3 4 5 6 7

8 9

Examples: 2 a dress This is a dress.
1 shorts These are shorts.

shoes _____ sneakers _____
a skirt _____ a jacket _____
pants _____ socks _____
a T-shirt _____

FIGURA 6 - Zip From Zog 5A Workbook Unidade 1 Lições 1 e 2



Lesson 3



Write **mine** or **yours**. Follow the examples.



Examples:

This is mine.

This is yours.



This is _____.

This is _____.

This is _____.

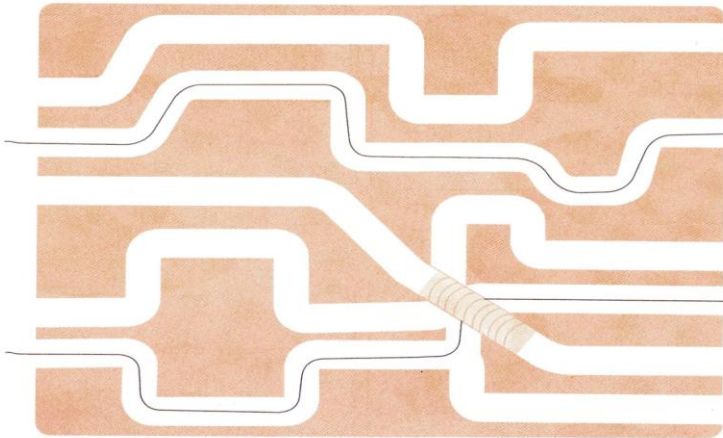
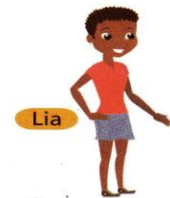
This is _____.



Lesson 4



Find the way through the maze.



Now write sentences. Follow the examples.

Diana

Her shoes are black.

Lia

Her skirt is red.



FIGURA 7 - Zip From Zog 5A Workbook Unidade 1 Lições 3 e 4

Seguindo para a próxima seção do LD 5A, chegamos aos *Projects*, onde, mais uma vez, o material nos remete às unidades da parte inicial do livro. Porém, ainda que esta seção do livro esteja conectada às quatro unidades anteriores, percebemos que o conteúdo é apresentado de maneira diferente. No projeto da Unidade 1 (*My own T-shirt*), Fig. 8, os alunos são convidados a customizarem uma camiseta, através da escolha de um tópico a ser ilustrado na vestimenta; no projeto da Unidade 2 (*A Weather Chart*), Fig. 9, os alunos podem construir um gráfico com o qual eles sinalizem como está o tempo; no projeto da Unidade 3 (*Our Ideal School*), Fig. 10, a proposta é que os alunos elaborem um pôster que apresente o que seria uma escola ideal para eles; e no projeto da Unidade 4 (*Improving my neighborhood*), Fig. 11, a ideia é que os alunos construam uma maquete da sua vizinhança, com as mudanças que eles acharem necessárias.

Unit 1 Projects - My own T-shirt

Let's Talk Which cause do you want to help?

Match.

1. 3. culture and education
 respect
 health care
 the environment

2. 4. Other: _____

Material Needed

a T-shirt and T-shirt markers
 or a sheet of paper and colored pencils
 recycled materials

Let's Plan

Let's make a T-shirt.

- ◆ Choose your motto.
- ◆ Make a draft of your T-shirt.
- ◆ Get a T-shirt or draw one.
- ◆ Write the motto and draw the illustration on your T-shirt.


Education is the key.
 An apple a day keeps the doctor away.
 Respect all people and creatures.
 We're a big family.
 S.O.S. Earth.
 Go green.


52


FIGURA 8 - Zip From Zog 5A Projects Unidade 1


Unit 2 Projects - A Weather Chart

Let's Talk
 What's your favorite weather?













Material Needed

-  paper and colored pencils
-  a peg
-  glue and scissors
-  a paper dish

Let's Plan

Let's make a weather chart!

- ◆ Get a paper dish.
- ◆ Put a string at the top.
- ◆ Divide it into four parts.
- ◆ Draw the four weather types.
- ◆ Cut and paste them onto the dish.
- ◆ Decorate a peg.
- ◆ Mark today's weather.







FIGURA 9 - Zip From Zog 5A Projects Unidade 2

Unit 3 Projects - Our Ideal School

Let's Talk
 No school is perfect. What can we do to make it better?

- Have more teachers.
- Have larger classrooms.
- Have more P.E. lessons.
- Other: _____

Material Needed

-  construction paper and a sheet of paper
-  magazine cut-outs
-  felt-tip pens or crayons

Let's Plan

Let's make a poster: Our ideal school.

- ◆ uniform?
- ◆ school subjects?
- ◆ school trips?

We wear don't wear a uniform.
 We have don't have art...
 We have don't have school trips.




FIGURA 10 - Zip From Zog 5A Projects Unidade 3

Unit 4 Projects - Improving my neighborhood

Let's Talk

What are the problems in your neighborhood?

trash on the sidewalks

public transportation

no / few traffic lights

Other: _____

Material Needed

empty boxes and containers

glue and scissors

polystyrene sheets and construction paper

felt-tip pens or paint

Let's Plan

Let's make a model.

- ◆ Get a sheet of paper.
- ◆ Draw your improved neighborhood.
- ◆ Make a **model**.






FIGURA 11 - Zip From Zog 5A Projects Unidade 4

Enquanto que nas quatro primeiras unidades do volume 5A o conteúdo gira em torno de aspectos lexicogramaticais, os quatro projetos são organizados a partir de situações contextualizadas sociohistoricamente, com as quais os alunos podem se engajar no seu cotidiano.

Logo após os projetos, temos o *Picture Dictionary*. Notamos pelas Fig. 12, 13, 14 e 15 a retomada dos títulos que organizam as unidades. Ao contrário do que encontramos na parte do LD destinada aos *Projects*, vemos novamente uma sistematização com base em aspectos lexicogramaticais que em alguns momentos se assemelham à proposta do *Workbook*, como é o caso do *Picture Dictionary* das Unidades 2 e 3 (Fig. 13 e 14, respectivamente).

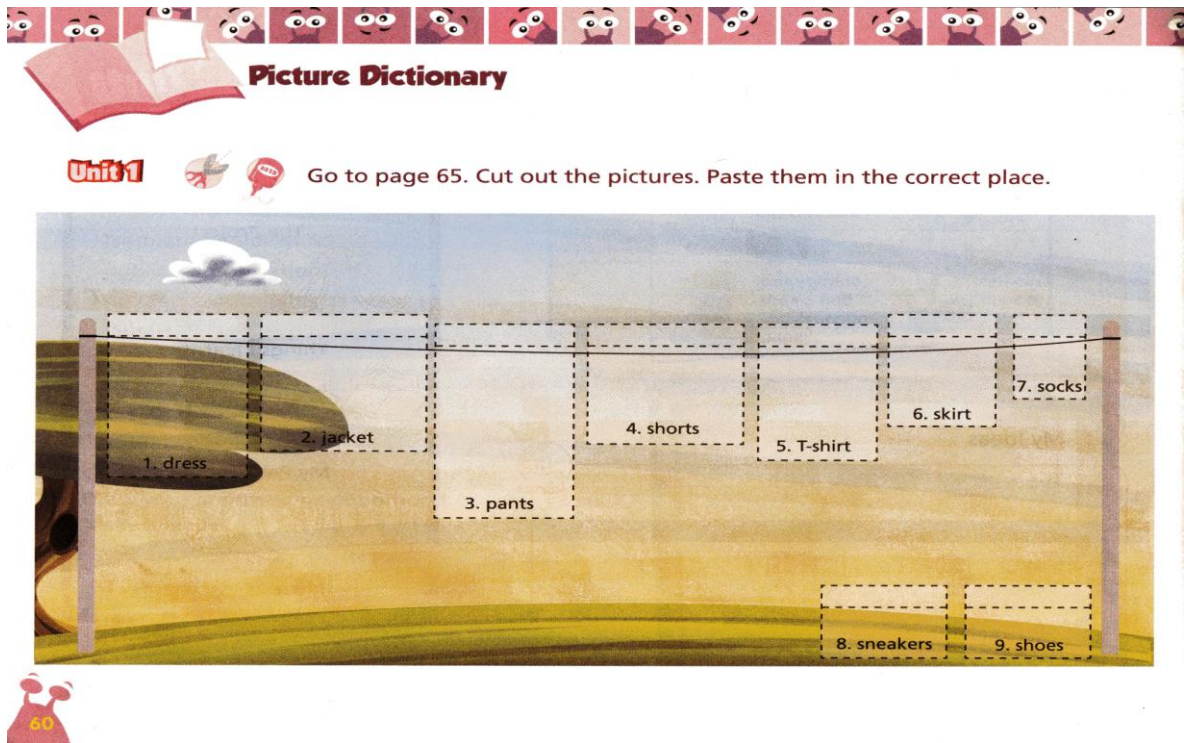


FIGURA 12 - Zip From Zog 5A Picture Dictionary Unidade 1



FIGURA 13 - Zip From Zog 5A Picture Dictionary Unidade 2

Unit 3 Write the days of the week.

math	language arts	music	P.E.	art	free	free
math	language arts	math	P.E.	computer science		
social studies	computer science	science	science	social studies		

Friday Monday Thursday Tuesday Saturday Sunday Wednesday

FIGURA 14 - Zip From Zog 5A Picture Dictionary Unidade 3

Unit 4 Go to page 67. Match the actions with the words.

playing cards flying a kite reading a magazine

studying eating a sandwich sleeping cleaning up (my) room playing the tambourine

talking on the cell phone cooking

FIGURA 15 - Zip From Zog 5A Picture Dictionary Unidade 4

Seguindo o arranjo do volume 5A, a Tabela de conteúdos do LD 5B (Fig. 16) nos mostra os títulos dados às unidades do material didático e as ilustrações utilizadas para representar essas nomenclaturas. Sendo assim, o título da Unidade 5, *Yummy or Yuck?* (Delícia ou Eca?), é representado por uma caixa de ovos roxos; o da Unidade 6, *The World Around Us* (O mundo ao nosso redor), é ilustrado por duas conchas e dois caracóis; o da Unidade 7, *Playing and Learning* (Brincando e Aprendendo), apresenta dois controles de video game; e o da última unidade deste volume, *It's time to move on* (É hora de partir), é representado por uma figura do Zip em uma espaçonave, acenando adeus, marcando, assim, o final da coleção *Zip From Zog*.

Unit	Title	Illustration	Pages
Unit 5	Yummy or Yuck?	Purple eggs	pages 4-11
Unit 6	The World Around Us	Shells and snails	pages 12-19
Unit 7	Playing and Learning	Video game controllers	pages 20-27
Unit 8	It's time to move on.	Zip in a spaceship	pages 28-35

FIGURA 16 - Tabela de conteúdos *Zip From Zog 5B*

Pela figura que ilustra o título da Unidade 5, percebemos que ao tentar situar o conteúdo desta unidade, o livro chama a atenção dos alunos para a cor dos alimentos no planeta *Zog*, como por exemplo, os ovos roxos. A Fig. 17 nos mostra uma sopa e uma peça de queijo nas cores verdes. Temos aqui uma forma de colocar em prática os objetivos traçados ao ambientar os livros 5A e 5B no planeta *Zog*, onde, de acordo com o *Manual do Professor*, os alunos "aprenderão sobre aspectos culturais, costumes e valores diferentes dos seus". Entretanto, essa intenção é passível de questionamento, uma vez que não podemos afirmar

que os alunos aprenderão sobre costumes diferentes dos seus através dos hábitos de um lugar fictício. Afinal, tais hábitos talvez nem existam.

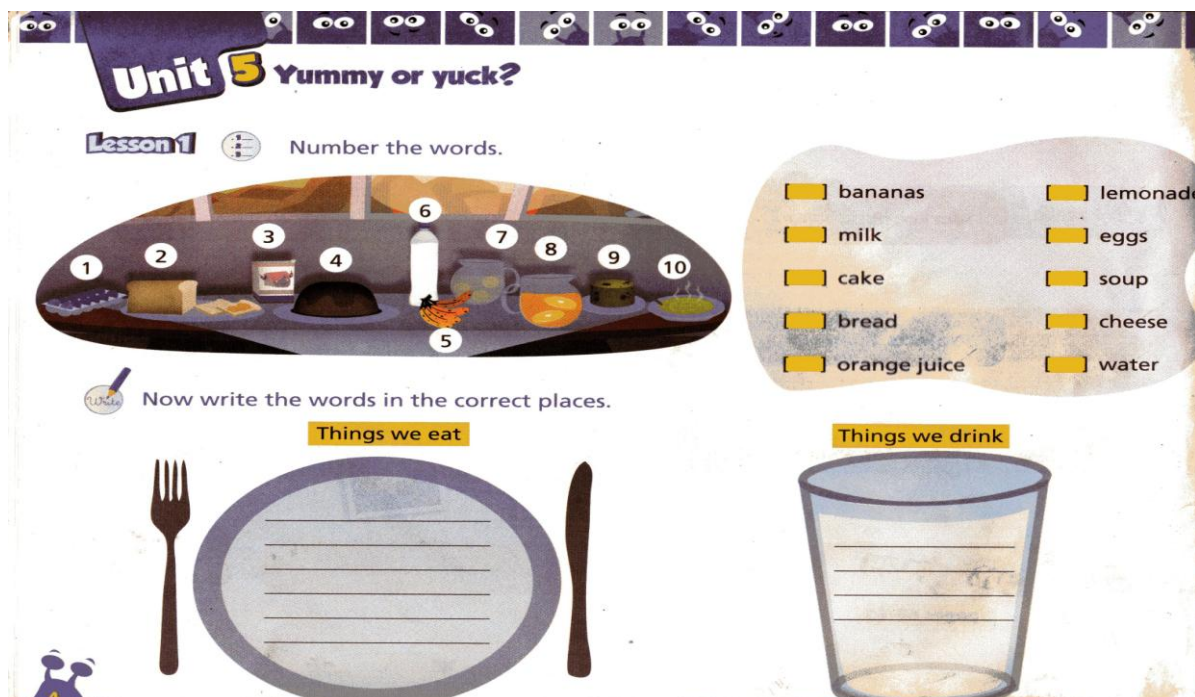


FIGURA 17 - *Zip From Zog 5B* página 4

Vale a pena ressaltar aqui que quando nos referimos a fictício não queremos com isso dizer que o público infanto juvenil que utiliza os livros didáticos *Zip From Zog 5A* e *5B* não lê ficção, ou que ficção seja ruim para os alunos. A questão é que se trata de um tipo de ficção que posiciona a LE alvo como algo de outro mundo, como um idioma falado por extraterrestres vindos de um planeta distante. Sendo assim, podemos dizer que a Língua Inglesa é colocada como algo distante do mundo infanto juvenil, como algo que não pode vir a pertencer ao contexto cultural dos alunos. É neste sentido que o termo fictício é utilizado aqui e em momentos posteriores deste capítulo.

Ainda na Unidade 5, o seu suposto tema, *Yummy or Yuck?*, é apenas mencionado na página 5 (Fig. 18) como uma forma de trabalhar itens lexicais relativos à comida e diferença entre plural e singular, o que inclusive está destacado em amarelo. Assim como vimos no LD 5A, o que é apresentado como tema é, na verdade, utilizado como introdução de vocabulário e gramática.

Choose four words to complete the sentences.

1. I drink _____ . **It's** yummy.
 I don't drink _____ . yuck.

2. I drink _____ . **It's** yummy.
 I don't drink _____ . yuck.

3. I eat _____ . **It's** yummy.
 I don't eat _____ . yuck.

4. I eat _____ . **They're** yummy.
 I don't eat _____ . yuck.

FIGURA 18 - *Zip From Zog 5B* página 5

O título da próxima unidade, *The World Around Us*, também se apresenta como uma tentativa de os alunos aprenderem sobre diferentes aspectos culturais, costumes e valores. Ainda que o título pareça bastante abrangente, o mundo a que o livro se refere é o planeta *Zog*, seus aspectos culturais, costumes e valores. Neste caso, também é possível questionarmos até que ponto o contexto cultural do lugar fictício em questão (fictício no sentido explicado anteriormente) pode fazer parte do mundo infanto juvenil e ser interessante para os alunos.

Dirigindo-nos à Unidade 7, *Playing & Learning*, notamos que o que o *Manual do Professor* chama de tema parece estar bem próximo do que seria um tópico pertencente ao mundo infanto-juvenil e de interesse para os alunos, pois uma unidade cujo suposto tema remete à jogos eletrônicos, como nos mostra a imagem utilizada para representar o conteúdo da unidade em questão (Fig. 16), poderia ser vista como uma seção do livro que irá tratar de algo relevante para os alunos. Contudo, a primeira lição da unidade coloca em dúvida as impressões que este suposto tema possa levantar. De acordo com a Fig. 19, vemos que a unidade é primeiramente desenvolvida a partir da apresentação de lugares em uma cidade, como por exemplo, supermercado, escola, banco, etc.

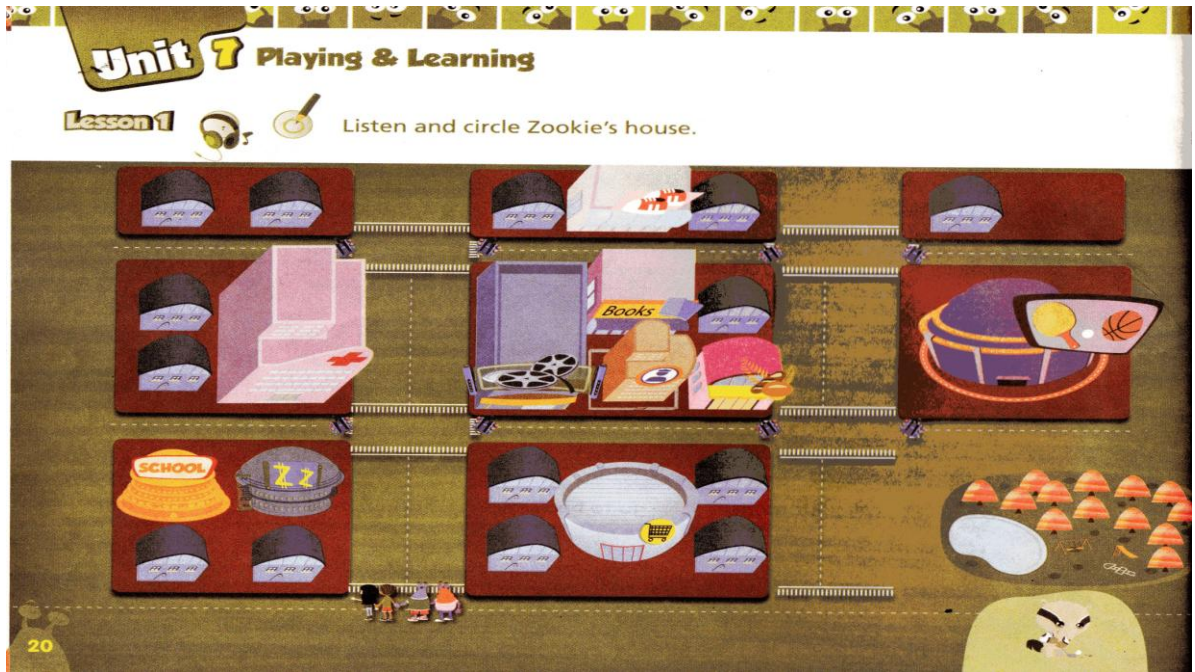


FIGURA 19 - *Zip From Zog 5B* página 20

Somente na lição 3 é que temos a menção a um jogo, que, em continuidade ao contexto dos livros 5A e 5B, é um jogo praticado em *Zog*, o *Zig Zog*. A Fig. 20 nos mostra como o suposto tema *Playing & Learning* é abordado pela lição. Trata-se de um jogo online cujo objetivo é seguir determinadas instruções e assim executar certos movimentos, como por exemplo, pular, correr, andar, etc. Como o jogo é apenas desenvolvido em uma única lição, é possível dizermos que a ideia inicial veiculada pela expressão *Playing & Learning* não recebeu prosseguimento no decorrer da Unidade 7. Sendo assim, mais uma vez, *Playing & Learning* não é tema, e sim, título.



FIGURA 20 - Zip From Zog 5B páginas 24 e 25

Na última unidade, *It's time to move on*, temos o momento em que o intercâmbio ao planeta *Zog* chega ao fim e os personagens voltam para o planeta Terra. Para celebrar essa etapa, a Unidade 8 foca nas diferenças e semelhanças entre o Ano Novo no planeta extraterrestre e o planeta de origem dos visitantes.

Assim como nas Unidades 5 e 6, o LD busca ensinar aos alunos diferentes costumes e tradições, através da comparação entre o planeta Terra e o planeta *Zog*. Mais uma vez, questionamos a relevância desta proposta para o mundo infanto juvenil, já que, a todo momento, os alunos lidam com informações a respeito de um lugar fictício, conforme o sentido que adotamos anteriormente.

Repetindo a organização do *Zip From Zog 5A*, as unidades do LD *5B* não são conduzidas por eixos temáticos, mas por aspectos lexicogramaticais sinalizados pelos títulos dados a essas mesmas unidades. Temos, portanto, na Unidade 5, que leva o nome *Yummy or Yuck?*, o trabalho com vocabulário e expressões relacionados a comida e a diferença entre substantivos contáveis e não contáveis; na Unidade 6, de título *The World Around Us*, encontramos ênfase à nomeação de elementos da natureza característica do planeta *Zog*, descrição de figuras relativas às paisagens do lugar em questão, estabelecimento de regras e descrição de sentimentos; na Unidade 7, cujo título é *Playing and Learning*, trabalha-se com perguntas e fornecimento de direções para se chegar a um determinado lugar, itens lexicais relativos a partes da casa, características físicas e da personalidade de uma pessoa, e verbos que denotam ações como pular, entrar, abrir, etc; e na Unidade 8, cuja nomenclatura é *It's time to move on*, temos uma revisão dos itens lexicais, expressões e estruturas gramaticais que foram abordados nas unidades anteriores. A Tabela 2 nos apresenta a inexistência de eixos temáticos na organização das unidades do LD *5B*, assim como os títulos e aspectos lexicogramaticais que determinam o conteúdo das mesmas.

TABELA 2 - Organização das unidades do LD *Zip From Zog 5B*

Unidades <i>Zip From Zog 5B</i>	Temas	Títulos	Aspectos lexicogramaticais
Unidade 5	_____	<i>Yummy or Yuck?</i>	vocabulário e expressões relacionados a comida; diferença entre substantivos contáveis e não contáveis
Unidade 6	_____	<i>The World Aroud Us</i>	nomeação de elementos da natureza característica do planeta <i>Zog</i> ; descrição de figuras relativas às paisagens do lugar em questão; estabelecimento de regras; descrição de sentimentos
Unidade 7	_____	<i>Playing and Learning</i>	perguntas e fornecimento de direções para se chegar a um determinado lugar; itens lexicais relativos a partes da casa; características físicas e da personalidade de uma pessoa; verbos

			que denotam ações como pular, entrar, abrir, etc
Unidade 8	_____	<i>It's time to move on</i>	revisão dos itens lexicais, expressões e estruturas gramaticais que foram abordados nas unidades anteriores

Assim como no *Zip From Zog 5A*, na parte destinada ao *Workbook*, podemos notar uma relação com os títulos das unidades do LD *5B*, através das ilustrações utilizadas. Novamente, o foco em aspectos lexicogramaticais nos mostram quais objetivos foram traçados para as unidades que compõem o *Livro do Aluno 5B*. Como exemplo, trazemos a parte da seção *Workbook* destinada às Lições 1, 2, 3 e 4 da Unidade 5 (Fig. 21 à 24).

Unit 5 Workbook
Lesson 1 Put the letters in order.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

36

FIGURA 21 - *Zip From Zog 5B Workbook* Unidade 5 Lição 1

Lesson 2 Draw the items in the menu.

ZogZonald's Mega Bite

hamburger Z\$3,00	cheeseburger Z\$4,00	French fries Z\$4,50	orange juice Z\$2,50

Write Write the sentences in order.

Can I help you?

Thank you.

I'd like some French fries, please.

Here you are.

37

FIGURA 22 - Zip From Zog 5B Workbook Unidade 5 Lição 2

Lesson 3 Look at the pictures and complete the recipe.

Ready? Let's make a ^[1] _____ !

Beat three ^[2] _____

Now, we need some ^[3] _____ and some ^[4] _____

Add some ^[5] _____ and some ^[6] _____

Ahm... two ^[7] _____ and an ^[8] _____

That's right. Now let's mix everything. Yummy!

apples
butter
cake
eggs
flour
milk
orange
sugar

38

FIGURA 23 - Zip From Zog 5B Workbook Unidade 5 Lição 3



FIGURA 24 - Zip From Zog 5B Workbook Unidade 5 Lição 4

De maneira semelhante ao volume 5A, vemos nos *Projects* a possibilidade de um trabalho contextualizado sociohistoricamente. Na Unidade 5, *My Recipe Box*, Fig. 25, os alunos são convidados a confeccionarem uma caixa para guardar receitas de suas comidas favoritas. Ainda que este projeto utilize a linguagem de forma situada, é possível questionarmos a relevância de uma caixa de receitas no cotidiano dos alunos. Levando-se em consideração que se tratam de crianças na faixa etária dos 10 ou 11 anos de idade, não nos parece fazer muito sentido falar sobre receitas ou sobre um recipiente para armazená-las, uma vez que alunos dessa idade podem não se interessar por culinária.

Na Unidade 6, *A Better Planet*, Fig. 26, a proposta é que os alunos apresentem uma canção existente na Lição 2 da unidade em questão através de danças, desenhos, atuações teatrais, etc. Essa canção, de mesmo nome que o projeto, fala sobre a importância de cuidarmos do planeta Terra, preservando a natureza que nos cerca. Como veremos na próxima seção deste capítulo, essa canção, assim como todas as outras canções presentes nos dois volumes, foi elaborada especificamente para abordar o conteúdo da unidade em que se encontra. Contudo, ela se apresenta como uma possibilidade de trabalhar a conscientização dos alunos em relação aos cuidados com o meio ambiente. Além disso, encoraja os alunos a

utilizarem diferentes semioses a fim de se expressarem da maneira que eles acharem mais interessante.

O projeto da Unidade 7, *Treasure Hunt*, Fig. 27, sugere que os alunos construam uma caixa de tesouros e que a escondam em algum lugar dentro da escola. Feito isso, eles escreveriam um mapa com as direções para que outros colegas possam encontrar a caixa com os tesouros. Ainda que o aspecto lúdico deste projeto esteja em evidência, também podemos perceber que um dos propósitos da atividade é o trabalho com os aspectos lexicogramaticais presentes na Unidade 7. Já na Unidade 8, *My Book of Memories*, Fig. 28, o projeto consiste na elaboração de um livro de memórias no qual os alunos possam escrever sobre os acontecimentos que, de alguma forma marcaram o ano que se passou. Após a confecção do livro, a ideia é que os alunos o mostrem aos demais colegas e, assim, possam compartilhar suas memórias.

Unit 5 Projects - My Recipe Box

Let's Talk

Match the columns. Then check one or more options.
What would you like to make?

1. A chocolate cake
2. Oat cookies
3. Apple muffins

Material Needed

- milk carton
- paper
- felt tip pens
- glue
- scissors

Let's Plan

Let's make a recipe box!

- ◆ Get an empty milk carton, wash and dry it.
- ◆ Measure 12 cm from the bottom, draw a line and cut it there.
Decorate the box (use your imagination!)
- ◆ Cut A4 paper into 4 parts to make the recipe cards.
- ◆ Copy your favorite recipes. Put the title on the very top of each card.
- ◆ Put the cards in the box.

52

FIGURA 25 - Zip From Zog 5B Projects Unidade 5

Unit 6 Projects - A Better Planet

Let's Talk

Choose one or more options.
How do you prefer to express yourself?
I like...

singing drawing acting

dancing speaking playing an instrument

Other: _____


Material Needed

The material needed will vary from group to group, but all the groups need the song on page 15 as a starting point.

Let's Plan

Let's express ourselves!

- ◆ Sing the song on page 15 again.
- ◆ Get in groups and decide how you are going to present the song.
- ◆ Plan each step of your presentation and make sure each person has a role to play.
- ◆ Rehearse each step and get ready for the presentation.



54

FIGURA 26 - Zip From Zog 5B Projects Unidade 6

Unit 7 Projects - Treasure Hunt

Let's Talk

Choose one or more options.
What would you put in a treasure box?

candies money good memories

a special letter a special song a photo

Other: _____

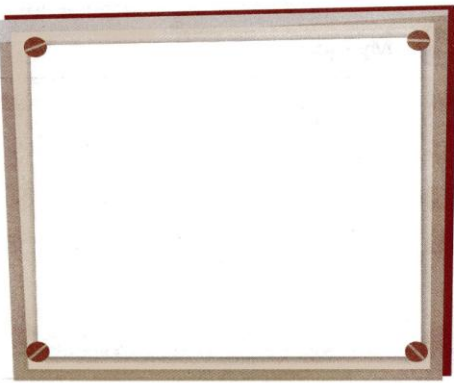
Material Needed

paper a shoe box

markers or pencils

Let's Plan

- ◆ Get in groups. Draw a treasure box or make one using a shoe box.
- ◆ Decide where, in your school, you will hide the treasure box.
- ◆ Write the directions to find the treasure. Your classroom is the starting point.
- ◆ Give your map to other group. Check if they can find your treasure.



56

FIGURA 27 - Zip From Zog 5B Projects Unidade 7

Unit 8 Projects - My Book of Memories

Let's Talk

Choose one or more options.
Think about this year. How was it?

excellent good OK
 not so good terrible

Let's Plan

Let's make a New Years' Memory accordion pocket book!

1. Cut two sheets of paper lengthwise.
2. Bend each piece of paper in half.
3. Bend it again inwards. Then re-crease folds in the opposite direction.
4. Glue the pieces together overlapping two pages.
5. Decorate the front cover and cut two slits in the back to put ribbon through.
6. Then write your memories and illustrate them.
7. Show your memory book to your classmates.



Material Needed

- sheets of paper
- glue
- markers or pencils
- scissors
- ribbons

FIGURA 28 - Zip From Zog 5B Projects Unidade 8



Seguindo a estruturação do volume 5A, temos no *Picture Dictionary* do LD 5B a mesma sistematização baseada nos aspectos lexicogramaticais que regem as unidades do material didático, conforme nos mostram as Fig. 29 à 32. No caso das Fig. 30 e 32 vemos, novamente, a semelhança com as atividades presentes no *Workbook*.

Picture Dictionary

Unit 5   Go to page 65 and cut out the pictures. Paste them in the correct places.

TO DRINK		TO EAT	
orange juice	soda	cheese	bread
lemonade	water	cake	salad
chocolate milk	milk	French fries	oranges

FIGURA 29 - Zip From Zog 5B Picture Dictionary Unidade 5

Unit 6   Circle **He** or **She**. Then complete the sentences.

bored hungry sad sleepy thirsty tired











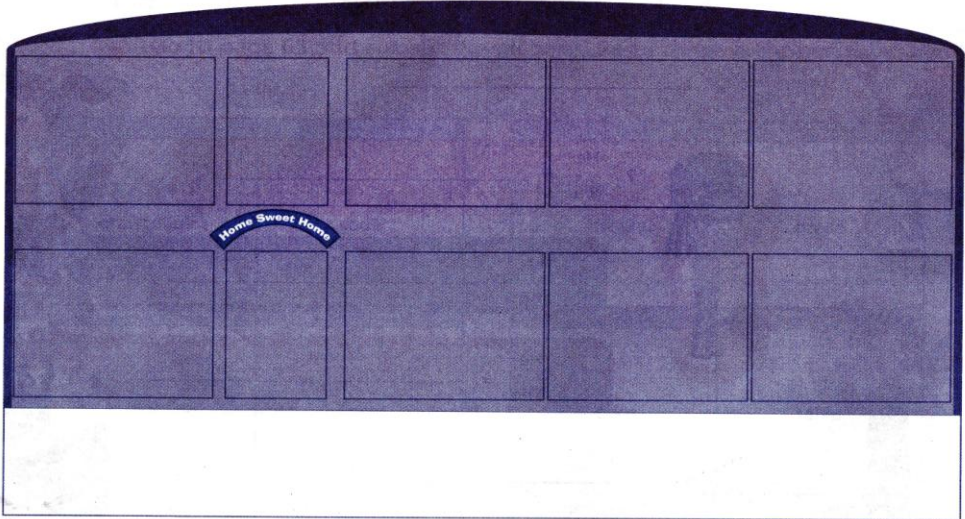
- 
 He is _____.
 She is _____
- 
 He is _____.
 She is _____
- 
 He is _____.
 She is _____
- 
 He is _____.
 She is _____
- 
 He is _____.
 She is _____
- 

 He is _____.
 She is _____

FIGURA 30 - Zip From Zog 5B Picture Dictionary Unidade 6

Unit 7    Go to page 67 and cut the pictures. Paste them to make a house. Then number the rooms.



1 bathroom	6 hall
2 bedroom	7 home theater
3 dining room	8 kitchen
4 front door	9 laundry
5 front yard	10 living room

FIGURA 31 - Zip From Zog 5B Picture Dictionary Unidade 7

Unit 3  Match the sentences with the pictures.

1. 	2. 	 They're making a cake.
3. 	4. 	 She's writing a card.
5. 	6. 	 They're decorating candles.
7. 	8. 	 They're watching the fireworks.
9. 	10. 	 She's wearing green.
		 He's singing a song.
		 He's wearing black.
		 They're decorating the room with flowers.
		 They're talking to Zip.
		 He's writing a card.

FIGURA 32 - Zip From Zog 5B Picture Dictionary Unidade 8

Ao dizer que o *Livro do Aluno* é organizado tematicamente, o *Manual do Professor* está, na verdade, se referindo ao título que é dado a cada uma das unidades. O que vemos na Tabela de Conteúdos (Fig. 2 e 16) são as nomenclaturas que as unidades receberam, e não os temas das mesmas, uma vez que não há temas conduzindo as unidades, e sim, aspectos lexicogramaticais que ditam o conteúdo a ser trabalho. Retomando o conceito de tema bakhtiniano com o qual nos afiliamos, percebemos que o que o *Manual* chama de tema em nada se assemelha com o nosso entendimento de tema, uma vez que o mesmo abarca a realidade em que se dá o enunciado (BAKHTIN, 1997 [1979]). A partir do momento em que os conteúdos das unidades não são situados sociohistoricamente, não é possível identificarmos os temas, que de acordo com o *Manual*, organizariam essas unidades.

Na seção dos livros didáticos *Zip From Zog 5A* e *5B* destinadas às unidades, a linguagem não é trabalhada em contextos ou situações específicas que pudessem demonstrar a presença de um eixo temático na organização dessas unidades. O propósito dos nomes atribuídos às unidades é o de apresentar o conteúdo lexicogramatical que será abordado. Postura semelhante também é encontrada no *Workbook* e no *Picture Dictionary*. Já na seção *Projects*, podemos perceber uma preocupação em situar sociohistoricamente os conteúdos dos LD *5A* e *5B*.

Ainda que identifiquemos uma preocupação com a dimensão ideacional-temática na seção *Projects* dos dois volumes, não podemos dizer o mesmo de boa parte do material, isto é, não podemos dizer o mesmo das unidades em si, do *Workbok* ou do *Picture Dictionary*. O que presenciamos nestas seções dos livros não nos remete à uma construção de sentidos ligados ao uso da linguagem. O que temos é uma prática de linguagem fora de um contexto cultural, fora de um ambiente de significados construídos na estrutura social.

A partir do momento em que as unidades dos livros não são estruturadas tematicamente, mas sim em torno de aspectos lexicogramaticais, podemos dizer que os livros didáticos não possuem eixos temáticos. O que temos é o foco em aspectos formais da LE alvo. Cabe resgatar aqui, as palavras categóricas das OC (SME-RJ, 2012), pois de acordo com o documento voltado para o ensino de Inglês do 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental da rede escolar municipal do RJ, "todos os aspectos linguísticos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem devem estar vinculados ao uso da língua em um contexto específico" (SME-RJ, 2012, p. 5).

Não dizemos com isso que a gramática e o vocabulário da LE em questão não sejam importantes ou que não devam fazer parte do aprendizado dos alunos, pois como vimos na seção 2.3, Halliday & Matthiessen (2014) nos sinalizam o papel que a lexicogramática

desempenha no processo de construção de significados da linguagem. A trama se complica quando os aspectos lexicogramaticais são privilegiados em detrimento do que acontece além desses aspectos, ou seja, dos acontecimentos e condições do mundo que fazem parte das experiências dos alunos.

Retomando a pergunta de pesquisa que orienta esta seção da nossa análise, **Como os temas do mundo infanto juvenil são construídos pelos livros didáticos *Zip From Zog 5A e 5B?***, podemos dizer que não há uma preocupação, por parte do material didático, em construir significados que dialoguem com os interesses dos alunos. O que entendemos como tema, de acordo com a definição bakhtiniana fornecida na seção 2.2 desta Dissertação, é visto pelos livros didáticos 5A e 5B como tópicos de gramática e vocabulário que por si só não remetem aos contextos culturais e situacionais nos quais os alunos podem se engajar.

Chegamos, assim, à primeira discrepância entre os objetivos do Programa Acelera Brasil, conforme descrito em nossa fundamentação teórica, e a proposta presente no *Livro do Aluno* dos volumes 5A e 5B. Enquanto o Acelera I se diz comprometido em elaborar material didático voltado para o mundo infanto juvenil dos alunos e seus interesses, as unidades dos LD que compõem o *corpus* desta pesquisa são situados em aspectos lexicogramaticais, através das aventuras de um personagem extraterrestre que, juntamente com seus amigos humanos, viajam para um planeta distante. Além disso, notamos um distanciamento entre o discurso do *Manual do Professor*, que em alguns momentos se assemelha aos objetivos do Acelera I, e sua materialização ao longo das unidades do *Livro do Aluno 5A e 5B*.

5.2 Participação e voz dos alunos nas atividades propostas pelo material didático

Nesta seção do capítulo de análise voltamos nossas atenções para as atividades presentes no *Livro do Aluno* com o intuito de investigarmos como elas promovem o engajamento dos alunos. É por meio das atividades propostas pelo material didático que pretendemos entender as interações entre alunos, professores e o próprio livro didático *Zip From Zog*.

De forma semelhante à seção anterior, começaremos essa parte do capítulo de análise trazendo a voz do *Manual do Professor*. As passagens aqui citadas são aquelas nas quais identificamos a preocupação com o desenvolvimento da dimensão interpessoal-composicional da linguagem, isto é, a preocupação com as relações sociais de poder entre os envolvidos na prática discursiva.

No item *Descrição da série*, o *Manual* (p. IV) acrescenta que

Zip from Zog também incorpora temas transversais em suas unidades, como ética, saúde e meio ambiente, pois como qualquer outra disciplina dentro do contexto escolar, o inglês deve levar os alunos a pensar, entender e questionar a realidade sócio-cultural à sua volta. (...)

Conforme este trecho, além do ensino de Inglês de forma lúdica e objetiva, com foco na produção oral, o LD em questão também é um espaço no qual o aluno é empoderado à "pensar, entender e questionar a realidade sócio-cultural à sua volta", através do trabalho com os temas transversais. Ainda de acordo com o *Manual*, o desenvolvimento de uma atitude reflexiva por parte dos alunos é um trabalho que "deve" ocorrer em qualquer disciplina do contexto escolar, incluindo, assim, o ensino de Inglês.

Logo após *Descrição da série*, temos o item *Objetivos pedagógicos*, que também nos traz informações valiosas a respeito dos tipos de interações sociais que podem ocorrer entre alunos, professores e o livro didático, no que tange ao nosso contexto de pesquisa. Sendo assim, um dos propósitos definidos pelo *Manual* é "sensibilizar o aluno para o mundo multicultural e multilíngue em que vive, e nutrir nele a tolerância e respeito pelo diferente" (p. IV). Vemos aqui, que é intenção do LD contribuir não só para o aprendizado da LE, mas também para o preparo do aluno para a vida.

Seguindo para *Componentes da série*, no parágrafo sobre o *Picture Dictionary*, o *Manual* (p. V) diz que

trata-se de um dicionário ilustrado que é construído pelos alunos, de forma interativa visando ampliar os momentos de prática e os de descoberta. Há quatro modelos de atividades no *Picture Dictionary*, que visam dar a cada aluno mais uma oportunidade de participação ativa no processo de aprendizagem. As páginas dessa seção poderão ser utilizadas inúmeras vezes pelo professor, para a condução de atividades de revisão e consolidação dos itens lexicais apresentados.

Há uma preocupação com o papel do aluno no processo de aprendizagem. Nas palavras do *Manual*, o discente tem a possibilidade de construir o conhecimento de forma ativa e interativa. O professor também é citado, em segundo plano, como aquele que poderá utilizar o *Picture Dictionary*, quantas vezes achar necessário, como forma de revisar o conteúdo.

Mais adiante, temos uma passagem que aponta a função do próprio *Manual*. De acordo com este parágrafo

o Manual do Professor (MP) apresenta uma seção em que cada aula é cuidadosamente elaborada. Lá o professor encontra os objetivos da aula, sugestões de desenvolvimento do conteúdo, o script de todo o áudio do LA, dicas e ideias pedagógicas, assim como informações sobre os Jogos Olímpicos. (Manual do Professor, p. V)

De acordo com este trecho, este componente foi pensado como uma maneira de auxiliar o professor com dicas e sugestões para o seu trabalho em sala de aula. Esta atitude nos apresenta a função atribuída ao *Manual*, pois mesmo que este contenha instruções de que como proceder, percebemos o cuidado em não transformá-lo em um conjunto de regras a serem cumpridas. Sendo assim, este *Manual* pode ser compreendido como um possível ponto de partida para as aulas e suas dicas e sugestões como informações que podem ser utilizadas da maneira que o docente achar mais apropriada.

Este movimento também pode ser identificado nas passagens anteriores em que falamos sobre o *Livro do Aluno*. Nos trechos aqui mencionados em relação às seções *Descrição da série* e *Objetivos pedagógicos* notamos a centralidade dada ao aluno, à sua aprendizagem e formação como cidadão reflexivo e sensível ao mundo contemporâneo. Assim como o *Manual* está à serviço do professor, o *Livro do Aluno* está à serviço do aluno. Neste sentido, o discurso do *Manual* é de que os componentes da série *Zip From Zog 5A* e *5B* foram pensados para estarem a serviço tanto dos alunos quanto dos professores, auxiliando docente e discente durante o processo de ensino-aprendizagem.

Cabe, a partir de agora, investigarmos essas intenções ao longo do *Livro do Aluno* dos dois volumes. Conforme explicitamos no capítulo destinado à Metodologia, nesta seção da análise iremos nos ater às relações sociais e de poder entre os envolvidos na prática discursiva. Iremos então analisar os tipos de atividades presentes no material, através dos enunciados dessas atividades e das orientações do *Manual*, a fim de investigarmos como se dá a relação livro-aluno. Outra relação importante para os nossos propósitos nesta parte do capítulo 5 é a tríplice relação livro-aluno-mundo, na qual poderemos investigar como o livro prepara, ou não, o aluno para o mundo. Para o estudo dessa relação, voltaremos os nossos olhares para as funções comunicativas definidas pelo *Manual do Professor* para cada unidade.

A fim de nos situarmos a respeito dos tipos de atividades presentes no *Livro do Aluno*, segue abaixo a Fig. 33 com os ícones que aparecem ao longo das unidades.



FIGURA 33 - Ícones do *Livro do Aluno* (Manual do Professor, p. VII)

Ainda que a variedade de ícones seja sinônimo de uma variedade de atividades, a maioria deles parece ser de natureza mecânica, como por exemplo, os de apontar, circular, colar, fazer um *tick*, fazer um "x", ligar X a Y, ligar os pontos, numerar, recortar e repetir. Entretanto, é necessário que analisemos as atividades com mais detalhes para sabermos como se dá a participação dos alunos nas mesmas.

Como o foco da série *Zip From Zog* é a produção oral, iniciaremos nossa análise das unidades e respectivas lições pelas atividades que desenvolvam a oralidade. Sendo assim, começaremos pelas tarefas representadas pelo ícone Atividade em grupo (*Grupo work/Talk*).

Como o desenvolvimento da habilidade de produção oral também está atrelada à compreensão auditiva, também iremos analisar as atividades cujo ícone é Ouvir (*Listen*). Em seguida, trataremos das atividades que utilizam canções e que por sua vez possuem como símbolo o ícone Cantar (*Sing*). As atividades do ícone Jogo (*Game*) que envolvam a oralidade também serão levadas em consideração aqui, como veremos mais adiante. Feito isso, passaremos às atividades que desenvolvem a leitura e a escrita, a fim de também investigarmos a relação livro-aluno.

Durante a nossa procura por atividades de produção oral nos volumes 5A e 5B constatamos um padrão nessas atividades. Sendo assim, iremos agrupar todas as atividades cujo ícone é Atividade em grupo (*Grupo work/Talk*) e faremos nossas observações de uma forma conjunta. O mesmo procedimento será utilizado com as demais atividades orais presentes nos dois volumes.

Olhando somente para o ícone que representa as atividades de produção oral (Fig.33), podemos entender este momento do livro didático como uma oportunidade de os alunos participarem ativamente do processo de aprendizagem. A princípio, o ícone denota uma atividade de interação entre os alunos, proporcionando, assim, o engajamento dos discentes durante o processo de produção oral. Analisemos, agora, como se encontram as atividades nos livros didáticos *Zip From Zog 5A* e *5B* e quais são as orientações do *Manual do Professor*.

Conforme podemos observar (ANEXO B), todas as Atividades em grupo possuem como características a ordem em que os alunos devem falar e qual vocabulário utilizar. Também é possível notar que a maioria das atividades trazem figuras em azul e vermelho que se alternam na produção das frases durante a atividade. Quando isso não ocorre, temos as figuras de alguns personagens do livro também indicando a ordem das falas. Além de exemplificar as estruturas a serem utilizadas, o livro também mostra, destacado em amarelo, as expressões e os itens lexicais a serem modificados no decorrer da atividade, garantindo, assim, que os alunos utilizem o vocabulário trabalhado na lição. Notamos também que a Atividade em grupo da Lição 4 da Unidade 6 do volume 5B, cujo enunciado é *Listen and talk to your classmate*, difere das demais por ser, ao mesmo tempo, produção e compreensão oral.

Nas instruções fornecidas pelo *Manual do Professor* para a execução das atividades da Figura X também encontramos semelhanças, como por exemplo, orientações a respeito do número de alunos participantes da interação (duplas, trios, etc), da necessidade de se demonstrar a atividade antes que os alunos a realizem e indicações de correção durante a realização da atividade, conforme podemos ver a seguir:

Unidade 1 Lição 1 Volume 5A

Divida a turma em grupos de 5 alunos. Aos poucos os grupos vão à frente para fazer a atividade. Diga *Let's make a circle*³⁰. Diga aos alunos que, nesse jogo, eles devem dizer o seu nome e os nomes de todos os colegas anteriores, em ordem. Faça um exemplo com três voluntários (...) (Manual do Professor, p. 7)

Unidade 1 Lição 4 Volume 5A

Coloque os alunos em pares. Cada aluno escolhe um colega, sem revelar seu nome, para descrever o que ele está vestindo. Diga: *It's a secret*. Leia o diálogo modelo e explique que eles deverão interagir para que um tente descobrir a pessoa que o outro está descrevendo. As palavras marcadas podem ser substituídas por eles. Chame um voluntário para fazer a atividade com você como modelo para a turma. (Manual do Professor, p. 12)

Unidade 2 Lição 2 Volume 5A

Coloque os alunos em pares. Explique que deverão entrevistar o colega, seguindo o diálogo modelo, colocando seu nome na tabela e circulando um dos símbolos de acordo com a resposta dada: *Yes, I do* ou *No, I don't*. Chame um aluno e faça a atividade para toda a turma como modelo. Monitore a atividade, corrigindo os alunos quando necessário. (Manual do Professor, p. 19)

Unidade 3 Lição 1 Volume 5A

Escreva o diálogo modelo no quadro e peça aos alunos que o repitam. Escolha alguns alunos para interajam com você como modelo para toda a turma. Em pares, os alunos interagem. Monitore a atividade, fazendo correções quando necessário. (Manual do Professor, p. 26)

Unidade 4 Lição 4 Volume 5A

Toque o áudio mais uma vez, pausando a cada fala para que os alunos repitam. Explique que as palavras e expressões em amarelo podem ser substituídas pelas expressões nos retângulos. Chame um aluno e dramatize o diálogo para a turma, trocando algumas ações. Em pares, os alunos falam o diálogo enquanto são monitorados. Corrija pronúncia e entonação, sempre que necessário. Diga aos alunos para fazerem de conta que estão segurando um telefone ou celular. (Manual do Professor, p. 42)

³⁰ Todos os negritos e itálicos das citações do *Manual do Professor* e dos enunciados são de responsabilidade das autoras do material didático..

Unidade 5 Lição 2 Volume 5B

Leia o enunciado e diga aos alunos que eles ouvirão o diálogo modelo entre o atendente e o cliente. Toque o CD (Faixa 33) e pause após cada fala para que os alunos possam repetir. Pergunte: *What would you like to eat or drink from this menu?* Faça a pergunta para vários alunos e enfatize a pronúncia da expressão *I'd like...* e o uso da palavra *please*. Reveja as expressões *It's yummy!/It's yuck!* Diga que agora você será a atendente. Chame um voluntário para encenar o diálogo modelo com você, dizendo o que ele realmente gostaria de comer ou beber. Coloque os alunos em pares e diga para encenarem o diálogo alternando os papéis. (Manual do Professor, p. 9)

Unidade 5 Lição 4 Volume 5B

Divida a turma em dois grupos. Diga que um grupo será o vendedor e outro, o cliente. Coordene a execução do diálogo pelos grupos, alternando os papéis. Depois, chame dois alunos, para encenarem o diálogo para a turma. Coloque, então, os alunos em pares, para falarem o diálogo. Explique que as partes em amarelo podem ser substituídas por outros itens que eles queiram comprar. Diga também que a resposta para *Anything else?* pode ser *No, thanks.*, caso não queiram mais nada. Pratique essa interação com a turma. (Manual do Professor, p. 13)

Unidade 6 Lição 4 Volume 5B

Mostre as expressões dentro do retângulo e explique seus significados. Leia uma a uma para os alunos que as repitam. Leia o diálogo modelo e diga que, neste momento, você tocará o CD (Faixa 45), pausando para que eles digam quem está falando. Eles também deverão adivinhar, antes de ouvirem no diálogo, qual a sugestão dada. (...) Coloque os alunos em pares para que possam interagir, alternando-se nos papéis dos personagens. Monitore a atividade e corrija, sempre que necessário. (Manual do Professor, p. 23)

Unidade 7 Lição 1 Volume 5B

Peça aos alunos que olhem o mapa da página 20 novamente e que, desta vez, deem instruções para que o colega ao lado possa chegar a outros pontos do mapa. Leia o diálogo modelo com a turma. No quadro, escreva outros lugares aonde podem levar os amigos: *police station; park; shoe store; hospital; supermarket* etc. Se achar necessário, chame dois alunos para interagirem em frente à turma. (Manual do Professor, p. 27)

Unidade 7 Lição 4 Volume 5B

Chame um aluno para interagir com você na frente da turma, usando o diálogo modelo. Chame a atenção do uso de *he* e *his* ou *she* e *her*, dependendo do sexo escolhido para o avatar. Chame dois alunos para interagirem como modelo para toda a turma. Depois, coloque os alunos em pares para que falem sobre seus avatares.

Monitore e corrija sempre que necessário. (Manual do Professor, p. 33)

Diante do que foi exposto até agora, percebemos que as Atividades em grupo dos volumes 5A e 5B são bastante controladas. Essas atividades de produção oral não fornecem aos alunos oportunidades de participação ativa. O que ocorre são atividades de reprodução oral, nas quais os alunos são orientados a seguir os comandos do professor, que por sua vez tem no *Manual do Professor* instruções específicas de como conduzir tais atividades. O controle é exercido do início ao fim da atividade, acarretando, assim, em uma prática de linguagem estanque e moldada de tal forma que os alunos podem ser levados a pensar que as possibilidades do livro são as únicas que existem e que estão ao seu alcance. A voz que é dada aos alunos é uma voz que repete modelos de expressões e itens lexicais e que não os levam a pensar criticamente sobre o uso do vocabulário.

Ainda que de maneira tímida, há 2 Atividades em grupo (ANEXO B) nas quais a voz dos alunos é mais requisitada. Essas atividades não foram mencionadas anteriormente para que pudéssemos citá-las agora e contrastá-las com as demais. Vejamos as instruções presentes no *Manual do Professor*.

Unidade 3 Lição 1 Volume 5A

Leia o enunciado e o diálogo modelo. Em grupos de três, os alunos deverão dramatizar o diálogo, fazendo de conta que são os personagens indicados. O terceiro personagem é o próprio aluno. Os alunos devem trocar os papéis a cada vez que falarem o diálogo. Monitore e trabalhe com a pronúncia das palavras. Para tornar a atividade mais desafiadora, você pode encorajar os alunos a incrementarem o diálogo com expressões já estudadas. Pergunte aos alunos que outras informações costumamos trocar quando somos apresentados a uma pessoa. Você pode revisar as seguintes expressões: *How old are you?/Where are you from?/Can you speak English?/ Let's go./Goodbye.* (Manual do Professor, p. 27)

Unidade 3 Lição 4 Volume 5A

Diga: *Let's talk about our routines.* Conduza uma repetição do diálogo modelo com os alunos. Peça a alguns voluntários que deem exemplos de palavras e expressões que podem ser usadas para substituir as partes em amarelo no diálogo. Escolha dois alunos para fazerem uma demonstração da interação para a turma. Aproveite para revisar algumas expressões já ensinadas (...). Se os alunos demonstrarem um domínio dessas expressões, estimule-os a utilizá-las na atividade, Monitore a atividade, ajudando os alunos e fazendo as correções necessárias. Ao final, convide alguns alunos para apresentarem seu diálogo para a turma. (Manual do Professor, p. 33)

Mesmo que nas instruções dessas atividades ainda encontremos uma prática oral controlada, podemos perceber também alguns momentos em que o conhecimento de mundo dos alunos é requisitado. Podemos dizer que essas duas últimas atividades citadas são momentos, ainda que tímidos, nos quais os alunos podem produzir oralmente e se posicionarem durante a interação com o professor, já que nas interações aluno-aluno toda a prática é controlada.

Outro aspecto que causa estranheza nas Atividade em grupo é a orientação quanto ao monitoramento e a correção. Eis os trechos em que essa instrução é dada: "Monitore a atividade, corrigindo os alunos quando necessário"; "Monitore a atividade, fazendo correções quando necessário"; "Em pares, os alunos falam o diálogo enquanto são monitorados"; "Corrija pronúncia e entonação, sempre que necessário"; "Monitore a atividade e corrija, sempre que necessário"; "Monitore e trabalhe com a pronúncia das palavras"; "Monitore a atividade, ajudando os alunos e fazendo as correções necessárias". Acreditamos que o monitoramento durante uma atividade oral seja importante, para que os alunos tenham um retorno do professor ou até mesmo dos próprios colegas a respeito das interações promovidas em sala de aula. Entretanto, monitorar somente com o intuito de corrigir não nos parece promover práticas reflexivas de linguagem em sala de aula. Vale a pena ressaltar aqui que não está claro em que momento a correção deve ser feita, isto é, durante a atividade ou após a mesma. Ainda assim, podemos perceber que o monitoramento tem por objetivo checar erros de pronúncia e entonação, por exemplo.

Partindo para a análise das atividades de Ouvir (*Listen*), listamos, a seguir, todos os enunciados que se referem às atividades desta natureza.

Zip From Zog 5A

Unidade 1:

- Listen and correct (Lição 1)
- Listen, point and repeat (Lição 2)
- Read and listen to the story (Lição 3)
- Listen and sing (Lição 3)

Unidade 2:

- Listen and repeat (Lição 1)
- Listen and check (Lição 2)
- Listen and check (Lição 2)
- Listen and write (Lição 2)
- Listen and check the correct option (Lição 3)
- Listen and color Zip's trunk (Lição 3)

Unidade 3:

Listen and write the correct day of the week (Lição 1)

Listen and write **Zay** or **Zed** (Lição 1)

Listen and check (Lição 2)

Listen and check what Zip says about his school (Lição 3)

Listen and check (Lição 4)

Unidade 4:

Listen and check the correct option (Lição 1)

Listen and check the correct picture (Lição 2)

Look at the picture and write what the kids are saying. Then listen and correct (Lição 2)

Zip From Zog 5B

Unidade 5:

Listen and write: [**L**] Lucy, [**S**] Stella, [**M**] Mayumi or [**Z**] Zip (Lição 2)

Listen and complete the recipe. Write: **one**, **two**, **three** or **some** (Lição 3)

Listen and number (Lição 3)

Unidade 6:

Listen and correct (Lição 2)

Listen, correct and sing (Lição 2)

Listen and check the correct option (Lição 3)

Listen and talk to your classmate (Lição 4)

Unidade 7:

Listen and circle Zookie's house (Lição 1)

Listen and check. What are Fred's steps in Zookie's houses? (Lição 2)

Listen and sing (Lição 4)

Unidade 8:

Listen and number the dialogue in order (Lição 2)

Listen and check the correct options (Lição 2)

Listen and sing (Lição 2)

Complete the sentences. Listen and correct (Lição 3)

Como podemos perceber, as atividades de Ouvir (*Listen*) sempre vêm acompanhadas de outras atividades. Na maioria das vezes, mais especificamente em 10 ocorrências, os alunos devem ouvir e marcar a opção correta (*Listen and check/Listen and check the correct option*). A segunda atividade mais frequente é a de ouvir e corrigir (*Listen and correct*), que ocorre 6 vezes. Pertencente a este grupo está a única atividade cujo enunciado é *Listen and check* (Unidade 3 Lição 2) mas que não se trata de ouvir e marcar a opção correta, e sim de

ouvir e checar o que está correto ou não, conforme podemos observar nas instruções do Manual do Professor (p. 29): "Explique aos alunos que deverão olhar o horário do *Zip* e completar as frases com as matérias, de acordo com os dias da semana. (...) Depois, toque o CD (Faixa18) para que os alunos possam ouvir as frases ditas por *Zip* e possam corrigir a atividade.". Em terceiro lugar, temos as atividades de ouvir e escrever ou completar (*Listen and write/Listen and complete*), num total de 5 ocorrências.

Mencionando um dos itens listados em sua *Introdução*, o *Manual do Professor* diz que um dos objetivos pedagógicos da série *Zip From Zog* é "sensibilizar o alunos para os sons da língua inglesa". De acordo com os enunciados retirados do *Livro do Aluno* dos volumes *5A* e *5B*, as atividades de Ouvir (*Listen*) são utilizadas para testar a compreensão auditiva dos alunos em relação ao conteúdo trabalhado nas unidades, o que se distancia de uma possível sensibilização dos alunos quanto os sons da Língua Inglesa. Aliás, vale a pena ressaltar que essa ideia de sensibilização presente no *Manual* parece vaga, pois não está claro que sons seriam esses, levando em consideração a grande variedade de falantes do idioma alvo, sejam eles nativos ou não. O que esses enunciados nos mostram é que as atividades de Ouvir (*Listen*) têm o objetivo de averiguar se os alunos reconhecem ou não a pronúncia dos itens lexicais e expressões focados ao longo dos livros

Após as atividades de Ouvir (*Listen*), chegamos às de Cantar (*Sing*). Uma característica recorrente nessas atividades é o fato de elas sempre serem precedidas de uma atividade de leitura e escolha de uma opção correta ou de leitura e complementação de palavras que faltam. Essas atividades que precedem as canções em si são feitas a partir das letras das próprias canções, como podemos ver, a seguir, na primeira e última atividades de Cantar (*Sing*) dos volumes *5A* e *5B*, Fig. 34 e 35, respectivamente:

Write mine or yours.

This is [1] _____ Thank you.

This is [2] _____ !

Read and check the correct picture.

Come on now
Let's play a game.
Touch the clothes
When I say the name.

Touch your T-shirt.
Touch your socks.
Touch your sneakers.
Touch your shorts.

T-shirt, socks, sneakers and shorts.

Come on now...

Touch your sneakers.
Touch your shorts.
Touch your T-shirt.
Touch your socks.

Sneakers, shorts, T-shirt and socks.

Listen and sing.

FIGURA 34 - Zip From Zog 5A página 9

Lesson 4 **Read the text and complete with the missing words.**

knight

crawl

lie

tame

Turn on the computer and enter your user name
Type your password. Let's play a game.
Fly up in the sky.
Fight and never [1] _____ .
Be careful, watch out! There are monsters you can't [2] _____ .

Create an avatar and make it quite tall
Make it very strong to climb a big wall
Make it a [3] _____ .
Ready for the fight
but help it decide when to run or to [4] _____ .

Listen and sing.

FIGURA 35 - Zip From Zog 5B página 26

Todas as canções presentes nos livros didáticos em questão são canções que não fazem parte do cotidiano dos alunos. São canções criadas com o propósito de trabalhar determinados itens lexicais e expressões que fazem parte do conteúdo das unidades e suas lições. Trazendo mais um trecho da *Introdução do Manual do Professor*, vemos que a série *Zip From Zog* faz "uso de música como recurso didático de motivação, repetição, memorização e automação" (p. IV). Entretanto, acreditamos que o teor mecânico dado às atividades de Cantar (*Sing*) e às atividades que as precedem não sejam aspectos que possam engajar a participação dos alunos em sala de aula, o que mais uma vez prejudica a aparição da voz dos alunos durante as atividades³¹. Quando dizemos voz, estamos nos referindo ao processo reflexivo que foi citado pelo *Manual do Professor*, quando este afirma que "o inglês deve levar os alunos a pensar; entender e questionar a realidade sócio-cultural à sua volta"(p. IV). Além disso, notamos, nestas palavras do *Manual* a respeito do uso de músicas, características semelhantes às atividades analisadas até aqui, isto é, notamos novamente a presença de atividades de repetição, memorização e automação, atividades estas que, por sua vez, não dialogam com o propósito de fazer os alunos refletirem sobre questões socioculturais por meio do idioma alvo.

Assim como as Atividades em grupo, algumas das atividades do ícone Jogo (*Game*) também configuram-se como atividades orais, segundo nos mostra o ANEXO C. O aspecto visual dessas atividades segue o modelo das Atividades em grupo, isto é, o uso de figuras nas cores azul e vermelha para indicar a ordem da participação dos alunos na interação e os exemplos de expressões e itens lexicais a serem utilizados e modificados durante a atividade.

As instruções dadas pelo *Manual* para a execução das atividades Jogo (*Game*) também são bastante semelhantes às das Atividades em grupo, pois também percebemos que se tratam de atividades de reprodução oral, na qual os alunos repetem o vocabulário fornecido pelo livro. Não há uma participação ativa dos alunos, e sim uma participação controlada, uma vez que as interações orais são entendidas como práticas limitadas de linguagem que levam os alunos a seguirem moldes bem específicos do que dizer e como dizer. Novamente vemos também a presença da monitoração como forma de corrigir os alunos quanto ao uso das estruturas e vocabulário trabalhados nas lições. Ainda que a oportunidade de um jogo possa motivar os alunos a se engajarem na atividade, o objetivo acaba sendo o mesmo das Atividade em grupo: o foco em aspectos lexicogramaticais do idioma alvo. Seguem abaixo as instruções

³¹ É relevante mencionar aqui que durante o período em que esta pesquisadora ministrou aulas de Inglês para turmas de Acelera I, essas canções não eram utilizadas em sala de aula. Com base no perfil da turma e nas opiniões dos próprios alunos, que por várias vezes disseram que o livro era "coisa de criança", a docente optou por não trabalhar com as canções presentes no material didático.

do *Manual do Professor* relativas a atividade Jogos (*Game*), nas quais identificamos os aspectos levantados no presente parágrafo.

Unidade 2 Lição 1 Volume 5A

Diga aos alunos: *Let's play a game*. Oriente os alunos na confecção da dobradura (*a cootie catcher*). Com a dobradura pronta, peça aos alunos que marquem os 8 triângulos internos com círculos de cores diferentes. Após terminarem de colorir; diga: *Open the colored triangles. Let's draw*. Os alunos desenharam as 4 condições climáticas que aprenderam, uma dentro de cada triângulo (*cloudy/rainy /sunny/windy*). Leia o diálogo modelo com os alunos. Chame a atenção para o fato de que eles devem perguntar duas coisas antes de iniciar a interação descrita no livro: *number and color*. (...) Os alunos andam pela sala e fazem a brincadeira com vários pares. (Manual do Professor, p. 17)

Unidade 2 Lição 4 Volume 5A

Diga aos alunos para desenharem 5 peças de roupa na linha do varal, que podem ser de qualquer membro de sua família. Coloque os alunos em pares para fazerem o *guessing game*. Leia o diálogo modelo com a turma e chame atenção para as formas singular e plural. Se achar melhor, escreva o diálogo no quadro. Chame a atenção dos alunos para o fato de que a interação deve continuar após *true/false*. Escreva no quadro: *That's right. Well done. e No! It's (my uncle's/brother's/aunt's/etc)*. Faça mais uma vez o modelo com toda a turma. Monitore a atividade, passeando por entre os alunos e assistindo-os na execução da tarefa. (Manual do Professor, p. 23)

Unidade 4 Lição 1 Volume 5A

Coloque os alunos em pares (A e B) e peça para que abram seus livros na página 69 (*Cut & Play*). Diga que devem colorir as cartas idênticas na mesma cor, com exceção da bicicleta, do cachorro e do gato, que já estão em preto. Para essas cartas, a diferenciação será feita pelo tamanho (*big/small*). Explique que o Aluno A **não pode** usar a mesma cor do Aluno B para colorir a mesma figura. Por exemplo, se o Aluno A colorir as duas pipas do seu conjunto de cartas de amarelo, o Aluno B não pode usar amarelo para colorir as suas pipas. Peça que coloquem suas iniciais num cantinho de cada carta. Explique o jogo (uma versão do "mico preto"): 1. As cartas dos dois alunos devem ser embaralhadas e colocadas numa pilha de cabeça para baixo. 2. Uma carta deve ser retirada dessa pilha e colocada fora do jogo, sem que os jogadores vejam qual é. 3. A pilha de cartas é, então, distribuída entre os dois jogadores (um jogador terá uma carta a mais). 4. Cada jogador olha suas cartas e coloca na mesa todos os pares que tiver (por exemplo, pipa amarela com pipa amarela). 5. Leia o modelo da interação no livro do aluno com a turma. Faça a turma repetir cada uma das frases. (...) O objetivo de cada jogador é se livrar de todas as cartas que tem na mão. Que conseguir é o vencedor. Um jogador acabará com uma carta na mão, que é o par daquela que foi retirada da pilha no início do jogo. (Manual do Professor, p. 37)

Unidade 4 Lição 3 Volume 5A

Explique que, a partir desse momento, eles farão o jogo da mímica. Chame um aluno e inicie a interação sugerida pelo diálogo modelo. Trabalhe a pronúncia de *you're eating...* De propósito, erre a resposta para que o aluno seja abrigado a usar a forma negativa. Repita mais algumas vezes com toda a turma, convidado os alunos a adivinharem a ação que está sendo representada. Coloque os alunos em pares para que possam fazer a brincadeira mais algumas vezes. Monitore e auxilie na produção da forma negativa e no uso correto dos pronomes. (Manual do Professor, p. 40)

Unidade 6 Lição 1 Volume 5B

Leia o enunciado com a turma e verifique se todos entenderam a tarefa. Revise o vocabulário necessário e coloque os alunos em pares para que possam achar as cinco diferenças nas figuras. Diga para marcarem cada uma delas com um X nas ilustrações. (...) Revise o uso de *there is...* e *there are...* e convide um aluno para interagir com você usando o diálogo modelo. Coloque os alunos em pares para continuarem descrevendo as diferenças entre as figuras ou chame outros voluntários para interajam diante da turma. (...) (Manual do Professor, p. 17)

Diante das instruções citadas, notamos que, assim como as Atividades em grupo, as atividades de Jogo (*Game*) também procuram exercer o controle das interações, prejudicando, portanto, o engajamento dos alunos durante as tarefas propostas.

Como explicado anteriormente, passaremos agora às atividades de leitura e escrita. Seguindo os ícones que caracterizam cada tipo de atividade, listamos, a seguir, os enunciados correspondentes às atividades de Ler (*Read*).

Zip From Zog 5A

Unidade 1

Read and listen to the story. (Lição 3)

Read and check the correct picture. (Lição 3)

Unidade 4

Read the dialogue and check Lucy's answer. (Lição 4)

Read and write the missing words. (Lição 4)

Zip From Zog 5B

Unidade 5

Read the recipe. Find the ingredients and copy them in the shopping list. (Lição 4)

Unidade 7

Read and write. (Lição 3)

Read the commands and draw your way through the game. (Lição 3)

Read the text and complete with the missing words. (Lição 4)

Unidade 8

Read the text and match the sentences with the pictures. (Lição1)

Read the e-mail and complete it. (Lição 4)

Read and check the answer to Lucy's e-mail. (Lição 4)

Os enunciados acima nos mostram que as atividades de Ler (*Read*) sempre são acompanhadas de uma outra atividade. Em maior ocorrência estão as atividades em que o aluno deve ler o texto e escrever ou completar com as palavras que faltam (*Read and write the missing words/Read and complete it*) ou ainda ler o texto e escolher a alternativa certa (*Read and check*). Novamente, temos a presença de atividades mecânicas, nas quais a leitura é entendida como mais uma forma de os alunos reconhecerem o vocabulário e as estruturas que foram trabalhadas nas unidades e suas lições.

De maneira tímida, vemos algum trabalho com as características do texto ou com o conhecimento de mundo dos alunos nas seguintes instruções:

Unidade 1 Lição 3

"Pergunte aos alunos que tipo de texto eles estão vendo na página: *What's this?* (uma história em quadrinhos) e pergunte se eles gostam desse tipo de texto. (...)" (Manual do Professor, p. 10)

Unidade 5 Lição 4

"Peça aos alunos que olhem para o texto e pergunte: *What is this about?* (...)" (Manual do Professor, p. 12)

Unidade 7 Lição 3

"Mostre as imagens e pergunte aos alunos se eles já conhecem algumas das palavras escritas nas telas do jogo. (...)" (Manual do Professor, p. 30)

Unidade 8 Lição 1

(...) Diga que as crianças da Terra vão participar da comemoração do ano novo em *Zog*. Pergunte aos alunos como eles acham que a data é comemorada lá. Aceite respostas em Português. Diga aos alunos para lerem o texto, a fim de descobrirem se suas previsões sobre a comemoração do ano novo em *Zog* foram acertadas. Explique que essa primeira leitura visa à compreensão geral do texto e que, portanto, eles não devem ficar preocupados em entender detalhes. (...) (Manual do Professor, p. 36)

Unidade 8 Lição 4

"Peça aos alunos que olhem o e-mail. Explique que não precisam lê-lo ainda, apenas identificar o seu destinatário (Zip e Stella) e o seu remetente (Lucy). (...)" (Manual do Professor, p. 42)

Ao solicitar que os alunos olhem para o texto e identifiquem do que se trata, ou até mesmo ao pedir que eles façam previsões a respeito do texto, as instruções do *Manual* criam uma possibilidade de trabalhar com os discentes aspectos que eles poderão utilizar em algum outro momento da vida deles, ao se depararem com textos em Inglês. Neste sentido, essas 5 atividades buscam uma certa reflexão, por parte dos alunos, sobre aquilo que estão lendo, fornecendo uma chance para que os mesmos participem ativamente das aulas, indo além, portanto, do preenchimento de lacunas ou da escolha de uma opção correta. É importante destacar que essa tímida presença do trabalho com as características do texto ou com o conhecimento de mundo dos alunos se faz presente apenas nas atividades que podemos classificar como "pré-leitura". Com exceção dessas instruções do *Manual do Professor*, as atividades de leitura apresentam uma natureza estruturalista.

Investigando, agora, as atividades com ícone Escrever (*Write/Complete*), listamos, abaixo, os enunciados dessas atividades.

Zip From Zog 5A

Unidade 1

Write the character's names. (Lição 1)

Write **his** or **her**. (Lição 1)

Write the words in the correct column (Lição 2)

Write **mine** or **yours**. (Lição 3)

Mayumi's or Mark's? Write **his** or **her**. (Lição 4)

Unidade 2

Label the pictures. (Lição 2)

Listen and write **YES** or **NO**. (Lição 2)

Look at the picture and write **YES** or **NO**. (Lição 3)

Write **Jessica's** or **Fred's**. Look at the examples. (Lição 4)

Write the sentences using **is**. Look at the example. (Lição 4)

Unidade 3

Listen and write the correct day of the week. (Lição 1)

Listen and write **Zay** or **Zed**. (Lição 1)

Write the correct subjects. (Lição 2)
 Complete and sing. (Lição 2)
 Draw and write what do you do on the weekends. (Lição 4)

Unidade 4

What are they doing? Complete the sentences. (Lição 4)
 Write Fred's answer. (Lição 2)
 Look at the picture and write what the kids are saying. Then listen and correct. (Lição 2)
 Write the correct action for each group of words. (Lição 3)
 Read and write the missing words. (Lição 4)

Zip From Zog 5B

Unidade 5

Now write the words in the correct places. (Lição 1)
 Choose four words to complete the sentences. (Lição 1)
 Write **a**, **an** or **some**. (Lição 2)
 Listen and write: [**L**] Lucy, [**S**] Stella, [**M**] Mayumi or [**Z**] Zip. (Lição 2)
 Listen and complete the recipe. Write: **one**, **two**, **three** or **some**. (Lição 3)

Unidade 6

Write the missing words. (Lição 2)
 Write one-word answer to each question. (Lição 3)
 Look at the pictures and write the correct capital letters. (Lição 4)

Unidade 7

Complete Zookie's note to Stella. (Lição 1)
 Write **T** (true) or **F** (false). (Lição 2)
 Read and write. (Lição 3)
 Read the text and complete with the missing words. (Lição 4)

Unidade 8

Write **T** (true) or **F** (false) about New Year's on planet Zog. (Lição 1)
 What's the surprise Zip and Stella prepared for the kids? Write the words and find out. (Lição 2)
 Look at the picture. Write **YES** or **NO**. (Lição 3)
 Complete the sentences. Listen and correct. (Lição 3)
 Read the e-mail and complete it. (Lição 4)

Conforme podemos observar, as atividades de Escrever (*Write/Complete*) também são atividades bastante mecânicas e repetitivas. Não se configuram como atividades de produção escrita, mas sim como usos de linguagem escrita na qual os discentes reescrevem expressões e itens lexicais. Outra característica dessas atividades são os exercícios em que os alunos são, mais uma vez, testados quanto à compreensão de figuras e frases, como o que acontece em "Look at the picture. Write **YES** or **NO** / Write **T** (true) or **F** (false)". Encontramos aqui, mais

uma participação limitada dos alunos, no que diz respeito às oportunidades ofertadas pelo LD. Ao aluno, cabe o papel de executor de atividades cujo foco é a mecanização e a repetição de aspectos lexicogramaticais do idioma alvo.

A única atividade de produção escrita que é sugerida aos alunos não está presente nos enunciados do *Livro do Aluno*, mas apenas no *Manual do Professor*. Trata-se de uma sugestão dada após a realização de uma atividade do *Zip From Zog 5B*, Unidade 8 Lição 4, cujo enunciado é "Read and check the answer to Lucy's e-mail". A seguir, as instruções do *Manual do Professor* (p. 43) para essa atividade.

Revise as palavras e as expressões que aparecem no contexto de e-mail. Explique aos alunos que, neste momento, eles lerão dois e-mail, mas que somente um apresenta a resposta que Zip e Stella enviaram para Lucy. Peça aos alunos que, em pares, decidam qual deles é a resposta para Lucy. Se houver oportunidade, redija com a turma um e-mail de despedida para Zip e Stella. Faça o e-mail colaborativamente, escrevendo no quadro as contribuições dos alunos.

Ao sugerir a produção colaborativa de um e-mail, o *Manual* oferece ao professor uma possibilidade de envolver o aluno em uma prática de linguagem cujo foco não é a repetição de itens lexicais e expressões ou a testagem da compreensão de figuras e frases. Esta sugestão de produção textual é uma atividade na qual os alunos poderiam exercer as suas vozes e, assim, participar ativamente da aula através das suas contribuições, distanciando-se, portanto, de um papel limitado durante o aprendizado da LE em questão.

Passaremos, agora, às considerações sobre as atividades das seções *Workbook* e *Picture Dictionary*, que serão feitas em conjunto devido às semelhanças encontradas. Apesar de o *Picture Dictionary*, de acordo com o *Manual* (p. V), ser "um dicionário ilustrado que é construído pelos alunos, de forma interativa, visando ampliar os momentos de prática e os de descoberta (...) que visam dar a cada aluno mais uma oportunidade de participação ativa no processo de aprendizagem da língua", ele acaba se apresentando como uma extensão do *Workbook*, isto é, formado por atividades de escrever, completar, correlacionar, circular, numerar, etc, cujo objetivo é revisar o conteúdo lexicogramatical trabalhado nas unidades. Os momentos em que os alunos são solicitados a construir um dicionário ilustrado se resumem a recortar figuras de uma determinada página e colar em outra, em um lugar específico. Diferentemente das demais seções do *Livro do Aluno*, não existem, no *Manual*, orientações de como conduzir as atividades do *Picture Dictionary*.

Ainda que a maioria das atividades presentes no *Workbook* tenham sido pensadas como forma de consolidar gramática e vocabulário, a atividade da Lição 4 da Unidade 8 do

Zip From Zog 5B (Fig. 36) nos chamou a atenção pelo seu caráter reflexivo.



FIGURA 36 - *Zip From Zog 5B* página 51

Nas palavras do *Manual* (p. 51) do volume 5B, "(...) a finalidade desta atividade é fazer com que os alunos reflitam sobre sua experiência com a língua inglesa." Ainda nesta mesma página, o *Manual* sugere que os alunos, após completarem as quatro partes, andem pela sala, comparando suas anotações com as de alguns colegas a fim de descobrirem semelhanças. Essa é a única atividade do *Workbook* na qual é dada a oportunidade de os alunos pensarem a respeito do seu processo de aprendizagem e de refletirem a respeito do uso da LE. Ao centralizar as experiências dos alunos, e não aspectos lexicogramaticais, o livro coloca os discentes em uma posição de destaque que oportuniza uma participação ativa dos aprendizes, uma possibilidade de se expressarem significativamente.

Outra seção do livro que merece atenção é a dos *Projects*. Assim como fizemos anteriormente, iremos abordar os projetos dos dois volumes conjuntamente, ressaltando as suas semelhanças. Todos os projetos são constituídos pelas seguintes partes:

Let's Talk (mesmo ícone da Atividade em Grupo): discussão inicial sobre o tema (BAKHTIN, 1997 [1979]) que rege o projeto;

Let's Plan: procedimentos para a execução do projeto;

Material Needed: recursos a serem utilizados para a realização do projeto;

New Words & Expressions: espaço reservado para a anotação de novas palavras e expressões aprendidas durante a realização do projeto;

My Ideas: espaço destinado para a anotação de ideias para o projeto;

The Way I See It: quadro avaliativo no qual os alunos refletem sobre o projeto em si, sobre o que aprenderam e sobre a sua participação.

Como o tema, os procedimentos e os materiais podem variar de um projeto para o outro, segue abaixo somente a figura referente às três últimas partes que compõem os *Projects*, já que estas são as mesmas em todas as propostas.

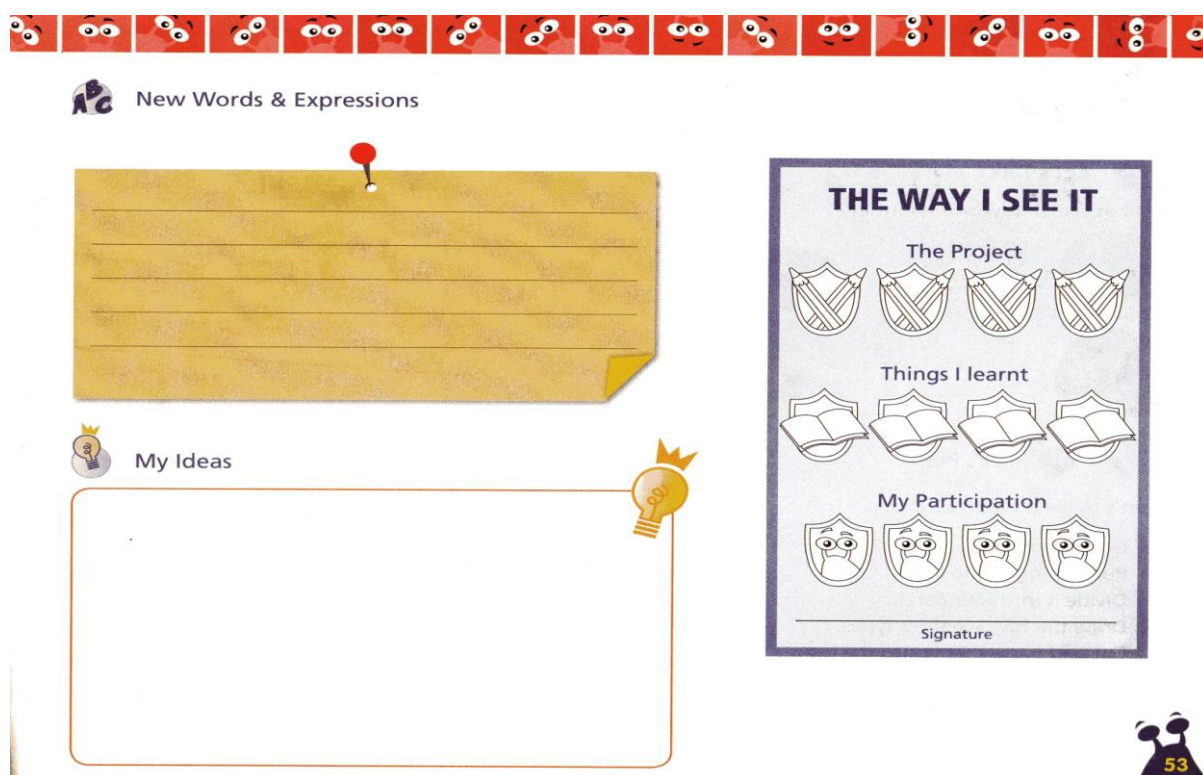


FIGURA 37 - Parte comum a todos os *Projects*

De acordo com a Fig. 37, podemos perceber que nestas partes dos *Projects* os alunos recebem bastante destaque. Podemos inclusive dizer que, nos dois volumes, esta é a parte do

Livro do Aluno em que a participação dos alunos ocorre mais intensamente. Vemos nesta parte do livro uma preocupação em dar voz ao aluno, para que o mesmo possa não só se avaliar, mas também a atividade em si. Neste sentido, a seção *Projects* é uma oportunidade de os alunos trabalharem em grupo, discutindo os temas propostos, e ainda questionarem a respeito do que foi feito e de como foi feito.

Diante das observações feitas até agora, podemos dizer que nos livros *Zip From Zog 5A* e *5B* prevalece um tipo de relação livro-aluno na qual o discente está sujeito às atividades do *Livro do Aluno*. Neste sentido, o LD se torna o elemento principal da interação, o que acaba acentuando a participação do professor, já que é este é o responsável pela mediação entre o material didático e o aluno.

Os poucos momentos em que a participação do aluno ganha espaço são nas instruções dadas pelo *Manual* para as atividades que destacamos anteriormente. Estamos falando das Atividades em grupo (*Group work /Talk*) da Unidade 3, Lições 1 e 4 do volume *5A* e da Unidade 5, Lição 2 do volume *5B*; das atividades de Ler (*Read*) da Unidade 1, Lição 3 do volume *5A*, da Unidade 5, Lição 4, da Unidade 7, Lição 3 e Unidade 8, Lições 1 e 4, essas cinco últimas todas do volume *5B*; e da sugestão de escrita colaborativa a ser feita após a atividade de Escrever (*Write/Complete*) da Unidade 8, Lição 4 do volume *5B*. O que ocorre é que as possibilidades de dar voz aos alunos estão presentes nas orientações do *Manual* para estas atividades, e não nos enunciados do *Livro do Aluno*. Isso significa que caberia ao professor oportunizar a participação ativa dos alunos durante as atividades. Vale a pena ressaltar que o nosso objetivo é analisar os enunciados do *Livro do Aluno* e suas respectivas orientações dadas pelo *Manual do Professor*, e portanto, não podemos afirmar que o professor forneça essa possibilidade ao aluno. Também não estamos dizendo o que deve ser feito, entretanto, acreditamos que dar voz ao aluno durante o processo de ensino-aprendizagem é uma prática que se faz relevante dentro do ensino de LE no contexto da educação brasileira, levando-se em consideração o momento contemporâneo em que estamos inseridos.

No *Livro do Aluno*, as únicas atividades que já trazem em seus enunciados espaço para a participação ativa dos alunos estão presentes na última atividade da seção *Workbook* do volume *5B* (Fig. 36) e na seção *Projects* (Fig.37), conforme vimos anteriormente. Os enunciados dessas atividades do *Livro do Aluno* trazem em si uma prática de ensino-aprendizagem de Inglês que coloca o aluno em foco, possibilitando que o mesmo esteja a frente dessas atividades, ocupando, assim, uma posição de destaque durante o desenvolvimento dessas tarefas. Contudo, esse momento que enfatiza uma prática reflexiva de linguagem não está presente ao longo de todo o *Livro do Aluno*, em nenhum dos volumes do

Zip From Zog 5, mas sim, apenas em seções pontuais como no final do *Workbook* do livro *5B* e nos *Projects* dos dois volumes. Desta forma, o que predomina nos volumes aqui analisados é uma relação livro-aluno na qual o material didático dita as regras da interação discursiva.

Passaremos agora para a investigação a respeito da tríplice relação livro-aluno-mundo, a fim de analisarmos como o material didático em questão prepara, ou não, o aluno para o mundo, isto é, como esse material didático forma, ou não, o aluno como cidadão ativo na escola e na comunidade. Voltaremos a nossa atenção para as funções comunicativas delimitadas, pelo *Manual do Professor*, para cada unidade do *Livro do Aluno*. As duas relações analisadas nessa seção do capítulo 5 foram desmembradas com o objetivo de melhor organizar os dados gerados. Ao final desta parte da análise, faremos nossas observações de maneira a unir essas relações novamente, pois as entendemos como um processo contínuo e simultâneo.

Na seção *Conteúdo & Distribuição*, do *Manual do Professor*, como o próprio nome diz, temos a distribuição dos conteúdos por unidade. Seguem em anexo (ANEXO D), as imagens referentes a essas páginas do *Manual*.

Esse anexo nos mostra que o conteúdo das unidades é composto por Função comunicativa, Vocabulário e Tema Transversal. Como podemos observar, são itens bastante específicos, que enquadram as unidades e suas lições em um determinado formato que se repete ao longo do livro, conforme vimos nas análises das atividades. Da forma como o conteúdo está distribuído, pode-se entender que para as funções comunicativas determinadas em cada unidade existe um vocabulário específico a ser utilizado pelos alunos. Ainda é possível dizer que na visão do *Manual*, esse vocabulário daria conta das funções comunicativas a serem trabalhadas nas unidades do *Livro do Aluno*.

A análise das atividades nos mostrou que o teor comunicativo que rege os objetivos pedagógicos da série *Zip From Zog 5* cedeu espaço para tarefas de cunho lexicogramatical. De acordo, com o *Manual do Professor* (p. IV), o LD em questão pretende "capacitar o aluno a usar o vocabulário e as estruturas básicas da língua inglesa de forma comunicativa, em situações adequadas à faixa etária e à fase de desenvolvimento, com foco especial na produção oral". Entretanto, o que vemos através dessa distribuição de conteúdo que se materializa nas atividades ao longo do *Livro do Aluno* dos dois volumes é o uso de vocabulário e estruturas básicas da Língua Inglesa com um propósito de uso condicionado da linguagem. O vocabulário listado na seção *Conteúdo & Distribuição* dos livros *5A* e *5B* é apresentado no decorrer do material por meio de atividades repetitivas e mecanizadas, preocupadas mais com a memorização do que com o uso do idioma

em contextos socioculturalmente situados.

É importante ressaltar que o *Manual do Professor* não traz uma definição para função comunicativa. Contudo, a distribuição de conteúdos nas unidades nos mostra que o material compreende o uso da linguagem de forma comunicativa como ações a serem executadas. O que ocorre é que esse agir é orientado não de forma discursiva ou como prática discursiva localizada no tempo e no espaço, norteado por um eixo temático que possibilite ao aluno identificar a prática social na qual a linguagem está inserida, mas sim um agir que se preocupa em nomear coisas através da linguagem, em reconhecer a pronúncia de expressões e itens lexicais, em memorizar essas mesmas expressões e itens lexicais. Não encontramos nos volumes 5A e 5B um agir pertencente a práticas sociais, e sim, um agir que antecede essas práticas para analisar a linguagem gramaticalmente, sem vínculo com as interações sociais nas quais os alunos se engajam ou possam vir a se engajar no seu cotidiano.

Outro aspecto que nos chama a atenção é que para cada unidade há um Tema Transversal a ser explorado. Destacamos, abaixo, as instruções do *Manual do Professor* para o trabalho com os Temas Transversais, sinalizando as unidades do *Livro do Aluno* às quais se referem esses Temas.

Zip From Zog 5A

Unidade 1 Lição 3

Pergunte por que a mãe de Fred ficou chateada com ele quando viu a blusa suja: *Why was Fred's mom angry?* (porque ele colocou uma blusa suja junto às roupas limpas). Pergunte aos alunos o que Fred fez quando percebeu que havia cometido um erro: *What was his attitude?* (não falou a verdade). Peça aos alunos que deem as suas opiniões sobre a atitude de Fred: *What's your opinion?* Volte ao texto no momento em que a mãe de Fred diz: *Tell the truth*. Relembre o significado desta expressão e peça aos alunos que a repitam. Converse sobre as consequências de não assumirmos um erro nosso e sobre como uma mentira pode gerar confusão e problemas sérios. (Manual do Professor, p. 11)

Unidade 2 Lição 3

Pergunte aos alunos que itens foram mencionados quando as crianças falaram sobre se proteger do sol (*a sun hat/a cap/sunscreen*). Pergunte por que devemos usar esses itens para nos protegermos dos raios solares (porque são medidas de proteção contra a radiação solar que causa doenças de pele como o câncer). Converse sobre o perigo da exposição ao sol entre 10 e 16 horas. Peça aos alunos que citem outros itens que podem ajudá-los a se proteger do sol (óculos escuros, camiseta, guarda-sol, entre

outros). (Manual do Professor, p. 21)

Unidade 3 Lição 3

Chame a atenção dos alunos para a palavra *RESPECT* no quadro de avisos da ilustração da página 24. Explique que, na escola Zip, as crianças têm um grande respeito uma pelas outras e pelos adultos. Converse sobre como é importante respeitarmos uns aos outros e aproveite para discutir problemas de desrespeito ou até mesmo *bullying* em sua escola. (Manual do Professor, p. 31)

Unidade 4 Lição 3

Pergunte aos alunos se já vivenciaram ou ouviram falar de algum desastre natural. Pergunte se houve uma mobilização, por parte da população para ajudar as vítimas. Pergunte, também, que tipo de ajuda podemos oferecer nesses momentos (exemplo: alimentação, vestuário e trabalho voluntário). Explique que ser solidário é ajudar os outros não só em situações graves, mas também no dia-a-dia. Pergunte aos alunos de que forma eles podem ser solidários em sua comunidade (emprestando algo para um colega, oferecendo a um idoso ou grávida o seu lugar para sentar, ajudando familiares e vizinhos em alguma tarefa etc.) (Manual do Professor, p. 41)

Zip From Zog 5B

Unidade 5 Lição 1

Converse com a turma sobre os fatores que contribuem para a nossa saúde e bem estar. Discuta o papel da alimentação. Faça um círculo no quadro e diga aos alunos que se trata de um prato. Divida o prato em partes, mostrando o que você comeu no almoço/jantar. Escreva o nome dos alimentos (arroz, feijão etc.) e o tamanho que cada porção ocupou no prato. Peça aos alunos que façam o mesmo, lembrando a última refeição que fizeram. Converse sobre as categorias de alimentos, explicando, por exemplo, que um bife pode ser classificado como proteína e arroz como grão. Fale também dos legumes e verduras, frutas, derivados do leite e gorduras. Depois de terem feito seus desenhos, desenhe no quadro o modelo abaixo chamado "*MY PLATE*" e inspirado no site kidshealth.org/kid/stay_healthy/food/pyramid.html. A ideia é mostrar às crianças que, numa refeição saudável, frutas, legumes e verduras devem ocupar metade do prato, sendo que a porção de legumes e verduras é ainda um pouquinho maior do que a de fruta. A divisão do prato também como objetivo desencorajar porções muito grandes de um determinado tipo de alimento. (Manual do Professor, p. 7)

Unidade 6 Lição 1

Converse com os alunos sobre a importância das reservas florestais e parques nacionais na preservação da natureza. Se possível, incentive a pesquisa sobre locais

que tenham como objetivo a conservação ambiental na sua cidade e redondezas. Fale também sobre como a preservação do meio ambiente começa nas nossas casas e escolas. Ações como economizar água, usar lâmpadas econômicas ou energia solar e reciclar o lixo contribuem muito para o meio ambiente. Se achar pertinente, proponha uma campanha na escola, convidando todos a pensarem em soluções e ações para alguns pontos. (...) (Manual do Professor, p. 17)

Unidade 7 Lição 4

Converse com os alunos sobre a importância de se respeitarem as regras de jogos. Explique que devemos obedecer às regras para que o jogo aconteça de forma justa e pacífica. A partir do momento em que decidimos "jogar", devemos respeitar os adversários e entender que nem sempre vamos vencer. Explique que o mesmo acontece na vida em sociedade: devemos respeitar as regras ou teremos que assumir as consequências dos nossos atos. O respeito às regras de jogos é tão importante que está presente no juramento Olímpico dos atletas. Leia o juramento para os alunos: (...) (Manual do Professor, p. 32)

Unidade 8 Lição 1

Converse com os alunos sobre importância de conhecermos e respeitarmos os hábitos culturais e tradições de um povo. Fale sobre a diversidade cultural do nosso país, dando exemplos simples de diferenças regionais. Por exemplo, comente que no Rio de Janeiro as pessoas geralmente se cumprimentam com dois beijos no rosto. Em São Paulo, um beijo só e em algumas regiões de Minas Gerais, as pessoas se cumprimentam com três beijinhos. Mencione, também, que muitas culturas usam garfo e faca para comer, enquanto outras usam as mãos ou hashi (*chopsticks*). Enfatize que o importante é conhecermos e respeitarmos as diferenças culturais. Se possível, desenvolva um projeto sobre o tema. (Manual do Professor, p. 37)

Assim como em outras atividades, percebemos aqui algumas semelhanças. Apenas nas primeiras 3 unidades citadas o Tema Transversal faz referência a uma atividade do *Livro do Aluno*. Nas demais, a relação é estabelecida com o assunto da lição na qual se localiza a sugestão de trabalho com o Tema Transversal, como o que ocorre na Unidade 4, Lição 3 do volume 5A. A sugestão feita pelo *Manual do Professor* é dada logo após uma atividade cuja imagem os personagens estão em um evento beneficente. Outro aspecto que as atividades com Temas Transversais possuem é o fato de elas serem sugeridas ao final de uma das páginas da lição, ou seja, sempre após a última atividade da primeira ou da segunda página da lição. Notem também que as instruções para essas atividades estão apenas no *Manual*. Não há nenhum enunciado no *Livro do Aluno* que explicita o trabalho com Temas Transversais.

Podemos perceber nas palavras do *Manual* uma oportunidade de dar voz ao aluno. Ao

propor as discussões acima mencionadas, o *Manual do Professor*, e por extensão o professor, possibilita que o aluno reflita e se posicione a respeito das questões levantadas, questões essas que se mostram pertinentes não só ao espaço escolar, mas também à comunidade na qual o aluno vive. Mais uma vez, é importante ressaltar que estamos analisando apenas o Livro do Aluno e as instruções do *Manual do Professor*, sem menção ao desenvolvimento das aulas por parte do professor. Entretanto, como as sugestões de abordagem de Temas Transversais se encontram no *Manual*, sabemos que essas propostas estão ao alcance somente do professor.

No tocante à relação livro-aluno-mundo, podemos dizer que da forma como as funções comunicativas são trabalhadas nos livros didáticos *Zip From Zog 5A* e *5B* não há uma preocupação com o preparo do aluno para as interações sociais nas quais ele possa se engajar. O foco está na análise gramatical da língua inglesa, o que vai na contramão das práticas sociais nas quais os alunos estão inseridos. O aspecto lexicogramatical do idioma em questão é uma dimensão da linguagem que sozinha não constrói significado. Conforme nos mostra Halliday & Matthiessen (2014), as nossas experiências de vida e as relações sociais nas quais nos envolvemos influenciam significativamente nossas escolhas lexicogramaticais ao usarmos a linguagem em nossas interações. Portanto, ignorar esse fatores não nos parece contribuir para a formação dos alunos como cidadãos que questionam e refletem sobre o uso da linguagem.

No que diz respeito aos Temas Transversais, o *Manual do Professor* traz discussões relevantes para promover a participação ativa dos alunos na escola e na comunidade. A questão é que esse trabalho parece desconectado da proposta do *Livro do Aluno*. Não há articulação entre as discussões propostas pelo *Manual* e as atividades do *Livro do Aluno*. O que ocorre é que o Tema Transversal selecionado para cada unidade, na seção *Conteúdo & Distribuição*, não perpassa o processo de ensino-aprendizagem presente nos livros didáticos *Zip From Zog 5A* e *5B*. O Tema Transversal é visto como um momento à parte, dissociado das funções comunicativas e do vocabulário de cada unidade. Essa descontinuidade gera um trabalho no qual o livro didático se mostra presente no mundo, sem que o mundo esteja inserido no material.

Nesta seção do capítulo de análise voltamos nossas atenções para as atividades presentes no *Livro do Aluno* com o intuito de investigarmos as relações sociais e de poder existentes entre alunos, professores e o livro didático. Através da análise das atividades podemos nos encaminhar para a resposta da nossa segunda pergunta de pesquisa: **em que medida os livros didáticos *Zip From Zog 5A* e *5B* promovem o engajamento dos alunos em sala de aula, assim como a formação dos mesmos como cidadãos ativos na escola e na**

comunidade?

Com base nas observações que fizemos até agora, os tipos de atividades que predominam no *Livro do Aluno* não promovem o engajamento dos alunos em sala de aula. São atividades de cunho repetitivo e mecânico que focam aspectos lexicogramaticais da Língua Inglesa sem conexão com as práticas sociais nas quais os alunos se engajam. A participação dos alunos se restringe a seguir os comandos do *Livro do Aluno* e do *Manual do Professor*, através do docente.

O que temos, em grande parte no livro didático, é uma proposta de ensino com foco no material. O professor, conseqüentemente, também ganha bastante espaço nas interações entre o livro didático e os alunos, uma vez que ele media as orientações do *Manual* e a participação dos alunos. Na verdade, como pudemos observar nas instruções, mais do que mediar a relação livro-aluno, o professor também é responsável pelo controle da relação aluno-aluno durante a execução das atividades. Em muitos momentos, o docente é orientado a monitorar a atividade e corrigir possíveis erros de pronúncia.

Recordando as palavras de Cunningsworth (1995. p. 17) "o relacionamento entre professor e livro didático é um fator importante e se torna melhor quando é uma parceria (...) A parceria é auxiliada quando metas e objetivos estão bem definidos, e quando os diferentes, porém complementares, papéis de professor e livro didático são claramente percebidos e bem balanceados". Entretanto, o que encontramos na análise feita nesta seção do capítulo 5 são atividades que situam o livro didático como o protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Acrescentamos ainda o papel dos alunos em meio a essa parceria entre professor e livro (CUNNIGSWORTH, 1995). Onde esperávamos um material voltado para as necessidades dos alunos e disposto a dar voz aos discentes, encontramos livros didáticos que procuram controlar a maioria das interações em sala de aula.

Ao empoderar o livro didático e o professor, *Zip From Zog 5A* e *5B* não permitem que os alunos se posicionem durante o processo de ensino-aprendizagem, limitando a participação dos discentes. Conforme vimos anteriormente, são poucos os momentos em que a linguagem é tratada como prática social. Neste sentido, a proposta central do livro didático não dá lugar a um sujeito agente ativo capaz de agir por meio do discurso, mas sim a um sujeito passivo, que não tem voz dentro do processo de ensino-aprendizagem como um todo.

Em tempos de mudanças sociais, culturais, econômicas e tecnológicas em escalas imensuráveis, onde o conhecimento é cada dia mais (co)construído e compartilhado, de diversas formas, um livro didático que privilegia a análise gramatical do idioma alvo no processo de ensino-aprendizagem nos parece não dialogar com as palavras do *Manual do*

Professor, que diz que "o inglês deve levar os alunos a pensar, entender e questionar a realidade sócio-cultural à sua volta". Tal aspecto é preocupante, uma vez que as próprias OC afirmam que "pelo papel que essa língua desempenha no mundo contemporâneo, ela pode nos dar acesso a outros sentidos sobre quem podemos ser: uma demanda educacional importante para o aprimoramento da democracia e da cidadania". (SME-RJ, 2012, p.7)

Mais do que uma discrepância entre o *Manual do Professor* e os volumes 5A e 5B, estes mesmos materiais se mostram na contramão do que o Programa Acelera Brasil diz se propor a fazer. Para que o engajamento dos alunos em sala de aula e a formação dos mesmos como cidadãos ativos na escola e na comunidade possam ser alcançados é preciso que a voz dos alunos circule durante o evento discursivo aula (TILIO & ROCHA, 2009).

Ao enfatizarem a relação entre linguagem e estrutura social, Halliday & Matthiessen (2014) e Bakhtin (1997 [1979]) apontam para o papel constitutivo da linguagem no desenvolvimento humano. Uma vez que o aspecto social da linguagem é, na maioria das vezes, ignorado pelo material didático durante o processo de ensino-aprendizagem, torna-se questionável o papel que este material exerce na formação dos alunos.

5.3 Perspectivas de ensino-aprendizagem através da organização do livro didático

Nesta última seção do capítulo de análise, iremos investigar os aspectos nos quais os livros didáticos *Zip From Zog 5A* e *5B* se adequam ao Programa Acelera Brasil, em termos de concepção de ensino-aprendizagem. Para tanto, buscaremos compreender, através da organização do material, que define o fluxo de organização da mensagem (Tema-Rema), a visão que se tem a respeito do processo de ensino-aprendizagem. É nosso propósito aqui analisar, por exemplo, se as posições iniciais do material são ocupadas por atividades mais construtivas e produtivas ou por atividades mais mecanizadas e repetitivas. Neste sentido, acreditamos que a organização das partes de um livro didático podem expressar quais atividades são centrais para o(s) seu(s) autor(es), no que tange à estruturação do material. Conforme o capítulo de Metodologia, lançaremos nossos olhares para a estrutura da lição, da unidade e do livro como um todo. Antes, porém, vejamos o que o *Manual do Professor* tem a nos dizer a respeito da concepção de ensino-aprendizagem presente nos livros didáticos *Zip From Zog 5A* e *5B*.

Na *Introdução*, o *Manual* (p.IV) nos diz que "a abordagem essencialmente comunicativa prioriza situações que encorajem o aluno a perceber a língua inglesa como meio

de comunicação. Ênfase no aspecto lúdico da aprendizagem, com foco em vocabulário e interação". Podemos entender, então, que nos volumes 5A e 5B a língua inglesa é compreendida como meio de comunicação e que faz parte do processo de ensino-aprendizagem enfatizar o aspecto lúdico, com foco em vocabulário e atividades que promovam interação.

Ainda a respeito do trabalho com vocabulário, o *Manual* esclarece que

Considerando a idade dos alunos, privilegia-se o ensino de expressões completas (*chunks*) que podem ser empregadas em situações diversas, espelhando o processo de aquisição da língua materna. Nesse tipo de abordagem, a criança é exposta à língua de forma natural e contextualizada, sem que haja qualquer preocupação em analisá-la gramaticalmente. (Manual do Professor, p. VI)

Encontramos nesse trecho algumas semelhanças com a abordagem desenvolvida no Acelera I. De acordo com Lalli (2000), os conteúdos trabalhados por esse Programa de Aceleração procura dialogar com os interesses dos alunos e com o seu cotidiano. Sendo assim, podemos dizer que o Programa Acelera Brasil também se preocupa em expor os alunos ao conteúdo de forma natural, uma vez que os discentes encontrariam no material situações que lhe fossem familiares. Cabe agora, analisarmos se e como as informações do Manual e as semelhanças entre o *Zip From Zog 5A* e *5B* estão presentes na organização material didático em questão.

Ao olharmos mais atentamente para a organização das lições, podemos perceber algumas características recorrentes. A primeira delas é que toda a lição 1 de cada unidade traz, na parte superior da página, o número da unidade e o título dado a ela. Além disso, cada unidade possui uma cor (Cf. Fig. 2 e 16) que por sua vez é utilizada na borda que decora a parte superior das páginas das lições e nos enunciados das atividades. A Fig. 38 ilustra exatamente o que estamos falando. É possível notar que há uma preocupação com a questão estética do livro, no que diz respeito ao uso de várias cores, a fim de que o livro seja atraente para o seu público alvo.

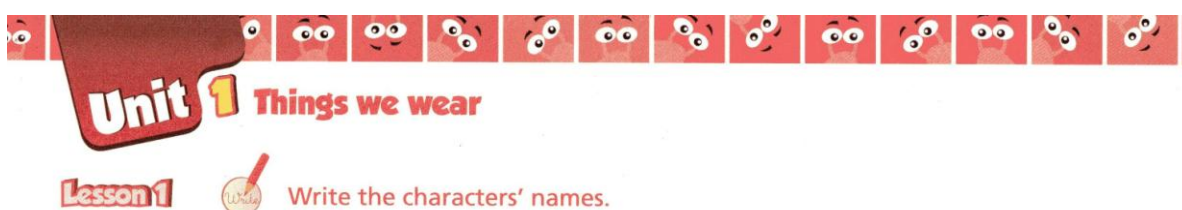


FIGURA 38 - *Zip From Zog 5A* Unidade 1 Lição 1 Borda superior e enunciado

Outra característica diz respeito aos enunciados (Fig. 22), pois estes sempre estão acompanhados dos ícones, que por sua vez, vêm sempre na frente dos enunciados. Acreditamos que isso seja uma forma de fazer com que os alunos se acostumem com os símbolos, e mesmo que tenham alguma dificuldade em ler os enunciados, os ícones mostram com que tipo de atividade eles irão se deparar.

Dando continuidade à análise da organização das lições, notamos também que os mascotes *Olympio* e *Olympia* possuem uma característica recorrente: eles sempre aparecem ao final da segunda página de uma lição, uma vez em cada unidade.

Devido à função que estes mascotes desempenham nos livros didáticos *Zip From Zog 5A* e *5B*, esta posição dada aos mascotes nos causa estranheza. De acordo com o decreto que responde pelo lançamento do PRCG, um dos motivos para a criação do Programa é a realização dos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos na cidade do Rio de Janeiro em 2016 e, sendo assim, o ideal seria que os mascotes ocupassem uma posição inicial nas lições, já que os mesmos sinalizam para o professor o momento para se falar sobre os esportes que compõem os eventos a serem sediados pela nossa cidade. Ao colocar os mascotes ao final da segunda páginas das lições, os LD dão a entender que este momento da aula não ocupa um lugar de destaque dentro do material.

Ainda sobre a estrutura das lições, podemos perceber que as atividades como *Listen, point and repeat*, *Match words and pictures*, *Number the words* e *Complete with the missing words* sempre trazem os itens lexicais destacados em caixas, como vemos no exemplo a seguir (Fig. 39).

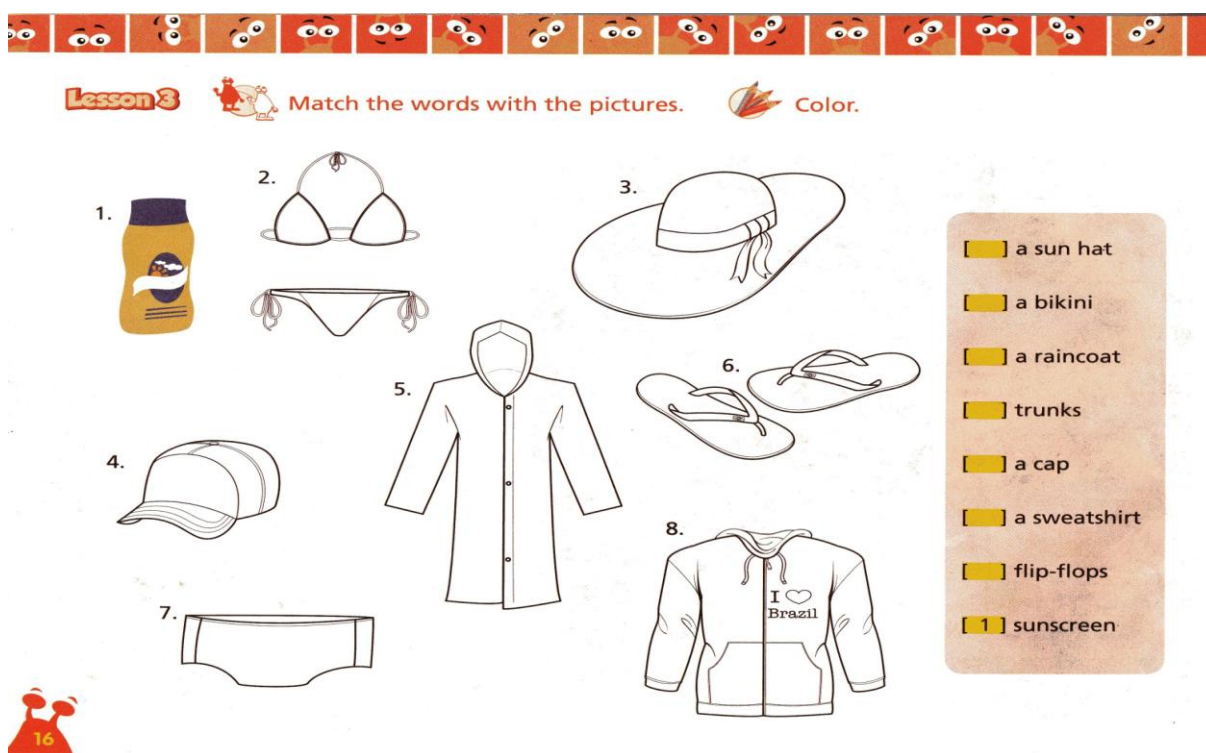


FIGURA 39 - Itens lexicais destacados

Quando o *Manual do Professor* nos diz que uma das características da abordagem presente no material é a "ênfase no aspecto lúdico da aprendizagem, com foco em vocabulário e interação" (p. IV), podemos ver a importância dada ao trabalho com vocabulário, entretanto, não é possível encontrarmos o aspecto lúdico nas atividades citadas acima, já que se tratam de atividades mecânicas e repetitivas, como observamos na maior parte do material (Cf. seção 5.2). Ao destacar os itens lexicais em caixas a ênfase dada passa a ser o trabalho com vocabulário de forma descontextualizada e não de maneira natural e situada sociohistoricamente, como também afirma o *Manual do Professor*.

No que diz respeito à organização do material no nível da lição, podemos dizer que a posição de Tema é ocupada por questões relativas à aparência estética do LD, uma vez que notamos um padrão no cabeçalho de cada lição. Também em posição de destaque encontram-se os itens lexicais trabalhados na lições, como no exemplo da Fig. 39. Localizado como Rema, encontramos a menção aos eventos esportivos, representados pelos mascotes *Olympio* e *Olympia*, cuja função, de acordo com o *Manual do Professor*, é sinalizar ao professor o momento em que se pode abordar alguns dos esportes presentes nas Olimpíadas de 2016. Entendemos, portanto, que uma possibilidade de eixo temático a ser desenvolvido é colocada

em segundo plano dentro das lições.

Passando agora para a organização do livro no nível da unidade, temos uma tabela (ANEXO E) que nos mostra como as unidades são estruturadas. Como podemos ver, a Compreensão oral está no topo da tabela, pois o foco das unidades é o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral. De acordo com outros trechos do *Manual do Professor* (Cf. seção 5.1), podemos incluir, neste primeiro item da tabela com a estrutura das unidades, o desenvolvimento da habilidade de produção oral, trabalhado nas Atividades em grupo (*Group Work/Talk*) e também em alguns Jogos (*Game*).

Entretanto, essas atividades não são o ponto de partida das unidades, pois as atividades de *Group work/Talk* e *Game* (cujo objetivo seja a produção oral) não ocupam um lugar inicial nas unidades. Elas são alocadas no final das lições (na primeira ou na segunda página), em um pequeno espaço na página. Apenas duas atividades de *Group work/Talk* ocupam uma página inteira (ANEXO B Unidade 5 Lição 4 e Unidade 6 Lição 4).

Outro aspecto interessante é o número de atividades de *Group work/Talk* distribuídas por unidade. Na Unidade 1 temos 2 atividades desse tipo, enquanto que nas demais unidades do volume 5A temos 3 atividades dessas em cada unidade. Já no volume 5B, as Unidades 5, 6 e 7 têm, cada uma, 2 atividades de *Group work/Talk*, ao passo que na Unidade 8 é zero o número de atividades desse tipo. Assim como a última unidade do *Zip From Zog 5B*, há lições que não possuem nenhuma atividade de *Group work/Talk*, como é o caso das Lições 2 e 3 da Unidade 1; Lição 3 da Unidade 2; Lições 2 e 3 da Unidade 3; Lição 2 da Unidade 4; Lições 1 e 3 da Unidade 5 e Lições 2 e 3 das Unidades 6 e 7.

Com base nos números acima, podemos concluir que as demais atividades de *Write; Listen, point and repeat; Listen and correct; Match; Circle* e etc são as que ocorrem em maior frequência ao longo das unidades. Além de estarem mais presentes nos livros, a posição que elas ocupam também se difere das atividades de produção oral. Se temos as atividades de *Group work/Talk* e *Game* (de produção oral) localizadas ao final da primeira ou segunda página das lições, às atividades mencionadas no começo deste parágrafo é reservado o início das unidades, fazendo com que elas sempre estejam antes das atividades de produção oral.

Mais uma vez, encontramos discrepâncias entre o *Manual do Professor* e o desdobramento das unidades e suas lições. O que nas informações do *Manual* é o foco da abordagem utilizada nos livros, nas unidades ganha um papel secundário. Neste sentido, o ponto de partida dos livros 5A e 5B são atividades de cunho gramatical, de natureza mecânica e repetitiva, de acordo com as observações levantadas na seção 5.2 deste capítulo. O foco no desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção oral está presente apenas nas

instruções do *Manual do Professor*. Quando analisamos a materialização desse discurso nas unidades e lições do material, verificamos que o trabalho com a habilidade da oralidade não é o ponto central do material que compõe o *corpus* dessa pesquisa.

Em relação à organização do material no nível da unidade, podemos pontuar que as atividades de produção oral, foco do PRCG para qual os livros didáticos *Zip From Zog 5A* e *5B* foram supostamente elaborados, não ocupam a posição frontal de Tema, e sim, a posição final de Rema. Em posição de destaque, temos atividades mecânicas, repetitivas e estruturais de leitura e escrita e de compreensão auditiva. Esse fluxo na organização das unidades demonstra que a ênfase do material didático em questão contraria os objetivos apresentados pelo *Manual do Professor*.

Em relação à organização do livro como um todo e diante do que foi exposto até aqui, podemos dizer que o ponto de partida do material didático *Zip From Zog 5A* e *5B* é o trabalho com a gramática e o vocabulário da Língua Inglesa através de atividades que prezam a automação e a repetição do conteúdo. A ordem em que se encontram as partes que formam a estrutura dos dois volumes nos mostra que aspectos lexicogramaticais descontextualizados das práticas sociais são o foco da abordagem presente no material.

Em primeiro plano, temos as unidades e respectivas lições com as atividades analisadas na seção 5.2 deste capítulo. Em seguida o *Workbook*, com atividades de gramática e vocabulário que consolidam a ênfase dada nas unidades e lições. Após todos esse trabalho que, como vimos, não expõe os alunos à língua de forma natural e contextualizada, temos nos *Projects* uma oportunidade de desenvolver o conteúdo a partir de temas sociohistoricamente situados e atividades que dão voz aos alunos. E por último, encontramos o *Picture Dictionary*, onde mais uma vez a língua é dissociada das práticas discursivas nas quais os discentes participam no seu dia a dia.

Conforme as nossas observações, podemos dizer que a única seção dos volumes *5A* e *5B* que vai além de questões lexicogramaticais e que entende a linguagem como prática social é a seção *Projects*, que por sua vez se encontra no meio de atividades que enfatizam a análise gramatical da língua. O que encontramos na organização dos livros didáticos *Zip From Zog 5A* e *5B* é um bombardeio de atividades lexicogramaticais, interrompidas por tarefas de construção de conhecimento e reflexão. É um ciclo de atividades repetitivas, mecânicas e de automação da língua que se inicia nas unidades e suas lições e se conclui no *Picture Dictionary*, que na maior parte do tempo se mostra como uma extensão do *Workbook* (Cf. seção 5.2).

No que tange à organização do livro didático como um todo, a posição de Tema é

ocupada por atividades de caráter estrutural, como as que identificamos nas seções destinadas ao desenvolvimento das unidades e suas lições e na parte destinada ao *Workbook* (Cf. seção 5.2). Para atividades de cunho reflexivo, presentes na seção *Projects*, que podem proporcionar o engajamento dos alunos, foi reservado a posição de Rema.

O objetivo desta seção do capítulo de análise é responder à terceira pergunta de pesquisa **Em que aspectos os livros didáticos *Zip From Zog 5A* e *5B* se adequam ao Programa Acelera Brasil, em termos de concepção de ensino-aprendizagem?** Para tanto, voltamos as nossas atenções para a organização dos livros didáticos em questão, pois com base na teoria de linguagem do livro didático à qual nos afiliamos (TILIO & ROCHA, 2009; TILIO, 2013) e mais especificamente a partir da dimensão textual-estilística (Cf. seção 3.4), acreditamos que a ordem em que as atividades são posicionadas ao longo do material didático é bastante significativa no que diz respeito à concepção de ensino-aprendizagem que fundamenta este mesmo material. Antes de nos atermos a esse aspecto, é necessário que tenhamos algumas palavras com relação à concepção de ensino-aprendizagem que identificamos no Programa Acelera Brasil, a partir dos fundamentos teóricos vygotskyanos que embasam o nosso estudo.

Segundo Lalli (2000), um dos objetivos do Programa Acelera Brasil é promover a participação dos alunos na sala de aula, na escola e na comunidade, por meio de materiais voltados para os discentes, com foco em temas práticos do cotidiano e de interesse do mundo infante juvenil. É possível notarmos aqui um diálogo com o caráter sociocultural veiculado às teorias vygotskyanas, nas quais “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (VYGOTSKY, 1991 [1978], p. 59).

Desta forma, se o Acelera I, de acordo com Lalli (2000), parece se preocupar com um aprendizado baseado nas interações sociais nas quais os alunos se engajam dentro e fora da escola, assim como para Vygotsky (1991 [1978]) essas mesmas interações sociais são fundamentais para o desenvolvimento da criança, é de se esperar que esse aspecto também seja contemplado pelo material didático selecionado para as aulas de Inglês, ou seja, é de se esperar que os livros didáticos *Zip From Zog 5A* e *5B* também apresentem uma concepção sociointeracional de ensino-aprendizagem.

Contudo, não é isso que a organização do material didático em questão nos mostra. Ao colocar em posição de Tema atividades que analisam gramaticalmente a língua, sem o comprometimento com as práticas sociais que constituem a linguagem e que ao mesmo tempo são constituídas por ela, o material didático utilizado nas aulas de Inglês do Acelera I ignora um dos aspectos importantes das concepções vygotskyanas, também compartilhado por

Halliday & Matthiessen (2014) e Bakhtin (1997 [1979]): o papel constitutivo atribuído à linguagem.

Conforme defendido ao longo da fundamentação teórica desta dissertação de Mestrado, a linguagem possui um papel primordial na construção do indivíduo, pois é através dela que o homem constitui sua consciência e pensamento. O que os construtos teóricos de Vygotsky (1991 [1978]), Halliday & Matthiessen (2014) e Bakhtin (1997 [1978]) fazem é estabelecer as relações da linguagem com o sujeito, assim como as relações dos sujeitos com outros sujeitos e com a sociedade em geral, por compreenderem a linguagem como participante na construção da realidade do homem, já que este é situado sociohistoricamente através da linguagem.

Diante do exposto, podemos dizer que os livros didáticos *Zip From Zog 5A* e *5B* não se baseiam em uma concepção sociointeracional de ensino-aprendizagem, já que é recorrente no material rejeitar as interações sociais que se dão através da linguagem. Este distanciamento entre o que se diz ser objetivo do Acelera I e os propósitos do material selecionado para as aulas de Inglês deste programa de aceleração é mais um aspecto, dentre os que já foram mencionados nas seções 5.1 e 5.2, que justificam nossos questionamentos em relação à adequação dos volumes aqui analisados para o ensino da LE alvo em um contexto tão específico como o do Programa Acelera Brasil.

A seguir, nas Considerações Finais, faremos um apanhado das observações feitas ao longo do estudo aqui desenvolvido. Retomaremos os resultados da análise dos dados, assim como sinalizaremos possíveis contribuições para o contexto de pesquisa em questão.

CAPÍTULO 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho investigou a adequação dos livros didáticos *Zip From Zog 5A* e *5B* ao Programa Acelera Brasil, visando discutir como os temas do mundo infanto juvenil são construídos pelo livro didático *Zip From Zog*, em que medida esse livro didático promove o engajamento dos alunos em sala de aula, assim como a formação dos mesmos como cidadãos ativos na escola e na comunidade, e em que aspectos o livro didático *Zip From Zog* se adequa ao Programa Acelera Brasil, em termos de concepção de ensino-aprendizagem.

Foram analisados os dois volumes do *Livro do Aluno* da série *Zip From Zog* elaborados para o 5º ano do Ensino Fundamental e que também foram selecionados pela SME-RJ para o ensino de Inglês nas turmas do Acelera I. Este material didático faz parte da coletânea desenvolvida pela editora LF Educacional para o ensino de Inglês no Ensino Fundamental I das escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, integrantes do PRCG. A editora em questão faz parte do grupo *Learning Factory*, responsável pela produção e comercialização dos livros didáticos da SBCI. Também compuseram o corpus de análise as informações trazidas pelo *Manual do Professor* sobre a apresentação da série *Zip From Zog* e as instruções quanto à realização das atividades presentes no *Livro do Aluno*.

Ao investigarmos como os temas do mundo infanto juvenil são construídos pelo livro didático *Zip From Zog*, lançamos nossa atenção para os eixos temáticos presentes nas unidades dos volumes *5A* e *5B*. Este estudo nos mostrou que os livros não são organizados tematicamente, com base no nosso entendimento de tema (cf. seção 3.4). O que o *Manual do Professor* chama de tema é, na verdade, um nome, um título dado à unidade. Esta nomenclatura, conforme pudemos observar, possuem o propósito de introduzir o conteúdo lexicogramatical que será abordado. Sendo assim, as unidades dos livros não trabalham a linguagem em contextos ou situações específicas e, portanto, não há construção de significados por parte do material. Ao ambientar os livros em um contexto cultural fictício, como é o caso do extraterrestre *Zip* e seu planeta *Zog*, os livros didáticos *Zip From Zog 5A* e *5B* não estabelecem um vínculo com o mundo infanto juvenil que cerca os alunos e, desta forma, não remetem ao cotidiano dos discentes e suas experiências de vida.

Ao discutirmos em que medida esse livro didático promove o engajamento dos alunos

em sala de aula, assim como a formação dos mesmos como cidadãos ativos na escola e na comunidade, o alvo da nossa análise passa a ser as atividades existentes no material. De acordo com as nossas observações, as atividades propostas, em sua maioria, restringem a participação dos alunos em seguir os comandos do livro e, conseqüentemente, do professor. Este, por sua vez, é visto como o responsável em controlar as interações em sala de aula, corrigindo os alunos quanto à pronúncia e emprego das expressões. Neste sentido, o engajamento dos alunos fica bastante prejudicado, pois a voz dos discentes não possui espaço dentro do processo de ensino-aprendizagem. Diante de relações sociais nas quais os alunos são vistos como meros coadjuvantes na interação, compromete-se, também, a formação destes alunos como cidadão ativos em suas escolas e comunidades.

No que diz respeito aos aspectos nos quais o livro didático *Zip From Zog* se adequa ao Programa Acelera Brasil, em termos de concepção de ensino-aprendizagem, nos concentramos em analisar a organização das lições, das unidades e do livro como um todo. Assim sendo, verificamos que as atividades que ocupam posições iniciais no material didático são aquelas que enfatizam aspectos formais da LE alvo, ou seja, vocabulário e gramática. Atividades de caráter construtivo e reflexivo são deixadas para o final do material, acentuando a relevância que a lexicogramática da língua tem para os volumes *5A* e *5B*. Neste sentido, os livros didáticos de Inglês selecionados para o Acelera I não se adequam à concepção sociointeracional de ensino-aprendizagem que parece nortear esse Programa de Aceleração, uma vez que o material ignora a relevância das interações sociais que ocorrem por meio da linguagem e que são fundamentais para o desenvolvimento dos alunos.

Segundo nossos apontamentos no capítulo 5 desta Dissertação, os livros didáticos *Zip From Zog 5A* e *5B* possuem características bastante regulares que se repetem ao longo do material, como por exemplo o conteúdo abordado, os tipos de atividades, as instruções do *Manual do Professor* e a organização das partes que compõem o material. Vimos também que as únicas partes do livro nas quais pudemos encontrar o ensino de Inglês situado sociohistoricamente, preocupado em dar voz aos alunos e que dialoga com uma concepção sociointeracional de ensino-aprendizagem encontram-se deslocadas das unidades e lições, como é o caso dos *Projects*, ou apenas nas sugestões do *Manual do Professor* e não diretamente no *Livro do Aluno*.

Com base no presente estudo, podemos concluir que o material didático selecionado para as aulas de Inglês do Acelera I não se adequa aos objetivos deste Programa de Aceleração. A escolha de um material que foi supostamente elaborado para os alunos do 5º ano regular do Ensino Fundamental nos parece ter sido feita apenas com base na equivalência

de idade entre os alunos deste nível de ensino e os discentes do Acelera I. As questões levantadas durante o desenvolvimento da nossa fundamentação teórica e que se mostram relevantes para o cenário contemporâneo em que o ensino-aprendizagem de LE no contexto da educação brasileira está inserido parecem não terem sido consideradas no momento em que os livros didáticos foram escolhidos pela SME-RJ.

Esta instituição, aliás, apesar de não ter sido mencionada na seção 5.2 do capítulo de análise, exerce um papel de extrema influência no trabalho do professor, uma vez que a escolha do material didático de Inglês do Acelera I não conta com a participação do docente desta língua estrangeira em nenhum momento. Não dizemos com isso que o professor esteja de mãos atadas, pois estamos ciente da possibilidade de adaptação das atividades caso o docente de Inglês assim o deseje. Entretanto, aquele que está em constante contato com os seus alunos nem se quer é consultado sobre o tipo de material que melhor atenderia as necessidades dos discentes. Se pensarmos a respeito dos participantes envolvidos no evento discursivo sala de aula, ou seja, os alunos, professores e o livro didático em si, veremos que é possível incluirmos aqui a SME-RJ, devido ao papel decisivo dessa instituição na escolha do livro didático de Inglês.

Se a SME-RJ se baseou nos PCN-LE (1998) para elaborar as OC (SME-RJ, 2012), podemos, portanto, utilizar o discurso do edital do PNLD (BRASIL, 2014) voltado para os anos finais do Ensino Fundamental I. No que diz respeito aos princípios e critérios de avaliação para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Espanhol e Inglês), percebemos este documento aborda os aspectos que foram levantados em nossas perguntas de pesquisa. Neste sentido, encontramos no edital do PNLD (BRASIL, 2014) princípios e critérios que mencionam a preocupação do documento com os eixos temáticos abordados no livro didático, com a participação dos alunos e a formação destes como cidadãos, e com a concepção de ensino-aprendizagem que conduz o material.

Assim, no tocante aos eixos temáticos, o edital sinaliza que "(...) os temas abordados nas coleções didáticas precisam ser social e culturalmente relevantes para a formação mais ampla e educação dos alunos (...)" (BRASIL, 2014, p. 65). Notamos, aqui, a importância de conteúdos que estejam situados sociohistoricamente, para que estes possam fazer sentido para a formação dos alunos.

Em relação ao engajamento dos discentes e à formação dos mesmos, o documento ressalta que aprender uma LE tem como um de seus princípios oportunizar o acesso a sentidos relacionados a diferentes modos de compreender e expressar-se no e sobre o mundo (BRASIL, 2014). Desta forma, "a aproximação do aluno a essas formas de dizer

o mundo e de significar experiências vividas por outros povos deve estar pautada no esforço de romper estereótipos, superar preconceitos, criar espaços de convivência com a diferença" (BRASIL, 2014, p. 64). Ainda de acordo com o edital, para que essa aproximação ocorra de forma efetiva, é importante salientar "o papel da criatividade, do lúdico e dos afetos na construção coletiva do conhecimento a ser partilhado" (BRASIL, 2014, p. 64).

Outro princípio orientador a ser considerado e que também interfere na participação dos alunos durante o processo de aprendizagem de uma LE diz respeito ao papel atribuído ao professor. Neste ponto, o documento concebe o material didático para o ensino de LE como recurso complementar ao trabalho do professor (BRASIL, 2014). A partir de sua experiência no contexto escolar, o professor é aquele que pode utilizar o material didático da maneira mais adequada para sua turma. Entretanto, a seleção dos LD *Zip From Zog 5A e 5B*, determinada pela SME-RJ, para as aulas de Inglês do Acelera I, não fornece ao docente o espaço para reflexões críticas sobre o material didático.

Atreladas a esse aspecto e à nossa preocupação com a visão de ensino-aprendizagem que rege os LD em questão, estão as concepções que norteiam a coleção didática. De acordo com o PNLD (BRASIL, 2014, p. 64), uma das questões fundamentais está na orientação teórico-metodológica do material didático. Trata-se, assim, da "coerência entre essa e a seleção temática, a apresentação de elementos linguísticos e de atividades de compreensão e produção na língua estrangeira" (BRASIL, 2014, p. 64). Conforme identificamos no capítulo destinado à análise, muitas foram as incoerências encontradas entre o *Manual do Professor*, o *Livro do Aluno* e os objetivos do Programa Acelera Brasil, no tocante à construção dos temas do mundo infanto juvenil pelo livro didático *Zip From Zog*, à promoção do engajamento dos alunos em sala de aula, assim como a formação dos mesmos como cidadãos ativos na escola e na comunidade, e aos aspectos nos quais o livro didático em questão se adequa, ou não, ao Acelera I, em termos de concepção de ensino-aprendizagem.

Diante destes aspectos levantados pelos princípios e critérios de avaliação para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Espanhol e Inglês) presentes no edital do PNLD (BRASIL, 2014) para os anos finais do Ensino Fundamental I, podemos dizer que o documento preza pelo caráter educativo da LE, "de modo que esta possa ocupar seu espaço na escola e participar do esforço conjunto de garantir uma formação cidadã" (BRASIL, 2014, p. 64). Torna-se necessário, então, entender o papel da LE para além da concepção de meio de comunicação, contrariando, assim, a visão defendida pelos LD *Zip From Zog 5A e 5B* (Cf. seção 5.3), e compreendê-la "como portadora de sentimentos,

valores e saberes profundamente atrelados a processos históricos de sociedades muito diversificadas" (BRASIL, 2014, p. 64).

Reforçamos, aqui, a necessidade da criação de mecanismos de avaliação para os livros didáticos selecionados para o Acelera I, e, por que não, para os demais LD utilizados no PRCG. Assim como a SME-RJ necessitou elaborar orientações curriculares específicas para o ensino de Inglês do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, pensamos ser possível uma espécie de "PNLD municipal", com princípios e critérios de avaliação que auxiliassem o trabalho dos docentes de Inglês que atuam nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro.

A falta de diálogo entre os responsáveis pelo Acelera I, os professores de Inglês e a SBCI pode ser um obstáculo, tanto para o alcance dos propósitos deste Programa de Aceleração, quanto para um processo de ensino-aprendizagem de LE que se importe com o aluno como um todo e não apenas no momento em que ele está na aula de Inglês. Sendo assim, a pesquisa aqui desenvolvida apresenta-se como uma possibilidade de início de um trabalho colaborativo que incorpore o ensino de LE ao trabalho realizado pelos professores regentes das turmas de Acelera 1.

A análise de adequação que realizamos nesta Dissertação de Mestrado pode ser o caminho para a elaboração de uma material didático de Inglês que englobe o conteúdo trabalhado pelo material desenvolvido especialmente para os alunos do Acelera Brasil. É importante salientar aqui que não pretendemos que os livros didáticos *Zip From Zog 5A* e *5B* sejam banidos das salas de aula do Acelera I. O que queremos dizer é que assim como há a possibilidade de os professores de Inglês adaptarem as atividades do material da LF Educacional, também existe a possibilidade de se elaborar materiais de Inglês pensando nos alunos do Acelera I e no conteúdo trabalhado pelos professores regentes.

Acreditamos que o estudo aqui realizado contribui de forma significativa para os estudos da Linguística Aplicada voltados para o Ensino de Línguas Estrangeiras, mais especificamente o de Inglês. Ao incorporarmos os construtos teóricos vygostkyanos, bakhtinianos e hallidayanos ao nosso estudo, pretendemos fundamentar a nossa pesquisa de maneira coerente com o momento contemporâneo no qual estamos inseridos e, assim, trazer para a nossa discussão autores que possam dialogar com a visão de ensino-aprendizagem de LE que vem sendo defendida ao longo deste trabalho: uma concepção de ensino-aprendizagem que esteja a par da importância de uma trabalho contextualizado sociohistoricamente, que pense, antes de tudo, nas necessidades de seu público alvo e no papel dos que participam desse processo como um todo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. [1979] **Estética da criação verbal**. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____ [1929] **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, art.36, III. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 out. 2012.

_____ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 1997. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2013.

_____ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília, 1998, p. 43-51. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2013.

_____ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006, p.87-156. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2013.

_____ **Resolução CNE/CEB 7/2010**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.

_____ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** . Brasília, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 17 maio 2015.

_____ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2014**. 2011. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/3963-pnld-2014-anos-finais-do-ensino-fundamental>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

BRITO, C.; CAPELLI, P. Secretaria Municipal de Educação paga R\$ 7,5 milhões por livro de inglês. **O Dia**. Rio de Janeiro, 26 dez. 2014. Disponível em: < <http://odia.ig.com.br/noticia/rio-de-janeiro/2014-12-24/secretaria-municipal-de-educacao->

paga-r-75-milhoes-por-livros-de-ingles.html>. Acesso em: 23 abr. 2015.

CUNNINGSWORTH, A. **Choosing your coursebook**. 1 ed. Oxford: Macmillan, 1995.

DIAS, R. Critérios para a avaliação do livro didático de língua estrangeira no contexto do segundo ciclo do ensino fundamental. *In*: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

FAIRCLOUGH, N. [1992] **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. **Analysing Discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

_____. [1995] **Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language**. 2. ed. London: Routledge, 2010.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

FREIRE, P. Educação como Prática da Liberdade. *In*: **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FRIDMAN, Luis Carlos. Vitalidade ou irrelevância de um debate. *In*: FRIDMAN, Luis Carlos **Vertigens pós-modernas: configurações institucionais contemporâneas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

GILL, R. Análise de discurso. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. cap. 10, p. 244-270.

GIMENEZ, T. A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. *In*: NICOLAIDES, C. S.; SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e Gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. **Matraga**, v. 16, n. 24, p. 13-47, 2009. Disponível em: <<http://www.pgletras.uerj.br/matraga/matraga24/artigos.html>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

HALL, Stuart. [1992] O caráter da mudança na modernidade tardia. *In*: HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context and text: aspects of language in a**

social- semiotic perspective. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to Functional Grammar**. 3. ed. London: Routledge, 2014.

HARWOOD, N. **English Language Teaching Materials: Theory & Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

IVIC, I.; COELHO, E. P. (Orgs.). **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massanga, 2010.

KALANTZIS, M; COPE, B. **Literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

LALLI, V. S. O Programa Acelera Brasil. **Em Aberto**, v. 17, p. 145–148, 2000. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/index>>. Acesso em: 14 jul. 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. [1986] A análise documental. *In*: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Critical Literacy and the Question of Normativity: An Introduction. *In*: ____ **Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice**. Cresskill, New Jersey: Hampton Press, 1997.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. *In*: BÁRBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra (Org.) **Reflexões e Ações no Ensino-aprendizagem de Línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. **Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013.

MISHAN, F. **Designing authenticity into language learning materials**. Bristol: Intellect Books, 2005.

O'NEILL, R. Why use textbooks? **ELT Journal**, Volume 36/2, January 1982.

PARRADO, C.; SANTOS, S. P. **Zip from Zog, 5A: livro do aluno**. 1. ed. Rio de Janeiro: Learning Factory, 2012.

Zip from Zog, 5A: manual do professor. 1. ed. Rio de Janeiro: Learning Factory, 2012.

PROGRAMA ESCOLAS DO AMANHÃ. Disponível em: <<http://www.rioeduca.net/programasAcoes.php?id=19>>. Acesso em: 26 nov. 2014

PROGRAMA RIO CRIANÇA GLOBAL. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=1100300>>. Acesso em: 21 out. 2012.

QUERINO, M. M. F. Aceleração da Aprendizagem: a redescoberta do prazer de aprender. **Em Aberto**, v. 17, n. 71, p. 139–144, 2000. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/index>>. Acesso em: 09 set. 2014.

RAMOS, R. C. G. O livro didático para o ensino de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. *In*: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

RIBEIRO, E. C. C. **Ações políticas de melhoria da qualidade do ensino: descrição e análise da implementação da política de aceleração de aprendizagem na região norte fluminense (2004-2007)**. Dissertação de mestrado. Campo dos Goytacazes: UENF, Centro de Ciências do Homem, 2008. Disponível em: <http://www.uenf.br/Uenf/Downloads/P_SOCIAIS_4856_1233170308.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2014.

RIO DE JANEIRO. **Decreto n.º 31.187, de 06 de outubro de 2009**. Cria o Programa Rio Criança Global no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Poder Executivo, Ano XXIII, N°138, 07 de out. de 2009, p. 5.

ROCHA, C. H. **Reflexões e Propostas sobre Língua Estrangeira no Ensino Fundamental I: plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade**. Campinas: Pontes Editores, 2012.
RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise do discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

ROXANE, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTOS JORGE, M. L.; TENUTA, A. M. O lugar de aprender língua estrangeira é a escola: o papel do livro didático. *In*: LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I. Número I. Julho,

2009. Disponível em: <www.rbhcs.com>. Acesso em: 21 out. 2012.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Subsecretaria de Ensino. Coordenadoria de Educação. **Orientações Curriculares Revisitadas - Língua Inglesa**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=798880>> Acesso em: 17 maio 2015.

TILIO, R. **O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Letras, 2006. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.pucRio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=8835@1>. Acesso em 23 abr. 2010.

_____. ROCHA, C. H. As dimensões da linguagem em livros didáticos de Inglês para o Ensino Fundamental I. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 48, p. 295–315, 2009.

_____. Linguística (Aplicada), contemporaneidade e materiais didáticos: Diálogos. *In*: SANTOS, L. I. S.; SILVA, K. A. (Orgs.). **Linguagem, Ciência e Ensino: desafios regionais e globais**. Campinas: Pontes, 2013, p. 57–76.

TOMLINSON, B. **Principles and procedures of materials development**. 2 ed. Cambridge: Cambridge University press, 2011.

_____. Materials development for language learning and teaching. **Language Teaching**, 45.2, p. 143–179, 2012.

_____. ; MASUHARA, H. Materials developing for language learning: principles of cultural and critical awareness. *In*: PEREIRA, A.; GOTTHEIM, L. (Orgs.) **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

_____. VYGOTSKY, L. S. [1978] **A Formação Social da Mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. WIDDOWSON, H. The authenticity of language data. *In*: WIDDOWSON, H. **Explorations in Applied Linguistics**. Cambridge: CUP, 1979.

ANEXO A



PREFEITURA
DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Ensino
7ª Coordenadoria Regional de Educação
Gerência de Educação
Av. Ayrton Senna, nº2.001-BL.A-sala 9
Barra da Tijuca-Rio de Janeiro-RJ-CEP.:22.775-002
Telefone:(21)3325-4681-Correio
Eletrônico:gedcre07@rioeduca.net



Circular E/SUBE/7ªCRE/GED N.º 393

Rio de Janeiro, 11 de julho de 2014.

ASSUNTO: Distribuição dos livros de Língua Inglesa

Sr(a) Diretor(a) da E/ SUBE/CRE (. . .)

Informamos que a Editora Learning Factory está realizando a entrega dos livros de Inglês a serem utilizados no 2º semestre de 2014.

Enviamos a indicação do livro a ser utilizado em cada ano de escolaridade ou projeto.

Livro	Ano de escolaridade
ZIP FROM ZOG 1B e livreto ZIP FROM ZOG Play&Learn 1B	1º ano
ZIP FROM ZOG 2B e livreto ZIP FROM ZOG Play&Learn 2B	2º ano
ZIP FROM ZOG 3B e livreto ZIP FROM ZOG Play&Learn 3B	3º ano
ZIP FROM ZOG 4B e livreto ZIP FROM ZOG Play&Learn 4B	4º ano
ZIP FROM ZOG 5B e livreto ZIP FROM ZOG Play&Learn 5B	5º ano e Aceleração 1
Interaction ED 2	6º ano e Aceleração 2
Interaction ED 4	7º ano e 7º ano NJM
Interaction ED 6	8º ano e Aceleração 3
Interaction ED 7	9º ano

OBS: Os projetos de Realização de Alfabetização NÃO utilizam livros da Learning Factory.

Solicitamos atenção especial para os seguintes itens:

- os alunos devem receber os livros indicados para o ano ou projeto em que estão matriculados;
- as escolas **não** devem fazer uso de livros diferentes do indicado para cada

ano ou projeto;

- na capacitação de julho de 2014, os professores de Inglês foram **orientados para o uso dos livros indicados para cada ano ou projeto**, mesmo que tenham tido problemas no semestre anterior ou tenham utilizado livros diferentes do que havia sido determinado;

- **todas as escolas** devem receber livros e fazer uso dos mesmos no **2º semestre de 2014**;

- as escolas devem controlar o quantitativo de livros entregues aos alunos;

- os alunos que pedirem transferência deverão levar o livro para a escola onde forem estudar;


- as eventuais **sobras de livros do ano anterior** devem ser utilizados.

Atenciosamente,


Graça Lima

Gerência de Educação


ANEXO B

Atividades em grupo (*Group work/Talk*)*Zip From Zog 5A*


Play a chain game.



My name's **Maria**.




Her name's **Maria** and my name's **Thomaz**.




Her name's **Maria**, his name's **Thomaz** and my name is **Bianca**.


Unidade 1 Lição 1 página 5




Talk to a classmate.



Her T-shirt is **white**.
Her pants are **blue** and her glasses are **pink**.



I know! **Maria Clara!**



That's right. / Sorry, wrong.

Unidade 1 Lição 4 página 10



Talk to a classmate.



What's your favorite day of the week?



It's **Friday**.

Unidade 3 Lição 1 página 20



Let's role-play the dialogue.



Zed, this is **Ana**.



Nice to meet you, **Ana**.



Nice to meet you too.

Unidade 3 Lição 1 página 21



Talk to a classmate.



What do you do in the **morning**?



I **chat online**.



Cool! / Really? Me too.

Unidade 3 Lição 4 página 27



Lesson 4



Read the dialogue and check Lucy's answers.



Role play the dialogue. Use the expressions below.

- Hi, Lucy. It's Tom.
- Hi there!
- How are you?
- I'm fine. But I'm busy now.
- Are you **studying**?
- Yes, I am.
- No, I'm not.
- Are you **cleaning up your room**?
- Yes, I am.
- No, I'm not.
- What are you doing?
- I'm **playing a fantastic computer game**.
- I'm **watching a fantastic TV programme**.
- Come on, Lucy. Stop for a moment and talk to me!
- Sorry, Tom. Sure. What's up?
- Lots of things...



- eating dinner
- reading a book
- playing the guitar
- doing your homework
- watching TV
- cooking



Unidade 4 Lição 4 página 34

Zip From Zog 5B

Imagine you are at ZogZonald's.

Can I help you?

I'd like **some cookies** and **an apple**, please.

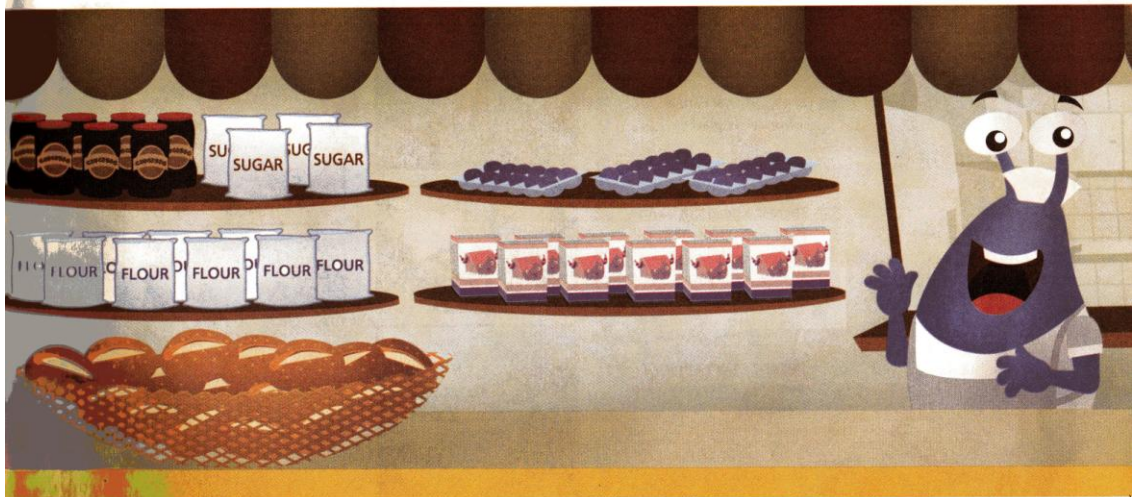
Here you are.

Thank you.

Unidade 5 Lição 2 página 7



Buy the ingredients.



Can I help you?



I'd like **some flour**, please.



Anything else?



Yes, **some milk** and **some sugar**, please.



Here you are.

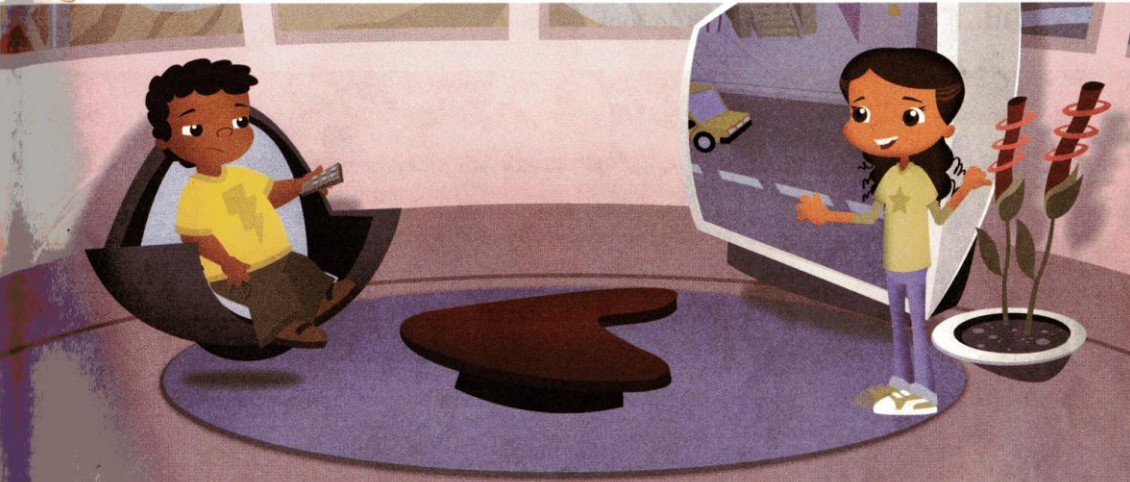


Thank you.



You're welcome.





Listen and talk to your classmate.

have a snack? call your mom? go to bed? drink some water? rest?

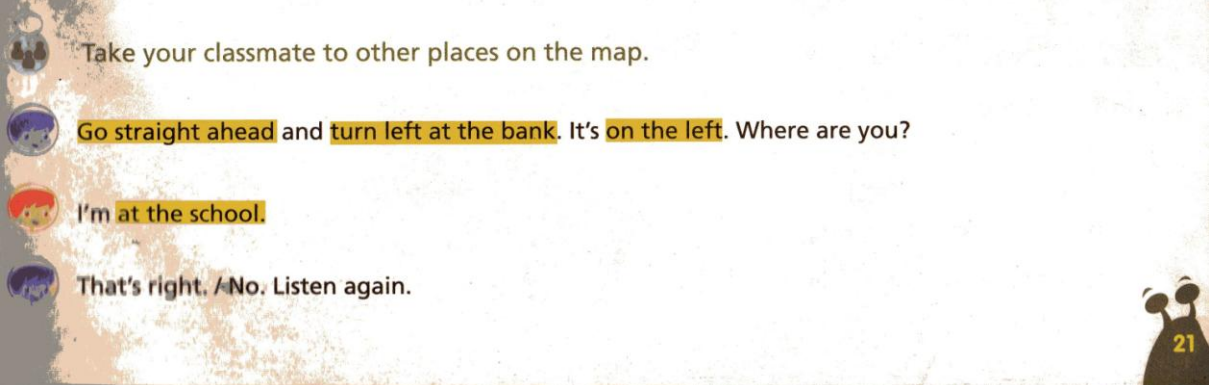
I'm bored.

Would you like to play a game?

Sure. Great idea.

19

Unidade 6 Lição 4 página 19



Take your classmate to other places on the map.

Go straight ahead and turn left at the bank. It's on the left. Where are you?

I'm at the school.

That's right. / No. Listen again.

21

Unidade 7 Lição 1 página 21



Talk to your classmate.
Choose from the table below.

He / she is...

beautiful
brave
fast
funny
intelligent
strong
tall
big

He / she can...

crawl
dance
fight well
fly
jump high
swim
tame monsters
sing



This is my avatar. **Her** name is...



Cool.



She is **strong** and **intelligent**...
She can **fly** and...



ANEXO C

Jogo (Game) - Orais

Zip From Zog 5A

Make a cootie catcher. Let's play.



What's the weather like?



It's sunny.



Great! I love sunny days.
Oh no! I hate sunny days.

Unidade 2 Lição 1 página 12



Play a guessing game.



Whose T-shirt is this?
Whose pants are these?



It's dad's. / They're my sister's.
True or false?



True. / False.

Unidade 2 Lição 4 página 19



Play a game.



A **ball**, please.



Which one?



The **blue** one.



There you are.
Sorry, I don't have it.

Unidade 4 Lição 1 página 29



Play a miming game.



What are you doing?



Look.



You're eating a hot dog.



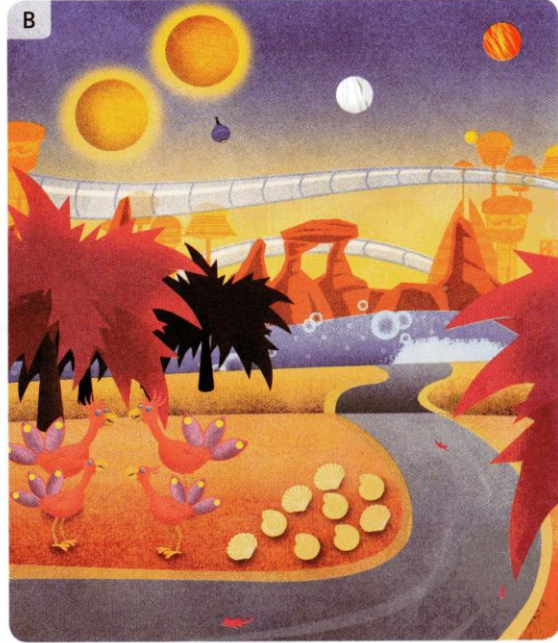
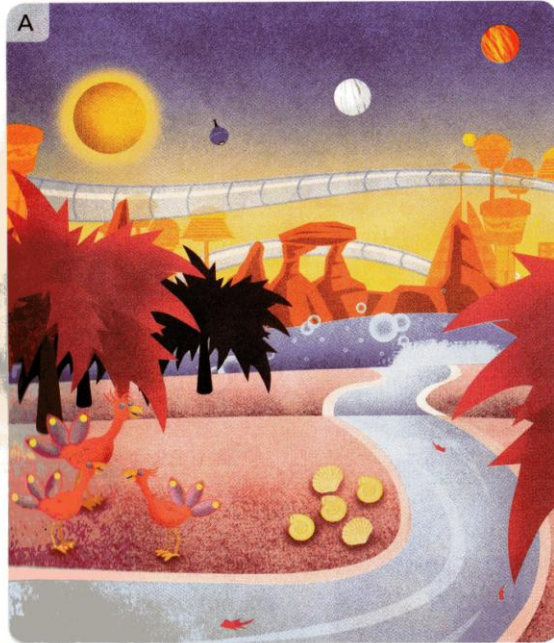
That's right.
I'm **not** eating a hot dog. I'm eating a sandwich.

Unidade 4 Lição 3 página 32


Zip From Zog 5B



 Find FIVE differences.



 In picture A, the sand is pink.

 In picture B, the sand is orange. In picture B, there are...



ANEXO D

Conteúdo e Distribuição - Zip From Zog 5A

Conteúdo & Distribuição	
Unidade 1 - Things we wear	<p>Função comunicativa Dizer os nomes das pessoas. Falar sobre posses (<i>his / her / mine/yours</i>). Falar sobre tarefas a serem cumpridas. Nomear itens do vestuário e mostrar objetos e roupas próximos a si.</p> <p>Vocabulário Expressões: <i>His name's... / Her name's...? This is mine / yours. / These are mine / yours. / Let's pack. / Tell the truth./ Come on now. / Let's play a game./ His/Her suitcase is ready. / Her/his + clothes + is/are + color (His jacket is blue)./ That's right. / Sorry, wrong. / Put away (my toys) / Make the bed. / pack (my suitcase) This is... / These are... / I wear... / Next destination / We're class 5 / This is mine / yours. / These are mine /yours. / Let's pack./ Tell the truth./ Come on now. / Let's play a game./ Yuck!</i> Itens do vestuário: <i>dress / jacket / pants / shorts / shoes / skirt / sneakers / socks / T-shirt</i> Itens lexicais: <i>bed / clothes / glasses / his / her / toys / suitcase / To-do list</i></p> <p>Tema Transversal: ética</p>
Unidade 2 - What's the weather like?	<p>Função comunicativa Falar sobre o clima e nomear as estações do ano. Falar sobre vestuário e atividades relacionadas às estações do ano. Falar sobre atividades realizadas no tempo livre. Nomear alguns itens do vestuário. Perguntar a quem pertence um ou mais objetos. Falar sobre posse (s).</p> <p>Vocabulário Adjetivos: <i>cloudy / cold / fun / hot / lovely / rainy / sunny / windy</i> Atividades: <i>dance /go to the beach/ play outside/play sports / use the Internet</i> Estações do ano: <i>fall / spring / summer / winter</i> Expressões: <i>Do you...? / Do you wear... in the summer? /Yes, I do. / No, I don't./ I wear... / It's (cloudy). / (windy) days / a (sunny) day / What's the weather like? / sing out loud / play outside / Whose... is this? / Whose... are these? /It's + name + 's. / It's Jessica's. / They're + name +'s. / They're Fred's.</i> Expressões de opinião: <i>Great! / I hate... / I love... / Oh, no! / I like them all.</i> Itens lexicais: <i>cloud / umbrella / the sun / seatbelt / spaceship / sunscreen/ laundry</i> Roupas e acessórios: <i>a bikini / a cap / flip-flops / a raincoat / a sun hat / a sweatshirt / trunks</i></p> <p>Tema Transversal: saúde</p>

Conteúdo & Distribuição

Unidade 3 - What a busy week!

Função comunicativa

Nomear os dias da semana e algumas disciplinas escolares.
Falar sobre o horário escolar (matérias / dias da semana).
Falar sobre aspectos da rotina escolar.
Falar sobre atividades do cotidiano e fim de semana.

Vocabulário

Atividades: *chat online / go to school / clean up (my) room / do (my) homework / play (an instrument) (the piano) / play with my dog / dance / ride a bike / fly a kite / go to the beach / play outside / play sports / watch TV*
Dias da semana: *Monday / Tuesday / Wednesday / Thursday / Friday / Saturday / Sunday*
Expressões: *have / don't have / wear / don't wear / on the weekends / I + verb + object (I chat online) / This is Ana. / Nice to meet you. / Nice to meet you too. / We have (math) on Mondays (and Wednesdays). / What's your favorite day of the week? / Wake up, everyone. / What's up? / on + day of the week / What a busy week! / What do you do in the morning/ on the weekend?*
Disciplinas: *art / computer science / language arts / math / music / physical education (P.E.) / science / social studies*
Itens lexicais: *week / class schedule / homework / school trip / test / (school) uniform / afternoon / evening / morning / weekend / school subjects*

Tema Transversal: ética

Unidade 4 - A new world

Função comunicativa

Identificar coisas, lugares e animais.
Perguntar e descrever o que se está fazendo no momento.
Perguntar e falar sobre o que as pessoas estão ou não estão fazendo.
Fazer uma chamada telefônica.

Vocabulário

Ações: *cleaning up (my) room / cooking / dancing / doing homework / eating / flying a kite / playing / reading / sleeping / studying / talking (on the cell phone) / watching TV*
Adjativos: *big / busy / excited / fantastic / happy / small / smart*
Alimentos: *beans / egg / hot dog / pizza / popcorn / sandwich / spaghetti*
Expressões: *The + adjective + one (the blue / big / small one) / What are you doing? / I'm + verb + ing. / I'm not + verb + ing. / You're / They're + verb + ing. / Are you singing? / Yes, I am. / No, I'm not. / Are they singing? / Yes, they are. / No, they aren't. / And you? / Come on! / Donations here! / Hi there! / Let's help the victims! / Have fun! / Miss you. / Sorry! / What's up? / with a dog*
Instrumentos musicais: *guitar / tambourine*
Itens lexicais: *bee / book / cards / computer game / charity event / e-mail / house / magazine / soccer / street / they / town / TV programme / you*

Tema Transversal: ética

Conteúdo e Distribuição - Zip From Zog 5B

Conteúdo & Distribuição

Unidade 5 - Yummy or Yuck?

Função comunicativa

Nomear alguns alimentos e bebidas e falar sobre hábitos alimentares.
Solicitar algo para comer e/ou beber e fazer compras.
Nomear alguns dos ingredientes de um bolo.
Seguir instruções.
Cantar uma música.

Vocabulário

Adjetivo: *delicious*

Ações: *add / beat (the eggs) / eat / mix / wait*

Bebidas e Comidas: *apple / banana / bread / cake / cheese / cheeseburger / chicken / chocolate milk / coffee / cookies / egg / French fries / fruit salad / hamburger / ice cream / lemonade / milk / orange / orange juice / salad / sandwich / soda / soup / sugar / tomato / water*

Expressões: *I eat... / I don't eat... / I drink... / I don't drink... / It's... / They're... / Yummy! / Yuck! / have breakfast / Things we eat. / Things we drink. / Can I help you? / I'd like.... / Here you are. / Thank you. / Please. / Let's... / make a cake / I'm hungry! / wait a bit / Anything else? / I'd like..., please. / Can I help you? / No, thanks. / Yes, please.*

Itens lexicais: *a / an / bowl / butter / chocolate powder / cup / dream / fast / flour / ingredient / recipe / recipe book / shopping list / some / sugar*

Tema Transversal: saúde

Unidade 6 - The World Around Us

Função comunicativa

Nomear alguns elementos da natureza e descrever uma figura.
Falar sobre o que se pode ou não fazer em um determinado local.
Cantar uma música sobre o meio ambiente.
Perguntar e dizer como se sente e fazer sugestões.

Vocabulário

Ações: *have a snack / drink some water / call your mom / go to bed / rest / play a game.*

Adjetivos: *annoyed / beautiful / bored / clean / dirty / happy / hungry / right / sad / sick / sleepy / special / thirsty / tired / upset / wonderful / wrong*

Elementos da natureza: *beach / plant / river / sand / sea / shell / sun / water*

Expressões: *The world around us / Get in touch. / there is... / there are... / Don't feed the animals. / Don't light a fire. / Take pictures. / Don't remove natural objects. / Throw trash in the trash can. / We need a better planet. / People like me and you. / I have an idea. / I'm so sorry! / Poor... / Would you like to...? / Sure. / Great idea.*

Itens lexicais: *animals / Because... / environment / flowers / forest / honey bees / Internet / ladybugs / museum / nature / people / planet / plants / rocks / rules / sea / shells / trees / web / Why...? / world*

Tema Transversal: meio ambiente

Conteúdo & Distribuição

Unidade 7 - Playing & Learning

Função comunicativa

Perguntar e descrever a rota para um local.
 Descrever uma casa.
 Compreender algumas das palavras usadas em ambientes virtuais.
 Compreender e executar comandos simples.
 Cantar uma música.
 Descrever um avatar, falando de suas características e habilidades.

Vocabulário

Adjetivos: *big / beautiful / brave / fast / funny / intelligent / strong / tall*
 Ações: *climb / crawl / dance / enter / fight (well) / fly / jump high / lie / open / run / swim / sing / tame / touch / walk*
 Expressões: *go straight ahead / near / next to / turn right / turn left / It's on the... (left / right) / Excuse me. / I need to go to the bathroom. / No problem. / Just a second. / In a minute. / log in / Welcome. / log out / new game / create new account / Be careful! / Watch out! / He can... / She is...*
 Itens lexicais: *avatar / backyard / bed / bedroom / box / chair / continue / exit / front yard / he / her / his / kitchen / knight / monster / password / she / tree / username / wall*
 Partes da casa: *bathroom / bedroom / dining room / downstairs / floors / front door / front yard / hall / home theater / kitchen / laundry / living room / upstairs*

Tema Transversal: ética

Unidade 8 - It's time to move on.

Função comunicativa

Desejar feliz ano novo.
 Nomear diferentes atividades.
 Falar sobre o que se faz, tradicionalmente, numa comemoração de ano novo.
 Descrever uma figura.
 Comparar os hábitos de culturas diferentes.
 Ler e-mails e escolher uma resposta adequada.
 Expressar gratidão.

Vocabulário

Adjetivos: *beautiful / big / cloudy / different / happy / sad / same / sunny*
 Ações: *cook / decorate / drive / eat / fly / play / respect / sing / write*
 Expressões: *decorate candles / sing songs / make special cakes / write cards / decorate the rooms with flowers / wear purple / watch the fireworks / New Year's Day. / Happy New Year! / Don't be sad. / What's the matter? / Let's celebrate! / That's true. / I'll miss... / I miss... / I'm a different person. / Thanks for everything. / Let's keep in touch. / attach a file / I miss you.*
 Itens lexicais: *cards / candles / Dear... / delete / Earth / fireworks / kisses / nature / reply / send / song / spaceship / subject / surprise / to / tradition*

Tema Transversal: pluralidade cultural

ANEXO E

Estrutura das unidades

Introdução

5. Estrutura das unidades

Compreensão oral

O foco encontra-se na apresentação da língua em contexto, visando o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral. Essas atividades, em sua maioria, envolvem o uso de textos gravados por falantes nativos de inglês e demandam respostas verbais e/ou não verbais do aluno, através de tarefas lúdicas e desafiadoras.

Vocabulário

Considerando a idade dos alunos, privilegia-se o ensino de expressões completas (*chunks*) que podem ser empregadas em situações diversas, espelhando o processo de aquisição da língua materna. Nesse tipo de abordagem, a criança é exposta à língua de forma natural e contextualizada, sem que haja qualquer preocupação em analisá-la gramaticalmente.

Grupos lexicais também são apresentados ao longo da unidade. O vocabulário novo é sempre gravado para fornecer um modelo de pronúncia ao aluno e, assim, facilitar a sua prática em sala de aula. Além disso, o *Picture Dictionary* trabalha diversas palavras que compõem o repertório lexical do material, em atividades interativas divertidas.

Sons e ritmos

Músicas e rimas são usadas a cada unidade, por fazerem parte do universo de interesses da criança e serem recursos pedagógicos extremamente ricos. Elas favorecem a repetição de expressões da língua de forma espontânea, facilitando a memorização.

Leitura e escrita

Nos volumes 4A, 4B, 5A e 5B, os alunos são expostos a gêneros textuais variados (diálogos, quadrinhos, *e-mails*, bilhetes, *sites da internet* etc.), através de atividades que têm seu foco na compreensão leitora. Há também um trabalho inicial de produção escrita que é desenvolvido ao longo das unidades.