

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Rafael Gonçalves Silva Freire

**ABORDAGENS DE GÊNEROS DISCURSIVOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE
LÍNGUA INGLESA APROVADOS PELO PNL D 2024**

Belo Horizonte
2024

Rafael Gonçalves Silva Freire

**ABORDAGENS DE GÊNEROS DISCURSIVOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE
LÍNGUA INGLESA APROVADOS PELO PNL D 2024**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elzimar Goettenauer de Marins Costa

Belo Horizonte
2024

F866a

Freire, Rafael Gonçalves Silva.

Abordagens de gêneros discursivos em livros didáticos de língua inglesa aprovados pelo PNL D 2024 [manuscrito] / Rafael Gonçalves Silva Freire. – 2024.

1 recurso online (253 f. : il., tabs., color.) pdf.

Orientador: Elzimar Goettenauer de Marins Costa.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino Aprendizado de Línguas Estrangeiras.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 217-228.

Anexos: f. 229-252.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Livros didáticos – Avaliação – Teses. 2. Gêneros discursivos – Teses. 3. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 4. Relações étnicas – Teses. I. Costa, Elzimar Goettenauer de Marins. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 420.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FOLHA DE APROVAÇÃO

Abordagens de gêneros discursivos em livros didáticos de língua inglesa aprovados pelo PNLD 2024

RAFAEL GONÇALVES SILVA FREIRE

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 07 de outubro de 2024, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Elzimar Goettenauer de Marins Costa - Orientador

UFMG

Prof(a). Adriane Teresinha Sartori

UFMG

Prof(a). Renato Caixeta da Silva

CEFET/MG

Belo Horizonte, 07 de outubro de 2024.



Documento assinado eletronicamente por **Elzimar Goettenauer de Marins Costa, Professora do Magistério Superior**, em 09/10/2024, às 15:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Adriane Teresinha Sartori, Professora do Magistério Superior**, em 09/10/2024, às 17:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Renato Caixeta da Silva, Usuário Externo**, em 11/10/2024, às 13:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3623853** e o código CRC **5E493BA4**.

Referência: Processo nº 23072.258470/2024-06

SEI nº 3623853

Dedico este trabalho à Professora Elzimar Goettenauer de Marins Costa e à Professora Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, pessoas que mais contribuíram e incentivaram minha formação acadêmica e a quem espelho no profissional que um dia quero ser.

AGRADECIMENTOS

É com imensa gratidão que reconheço as valiosas contribuições que permitiram a concretização deste trabalho. Em primeiro lugar, e não poderia ser diferente, agradeço à minha orientadora Elzimar Goettenauer de Marins Costa por sua orientação excepcional, sugestões enriquecedoras e suporte contínuo. Seu compromisso com a qualidade do meu trabalho foi inspirador e essencial para a finalização desta pesquisa. Me indicar o caminho a seguir não só me ajudou a superar desafios, mas também a crescer como pesquisador. Agradeço, principalmente, por ter aceitado me orientar já na metade do meu mestrado, quando, em um momento muito difícil, precisei trocar de orientação e começar uma nova pesquisa. Muito obrigado, Elzimar!

Minha profunda gratidão à Graciela Inés Ravetti de Gomez (*in memoriam*), professora e ex-diretora da Faculdade de Letras da UFMG, cuja influência e inspiração foram fundamentais em minha jornada acadêmica. Embora ela não esteja mais conosco, seu legado de sabedoria, integridade e apoio continua a iluminar meu caminho. A Graciela me encorajou a buscar conhecimento e, todas as vezes que me recebeu em seu gabinete, deixava uma esperança de que um dia este conhecimento me levaria a lugares longe. Este trabalho também é uma homenagem à sua memória e um reflexo do legado que ela me deixou. Que sua memória continue a ser uma fonte de inspiração e força para mim e a todos que tiveram o privilégio de conhecê-la.

Agradeço também aos integrantes da banca, Adriane Teresinha Sartori, Renato Caixeta da Silva e Andréa Machado de Almeida Mattos, por terem, gentilmente, aceitado o convite, pela atenção minuciosa na leitura do trabalho e pelas observações enriquecedoras que ajudaram a aprimorar esta dissertação. Suas contribuições foram essenciais para o desenvolvimento e a conclusão desta pesquisa. Reforço meus agradecimentos à professora Andréa por também ter aceito o convite de ser a parecerista do meu projeto que deu origem a esta pesquisa.

Também sou profundamente grato à CAPES pelo apoio financeiro e pelo estímulo institucional que possibilitaram a concretização desta dissertação. O financiamento e o apoio institucional da CAPES foram fundamentais para o avanço da minha pesquisa e para o êxito deste trabalho acadêmico.

Quero também agradecer aos professores Mário Alberto Perini, Janayna Maria da Rocha Carvalho, Maria Mendes Cantoni, Luciane Corrêa Ferreira, Eduardo Tadeu Roque Amaral, Luiz Francisco Dias e Luana Lopes Amaral, que ministraram as disciplinas que cursei no mestrado. Suas contribuições e ensinamentos foram valiosos para o avanço da minha pesquisa e para o meu crescimento profissional e acadêmico.

Agradeço à minha mãe, Dirce, e ao Renê e Renan, meus irmãos por fazerem parte da minha jornada e por apoiar minha vida acadêmica. Reconheço a importância do papel que cada um de vocês desempenha em minha vida. É muito gratificante saber que posso contar com vocês sempre que eu precisar. Contem comigo sempre também.

Ainda na esfera familiar, agradeço aos familiares que deixam transparecer o orgulho que sentem por mim e por demonstrarem a todo o tempo que posso contar com eles. Estou falando das minhas tias Valdete e Aparecida e meus primos Dikson e Denilsa. Embora nosso apoio tenha se manifestado de maneiras variadas, aprecio ao carinho que vocês têm por mim e por saber que vocês estão felizes por minha conquista.

Expresso meu “muito obrigado!” à professora Sueli Maria Coelho, então diretora da Faculdade de Letras da UFMG. Ao tomar ciência de que eu estava tendo dificuldades em dar continuidade na minha escrita da dissertação, ela, gentilmente, me emprestou um notebook para que eu pudesse finalizar meus estudos com tranquilidade, sem precisar me deslocar diariamente ao laboratório de informática da faculdade, como eu fazia antes. Além disso, quero agradecer-lá por ter me recebido em seu gabinete todas as vezes que precisei e pelos conselhos e conversas que tivemos ao longo desses dois anos.

Agradeço também à Aline Rocha Menezes, amiga de longa data, e seu marido, Wilson Sant’Anna, agora também meu amigo, pela doação do computador de mesa que fizeram com que eu pudesse finalizar mais rápido minha pesquisa e a escrita da dissertação. O computador que recebi foi um dos responsáveis pelo avanço da pesquisa e da escrita deste trabalho, pois com ele tive a estrutura que precisava para me dedicar com mais empenho ao meu propósito principal, meu mestrado. Mais do que isso, também quero agradecer a vocês por estarem presentes sempre que precisei, pelas conversas ou até mesmo quando me recebiam na sua casa para jogar conversa fora.

Aproveitando que estou falando de amizades, gostaria de agradecer ao Ricardo Bruno e ao Caíque Fortunato pela amizade, por estarem presentes todas as vezes que precisei e por terem sido um apoio nos momentos que eu estava mais sozinho me dedicando aos estudos. Muitas vezes, nossas partidas de jogos de tabuleiro eram meu refúgio para pensar em outras coisas e saber que eu não estava sozinho nesse processo.

Também agradeço ao Tales Guedes e à Erika Guedes, por constantemente me convidarem para fazer algo que me fizesse descansar a mente. O mestrado requer muita dedicação e muitas vezes se torna um processo solitário, me lembro das várias vezes quando era convidado a parar um pouco a rotina dos estudos para atender o convite dos dois para um

churrasco, uma pizza, curtir uma piscina e até mesmo viajar. Talvez vocês não tenham ideia, mas muitas vezes fizeram meus dias serem mais felizes.

Quero agradecer também à minha amiga Débora Souza, por muitas vezes entender que eu precisava me afastar em alguns momentos para poder estudar, e mesmo assim, sempre estava por perto se disponibilizando para o que eu precisasse.

Também, minha gratidão à Mariana Lopes, uma amiga incrível que a vida acadêmica me presenteou. Mesmo estando tão longe e, ainda que muitas vezes nossas rotinas não permitam que nos falemos sempre, ela se mostra presente a todo momento. É bom saber que posso contar com você sempre. Eu te amo! Aproveitando, foi por meio dessa amizade que surgiu na minha vida outra Mariana que se tornou uma grande amiga também, a Mariana Carvalho. Embora seja uma amizade recente, é notório o carinho que temos um pelo outro. Obrigado a você também por estar presente neste momento da minha vida, Mari.

Estendo meus agradecimentos à Tânia Valias por cordialmente ter se disponibilizado a revisar meu projeto de pesquisa em um momento crítico da minha jornada e pelas conversas e conselhos que tivemos nos momentos oportunos. Também, à Isabela Braga Lee, por sua valiosa contribuição como revisora da maior parte desta dissertação. Seu olhar atento e suas sugestões perspicazes foram fundamentais para aprimorar a qualidade deste trabalho. Agradeço imensamente pelo tempo dedicado, pela precisão e pelo comprometimento em fornecer um feedback detalhado e construtivo.

Também quero agradecer ao Gasperim Ramalho e à Mariana Licéia. Ao Gasperim pelas longas conversas que tivemos em um momento muito crítico do meu mestrado e por me ajudar a pensar em soluções. À Mariana porque acreditou em mim, lá em 2011, quando me incentivou a estudar para o vestibular para entrar na faculdade. Não importa onde os estudos me levarem, eu sempre me lembrarei de vocês.

Por fim, agradeço a todos os que estiveram presentes para assistir a defesa desta dissertação, a saber: a minha mãe, Dirce Batista Gonçalves; meus irmãos, Renan Vander Gonçalves e Renê Vander Silvério Gonçalves; minha tia, Valdete Silva Gonçalves; minha sobrinha, Emanuele Cristina de Souza; e aos amigos e demais presentes, Débora Cristina de Souza, Tales Guedes, Aline Rocha, Aristé Caldeira, Wilson Sant'Anna, Mariana Carvalho Grossi, Stéphanhi Lara Souza, Maya Souza Mendes, Ana Paula Franco, Daniele Ramos, Sara Cecília Ribeiro, Ilza Duarte, Rafael Oliveira, Sílvia Moreira, Marilena Pereira de Oliveira, Caio Luccas Castro Mariano, Phillipe Hudson Alencar de Oliveira, Estefany Alejandra Bravo Saenz, Ruan Vinícius, Laura Rodrigues Miranda, Henrique Alves, Nicollas Ling, Davi Abreu, Maria Eduarda de Moura e Bianca Martins Santos Silva.

Todos esses que aí estão atravancando o meu caminho,
Eles passarão...
Eu passarinho!

Mário Quintana

RESUMO

O livro didático é, ainda, a principal fonte de conteúdo dos componentes curriculares da Educação Básica (Coracini, 1999). Em razão disso, o Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) investe recursos na avaliação e aprovação dos livros utilizados em escolas públicas. Tendo isso em vista, esta pesquisa realizou um estudo analítico de duas coleções de livros didáticos de Língua Inglesa do ensino fundamental anos finais (do 6º ao 9º ano) aprovadas no PNLD 2024, a saber: *Ways: English for Life* e *Bridges*, compostas cada uma por quatro exemplares referentes a cada ano, com o objetivo de verificar como as obras se adequam à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aos critérios do edital do PNLD, considerando a abordagem de gêneros discursivos e sua relação com os objetos de conhecimento determinados para o ensino do inglês. Este estudo se ampara, principalmente, nos pressupostos teóricos de Bakhtin (2002, 2011), que ressalta que “a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável” (2011, p. 280); Marcuschi (2003, p. 19), que define os gêneros como “entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa”, as quais “caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos”; Bronckart (1999, p. 137), que propõe que “os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais”; além de outros pesquisadores dos gêneros textuais e discursivos, tais como Rojo e Barbosa (2015) e Bezerra (2017). Esta pesquisa está dividida em três etapas: contextualização, levantamento dos gêneros discursivos e análise dos dados. Na análise, primeiramente, verificou-se quais gêneros discursivos eram comuns nas duas coleções, e, a partir disso, averiguou-se de que forma esses gêneros eram abordados para se adequar à BNCC e ao edital do PNLD, e, principalmente, privilegiar o ensino da língua inglesa. Notou-se que quatro gêneros discursivos são recorrentes nas coleções: tirinha em quadrinhos, gráfico, receita culinária e resenha crítica de filme. Como resultado, verificou-se que ambas as coleções apresentam características compatíveis com o que é exigido na BNCC e no edital do PNLD, fazendo jus à aprovação na avaliação. A coleção *Ways: English for Life* aborda os gêneros discursivos satisfatoriamente, como exemplo, no uso dos gêneros como forma de comunicação oral e escrita e no destaque aos elementos constitutivos do enunciado (forma composicional, tema e estilo). Contudo, observou-se que carece de algumas adequações, como o fornecimento completo das condições de produção de um determinado gênero. Além disso, a coleção poderia explorar o gênero principal da unidade na seção de leitura, dando ênfase às características do texto. Semelhantemente, a coleção *Bridges* apresenta uma abordagem satisfatória aos gêneros discursivos, enfocando as características do gênero e os seus elementos constitutivos. Em suma, trata-se de duas coleções que privilegiam o ensino da língua inglesa por meio de diferentes textos que circulam em diversas esferas sociais.

Palavras-chave: gêneros discursivos; livros didáticos; língua inglesa; PNLD.

ABSTRACT

Textbooks are still the main source of content for the curricular components of Basic Education (Coracini, 1999). For this reason, the *Programa Nacional do Livro e Material Didático* (PNLD) invests resources in the evaluation and approval of textbooks used in public schools. Bearing that in mind, the present research carried out an analytical study of two collections of English language textbooks for the final years of elementary school (6th to 9th grade) approved in the PNLD 2024, namely: *Ways: English for Life* and *Bridges*, each composed of four copies for each year. That was done with the aim of verifying how the collections adapted to the *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) and the criteria of the PNLD notice, considering the approach to discourse genres and their relationship with the objects of knowledge determined for teaching English. This study is mainly based on the theoretical assumptions of Bakhtin (2002, 2011), who emphasizes that “the richness and variety of discourse genres are infinite, since the virtual variety of human activity is inexhaustible” (2011, p. 280); Marcuschi (2003, p. 19), who defines genres as “socio-discursive entities and forms of social action that are unavoidable in any communicative situation”, which “are characterized as highly malleable, dynamic and plastic textual events”; Bronckart (1999, p. 137), who proposes that “texts are products of language activity in permanent operation in social formations”; in addition to other researchers of textual genres and discourse, such as Rojo and Barbosa (2015) and Bezerra (2017). This research is divided into three stages: contextualization, survey of discourse genres and data analysis. In our analysis, we first verified which discourse genres were common in both collections, and thereafter, we investigated how these genres were approached to comply with the BNCC and the PNLD notice, and, mainly, to prioritize the teaching of the English language. Four discourse genres are recurrent in the collections: comic strip, graphic, culinary recipe, and critical film review. The analysis indicates that both collections present characteristics compatible with what is required by the BNCC and the PNLD notice, justifying their approval in the evaluation. The *Ways: English for Life* collection approaches discourse genres satisfactorily, for example, in the use of genres as a form of oral and written communication and the emphasis on the constituent elements of the statement (compositional form, theme, and style). However, it lacks some adjustments, such as providing complete information on the conditions for producing a given genre. In addition, the collection could have explored the main genre of the unit in the reading section, stressing the characteristics of the text. Likewise, the *Bridges* collection shows a satisfactory approach to discourse genres, exploiting the characteristics of the genre and its constituent elements. In short, both collections prioritize the teaching of the English language through different texts that circulate in different social spheres.

Keywords: discourse genres; textbooks; English language; PNLD.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem de um <i>vólumen</i>	48
Figura 2 – Imagem de um <i>códex</i>	49
Figura 3 – Páginas 10 e 11 do livro <i>Orbis Pictus</i> , de Comenius.....	50
Figura 4 – Livro <i>Gramática da língua inglesa</i>	58
Figura 5 – Livro <i>The English Gymnasial Grammar</i>	58
Figura 6 – Livro <i>Essential English for Foreign Students</i>	59
Figura 7 – Livro <i>New Spoken English</i>	60
Figura 8 – Livro volume 3 da série <i>New Horizons in English</i>	61
Figura 9 – Livro do 6º ano do ensino fundamental da coleção <i>Keep in mind</i>	63
Figura 10 – Livro do 7º ano do ensino fundamental da coleção <i>Link – English for teens</i>	64
Figura 11 – Livro do 6º ano do ensino fundamental da coleção <i>Alive!</i> 1ª edição.	65
Figura 12 – Livro do 6º ano do ensino fundamental da coleção <i>It Fits</i> 1ª edição.	66
Figura 13 – Livro do 6º ano do ensino fundamental da coleção <i>Vontade de Saber Inglês</i>	67
Figura 14 – Livro do 6º ano da coleção <i>Way to English for Brazilian Learners</i>	68
Figura 15 – Livro do 6º ano do ensino fundamental da coleção <i>Team Up</i>	69
Figura 16 – Livro do 6º ano do ensino fundamental da coleção <i>It Fits</i> 2ª edição.	70
Figura 17 – Livro do 6º ano do ensino fundamental da coleção <i>Alive!</i> 3ª edição.	71
Figura 18 – Livro do 6º ano do ensino fundamental da coleção <i>Time to Share</i>	72
Figura 19 – Livro do 6º ano do ensino fundamental da coleção <i>Alive!</i> 4ª edição.	73
Figura 20 – Livro do 6º ano do ensino fundamental da coleção <i>Become</i>	74
Figura 21 – Livro do 6º ano do ensino fundamental da coleção <i>Beyond Words</i>	75
Figura 22 – Livro do 6º ano do ensino fundamental da coleção <i>Bridges</i>	76
Figura 23 – Livro do 6º ano do ensino fundamental da coleção <i>English and More</i>	77
Figura 24 – Livro do 6º ano do ensino fundamental da coleção <i>It Fits</i>	78
Figura 25 – Livro do 6º ano do ensino fundamental da coleção <i>Peacemakers</i>	79
Figura 26 – Livro do 6º ano do ensino fundamental da coleção <i>Time to Share</i>	80
Figura 27 – Livro do 6º ano da coleção <i>Way to English for Brazilian Learners</i>	81
Figura 28 – Livro do 6º ano do ensino fundamental da coleção <i>Alive!</i>	82
Figura 29 – Livro do 7º ano da coleção <i>Anytime!: Always Ready for Education</i>	83
Figura 30 – Livro do 9º ano do ensino fundamental da coleção <i>Bridges</i>	84
Figura 31 – Livro do 6º ano do ensino fundamental da coleção <i>Conexões e Vivências</i>	85
Figura 32 – Livro do 6º ano do ensino fundamental da coleção <i>It Fits</i>	86

Figura 33 – Livro do 8º ano da coleção <i>Jornadas: novos caminhos</i>	87
Figura 34 – Livro do 7º ano do ensino fundamental da coleção <i>Joy Starter</i>	88
Figura 35 – Livro do 7º ano do ensino fundamental da coleção <i>Peacemakers</i>	89
Figura 36 – Livro do 6º ano do ensino fundamental da coleção <i>Se liga na língua inglesa</i>	90
Figura 37 – Livro do 8º ano do ensino fundamental da coleção <i>Teláris essencial</i>	91
Figura 38 – Livro do 6º ano da coleção <i>Ways: English for Life</i>	92
Figura 39 – Carta pessoal	108
Figura 40 – Mosaico dos quatro volumes da coleção <i>Way English For Life</i>	121
Figura 41 – Atividade do livro do estudante do 8º ano da coleção <i>Ways: English for Life</i> ..	122
Figura 42 – Dicas do livro do estudante do 7º ano da coleção <i>Ways: English for Life</i>	123
Figura 43 – Questão 1 da seção “Vocabulary Study” da unidade 1, 7º ano.....	125
Figura 44 – Mosaico dos quatro volumes da coleção <i>Bridges</i>	127
Figura 45 – Seção de gramática do livro do estudante do 6º ano da coleção <i>Bridges</i>	130
Figura 46 – Início da seção “Write and share” da unidade 1, 7º ano.....	131
Figura 47 – Sumário da coleção <i>Ways: English for Life</i> – 6º ano.....	134
Figura 48 – Apresentação de unidade da coleção <i>Ways: English for Life</i> – 6º ano.....	134
Figura 49 – Atividade de produção escrita da coleção <i>Ways: English for Life</i> – 6º ano.....	134
Figura 50 – Sumário da coleção <i>Bridges</i> – 9º ano.....	136
Figura 51 – Apresentação de unidade da coleção <i>Bridges</i> – 9º ano.....	136
Figura 52 – Atividade de produção escrita da coleção <i>Bridges</i> – 9º ano.....	136
Figura 53 – Primeira tirinha da seção <i>Language in Use</i> – Unidade 7, 7º ano.....	144
Figura 54 – Segunda tirinha da seção <i>Language in Use</i> – Unidade 7, 7º ano.....	144
Figura 55 – Terceira tirinha da seção <i>Language in Use</i> – Unidade 7, 7º ano.....	144
Figura 56 – Questões 7 a 11 da seção <i>Language in Use</i> . Unidade 7 – 7º ano.....	145
Figura 57 – Questão 1 da seção Writing, unidade 3 – 8º ano.....	147
Figura 58 – gráfico presente na seção <i>Reading Comprehension</i> – Unidade 3 – 8º ano.....	149
Figura 59 – gráfico presente na seção <i>Language in Use</i> – Unidade 3 – 8º ano.....	151
Figura 60 – Questões 6 e 7 da seção <i>Language in Use</i> , unidade 3 – 8º ano.....	152
Figura 61 – Gráfico presente na seção “Looking Ahead” – Unidade 3 – 8º ano.....	153
Figura 62 – Receitas presentes na seção <i>Language in Use</i> – Unidade 8, 8º ano.....	157
Figura 63 – Questões 1 e 2 da seção <i>Taking it Further</i> , unidade 8 – 9º ano.....	162
Figura 64 – Resenha crítica do filme Cinderela, seção <i>Taking it Further</i> – 9º ano.....	162
Figura 65 – Resenha crítica completa de filme Paddington, unidade 8 – 9º ano.....	163
Figura 66 – Resenha crítica resumida do filme Paddington, unidade 8 – 9º ano.....	164

Figura 67 – Questões presentes na seção <i>Dig into Reading</i> – Unidade 4 – 6º ano	174
Figura 68 – Tirinha em quadrinhos, seção <i>Dig into Reading</i> – Unidade 4 – 6º ano	175
Figura 69 – Tirinha em quadrinhos, seção <i>A Look into Language</i> – Unidade 4 – 6º ano	177
Figura 70 – Tirinha em quadrinhos, seção <i>Words in Action</i> – Unidade 4 – 6º ano.....	178
Figura 71 – Tirinha, seção <i>Check Your Understanding</i> – Unidade 4 – 6º ano.....	180
Figura 72 – Questões presentes na seção <i>Dig into Reading</i> – Unidade 5, 6º ano	183
Figura 73 – Gráfico presente na seção <i>Dig into Reading</i> – Unidade 5, 6º ano	183
Figura 74 – Gráfico presente na seção <i>Words in Action</i> – Unidade 5, 6º ano.....	185
Figura 75 – Gráfico presente na seção <i>Check your Understanding</i> – Unidade 5, 6º ano.....	187
Figura 76 – Gráfico de linhas	188
Figura 77 – Atividade de pré-escrita, seção “Write and share” unidade 1 – 8º ano.....	190
Figura 78 – Artigo publicitário presente na seção <i>Dig into Reading</i> , unidade 1, 8º ano.	192
Figura 79 – Receita, seção <i>Check Your Understanding</i> – Unidade 1, 8º ano	196
Figura 80 – Cartaz de divulgação de filme, página de apresentação. Unidade 5, 7º ano.....	200
Figura 81 – Resenha de filme, seção <i>Dig into Reading</i> – Unidade 5, 7º ano.....	201
Figura 82 – Resenha de filme, seção <i>A Look into Language</i> – Unidade 5, 7º ano.....	204
Figura 83 – Resenha de filme, seção <i>Check Your Understanding</i> – Unidade 5, 7º ano.....	206

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 – Critérios eliminatórios específicos para a língua estrangeira – PNLD 2011	42
Quadro 1 – Competências gerais da BNCC	33
Quadro 2 – Competências específicas de linguagens para ensino fundamental	34
Quadro 3 – Competências específicas de língua inglesa para o ensino fundamental	37
Quadro 4 – Habilidades do componente curricular de Língua Inglesa na BNCC	40
Quadro 5 – Diferenças entre tipos textuais e gêneros textuais.....	106
Quadro 6 – Tipos textuais em uma carta pessoal	108
Quadro 7 – Conceitos de produção	114
Quadro 8 – Etapas, procedimentos e fontes	119
Quadro 9 – Unidades temáticas dos livros da coleção <i>Ways: English for Life</i>	123
Quadro 10 – Unidades temáticas dos livros da coleção <i>Bridges</i>	128
Quadro 11 – Gêneros discursivos na coleção <i>Ways: English for Life</i>	135
Quadro 12 – Gêneros discursivos na coleção <i>Bridges</i>	137
Quadro 13 – Localização dos gêneros discursivos nas coleções	137
Quadro 14 – Quadro comparativo	210

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
COLTED	–	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
CNLD	–	Comissão Nacional do Livro Didático
FAE	–	Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME	–	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	–	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INL	–	Instituto Nacional do Livro
ISD	–	Interacionismo Sociodiscursivo
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	–	Ministério da Educação
OCNEM	–	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCN	–	Parâmetros Nacionais Curriculares
PCNEM	–	Parâmetros Nacionais Curriculares para o Ensino Médio
PNBE	–	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	–	Programa Nacional do Livro Didático
PNLD	–	Programa Nacional do Livro e do Material Didático

SUMÁRIO

1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA: UMA INTRODUÇÃO	18
2 DOCUMENTOS E FONTES: GÊNEROS DISCURSIVOS EM FOCO	30
2.1 A Base Nacional Comum Curricular	31
2.2 Editais do PNLD	41
3 EXPLORANDO OS LIVROS DIDÁTICOS COMO OBJETO DE PESQUISA	46
3.1 Breve história da escrita dos primeiros livros impressos.....	47
3.2 Os primeiros livros didáticos	49
3.3 Produção e distribuição do livro didático no Brasil.....	53
3.4 Produção, evolução e trajetória do livro didático de Língua Inglesa no Brasil	56
3.5 Coleções de Língua Inglesa no PNLD.....	62
3.5.1 PNLD 2011	63
3.5.2 PNLD 2014	65
3.5.3 PNLD 2017	67
3.5.4 PNLD 2020	72
3.5.5 PNLD 2024	81
4 GÊNEROS EM PAUTA: MAPEAMENTO TEÓRICO E CONCEITUAL	93
4.1 A abordagem de Bakhtin	97
4.2 A abordagem de Marcuschi	103
4.3 A abordagem de Bronckart	110
5 ABORDAGEM METODOLÓGICA NA ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS	115
5.1 Natureza, etapas e procedimentos de pesquisa	116
5.2 <i>Corpus</i> da pesquisa	119
5.2.1 A coleção <i>Ways: English for Life</i>	120
5.2.2 A coleção <i>Bridges</i>	126
6 ENTRE PÁGINAS E PRÁTICAS: A COLEÇÃO <i>WAYS: ENGLISH FOR LIFE</i>	132
6.1 Visão geral das coleções	133
6.2 O <i>Manual do Professor</i>	138
6.3 Os gêneros discursivos.....	140
6.3.1 O gênero tirinha em quadrinhos	140
6.3.2 O gênero gráfico.....	147
6.3.3 O gênero receita culinária	154
6.3.4 O gênero resenha crítica de filme.....	159
6.4 Síntese da coleção	165
7 TRILHAS DISCURSIVAS: EXPLORANDO A COLEÇÃO <i>BRIDGES</i>	167
7.1 O <i>Manual do professor</i>	168
7.2 Os gêneros discursivos.....	171
7.2.1 O gênero tirinha em quadrinhos	171
7.2.2 O gênero gráfico.....	181
7.2.3 O gênero receita culinária	189
7.2.4 O gênero resenha crítica de filme.....	197
7.3 Síntese da coleção	207
7.4 Comparação das coleções	208
8 CAMINHOS CONCLUÍDOS: REFLEXÕES E FUTURAS DIREÇÕES	212
REFERÊNCIAS	217
ANEXOS	228

1

CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA: UMA INTRODUÇÃO

*Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós
ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos
sempre.*

Paulo Freire

Os primeiros livros didáticos de Língua Inglesa no Brasil surgiram no século XIX, e seu foco de ensino se resumia à gramática (Paiva, 2009). Esses materiais didáticos eram traduzidos de outras línguas e nem sempre eram bem revisados. Paiva (2009) enfatiza que o primeiro material didático de Língua Inglesa relevante no Brasil era um livro, chamado *English Method*, publicado em Portugal e adotado pelo Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro.

Trazendo a discussão do ensino de inglês no século XIX para os dias atuais, Mattos (2017) defende o ensino da língua inglesa como língua estrangeira em escola pública. A autora aborda a importância do uso do letramento crítico e dos gêneros discursivos na escola e afirma que não é uma tarefa fácil, mas que é possível. Nesse sentido, é imprescindível que os livros didáticos de inglês, como língua adicional, incitem, ao longo de suas atividades, um pensamento crítico a partir de um ensino contextualizado.

Antunes (2014) também reconhece a importância de um ensino pautado no contexto cultural dos alunos. A autora defende que o ensino de línguas na escola deveria ser inerentemente contextualizado, por ser algo estritamente ligado à linguagem, que também é inerentemente contextualizada. No entanto, a autora critica a abordagem da língua na escola de forma solta, sem nenhum vínculo com a realidade dos alunos.

Na mesma perspectiva, Dell’Isola (2009) defende que, em se tratando de livro didático de língua estrangeira, a abordagem de textos em língua estrangeira na perspectiva dos gêneros discursivos é imprescindível para o favorecimento e desenvolvimentos de habilidades de leitura, a compreensão auditiva na língua alvo e a produção de textos orais e escritos. Para a autora:

[...] a ideia de inserir nos livros didáticos propostas de leitura e produção de texto com base em gêneros textuais, em princípio, favorece uma prática social de leitura de modo a permitir maior conhecimento da cultura da língua-alvo e também cria condições para a expressão verbal (oral e escrita) do aprendiz (Dell’Isola, 2009, p. 103).

No Brasil, todos os livros didáticos adotados pelas escolas públicas nas esferas municipais, estaduais e federais devem ser aprovados pelo PNLD (Brasil, 2022). Periodicamente, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) lança editais para inscrição de obras, com os critérios para avaliação e aprovação. O último edital foi publicado em 2022 e diz respeito ao PNLD 2024, voltado para as séries finais do ensino fundamental.

Entre os critérios desse edital, estão as características das obras, o conteúdo curricular etc. Cabe destacar um ponto relevante: os itens 2.1.9 e 2.1.15 ressaltam a obrigatoriedade de os

livros didáticos estejam em conformidade com as demandas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018a).

No que tange aos livros didáticos, Costa (2018) destaca que eles têm um papel fundamental na sala de aula, visto que neles está todo o conteúdo que precisa ser ministrado ao longo do ano letivo. A autora traz em seu texto uma breve elucidação dos critérios estabelecidos no edital do PNLD 2015 dando ênfase na sua busca de estabelecer um ensino contextualizado em relação aos alunos.

Dado o exposto, esta pesquisa pretende realizar um estudo de duas coleções de livros didáticos de Língua Inglesa do Ensino Fundamental II aprovadas no PNLD 2024, compostas cada uma por quatro livros, sendo eles do 6º, 7º, 8º e 9º ano. O foco desta investigação estará voltado para os gêneros discursivos presentes nesses livros, principalmente no que se refere aos elementos constitutivos desses gêneros.

Este estudo está amparado, principalmente, pelos pressupostos teóricos de Bakhtin (2011), por ser o principal pesquisador dos gêneros discursivos, Marcuschi (2003), por ser um importante linguista brasileiro pesquisador dos gêneros, e Bronckart (1999), como contraponto da teoria, visto que é um teórico bastante citado em pesquisas voltadas aos gêneros discursivos publicadas no Brasil. Além disso, os três autores são citados nas coleções analisadas, embora apenas os dois primeiros são, de fato, adotados na fundamentação delas.

Pretende-se investigar de que maneira os gêneros discursivos são explorados nos livros didáticos, considerando-se a existência de diferentes abordagens, pautadas em distintas perspectivas teórico-metodológicas. De modo específico, nossa análise enfocará como os livros didáticos se adequaram (ou não) à BNCC por meio dos gêneros discursivos (tirinha em quadrinhos, receita culinária etc.) comuns em diferentes coleções de livros didáticos. Em outras palavras, faremos uma análise dos gêneros e da relação com os objetos de conhecimento discriminados na BNCC e de que maneira ocorre a relação dos gêneros discursivos com os objetos de conhecimento discriminados no documento.

As línguas estrangeiras modernas (inglês e espanhol) passaram a integrar os componentes curriculares avaliados no PNLD a partir da edição de 2011¹. Dessa forma, a língua inglesa, especificamente, tem ocupado um importante espaço entre os livros didáticos aprovados desde o primeiro edital do PNLD, visto que desde a inclusão, o número de coleções aprovadas aumentou (Brasil, 2020).

¹ Costa (2018) aponta que esse ano se refere à chegada dos livros na escola, visto que o edital do PNLD foi lançado em 2008. As inscrições e avaliação ocorreram em 2009, o guia e a escolha pelos professores em 2010 e a distribuição dos livros em 2011.

Ainda que tenha sido integrada ao PNLD somente em 2011, a língua inglesa já tinha relevância nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1998a) no final dos anos 90. Nesse documento, a importância dessa língua estrangeira moderna se justificou pelo fato de que, no Brasil, o número de falantes do inglês fosse relativamente pequeno e que o aprendizado de uma nova língua fosse considerado relevante por questões sociais.

Um ponto importante tratado nos PCN de língua estrangeira é o destaque dado à pluralidade cultural. Assim, o documento ressalta que o ensino deve estar pautado no contexto cultural do aluno e deve levar em consideração não só a própria cultura, mas a cultura do próximo, do Brasil e do mundo. O documento defende que uma forma de se trabalhar a diversidade cultural pode ser por meio de diferentes gêneros discursivos.

Os PCN apontam que esses diferentes tipos de textos devem ser orais e escritos e trabalhados na leitura, na escrita e na produção e compreensão da fala por meio de gêneros como “pequenas histórias, quadrinhas, histórias em quadrinhos, instruções de jogos, anedotas, trava-línguas, anúncios, pequenos diálogos, rótulos de embalagens, cartazes, canções, pequenas notícias” (Brasil, 1998a, p. 74).

Seguindo esse caminho, publica-se no Brasil, em 2018, a BNCC (Brasil, 2018a), um documento normativo que define os conteúdos programáticos que todos os alunos das esferas municipais, estaduais e federais devem aprender durante as etapas e modalidades da educação básica. Assim como os PCN, a BNCC surge a partir de uma necessidade de cumprimento da Lei 9.394/1996 (Brasil, 1996a) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Uma diferença fundamental é que o documento de 1998 era apenas orientador, isto é, não determinava os conteúdos que deveriam ser trabalhados em cada etapa da educação regular.

A BNCC é o primeiro documento que impõe um currículo na educação básica. Seguindo o caminho dos PCN, a BNCC defende o uso de diferentes gêneros discursivos no ambiente escolar, em todos os eixos: oralidade, leitura, escrita e conhecimentos linguísticos. Defende também o ensino contextualizado por meio de uma dimensão intercultural.

Nesse sentido, o edital do PNLD 2024 está inteiramente amparado pela BNCC. Tendo como referência esse edital (Brasil, 2022), é possível notar que o ensino da língua por meio de diferentes gêneros discursivos é essencial em um livro didático. O edital normatiza que a obra didática deve:

Fazer uso (em toda a coleção didática) de materiais concretos oriundos dos diferentes gêneros textuais que retratem a realidade social, linguística, educacional, cultural e política dos estudantes a partir das múltiplas perspectivas globalização, internacionalização e práticas dialógicas; [...] Desenvolver progressivamente e concomitantemente todos os eixos previstos na BNCC para os Anos Finais do Ensino

Fundamental (6º ao 9º ano), a saber, a oralidade, a leitura, a escrita, os conhecimentos linguísticos e a dimensão intercultural considerando as especificidades dos objetos do conhecimento e as habilidades previstas para cada etapa anual (Brasil, 2022, p. 51).

Tendo em vista os pontos levantados, a questão que motiva esta pesquisa é: de que maneira as coleções analisadas se adequaram à BNCC e atenderam ao edital do PNLD 2024, considerando a abordagem dos gêneros discursivos e a relação destes com os objetos de conhecimento determinados para o ensino de Língua Inglesa nos anos finais do ensino fundamental?

Em razão disso, esta pesquisa tem como objetivo analisar duas coleções de livros didáticos de Língua Inglesa aprovadas no PNLD 2024 para verificar de que modo se adequaram à BNCC e aos critérios do edital, considerando a abordagem de gêneros discursivos e sua relação com os objetos de conhecimento definidos para os anos finais do ensino fundamental, com foco nos eitos organizadores de Leitura, Escrita e Oralidade. As coleções analisadas foram *Ways: English for Life*, (abreviada como *Ways* —) e *Bridges*.

Além disso, esta pesquisa como objetivos específicos: 1) realizar um estudo de caráter documental, descritivo e interpretativo de livros didáticos de Língua Inglesa; 2) apontar relações entre a BNCC, o edital do PNLD 2024 e as coleções analisadas; 3) discutir a relevância da abordagem da linguagem na perspectiva dos gêneros discursivos para a educação linguística em Língua Inglesa.

Esta pesquisa se faz relevante devido ao fato de ser uma das primeiras (se não a única até o momento) a analisar os livros didáticos de Língua Inglesa aprovados no PNLD 2024 que serão utilizados nas escolas públicas brasileiras nos próximos quatro anos, visto que a distribuição das coleções foi feita no ano de publicação deste trabalho e será utilizado nas escolas públicas pelos próximos quatro anos.

Além disso, acreditamos que as questões levantadas nesta proposta de pesquisa poderão trazer uma contribuição importante para o ensino a partir dos gêneros discursivos, traçando uma visão mais didática do uso dessa modalidade. Espera-se, também, que esta pesquisa sirva como base de avaliação dos livros didáticos empregados, pois pode contribuir para um olhar crítico da questão do gênero discursivo nesses materiais. Também, pode ajudar a compreender as limitações e potencialidades dos materiais didáticos a que esses mais de 10 milhões de alunos têm acesso.

Sabemos que, de quatro em quatro anos, os professores de Língua Inglesa têm a difícil tarefa de selecionar a(s) coleção(ões) que serão adotadas na escola em que eles atuam. Para isso, o professor recorrer a diferentes estratégias no processo de escolha. Para isso, o docente

pode recorrer ao Guia do PNLD, ao Manual do Professor, ao próprio livro didático, à consulta aos colegas, às conversas com a coordenação e representantes de editoras etc.

Outra possibilidade que auxilia a escolha dos livros didáticos se refere a importantes documentos que vêm surgindo nos últimos vinte anos, são eles: trabalhos acadêmicos, artigos, publicações em anais de congresso, dissertações, teses, entre outros trabalhos frutos de pesquisas realizadas com o intuito de analisar livros didáticos. Uma vez que as pesquisas são publicadas, o professor tem a opção de buscar esses trabalhos para conhecer mais a fundo determinadas coleções.

As pesquisas de análises de obras didáticas vêm crescendo nos últimos anos, com foco em diferentes aspectos, principalmente de coleções de Língua Portuguesa e de Inglês. Vários aspectos analisados nas coleções são de grande interesse da Linguística Aplicada, a saber: letramento crítico, gêneros discursivos, análise linguística, abordagem de textos literários, leitura e produção de texto, bem como assuntos relevantes, como as questões raciais, de gênero, entre outros temas pertinentes na sociedade.

Sendo assim, pesquisas que se dedicam a analisar livros didáticos trazem importantes contribuições para a Linguística Aplicada, uma vez que, além de auxiliar professores na escolha de coleções que serão adotadas, também podem auxiliar autores de livros didáticos, tanto das coleções existentes, quanto das novas. Nesse sentido, apresentaremos a seguir três pesquisas de mestrado de diferentes Programas de Pós-Graduação no Brasil que se dedicaram a investigar gêneros discursivos em livros didáticos de inglês no Brasil. A escolha foi feita levando em consideração a aproximação do tema e do *corpus* com os dados desta pesquisa.

A primeira dissertação se intitula *Gêneros Textuais no Livro Didático de Língua Inglesa* e foi defendida pela então mestrande Hércia Macedo de Carvalho Diniz e Silva. A pesquisa foi realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Evangelina Maria Brito de Faria.

A referida dissertação foi defendida no ano de 2007. Essa informação é relevante por dois motivos; o primeiro é o fato de que nesse ano os períodos escolares ainda eram divididos em séries e não em anos. Assim, nessa época, o ensino fundamental II era dividido entre quatro séries, da 5^a à 8^a série, que hoje correspondem ao período do 6^o ao 9^o ano. Além disso, em 2007, os livros didáticos de Língua Inglesa não passavam pela avaliação e aprovação do PNLD. Dessa forma, o trabalho em questão analisou um livro didático que, assim como outros, foi publicado sem uma avaliação do PNLD e adotado por escolas particulares.

A pesquisa de Silva (2007) teve como objetivo analisar a coleção *Take Your Time*, da Editora Moderna, com autoria de Analuiza Machado Rocha e Zuleica Águeda Ferrari. A

coleção foi escolhida levando em consideração a quantidade relevante de escolas públicas e privadas da cidade de João Pessoa que a adotaram, segundo a editora, e pelo fato de a obra já trazer em sua capa a informação de que estava pautada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A pesquisadora analisou todos os quatro livros da coleção.

Como já informado, a coleção *Take Your Time* não passou pela avaliação do PNLD e, no entanto, segundo as autoras, o material didático foi produzido conforme as orientações dos PCN. Sendo assim, Silva se propôs a analisar o quanto essa coleção se adequava aos critérios de avaliação do PNLD em relação ao ensino baseado nos gêneros discursivos em coleções de língua portuguesa, visto que, em 2007, ano de publicação da dissertação, o componente de Língua Inglesa ainda não havia sido incorporado ao PNLD. A pesquisa foi dividida em duas etapas: a primeira consistia em uma análise bibliográfica sobre gêneros discursivos e documentos disponibilizados pelo PNLD; a segunda etapa foi voltada à análise dos quatro volumes da 5ª à 8ª série que compunham a coleção.

Após analisar os quatro volumes da coleção, Silva (2007) constatou que cada livro possuía oito unidades temáticas em cada um dos volumes. Em cada unidade temática é apresentado um texto principal pertencente a um gênero discursivo específico. Esse texto principal antecede as lições seguidas de atividades daquele capítulo. Logo, em cada volume são apresentados oito textos principais, e, nos quatro volumes que compõem a coleção, são evidenciados 32 textos principais.

Além disso, havia outros 63 textos secundários ao longo dos livros que envolviam atividades que apresentam algum tipo de gênero. Não obstante, embora tenha um número considerável de textos, os gêneros discursivos não foram explorados de forma satisfatória segundo os critérios do PNLD de língua portuguesa. Os 32 textos principais (textos de abertura da unidade) não eram autênticos, pois não apresentavam a fonte consultada.

Por outro lado, dos 63 textos secundários (textos das atividades), apenas 11 apresentaram a referência bibliográfica, ou seja, eram textos autênticos. A pesquisa também aponta que, a partir desses 95 textos principais e secundários, são elaboradas 697 atividades ao longo dos quatro volumes. Dessas atividades, são encontradas apenas 63 que abordem algum gênero discursivo. Ademais, a coleção explora apenas 17 gêneros durante toda a coleção, sendo alguns deles: anúncio, propaganda, biografia, bilhete, receita etc.

Assim, a pesquisa concluiu que 90% das atividades são estruturais e apenas 10% propõem trabalhos baseados em gêneros discursivos conforme regulamenta o edital do PNLD para coleções de língua portuguesa. Além disso, a coleção se equivoca ao informar em suas

capas que estão de acordo com os PCN, visto que, entre outros critérios não atendidos, a coleção utiliza majoritariamente textos não autênticos.

A segunda dissertação que citamos nesta pesquisa é sete anos mais recente. Foi defendida em 2014 por Jonadab Mansur Junior na Universidade Católica de Pernambuco, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Roberta Varginha Ramos Caiado. A dissertação traz como título *Os Gêneros Discursivos e a Produção Escrita nos Livros Didáticos de Inglês*.

Para a análise de sua pesquisa, Mansur Junior (2014) teve como base duas coleções de livros didáticos de Língua Inglesa. A primeira coleção tem como título *Keep in Mind*, é participante da primeira seleção do PNLD para as coleções de língua estrangeira, foi idealizada pelos autores Elizabeth Young Chin e Maria Lúcia Zaorob, e foi publicada pela editora Scipione. A segunda coleção não passou pela avaliação do PNLD. Se chama *Engage*, foi publicada pela editora Oxford e tem como autores Gregory J. Manin, Alicia Artusi, Lewis Lansford, Alister McCallun e Robert Quinn.

A análise das duas coleções se restringiu aos volumes do 9º ano do ensino fundamental II e restringiu a sua análise a como os gêneros discursivos foram abordados nas atividades de escrita (*writing*), com base na teoria dos gêneros do discurso (Bakhtin, 2011; Marcuschi, 2006, 2008, 2011), nos critérios de avaliação do PNLD e em outros documentos. Dessa forma, o autor fez um levantamento dos gêneros presentes nas duas coleções e, após fazer um estudo comparativo em ambos os livros, fez uma caracterização do modo como são explorados nos dois volumes.

Após a primeira análise, Mansur Junior (2014) fez um recorte de três gêneros discursivos presentes nos volumes: *blog*, *homepage* e biografia, sendo que *homepage* e biografia aparecem na coleção *Keep in Mind*, enquanto *blog* e biografia são apresentados na coleção *Engage*. Dessa forma, o autor analisou um gênero em comum aos dois volumes, biografia, e um gênero digital em cada coleção, *blog* e *homepage*.

Após explicar como os dois volumes do 9º ano são divididos, a pesquisa apresenta uma caracterização, bem como uma análise detalhada dos três gêneros. Nessa análise, o trabalho fornece, entre outras informações, critérios trabalhados nas coleções, como tipologia, condições de produção e contribuição para a construção da contextualização pelo aluno.

Como resultado da análise realizada, Mansur Junior (2014) conclui que, em relação à tipologia, os dois livros evidenciaram, claramente, qual gênero discursivo estava sendo trabalhado naquela unidade temática. Em relação às condições de produção dos gêneros, ambas as coleções cometem falhas no trabalho de alguns gêneros quando não fornecem informações

básicas como o objetivo daquele determinado gênero, seu destinatário, o suporte ou a variedade linguística.

Em relação à contribuição para a construção da contextualização pelo aluno, os autores das duas coleções o fizeram de forma satisfatória, segundo o pesquisador (Mansur Junior, 2014). Nesse sentido, os autores das coleções exploraram, por exemplo, a forma composicional dos gêneros, o estilo, bem como atividades que contribuíam para a compreensão, por parte do aluno, dos gêneros discursivos previamente selecionados para análise.

A terceira dissertação analisou especificamente o livro didático do 6º ano da coleção de inglês que participou da avaliação do PNL D 2020. A obra intitula-se *Beyond Words*, de autoria de Elzimar de Marins Costa, Luciana Freitas e Rogério Neves. A pesquisa foi realizada por Juliana Ferreira dos Santos e defendida em 2020 no âmbito da Universidade de Taubaté, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Rossi.

Santos (2020) selecionou a coleção *Beyond Words* pelo fato de essa ser a coleção adotada pela escola em que ela atuara como professora. A pesquisa teve como objetivo principal analisar as atividades de leitura presentes no volume do 6º ano da coleção. A partir disso, também pretende observar o uso de estratégias para o desenvolvimento das habilidades de leitura.

Além disso, Santos (2020) também se propôs a identificar se as atividades contribuíram para a apropriação das principais características discursivas e composicionais. As características discursivas trazem informações acerca de qual gênero discursivo é explorado, tema, condições de produção e leitura, esfera social em que o gênero circula etc. As características composicionais, por sua vez, esclarecem quais elementos compõem um determinado gênero. Uma certidão de nascimento, por exemplo, apresenta necessariamente informações como nome da pessoa que nasceu, data de nascimento, nome dos pais etc.

De igual modo, a pesquisa também se dedica a investigar se a coleção está adequada aos critérios e prescrições na BNCC para o ensino de leitura da língua inglesa. O trabalho realizado por Santos (2020) enfocou as atividades de leitura sob a perspectiva dos possíveis professores que adotariam a coleção. A pesquisa expõe em sua pré-análise oito quadros em que é apresentado o resumo de cada unidade do livro. Nesse resumo, é apresentado o gênero discursivo explorado, assim como um pequeno relato do que é trabalhado em cada seção interna do capítulo.

Posteriormente, a autora analisou as estratégias utilizadas para o desenvolvimento das habilidades de leitura. Nessa etapa, Santos (2020) investiga as estratégias tendo como base tanto

as atividades presentes no livro do aluno, como as informações fornecidas no manual do professor.

Por fim, a autora realizou um estudo que visava investigar quais gêneros discursivos foram trabalhados ao longo dos capítulos a partir das atividades fornecidas na seção de leitura. Também foi verificado o quanto a coleção se aproximou das normas prescritas pela BNCC. Nessa etapa, foi verificado que a coleção elege um gênero como eixo condutor das unidades didáticas com foco no contexto dos alunos e no processo de ensino-aprendizagem.

Santos (2020) conclui que a coleção *Beyond Words* dialoga com a metodologia apresentada no manual do professor, visto que na seção *Reading* a leitura é trabalhada em três momentos (pré-leitura, leitura e pós-leitura) com o intuito de despertar o interesse dos alunos, bem como ativar os conhecimentos prévios sobre o tema, apresentar textos relevantes, atuais e pertinentes a sua faixa etária, e, ao final, sintetizar o tema abordado.

A coleção também apresenta um número elevado de gêneros discursivos, englobando, somente no volume do 6º ano, 18 gêneros diferentes com assuntos relevantes, contextualizados e de acordo com as recomendações da BNCC. Todos os gêneros abordados estão inseridos em diferentes esferas da atividade humana. Como estratégia, a coleção aborda em algumas unidades um texto em português do gênero trabalhado, para ativar o conhecimento prévio do aluno.

Em suma, a coleção está de acordo com as normas e critérios tanto da BNCC quanto do PNLD. Não obstante a adequação, a autora sinaliza que as habilidades de ativação de conhecimento prévio e de inferências menos complexas, de vocabulário, por exemplo, foram exploradas de forma precária nos livros, visto que essas duas habilidades específicas foram contempladas em apenas duas unidades do livro didático. Santos (2020) finaliza ressaltando que a coleção colabora significativamente para que os professores tenham um olhar crítico e atento ao livro didático.

Dito isso, é evidente a importância de analisar livros didáticos na Linguística Aplicada. Este trabalho, que também se dedica a isso, é relevante por analisar a abordagem dos gêneros discursivos em livros didáticos de inglês aprovados no PNLD 2024. A pesquisa se difere por analisar coleções que serão adotadas no primeiro ano desta seleção do PNLD; sendo assim, ela pode influenciar outras edições das coleções avaliadas. Embora seja uma pesquisa concomitante ao uso das coleções nas escolas, esta investigação não irá influenciar no processo de adoção das coleções, visto que os professores adotaram as coleções no ano de 2023, ano anterior à publicação deste trabalho.

Dado o exposto, esta pesquisa está dividida em oito capítulos acompanhados das referências bibliográficas e os anexos, sendo este o primeiro, que tem como objetivo contextualizar a pesquisa. O segundo capítulo, nomeado como “Documentos e fontes: gêneros discursivos em foco”, apresenta os dois documentos norteadores da pesquisa, a saber: a BNCC e o edital do PNL D.

Em seguida, é apresentado um histórico dos livros didático, localizado no capítulo 3, de nome “Explorando os livros didáticos como objeto de pesquisa”. Este capítulo traz um breve histórico da escrita dos primeiros livros impressos e apresenta os primeiros livros didáticos, bem como sua produção e distribuição no Brasil. Além disso, nele são abordadas a evolução e trajetória do livro didático de Língua Inglesa no Brasil. Por fim, mostramos uma síntese de todos os livros didáticos de Língua Inglesa aprovados em todas as edições do PNL D desde que foi integrada ao programa.

Posteriormente, no capítulo 4, denominado “Gêneros em pauta: mapeamento teórico e conceitual”, apresentamos três abordagens teóricas acerca dos gêneros discursivos. A primeira se refere ao pioneiro dos estudos do gênero, Mikhail Bakhtin, que foi sucedido por vários pesquisadores que deram sequência aos estudos do gênero, entre eles, dois que também compõem este capítulo: Luiz Antônio Marcuschi e Jean Paul Bronckart.

O capítulo 5, por sua vez, direcionado à metodologia da pesquisa, foi nomeado como “Abordagem metodológica na análise de livros didáticos” e tem como objetivo situar o leitor quanto aos métodos realizados ao longo do trabalho. Neste capítulo, apresentamos a natureza, etapas e procedimentos e o *corpus* da pesquisa, finalizando com a apresentação das duas coleções que integram nosso objeto de pesquisa.

Os capítulos 6 e 7, são nomeados, respectivamente, como “Entre páginas e práticas: a coleção *Ways: English for Life*” e “Trilhas discursivas: explorando a coleção *Bridges*”. Ambos os capítulos têm como objetivo apresentar a análise realizada nas coleções e os resultados obtidos. A análise abarca uma visão geral das obras, do manual do professor e dos gêneros que foram investigados, sendo eles: a tirinha em quadrinhos, o gráfico, a receita culinária e a resenha crítica de filme. Finalizando com as sínteses das coleções e uma comparação das duas.

Finalmente, o último capítulo, de número 8, chamado “Caminhos concluídos: reflexões e futuras direções”, sintetiza as principais descobertas, reconhece as limitações e sugere direções para futuras pesquisas, oferecendo um fechamento coeso e informativo para o trabalho desta pesquisa. Em seguida, as referências bibliográficas que direcionaram a pesquisa e os anexos serão apresentados.

Neste capítulo, apresentamos informações introdutórias da pesquisa. No próximo capítulos foi feita uma explicação detalhada dos dois principais documentos que foram base desta pesquisa, a saber: a BNCC e os editais do PNLD.

2

DOCUMENTOS E FONTES: GÊNEROS DISCURSIVOS EM FOCO

Porque não há raciocínio nem documento que nos explique melhor a intenção de um ato do que o próprio autor do ato.

Machado de Assis

Esta seção tem como propósito apresentar os principais documentos que embasam a criação de um livro didático a ser utilizado em escolas públicas brasileiras. Os dois principais documentos referem-se à BNCC (Brasil, 2018a) e aos editais do PNLD (Brasil, 2008, 2011, 2015, 2018, 2022), visto que todos eles têm papel crucial nesse processo. A função da BNCC é determinar as referências obrigatórias para a elaboração dos currículos escolares (das disciplinas de Português, Matemática, Língua Inglesa etc.), detalhando os eixos temáticos, habilidades, entre outros. Por sua vez, os editais do PNLD definem os princípios e os critérios do processo de avaliação e seleção das obras didáticas.

Preliminarmente à apresentação da BNCC e do PNLD, é importante evidenciar que outros documentos voltados aos currículos pedagógicos na sala de aula antecederam à BNCC. Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996b), que define e regulariza a educação brasileira, seguindo os princípios da Constituição Federal (Brasil, 1988). A LDB foi essencial para garantir a toda a população o acesso à educação gratuita e de qualidade.

Posteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram os primeiros documentos publicados pelo Ministério da Educação (MEC) com o intuito de estabelecer orientações para o ensino dos componentes curriculares no ensino fundamental e médio. Destaca-se a publicação dos PCN para o ensino fundamental (Brasil, 1997a), que até então entendia-se como o período da 1ª à 4ª série. No ano seguinte, foram publicados os PCN voltados ao ensino fundamental II (5ª à 8ª série) (Brasil, 1998b).

Em seguida, dois anos depois, publicam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) (Brasil, 2000). Seis anos depois, surge a necessidade de efetivar nas escolas brasileiras um ensino de orientação clara e comum a todas as regiões do país. Assim, foram publicadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (Brasil, 2006), que tiveram como principal objetivo conduzir um projeto educacional para a educação brasileira, além de complementar os documentos citados anteriormente. Todos os referidos documentos serviram como base para a criação de um único documento que envolveria todas as fases da educação básica, a BNCC.

2.1 A Base Nacional Comum Curricular

Baseada nos documentos orientadores já citados, depois de muita articulação política no meio educacional, foi publicada em 2018 a BNCC (Brasil, 2018a). Ao contrário dos PCN e das OCEM, que tinham como objetivo fornecer orientações mais didáticas e pedagógicas ao ensino

escolar, a BNCC surgiu com cunho normativo, determinando um currículo pedagógico único para todas as escolas. Assim, todos os alunos da educação básica brasileira passariam a estudar o mesmo conteúdo didático, conforme a sua fase escolar.

Nesse sentido, a BNCC “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018a, p. 7). Em outras palavras, esse documento normatiza o ensino de todos os componentes curriculares, contemplando desde a educação infantil, perpassando os anos iniciais e finais do ensino fundamental até, por último, o ensino médio.

Na parte relativa aos anos finais do ensino fundamental, há nove componentes curriculares, a saber: Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Língua Inglesa, Matemática, Ciências, Geografia, História e Ensino Religioso, sendo estes integrantes também dos anos iniciais do ensino fundamental, com exceção da Língua Inglesa, que é implementada apenas a partir do 6º ano.

A BNCC está organizada de modo que as competências que devem ser ensinadas ao longo de toda a educação básica sejam explicitadas conforme cada um dos níveis de escolaridades. Desse modo, a primeira divisão apresenta a estrutura geral, em: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Cada uma dessas etapas escolares também apresenta subdivisões. Assim, a educação infantil é dividida segundo a faixa etária: bebês (0 a 6 meses), crianças bem pequenas (7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Em seguida, o ensino fundamental é dividido entre os anos iniciais, do 1º ao 5º ano, e os anos finais, referentes ao período do 6º ao 9º ano. Sendo assim, é esperado que o aluno esteja nessa etapa durante nove anos, para, posteriormente, alcançar a terceira etapa, o ensino médio. Por fim, o ensino médio é a terceira divisão da BNCC, cuja organização se dá por quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Dito isso, uma das principais imposições da BNCC é o cumprimento de dez competências gerais comuns a toda a educação básica. Nesse documento, “competência” pode ser entendido como:

A mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018a, p. 8).

O documento ainda destaca que as competências gerais se inter-relacionam nas três etapas da educação básica e se articulam na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB. O Quadro 1 a seguir apresenta as competências gerais da BNCC.

Quadro 1 – Competências gerais da BNCC

1	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
----	---

Fonte: Brasil (2018).

Além das competências gerais para todos os componentes curriculares, a BNCC também especifica as competências específicas de todas as áreas do conhecimento e de todos os componentes curriculares. O ensino fundamental é dividido por cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso.

A primeira área do conhecimento, denominada Linguagens, abrange quatro componentes curriculares: Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Inglesa. O componente curricular de Língua Inglesa é obrigatório apenas a partir do 6º ano. Dessa forma, a área de Linguagens possui apenas três componentes curriculares para os anos iniciais do ensino fundamental. O componente curricular de Matemática integra a grande área do conhecimento também denominada Matemática. De igual maneira, as áreas de Ciências da Natureza e Ensino Religioso possuem apenas um componente curricular, Ciências e Ensino Religioso, respectivamente. Por fim, a área de Ciências Humanas é constituída por dois componentes, História e Geografia.

Esta pesquisa enfoca a área de Linguagens, visto que nosso objeto de estudo, o componente curricular de Língua Inglesa, integra essa área do conhecimento. O objetivo da área é proporcionar aos estudantes maior envolvimento em uma variedade de práticas linguísticas, artísticas e corporais, expandindo suas habilidades expressivas e conhecimentos nesses campos.

Para a área de Linguagens, a BNCC determina seis competências específicas para o ensino fundamental, especificadas no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Competências específicas de linguagens para o ensino fundamental

1	Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2	Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

3	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4	Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5	Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6	Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Fonte: Brasil (2018).

Enfocando a Língua Inglesa, a BNCC trata esse componente curricular como algo pertinente, cujo estudo pode ajudar o aluno a ter acesso ao conhecimento linguístico necessário para uma formação crítica e o exercício da cidadania. Além disso, segundo o documento, o estudo do inglês propicia a todos os estudantes uma “educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas” (Brasil, 2018a, p. 239).

Sob esse viés, o documento trata a língua inglesa com *status* de língua franca. Tal termo refere-se ao uso do idioma inglês como meio de comunicação entre pessoas de diferentes culturas e línguas maternas. Em outras palavras, o inglês é língua franca quando é usado para a comunicação global, facilitando a interação entre falantes nativos de diferentes idiomas. Isso é comum em situações como negócios internacionais, turismo, diplomacia, ciência, tecnologia e entretenimento, em que pessoas de diversas origens linguísticas precisam comunicar-se de forma eficaz.

Além da orientação à comunicação global, o ensino de Língua Inglesa nas escolas de educação básica é pautado pela visão de multiletramentos, uma abordagem educacional que reconhece a diversidade de formas de comunicação e expressão na sociedade contemporânea e busca capacitar os alunos a se tornarem participantes competentes e críticos em uma ampla gama de contextos de comunicação, envolvendo diferentes tipos de linguagens, como a verbal,

visual, corporal e audiovisual. Além disso, a abordagem de multiletramentos contribui para um processo contínuo de significação contextualizado, dialógico e ideológico (Brasil, 2018a).

Nessa perspectiva, o componente Língua Inglesa é composto por cinco eixos organizadores. O primeiro deles é a Oralidade, que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades de comunicação oral dos estudantes, abrangendo desde a capacidade de expressão verbal até a habilidade de compreensão e interpretação de discursos orais. Nesse eixo, os gêneros orais são fortemente explorados, no intuito de promover uma conversação real entre os alunos, promovendo debates, entrevistas, apresentações, conversa telefônica, palestras etc.

O eixo temático de Leitura, por sua vez, tem como principal objetivo desenvolver nos estudantes as competências relacionadas à leitura, compreensão e interpretação de textos em diferentes gêneros e modalidades. Sendo assim, o eixo visa fomentar nos alunos não apenas a habilidade de decifrar palavras, mas também a capacidade de compreender, interpretar e refletir criticamente sobre os textos que encontrarem em diferentes contextos e mídias. Esse eixo aproxima o leitor da língua por meio de textos escritos, com enfoque na compreensão e interpretação de gêneros discursivos verbais em língua inglesa, circulantes em diferentes áreas da sociedade. Ademais, espera-se que o estudante desenvolva estratégias de reconhecimento textual a partir de diferentes gêneros textuais, como receita, infográfico, poema, carta e e-mail.

O terceiro eixo organizador, da Escrita, visa desenvolver nos estudantes as competências relacionadas à produção textual reflexiva e crítica de diferentes gêneros discursivos. Espera-se que o estudante produza, de forma contextualizada, diferentes textos de diversos assuntos, por exemplo, resenhas, diários e artigos de opinião. Além disso, esse eixo leva em conta duas perspectivas de escrita. A primeira refere-se a uma atividade processual e colaborativa; com isso, o ato de escrever envolve momentos individuais e coletivos, desde o planejamento à produção textual e à revisão do texto. A segunda perspectiva considera o ato de escrever uma prática social na qual o aluno é colocado em posição de protagonismo. Sendo assim, a escrita autoral é totalmente incentivada, tendo início em textos menores, como mensagens e tirinhas, progredindo a textos mais desenvolvidos, como poema, biografia e notícias.

O eixo organizador Conhecimento Linguístico busca compreender, reconhecer e analisar as estruturas gramaticais da língua, como os diferentes tipos de frase, tempos verbais, entre outros aspectos, além de propor uma reflexão crítica sobre o uso da língua em diferentes contextos sociais, culturais e comunicativos, considerando aspectos da variação linguística. Ademais, retoma o trabalho com os eixos de Oralidade, Leitura e Escrita a partir de uma ótica voltada ao uso, à análise e à reflexão da língua inglesa. Em suma, o eixo tem como objetivo levar os alunos a perceberem, de modo indutivo, o funcionamento sistêmico da língua, por meio

do léxico e da gramática, envolvendo tempos verbais, estruturas frasais, conectores discursivos etc. Além disso, essa prática é realizada de maneira contextualizada e com enfoque crítico, além de propor uma comparação linguística entre o português e o inglês.

Finalmente, o quinto eixo organizador, a Dimensão Intercultural, tem como enfoque promover nos estudantes a compreensão e a valorização da diversidade cultural, étnica, racial e social, além de estimular a reflexão crítica sobre as relações entre culturas e sociedades. O eixo visa também estimular nos alunos a habilidade de reconhecer e respeitar as diferentes identidades culturais e sociais. Para tanto, retoma-se a noção de língua inglesa como língua franca, levando em consideração os diferentes povos, de diferentes culturas e repertórios linguísticos, que se comunicam pela língua. Sob essa perspectiva, aprender inglês implica refletir sobre a relação entre língua, identidade e cultura, pensando as afinidades e diversidades existentes entre os falantes do idioma.

É importante frisar que nenhum eixo organizador sobressai em relação a outro; dessa maneira, os eixos Escrita, Leitura, Oralidade, Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural estão intrinsecamente ligados, ainda que explicitados separadamente na BNCC. Considerando esse pressuposto, o componente de Língua Inglesa, no Ensino Fundamental, deve garantir a todos os estudantes o desenvolvimento das competências específicas no Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 – Competências específicas de Língua Inglesa para o ensino fundamental

1	Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
2	Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
3	Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.
4	Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.
5	Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.

6	Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.
---	---

Fonte: Brasil (2018).

Acerca da organização do componente curricular de Língua Inglesa na BNCC, o próprio documento ressalta que:

A BNCC de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental – Anos Finais está organizada por eixos, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. As unidades temáticas, em sua grande maioria, repetem-se e são ampliadas as habilidades a elas correspondentes. Para cada unidade temática, foram selecionados objetos de conhecimento e habilidades a ser **ênfatizados** em cada ano de escolaridade (6º, 7º, 8º e 9º anos), servindo de referência para a construção dos currículos e planejamentos de ensino, que devem ser complementados e/ou redimensionados conforme as especificidades dos contextos locais (Brasil, 2018a, p. 247, grifo do original).

Os eixos organizadores na BNCC desempenham um papel crucial na estruturação dos conteúdos curriculares. Eles são utilizados para agrupar e articular conhecimentos, competências e habilidades dentro de cada área do conhecimento, proporcionando uma visão integrada e coerente do currículo. Dessa forma, cada eixo organizador é composto por unidades temáticas que, muitas vezes, se repetem em diferentes anos do ensino fundamental, idênticas ou com pequenas diferenças.

As unidades temáticas da BNCC servem como diretrizes para organizar e estruturar os conteúdos curriculares de forma coerente e progressiva. Elas ajudam os educadores a planejarem currículos, atividades e avaliações, garantindo uma abordagem abrangente e integrada dos diversos campos do conhecimento. Essas unidades temáticas também proporcionam uma visão geral dos temas a serem explorados em cada etapa da educação básica.

O eixo de Oralidade apresenta, em todos os anos, três unidades temáticas em comum, são elas: “Interação discursiva”, “Compreensão oral” e “Produção oral”. Seu objetivo é desenvolver as habilidades de comunicação oral dos estudantes, preparando-os para se expressarem de forma eficaz e competente em diversas situações e contextos sociais.

No eixo de Leitura, cada ano apresenta também três unidades temáticas que se adequam de acordo com o nível escolar. A primeira unidade é a de “Estratégia de leitura”, comum a todos os anos. Em seguida, cada ano apresenta uma segunda unidade diferente, sendo, em cada ano: “Práticas de leitura e construção de repertório lexical” (6º ano), “Práticas de leitura e pesquisa” (7º ano), “Práticas de leitura e fruição” (8º ano) e “Práticas de leitura e novas tecnologias” (9º

ano). Por fim, a terceira unidade temática é “Atitudes e disposições favoráveis do leitor” (6º e 7º ano) e “Avaliação dos textos lidos” (8º e 9º ano).

O eixo de Escrita possui duas unidades temáticas. A primeira refere-se às “Estratégias de escrita”, cuja perspectiva diverge de acordo com o ano escolar. Assim, o 6º ano enfoca a pré-escrita, o 7º ano, a pré-escrita e a escrita, e o 8º ano, por sua vez, a escrita e a pós-escrita, enquanto o 9º ano tem um enfoque voltado à escrita de modo geral, envolvendo todo o processo. A segunda unidade temática, comum para os quatro anos, intitula-se “Práticas de escrita”.

O eixo Conhecimento Linguístico, voltado a práticas de análise linguística com enfoque na reflexão sobre o funcionamento da língua inglesa, é formado por duas unidades temáticas comuns a todos os anos. A primeira é o “Estudo do léxico”, com interesse, principalmente, na construção de repertório lexical. A segunda unidade é a “Gramática”, com ênfase nas regras gramaticais da língua.

Por fim, o eixo de Dimensão Intercultural é composto por duas unidades temáticas. A primeira se denomina “A língua inglesa no mundo”, comum aos 6º, 7º e 9º ano, não estando presente apenas no 8º ano, que é composto pela unidade “Manifestações culturais”. Para finalizar, o eixo tem como segunda unidade “A língua inglesa no cotidiano da sociedade brasileira/comunidade”, para o 6º ano, e “Comunicação intercultural” para os 7º, 8º e 9º anos.

Dito isso, esta pesquisa se aprofundará nos objetos de conhecimentos e nas habilidades voltadas ao uso dos gêneros discursivos nos livros didáticos de inglês; ou seja, principalmente os eixos organizadores de Leitura, Escrita e Oralidade. Portanto, fogem ao escopo desta pesquisa os eixos de Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural.

Os objetos de conhecimento são os temas, conceitos, conteúdos e procedimentos que compõem os diferentes campos do conhecimento abordados na educação básica. Eles são organizados de forma a garantir uma abordagem abrangente e integrada dos diversos campos do saber e representam os saberes específicos que os estudantes devem adquirir e desenvolver ao longo de sua trajetória escolar, de acordo com cada componente curricular.

As habilidades, por sua vez, são descrições dos conhecimentos, atitudes e valores que os estudantes devem desenvolver ao longo de cada etapa da educação básica no Brasil. Elas são orientações para garantir que os alunos adquiram habilidades cognitivas, socioemocionais e práticas necessárias para o pleno desenvolvimento pessoal e social.

Nessa perspectiva, serão apresentadas, no Quadro 4, a seguir, as habilidades presentes na BNCC (Brasil, 2018a) reforçadas no ensino da língua por meio dos gêneros discursivos. Para isso, analisa-se para cada ano do ensino fundamental II quais dessas habilidades têm como

objetivo as competências orais, a produção escrita e a compreensão leitora de textos que integram variados gêneros discursivos de diversas esferas sociais.

Quadro 4 – Habilidades do componente curricular de Língua Inglesa na BNCC

Ano	Eixo organizador	Habilidades
6º ano	Oralidade	(EF06LI06) Planejar apresentação sobre a família, a comunidade e a escola, compartilhando-a oralmente com o grupo.
	Leitura	(EF06LI08) Identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas. (EF06LI10) Conhecer a organização de um dicionário bilíngue (impresso e/ou on-line) para construir repertório lexical.
	Escrita	(EF06LI14) Organizar ideias, selecionando-as em função da estrutura e do objetivo do texto. (EF06LI15) Produzir textos escritos em língua inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, chats, blogues, agendas, fotolegendas, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar.
7º ano	Oralidade	(EF07LI02) Entrevistar os colegas para conhecer suas histórias de vida. (EF07LI04) Identificar o contexto, a finalidade, o assunto e os interlocutores em textos orais presentes no cinema, na internet, na televisão, entre outros. (EF07LI05) Compor, em língua inglesa, narrativas orais sobre fatos, acontecimentos e personalidades marcantes do passado.
	Leitura	(EF07LI08) Relacionar as partes de um texto (parágrafos) para construir seu sentido global.
	Escrita	(EF07LI12) Planejar a escrita de textos em função do contexto (público, finalidade, layout e suporte). (EF07LI13) Organizar texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos ou tópicos e subtópicos, explorando as possibilidades de organização gráfica, de suporte e de formato do texto. (EF07LI14) Produzir textos diversos sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado (linha do tempo/timelines, biografias, verbetes de enciclopédias, blogues, entre outros)
8º ano	Oralidade	(EF08LI04) Utilizar recursos e repertório linguísticos apropriados para informar/comunicar/falar do futuro: planos, previsões, possibilidades e probabilidades.
	Leitura	(EF08LI06) Apreciar textos narrativos em língua inglesa (contos, romances, entre outros, em versão original ou simplificada), como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido em língua inglesa.
	Escrita	(EF08LI09) Avaliar a própria produção escrita e a de colegas, com base no contexto de comunicação (finalidade e adequação ao público, conteúdo a ser comunicado, organização textual, legibilidade, estrutura de frases). (EF08LI10) Reconstruir o texto, com cortes, acréscimos, reformulações e correções, para aprimoramento, edição e publicação final. (EF08LI11) Produzir textos (comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, tweets, reportagens, histórias de ficção, blogues, entre outros), com o uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final), apontando sonhos e projetos para o futuro (pessoal, da família, da comunidade ou do planeta).
9º ano	Oralidade	(EF09LI04) Expor resultados de pesquisa ou estudo com o apoio de recursos, tais como notas, gráficos, tabelas, entre outros, adequando as estratégias de construção do texto oral aos objetivos de comunicação e ao contexto.
	Leitura	(EF09LI05) Identificar recursos de persuasão (escolha e jogo de palavras, uso de cores e imagens, tamanho de letras), utilizados nos textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento. (EF09LI06) Distinguir fatos de opiniões em textos argumentativos da esfera jornalística.

Ano	Eixo organizador	Habilidades
	Escrita	(EF09LI11) Utilizar recursos verbais e não verbais para construção da persuasão em textos da esfera publicitária, de forma adequada ao contexto de circulação (produção e compreensão). (EF09LI12) Produzir textos (infográficos, fóruns de discussão on-line, fotorreportagens, campanhas publicitárias, memes, entre outros) sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem posicionamento crítico.

Fonte: Elaborado pelo autor

2.2 Editais do PNLD

O PNLD é uma iniciativa do governo federal para garantir o acesso de qualidade à educação básica. Os editais do programa são documentos públicos, lançados de forma contínua, voltados à educação infantil, ao ensino fundamental e ao ensino médio. Eles têm como objetivo avaliar, selecionar e adquirir livros didáticos e literários para alunos, professores e bibliotecas de escolas públicas brasileiras. Além disso, esses editais estabelecem diretrizes, princípios, critérios e prazos para a participação de editoras e autores interessados em fornecer livros didáticos e paradidáticos ao programa.

Também faz parte de suas atribuições definir as áreas de conhecimento, os níveis de ensino e as especificações técnicas dos materiais que serão avaliados e adquiridos. Esse processo seletivo desempenha um papel crucial na promoção da educação de qualidade, assegurando que os alunos e professores tenham acesso a materiais didáticos atualizados, relevantes e pertinentes às necessidades educacionais do país, visto que as comissões de avaliação analisam os conteúdos, a qualidade pedagógica e a adequação dos livros, entre outros aspectos.

É importante ressaltar que o componente curricular Língua Estrangeira Moderna só foi incorporado ao PNLD a partir do edital de convocação do PNLD 2011² (Brasil, 2008), contemplando Língua Espanhola e Língua Inglesa. Desde então, o PNLD passou a incluir regularmente livros didáticos de Língua Inglesa em suas avaliações e aquisições, buscando selecionar materiais que contribuam à educação linguística dos estudantes.

Com a promulgação da Lei n. 13.415/2017, a língua espanhola deixou de fazer parte do PNLD a partir do edital de 2020. Segundo o § 4º do artigo 3º,

Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente

² Esse ano refere-se à chegada dos livros na escola, visto que o edital do PNLD foi lançado em 2008. As inscrições e avaliação ocorreram em 2009, o guia e a escolha pelos professores em 2010 e a distribuição dos livros em 2011. O processo de avaliação é feito, normalmente, com dois anos de antecedência.

o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (Brasil, 2017, p. 2).

Vale salientar também que, ao longo dos anos, o PNLD tem adaptado suas diretrizes e critérios para a avaliação e seleção de livros didáticos, considerando as mudanças no contexto educacional e as novas abordagens metodológicas. Assim, a incorporação da Língua Inglesa no programa reflete a evolução das políticas educacionais brasileiras e o reconhecimento da importância do domínio de línguas adicionais para a formação integral dos alunos e sua inserção social no mundo.

Por ser a primeira vez que o PNLD incorpora a língua estrangeira entre seus componentes curriculares, o edital de 2011 (Brasil, 2008) apresenta, na seção de critérios de avaliação, um texto explicativo detalhado sobre os requisitos a serem cumpridos pelas obras. O resultado disso é a apresentação de seis princípios, 66 critérios eliminatórios e oito critérios específicos para o manual do professor.

Para os 66 critérios eliminatórios específicos para a língua estrangeira, tem-se a seguinte divisão:

Tabela 1 – Critérios eliminatórios específicos para a língua estrangeira – PNLD 2011

Área de conhecimento	Quantidade de critérios
Linguagem, conceito e informações básicas sem inadequações	7
(Auto-)observação, (auto)análise e (auto)avaliação	5
Compreensão escrita	7
Atividades com textos literários	4
Produção escrita	6
Compreensão oral	4
Produção oral	7
Conhecimentos linguísticos	10
Vocabulário	5
Conhecimentos interculturais	2
Linguagem e cultura	6
Estrutura e projeto gráfico	3
TOTAL	66

Fonte: Elaborada pelo autor

Como já dito, a quantidade de critérios se deve ao fato de esse ser o primeiro edital que incorporou o componente curricular de Língua Estrangeira. O edital do PNLD 2014 (Brasil, 2011) trouxe como critérios eliminatórios específicos para a Língua Estrangeira apenas 22 requisitos, não estando divididos em seções, como no edital anterior. O edital mais recente (Brasil, 2022), referente ao PNLD 2024, por sua vez, apresenta apenas 16 critérios eliminatórios.

Comparando o primeiro e o último edital, ou seja, os PNLD 2011 e 2024, percebe-se uma grande diferença na quantidade de critérios eliminatórios, afinal, são 50 critérios a mais no edital de estreia da língua estrangeira. Tantos critérios visavam estabelecer um padrão ideal de aprendizado e assegurar a qualidade e a equidade entre os materiais; por essa razão, detalhar o máximo possível foi importante para uma seleção mais justa.

Conforme mostrado na Tabela 1, o edital do PNLD 2011 apresentou critérios eliminatórios específicos para diferentes eixos, como produção escrita, compreensão oral e vocabulário. Por outro lado, a chamada pública do PNLD 2024 apresenta 16 critérios gerais, fazendo referência a vários eixos.

É possível perceber essa redução dos requisitos ao verificar, por exemplo, o número de ocorrências do termo “gêneros³”. Nesse sentido, no edital do PNLD 2011, cita-se o termo sete vezes em diferentes critérios, enquanto o edital do PNLD 2024 cita o termo em apenas um, que diz:

Fazer uso (**em toda a coleção didática**) de materiais concretos oriundos dos diferentes gêneros textuais que retratem a realidade social, linguística, educacional, cultural e política dos estudantes a partir das múltiplas perspectivas globalização, internacionalização e práticas dialógicas (Brasil, 2022, p. 51, grifo nosso).

Nesse prisma, é fulcral avaliar quais critérios no edital do PNLD 2011 fazem referência a gêneros discursivos, analisando os eixos nos quais são eles citados e de que forma são evidenciados. Diante disso, é perceptível a razão pela qual vários critérios eliminatórios foram suprimidos quando se comparam os dois documentos. No trecho citado, nota-se que o critério que orienta o uso de diferentes gêneros discursivos é válido para toda a coleção e, portanto, para os diversos eixos.

Em primeiro plano, o documento pondera que, em muitos casos, o livro didático é o único material utilizado para mediar o ensino-aprendizado na sala de aula. Nessa conjuntura, apresenta-se como critério eliminatório geral, entre outros, que as coleções de Língua Estrangeira devem “contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, por meio de produção e recepção de textos orais e escritos de vários gêneros” (Brasil, 2008, p. 56). A princípio, esse critério se assemelha, em grande parte, ao único critério do edital do PNLD 2024 que cita o termo “gêneros textuais”.

³ A contagem foi feita com os termos que se referiam aos “gêneros” com sentido textual e discursivo, ou seja, não foram contabilizadas as ocorrências do termo “gênero” com sentido masculino ou feminino.

Acerca do edital do PNLD 2011, o documento apresenta outros critérios específicos para a produção e compreensão oral e escrita. Em relação à compreensão escrita, o edital ressalta que é fundamental o uso de textos originais que circulem socialmente; dessa forma, espera-se uma diversidade de gêneros discursivos de diferentes temas.

Adicionalmente, com relação às atividades, de modo geral, o edital (Brasil, 2008) orienta que se respeitem as convenções e modos de ler dos diferentes gêneros e seu caráter polifônico. Quanto às atividades referentes aos textos literários, os gêneros explorados devem incentivar e encorajar os estudantes a conhecerem a obra, bem como outras produções literárias do mesmo gênero ou de outros, da mesma época ou de outras.

No que concerne à produção escrita, é notória a preocupação de que o estudante deve traçar diferentes etapas para construir um texto, tais como a pré-escrita, a escrita e a pós-escrita. Nesse cenário, recomenda-se que as produções sejam exploradas de forma contextualizada, para que o discente produza textos de diferentes gêneros. Ademais, o aluno precisa ter a capacidade de discutir características sociodiscursivas dos gêneros abordados, tendo em vista as condições de produção, como quem escreve, para quem e com qual finalidade.

A compreensão oral, por sua vez, prepara o estudante para se comunicar na língua inglesa a partir de diferentes situações cotidianas de interação. Com isso, espera-se que as coleções apresentem diferentes tipos de áudios com material autêntico, contemplando a diversidade linguística por meio de diferentes gêneros orais de diversas funções.

Por fim, o eixo da produção oral estimula o estudante a se comunicar oralmente em diversos locais, simulando uma conversação real. Os diálogos são preparados de acordo com variados contextos, de modo a produzir discursos coerentes a fim de alcançar o objetivo, ou seja, uma conversação real. Por essa razão, as atividades de produção oral propostas devem, entre outros critérios, possibilitar que o estudante se comunique por meio de diferentes gêneros orais, como entrevista, debate, apresentação de trabalho, leitura, entre vários outros.

Em conclusão, foi possível perceber a diferença dos editais do PNLD 2011 (Brasil, 2008) e do PNLD 2024 (Brasil, 2022). Enquanto o primeiro apresenta uma extensa lista de critérios, divididos em diferentes eixos temáticos, com enfoque no uso dos gêneros discursivos, o segundo apresenta uma lista concisa, abordando de forma direta e objetiva os critérios eliminatórios comuns a toda a coleção. Cabe lembrar que a presença de tantos critérios abordados no primeiro edital se deve ao fato de esse ser o primeiro a incluir a língua estrangeira na avaliação.

No próximo capítulo, faremos um levantamento da história dos livros didáticos no Brasil e no mundo, começando pelos primeiros livros impressos, perpassando pelos primeiros livros

didáticos escritos, o surgimento dos livros didáticos de inglês e finalizando com sua evolução, produção e distribuição no Brasil. Para finalizar, foi realizado uma pesquisa de todos os livros didáticos de língua inglesa aprovados pelo PNLD desde a sua implementação no Programa.

3

EXPLORANDO OS LIVROS DIDÁTICOS COMO OBJETO DE PESQUISA

*O livro traz a vantagem de a gente poder estar
só e ao mesmo tempo acompanhado.*

Mário Quintana

O livro didático é ainda a principal fonte de conteúdo dos componentes curriculares da Educação Básica (Coracini, 1999). Em razão disso, o Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) investe recursos na avaliação e aprovação dos livros utilizados em escolas públicas. Somente no ano de 2023, quase 48 mil escolas foram beneficiadas, fazendo com que mais de 10 milhões de alunos tivessem acesso a livros didáticos (Brasil, 2023).

Costa (2018) destaca que o livro didático tem um papel fundamental na sala de aula, visto que nele está todo o conteúdo que deve ser ministrado ao longo do ano letivo. No Brasil, todos os livros didáticos adotados pelas escolas públicas nas esferas municipais, estaduais e federais passam pela aprovação do PNLD, por meio de editais lançados pelo FNDE, para inscrição de obras, detalhando os critérios para avaliação e aprovação.

Silva (2016) ressalta que o livro didático é um gênero discursivo – embora não seja muito estudado como tal – e, por essa razão, as diferentes definições que lhe foram dadas não são suficientes para abranger toda a sua complexidade, confirmando seu status de “relativamente estável” (Bakhtin, 2011). Nesse sentido, Silva afirma que o livro didático, seja ele de Língua Inglesa ou qualquer outra disciplina, “tem uma relevância que extrapola o contexto pedagógico (2016, p. 97). Isso porque, segundo o autor, trata-se de um material que ultrapassa o ambiente escolar, abrangendo também esferas políticas, econômicas, culturais e pedagógicas.

3.1 Breve história da escrita dos primeiros livros impressos

O livro é um importante meio de veiculação de informação de informação, usado desde a Antiguidade para transmitir inúmeros dados, conhecimentos, relatórios, ideias etc. Cagliari (1998) observa que a comunicação por meio da escrita vem sendo utilizada e registrada desde os povos neandertais. Acerca das escritas realizadas pelos chamados homens das cavernas, o autor aponta que

Quem inventou a escrita foi a leitura: um dia numa caverna, o homem começou a desenhar e encheu as paredes com figuras, representando animais, pessoas, objetos e cenas do cotidiano. A humanidade descobria assim que quando uma forma gráfica representa o mundo, é apenas um desenho, quando representa uma palavra, passa a ser uma forma de escrita (Cagliari, 1998, p. 13).

É possível comprovar por meio de textos e imagens, inclusive antigos, que a escrita em outros meios além do papel já fazia parte da sociedade, pois o homem se apropriava dela em

diversos ambientes. Um exemplo são as paredes, como faziam os homens das cavernas, ou as pedras, como relatado no trecho a seguir:

Então disse o Senhor a Moisés: Lavra duas tábuas de pedra, como as primeiras; e eu escreverei nas tábuas as mesmas palavras que estavam nas primeiras tábuas, que tu quebraste. [...] Então Moisés lavrou duas tábuas de pedra, como as primeiras; e levantando-se pela manhã de madrugada, subiu ao monte Sinai, como o Senhor lhe tinha ordenado; e levou as duas tábuas de pedra nas suas mãos (A Bíblia. Êxodo 34:1,4).

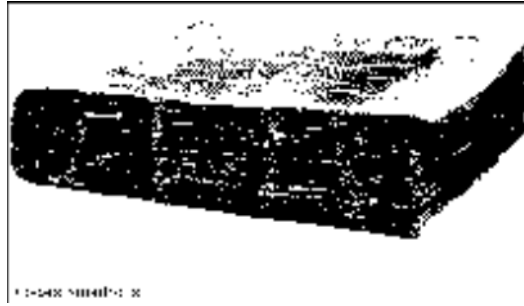
O trecho, encontrado na Bíblia Sagrada, relata o momento em que os dez mandamentos foram escritos em uma tábua de pedra, a fim de registrar as ordens de Deus para o povo judeu que estava peregrinando pelo deserto. A partir disso, é possível perceber que a escrita no papel, e conseqüentemente a criação do livro que conhecemos hoje, deu-se tempos depois de quando a escrita já era registrada em meios diversos.

Avançando no tempo, a partir do século II d.C. surgem os primeiros livros escritos e impressos em folhas de papiros. Mello Jr. (2000) evidencia que os *vólumen* foram os primeiros livros escritos, que mais tarde foram substituídos pelos *códex*. Paiva (2009, p. 17) define os *vólumen* como “várias folhas de papiro coladas que eram enroladas em um cilindro de madeira, formando um rolo”, enquanto o *códex* “se aproximava mais do livro atual com várias folhas de papiro ou de pele de animais costuradas”. Segundo a autora, ambos eram desconfortáveis para leitura, pois o primeiro demandava enrolá-lo e desenrolá-lo para encontrar um trecho específico, enquanto o segundo era grande e difícil de carregar.

Figura 1 – Imagem de um *vólumen*



Fonte: Paiva (2009, p. 18).

Figura 2 – Imagem de um *códex*

Fonte: Paiva (2009, p. 18).

Embora fosse pesado e desconfortável, o *códex* apresentava muitos benefícios em relação ao *vólumen*. Mello Jr. (2000) ressalta que, para ler o *vólumen*, era necessário utilizar as duas mãos para desenrolar as folhas. Já o *códex* podia ser depositado na mesa e apenas uma das mãos precisava ser usada para, quando necessário, virar a folha, deixando assim a outra livre para uma possível anotação.

Segundo Paiva (2009), a partir do século XV, a produção dos livros passou por uma grande revolução, pois naquele século foi inventada a imprensa, que possibilitou que os livros fossem impressos e não mais escritos à mão. Com isso, surgiu a cultura letrada, afinal, os livros ficaram mais baratos com as impressões em série. Com essa revolução na impressão de livros, surgem também os primeiros livros didáticos. Ou seja, esse é o momento em que o livro passa a ter utilização no ensino

3.2 Os primeiros livros didáticos

Na sala de aula, o professor tem várias formas de ensinar a seu dispor, e o faz conforme a sua formação e experiências vivenciadas. Para isso, o profissional utiliza como suporte, sempre que possível, diversos tipos de material didático, como livros literários, gramáticas, jogos, vídeos, apostilas, entre várias outras possibilidades. Não obstante a pluralidade de recursos, quando falamos em material didático no contexto escolar, a primeira lembrança é o livro didático propriamente dito.

O livro didático desempenha uma importante função na educação, pois ele pode ser usado como instrumento de aprendizado de forma estruturada e organizada. Além disso, ele normalmente favorece uma melhor compreensão do conteúdo, ao fornecer informações relevantes e confiáveis para a contextualização do que está sendo estudado. Também costuma

oferecer atividades pertinentes para reforçar o aprendizado e é uma fonte de referência importante para alunos e professores.

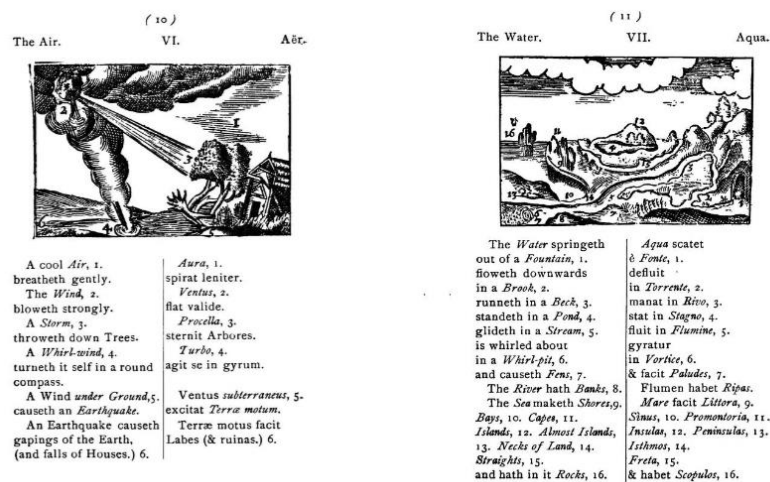
Dessa forma, o livro didático ocupa uma posição de destaque na sala de aula, sendo recomendado o seu uso durante todo o ano escolar. Isso não impede que o professor complemente esse material com atividades, como uma atividade criada por ele, ou alguma proposta de outro material, afinal, o livro didático é apenas um dos vários recursos que servem para apoiar o professor no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Kelly (1969 *apud* Paiva, 2009), os primeiros livros didáticos não eram nada práticos: eram pesados, desajeitados e difíceis de produzir e até mesmo carregar. Eram usados apenas por professores, por isso, os alunos deveriam copiar os textos que eram ditados ou transcritos no quadro pelo docente.

Até o século XVIII, segundo Paiva (2009), era comum encontrar uma sala de aula cujos alunos tivessem diferentes livros didáticos, visto que estes eram usados de acordo com a disponibilidade, não por escolha própria. A autora afirma que esses primeiros livros eram “gramáticas e o conceito de língua se restringia ao de estrutura gramatical tendo como referência a língua escrita” (Paiva, 2009, p. 19).

Voltando a discussão ao ensino de línguas, o primeiro livro didático ilustrado foi publicado em 1658 por Johann Amos Comenius. Segundo Kelly (1969 *apud* Paiva, 2009), as imagens eram usadas para ilustrar determinadas palavras ou situações dos textos. No entanto, essas ilustrações faziam com que o livro ficasse com um grande volume de páginas, como consequência aumentando expressivamente seu valor financeiro. Ainda assim, manteve-se popular até o século XIX e influenciou a criação de outros livros.

Figura 3 – Páginas 10 e 11 do livro *Orbis Pictus*, de Comenius



Fonte: Comenius (1887).

No Brasil, o ensino na sala de aula por meio do livro didático passou por diversas fases até chegar ao patamar em que está hoje, quando todos os alunos recebem gratuitamente os livros. Bittencourt (2009) divide essa trajetória no Brasil em quatro momentos. Cada um deles marca a relação do uso dos livros em sala de aula com seu impacto na história da educação.

O primeiro momento refere-se à adoção de modelos de obras didáticas de outros países. Os primeiros livros didáticos foram produzidos no Brasil no início do século XIX para serem utilizados somente em escolas de ensino secundário, hoje conhecido como ensino médio. A primeira tipografia instalada no Brasil, chamada Impressão Régia, ocupou-se de traduzir algumas obras para os alunos da Escola Militar do Rio de Janeiro. Os livros eram idealizados por conceituados professores franceses. Contudo, por questão de custos financeiros, as matérias ainda eram limitadas, visto que enfocavam disciplinas voltadas a áreas específicas, como Geometria, Física e Aritmética, Química e História Natural.

Com o passar dos anos, outras editoras estrangeiras foram se instalando no Brasil; no entanto, as impressões eram feitas no exterior, principalmente em Portugal e na França, visto que as editoras tinham sede nesses países. Na década de 1820, os livros didáticos eram adaptados conforme os programas curriculares inspirados na cultura de outros países, e um dos motivos para isso era a vigilância que as províncias sofriam sob o controle da Igreja Católica.

As editoras encarregaram-se de traduzir diversas obras didáticas para o ensino no Brasil. Essa prática foi muito comum no decorrer do século XX, especialmente porque o “estrangeiro” contava com mais visibilidade e prestígio no nosso país. A maioria dos livros traduzidos eram provenientes da França, mas também era comum a adoção de livros de Portugal, visto que a tradução não se fazia necessária.

O segundo momento da trajetória dos livros didáticos no Brasil refere-se à nacionalização desses livros. Tal momento é dividido em duas fases: a primeira refere-se ao período de 1860 a 1930, e a segunda, ao período entre 1930 e 1970. Na primeira fase, com a reforma nos currículos das escolas primárias e secundárias, viu-se a necessidade de livros específicos para determinadas disciplinas escolares, como História do Brasil, Geografia etc. Com isso, livros de autores brasileiros começaram a ser produzidos no país.

A partir de 1880, com o aumento do número de escolas no Brasil, a Editora Francisco Alves começou a se destacar na produção de livros escolares. Em vista disso, várias obras foram publicadas, tornando-se conhecidas em todo o território brasileiro. Autores como Felisberto de Carvalho e Olavo Bilac fizeram com que o livro de leitura fosse adotado nas escolas. Esses livros possuíam caráter patriótico, engrandecendo a história do Brasil e o folclore brasileiro.

Na segunda fase, importantes editoras, algumas conhecidas até hoje, iniciaram sua atuação no Brasil, como a Companhia Editora Nacional, criada pelo escritor Monteiro Lobato e seu sócio, Octalles Marcondes Ferreira; a Editora FTD, dos irmãos Maristas; e a Editora Saraiva, fundada por Joaquim Ignácio da Fonseca Saraiva. Essa época também foi marcada pela criação do Conselho Nacional do Livro Didático, que passou a avaliar as obras didáticas quanto a aspectos de conteúdo. Com isso, várias editoras se dedicaram exclusivamente à produção de materiais com caráter didático, envolvendo gramáticas, livros de leitura e o livro didático propriamente dito.

O terceiro momento apontado por Bittencourt (2009) refere-se à multiplicação dos livros escolares nas escolas brasileiras, ocorrida entre os anos de 1970 e 1996. Com a instalação do regime militar no Brasil, ocorreram várias mudanças na política nacional. Foi criada a nova Lei de Diretrizes e Bases em 1971, no intuito de substituir a então vigente, de 1961. Essa reformulação alterou significativamente as disciplinas escolares, que então deveriam ser divididas por áreas de ensino.

Editoras tradicionais, bem como autores de livros, recebiam auxílios financeiros do Ministério da Educação para criação e publicação de materiais que estivessem de acordo com a nova visão do governo. O resultado disso foi o aumento substancial das impressões feitas por uma única editora. Havia obras escolares do mesmo autor que atingiam milhões de exemplares impressos na mesma editora. Dessa forma, a adoção dos livros didáticos nas escolas era feita pelo próprio governo militar.

Na década de 1990, após o período de governo militar, os materiais didáticos se tornaram um instrumento essencial na educação. Uma novidade é que, a partir desse momento, os livros passaram a ser acompanhados do manual do professor. Os livros tiveram uma grande melhoria na qualidade, tanto na forma quanto no conteúdo. Também surgiu uma nova geração de autores, deixando o processo de adoção mais democrático e com mais opções de escolha.

Por fim, o quarto momento da trajetória do livro didático no Brasil foi marcado pela conciliação entre a nacionalização e a internacionalização dos livros didáticos, a partir de 1996 até os dias atuais. Nesse momento, o governo, por meio do MEC, passou a distribuir gratuitamente para todos os alunos de escola pública os exemplares de livros escolares de todas as disciplinas.

Contudo, os livros didáticos apresentavam vários problemas em relação ao conteúdo. Esses problemas foram apontados por avaliações governamentais, que detectaram questões relativas a preconceitos, erros conceituais e conteúdos desatualizados. A partir disso, o PNLD,

que até então organizava uma política de aquisição e distribuição, passou também a avaliar os livros que seriam adotados pelas escolas públicas brasileiras.

Esse processo de avaliação tornou-se constante e produtivo e cresceu a cada edição. A avaliação é feita por diferentes especialistas, normalmente de universidades públicas federais. Assim, todos os livros adotados em escolas públicas são avaliados previamente pelo programa. No ano de 2008, o programa passou a avaliar livros didáticos de língua estrangeira, que, até aquele ano, não faziam parte desse processo.

3.3 Produção e distribuição do livro didático no Brasil

A distribuição de livros nas escolas começou a ser discutida pelo governo a partir de 1929, mas esse tema se tornou forte apenas em 1934, no governo de Getúlio Vargas, quando o órgão específico recebe suas primeiras atribuições (Freitas; Rodrigues, 2008). Com isso, viu-se a necessidade da criação de um programa que ficasse responsável pela distribuição desses livros didáticos e literários.

Com isso, por meio do Decreto-Lei n. 93, de 21 de dezembro de 1937 (Brasil, 1937), surgiu em 1937 o Instituto Nacional do Livro (INL). Ao longo desses 90 anos de sua criação, o instituto passou por inúmeras reformas em sua nomenclatura, competências e objetivos.

Inicialmente, competiam ao Instituto funções mais amplas relacionadas ao livro, como organizar e publicar a *Enciclopédia Brasileira* e o *Dicionário da Língua Nacional*, incentivar a organização e a manutenção de bibliotecas públicas, editar obras raras, entre outras competências. Na ocasião, ainda não se falava em avaliação de livros didáticos e distribuição para as escolas públicas.

No ano seguinte, em 1938, foi publicado o Decreto-Lei n. 1.006 (Brasil, 1938) para estabelecer as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Esse documento privilegiou a produção de livros didáticos no âmbito nacional. A produção era livre; no entanto, todas as obras deveriam obter autorização prévia concedida pelo MEC para serem adotadas nas escolas públicas e privadas em todo território brasileiro.

Para emitir a autorização prévia do uso do livro didático, esse mesmo documento normativo de 1938 instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), composta por sete membros sem vínculo comercial com qualquer editora. Essa comissão tinha como principais funções analisar os livros didáticos, emitir parecer favorável ou desfavorável ao seu uso e indicar livros didáticos estrangeiros de notório valor. A avaliação levava em conta 16 critérios impostos pelo decreto-lei.

Quase uma década depois, foi publicado o Decreto-Lei n. 8.460, de 26 de dezembro de 1945 (Brasil, 1945), no intuito de consolidar a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Na ocasião, ainda se falava em “importação”, visto que os livros didáticos de língua estrangeira não tinham incentivo governamental para a produção nacional.

O principal avanço ocasionado pelo decreto-lei de 1945 foi, por meio do seu artigo n. 5, dar autonomia ao professor para escolher, dentre as obras de uso autorizado pela CNLD, qual livro ele adotaria para o exercício da docência. Assim, ficava proibido aos poderes públicos determinar a obrigatoriedade de adoção de um livro específico e às instituições de ensino estabelecer preferência por uma determinada obra.

Nos 30 anos seguintes, o livro didático apresentou vários avanços em relação à sua produção e distribuição a partir de convênios realizados com agências estrangeiras. Houve a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), bem como a implementação do sistema que permitiria a coedição de livros com editoras nacionais com recursos do INL, que, naquele período, passou a receber contribuições financeiras das unidades federativas.

Em 1967, foi instituída, por meio da Lei n. 5.327, de 2 de outubro de 1967 (Brasil, 1967), a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), a qual pertencia ao Ministério da Educação e Cultura. A criação da fundação levou em conta a necessidade de um órgão específico para a execução do programa do livro didático no território nacional.

A fundação foi criada com autonomia administrativa e financeira. Sua finalidade era a produção e distribuição de material didático com o objetivo de melhorar a qualidade, o preço e a utilização dos materiais, e seu estatuto foi aprovado no ano seguinte, por meio do Decreto n. 62.411, de 15 de março de 1968 (Brasil, 1968). Na ocasião, o material didático ainda não era distribuído de forma gratuita, mas produzido e distribuído a preço de custo.

Quase uma década depois, o INL foi extinto por meio do Decreto n. 77.107, de 4 de fevereiro de 1976 (Brasil, 1976). Esse decreto determinou que todas as responsabilidades do INL passassem à FENAME. Da mesma forma, foi definido que a FENAME receberia os recursos financeiros que antes eram destinados ao Programa de Colaboração Financeira para Edição de Livros Textos.

Com os recursos provenientes do FNDE e das Unidades Federativas, o Ministério da Educação e Cultura assumiu a compra de grande parte dos livros que seriam distribuídos para as escolas brasileiras. Entretanto, a maioria das escolas municipais foi excluída do programa,

visto que não havia recursos suficientes para atender a todos os alunos do ensino fundamental da rede pública.

No ano de 1983, foi promulgada a Lei n. 7.091, de 18 de abril de 1983 (Brasil, 1983a), que alterou a denominação FENAME para Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), expandindo também suas finalidades. Nesse mesmo ano, seu estatuto foi publicado por meio de decreto (Brasil, 1983b) e, com isso, o programa foi ampliado, o que fez com que todas as séries do ensino fundamental pudessem ser contempladas.

Dois anos depois, com a publicação do Decreto n. 91.542, de 19 de agosto de 1985 (Brasil, 1985), foi instituído o PNLD. O programa era vinculado à FAE, e, conseqüentemente, ao Ministério da Educação e Cultura. A princípio, devido ao recurso financeiro ainda escasso, o PNLD atendia apenas às escolas públicas de primeiro grau, hoje conhecido como ensino fundamental.

O surgimento do PNLD ocasionou diversas mudanças em relação à distribuição dos livros didáticos nas escolas, como a indicação do livro didático pelos professores, a reutilização do livro, que até então era descartável, e o fim da participação financeira das Unidades Federativas. Dessa forma, o controle do processo decisório passou para a FAE, que garantiu o critério de escolha dos livros pelos professores.

Devido a limitações orçamentárias, em 1992 o programa precisou reduzir a distribuição dos livros; com isso, apenas alunos da primeira à quarta série receberam os materiais gratuitamente. No entanto, essa limitação foi superada no ano seguinte, com recursos provenientes do FNDE. A partir de então, o programa foi progressivamente aumentando a distribuição para outras etapas escolares.

Nos anos de 1993 e 1994, o PNLD definiu critérios para a avaliação dos livros didáticos, favorecendo a publicação de obras didáticas nacionais. No entanto, o programa ainda não contemplava todas as disciplinas escolares. Foi a partir de 1995 que, gradativamente, as disciplinas foram incorporadas ao programa. Nesse ano, foram contempladas as disciplinas de Português e Matemática. Em 1996, as Ciências foram integradas ao programa, acompanhadas, no ano seguinte, pelas disciplinas de Geografia e História.

Em 1996, iniciou-se o processo de avaliação pedagógica das obras que se inscreveram para o PNLD. Com isso, foram excluídos do processo todos os livros que apresentavam erros gramaticais, assuntos desatualizados, indução a erros, preconceitos ou discriminação de qualquer natureza, entre outros critérios. Essa avaliação teve como resultado o primeiro guia com as obras aprovadas, o qual foi disponibilizado no ano seguinte (Brasil, 1997b).

Em 1997, o FNDE assumiu todas as responsabilidades da FAE, que, por sua vez, foi extinta. Assim, o PNLD foi ampliado e o MEC passou a distribuir os livros didáticos para todos os alunos da rede pública do ensino fundamental, que, até então, era organizado da 1ª à 8ª série. Nesse ano, o programa incluiu as disciplinas de Alfabetização e Estudos Sociais.

Passados seis anos, o PNLD passou a distribuir livros didáticos de Português e de Matemática a todos os alunos das escolas públicas. Com a publicação da Resolução/CD/FNDE n. 38, de 15 de outubro de 2003 (Brasil, 2003), o ensino médio foi, pela primeira vez, incluído no programa. Anos depois, essa etapa de ensino passaria a receber os livros de todos os componentes curriculares contemplados pelo PNLD.

Em 2008, foi publicado o edital do PNLD 2011 (BRASIL, 2008), contendo novidades para a educação pública brasileira. Esse edital, voltado para os anos finais do ensino fundamental, pela primeira vez incluiu as disciplinas de Inglês e Espanhol entre os componentes curriculares do programa. Desse modo, em 2011, os alunos do ensino fundamental do sexto ao 9º ano da rede pública receberam livros de língua estrangeira – Espanhol e Inglês.

O Programa teve sua última alteração na nomenclatura em 2017, por meio do Decreto n 9.099, de 18 de julho de 2017, para Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)⁴. O Decreto unificou as ações que visam adquirir e distribuir os livros didáticos e literários, anteriormente contemplada antigo Programa Nacional do Livro Didático e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

3.4 Produção, evolução e trajetória do livro didático de Língua Inglesa no Brasil

Os livros didáticos de inglês, adotados desde a primeira metade do século XX no Brasil, sofreram várias modificações ao longo dos anos em relação à abordagem educacional. A princípio, esses materiais não contemplavam obrigatoriamente a compreensão e a produção oral e escrita. Essa prática surgiu apenas após muitos anos de experiência com o ensino direcionado à gramática.

Esta seção tem como objetivo apresentar, segundo dados expostos por Paiva (2009), Silva (2012, 2016) e Sousa (2015), a produção, trajetória e evolução dessas obras no Brasil ao longo dos anos, passando do ensino da gramática e tradução, pela ênfase na língua falada e na

⁴ Nos documentos oficiais, a sigla PNLD se manteve após a alteração da nomenclatura de Programa Nacional do Livro Didático para Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

língua escrita, até as abordagens comunicativas mais atuais que são exploradas em livros de língua estrangeira em ambiente escolar.

Silva (2012) pondera que, no século XX, os livros didáticos de inglês usados no Brasil se dividiam entre os importados, provenientes principalmente dos Estados Unidos e da Inglaterra, e os nacionais, produzidos por editoras brasileiras e estrangeiras instaladas no Brasil. Os livros produzidos no Brasil eram voltados aos alunos do ensino fundamental e médio e cursos livres. A cultura local era fortemente valorizada nesses livros.

Por outro lado, os livros de inglês importados não levavam em conta a cultura dos países que adotavam seus materiais, visto que eram livros globais, ou seja, escritos para alunos de diversas partes do mundo. Sendo assim, nesses materiais, era comum encontrar textos e atividades que privilegiavam a cultura, a variedade linguística e o sistema educacional do país que os produziu.

Em 1937, foi criado pelo governo de Getúlio Vargas o INL, que tinha entre seus objetivos “promover as medidas necessárias para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no país” (Brasil, 1937, p. 1). No entanto, o programa não contemplou os livros didáticos de língua estrangeira, favorecendo fortemente o mercado internacional, visto que a facilitação de importação de livros estrangeiros também estava prevista no decreto-lei.

Sousa (2015) argumenta que o enaltecimento ao livro importado encareceu essas obras, ocasionando a desvalorização da moeda brasileira e favorecendo a produção de livros didáticos no Brasil (D’ávila, 2013 *apud* Sousa, 2015). Segundo Sousa, a partir da década de 1960, por incentivo do governo da época, que visava à democratização do ensino, os autores brasileiros tiveram a oportunidade de produzir livros didáticos de inglês com baixo custo, o que fez com que os livros nacionais pudessem concorrer com os livros importados.

Um detalhado histórico é apresentado por Paiva (2009), que aborda a produção de livros e coleções didáticas de inglês utilizadas no Brasil em escolas privadas e em cursos livres (visto que os livros de língua estrangeira chegariam à escola pública a partir de 2011). Essa apresentação diacrônica leva em consideração o período do final do século XIX ao final do século XX.

Os primeiros materiais didáticos de Língua Inglesa no Brasil concentravam-se na gramática da língua e na tradução de uma língua para outra. Um exemplo é a obra *Gramática da língua inglesa*, publicada em Porto Alegre em 1880, mas popularmente conhecida apenas após sua 34ª edição em 1940. A obra apresenta listas de palavras em inglês com suas respectivas traduções em português, conjugações verbais e exercícios com foco na tradução.

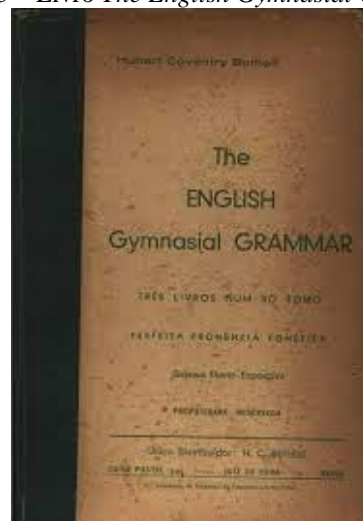
Figura 4 – Livro *Gramática da língua inglesa*



Fonte: Estante Virtual. Disponível em: https://www.estantevirtual.com.br/sebo-riacho/frederico-fitzgerald-gramatica-da-lingua-inglesa-3520237090?show_suggestion=0. Acesso em 19 jan. 2024.

Outro livro que ficou conhecido nacionalmente é o *The English Gymnasial Grammar*, publicado em 1936. Essa obra assemelha-se ao livro anterior (ambos contêm atividades de tradução, apresentam regras gramaticais etc.), diferenciando-se por uma inovação ao ensino de Língua Inglesa no país ao fornecer atividades com transcrições fonéticas e atividades em que o aluno deve corrigir frases mal redigidas.

Figura 5 – Livro *The English Gymnasial Grammar*



Fonte: Estante Virtual. Disponível em: https://www.estantevirtual.com.br/donaclaralivros/hubert-coventry-bethell-the-english-gymnasial-grammar-tres-livros-num-so-tomo-4026433260?show_suggestion=0. Acesso em: 19 jan. 2024.

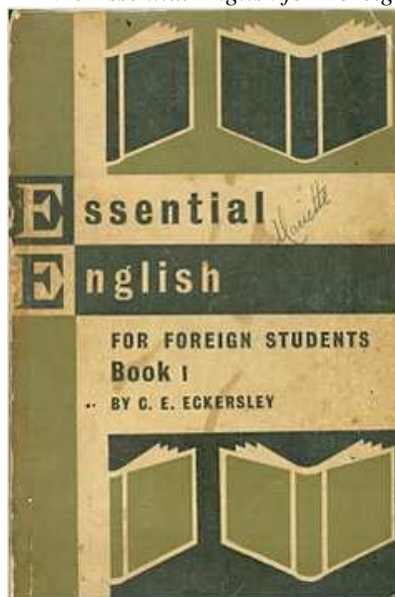
Ainda na primeira metade do século XX, foi publicado em Coimbra, Portugal, em 1930, o livro *An English Method*, pelo Padre Julio Albino Pinheiro. Em 1939, essa obra foi adotada

no Colégio Pedro II, no Brasil. Representou um avanço metodológico, ao propor o ensino de inglês focado na comunicação. O livro, dividido em quatro partes, conta com transcrições fonéticas, é organizado por campos semânticos ao trabalhar vocabulários como família, trabalho etc. e, principalmente, mostra-se inovador ao explorar o ensino da língua a partir de diversos gêneros discursivos, embora naquela época não se usasse ainda essa terminologia.

Nesse mesmo período, outra obra bastante conhecida por sua abordagem comunicacional adquiriu espaço no mercado. A coleção importada *Essential English for Foreign Students* é composta por três volumes, o primeiro tendo sido lançado em 1938 e os demais nos anos subsequentes. A obra foi publicada pela Editora *Foreign Languages Press*, uma editora chinesa voltada a publicações de livros didáticos de línguas que não o chinês. A coleção fez sucesso em todo o mundo em razão da sua abordagem educacional centrada na língua falada, inclusive no Brasil, onde, ao se tornar popular, manteve-se na liderança por cerca de 30 anos (Howat, 1984 *apud* Paiva, 2009).

A obra é, segundo seu criador, essencialmente conversacional; assim, apresenta exercícios em que o estudante deve narrar uma história a partir de uma sequência de imagens, perguntas ou palavras-chave. Também há vários exercícios de conversação com enfoque na pronúncia, com estruturas gramaticais ensinadas de forma gradativa. As explicações são, geralmente, acompanhadas de ilustrações. Esse material inovou ao propor redações controladas com apoio visual, que consiste em o aluno escrever um texto a partir da sequência de imagens fornecida.

Figura 6 – Livro *Essential English for Foreign Students*



Fonte: Estante Virtual. Disponível em: https://www.estantevirtual.com.br/armazemdolivrousoado/c-e-eckersley-essential-english-for-foreign-students-book-1-4349441162?show_suggestion=0. Acesso em: 19 jan. 2024.

A partir da década de 1950, o ensino de inglês passou por uma evolução em que o foco na gramática perdeu seu protagonismo para favorecer o ensino da língua falada. Nesse momento, materiais voltados à tradução, regras gramaticais e conjugações verbais cederam espaço no mercado a uma nova profusão de obras que privilegiam a conversação.

Em vista disso, o livro *Spoken English*, que mais tarde se tornaria *New Spoken English*, ambos escritos por João de Almeida, foi um dos trabalhos pioneiros no ensino voltado à língua falada. O autor se tornou um dos profissionais de maior sucesso, visto que suas coleções foram muito usadas a partir da década de 1950. Nessa obra, as atividades têm como eixo a conversação, simulando situações cotidianas.

Figura 7 – Livro *New Spoken English*



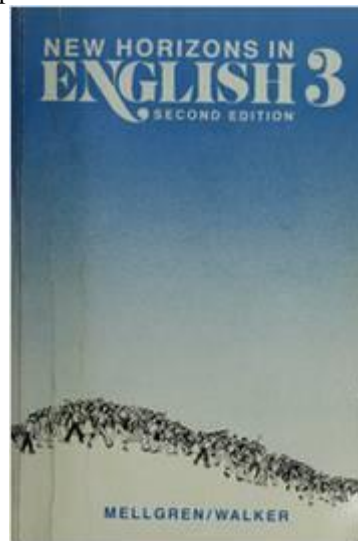
Fonte: Estante Virtual. Disponível em: https://www.estantevirtual.com.br/lusitanoseboeantiquario/joao-fonseca-new-spoken-english-basic-couse-4314263387?show_suggestion=0. Acesso em: 19 jan. 2024.

Na década de 1960, surgiu outra coleção de bastante sucesso, composta por três volumes. Intitulada *New Concept English*, é formada pelos volumes *First things first*, *Practice and Progress* e *Fluency in English*. A coleção trouxe algo novo: além do livro do estudante e do manual do professor, fornece duas fitas gravadas: a primeira possui exercícios complementares, e a segunda, diálogos de cada lição.

Caminhando contra os métodos baseados em gramática e tradução, o autor propõe atividades que consistem em repetições de estruturas, dessa forma, cada unidade dos três volumes apresenta uma construção gramatical diferente. Além disso, as atividades recriam situações comunicacionais que simulam conversações do cotidiano com ilustrações para auxiliar a compreensão do contexto proposto.

Em 1973, foi publicada a coleção *New Horizons in English*, também com enfoque no inglês falado. Segundo o autor, para que o aluno aprenda uma língua, é necessário que ele esteja em contato com essa língua a partir de situações cotidianas. Assim, o autor defende a conversação em pares na sala de aula, com pequenas conversas para expressar opiniões, aconselhar, pedir ou dar informações. A proposta foi inovadora ao proporcionar uma grande quantidade de ilustrações coloridas em todo o livro.

Figura 8 – Capa do volume 3 da série *New Horizons in English*



Fonte: Estante Virtual. Disponível em: https://www.estantevirtual.com.br/aoleitorvoraz/1-mellgren-e-michael-walker-new-horizons-in-english-bk-3-3569733737?show_suggestion=0. Acesso em: 19 jan. 2024.

A partir da década de 1980, surgiram novas coleções com diferentes perspectivas. Algumas coleções enfocaram a abordagem comunicativa, ou seja, a compreensão e produção oral. Outras tiveram como eixo principal o ensino a partir da compreensão e produção escrita. Houve, também, coleções voltadas ao ensino aprendizagem da língua de caráter instrumental, direcionado, principalmente, à leitura.

A coleção *Reading and Thinking in English* já demonstra no título seu foco na leitura. Criada para atender propósitos acadêmicos, a coleção foi publicada em 1980 e é dividida em quatro volumes independentes, ou seja, não é necessário seguir uma sequência, pois cada livro tem um objetivo diferente.

Seguindo esse mesmo viés metodológico, a autora brasileira Reinildes Dias escreveu o livro *Inglês instrumental*, publicado em 1988, fruto de uma pesquisa de mestrado. O livro tem como objetivo que o aluno aprenda a ler em inglês, sobretudo numa perspectiva crítica. Contém textos atuais para a época de publicação, que circulavam no mundo social, retirados de revistas, jornais e livros especializados.

Já nos anos 1990, várias coleções de diferentes abordagens foram lançadas, como *Streamline*, *New American Streamline* e *Headway*, que posteriormente se dividiria em dois volumes, intitulados *New Headway* e *American Headway*. Essa última coleção mescla abordagens tradicionais, como tradução, com outras mais comunicativas que integram a compreensão e produção oral e escrita.

A obra apresenta uma grande variedade de materiais, como livro do estudante, manual do professor, material fotocopiável, vídeo, fita de áudio, CD de áudio, DVD e uma página *web*. A coletânea oferece a cada página de seus livros uma palavra nova com explicações e aplicações em frases completas para que o aluno aprenda de forma imersiva e aumente seu vocabulário.

A partir da segunda metade dos anos 1990 até o final dos anos 2000, houve um grande aumento de publicações de coleções de línguas estrangeiras, principalmente o inglês. Por um lado, é relevante para a educação que haja essa variedade de coleções de diferentes abordagens e formas educacionais. Entretanto, essas coleções não eram utilizadas por alunos de escolas públicas, limitando-se apenas a escolas privadas. Por essa razão, o PNLD, por meio da publicação do edital em 2008, passou a avaliar livros didáticos de inglês. Sendo assim, a partir de 2011, coleções didáticas de inglês passaram a ser distribuídas nas escolas públicas.

3.5 Coleções de Língua Inglesa no PNLD

Nos anos de 2008 e 2009, o ensino de Língua Inglesa por meio de livros didáticos teve uma importante mudança de perspectiva nas escolas públicas brasileiras com a publicação do edital do PNLD 2011, que incluiu obras de língua estrangeira (inglês e espanhol). Esse edital se destinou aos anos finais do ensino fundamental. A avaliação das obras foi feita em 2009; no ano seguinte, o guia foi publicado; e, por fim, em 2011, foram distribuídos pela primeira vez nas escolas públicas livros didáticos de inglês aprovados nessa seleção.

Essa primeira seleção de livros didáticos de Língua Inglesa no PNLD contou com uma grande quantidade de obras inscritas, sendo 26 obras submetidas no total. Em razão de tantos critérios em uma seleção inédita, é possível que as editoras e os autores não tenham tido o tempo necessário para adequar as obras a todos esses critérios, fazendo com que, das 26 coleções inscritas, apenas duas fossem aprovadas. Logo, as escolas públicas, bem como os professores de Língua Inglesa, tiveram que optar por aprovar uma dessas duas coleções.

Contudo, o número de coleções aprovadas na seleção aumentou a cada edição. Atualmente, o PNLD está na quinta edição para o ensino fundamental em que livros didáticos de Língua Inglesa são avaliados. Apresenta-se a seguir a evolução das coleções de Língua

Inglesa no Programa, bem como uma breve introdução das coleções aprovadas em cada edição, com enfoque na abordagem dos gêneros discursivos segundo os guias disponibilizados pelo FNDE. As informações acerca das coleções a seguir foram retiradas dos Guias disponibilizados pelo FNDE (Brasil, 2010, 2013, 2016, 2019, 2024), além disso, algumas informações foram adquiridas diretamente dos volumes das coleções.

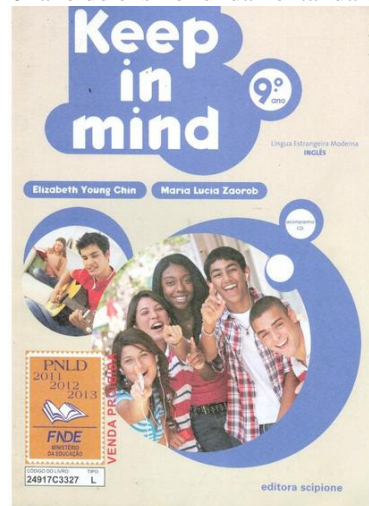
3.5.1 PNLD 2011

De acordo com o edital (Brasil, 2008) e o guia (Brasil, 2010) do PNLD 2011, a avaliação contou com 66 critérios eliminatórios para o livro do estudante, incluindo todos os eixos, a saber: compreensão oral, compreensão escrita, produção oral, produção escrita e gramática; e oito critérios para o manual do professor. Com base nesses critérios, elaborou-se uma ficha de avaliação com 92 perguntas, divididas em 14 blocos.

As coleções aprovadas no PNLD 2011 foram: *Keep in Mind* e *Links – English for Teens*. Vejamos a forma como o guia disponibilizado aborda os gêneros discursivos nas duas coleções.

a) *Keep in mind*

Figura 9 – Livro do 6º ano do ensino fundamental da coleção *Keep in mind*



Fonte: Chin e Zaorob (2009).

A primeira obra se intitula *Keep in mind*, publicada pela Editora Scipione e idealizada por Elizabeth Young Chin e Maria Lúcia Fernandes Abreu Zaorob. A coleção se organiza por unidades temáticas. Para os volumes do 6º e 7º ano, são 16 unidades, enquanto para os volumes do 8º e 9º ano, apenas 12. A coletânea se destaca pela boa qualidade do Manual do Professor, o trabalho com textos literários autênticos, o apêndice do livro do aluno, entre outros pontos.

Os gêneros discursivos são explorados de maneira efetiva nas seções *Get in the mood*, *Presentation* e *Let's read*, todas pertencentes ao eixo de compreensão escrita. Dessa forma, os gêneros são trabalhados nas atividades de pré e pós-leitura. O conto é bastante utilizado como texto literário. No eixo de produção escrita, diversos tipos de textos são explorados e produzidos em etapas conforme a orientação do professor, no entanto, o trabalho com gênero parece ser mais relevante na compreensão escrita.

b) *Link – English for teens*

Figura 10 – Livro do 7º ano do ensino fundamental da coleção *Link – English for teens*



Fonte: Santos; Marques (2009)

A coletânea *Links – English for teens* foi a segunda aprovada na avaliação. Publicada pela Editora Ática e elaborada pelos autores Denise Machado dos Santos e Amadeu Onofre da Cunha C. Marques, esta obra possui dez unidades temáticas em cada um de seus quatro volumes. Além disso, apresentam-se textos de diferentes esferas, todos com fins pedagógicos. Esta coleção se destacou pelas perguntas reflexivas apresentadas na seção “Let’s stop and think” e pelas atividades lúdicas na seção “Let’s play”.

O eixo de produção escrita apresenta uma variedade relevante de gêneros discursivos; no entanto, as etapas de planejamento e as condições de produção não são exploradas, além de não serem apresentadas orientações quanto à linguagem. Com relação às atividades de compreensão oral, a coleção aborda um número limitado de gêneros, apresentando predominantemente diálogos ou monólogos. Por fim, em algumas unidades temáticas, os gêneros são apresentados de forma descontextualizada na produção escrita, com isso, a efetividade deste eixo é reduzida.

3.5.2 PNLD 2014

Em sua segunda edição adotando critérios de avaliação para livros didáticos de língua estrangeira, nota-se uma queda no número de coleções submetidas ao PNLD 2014, sendo apenas 18, oito a menos que na avaliação anterior. Por outro lado, houve também um leve aumento de obras aprovadas em relação à edição passada. Conforme o guia do PNLD 2014 (Brasil, 2013), três coleções foram aprovadas, sendo uma coleção a mais que na avaliação anterior.

O edital do PNLD 2014 (Brasil, 2011) apresentou cinco critérios de avaliação comuns a todas as obras submetidas, bem como princípios comuns a uma coleção didática. Além disso, também foram divulgados 21 critérios específicos para as coleções didáticas de Língua Inglesa, no que tange principalmente ao livro do estudante, e outros 10 critérios para o manual do professor.

a) *Alive!*

Figura 11 – Livro do 6º ano do ensino fundamental da coleção *Alive!*, 1ª edição



Fonte: Menezes, Braga e Franco (2012).

Começamos apresentando a coleção *Alive!*, idealizada por Vera Menezes, Junia Braga e Claudio Franco e publicada pela Editora SM. Esta obra é dividida em quatro volumes, os quais contém quatro unidades cada e, em cada unidade, há duas grandes seções, com subseções. Destacou-se o tratamento dado aos elementos linguísticos vinculados aos gêneros discursivos trabalhados nas unidades.

Textos autênticos, de variados gêneros e de diferentes esferas de circulação, podem ser encontrados nos quatro livros. Os textos trabalhados pertencem a gêneros como sinopse de filme, biografia, notícias, capas de livros, entre outros. Na seção “Let’s focus on language!”, os gêneros discursivos também são muito explorados, com ênfase nos elementos linguísticos e de forma integrada às outras seções. Seguindo a mesma linha, o eixo de produção escrita também tem como foco o gênero trabalhado na unidade.

b) *It Fits*

Figura 12 – Livro do 6º ano do ensino fundamental da coleção *It Fits*, 1ª edição



Fonte: Chequi (2012).

Também aprovada na seleção dos livros didáticos para 2014, a coleção *It Fits* traz em cada um de seus quatro volumes oito unidades temáticas, com textos que circulam em diferentes contextos. Publicada pela Edições SM, com edição sob a responsabilidade de Wilson Chequi, a coleção se destaca pela variedade de textos selecionados com imagens ilustrativas, destacando a diversidade cultural e social de comunidades que se expressam pela língua inglesa.

No eixo de compreensão escrita, as atividades abarcam momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura, sempre pautadas em um determinado gênero discursivo, levando em consideração suas características, função sociocultural e importância para a formação do leitor crítico. Seguindo essa mesma linha, a produção escrita também se pauta em um gênero do discurso de forma contextualizada envolvendo atividades de pré e pós-escrita.

c) *Vontade de Saber Inglês*

Figura 13 – Livro do 6º ano do ensino fundamental da coleção *Vontade de Saber Inglês*



Fonte: Killner e Amâncio (2012).

Finalmente, a última coleção aprovada para o período 2014-2016, *Vontade de saber inglês*, foi publicada pela Editora FTD e idealizada por Mariana Killner e Rosana Gemima Amâncio. Os quatro volumes desta coletânea são divididos em oito unidades temáticas, caracterizadas pela combinação entre textos e imagens que proporcionam discussões pertinentes ao contexto dos alunos.

Os gêneros discursivos são evidenciados por diferentes textos de diversas esferas sociais, permitindo ao aluno um contato mais próximo com as várias comunidades que propagam a língua inglesa. No eixo de compreensão escrita são explorados gêneros como entrevistas, artigos, propagandas etc., com propostas contextualizadas em atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, de modo que a reflexão crítica dos alunos seja estimulada.

Seguindo esse mesmo cenário, a produção escrita aborda os gêneros trabalhados anteriormente na unidade para estimular a capacidade de reelaboração dos tipos textuais. Ao finalizar a unidade, as obras promovem uma discussão acerca das características do gênero trabalhado, tais como estrutura, estilo de escrita, objetivos e para quem aquele determinado gênero discursivo se destina.

3.5.3 PNLD 2017

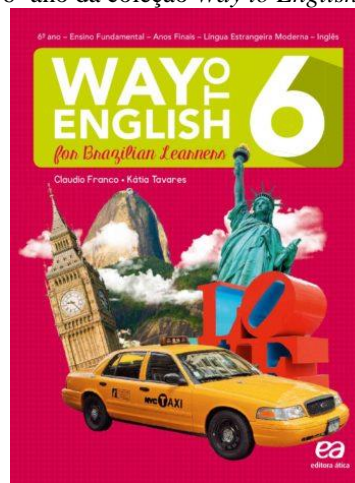
O edital do PNLD 2017 (Brasil, 2015) apresentou 36 critérios eliminatórios. Esses critérios foram levados em consideração ao elaborar a ficha de avaliação, que consistia em 167

perguntas divididas em 13 blocos. Dessa forma, nota-se a exigência na avaliação das seleções submetidas.

Nessa avaliação, houve novamente uma queda no número de obras submetidas, mas, assim como na anterior, mais coleções foram aprovadas. Sendo assim, conforme o guia disponibilizado (Brasil, 2016), o PNLD 2017 teve 13 coleções submetidas e cinco aprovadas, apresentando, portanto, uma aprovação de duas coleções a mais que na edição de 2014.

a) *Way to English for Brazilian Learners*

Figura 14 – Livro do 6º ano da coleção *Way to English for Brazilian Learners*



Fonte: Franco e Tavares (2015).

A primeira coleção aprovada foi publicada pela Editora Ática e elaborada por Claudio Franco e Kátia Tavares. A coletânea se intitula *Way to English for Brazilian Learners* e apresenta em seus quatro volumes uma estrutura de oito unidades temáticas e três seções introdutórias. Também compreende textos e atividades que evidenciam a diversidade cultural, social e linguística através de diversos gêneros discursivos verbais, visuais e verbo-visuais.

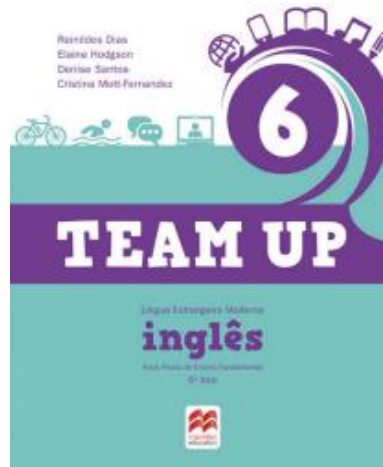
Os quatro volumes se destacam pelas seções de compreensão e produção escrita com temas que estimulam o pensamento crítico dos alunos e pela utilização de textos de diferentes campos sociais. Os eixos de compreensão e produção oral e escrita, bem como os aspectos linguísticos, são trabalhados de forma integrada, de modo que os gêneros discursivos sejam evidenciados em toda a unidade.

Os textos apresentados ao longo das unidades pertencem a gêneros discursivos de variadas esferas sociais e valorizam o aluno como o sujeito de sua produção. No eixo de compreensão escrita, os gêneros são trabalhados nas atividades de pré a pós-leitura, de maneira

que o estudante se familiarize com o tipo de gênero e com o conteúdo linguístico, social e cultural proposto. Esse mesmo gênero é retomado nos outros eixos da unidade.

b) *Team Up*

Figura 15 – Livro do 6º ano do ensino fundamental da coleção *Team Up*



Fonte: Dias *et al.* (2015).

A coleção *Team Up* foi idealizada por quatro autores: Cristina Mott-Fernandez, Denise Santos, Elaine Hodgson e Reinildes Dias. Publicada pela Editora Macmillan Education, a coleção surge com um forte embasamento na teoria de multiletramentos, empoderamento e linguística de *corpus*, além de trazer em seus volumes a visão freiriana de educação libertadora. Destaca-se também pelo trabalho que realiza com a diversidade étnica, social e cultural de forma sempre contextualizada na realidade dos estudantes.

A coleção é organizada em quatro volumes, sendo que cada um deles possui uma unidade de apresentação, seguida de oito unidades temáticas. No volume 4, destinado ao ensino do 9º ano do ensino fundamental II, os autores dedicam uma unidade específica aos gêneros textuais e discursivos. Todos os textos apresentados nas unidades dos quatro volumes pertencem a um conjunto variado de gêneros discursivos de diferentes procedências.

Seguindo a mesma tendência de outras obras, a coleção *Team Up* utiliza gêneros discursivos verbais, não verbais e verbo-visuais, sendo predominante o uso da linguagem verbal. No eixo de compreensão escrita, os autores exploram diferentes tipos de textos e introduzem informações acerca das características dos gêneros discursivos adotados na unidade, além de enfocarem estratégias sobre a leitura em cada seção.

c) *It Fits*

Figura 16 – Livro do 6º ano do ensino fundamental da coleção *It Fits*, 2ª edição



Fonte: Couto (2015).

Nessa edição do PNLD, foram aprovadas duas coleções que já haviam sido selecionadas em edições anteriores. Uma delas é a coleção *It Fits*, aprovada na edição do PNLD 2014. A obra foi publicada pela mesma editora (SM), mas, diferentemente da primeira edição, que trazia um editor responsável, tem autoria de Ana Luiza Couto.

Os quatro volumes da coletânea são compostos por oito unidades temáticas; o primeiro volume conta com uma unidade de abertura/apresentação. A obra não contém material multimídia, apenas o livro do estudante e o manual do professor. Em relação aos textos, a coleção apresenta uma variedade de gêneros discursivos que enfocam as culturas norte-americana e britânica.

Os gêneros explorados na obra pertencem às formas verbal, não verbal e verbo-visual, permitindo que os alunos tenham acesso a textos autênticos de diversas esferas sociais e compatíveis com sua faixa etária. Além disso, esses textos apresentam diferentes registros, contextos, suportes e níveis de formalidade e informalidade. No que refere aos textos orais, as pronúncias britânica e norte-americana sobressaem.

No eixo de compreensão escrita, os gêneros exploram, principalmente, as características dos gêneros discursivos e o contexto de produção – ou seja, quem escreve, para quem escreve, qual o objetivo, onde foi publicado e quando foi escrito –, além de ressaltar a organização textual. As atividades de pré-leitura incluem atividades de aquecimento que identificam tanto o conteúdo gramatical quanto o gênero que será trabalhado naquela unidade. As atividades disponibilizadas no eixo de compreensão escrita também priorizam os gêneros em diferentes esferas sociais.

d) *Alive!*

Figura 17 – Livro do 6º ano do ensino fundamental da coleção *Alive!*, 3ª edição



Fonte: Menezes e Braga (2015).

A coleção *Alive!* também foi aprovada anteriormente no PNLD 2014. Na nova edição, a obra apresentou uma capa com *design* mais próximo da faixa etária a qual se destina em relação à sua primeira edição. Embora tenha reduzido a quantidade de autores, a coleção continuou adequada ao ensino fundamental II, porém, agora sendo publicada pela Editora SM. Dessa vez, assinaram a obra as autoras Junia Braga e Vera Menezes.

O destaque da coleção está no equilíbrio entre as atividades que se dividem nos eixos de compreensão e produção oral e escrita. A obra, semelhantemente às outras, explora diversos gêneros orais e escritos de variadas esferas sociais. Todos os textos pertencem a algum gênero discursivo e são provenientes de fontes que circulam socialmente no mundo, como jornais e revistas. Sua abordagem vai além da compreensão e produção, estendendo-se também à exposição e contextualização linguística.

e) *Time to Share*

Figura 18 – Livro do 6º ano do ensino fundamental da coleção *Time to Share*



Fonte: Aga e Martínez (2015).

A coletânea *Time to Share* estreia no PNLD 2017 como obra aprovada. A obra, assinada por Gisele Aga e Vicente Martínez, é composta por quatro volumes, com oito unidades temáticas em cada um. Cada unidade aborda um tema específico que está contextualizado na realidade da faixa etária dos alunos e pautado em um gênero discursivo. Além disso, os eixos de compreensão e produção escrita estão integrados ao longo de toda a unidade.

A coleção também possui uma seção específica para abordar o gênero discursivo trabalhado em cada unidade. Nessa seção, os gêneros são apresentados com suas características, a saber: estilo, objetivo, público-alvo etc. O gênero é explorado de forma integrada em todos os eixos temáticos da unidade com textos que contribuem para o estudo da diversidade social, étnica, cultural e de gênero. Ao final da unidade, o estudante é estimulado a criar um texto do gênero estudado.

3.5.4 PNLD 2020

O PNLD 2020 avaliou, pela quarta vez, livros didáticos de língua estrangeira. No entanto, nesta edição, houve infelizmente um retrocesso no ensino da educação básica no Brasil, pois o Programa excluiu permanentemente a seleção de obras para o ensino da língua espanhola. Assim, apenas coleções de Língua Inglesa continuaram a ser contempladas no edital, e, conseqüentemente, distribuídas em escolas públicas.

A Língua Inglesa, por sua vez, se destacou mais uma vez em relação ao número de coleções aprovadas. Nessa seleção, nove coleções foram selecionadas: quatro já conhecidas de

seleções anteriores e cinco que estrearam no rol de aprovações do Programa. A seguir, apresenta-se de forma sucinta cada coleção aprovada e o que o guia (Brasil, 2019) informou em relação ao uso de gêneros discursivos nas obras.

Segundo os dados do edital do PNLD 2020 (Brasil, 2018b), este documento difundiu oito critérios eliminatórios comuns a todas as coleções submetidas, como respeito à legislação, observância às regras ortográficas, qualidade do texto etc. Além disso, o edital também determina 25 critérios eliminatórios específicos de cada obra em relação às obras disciplinares, interdisciplinares e manual do professor.

a) *Alive!*

Figura 19 – Livro do 6º ano do ensino fundamental da coleção *Alive!*, 4ª edição



Fonte: Menezes e Braga (2018).

A coleção *Alive!*, publicada pela Editora SM, foi aprovada pela terceira vez na seleção do PNLD. Comparada às edições anteriores em todos os quatro volumes que compõem a coleção, a capa passou por alterações significativas no *design*, trazendo ambientes sociais que retratam seu conteúdo. Além disso, manteve-se na obra o propósito de explorar os gêneros discursivos em todas as unidades.

Em sua quarta edição, a coleção *Alive!* trabalha as quatro habilidades linguísticas (compreensão e produção oral e escrita) associadas ao conceito de gênero discursivo e múltiplos letramentos. Utilizando textos autênticos, a obra propõe o ensino de inglês como uma atividade social. Para isso, os textos trabalhados, de diferentes esferas sociais, abordam temas pertinentes à faixa etária e exploram situações reais de uso da língua.

A coletânea favorece o trabalho do professor em sala de aula ao propor unidades com temáticas atuais, relevantes e de grande interesse dos alunos. A grande variedade de gêneros

propicia um melhor desenvolvimento de atividades de leitura e escrita, cabendo ao professor contextualizar a tipologia textual, o gênero trabalhado e a relação dos textos com os temas atuais que circulam na sociedade.

b) *Become*

Figura 20 – Livro do 6º ano do ensino fundamental da coleção *Become*



Fonte: Lacombe (2018).

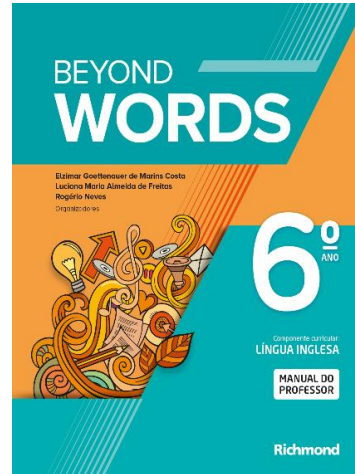
Estreando no PNLD, a coleção *Become*, publicada pela editora FTD, foi escrita por Isabel Alencar Lacombe (coordenadora), Viviane Kirmeliene, Adolfo Tanzi Neto, Elaine Hodgson e Rafael Monteiro. A coleção difere das outras no número de unidades temáticas nos quatro volumes, uma vez que cada obra possui seis unidades, as quais articulam as dimensões de compreensão oral e escrita de forma contínua.

Os gêneros discursivos presentes na coleção favorecem ao estudante o papel de protagonismo na compreensão e produção oral e escrita da língua inglesa, visto que são explorados com base em princípios sociointeracionistas e na multimodalidade. As abordagens em cada habilidade linguística partem de um gênero discursivo, por meio de textos autênticos que circulam na sociedade, além de propiciar a reflexão sobre a forma, o conteúdo e o contexto de produção e recepção dos gêneros.

A ênfase principal das unidades temáticas é o gênero discursivo. Embora os textos possam ter sido levemente adaptados, todos partem de uma fonte autêntica de circulação na sociedade. O eixo da leitura desenvolve nos alunos o conhecimento de mundo por meio de atividades que apresentam as condições de produção e recepção dos textos. No eixo de conhecimento linguístico, os gêneros são apresentados de forma contextualizada e, posteriormente, são propostas as atividades de produção oral e escrita.

c) *Beyond Words*

Figura 21 – Livro do 6º ano do ensino fundamental da coleção *Beyond Words*



Fonte: Costa, Freitas e Neves (2018).

A coleção *Beyond Words*, publicada pela editora Richmond, foi organizada por Elzimar Goettenauer de Marins Costa, Luciana Maria Almeida de Freitas e Rogério Neves. O trabalho com gêneros discursivos tem grande relevância, visto que sua proposta metodológica se embasa no sociointeracionismo, no letramento crítico e nos multiletramentos. Toda a coleção está adequada para a faixa etária, com temas pertinentes e atuais.

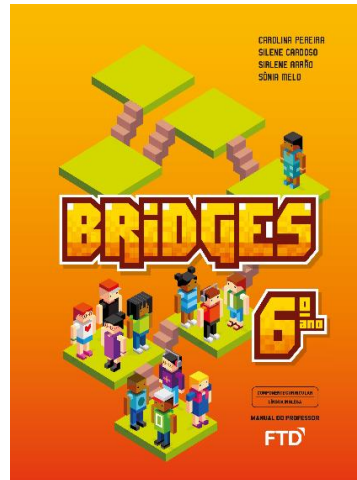
Além disso, a coletânea se apoia em gêneros discursivos provenientes da mídia e da *internet*, evidenciados nos últimos anos com o avanço tecnológico. Os textos utilizados ao longo das oito unidades de cada um dos quatro volumes evidenciam a diversidade étnica, linguística e cultural. A obra também se destaca pela quantidade expressiva de gêneros discursivos orais e escritos como infográficos, cartazes, seminários etc.

O livro do estudante apresenta, já no início, uma carta destinada aos alunos com o intuito de explicar a organização da coleção. Essa carta também traz informações relevantes acerca dos estudos que envolvem diversos gêneros do discurso. A seção “Style of the genre”, por exemplo, é destinada a explorar de forma mais específica o gênero que foi trabalhado ao longo da unidade, como o vocabulário e a gramática relativos a ele.

O gênero discursivo está presente em toda a unidade, desde a atividade de pré-leitura, primeira habilidade linguística trabalhada na unidade, até a atividade de produção escrita ou oral, que consiste em o aluno produzir um texto referente ao gênero explorado ao longo das seções. Ao final da unidade, o aluno será capaz de reconhecer o gênero discursivo, suas características e as condições de produção e recepção, bem como criar um texto do gênero.

d) *Bridges*

Figura 22 – Livro do 6º ano do ensino fundamental da coleção *Bridges*



Fonte: Pereira *et al.* (2018).

A coletânea *Bridges* foi publicada pela Editora FTD e escrita por Carolina Pereira, Silene Cardoso, Silene Aarão e Sônia Melo. Esta coleção está amparada por princípios norteadores, como a concepção de gêneros textuais e discursivos. Sendo assim, a obra se ancora em textos autênticos de diferentes áreas sociais, de forma que os gêneros discursivos se destaquem e integrem todas as habilidades linguísticas.

A coleção também se destaca pela variedade de textos orais, escritos, verbais e verbo-visuais. Toda essa variedade se nota pela quantidade de gêneros abordados nas unidades. Esses textos abordam temáticas relevantes que prestigiam a cultura de diferentes regiões do Brasil e de países provenientes da língua inglesa, de modo que o aluno tenha contato com sua própria cultura, assim como com a cultura de países falantes da língua inglesa.

A seção “Dig into Reading”, que está ligada à habilidade linguística de leitura, apresenta textos das mais variadas áreas de conhecimento, com o intuito de propor ao aluno o conteúdo trabalhado na unidade a partir de gêneros discursivos de modo processual: primeiramente, é explorado o conteúdo linguístico e o vocabulário pertinentes ao gênero em questão; em seguida, outras habilidades são desenvolvidas e, ao final, é focalizada a produção escrita de gêneros do discurso, do mais simples ao mais complexo.

O gênero trabalhado na seção de compreensão leitora é retomado na produção oral, ou seja, se em uma determinada unidade o gênero “receita” é explorado na compreensão de leitura, este mesmo gênero será trabalhado na produção oral. Dessa forma, o aluno poderá se expressar de variadas formas por meio de diferentes gêneros, como música, entrevista, relato pessoal etc.

Segundo os autores, a proposta didático-pedagógica de trabalhar essa variedade de gêneros discursivos se deve ao fato de os alunos poderem ter contato com diferentes textos de esferas sociais distintas e conhecer as características específicas de cada gênero.

e) *English and More*

Figura 23 – Livro do 6º ano do ensino fundamental da coleção *English and More*



Fonte: Valverde (2018).

Pela primeira vez na lista das obras aprovadas pelo PNLD, a coleção *English and More*, publicada pela Editora Richmond é composta por quatro volumes, cada um dividido em oito unidades temáticas. A obra favorece o ensino de forma contextualizada e concentrada nos diferentes contextos em que a língua inglesa circula. Os gêneros discursivos, oriundos de diferentes esferas sociais, estão fortemente presentes nos livros.

Dessa forma, a coletânea está em consonância com a BNCC ao buscar meios de inserir o estudante nos variados contextos sociais da língua inglesa, por meio de diversos gêneros discursivos, em suas atividades de compreensão e produção oral e escrita. No eixo de leitura, todas as atividades são organizadas em pré-leitura, leitura e pós-leitura, e a apresentação de diferentes gêneros do discurso contextualizados contribui para uma atividade proveitosa e nada cansativa, visto que, a cada gênero, novas perspectivas de texto são discutidas.

Em sala de aula, os gêneros discursivos orais são fortemente encorajados. A coleção proporciona ao professor trabalhar com gêneros orais através de textos de qualidade e autênticos, além disso, propicia uma discussão sobre o texto de forma crítica e reflexiva. Para isso, os textos disponíveis nas unidades são provenientes de diferentes meios de comunicação e níveis de conhecimento.

f) *It Fits*

Figura 24 – Livro do 6º ano do ensino fundamental da coleção *It Fits*



Fonte: Couto (2018).

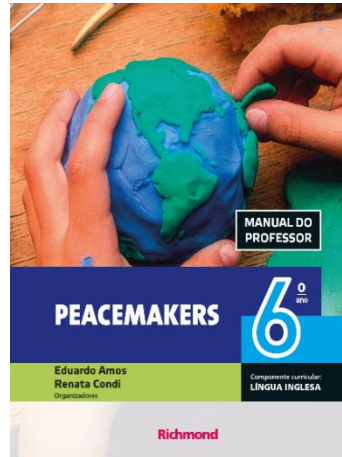
A coleção *It Fits* foi aprovada pela terceira vez consecutiva na avaliação do PNLD. Trata-se de uma obra coletiva, organizada por Ana Luiza Couto e publicada pela Editora SM. A obra contém oito unidades temáticas em cada um de seus quatro volumes. O ensino da Língua Inglesa é feito de forma contextualizada a partir de diferentes gêneros discursivos, como *blog*, música, e-mail, videoconferência etc.

Os gêneros discursivos apresentados nos livros promovem interação entre os estudantes e o professor, propiciando o trabalho com o letramento crítico. Os temas atuais e, em consonância com a faixa etária, despertam o interesse dos alunos, visto que são abordados gêneros cujos temas seguem um pensamento contínuo que promove a multiplicidade cultural e semiótica dos textos.

As atividades de pré-leitura estão voltadas ao reconhecimento do gênero. Na seção denominada *Reading Corner*, é discutida a temática do texto, as características do gênero discursivo e o contexto em que ele pode ser lido ou produzido. Essa discussão será retomada na atividade de produção escrita, quando o aluno é encorajado a reproduzir um texto do gênero estudado na unidade, além de apresentar sua característica e possíveis meios de circulação. Quanto aos gêneros orais, o aluno é exposto a diferentes situações cotidianas que apresentam marcas de oralidade e pronúncias distintas.

g) *Peacemakers*

Figura 25 – Livro do 6º ano do ensino fundamental da coleção *Peacemakers*



Fonte: Amos e Condi (2018).

Peacemakers é uma coleção de Língua Inglesa, composta por quatro volumes, que segue o padrão de oito unidades em cada um dos volumes, dialogando com a BNCC ao propor temas relevantes, variados e adequados a uma turma de ensino fundamental – anos finais. A coleção está na sua primeira edição, foi organizada por dois autores, Eduardo Amos e Renata Condi, e publicada pela Editora Richmond.

A obra está pautada em uma proposta teórico-metodológica com foco no letramento crítico, nos multiletramentos e histórico-cultural, além de apresentar cunho construtivista e interdisciplinar. Esta coleção induz os alunos a refletirem de forma crítica sobre diversas questões relevantes na sociedade. Ademais, utiliza diversos gêneros discursivos para guiar os estudos em todos os eixos temáticos da unidade.

A variedade dos gêneros discursivos se destaca nos livros do aluno, sendo eles de temas relevantes e adequados à faixa etária. Para desenvolver a habilidade de leitura, a coleção utiliza textos autênticos de diversas fontes e gêneros. Também promove estratégias de escrita de acordo com o gênero estudado na unidade. Caso tenha sido um gênero oral, os alunos são estimulados a se expressar oralmente a partir desse gênero.

h) *Time to Share*

Figura 26 – Livro do 6º ano do ensino fundamental da coleção *Time to Share*



Fonte: Silvestre (2018).

Aprovada pela segunda vez na seleção do PNL D, a coleção *Time to Share*, publicada pela Editora Saraiva, apresenta em sua segunda edição uma capa mais atrativa. A obra possui quatro volumes com oito unidades cada. Também sugere que o aprendizado seja feito de forma autônoma pelos alunos; para isso, utiliza gêneros discursivos atuais, contextualizados e de acordo com faixa etária dos estudantes.

Por essa razão, a coleção se ancora em textos que propiciem o letramento crítico e os multiletramentos, assim como trabalhem o conteúdo linguístico e o gênero discursivo adotado na unidade. Além disso, os textos dos gêneros escritos são associados a imagens para facilitar seu reconhecimento e a qualidade da experiência leitora. Quanto aos gêneros orais, o guia não informa se a coleção segue o mesmo padrão.

As unidades apresentam diversos tipos de gêneros de esferas sociais diferentes. Esses gêneros trazem textos autênticos, que contribuem para uma formação cidadã e responsável. Os temas são relevantes para a sociedade e de interesse dos estudantes, pois tratam de assuntos como educação alimentar, hábitos de vida saudáveis, entre outros temas que propiciam o respeito ao próximo.

i) *Way to English for Brazilian Learners*

Figura 27 – Livro do 6º ano da coleção *Way to English for Brazilian Learners*



Fonte: Franco e Tavares (2018).

A coleção *Way to English for Brazilian Learners* também foi aprovada anteriormente no PNLD, publicada novamente pela Editora Ática. Em sua segunda edição, a obra retorna com oito unidades temáticas em cada um de seus quatro volumes e oferece novos textos dos mais diversos gêneros discursivos. Ademais, os autores Claudio Franco e Katia Tavares idealizam o ensino de forma que os alunos sejam os protagonistas.

Os gêneros do discurso são diversificados e de vários meios de divulgação, inclusive os gêneros orais, fortemente utilizados no CD de áudio que acompanha o livro. Por meio deles, os alunos aprendem a se comunicar em situações reais como entrevistas, palestras, discursos etc. No campo da escrita, os gêneros são provenientes de textos autênticos, formais e informais e de temáticas diversas.

A coleção apresenta gêneros tanto orais quanto escritos de forma diversificada. Além disso, o trabalho em dupla ou grupo é fortemente incentivado nas unidades, proporcionando uma maior interação entre os alunos, principalmente quando algum gênero oral será explorado, visto que a coleção tem como foco a formação de estudantes críticos, capazes de se expressar em diferentes ambientes sociais.

3.5.5 PNLD 2024

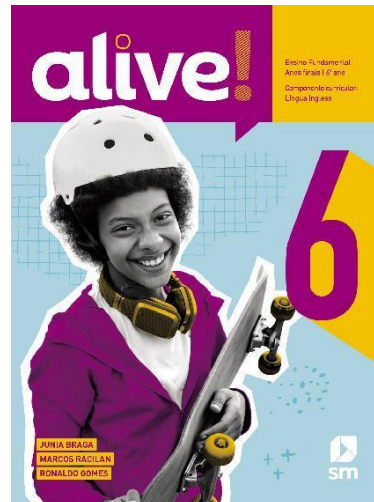
Há pouco mais de dez anos as coleções de Língua Inglesa passaram a participar do processo de avaliação do PNLD. Nesse período, houve, a cada edital, uma quantidade maior de coleções aprovadas. O PNLD 2024 aprovou 11 coleções, duas a mais que na edição anterior.

Além disso, seis coleções são obras aprovadas pela primeira vez na seleção e cinco são reincidentes; ou seja, as obras inéditas totalizam mais da metade das aprovadas.

O processo de seleção segue com o mesmo empenho das outras edições, baseando-se em princípios e critérios de aprovação de acordo com o edital (Brasil, 2022), a partir de uma ficha razoavelmente extensa. Esses procedimentos de seleção visam garantir a qualidade dos materiais que serão enviados às escolas nos próximos anos. A seguir, apresentaremos como cada coleção se adequou ao edital em relação aos gêneros discursivos, segundo o Guia PNLD 2024 (Brasil, 2023) e o livro do aluno de cada coleção.

a) *Alive!*

Figura 28 – Livro do 6º ano do ensino fundamental da coleção *Alive!*



Fonte: Braga, Racilan e Gomes (2022).

A coleção *Alive!* é uma das mais recorrentes no processo de seleção do PNLD. Esta obra está em sua quarta aprovação das cinco edições desde que a Língua Inglesa foi incorporada ao programa. Embora os autores tenham se modificado a cada edição, a coleção permanece sendo publicada pela Editora SM, na edição atual com os autores Junia Braga, Marcos Racilan Andrade e Ronaldo Corrêa Gomes Júnior.

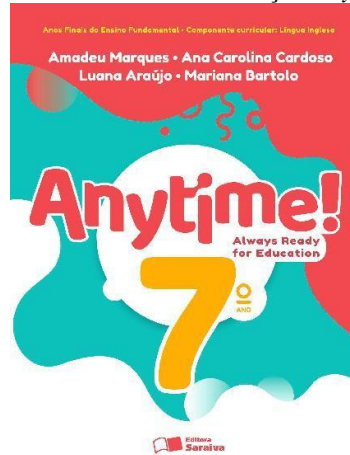
A obra é composta por quatro volumes, sendo um para cada ano do ensino fundamental II, ou seja, do 6º ao 9º ano. Cada um dos volumes é organizado em quatro partes com duas unidades cada. Todas as unidades trazem seções de leitura, vocabulário, compreensão oral, produção oral e escrita e gramática.

Segundo o guia, os gêneros discursivos abordados na obra possibilitam o desenvolvimento de diversas situações comunicativas em diferentes áreas. Em cada unidade, é

possível ter contato com diferentes gêneros discursivos, como infográficos, obras de artes, cartuns, fotografias, entre outros. Contudo, o sumário da obra não deixa claro qual gênero discursivo é trabalhado em cada unidade.

b) *Anytime!: Always Ready for Education*

Figura 29 – Livro do 7º ano do ensino fundamental da coleção *Anytime!: Always Ready for Education*



Fonte: Marques (2022).

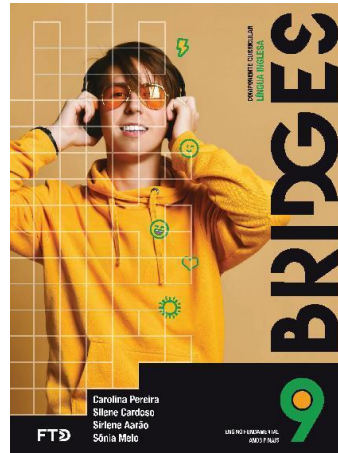
Estreante no PNLD, a coleção *Anytime!: Always Ready for Education* foi publicada pela Editora Saraiva e escrita pelos autores Amadeu Marques, Ana Carolina Cardoso, Luana Araújo e Mariana Bartolo. A coletânea possui quatro volumes com seis unidades temáticas e uma unidade inicial. Cada um dos capítulos é integrado por atividades de compreensão e produção oral e escrita, gramática e autoavaliação.

A coleção se destaca pelos textos cujos assuntos são atuais e relevantes para os estudantes. Seu tema central faz parte do cotidiano dos alunos, valoriza a cultura local e o repertório individualizado. Trabalha-se, ainda, a produção e compreensão oral e escrita de forma contextualizada. Além de apresentar diversos textos, a coletânea também aborda personalidades famosas no mundo, no intuito de ganhar a atenção do público-alvo.

Há uma grande variação de gêneros discursivos, de forma que haja interação entre o aluno e o texto. A maioria dos gêneros são provenientes de textos que circulam no mundo social, permitindo que o aluno tenha real contato com a língua inglesa. Além disso, no livro do aluno, os gêneros abordados em cada capítulo são facilmente identificáveis no sumário e no início de cada unidade. Em geral, a coleção explora o mesmo gênero nas atividades de leitura e produção escrita.

c) *Bridges*

Figura 30 – Livro do 9º ano do ensino fundamental da coleção *Bridges*



Fonte: Pereira *et al.* (2022d).

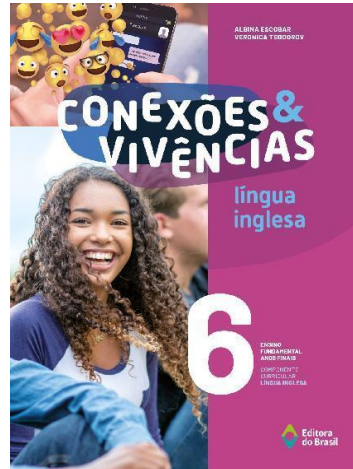
Novamente aprovada pela seleção do PNLD, a coleção *Bridges* reaparece com sua proposta teórico-metodológica baseada no uso do inglês como língua franca. Publicada pela Editora FTD, foi organizada pelas autoras Carolina Pereira, Silene Cardoso, Sirlene Aarão e Sônia Melo. A coletânea possui quatro volumes com seis unidades cada, que abordam a língua de forma que os alunos possam construir sua autonomia progressivamente.

Os textos orais e escritos abordados nos livros são diversos, circulam por variados meios de comunicação e evidenciam as competências e habilidades preconizadas na BNCC. Ademais, conforme o guia, as autoras selecionaram ao longo de toda a coleção textos que possibilitem desenvolver o letramento crítico e a reflexão sobre o texto.

Cada unidade enfoca um gênero específico, embora outros possam ser abordados. Os textos são de diferentes fontes e esferas sociais; além disso, são apresentados de forma contextualizada dentro da organização da unidade. Nas atividades de produção escrita, são debatidas as características e condições de circulação e produção, bem como a função de cada gênero. Outrossim, a atividade propõe a discussão acerca de qual é o público-alvo de cada tema.

d) *Conexões e Vivências*

Figura 31 – Livro do 6º ano do ensino fundamental da coleção *Conexões e Vivências*



Fonte: Escobar e Teodorov (2022).

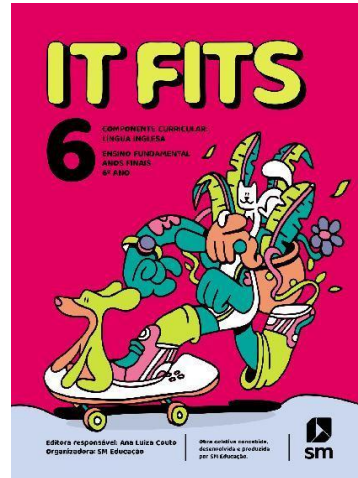
A coleção *Conexões e Vivências*, escrita por Albina Escobar e Verônica Teodorov e publicada pela Editora do Brasil, é estreada no rol de coleções aprovadas no PNLD. É composta por quatro livros do aluno, cada um dividido em quatro unidades que trazem duas lições temáticas. Ao final, uma seção de gramática para cada parte didática é disponibilizada.

A proposta teórico-metodológica se baseia no inglês como língua franca. Nesse sentido, evidenciam-se, ao longo de toda a coleção, propostas baseadas em gêneros discursivos e em multiletramentos. Dessa forma, os textos encontrados na obra são de diferentes procedências, além de serem acompanhados de atividades de leitura e escrita de forma contextualizada, contemplando variedades nativas e não nativas do inglês.

As atividades baseadas nos gêneros orais e escritos, tanto de compreensão quanto de produção, permitem que os alunos tenham contato com novos usos da linguagem, mas sem desconsiderar atividades já padronizadas em livros didáticos. O objetivo de apresentar novos usos da linguagem está ligado ao multiletramento, para que a multimodalidade permita que outros tipos de gêneros sejam explorados; por exemplo, textos ligados à tecnologia digital.

e) *It Fits*

Figura 32 – Livro do 6º ano do ensino fundamental da coleção *It Fits*



Fonte: Couto (2022).

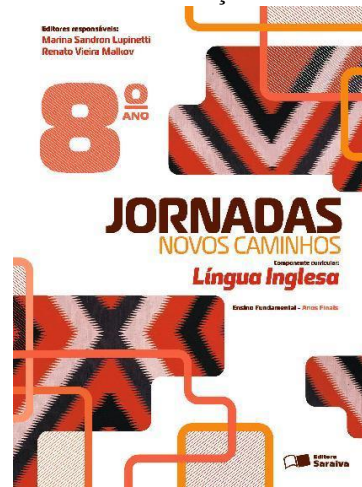
A coleção *It Fits* é uma das mais aprovadas na seleção do PNLD desde que o programa incluiu a Língua Inglesa entre os componentes curriculares avaliados, sendo esta sua quarta aprovação. A obra pertence à Editora SM e é organizada por Ana Luiza Couto. Destinada ao ensino fundamental II, possui quatro volumes com oito unidades temáticas cada um. Ademais, possui metodologia voltada ao diálogo e à interação, o que é evidenciado nos gêneros discursivos presentes nos livros do estudante.

Nos sumários da coleção, apresenta-se claramente qual gênero discursivo será explorado em cada unidade. O principal gênero se encontra na seção de produção escrita; no entanto, esse mesmo gênero, ocasionalmente, também é abordado na seção de compreensão escrita, embora isso não seja uniformemente observado nos quatro livros que compõem a coleção. Os textos trazem ilustrações que representam, principalmente, a cultura do Brasil e do mundo.

Todos os textos são atuais, de diferentes áreas e valorizam a autonomia dos alunos, bem como suas opiniões, suas vivências e o conhecimento prévio que eles têm de cada tema apresentado. De acordo com o guia, nas atividades de produção escrita, os gêneros discursivos não são debatidos em relação a seu público-alvo, estilo e outras informações relevantes; contudo, isso não impede a compreensão.

f) *Jornadas: novos caminhos*

Figura 33 – Livro do 8º ano da coleção *Jornadas: novos caminhos*



Fonte: Lupinetti e Malkov (2022).

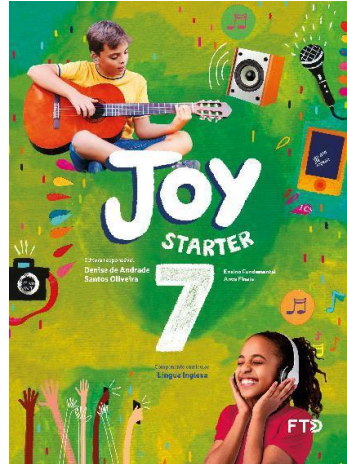
Aprovada pela primeira vez no PNLD, a coleção *Jornadas: novos caminhos* foi organizada pelos autores Marina Sandron Lupinetti e Renato Vieira Malkov e publicada pela Editora Saraiva Educação. A coletânea possui quatro volumes com oito unidades temáticas, com foco nos eixos de compreensão e produção oral e escrita, bem como na gramática. Toda a coleção está pautada no sociointeracionismo.

A obra fornece vários textos pertencentes a diferentes gêneros discursivos de diversas esferas e procedências. Os textos são oriundos de referências que circulam no mundo social; ademais, enfocam o letramento crítico a partir de diferentes situações e usos da língua, sempre voltados à realidade dos estudantes. O sumário dos livros evidencia os gêneros que serão trabalhados na seção de produção escrita.

Segundo o guia, esta coleção se destaca pelo cuidado com que os autores selecionaram os gêneros discursivos estudados. O livro possui uma ótima organização visual e, em vista disso, é possível notar a qualidade dos textos, a relevância das propostas de atividades e a forma como os textos são apresentados para os alunos. Além disso, os textos privilegiam a cultura dos países de seus falantes nativos.

g) *Joy Starter*

Figura 34 – Livro do 7º ano do ensino fundamental da coleção *Joy Starter*.



Fonte: Oliveira (2022).

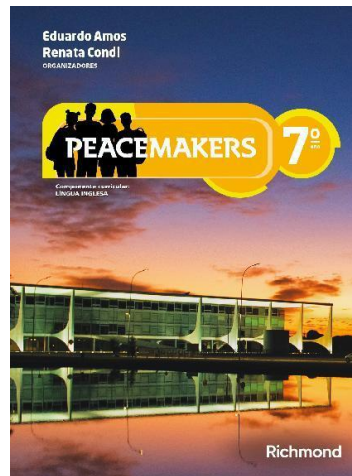
Joy Starter é uma coleção estreada no PNLD, publicada pela Editora FTD e organizada por Denise de Andrade Santos Oliveira e outros colaboradores. Foi idealizada para atender ao ensino fundamental II e possui quatro volumes, que contam com oito unidades temáticas cada um. Os livros desta coleção destacam uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, ressaltando o multiletramento, a interdisciplinaridade, o sociointeracionismo e a língua inglesa como língua franca.

Em relação aos gêneros discursivos, os organizadores utilizaram textos de diferentes esferas sociais que retratam as diversidades sociocultural e linguística das comunidades cuja língua é o inglês. Além disso, as atividades relacionadas a esses gêneros levam o estudante a desenvolver processos cognitivos variados, bem como aumentar seu conhecimento de mundo e da língua inglesa.

No livro do aluno, é possível perceber uma diversidade de gêneros com textos atuais que circulam nas várias esferas sociais. Todavia, no sumário, não se informa qual gênero é trabalhado em algumas unidades temáticas. O motivo é que as unidades ímpares não apresentam a seção “Time to Write”, presente nas unidades pares, nas quais o aluno tem mais contato com o gênero discursivo.

h) *Peacemakers*

Figura 35 – Livro do 7º ano do ensino fundamental da coleção *Peacemakers*



Fonte: Amos e Condi (2022).

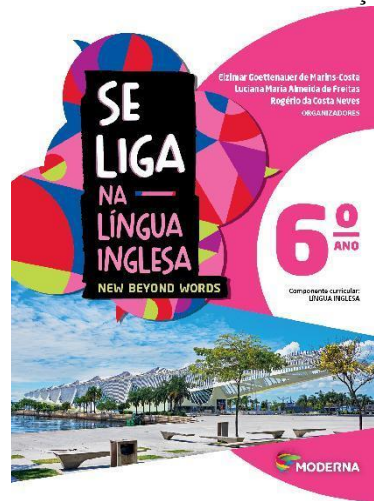
A coletânea *Peacemakers* foi novamente aprovada pela seleção do PNLD. Ela foi escrita por Eduardo Amos e Renata Condi e é distribuída pela Editora Richmond. Possui quatro volumes com oito unidades cada, cuja divisão é feita por eixos de compreensão leitora e escrita, bem como uma seção de gramática e uma parte reservada a apresentar a cultura de regiões falantes da língua inglesa.

O guia do PNLD não fornece nenhuma menção direta à forma como os gêneros discursivos são explorados na coleção. Entretanto, informa que os textos para a compreensão oral e escrita abordam temas contemporâneos que possibilitam a reflexão do estudante sobre assuntos relevantes e atuais de forma contextualizada.

Além disso, é possível notar, já no sumário, que os gêneros discursivos são explorados de forma organizada e contínua ao longo de todo o volume. Um gênero específico é trabalhado em cada unidade, desde a compreensão leitora até a produção escrita. Além disso, as atividades contêm informações relevantes relativas a cada gênero, como público-alvo, objetivo, ambiente de produção etc.

i) *Se liga na língua inglesa*

Figura 36 – Livro do 6º ano do ensino fundamental da coleção *Se liga na língua inglesa*



Fonte: Costa, Freitas e Neves (2022).

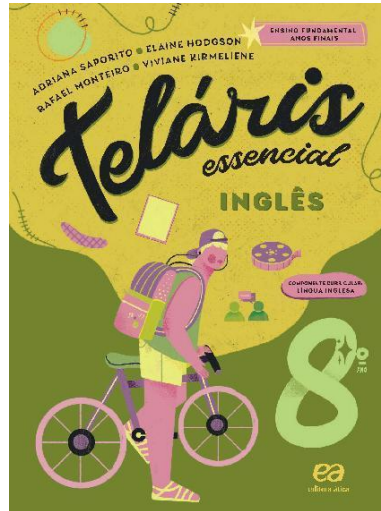
A coleção *Se liga na língua inglesa*, organizada por Elzimar Goettenauer de Marins Costa, Luciana Maria Almeida de Freitas e Rogério da Costa Neves e publicada pela Editora Moderna, possui quatro volumes com oito capítulos cada um. *Se liga na língua inglesa* é a versão atualizada da coleção *Beyond Words*, aprovada na seleção do PNLD 2020.

Esta obra apresenta diferentes gêneros discursivos escritos e orais que enfocam o letramento crítico e o multiletramento. Além disso, todas as unidades são formadas a partir de um tema e um gênero discursivo específicos, identificados no início de cada unidade, assim como no sumário. A partir disso, as unidades abordam tópicos que guiam os conteúdos explorados ao longo das atividades. Cada unidade temática apresenta de dois a quatro gêneros discursivos.

Os gêneros discursivos são apresentados em etapas, o que permite uma progressão no estudo. Os textos trazem assuntos de cunho social de maneira crítica, visto que dizem respeito à construção de valores solidários e ao combate ao preconceito. Ademais, são abordados de forma contextualizada, além de serem de diferentes esferas sociais e com temas relevantes e apropriados para a faixa etária. De acordo com o guia, à medida que o gênero discursivo é apresentado, as propostas de atividades permitem o desenvolvimento de competências gerais e específicas e habilidades preconizadas pelas BNCC.

j) *Teláris essencial*

Figura 37 – Livro do 8º ano do ensino fundamental da coleção *Teláris essencial*



Fonte: Saporito, 2022.

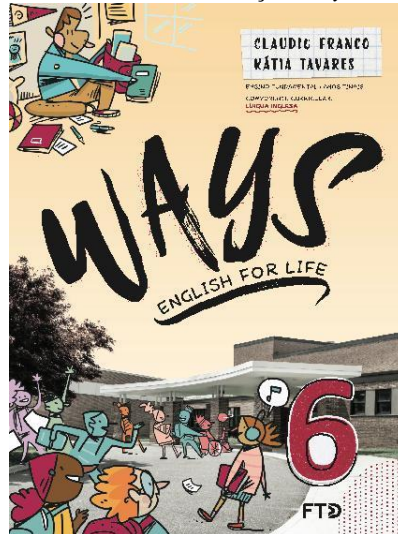
Seguindo o padrão que a maioria das coleções adotou, a coleção *Teláris essencial*, estreante no PNLD, possui quatro volumes divididos em oito unidades temáticas que se organizam em torno das quatro habilidades temáticas da Língua Inglesa. Foi publicada pela Editora Ática para atender aos anos finais do ensino fundamental e foi escrita pelos autores Adriana Saporito, Elaine Hogdson, Rafael Monteiro e Viviane Kirmeliene.

A obra se destaca pela seleção atualizada de textos de temas atuais e recorrentes, retirados de fontes conhecidas, como jornais, revistas e livros, representantes de diversos gêneros discursivos, com assuntos de interesse da faixa etária a qual cada volume se destina. Os gêneros pertencem a diferentes ambientes sociais e contemplam textos que foram publicados originalmente nos dois últimos anos anteriores à publicação da coleção, o que propicia uma discussão atual em sala de aula.

No livro do estudante, os gêneros discursivos são apresentados no sumário em todas as unidades, principalmente na seção “Writing”. Ao longo dos capítulos, o gênero em questão é apresentado progressivamente, desde a compreensão leitora até a produção escrita. Todos os textos circulam livremente na sociedade de forma impressa ou digital.

k) *Ways: English for Life*

Figura 38 – Livro do 6º ano da coleção *Ways: English for Life*



Fonte: Franco e Tavares (2022a).

Por fim, a coleção *Ways* —, novamente aprovada na seleção do PNLD, foi idealizada por Claudio Franco e Kátia Tavares e, embora os autores permaneçam os mesmos, houve uma alteração no título da coleção, visto que na edição anterior a obra se chamava *Way to English for Brazilian Learners*. A coletânea apresenta quatro volumes com oito unidades temáticas cada um.

Os autores optaram por textos que englobam diferentes gêneros discursivos, com assuntos relacionados à cultura juvenil e questões sociais de interesse de estudantes dos anos finais do ensino fundamental. A coletânea prioriza a prática de multiletramento com temas diversos; entre eles, a acessibilidade com foco no reconhecimento da participação de pessoas com deficiência nos diferentes ambientes sociais.

O sumário do livro do estudante destaca claramente o gênero discursivo que será explorado em cada unidade temática na seção “Writing”. No entanto, esse gênero não está necessariamente presente em outras seções da mesma unidade. Ademais, informações relevantes sobre o gênero, como público-alvo, condições de produção e objetivo, não são fornecidas ao longo da unidade.

No próximo capítulos, apresentamos os principais teóricos que fundamentaram esta pesquisa na perspectiva dos gêneros discursivos, são eles: Bakhtin (2002, 2011), Marcuschi (2003, 2006, 2008, 2010) e Bronckart (1999, 2007).

4

**GÊNEROS EM PAUTA:
MAPEAMENTO TEÓRICO E
CONCEITUAL**

Tudo que a memória amou já ficou eterno.

Adélia Prado

Os textos orais e escritos desempenham papéis fundamentais na educação linguística, cada um contribuindo de maneira única para o desenvolvimento das habilidades de comunicação e compreensão dos alunos. Para uma educação linguística eficaz, é crucial integrar práticas de leitura e escrita com atividades orais. Essa abordagem integrada permite que os alunos desenvolvam uma compreensão mais abrangente da língua e se tornem comunicadores mais proficientes em diversas situações.

Geraldi (2002a, 2002b) defende que o ensino de uma língua deveria se centrar em três práticas: leitura de texto, produção de texto e análise linguística. O autor argumenta que tanto os textos orais quanto os escritos devem ser integrados de maneira que se complementem e reforcem mutuamente. Ele critica abordagens que privilegiam um tipo de texto em detrimento do outro e defende uma pedagogia que valorize a interação entre oralidade e escrita, uma vez que permite que os alunos desenvolvam uma competência linguística mais robusta e versátil, preparando-os melhor para as demandas reais de comunicação.

No mesmo caminho, Kleiman (2002, 2016) aborda a importância dos textos orais e escritos com uma perspectiva centrada no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e na construção do conhecimento linguístico dos estudantes. Nesse sentido, a autora sublinha que a interação com textos orais e escritos é essencial para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. A sua abordagem valoriza a diversidade de gêneros discursivos, a contextualização do ensino e a importância da prática e da interação social para a formação de leitores e escritores competentes. Kleiman defende ainda que a educação linguística deve integrar essas práticas de maneira que os alunos desenvolvam uma compreensão profunda e crítica da linguagem.

Inicialmente, para falar sobre os gêneros discursivos, é importante diferenciarmos os termos utilizados no campo teórico, pois as expressões “gêneros textuais”, “gêneros discursivos”, entre outras, são frequentemente usadas nos estudos linguísticos para categorizar diferentes formas de comunicação. Entretanto, para alguns autores, elas têm conotações e focos diferentes.

Grosso modo, os gêneros textuais, termo usado, principalmente, por Marcuschi (2003, 2006), referem-se às diferentes formas de textos que existem dentro de uma língua. Para o linguista, os gêneros textuais “são entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” e “caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos” (Marcuschi, 2003, p. 19). Geralmente, linguistas que usam essa terminologia privilegiam a organização interna do texto, suas características formais e sua função comunicativa.

Por outro lado, os gêneros discursivos, termo cunhado por Bakhtin (2002, 2011), têm um enfoque mais amplo e contextual. Os gêneros consideram não apenas a construção do texto, mas também os contextos sociais e culturais em que são produzidos e interpretados. Também nomeados como gêneros do discurso, são formas de ação social que moldam e são moldadas pelas interações humanas e pelos contextos em que ocorrem.

Em um trabalho que diferencia essas duas terminologias, Rojo (2007, p.187) define que “as teorias de tipos textuais estão voltadas para as estruturas e formas linguísticas de diversos níveis”. Além disso, embora Marcuschi (2003) não cite Bakhtin em nenhum momento do seu trabalho, é possível perceber um dialogismo com os enunciados do filósofo, marcado pelas escolhas lexicais como “estilo”, “esfera”, “atividade humana” “forma composicional” (Bakhtin, 2011) etc.

Acerca dos gêneros discursivos, Rojo (2007) afirma que não há dúvida no meio científico que se trata de um termo cunhado por Bakhtin (2011). Por essa razão, pelo menos no Brasil, a designação de **gêneros do discurso/discursivo** é adotada exclusivamente por bakhtinianos, ou quando estes fazem referências a trabalhos de Bakhtin. Para a autora, os que adotam este termo

[...] partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a *vontade enunciativa* do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua *apreciação valorativa* sobre seu(s) *interlocutor(es)* e *tema(s)* discursivos –, e, a partir desta análise, buscarão as marcas linguísticas (formas do texto/enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação (Rojo, 2007, p. 199, grifos do original).

Em continuação à terminologia dos gêneros, Bezerra (2017, p. 13) defende que “o gênero não é ou discursivo ou textual, mas é simultaneamente indissociável tanto do discurso quanto do texto, e seria um equívoco reduzi-lo a qualquer um desses polos”. Bezerra ainda ressalta que, no português, a problemática em torno do termo **gênero** vai além das duas concepções, afinal, propor que se adote apenas o termo **gênero** sem o conceito de **textual** ou **discursivo**, entraríamos em um problema lexical, visto que no português gênero pode se referir aos sexos masculino e feminino, também chamado de gênero social, problema este que o autor demonstra não haver no inglês, já que o gênero social é referido por **gender**, enquanto os gêneros textuais/discursivos por **genre**.

Paiva (2019b) defende outro conceito de **gêneros da linguagem**. De acordo com a autora,

Gêneros da linguagem é um termo guarda-chuva que inclui texto e discurso e outros modos semióticos. Ao optar por “gêneros da linguagem”, não excluo “gêneros textuais”, “gêneros do discurso” ou “gêneros discursivos”, ao contrário, os incluo no guarda-chuva e acolho gêneros não verbais, que também são ações de linguagem. Ao fazer essa opção, apoio-me em uma visão de linguagem na perspectiva da complexidade (Paiva, 2019b, p. 7).

A autora argumenta que todos os gêneros, sejam eles orais ou escritos, são atratores de um sistema adaptativo complexo da linguagem. A autora também afirma que esta definição inclui textos e discursos, sendo assim, esses termos não são rejeitados, mas incluídos dentro do termo proposto, visto que, para Paiva, o termo gêneros da linguagem inclui textos, discursos (orais e escritos) e outros modos semióticos, a exemplo dos gêneros não verbais.

Outro termo recorrente no meio linguístico, porém, não muito adotado no Brasil, refere-se à concepção de Bronckart acerca dos **gêneros de texto**. Para o autor,

[...] a noção de texto designa toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário, e consideramos, conseqüentemente, que o texto é a unidade comunicativa de nível superior (Bronckart, 1999, p. 137).

Nesse sentido, sabe-se que Bronckart coloca o texto em evidência e o classifica conforme sua função social, objetivos, interesses e questões específicas. São essas características que, segundo o autor, são **relativamente estáveis**, que refletem diferentes tipos de textos, e que são denominados por ele como gêneros de texto.

Dado o exposto, pode-se afirmar que as abordagens adotadas para os gêneros textuais (Marcuschi, 2003, 2006, 2008, 2010) são mais sobre a forma e a função do texto em si, logo, o contexto é imprescindível neste momento, enquanto que as abordagens para os gêneros discursivos (Bakhtin 2002, 2011) são sobre as perspectivas teóricas e metodológicas adequadas, ligadas principalmente aos elementos constitutivos – construção composicional, conteúdo temático e estilo.

Acerca das diferentes perspectivas teóricas, a seguir são apresentadas três concepções de gêneros. O primeiro se trata de Bakhtin (2002, 2011), um dos mais importantes estudiosos dos gêneros discursivos e base teoria da coleção *Ways* —. Em seguida, o linguista Luiz Antônio Marcuschi (2003, 2006, 2008, 2010), por se tratar de uma grande referência brasileira nos estudos dos gêneros e base teórica da coleção *Bridges*. Por fim, Bronckart (1999, 2007), que, além de ser citado na coleção *Ways* —, é trazido como referencial teórico de contraponto a estas duas teorias citadas anteriormente.

4.1 A abordagem de Bakhtin

O primeiro estudo sobre os gêneros discursivos surgiu com Bakhtin e seu círculo (2002, 2011). Mikhail Bakhtin, um dos mais influentes teóricos da linguagem e da literatura, introduziu o conceito de gêneros discursivos para explorar como os atos de fala se organizam em formas relativamente estáveis. Segundo o filósofo (2011), os gêneros discursivos são tipos de enunciados que compartilham características comuns, derivados das formas de interação e do contexto social em que são usados.

O filósofo russo se dedicou aos estudos da linguagem e define a língua como algo que surge “da necessidade do homem de autoexpressar-se, de objetivar-se” (Bakhtin, 2011, p. 270). Basicamente, para qualquer tipo de interação, a linguagem, seja ela oral, escrita ou sinalizada, faz-se presente.

Bakhtin (2011) também retrata a linguagem na relação de duas vertentes: a atividade humana e o uso da língua. A atividade humana é expressa de diversas formas e toda essa variedade está ligada ao uso da língua. Desse modo, a língua é materializada por meio de enunciados, sejam eles orais ou escritos. Esses enunciados estão presentes em formas ilimitadas nos diversos campos da atividade humana, como em uma música que toca na rádio, uma notícia que se lê no jornal, ou até mesmo em uma placa de trânsito.

Toda essa diversidade de modos em que a língua pode ser expressa é denominada por Bakhtin (2011) como **tipos relativamente estáveis** de enunciados, os quais o filósofo nomeia como gêneros do discurso, ou gênero discursivo. Em outras palavras, pode-se afirmar que, independentemente do contexto, falamos e escrevemos por meio de gêneros, seja em uma situação cotidiana, seja mais formal. A respeito dos gêneros do discurso, Bakhtin afirma que

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), nos quais devemos incluir as breves réplicas do diálogo do cotidiano (saliente-se que a diversidade das modalidades de diálogo cotidiano é extraordinariamente grande em função do seu tema, da situação e da composição dos participantes), o relato do dia a dia, a carta (em todas as suas diversas formas), o comando militar lacônico padronizado, a ordem desdobrada e detalhada, o repertório bastante vário (padronizado na maioria dos casos) dos documentos oficiais e o diversificado universo das manifestações publicísticas (no amplo sentido do termo: sociais, políticas); mas aí também devemos incluir as variadas formas das manifestações científicas e todos os gêneros literários (do provérbio ao romance de muitos volumes) (Bakhtin, 2011, p. 262).

A discussão de Bakhtin (2011) sobre os estudos da linguagem tem como ponto de partida alguns questionamentos ao estruturalismo de Saussure (2006) e a outros estruturalistas. Saussure tem como objeto principal de estudo a língua como sistema de signos. Dessa forma, unidades da língua, como morfemas, palavras e orações, eram tratados como ponto central na filosofia saussuriana.

Por outro lado, na filosofia bakhtiniana, o principal interesse de estudo estava na interação, ou mais especificamente, no diálogo. Nessa abordagem, ao contrário do que defendia o estruturalismo, a unidade básica da comunicação é o enunciado. Nesse sentido, pode-se dizer que os gêneros discursivos fazem parte da vida humana.

Sob esse viés, para que haja uma situação de interlocução, faz-se necessária a presença obrigatória de dois componentes essenciais: o locutor e o interlocutor. O locutor sempre será aquele que diz ou escreve, enquanto o interlocutor é a pessoa à qual o texto do locutor se destina. Essa interlocução não necessariamente precisa ser presencial, pois um autor de um romance, por exemplo, é o locutor, enquanto os leitores desse livro são os interlocutores.

Nesse sentido, os gêneros discursivos possuem uma função social específica em cada esfera de atividade humana. Isto é, para cada circunstância em que forem empregados, seu objetivo irá variar de acordo com a situação, relacionando-os diretamente com o texto e o contexto em que são empregados. A função social de um gênero discursivo refere-se ao papel que um tipo específico de gênero desempenha dentro de uma sociedade ou comunidade.

Essa função está relacionada às necessidades comunicativas e às práticas sociais que o gênero discursivo atende, facilitando a interação, a troca de informações e a construção de significados em contextos específicos. A função social de um gênero discursivo é a maneira como ele contribui para a comunicação eficaz e para o funcionamento das práticas sociais e institucionais, refletindo e moldando as necessidades e normas de uma comunidade.

Sobre os objetivos de um texto, é importante ressaltar as condições de produção e a finalidade que cada gênero possui. As condições de produção de um gênero discursivo referem-se aos fatores que influenciam a criação e a forma de um texto ou discurso dentro de um determinado gênero. Essas condições abrangem aspectos sociais, culturais, históricos e situacionais que moldam o modo como os enunciados são produzidos e compreendidos.

As condições de produção referem-se a quem produz o texto, para quem, quando, com que propósito, em que contexto (geográfico, social, histórico, cultural) e também ao modo como ele circula – como ele chega a seu público-alvo – ou, em outras palavras, quais os possíveis lugares que o texto pode ser compartilhado. Cada gênero tem condições de produção gerais de acordo com a esfera social em que circula. Por exemplo, ao analisar uma receita culinária, sua

finalidade tradicional é ensinar alguém a preparar, principalmente, um prato. Nesse sentido, quem produz o texto será alguém que sabe preparar o prato, que será direcionado a alguém que quer aprender a preparar aquele determinado prato. Os possíveis locais que este gênero pode ser encontrado é em um livro, um caderno ou um site de receita, se se tratar de um texto escrito. Caso a receita seja dirigida a alguém de forma oral, ela pode ser encontrada em um programa culinário, um *vlog* de receita, um vídeo no *Youtube* etc.

A situação de interação, de acordo com a esfera de atividade, ajuda a definir o gênero discursivo. Vários gêneros (senão todos) têm condições de produção gerais pré-definidas: uma tese é feita por um estudante de doutorado, para ser apresentada a uma banca, como requisito para obtenção do título de doutor. Portanto, uma tese só pode ser feita por um doutorando e seu meio de circulação é o programa de pós-graduação de uma universidade. A compreensão da função social do gênero, seus elementos constitutivos e também as condições de produção são essenciais para diferenciar determinados gêneros discursivos, principalmente para a criação de textos eficazes e apropriados ao seu propósito e contexto.

Para Bakhtin (2011), os gêneros discursivos são formas dinâmicas e contextualmente situadas de enunciação. Eles são moldados pelas práticas sociais e culturais da esfera em que ocorrem, e compreendem um conjunto estável de características que ajudam a orientar a produção e a interpretação dos textos. O estudo dos gêneros discursivos, conforme Bakhtin, enfatiza a importância do contexto social e da interlocução, reconhecendo a diversidade e a riqueza das práticas discursivas humanas.

Bakhtin (2011) chama a atenção para a importância de diferenciar os gêneros discursivos primários (simples) e os secundários (complexos). O autor inicia sua definição pelos gêneros secundários, e os classifica como fruto de um “convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado” (Bakhtin, 2011, p. 263). Em sua grande maioria, trata-se de um gênero escrito, como romance, artigo científico ou uma matéria de jornal, ou seja, são gêneros que se desenvolvem em contextos mais formais e institucionalizados, como a literatura, a ciência, a política e a mídia.

Por outro lado, Bakhtin apresenta os gêneros primários como mais simples, porque se formam a partir de interações cotidianas. Dessa forma, levando em consideração a época em que o texto foi publicado, o filósofo classificou os gêneros discursivos primários como, em sua maioria, pertencentes aos gêneros orais, como uma conversa informal entre amigos, uma informação sobre um determinado assunto, uma piada etc. Pode-se dizer que os gêneros primários se caracterizam como espontâneos e informais, produzidos em um contexto imediato e direto, sem grande preparação ou formalidade.

Bakhtin elucida que um gênero secundário pode incluir gêneros primários em sua composição. Por exemplo, uma peça teatral, quando está sendo interpretada por atores, pode simular uma conversação cotidiana. Note o trecho abaixo, retirado da peça *Auto da Compadecida*:

JOÃO GRILO – O bicho pescou você!...

CHICÓ – Exatamente, João, o bicho me pescou. Para encurtar a história, o pirarucu me arrastou rio acima três dias e três noites.

JOÃO GRILO – Três dias e três noites? E você não sentia fome não, Chicó?

CHICÓ - Fome não, mas era uma vontade de fumar danada. E o engraçado foi que ele deixou para morrer bem na entrada de uma vila, de modo que eu pudesse escapar. O enterro foi no outro dia e nunca mais esqueci o que o padre disse, na beira da cova.

JOÃO GRILO – E como o avistaram da vila?

CHICÓ - Ah, eu levantei um braço e acenei, acenei, até que uma lavadeira me avistou e vieram me soltar.

JOÃO GRILO – E você não estava com os braços amarrados, Chicó?

CHICÓ - João, na hora do aperto, dá-se um jeito a tudo.

JOÃO GRILO – Mas que jeito você deu?

CHICÓ – Não sei, só sei que foi assim. Mas deixe de agonia, que o povo vem aí. (Suassuna, 1997, p. 58-59).

Uma conversa entre dois ou mais atores em uma peça teatral, aparentemente nos remete a um gênero primário, visto que se trata de uma conversa informal de forma oralizada. No entanto, para Bakhtin (2011), esses gêneros primários que integram os secundários perdem imediatamente o vínculo com a realidade concreta. Sendo assim, a réplica de um diálogo cotidiano integra a realidade concreta somente através do conjunto do romance, sem vínculo com a realidade social, sendo, então, um enunciado, ou um gênero discursivo complexo. Por essa razão, Bakhtin ressalta que a diferença entre os dois tipos de gêneros é grande e essencial e que é necessário sempre analisar a natureza do enunciado.

Na concepção de Bakhtin, os gêneros discursivos possuem três elementos integrantes universais e indissociáveis que estão presentes em qualquer condição enunciativa: conteúdo temático, construção composicional e estilo. Como expõe o filósofo, cada gênero é individual, mas “estão ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (Bakhtin, 2011, p. 262).

O primeiro componente do gênero discursivo é a construção composicional. Esse elemento irá definir a organização externa e interna que o texto de um determinado gênero deve apresentar. Na concepção de Maciel, a forma composicional é definida como “o acabamento geral de um texto” (2015, p. 6). Baseado em Grillo (2007), o autor também classifica este elemento constitutivo do enunciado como o mais próximo do que se denomina como gênero

discursivo, visto que a construção composicional nada mais é do que uma visão geral do texto propriamente dito.

Rojo e Barbosa (2015) definem a construção composicional, ou forma composicional, como a estrutura e o acabamento do enunciado. É a organização do texto ou discurso por completo. Segundo as autoras, quando se trata de gêneros secundários complexos, essa forma organizacional tende a ser mais rígida e imutável. Em uma notícia de jornal, por exemplo, é de se esperar que ela possua um título, *lead* e corpo da notícia com as informações mais importantes sobre o fato noticiado. O que define a construção composicional de um enunciado é o seu conteúdo, e pode-se dizer que quando o conteúdo de uma forma é alterado, conseqüentemente a forma composicional também é alterada.

O segundo elemento constitutivo de um enunciado, o conteúdo temático, refere-se ao conjunto de temas e tópicos que são abordados dentro desse gênero. Ele define sobre o que é o discurso e quais questões ou tópicos são pertinentes e esperados naquele contexto específico. Cada gênero discursivo tem seu próprio conteúdo temático, que está intimamente ligado à sua finalidade comunicativa e à esfera de atividade social em que ocorre.

Segundo Rojo e Barbosa (2015, p. 87), o conteúdo temático é “o conteúdo inferido com base na apreciação de valor, na avaliação, no acento valorativo que o locutor (falante ou autor) lhe dá”. Além disso, o conteúdo temático é um dos elementos essenciais que caracterizam e distinguem os gêneros discursivos. Ele não apenas define sobre o que se fala, mas também estabelece os limites e a profundidade do que é abordado, orientando a produção e interpretação dos discursos dentro de um determinado contexto social e comunicativo. Por exemplo, no gênero **notícia jornalística**, o conteúdo temático terá forte ligação à ideologia que aquele determinado jornal possui, e mesmo que tenha a pretensão de parecer neutro, é possível notar seu acento valorativo, que é único em cada texto. Por exemplo, uma notícia sobre uma ação do governo Lula pode apresentar um acento valorativo distinto em diferentes notícias de diferentes jornais orais (Jornal Nacional, Jornal da Record) ou escritos (Folha de São Paulo, Estadão).

Por fim, o terceiro componente se refere ao estilo, ou, em outras palavras, às escolhas linguísticas para comunicar o que queremos dizer ou escrever. Segundo Bakhtin, “onde há estilo há gênero” (Bakhtin, 2011, p. 268). Conforme este componente, o locutor irá se decidir em relação ao vocabulário, à estrutura morfossintática, ao léxico e ao grau de formalidade (mais formal, culta ou coloquial) do que vai dizer ou escrever (Rojo; Barbosa, 2015). Dependendo do gênero, o registro pode variar de formal a informal, técnico a coloquial, literário a jornalístico. As escolhas estilísticas estão diretamente relacionadas ao público-alvo e ao contexto de uso.

Conforme a concepção bakhtiniana, “todo estilo está indissolúvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso (Bakhtin, 2011, p. 265). Dessa forma, por ser individual, o estilo pode refletir a individualidade de quem escreve o gênero, ou do falante. Conforme o autor, essa individualidade se perde no enunciado quando se trata de um gênero onde se requer uma forma composicional padronizada, como documentos oficiais, formulários, documentos pessoais etc.

Um dos conceitos do Círculo de Bakhtin mais conhecido é o de dialogismo. Para Bakhtin, o dialogismo refere-se à natureza essencialmente dialógica da linguagem e da comunicação humana. Isso significa que todo ato de fala ou de escrita está em constante interação com outros atos de fala ou escrita, formando um diálogo contínuo. Para os integrantes do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2011; Volóchinov, 2018), a palavra **dialogismo** é usada porque enfatiza que os enunciados dialogam entre si. Conforme Fiorin, é correto afirmar que todo enunciado é formado a partir de outro enunciado, sendo uma réplica dele (Fiorin, 2018).

Bakhtin (2011, p. 289) afirma, de forma metafórica, que “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva”. Com essa afirmação, o filósofo busca elucidar a relação que todo enunciado estabelece com outro enunciado, seja ele passado ou futuro. Um exemplo de dialogismo está na escrita de um artigo científico, afinal, aquele enunciado está estritamente ligado a vários outros que são retomados de trabalhos acadêmicos anteriores, que são claramente citados no documento. Dessa forma, um enunciado mantém um diálogo, ou uma relação dialógica com outros.

Diferentemente de um artigo científico, um enunciado retomado não precisa necessariamente ser citado. Por exemplo, em uma roda de conversa onde cada pessoa emite a sua opinião acerca de um determinado tema, certamente as opiniões expressadas foram formadas por diversos enunciados, como jornais, livros ou até mesmo outras conversas cotidianas, no entanto, o enunciador não tem a obrigatoriedade de relatar por quais fontes essa opinião foi formada.

O dialogismo é conceituado por Fiorin como “relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados” (2018, p. 22). O autor também reitera que “todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos” (Fiorin, 2018, p. 21). Nesse sentido, dialogismo é a ideia de que todo discurso é uma resposta a outros discursos e está em constante interação com eles.

Bakhtin (2011, p. 288) ressalta que um enunciado somente adquire seu sentido pleno, estando “em determinadas situações concretas de comunicação discursiva”. Volóchinov (2018),

por sua vez, enfatiza que para haver uma relação dialógica, é essencial que haja a compreensão do enunciado. Para o autor, “toda compreensão é dialógica” (Volóchinov, 2018, p. 232).

4.2 A abordagem de Marcuschi

Marcuschi (2003, 2006, 2008, 2010) oferece uma perspectiva abrangente sobre gêneros textuais. Segundo o linguista, gêneros textuais são formas de expressão linguisticamente situadas e historicamente construídas que emergem das atividades sociocomunicativas humanas. Eles são dinâmicos e se adaptam às necessidades comunicativas e culturais da sociedade. São práticas discursivas recorrentes que possuem características específicas e são moldados pelo contexto em que são produzidos e utilizados.

Marcuschi (2003, 2006) propõe uma definição de gênero textual conforme as suas características, e entre elas estão: funcionalidade, contexto de uso e dinamicidade. Nesse sentido, o autor pondera que os gêneros textuais “caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais” (Marcuschi, 2003, p. 20). Assim, os gêneros textuais surgem e são moldados de acordo com o contexto social, histórico e cultural em que são utilizados, e seu contexto determina tanto a forma quanto a função.

No que tange à funcionalidade, os gêneros textuais têm funções específicas na comunicação. Marcuschi (2003) pontua que a característica mais importante de um gênero é a função que ele desempenha. Por exemplo, uma bula de remédio tem a função de fornecer informações diversas sobre uma medicação (como a composição, a posologia e os efeitos adversos), enquanto uma piada tem uma função lúdica, de entretenimento.

Ao discutir sobre a função, Marcuschi também define os gêneros conforme a sua forma e seu suporte. O linguista afirma que “em muitos casos são as formas que determinam o gênero e, em outros tantos serão as funções” (Marcuschi, 2003, p. 21). Em alguns outros casos, o suporte⁵ irá definir o gênero, dessa forma, o mesmo texto não pertence necessariamente ao mesmo gênero. Um determinado texto, por exemplo, se escrito em uma folha branca, não pertencerá ao mesmo gênero caso tenha sido digitado em um correio eletrônico. Nesse caso, o suporte definiu que um é uma carta, enquanto outro é um e-mail.

O autor chama a atenção para o cuidado que se deve ter ao definir um gênero conforme a sua forma ou funções. Para Marcuschi (2003, p. 25), “gêneros são formas verbais de ação

⁵ A discussão sobre o suporte já não está tão presente nas pesquisas sobre o gênero. Marcuschi propõe essa discussão em um período de expansão da *internet*, quando vários gêneros digitais surgiam no Brasil.

social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos”. Em relação à forma, o autor afirma que

[...] um gênero pode não ter uma determinada propriedade e ainda continuar sendo aquele gênero. Por exemplo, uma carta pessoal ainda é uma carta, mesmo que a autora tenha esquecido de assinar o nome no final e só tenha dito no início: “querida mamãe”. Uma publicidade pode ter o formato de um poema ou de uma lista de produtos em oferta; o que conta é que divulgue os produtos e estimule a compra por parte dos clientes ou usuários daquele produto (Marcuschi, 2003, p. 30).

No caso de uma publicidade em formato de um poema, sabe-se que embora não esteja em sua forma original, deve ser levado em conta a sua função, isto é, divulgar um produto. Quando um gênero é apresentado com a função de outro, Marcuschi nomeia esse fenômeno como **intertextualidade intergênero**. Dessa forma, gêneros textuais não são formas estruturais estáticas, mas dinâmicas.

Fazendo um contraponto, o que Marcuschi nomeia como **intertextualidade intergênero**, Bakhtin denomina como **hibridismo**, fenômeno que ocorre em gêneros híbridos. Acerca disso, Bakhtin pondera:

Denominamos construção híbrida o enunciado que, segundo índices gramaticais (sintáticos) e composicionais, pertence a um único falante, mas onde, na realidade, estão confundidos dois enunciados, dois modos de falar, dois estilos, duas “linguagens”, duas perspectivas semânticas e axiológicas. Repetimos que entre esses enunciados, estilos, linguagens, perspectivas, não há nenhuma fronteira formal, composicional e sintática: a divisão das vozes e das linguagens ocorre nos limites de um único conjunto sintático, frequentemente nos limites de uma proposição simples, frequentemente também, um mesmo discurso pertence simultaneamente às duas línguas, às duas perspectivas que se cruzam numa construção híbrida, e, por conseguinte, tem dois sentidos divergentes, dois tons (Bakhtin, 2002, p. 110).

Como pode-se ver, Bakhtin (2002) e Marcuschi (2003) abordam o mesmo assunto com denominações diferentes, a saber: **hibridismo** e **intertextualidade intergênero**, respectivamente. Acerca desses termos, Rojo e Barbosa (2015) ressaltam que se tratam de dois gêneros que não possuem fronteira, isto é, não há como separá-los. Dessa forma, apresentam-se fundidos em um único enunciado com o principal objetivo de sobressair um conteúdo temático de uma determinada situação de enunciação.

O texto a seguir apresenta um bom exemplo de intertextualidade intergênero:

Rasgue as minhas cartas
E não me procure mais
Assim será melhor, meu bem!

O retrato que eu te dei

Se ainda tens, não sei
Mas se tiver, devolva-me!

Deixe-me sozinho
Porque assim
Eu viverei em paz
Quero que sejas bem feliz
Junto do seu novo rapaz [...] (Barros; Knapp, 2000).

Primeiramente, ao observar o texto apresentado, é possível notar que se trata de uma letra de uma música, dado seu acabamento harmônico e sua melodia. No entanto, ao analisarmos o texto holisticamente, também é possível perceber características de um poema, devido seus versos, estrofes, métrica e rima. Além disso, o texto também apresenta características suficientes para ser considerado uma carta, visto que está dirigido a um destinatário qualquer. Dessa forma, temos no texto o que Marcuschi nomeou como intertextualidade intergênero, pois ainda que ele seja enquadrado em um gênero específico – letra de música, poema ou carta – apresentará função de outro.

A função e a organização dos gêneros são essenciais em sua análise, visto que eles se desenvolvem de maneira dinâmica. Marcuschi (2006) exemplifica o surgimento de novos gêneros. De acordo com o autor, um gênero dá origem a outro, que surge conforme a necessidade social, visto que é inerente à linguagem. Esses novos gêneros, principalmente os oriundos da internet, são nomeados por Marcuschi (2010) como gêneros emergentes.

Acerca destes, Marcuschi (2010) enfoca gêneros digitais surgidos no final do século passado, como e-mail, *blog*, *chat* etc. O autor já previa que gêneros oriundos da internet seriam bem-acolhidos em ambientes escolares. Pensando nisso, o autor defende o uso desses gêneros em ambientes escolares, pois afirma que a tecnologia digital está estritamente ligada à escrita.

A partir da visão de Marcuschi (2003) sobre os gêneros textuais⁶, deve-se ressaltar, primeiramente, a diferença que o autor faz entre **gêneros textuais** e **tipos textuais**. Acerca dos tipos textuais, tem-se a seguinte definição:

Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração*, *argumentação*, *exposição*, *descrição*, *injunção* (Marcuschi, 2003, p. 22, grifos do original).

Simultaneamente, o autor também define gêneros textuais:

⁶ Embora as pesquisas de Marcuschi tenham se baseado nas obras de Bakhtin, que nomeia os gêneros como *discursivos*, o autor adotou o termo *gêneros textuais*, expressão também muito utilizada por outros autores no Brasil.

Usamos a expressão *Gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística* (Marcuschi, 2003, p. 22-23, grifos do original).

Conforme essas definições, pode-se depreender que há uma quantidade limitada de tipos textuais e inúmeros gêneros discursivos. Ainda sobre os tipos textuais, pode-se inferir, conforme Marcuschi (2003), que são: 1) construções teóricas definidas pela natureza linguística de sua composição; 2) não são textos empíricos, mas sequências de enunciados; 3) abrangem um conjunto limitado de categorias teóricas, ou seja, aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais etc.; e 4) são designações teóricas como narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.

Por outro lado, os gêneros textuais são definidos por Marcuschi (2003) como 1) construções linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas; 2) constituições de textos empiricamente realizados, cumprindo, assim, funções em situações comunicativas; 3) designações concretas ilimitadas, devido ao modo de circulação, estilo, conteúdo, composição e função; e 4) diversidade de formas de construção, como receita culinária, resenha, infográfico, tirinhas, cardápio etc.

Para diferenciar os tipos e gêneros textuais, vejamos o Quadro 5, a seguir:

Quadro 5 – Diferenças entre tipos textuais e gêneros textuais

Tipos textuais	Gêneros textuais
Definidos por propriedades linguísticas	Definidos por propriedades sociocomunicativas
Textos não empíricos constituídos por sequências de enunciados	Textos empíricos que cumprem funções comunicativas
Abrange um conjunto limitado de categorias teóricas	Abrange um conjunto ilimitado de designações concretas
Exemplos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição	Exemplos: lista de compra, anúncio, letra de música, palestra, piada

Fonte: elaborado pelo autor, baseado em Marcuschi (2003).

Portanto, para Marcuschi (2003), um bilhete, uma biografia, um poema ou uma paródia são gêneros textuais, e não tipos de textos. No entanto, o linguista pondera que todos esses gêneros se realizam por meio de tipos textuais, uma vez que o mesmo gênero pode incluir mais de um tipo textual. Para o autor, “um tipo textual é dado por um conjunto de traços que formam uma sequência e não um texto” (Marcuschi, 2003, p. 27), ou seja, tipos textuais são sequências linguísticas que formam um texto pertencente a um determinado gênero. Quando um gênero

apresenta vários tipos textuais, Marcuschi (2003) nomeia esse fenômeno como heterogeneidade tipológica. Uma biografia, por exemplo, pode apresentar sequências de narração (ao contar um fato vivido pelo personagem), uma descrição (ao descrever uma situação, um lugar, ou até mesmo o personagem) e outros tipos textuais.

Uma vez definido o que é gênero textual e tipo textual na ótica de Marcuschi (2003; 2006), faz-se relevante retornar à discussão acerca do **hibridismo** e **intertextualidade intergênero**, termos utilizados por Bakhtin (2002) e Marcuschi (2003), respectivamente. Semelhante a este fenômeno que envolve dois gêneros distintos, em que um se manifesta na forma composicional de outro, Marcuschi também analisa outro fenômeno que envolve um gênero textual com a presença de vários tipos textuais, na qual nomeia como **heterogeneidade tipológica**.

O linguista pondera que o termo está ligado ao fato de “um gênero realizar várias sequências de tipos textuais” (Marcuschi, 2003, p. 31). Rojo e Barbosa (2015), por sua vez, definem este fenômeno como **intercalação** e ocorre quando um gênero é intercalado. Ao contrário do hibridismo, que não apresenta fronteiras entre os dois gêneros envolvidos, sem possibilidade de separá-los, um gênero intercalado, segundo as autoras, apresenta fronteiras formais, composicionais e sintáticas. É o caso de uma carta pessoal, exemplo dado tanto por Marcuschi (2003) quanto por Rojo e Barbosa (2015), que apresentam diferentes tipos textuais ao longo de seu texto, como trechos de textos narrativos, expositivos, injuntivos etc.

Figura 39 – Carta pessoal

Alexandria, 22 de julho de 2004.

Oi, Sammy!

Como vai você?

Estou há poucos dias no Egito, mas já começo a sentir saudades do Brasil.

Aqui está tudo bem. A família de Rameses é muito legal e recebeu com carinho. Ainda bem que os tios dele falam português, senão eu estaria perdida, pois não falo nenhuma palavra em árabe, a língua que se fala aqui no Egito. Alexandria é uma cidade linda, mas ainda não tive tempo de passear muito. Primeiro estou conhecendo os hábitos da família. Eles seguem uma religião chamada islamismo e rezam cinco vezes por dia.

Mas muitas coisas são parecidas com as nossas: eles veem televisão e assistem até a um desenho animado muito engraçado, que se chama Sipi Bad. Eu não entendo nada! Só sei que ele se parece com o Aladim, lembra daquela história que a gente leu uma vez na escola?

E você, o que tem feito de bom?

Me escreva logo, pois sinto falta dos amigos.

Um abraço.

Rita.

Fonte: Pinterest. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/246923992087794221/>. Acesso em: 04 set. 2024.

O texto apresentado na Figura 39 se trata do gênero textual **carta pessoal**, além disso, apresenta vários tipos de textos, conforme mostra o Quadro 6, a seguir:

Quadro 6 – Tipos textuais em uma carta pessoal

Sequências tipológicas	Gênero textual: carta pessoal
Descritiva	Alexandria, 22 de julho de 2004.
Injuntiva	Oi Sammy! Como vai você?
Narrativa	Estou há poucos dias no Egito, mas já começo a sentir saudades do Brasil
Descritiva	Aqui está tudo bem. A família de Rameses é muito legal e recebeu com carinho. Ainda bem que os tios dele falam português, senão eu estaria perdida, pois não falo nenhuma palavra em árabe, a língua que se fala aqui no Egito.
Expositiva	Alexandria é uma cidade linda, mas ainda não tive tempo de passear muito. Primeiro estou conhecendo os hábitos da família. Eles seguem uma religião chamada islamismo e rezam cinco vezes por dia.
Descritiva	Mas muitas coisas são parecidas com as nossas: eles veem televisão e assistem até a um desenho animado muito engraçado que se chama Sipi Bad.
Narrativo	Eu não entendo nada! Só sei que ele se parece com Aladim.

Injuntiva	Lembra daquela história que a gente leu uma vez na escola? E você, o que tem feito de bom? Me escreva logo, pois sinto falta dos amigos. Um abraço
Narrativa	Rita.

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado em Marcuschi (2003, p. 25-27).

Ainda sobre Marcuschi (2003), o autor destaca a importância dos gêneros textuais na educação, pois o ensino e a aprendizagem de diferentes gêneros podem ajudar os alunos a desenvolver habilidades comunicativas eficazes e contextualmente apropriadas. O autor destaca que todos os textos, sejam eles orais ou escritos, manifestam-se através de um gênero textual, e, por essa razão, é essencial o ensino de leitura e de escrita em ambiente escolar por meio dos diversos gêneros textuais.

Não obstante, o linguista avalia que explorar gêneros textuais de forma autêntica trará um melhor resultado no ensino. Em outras palavras, o autor sugere que, embora os gêneros sejam apresentados para cumprir uma função de ensinar um determinado conteúdo, é relevante que sejam apresentados de forma contextualizada e similar a seu uso no mundo social. Sendo assim, Marcuschi rechaça o uso de textos criados especificamente para o uso em sala de aula.

Além disso, Marcuschi chama a atenção para a adequação do uso de um gênero ou outro, visto que estão relacionados às normas sociais. Pensando nos gêneros orais, se uma pessoa participa de uma reunião de condomínio, não espera que o síndico conte uma piada ou cante uma música aos moradores. Da mesma forma, se uma pessoa está em um bar se divertindo com amigos, uma piada ou uma música já não lhe pareceria tão estranho, mas causaria estranheza se um dos amigos se dirigisse a ela de maneira formal e culta.

Pensando nisso, Marcuschi (2003) recomenda que os alunos sejam expostos a textos que circulem socialmente. Quanto à produção dos gêneros, sejam eles orais ou escritos, ressalta-se a importância de se levar em consideração os seguintes aspectos: a informação veiculada, nível de formalidade (formal, informal, dialetal, culto etc.), ambiente em que o gênero circula, relação entre os participantes e a natureza dos objetivos das atividades desenvolvidas.

Nessa perspectiva, sabe-se que alguns gêneros textuais são aprendidos de forma espontânea, principalmente os orais, como uma conversa, uma piada, uma música. Quanto aos gêneros escritos, alguns estão mais presentes na vida dos alunos, como uma receita culinária, uma história em quadrinho, ou uma lista de compras, enquanto outros nem tanto, a exemplo de um inquérito policial, um edital de concurso público ou até mesmo uma reportagem jornalística. Diante disso, Marcuschi (2003) evidencia que alguns gêneros, necessários à educação linguística dos estudantes, precisam ser ensinados.

4.3 A abordagem de Bronckart

Jean-Paul Bronckart (2001, 2007) é um psicólogo suíço, principal referência de uma abordagem teórica denominada Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que combina elementos da linguística, da psicologia e da educação para compreender como os indivíduos se desenvolvem e constroem conhecimento através da interação social e do discurso. Esta teoria enfatiza a importância do contexto social e das práticas discursivas na formação dos sujeitos e na construção do conhecimento.

Esta vertente teórica oferece uma visão integrada da relação entre linguagem, cognição e sociedade, enfatizando como as práticas discursivas e os contextos sociais moldam o desenvolvimento humano e a construção do conhecimento. Um dos principais pontos de discussão do ISD se faz em torno dos gêneros de texto⁷, que, para Bronckart, são formas de discurso específicas para diferentes contextos sociais. Cada gênero de texto tem suas próprias regras e convenções, que influenciam a forma como os indivíduos se expressam e compreendem o mundo (Bronckart, 2007).

De forma mais específica, Bronckart (2001, 2007) define o que é um gênero de texto a partir do conceito de texto. Nesse sentido, o autor considera texto como qualquer unidade de comunicação verbal que transmite uma mensagem estruturada linguisticamente, visando gerar um sentido de coerência no interlocutor. Além disso, ele define que

os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamadas de **gêneros de texto**) e que ficam disponíveis no *intertexto* como modelos *indexados*, para os contemporâneos e para as gerações posteriores (Bronckart, 2007, p. 137, grifos do original).

Nessa perspectiva, Bronckart (2007) determina uma diferença entre gêneros de texto e tipos de discurso. Primeiramente, estabelece que **gêneros** estão ligados ao discurso, enquanto **tipos** estão ligados ao texto. Dessa forma, tipos de discurso são objetos de “meta” abordagem que conceitua, classifica e avalia cada texto. Assim, esta conceituação, classificação e avaliação resultam da definição de um gênero de texto, ou seja, uma receita culinária, um romance, um poema etc.

⁷ Termo adotado por Bronckart (2001, 2007).

Quanto aos **tipos de discurso**, que estão relacionados aos textos, Bronckart apresenta quatro tipos: discurso interativo, discurso teórico, relato e narração. Qualquer que seja o gênero de texto, ele será composto por diferentes segmentos, ou seja, um segmento principal e outros intercalares (Bronckart, 2010). Um conto, por exemplo, tem como segmento principal a narração de uma história, mas também possui segmentos intercalares quando descreve um personagem ou um lugar.

Acerca dos gêneros de textos e dos tipos de discurso, tem-se que

- os gêneros do discurso, gêneros do texto e/ou formas estáveis de enunciados de Bakhtin podem ser chamados de **Gêneros de textos**; os enunciados, enunciações e/ou textos bakhtinianos podem ser chamados de **textos**, quando se trata de produções verbais acabadas, associadas a uma mesma e única ação de linguagem ou de **enunciados**, quando se trata de segmentos de produções verbais do nível da frase;
- as *línguas*, *linguagens* e *estilos*, como elementos constitutivos da heterogeneidade textual, podem ser designados pela expressão **tipos de discurso** (Bronckart, 1999, p. 143, grifos do original).

Bronckart ressalta a importância do trabalho com gêneros de texto na sala de aula no intuito de incentivar o domínio dos gêneros, “como instrumentos de adaptação e participação na vida social e comunicativa” (Bronckart, 2001, p. 6-7, tradução minha⁸). Nessa perspectiva, o autor propõe uma abordagem dos gêneros de texto em ambiente escolar, em que, primeiramente, deve-se selecionar os gêneros que se tornarão objetos de ensino.

Essa abordagem está dividida em quatro fases: a primeira fase consiste em elaborar um modelo didático do gênero escolhido como tema de ensino. Para isso, uma vez selecionado o gênero, deve-se adequá-lo a uma abordagem ao nível de conhecimento dos alunos. Contudo, Bronckart (2001) ressalta que todos esses modelos didáticos são provisórios e estão sujeitos a evoluções, sem prejudicar as versões anteriores.

Em seguida, deve-se observar a característica do texto, como seu contexto de uso, variação e formas de realização. Este modelo de gênero permite delimitar três categorias principais de objetivos de ensino: 1) familiarizar-se com o processo de escolha de um determinado gênero, aprender a desenvolver o papel de quem produz o gênero e imaginar as intenções dos interlocutores, e reconhecer os conhecimentos necessários para essa produção; 2) aprender a coordenar de forma organizada a composição de textos narrativos, argumentativos, expositivos etc., a fim de propor uma coerência textual, e; 3) obter pleno conhecimento dos mecanismos linguísticos, tais como os aspectos sintáticos, semânticos e morfológicos, assim como a coerência e coesão.

⁸ Texto original: « *en tant que instruments d'adaptation et de participation à la vie sociale/communicative* ».

A segunda fase está centrada em identificar as capacidades adquiridas pelos alunos no que diz respeito às três áreas mencionadas, ou seja, as capacidades relacionadas às ações discursivas, tipológicas e linguístico-textuais a partir do modelo de gênero já desenvolvido. Feito isso, os alunos, juntamente com o professor, irão selecionar quais das capacidades serão melhor aproveitadas de acordo com o gênero abordado.

Na terceira fase, o objetivo é desenvolver uma atividade de produção textual. Neste momento em que as habilidades estarão identificadas, o professor deve conduzir os alunos à criação de um texto do gênero selecionado, explorando seu conhecimento prévio e já adquirido nas fases anteriores.

Finalmente, o professor deve avaliar as novas habilidades dos alunos adquiridas em todo o processo de apresentação do gênero de texto, bem como a eficácia da abordagem de ensino. O objetivo é que os alunos possam, a partir deste ponto, criar outros textos do mesmo gênero estudado, seja ele oral ou escrito, além de ter a capacidade de apresentá-los à turma, atentando-se à capacidade de conduzir o tema, a adequação da linguagem, conhecer a sua função social, o público-alvo etc.

Bronckart (2010) aponta que há um problema na escolha dos gêneros a serem ensinados, pois o fato de haver uma quantidade ilimitada de gêneros de textos a serem explorados, indica que as interações comunicativas também são inúmeras, com as mais diversas variações, e, com isso, “a natureza dessas interações se modifica com o tempo ou com a história social” (Bronckart, 2010, p. 171), principalmente textos de caráter narrativos, oriundos da literatura. O autor, então, defende a utilização de gêneros de textos “úteis”, em que o aluno domine, a partir deles, sua vida pessoal e profissional futura. Em outras palavras, é preciso escolher gêneros que estão de alguma forma conectados à vida dos alunos.

Nesse sentido, Bronckart (2010) recomenda que a escolha dos gêneros abordados em sala de aula apresente exclusivamente, ou, caso não seja possível, majoritariamente, apenas um tipo de discurso, visto que é neste nível do tipo de discurso que se encontram as regularidades linguísticas. Em outras palavras, o gênero será explorado a partir de suas características e elementos, no entanto, será a partir do tipo de discurso que características linguísticas serão abordadas. Sendo assim, selecionar um gênero com múltiplos tipos de discurso pode causar, a princípio, uma sobrecarga mental nos estudantes.

Por fim, faz-se relevante ressaltar que todo gênero de texto, ainda segundo o autor suíço (1999), segue alguns fatores, também conhecidos como condições de produção, ou o contexto de produção, termo adotado pelo autor. Para Bronckart, contexto de produção pode ser definido como “o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um

texto é organizado” (1999, p. 93). Nesse sentido, os contextos de produção estão ligados à organização dos textos.

Essas características estão divididas em dois conjuntos em que o primeiro está ligado ao mundo físico e o segundo se refere ao mundo social e ao mundo subjetivo. Dessa forma, o primeiro plano faz alusão ao comportamento verbal concreto, visto que todo texto resulta a partir de um ato físico, ou seja, falar ou escrever.

Diante disso, Bronckart define o contexto de produção do mundo físico em quatro parâmetros: o lugar de produção, o momento de produção, o emissor e o receptor. O primeiro fator, lugar de produção, faz referência ao suporte físico em que ele é produzido, ou seja, refere-se ao lugar físico do texto, não do emissor. Exemplos de lugar de produção podem ser caderno, livro, quadro negro, papel etc.

O momento de produção, segundo conceito de produção, diz respeito ao tempo em que o texto está sendo produzido. Vale lembrar que este texto pode ser tanto escrito quanto oral. Nesse sentido, se pensamos em uma palestra, analisaríamos por quanto tempo o palestrante (ou emissor) está se dirigindo a seu público. Em um gênero escrito, por exemplo, uma tirinha em quadrinho, faz-se relevante para este contexto o tempo de produção do texto, incluindo os textos verbais, os desenhos e outras características do gênero.

O emissor, por sua vez, também conhecido como produtor ou locutor, é a pessoa e produz o texto, exemplar de um gênero, de forma física, podendo, mais uma vez, tratar-se de um gênero com uma forma física (escrito) ou oralizada. De forma semelhante, o receptor se refere às pessoas que recebem o texto concretamente, seja de forma lida ou ouvida.

Quanto ao segundo plano, referente ao mundo social e subjetivo, diz que toda produção de um texto oral ou escrito requer uma interação comunicativa entre os seus participantes, que implica o mundo social, relacionado aos valores, regras e normas, enquanto que o mundo subjetivo está voltado à imagem que o agente dá de si ao agir. Dessa forma, Bronckart (1999) nomeia esses dois contextos como sociosubjetivo, caracterizado por quatro parâmetros principais: o lugar social, o enunciador, o destinatário e o objetivo.

O lugar social se refere ao local voltado à formação social, e aqui não falamos de lugar físico, no qual o texto se desenvolve, isto é, em qual instituição social o texto é produzido. Entre os diversos lugares sociais, Bronckart exemplifica contextos como a escola, família, mídia, exército, interação comercial, interação informal, entre outros, como uma roda de amigos, um ambiente corporativo etc.

Já o enunciador se refere à posição social do emissor, ou seja, refere-se ao papel social que o emissor desempenha perante seu público durante a interação. Entre as possibilidades,

pode-se dizer professor, chefe, patrão, cliente, amigo, irmão, enfim, alternativas ilimitadas que irá se alterar conforme o emissor.

Semelhantemente, o destinatário está estritamente ligado ao papel social que o receptor ocupa em relação ao emissor. É importante frisar que esse *status* se desempenha durante a interação em curso. Sendo assim, o destinatário pode ser um aluno, uma criança, um subordinado, colegas de trabalho, entre outros, a depender do contexto.

Por fim, o objetivo está ligado ao resultado da interação. Em outras palavras, refere-se ao efeito (ou aos efeitos) que o texto pode produzir no destinatário. Ou seja, o que o emissor espera transmitir ao receptor através do gênero. Entre as possibilidades pode-se encontrar causar risos, distrair, transmitir conhecimento, chamar sua atenção, além de uma gama ilimitada de possibilidades.

Apresentados os contextos de produção de um gênero, é importante que não se confunda as condições ligadas ao mundo físico com o mundo social e subjetivo. Pensando nisso, o Quadro 7, a seguir, apresenta uma síntese acerca dos conceitos apresentados.

Quadro 7 – Contextos de produção

Mundo físico		Mundo social e subjetivo	
Contexto	Definição	Contexto	Definição
Lugar de produção	Lugar físico em que o texto é produzido	Lugar social	Instituição social na qual o texto é produzido
Momento de produção	Extensão do tempo durante a produção textual	Objetivo	Efeito que o texto pode produzir no destinatário
Emissor	Pessoa que produz fisicamente o texto	Enunciador	Posição social do emissor
Receptor	Pessoa que percebe fisicamente o texto	Destinatário	Posição social do receptor

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Quadro 7 sintetiza, portanto, a diferença que o autor faz das condições de produção de um gênero referente ao mundo físico e ao mundo social e subjetivo. Nesse sentido, o lugar de produção, momento de produção, emissor e receptor, referem-se ao que Bronckart nomeia como mundo físico, enquanto que o lugar social, objetivo, enunciador e destinatário estão ligados ao mundo social e subjetivo.

No próximo capítulo apresentamos a natureza, as etapas e os métodos utilizados para a realização desta pesquisa. Em seguida, informamos também, como foi o processo de escolha das coleções e uma breve apresentação dos volumes analisados.

5

ABORDAGEM METODOLÓGICA NA ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS

*O que vale na vida não é o ponto de partida e
sim a caminhada. Caminhando e semeando, no
fim, terás o que colher.*

Neste momento, apresentaremos a metodologia adotada nesta pesquisa. A princípio, será exposta a natureza da pesquisa. Em seguida, será definido o *corpus* utilizado e explicada a sua procedência. Posteriormente, são apresentadas as duas coleções escolhidas, detalhadamente. Por fim, delimitaremos como será feita a seleção e a coleta dos dados e quais serão os procedimentos adotados para a análise.

5.1 Natureza, etapas e procedimentos da pesquisa

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa e de caráter documental. A pesquisa qualitativa é definida por Canzonieri (2011) como um estudo que visa compreender um determinado fenômeno de forma mais detalhada. Cabe ao pesquisador observar, analisar e interpretar os dados, e não apenas descrever situações e comportamentos. Segundo a autora, os principais focos de trabalho de uma análise qualitativa são o processo e seu significado.

Os gêneros discursivos foram explorados seguindo os métodos e procedimentos de uma pesquisa qualitativa (Paiva, 2019a; Flick, 2009; Oliveira, 2010; Bortoni-Ricardo, 2008). Bortoni-Ricardo (2008) ressalta que uma pesquisa qualitativa deve possuir um objeto de pesquisa, objetivos geral e específicos, coleta e análise de dados. Assim, este trabalho também seguiu os pressupostos de uma pesquisa qualitativa com caráter descritivo e interpretativo.

Denzin e Lincoln (2006, p. 16, grifo do original) conceituam a pesquisa qualitativa da seguinte forma:

A pesquisa qualitativa é, em si mesma, um campo de investigação. Ela atravessa disciplinas, campos e temas. Em torno do termo *pesquisa qualitativa*, encontra-se uma família interligada e complexa de termos, conceitos e suposições. Entre eles, estão as tradições associadas ao fundacionalismo, ao positivismo, ao pós-fundacionalismo, ao pós-positivismo, aos pós-estruturalismo e às diversas perspectivas e/ou métodos de pesquisa qualitativa relacionados aos estudos culturais e interpretativos. Existem literaturas independentes e detalhadas sobre o grande número de métodos e de abordagens classificados como pesquisa qualitativa, tais como o estudo de caso, a política e a ética, a investigação participativa, a entrevista, a observação participante, os métodos visuais e a análise interpretativa.

Conforme a definição dos autores, este estudo se valeu de diferentes métodos e abordagens da pesquisa qualitativa. A principal abordagem foi a análise interpretativa, que aqui está voltada ao livro didático. Uma vez o material didático explorado como fonte de pesquisa é classificado por Cellard (2014) como documento, este estudo é uma pesquisa documental.

A pesquisa documental, por sua vez, conforme Oliveira (2010, p. 69), “caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico”.

De forma semelhante, Cellard (2014) afirma que uma pesquisa se classifica como documental quando usamos o documento como fonte de consulta. O autor ressalta que o documento “consiste em todo texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel” (Cellard, 2014, p. 295). Dessa forma, o livro didático se caracteriza como fonte documental nesta pesquisa.

Para Cellard (2014), uma pesquisa documental se constitui, primeiramente, como uma análise preliminar, que consiste em uma avaliação crítica de uma determinada fonte, considerando-se cinco dimensões: 1) o contexto; 2) o(s) autor(es); 3) a autenticidade e a confiabilidade do texto; 4) a natureza do texto; e 5) os conceitos-chave e a lógica interna do texto. Concluído esse estudo prévio, é realizada a investigação do teor do documento, conforme o propósito da pesquisa.

Em um determinado momento desta pesquisa, foi utilizado o método quantitativo para listar quais gêneros discursivos são explorados e quantas vezes ele é trabalhado na coleção. Assim, foram quantificados todos os gêneros discursivos presentes nos quatro volumes de duas coleções; ou seja, além de averiguar quais gêneros são explorados nos livros, foi avaliada a frequência de seu uso. Flick (2009, p. 41) pondera que a relação entre pesquisa qualitativa e quantitativa “cristalizou-se enquanto perspectiva, sendo discutida e praticada de diversas maneiras”.

Nesse sentido, segundo a visão de Flick (2009), este estudo envolve um plano de pesquisa que combina os métodos qualitativo e quantitativo para integrar os dados coletados, pois a quantificação dos gêneros discursivos terá impacto na análise qualitativa, principalmente para avaliar por qual motivo um determinado gênero é explorado com maior frequência. Flick (2009) recorda que esses métodos quantitativos como atalhos econômicos de pesquisa para o processo de geração de dados.

A pesquisa foi realizada em etapas. A primeira compreendeu a contextualização com o estudo de três documentos: a BNCC (Brasil, 2018a), para um levantamento de competências, objetos de conhecimento e habilidades definidos para o componente curricular Língua Inglesa nos anos finais do ensino fundamental; o edital do PNLD 2024, especialmente a seção que dispõe os critérios para avaliação das coleções de Língua Inglesa (Brasil, 2021, p. 51-53); e o guia do PNLD 2024 (Brasil, 2023), documento que contém as resenhas das coleções aprovadas, redigidas pela equipe de avaliação, e que serve de apoio para a escolha realizada pelos professores das escolas públicas.

A segunda etapa abarcou a coleta dos dados feita por meio da análise dos livros didáticos, classificados como documentos primários (Flick, 2009; Cellard, 2014). Teve como foco, primeiramente, a parte do manual do professor em que os autores apresentam a

fundamentação teórico-metodológica da obra, para delimitação da natureza de cada coleção, dos conceitos-chave e da lógica interna dos volumes (Cellard, 2014).

Em seguida, o enfoque direcionou-se ao livro do estudante, especificamente aos gêneros discursivos localizados nas seções de escrita de cada unidade, a fim de estudar como eles se relacionam com os objetos de conhecimento previstos na BNCC. O primeiro passo, então, foi observar quantos e quais gêneros são contemplados em cada coleção. Olsen (2015) classifica essa fase, de viés quantitativo, como primordial para uma pesquisa, visto que os dados coletados servirão como argumentos científicos a partir de uma interpretação teoricamente bem embasada.

De acordo com Flick (2009), essa abordagem quantitativa como ponto de partida se faz relevante para justificar a utilização da pesquisa qualitativa que será feita posteriormente. O autor define como parte de uma pesquisa quantitativa o ato de quantificar algum fenômeno. Nesse sentido, quantificamos os gêneros discursivos das coleções para, em um segundo momento, analisar qualitativamente esses fenômenos. Essa etapa abarcou os quatro volumes de cada coleção.

Sendo assim, nessa segunda etapa, esta pesquisa analisou, no primeiro momento, o total de oito volumes de Língua Inglesa, sendo os quatro livros didáticos do 6º, 7º, 8º, e 9º ano da coleção *Ways* — e os outros quatro volumes da coleção *Bridges* referentes aos mesmos anos escolares do ensino fundamental II. Primeiramente, detalhamos a estrutura das duas coleções, como as unidades temáticas são separadas e como essas unidades estão divididas internamente. Além disso, averiguamos onde os gêneros discursivos são explorados nas unidades.

Em um segundo momento, foi feito um recorte nos dados, que consistiu em listar e separar todos os gêneros discursivos encontrados em ambas as coleções. A partir disso, foi investigado: 1) como esses gêneros são abordados nas duas coleções; 2) quais são as características desses gêneros, como o conteúdo temático comum ao gênero, sua estrutura formal (plano composicional) e estilo (vocabulário, composição gramatical e frasal); 3) se as coleções apresentam informações relevantes sobre o gênero, como a que esfera social pertence e quais são suas condições de produção, público-alvo, objetivo etc.

É importante enfatizar que a análise foi feita a partir do manual do professor, onde constam também, além do livro ao qual o aluno tem acesso, informações importantes destinadas ao ensino. Esse manual também teve um papel fundamental em um determinado momento da nossa análise. Sendo assim, os gêneros discursivos presentes nas coleções foram analisados a partir da sua abordagem no livro do estudante presente no manual do professor.

Na terceira etapa, selecionamos os gêneros discursivos comuns às duas coleções. A análise dos gêneros encontrados teve duas finalidades: observar como eles são abordados e de que modo os objetos de conhecimentos discriminados na BNCC são explorados a partir deles na coleção. Nesse caso, foi privilegiada a relação entre os aspectos linguísticos e os gêneros do discurso, considerando o componente estilo, conforme a concepção de Bakhtin (2011), aprofundada por Rojo e Barbosa (2015).

Ao final, na quarta etapa, foi elaborado um quadro comparativo entre as duas coleções analisadas. A comparação considerou, entre outros aspectos, os gêneros abordados em ambas as coleções, o suporte de circulação, as esferas de atividade e os objetos de conhecimento relacionados a cada um deles. Essa fase contemplou o recorte feito na terceira etapa.

Portanto, as etapas podem ser assim sintetizadas:

Quadro 8 – Etapas, procedimentos e fontes

Etapas	Procedimentos	Fontes
1ª etapa	Contextualização	BNCC, edital do PNLD 2024 e guia das coleções de Língua Inglesa aprovadas
2ª etapa	Delimitação da natureza de cada coleção, dos conceitos-chave e da lógica interna dos volumes	Manual do Professor (fundamentação teórico-metodológica) das duas coleções
	Levantamento dos gêneros discursivos (análise quantitativa)	Quatro volumes de cada coleção
3ª etapa	Análise dos gêneros e da relação com os objetos de conhecimento discriminados na BNCC	Gêneros presentes nas duas coleções didáticas
4ª etapa	Quadro comparativo	Recorte realizado na terceira etapa

Fonte: Elaborado pelo autor.

5.2 Corpus da pesquisa

O *corpus* desta pesquisa é constituído por duas coleções de livros didáticos de Língua Inglesa, destinadas ao ensino fundamental II, equivalentes aos anos finais, do 6º ao 9º ano. Ambas as coleções foram submetidas a um processo de avaliação, seguindo as orientações do edital do PNLD 2024 (Brasil, 2022), e aprovadas, conforme o guia disponibilizado (Brasil, 2023).

A primeira coleção se intitula *Ways: English for Life*. Foi publicada em 2022 pela Editora FTD, sob a autoria de Cláudio Franco e Kátia Tavares. A segunda, nomeada *Bridges*,

também foi publicada pela Editora FTD em 2022. Essa coleção foi idealizada por Carolina Pereira, Silene Cardoso, Sirlene Aarão e Sônia Melo. As duas obras possuem quatro livros, referentes a cada ano do ensino fundamental.

Na edição do PNLD 2024, foram aprovadas 11 coleções⁹ de Língua Inglesa; no entanto, conforme já especificado, nossa análise restringiu-se a apenas duas. O critério de escolha dessas coleções levou em consideração as duas coleções mais vendidas no PNLD 2020¹⁰. A mais vendida foi a coleção *Way to English for Brazilian Learners*, porém, ressalta-se que essa coleção foi reformulada. No PNLD 2024, ela foi inscrita com o título *Ways: English For Life*. A segunda mais vendida foi a coleção *English and More*, publicada pela Editora Richmond; no entanto, essa obra não está entre as aprovadas no PNLD 2024. Por essa razão, selecionamos a terceira obra mais vendida, a coleção *Bridges*, que manteve o título da edição anterior.

Nas duas subseções a seguir, introduzem-se as duas coleções que fizeram parte do *corpus* desta pesquisa. Nessa apresentação, que começa pela identificação da capa de cada volume, o enfoque está na macroestrutura (estrutura da coleção) e na microestrutura (estrutura interna de cada unidade temática, descrição das unidades e conteúdo das seções).

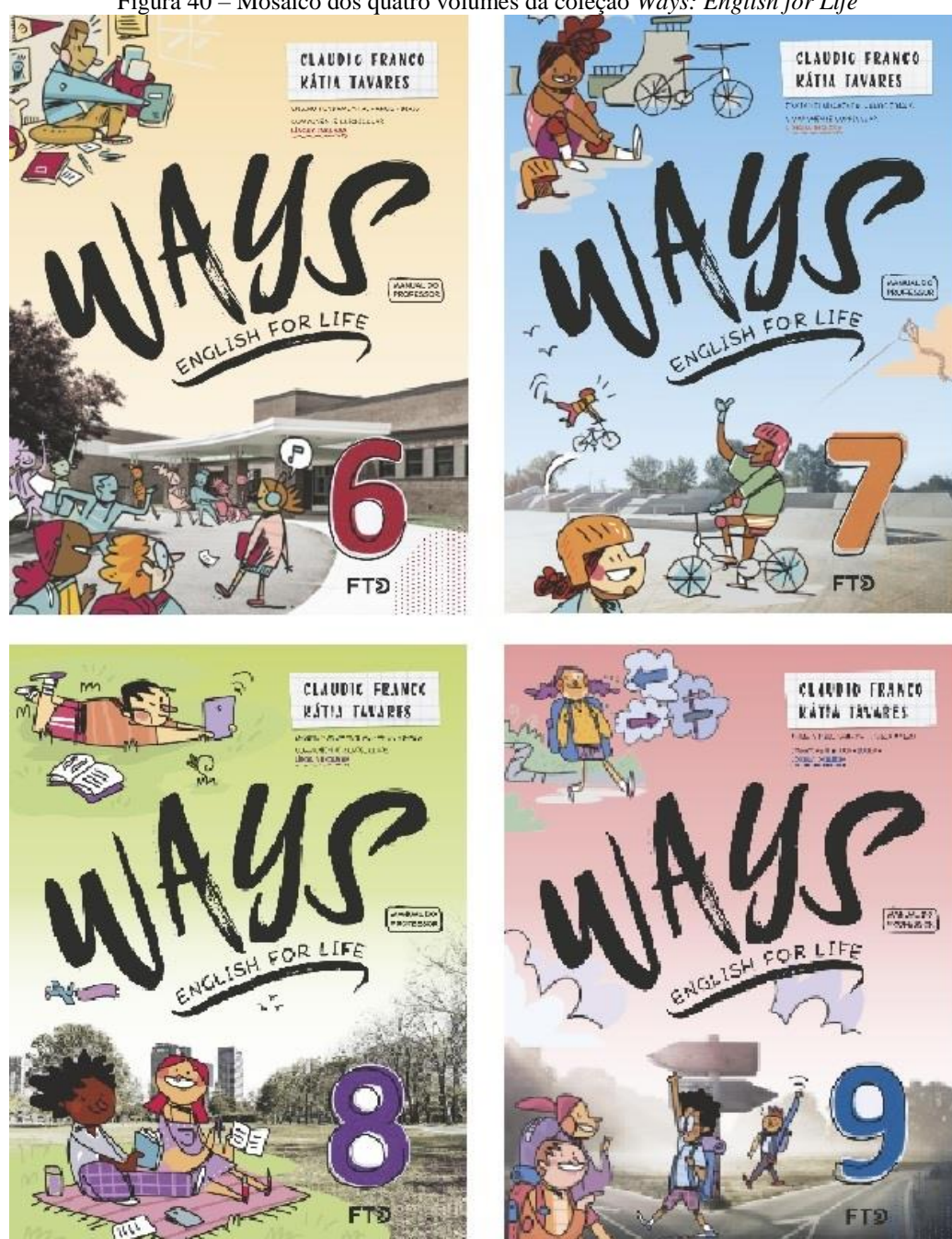
5.2.1 A coleção *Ways: English for Life*

A primeira coleção que integra nosso *corpus* pertence à Editora FTD, está intitulada *Ways: English for Life* e tem como objetivo atender alunos do ensino fundamental II, anos finais. As capas dos quatro volumes contêm, além de informações obrigatórias como autores, ano escolar e editora, desenhos que demonstram de forma lúdica situações cotidianas de jovens da faixa etária à qual os livros se destinam, como escutar músicas, andar de bicicleta, aprumar pipa, fazer piquenique, tirar fotos, acampar, entre outros. A título de ilustração, apresentamos abaixo um mosaico com as quatro capas da coletânea, que correspondem aos quatro anos letivos da fase escolar de nosso interesse.

⁹ Conforme resultado prévio publicado no Diário Oficial de 17/04/2023. Disponível em <https://11nk.dev/KosY8>. Acesso em 19 jul. 2023.

¹⁰ Dados estatísticos disponíveis em <https://11nk.dev/KEvby>. Acesso em 19 jul. 2023.

Figura 40 – Mosaico dos quatro volumes da coleção *Ways: English for Life*



Fonte: Elaborado pelo autor.

No interior dos livros, no sumário, encontram-se a organização dos livros em unidades, a subdivisão destas e o que será trabalhado nelas. Cada volume é dividido em oito unidades temáticas e uma introdutória, nomeada “Unit 0 – Welcome”. A cada duas unidades temáticas, há uma seção de revisão do conteúdo trabalhado. Essa seção é dividida em duas partes: “Review” e “Working Together”. Especificamente, o livro do 6º ano apresenta uma seção anterior à unidade 0, intitulada “Classroom Language”, com apenas duas páginas com exercícios introdutórios para despertar o primeiro interesse dos alunos pela língua.

Ao final de todos os volumes, após a unidade 8, há apêndices com informações adicionais que podem auxiliar os estudantes, como jogos, músicas e glossários. Os títulos das seções extras são: “Projects”, “Games”, “Song”, “On the Screen”, “Vocabulary Corner”, “Language Reference”, “Extra Practice”, “Glossary”, “Audio Scripts” e “Annotated Bibliography”.

As unidades 0 são divididas em três seções. A primeira é “English All Around the World”, a segunda é “Tips into Practice”, e a terceira é diferente em cada um dos quatro volumes. Segundo o manual do professor, “A Unit 0 tem o objetivo geral de ajudar a preparar os/as estudantes para atividades a serem desenvolvidas ao longo do ano letivo” (Franco; Tavares, 2022a, p. 10).

A primeira seção dessa unidade, “English All Around the World”, tem como objetivo geral promover o contato dos estudantes com a língua inglesa em diferentes países e em diferentes contextos, tais como a expansão da língua inglesa pelo mundo e as manifestações culturais vinculadas à língua. Apresentamos um exemplo de contextualização da língua com o mundo real.

Figura 41 – Atividade do livro do estudante do 8º ano da coleção *Ways: English for Life*.

1 Who were these people? In your notebook, use the expressions in the box to write sentences about them as in the example. If necessary, visit the website www.thefamouspeople.com (accessed on: June 15, 2022) to check who these people were.

Example: a. Ella Fitzgerald was an American singer. b. William Shakespeare was an English playwright;
c. Martin Luther King, Jr. was an American activist;
d. Emmeline Pankhurst was an English activist.

American activist • American singer • English activist • English playwright



a. Ella Fitzgerald
(1917-1996)



b. William Shakespeare
(1564-1616)



c. Martin Luther
King, Jr. (1929-1968)

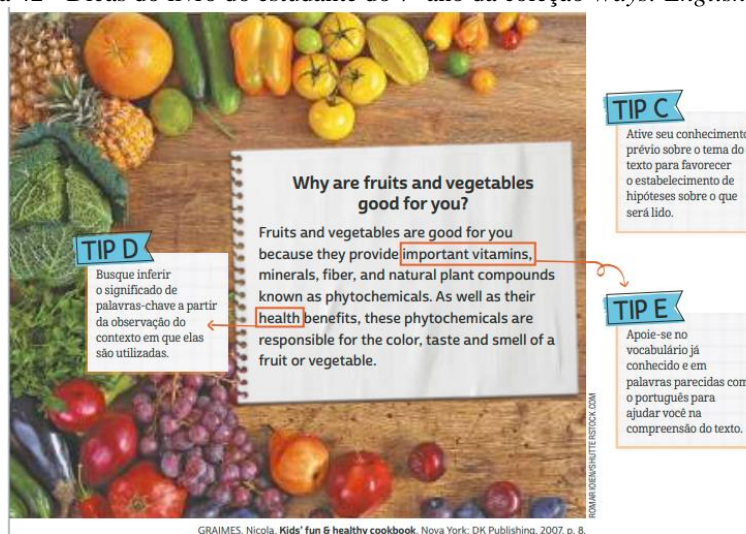


d. Emmeline Pankhurst
(1858-1928)

Fonte: Franco e Tavares (2022c, p. 8).

A seção “Tips into Practice”, por sua vez, tem por objetivo fornecer aos estudantes dicas, sugestões e indicações que os levem a conhecer e utilizar estratégias de aprendizagem da língua. Além disso, também oferece técnicas para que o aluno compreenda as atividades que serão desenvolvidas ao longo do livro, como identificar um assunto de um texto e localizar informações específicas. A seguir, ilustramos como a coleção fornece essas estratégias.

Figura 42 - Dicas do livro do estudante do 7º ano da coleção *Ways: English for Life*



Fonte: Franco e Tavares (2022b, p. 13).

Finalizando a “Unit 0”, cada volume apresenta uma estratégia específica conforme o nível de escolaridade ao qual aquele livro se destina. Além disso, essa seção final tem como objetivo contribuir com o repertório lexical e o desenvolvimento da autonomia leitora. Por essa razão, no livro do 6º ano, há a seção “Using the Dictionary”, que instrui o estudante a usar um dicionário. Os estudantes do 7º ano aprendem a fazer uma pesquisa na internet na seção “Doing Research on the Internet”, os do 8º ano se familiarizam, na seção “Using the Online Translator”, ao uso de um tradutor online e, por fim, os estudantes do 9º ano avaliam a confiabilidade de um *site* na seção “Evaluating Websites”.

Finalizada a “Unit 0”, partimos para as unidades temáticas, que, conforme já informado, são oito em cada volume. Cada unidade recebe uma numeração (Unit 1, Unit 2, Unit 3...) além de um título que se refere ao assunto principal que será explorado nela, conforme o Quadro 9 a seguir.

Quadro 9 – Unidades temáticas dos livros da coleção *Ways: English for Life*

Ano escolar	Unidade	Título da unidade temática
6º	1	<i>Hello</i>
	2	<i>My Life</i>
	3	<i>Around the Globe</i>
	4	<i>What is a Family?</i>
	5	<i>Houses Around the World</i>
	6	<i>Save the Animals!</i>
	7	<i>Music Matters</i>
	8	<i>Let's Go to School!</i>
7º	1	<i>We Are All Human</i>
	2	<i>The Power of Sports</i>
	3	<i>A Tour Around Brazil</i>

Ano escolar	Unidade	Título da unidade temática
	4	<i>Looking to the Past</i>
	5	<i>The Entertainment Industry</i>
	6	<i>Relationships</i>
	7	<i>Any Volunteers?</i>
	8	<i>Exploring Different Art Forms</i>
8º	1	<i>Information Overload and Getting Distracted</i>
	2	<i>Inspiring Women</i>
	3	<i>The Future of Englishes</i>
	4	<i>Dancing to Success</i>
	5	<i>The World of Books</i>
	6	<i>What a Wonderful World!</i>
	7	<i>Eat a Rainbow</i>
	8	<i>Friends Forever</i>
9º	1	<i>Today's Digital World</i>
	2	<i>Equal Rights for All</i>
	3	<i>Living with Differences</i>
	4	<i>Freedom of Expression</i>
	5	<i>What Should I Do?</i>
	6	<i>Forgotten Women</i>
	7	<i>Global Climate Change</i>
	8	<i>All About Movies</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

As unidades temáticas seguem um padrão de organização interna. Assim, todas possuem as mesmas seções, no entanto, com conteúdo diferente de acordo com o ano do volume: “Getting Started”, “Reading Comprehension”, “Vocabulary Study”, “Taking it Further”, “Language in Use”, “Listening and Speaking”, “Writing” e “Looking Ahead”. Cada unidade tem em torno de 14 ou 15 páginas e cada seção entre uma e três páginas.

Na seção “Getting Started”, que inicia cada unidade temática, encontramos nas páginas de abertura uma foto que ilustra o tema central, acompanhada de perguntas que levam os estudantes a refletir sobre o assunto geral daquele capítulo. Além disso, na segunda página, o livro fornece os objetivos daquela unidade, informando o que os alunos aprenderão ao final da seção.

A seção “Reading Comprehension” é dividida em três subseções: “Before Reading”, “Reading” e “Reading for Critical Thinking”. Essa seção visa uma reflexão crítica sobre questões relacionadas ao texto e é centrada em um determinado gênero discursivo, que será explorado nas três subseções. O objetivo é que o aluno explore o texto nas três etapas de leitura. Sendo assim, primeiramente, o estudante fará uma atividade preliminar sobre o assunto e o tipo de texto em questão. Em seguida, terá contato direto com o texto e seu gênero. Por fim, discutirá ou realizará uma atividade para finalizar o processo de leitura.

O vocabulário é explorado na seção “Vocabulary Study”. Dessa forma, cada unidade explora o vocabulário de alguma área de convívio social, com objetivo de construir um repertório relativo a determinadas situações e ambientes. A seção apresenta textos de variadas procedências, atividades de fixação e imagens que apresentam o repertório daquela determinada cena, conforme a indicada em seguida.

Figura 43 – Questão 1 da seção “Vocabulary Study” da unidade 1, 7º ano

 Listen to the recording and repeat the words.



Fonte: Franco e Tavares (2022b, p. 26).

Com relação à seção “Taking it Further”, o manual do professor afirma que “esta seção busca ampliar os conhecimentos dos/as estudantes sobre o tema da unidade e promover uma reflexão crítica sobre esse tema” (Franco; Tavares, 2022d, p. 142). Ao consultar os manuais dos quatro volumes, percebe-se que essa seção não segue um padrão de conteúdo. Com isso, em alguns casos, ela pode retomar os estudos dos gêneros discursivos, em outros, é possível que o vocabulário seja aprofundado.

A seção “Language in Use” tem como foco o ensino da gramática. Nela, os exemplos são apresentados, por meio de textos já trabalhados ou textos relacionados ao tema da unidade, para que os estudantes desenvolvam a capacidade de inferência de regras. Para isso, são propostos vários exercícios. Diversas situações de usos da língua são criadas para que os alunos aprimorem os conhecimentos linguísticos de forma contextualizada.

A seção seguinte, “Listening and Speaking”, aborda duas habilidades linguísticas, as de compreensão e produção oral, que tem como escopo textos orais de diferentes esferas sociais. As atividades consistem em uma série de áudios para que os alunos escutem e respondam o que se pede. Também são comuns atividades em dupla ou grupo, visando a interação entre os estudantes.

A seção “Writing”, por sua vez, tem seu foco totalmente voltado à produção de um texto de um gênero discursivo específico. É nela que o principal gênero da unidade é mais bem explorado. Os textos são produzidos em um processo que envolve planejamento, escrita, revisão e reescrita e as condições de produção, como o objetivo e o público-alvo. Diferentes gêneros, de diferentes ambientes sociais, são abordados nessa seção ao longo dos quatro volumes.

Por fim, a seção “Looking Ahead” tem como objetivo ampliar a discussão acerca do tema que prevaleceu ao longo da unidade. A realidade do estudante é fortemente explorada na coleção. O tema central é retomado, estabelecendo relação entre o que foi discutido e a realidade dos estudantes. Ao final, o livro fornece outras fontes para que o aluno pesquise o tema além do que já foi estudado.

5.2.2 A coleção *Bridges*

A segunda coleção de livros didáticos de Língua Inglesa que integra nosso *corpus* é *Bridges*, também da Editora FTD. A obra é composta por quatro volumes referentes aos anos finais do ensino fundamental II, com 192 páginas cada um. As capas possuem cores variadas e apresentam na área central, em destaque, imagens de adolescentes em diversas situações cotidianas de interesse dessa faixa etária, como ler, usar o celular, posar para fotos e escutar músicas.

A coleção é organizada em seis unidades temáticas em cada um dos quatro volumes que a integram. Abre cada volume uma unidade introdutória denominada “Let’s Start”. Além disso, a cada três unidades há uma seção especial chamada “Interconnecting”, com o objetivo de promover a reflexão crítica sobre a presença da língua inglesa no Brasil e no mundo. Ao final, encontram-se os seguintes apêndices: “Extra Practice”, “Vocabulary Log”, “Play and Learn”, “Dictionary Practice”, “Grammar Overview” e “Bibliography”.

Essa coleção segue um padrão diferente da maioria das outras, que optaram pela divisão de oito unidades temáticas em cada volume. Por conter apenas seis unidades, essa obra apresenta seções com mais conteúdo e atividades: “Dig into Reading”, “Words in Action”, “Listen Up!”, “A Look into Language”, “Have Your Say”, “Write and Share” e “Check Your Understanding”.

O mosaico, a seguir, apresenta as quatro capas dos livros do estudante de *Bridges*, que remetem a personagens humanos como protagonistas na sociedade. Os adolescentes aparentam ter idades pertinentes ao ensino fundamental II.

Figura 44 – Mosaico dos quatro volumes da coleção *Bridges*.



Fonte: Elaborado pelo autor.

As seis unidades presentes no livro apresentam, de forma didática, atividades que envolvem compreensão e produção oral e escrita, gramática, vocabulário, entre outros. Cada uma possui um tema central, conforme apresentado a seguir:

Quadro 10 – Unidades temáticas dos livros da coleção *Bridges*

Ano escolar	Unidade	Título da unidade temática
6º	1	<i>I Live in a Diverse World</i>
	2	<i>All Families Are Different</i>
	3	<i>School Time</i>
	4	<i>Free Time Is Precious</i>
	5	<i>All Sports for All Ages</i>
	6	<i>Day In, Day Out</i>
7º	1	<i>Moving Around</i>
	2	<i>Childhood Memories</i>
	3	<i>Someone I Admire</i>
	4	<i>Home: Where My History Begins</i>
	5	<i>Does Cinema Imitate Life?</i>
	6	<i>Pets in the News</i>
8º	1	<i>Promoting Sustainable Food</i>
	2	<i>Will We Save the Environment?</i>
	3	<i>Hit the Road!</i>
	4	<i>What's Beauty?</i>
	5	<i>What Music Is to Us</i>
	6	<i>Are You a Bookworm?</i>
9º	1	<i>Eating Habits</i>
	2	<i>Being a Teen</i>
	3	<i>Mother Earth</i>
	4	<i>Be Road Smart</i>
	5	<i>My Rights, My Future</i>
	6	<i>You Go, Girls!</i>

Fonte: Elaborada pelo autor.

Ao longo de toda a unidade, o livro do estudante apresenta caixas informativas que orientam o estudante a acompanhar a proposta desenvolvida. A exemplo disso, temos o box denominado “Get Ready”, que informa ao aluno o foco daquela seção. Há também o box “Think Critically” para promover o letramento crítico acerca do conteúdo abordado. O box “Top Tip”, por sua vez, tem como objetivo tornar o estudante um indivíduo autônomo, por meio das

estratégias apresentadas. É possível encontrar outros boxes, como “Tune Into”, direcionado ao conhecimento prévio, “Culture Drop”, com enfoque nas informações culturais relevantes, “A Look into Language”, voltado a comparações equivalentes nas duas línguas, e “Now it’s on You”, com direcionamento à reflexão sobre a aprendizagem.

A seção “Classroom Language”, que antecede a unidade 1 no volume do 6º ano, apresenta expressões em inglês que serão comumente usadas durante o ano letivo pelos alunos e pelo professor, sucedida por um exercício de fixação. Essas frases serão úteis para que haja o início da interação com a língua. Entre as ditas pelos estudantes, estão: “*What page?*” (Qual página?), “*How do you say ‘lápiz’ in English?*” (Como se diz “lápiz” em inglês?) e “*Can you repeat that, please?*” (Pode repetir, por favor?). Também são apresentadas frases que o professor pronunciará ao longo do ano, como: “*Sit down*” (Sente-se), “*Open your book to page 45*” (abra o livro na página 45) e “*Answer the question in your notebook*” (Responda as perguntas no caderno).

Em seguida, há a seção “Let’s Start”, presente nos quatro volumes da coleção. Essa seção também antecede a unidade 1. No livro do 6º ano, o objetivo é identificar o conhecimento lexical prévio dos estudantes, iniciar uma discussão sobre estrangeirismos e aprofundar a construção de um repertório da língua inglesa. Já nos volumes dos 7º, 8º e 9º anos, essa seção é usada como uma revisão do que foi trabalhado no ano anterior.

Entrando nas unidades, na página de abertura, encontram-se o título da unidade, juntamente com informações acerca dela, como objetivos, o conteúdo a ser trabalhado na gramática, leitura, escrita e vocabulário. Também há atividades introdutórias de respostas pessoais para situar o estudante em relação ao tema central que será abordado nas páginas seguintes.

Em seguida, inicia-se a primeira seção, intitulada “Dig into Reading”. Esse espaço é destinado à leitura e à interpretação de texto. Para isso, a coleção oferece dois textos nos livros do 6º e do 7º ano e um texto no livro do 8º e do 9º ano. O objetivo é fomentar o letramento crítico, explorar textos multimodais e desenvolver estratégias de leitura, por meio de textos de diferentes gêneros e esferas de circulação.

Posteriormente, as habilidades de escuta e compreensão de textos orais são trabalhadas na seção “Listen Up”. Para tanto, o material de áudio proporciona textos orais que circulam socialmente, oriundos de diferentes países, para garantir o contato com a variação linguística e as diferentes pronúncias. As atividades de compreensão oral são conduzidas de maneira processual, fornecendo, primeiramente, uma atividade de pré-escuta, em seguida, a escuta, e, posteriormente, uma discussão pós-escuta.

Em seguida, a seção “Words in Action” é voltada ao repertório lexical. A cada unidade é trabalhado o vocabulário de alguma situação cotidiana, como cumprimentos, meios de transporte, alimentação e viagens. O objetivo é proporcionar ao estudante um repertório lexical amplo que integre diferentes grupos sociais pertencentes a diversos países de língua inglesa. Nessa etapa, são apresentadas palavras, termos e expressões, além de sinônimos e antônimos.

A seção seguinte denomina-se “A Look into Language”. Nessa etapa, enfoca-se o ensino da gramática. São recuperados trechos de textos já trabalhados na seção de leitura para abordar aspectos gramaticais. Nesse sentido, a gramática é abordada de forma indutiva e contextualizada, ou seja, os estudantes inferem as regras gramaticais, conforme o texto estudado, visto que o uso da língua é explorado para explicar aspectos da própria língua.

Figura 45 – Seção de gramática do livro do estudante do 6º ano da coleção *Bridges*
Verb to Be / Subject Pronouns / Possessive Adjectives [Part I]

1 Leia novamente estas frases dos perfis da seção **Dig into Reading** e dos trechos dos filmes de **Listen Up!** Analise as palavras em destaque e complete as frases com base nas conclusões que fizer.

Hi, I'm Lina. I wanna make friends from other countries. And I wanna learn more languages, too. I'm 13 and a girl.

Hey I am Roosje! And I am 11 years old! I like to make friends all over the world! [...] Bye!!

How is it going? How are you doing?

My name is Riley Andersen. I'm from Minnesota and now I live here.

My name's Akeelah Anderson and I'm 11 years old.

What's your name?
 Ralph [...]



Fonte: Franco e Tavares (2022a, p. 79).

Na seção “Have Your Say”, os estudantes produzirão oralmente textos segundo as características de um gênero específico. São propostas situações de uso cotidiano em que o aluno se pronunciará na intenção de discordar, convencer, apresentar uma ideia, pedir ou dar informação, interagir etc. Em cada situação de fala, é dado o contexto em que o gênero oral é utilizado; assim, a atividade explora quem são os interlocutores, a situação, o ambiente, entre outras informações pertinentes.

A seção “Write and Share” explora a produção escrita a partir de um determinado gênero discursivo e tem por objetivo levar o estudante a produzir um texto baseado no que foi estudado ao longo da unidade. Nesse sentido, as etapas necessárias para a produção são detalhadas aos alunos, bem como suas condições de produção, como o que será escrito, qual o objetivo, para quem e onde. Por ser uma atividade realizada processualmente, a produção é planejada com

pré-escrita, escrita e pós-escrita. A seguir, apresentamos um trecho do livro em que são apresentadas as condições de produção de uma receita, bem como a atividade de pré-escrita.

Figura 46 – Início da seção “Write and share” da unidade 1, 7º ano

What to write? A recipe.

What for? To teach how to prepare a sustainable snack, dish, or beverage using ingredients from your region.

To whom? Students from 10 to 18 years old, or adults all over the world.

Where? In a recipe book, in the school newspaper, or on the internet.

1 Read some aspects that you should take into consideration to create a sustainable recipe. Which other aspects would you add? Write them in your notebook.

- no waste
- no pollution
- nutritive value
- avoid preservatives
- others

Resposta possível: local ingredients, healthy, accessible, ecologically responsible, etc.

2 Do some quick research to find verbs that are used in recipes and write them down in your notebook. Use a dictionary if necessary. *Resposta possível: bake, blend, slice, beat, chop, add, cut, heat, spread, cream, serve, melt, boil, fry, peel, press, etc.*

Fonte: Pereira *et al* (2022b, p. 80).

Para finalizar a unidade, na seção “Check Your Understanding”, o aluno terá uma breve recapitulação do que foi estudado nas seções anteriores. O estudante também será levado a se autoavaliar, perceber seus progressos e refletir sobre pontos que precisa aprimorar. Nessa seção, também é proposta uma discussão que leva os alunos a discutir estratégias a serem adotadas nas próximas unidades. Diante disso, no próximo capítulos, apresentamos a análise realizada da coleção *Ways* —.

Uma vez definida a metodologia da pesquisa, apresentamos no próximo capítulo a primeira parte da análise realizada, referente à primeira coleção do nosso *corpus*, a coleção *Ways* —. Para isso, retomaremos em vários momentos o referencial teórico apresentado no capítulo anterior a este.

6

**ENTRE PÁGINAS E PRÁTICAS: A
COLEÇÃO *WAYS: ENGLISH FOR LIFE***

*Não venci todas batalhas que lutei, mas perdi
todas que deixei de lutar.*

Cecília Meireles

No capítulo de Metodologia, foi apresentada a estrutura das duas coleções analisadas nesta pesquisa: *Ways* — e *Bridges*. Foram detalhadas quantas unidades cada volume possui, quais seções as integram e seu conteúdo (como tarefas de produção e compreensão oral e escrita, vocabulário, além de aspectos gramaticais).

Para alcançar os objetivos propostos, foi feito um levantamento de quais gêneros discursivos estão presentes nas duas coleções. Anteriormente a essa verificação, foi realizada uma análise do manual do professor referente a cada coleção, para averiguar, principalmente, quais pressupostos teórico-metodológicos as fundamentam.

Em seguida, os gêneros presentes em ambas as coleções foram analisados, observando sua apresentação nas atividades de produção escrita, e, posteriormente, como foram explorados ao longo das unidades temáticas. Foi avaliado de que modo focalizam-se a função social dos gêneros e os seus elementos constitutivos: a forma composicional, o conteúdo temático e o estilo. Por fim, foi averiguado, de forma comparativa, como os mesmos gêneros são apresentados nas duas coleções.

Primordialmente, enfocou-se o gênero abordado na produção escrita, ou seja, nas seções “Writing” e “Write and Share”, das coleções *Ways* — e *Bridges*, respectivamente. Adicionalmente, em outras seções ao longo da unidade, foi verificado se o mesmo gênero discursivo era estudado em outras seções ou se havia gêneros diferentes, e, em caso afirmativo, qual era a relação entre eles.

6.1 Visão geral das coleções

Em uma primeira análise, verificou-se que cada livro da coleção *Ways* — apresenta oito unidades compondo cada um dos quatro volumes. Assim, somam-se 32 usos de gêneros discursivos ao longo das obras, visto que cada unidade trabalha com um gênero principal na seção de “Writing”. A partir do total, pode-se dizer que a coleção aborda 30 gêneros discursivos diferentes, visto que dois deles – o *quiz* e a pesquisa de opinião – são apresentados em mais de uma unidade temática. O *quiz* é apresentado na primeira unidade do livro do 7º ano e na sexta unidade do livro do 8º ano.

Defende-se que a coleção oferece uma quantidade expressiva de gêneros discursivos, já que nenhum deles se repete no mesmo volume. Entre os gêneros tratados, é possível encontrar alguns mais populares, como tirinhas em quadrinhos e receitas, e outros menos conhecidos, como cartazes motivacionais e previsões do tempo.

Os livros do estudante evidenciam qual é o principal gênero discursivo trabalhado em cada unidade em três momentos diferentes: no sumário, na página de apresentação da unidade e no início da seção de produção escrita, conforme mostram as Figuras 47, 48 e 49, referentes à forma como o gênero **paródia** é indicado no volume do 6º ano.

Figura 47 – Sumário da coleção *Ways: English for Life* – 6º ano

UNIT 7 MUSIC MATTERS.....		124	
Getting Started	124	Language in Use	131
Reading Comprehension	126	<i>Present Continuous</i>	131
Vocabulary Study	128	Listening and Speaking	134
<i>Kinds of Music</i>	128	Writing	136
<i>Musical Instruments</i>	129	<i>parody</i>	
Taking it Further	130	Looking Ahead	137

Fonte: Franco e Tavares (2022a, p. 7).

Figura 48 – Apresentação de unidade da coleção *Ways: English for Life* – 6º ano

Nesta unidade, você vai

- falar sobre música;
- usar o presente contínuo (*present continuous*);
- empregar vocabulário relacionado a gêneros musicais (*kinds of music*) e instrumentos musicais (*musical instruments*);
- explorar letras de música (*lyrics*) e paródias (*parodies*);
- explorar o tema contemporâneo transversal **saúde**.

Fonte: Franco e Tavares (2022a, p. 125).

Figura 49 – Atividade de produção escrita da coleção *Ways: English for Life* – 6º ano

WRITING

ESCREVA AS RESPOSTAS DOS EXERCÍCIOS EM SEU CADERNO.

Nesta unidade, você leu a letra da canção "*Singin' in the Rain*", na página 126, e uma paródia dessa música, "*Sleepin' on the City Bus*", na página 127. Para fazer uma paródia (*parody*, em inglês), modifica-se a letra da música para criar uma versão divertida da canção original. A letra de uma paródia musical deve ser fácil de cantar, uma vez que as mudanças na letra não podem prejudicar a melodia. Para conhecer outros exemplos de paródias em inglês, visite: www.amiright.com/parody/ (Acesso em: 8 fev. 2022).

Com base na paródia que você leu nesta unidade, chegou a vez de você e seus/suas colegas, em um grupo de 4 ou 5 pessoas, usarem a criatividade para criarem uma paródia da música "*Singin' in the Rain*".

Fonte: Franco e Tavares (2022a, p. 136).

Em resumo, os gêneros discursivos são abordados na coleção conforme o Quadro 11, a seguir:

Quadro 11 – Gêneros discursivos na coleção *Ways: English for Life*

Ways: English for Life				
Unidade	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
1	Cartaz motivacional	Quiz	Mapa mental	Cartum
2	Minibiografia	Pesquisa de opinião	Comentário online	Anúncio publicitário
3	Ficha informativa	Mapa	Gráfico	Cartaz de campanha
4	Acróstico	FAQ (Perguntas frequentes)	Entrevista	Pesquisa de opinião
5	Descrição de fotos	Biografia	Crítica de livro	Carta
6	Cartaz de campanha	História real	Quiz	Infográfico
7	Paródia	Tirinha em quadrinhos	Receita	Previsão do tempo
8	História pessoal	História inspiradora	Poema	Resenha crítica de filme

Fonte: elaborado pelo autor.

De maneira semelhante, a coleção *Bridges* também apresenta uma grande variedade de gêneros discursivos, desde os mais comuns, como reportagem e resenha, até os menos circulantes, como ficha informativa e carta de reclamação, desde o ponto de vista de alunos com faixa etária para o ensino fundamental. Cada livro possui seis unidades temáticas, somando assim 24 gêneros discursivos. Um deles se repete: o gênero anúncio, presente na unidade 4 do livro do 8º ano e na unidade 1 do livro do 9º ano. Sendo assim, a coleção aborda, de fato, 23 gêneros diferentes.

Percebe-se que esta coleção apresenta menos unidades temáticas em relação à coleção anterior: apenas seis unidades e, conseqüentemente, um número menor de gêneros discursivos. No entanto, embora as unidades apresentem a mesma quantidade de seções que as unidades da coleção *Ways*, nota-se que, na coleção *Bridges*, o conteúdo é mais extenso: enquanto a primeira coleção apresenta unidades padronizadas em 14 páginas, a segunda trabalha com unidades de 21 páginas.

O principal gênero discursivo da unidade temática é desenvolvido ao longo da unidade, sobretudo na seção “Dig Into Reading” – voltada à compreensão leitora – e é explorado mais intensivamente na seção “Write and Share”, com foco na produção escrita. Desse modo, o gênero é evidenciado, assim como na coleção anterior, no sumário, na página inicial da unidade e na atividade de produção escrita. Por exemplo, o gênero discursivo **reportagem** é apresentado conforme as Figuras 50, 51 e 52, a seguir.

Figura 50 – Sumário da coleção *Bridges* – 9º ano

• review – modal verbs • review – phrasal verbs	• talk	• photo report	• Self-assessment • Now It's on You
--	--------	----------------	--

Fonte: Pereira *et al.* (2022d, p. 7).

Figura 51 – Apresentação de unidade da coleção *Bridges* – 9º ano

NESTA UNIDADE VOCÊ VAI:

- 1** refletir e debater sobre histórias inspiradoras de jovens adolescentes e sobre a valorização de meninas e de mulheres;
- 2** ler e interpretar um trecho de uma reportagem;
- 3** reconhecer e nomear vocabulário relacionado a trabalho;
- 4** ouvir e compreender um trecho de uma palestra sobre como uma instituição está ajudando no empoderamento de meninas por meio da tecnologia;
- 5** revisar algumas estruturas da língua inglesa aprendidas ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental;
- 6** criar uma reportagem sobre adolescentes inspiradores para compor uma revista da turma;
- 7** fazer uma breve apresentação sobre um/uma adolescente inspirador/a.

Fonte: Pereira *et al.* (2022d, p. 129).

Figura 52 – Atividade de produção escrita da coleção *Bridges* – 9º ano

WRITE AND SHARE

Get Ready // // //

Na seção Dig into Reading você leu um trecho de uma reportagem. Agora, você e seus colegas vão criar uma.

What to write? A short reportage about inspiring teens from your school or community.
What for? To share stories about amazing teens and inspire other teens.
To whom? Teens of different ages and from different places.
Where? In a classroom/school magazine or website.

Fonte: Pereira *et al.* (2022d, p. 146).

No Quadro 12 a seguir, encontram-se todos os gêneros discursivos abordados nos quatro volumes da coleção *Bridges*.

Quadro 12 – Gêneros discursivos na coleção *Bridges*

Bridges				
Unidade	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
1	Perfil virtual	Guia de cidade	Receita	Anúncio
2	Legendas de fotos	Relato de vivência	Microblog	Post de rede social
3	Guia de orientação	Linha do tempo	Programa de pacote de viagem	Poema falado
4	Tirinha em quadrinhos	Planta baixa de casa	Anúncio	Comentário de notícia
5	Gráfico	Resenha crítica de filme	Relatório de pesquisa	Carta de reclamação
6	Site de perguntas e respostas	Manchete	Parágrafo descritivo	Reportagem

Fonte: elaborado pelo autor.

Nesta primeira análise, percebeu-se que quatro gêneros discursivos estão presentes nas duas coleções, a saber: tirinhas em quadrinhos, resenhas críticas de filme, gráficos e receitas culinárias. O Quadro 13 a seguir sintetiza onde os gêneros se encontram em cada coleção.

Quadro 13 – Localização dos gêneros discursivos nas coleções

Gênero discursivo	Ways: English for Life		Bridges	
	Livro do estudante	Unidade Temática	Livro do estudante	Unidade Temática
Tirinha em quadrinhos	7º ano	7	6º ano	4
Gráfico	8º ano	3	6º ano	5
Receita	8º ano	7	8º ano	1
Resenha crítica de filme	9º ano	8	7º ano	5

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir deste ponto, foi realizada uma análise específica dos quatro gêneros discursivos recorrentes nas duas coleções. Essa investigação iniciou-se especificamente nas seções “Writing” (na coleção *Ways* —) e “Write and Share” (na coleção *Bridges*), que trabalham a produção escrita, evidenciando-se como a atividade é proposta aos alunos¹¹. Na sequência, foi feita uma análise mais ampla de como a atividade de produção escrita se relaciona com as outras seções da unidade temática. Assim, foi observado de que forma o aluno se familiariza com o gênero, para, em seguida, iniciar a atividade de produção textual.

¹¹ As atividades de produção escrita estão disponíveis nos Anexos A e B, referentes às coleções *Ways: English for Life* e *Bridges*, respectivamente.

6.2 O *Manual do Professor*

Seguindo os critérios metodológicos propostos, a coleção *Ways* — foi a primeira coleção a ser selecionada, visto que, além de ter sido aprovada nas seleções do PNLD 2024 e 2020, é a mais adotada no PNLD 2020. A coleção atende os anos finais do ensino fundamental e possui quatro volumes referentes a cada um dos anos do ensino fundamental II.

O *Manual do Professor* apresenta, em suas 109 páginas, uma extensa explicação sobre a coleção. São abordados desde os pressupostos teórico-metodológicos da coleção, perpassando pelos objetivos gerais, a estrutura dos livros e das unidades temáticas e o plano de curso, até as orientações mais práticas, como o planejamento das aulas e sugestões de leituras.

Segundo os autores da coleção, *Ways* — adota uma perspectiva dialógica da linguagem, conforme os pressupostos teóricos de Bakhtin (2011). Isso significa que a língua é concebida como uma realidade concreta, e não uma abstração científica. Desse modo, assume-se que o sentido da palavra não é inerente à língua, mas determinado pelo seu contexto e construído conforme a interação entre sujeitos em um determinado contexto sócio-histórico (Franco; Tavares, 2022a).

Conforme é apresentado no *Manual do Professor*, a coleção aborda temas relevantes e atuais adequados à faixa etária e aos interesses dos estudantes, por meio de textos de diferentes gêneros discursivos. Adicionalmente, propõe atividades que visam promover o engajamento e a interação entre eles, conforme o conteúdo previsto na BNCC. Nesse sentido, a coleção pretende possibilitar aos estudantes uma construção de sentidos por meio da prática discursiva, no intuito de prepará-los para a convivência no mundo social e habilitá-los a compreender esse mundo de forma crítica.

Os gêneros discursivos são considerados formas de vida e ação, e não apenas uma forma textual. Sob essa perspectiva, os autores presumem que a convivência na sociedade implica o uso de gêneros discursivos, visto que toda a comunicação, seja ela oral ou escrita, realiza-se sempre por meio de um gênero. Assim, os gêneros não devem ser conceituados de forma definitiva, pois se transformam continuamente ao longo da vida, tal qual a língua.

Dessa forma, os autores destacam que as atividades do livro do estudante estão baseadas no conceito de gênero discursivo. Além disso, privilegiam-se as tarefas que encorajam o trabalho em equipe, em duplas ou em conjunto, no intuito de favorecer a interação como caminho para a aprendizagem. Ao mesmo tempo, busca-se incentivar o protagonismo do estudante no processo de aprendizagem.

Os autores reconhecem a importância das quatro habilidades linguísticas no conteúdo didático, no entanto, destacam a relevância de trabalhar também com os multiletramentos nos contextos de uso da língua. Dessa forma, as habilidades linguísticas, bem como a multiplicidade de contextos de uso da língua, perpassam toda a unidade temática. Ressalta-se, ainda, o valor que a experiência e o conhecimento prévio dos professores de Língua Inglesa podem agregar ao processo de ensino-aprendizagem.

A interação entre os estudantes é fortemente encorajada. Segundo o *Manual do Professor*, incluem-se, no livro do estudante, “tarefas que privilegiam o trabalho conjunto, seja por meio da discussão em sala de aula, de atividades em dupla, ou de projetos em grupo, por reconhecermos a importância da interação para a aprendizagem” (Franco; Tavares, 2022a, p. VI). Conforme o *Manual do Professor*, o professor atua como orientador e incentivador dos estudantes, para que assumam o protagonismo da atividade, ou seja, o papel de sujeito de sua própria aprendizagem.

Com relação à forma como os gêneros são trabalhados, cada unidade focaliza, ao longo de suas seções, um gênero discursivo, desenvolvido na produção escrita. Essa atividade também prevê uma discussão entre os estudantes durante o planejamento e produção do texto. Entretanto, foi observado que, por razões didáticas, não há uma seção específica para apresentar o gênero, sendo ele abordado na seção de leitura ou até mesmo de vocabulário, a depender do conteúdo da unidade.

Conforme o *Manual do Professor*, a seção “Writing” adota uma abordagem que se baseia no trabalho com gêneros discursivos, enfocando a produção escrita como prática social, o que requer a definição dos parâmetros comunicativos e das condições de produção, como a elucidação de: gênero, quem escreve, para quem, objetivos, meios de circulação etc. Segundo o *Manual do Professor*, essas informações são fornecidas ao longo das atividades de produção escrita. Não obstante, é importante ressaltar que o *Manual do Professor* prevê uma atividade de pré-escrita e escrita, porém não inclui um momento da pós-escrita.

De acordo com os autores da coleção, em cada uma de suas oito unidades temáticas, a seção “Writing” oferece uma atividade de produção escrita sobre gêneros discursivos trabalhados ao longo da unidade, “com orientações passo a passo, desde o planejamento do texto até sua divulgação, incluindo as etapas de escrita, revisão por pares e reescrita” (Franco; Tavares, 2022a, p. XXVII).

Resumindo, a seção “Writing”, voltada para a produção escrita, possui, de acordo com o *Manual do Professor*, os seguintes objetivos:

- Levar os/as estudantes a observarem as características de diferentes gêneros discursivos;
- Levar os/as estudantes a considerarem os elementos envolvidos no contexto de produção escrita em questão (quem escreve, para quem escreve, o que escreve, com que objetivo, em que suporte) no processo de criação, revisão e reescrita do texto;
- Levar os/as estudantes a redigirem textos de diferentes gêneros discursivos;
- Oferecer aos/às estudantes oportunidades de uso contextualizado de estruturas linguístico-discursivas e de vocabulário apresentados na unidade;
- Levar os/as estudantes a compreenderem a escrita como prática social e como um processo contínuo de revisão e reescrita (Franco; Tavares, 2022a, p. XXVII).

A seção se inicia informando aos estudantes em qual momento o gênero em questão foi trabalhado na unidade, seguido da definição do gênero, do seu objetivo e da sua forma composicional. Posteriormente, são propostas três atividades, de pré-escrita (voltada às condições de produção do gênero), escrita (que envolve a criação, revisão e reescrita do texto) e compartilhamento.

6.3 Os gêneros discursivos

Nesta seção, será apresentada a análise dos quatro gêneros discursivos observados na coleção *Ways* —, a saber: tirinha em quadrinhos, gráfico, receita e resenha crítica de filme, respectivamente. Sempre que necessário, os pressupostos teórico-metodológicos da coleção, bem como o referencial teórico desta pesquisa, foram retomados para embasar a análise. Além disso, foi evidenciado de que forma as seções das unidades corroboraram o tema central e o trabalho com o gênero discursivo.

6.3.1 O gênero tirinha em quadrinhos

O primeiro gênero discursivo analisado foi a **tirinha em quadrinhos**, gênero frequentemente incluído em coleções de livros didáticos, provavelmente em razão da forma lúdica como é apresentado aos alunos, despertando o interesse pela atividade. No entanto, o enunciado inicial da proposta de produção escrita explícita (conforme o Anexo A que as tirinhas apresentadas ao longo da unidade terminam sem humor, e algumas vezes, até mesmo sem uma conclusão).

Ao longo da unidade 7 do livro do estudante do 7º ano, são apresentadas três tirinhas que descrevem a história de vida do jovem Jim, o personagem principal, por meio de um diário. Com base nesses textos, os alunos são incentivados a criar suas próprias tirinhas, em que devem relatar um momento de suas vidas, podendo ser um evento importante ou rotineiro.

Antes da produção escrita, a coleção oferece uma atividade de pré-escrita, que consiste em ligar colunas conforme a identificação dos elementos que as compõem. Essa atividade visa apresentar condições de produção, como qual o gênero trabalhado, quem o escreve, seu objetivo, quem são os possíveis leitores, o estilo utilizado e em qual meio a tirinha pode ser divulgada. A seção também apresenta um quadro com dicas, sugerindo que os estudantes considerem, ao criar uma tirinha, se ela está adequada ao objetivo, se as imagens e os textos estão integrados e se a ortografia está adequada ao restante do texto.

Em seguida, na atividade de escrita, os alunos são levados a produzir uma tirinha. Para isso, eles devem seguir um passo a passo com sete instruções: 1) decidir o enredo a história; 2) planejar cada quadrinho da tirinha; 3) iniciar a tirinha com uma expressão de tempo (*today, yesterday*); 4) fazer os desenhos que compõem os quadrinhos; 5) trocar a primeira versão com um colega de turma e discutir os textos; 6) realizar as correções necessárias; 7) criar a versão final da tirinha. A atividade também reforça a importância de descrever os eventos a partir de ilustrações. Nesse sentido, a etapa de número 5 privilegia a habilidade (EF08LI09)¹² da BNCC, que orienta: “avaliar a própria produção escrita e a de colegas, com base no contexto de comunicação (finalidade e adequação ao público, conteúdo a ser comunicado, organização textual, legibilidade, estrutura de frases)”.

Por fim, após a atividade de escrita, os alunos são encorajados a compartilhar seus textos com os colegas de turma, em murais da escola e em *sites* especializados em tirinhas, que apresentam ferramentas para criá-las on-line. Os alunos também são incentivados a conhecer outras tirinhas do *site*, visto que esse contato ajuda a compreender e produzir textos desse gênero.

De acordo com o que foi observado na atividade de produção escrita, nota-se que a proposta atende, em parte, à identificação das condições de produção. A atividade deixa claro qual gênero está sendo produzido e apresenta aos estudantes quem escreve o texto, para quem, o objetivo, o estilo, entre outros elementos. No entanto, é importante que os estudantes conheçam essas condições tendo em vista o gênero de forma mais ampla. Como pontua Bakhtin (2011), os gêneros estão presentes de forma ilimitada nos diversos campos das atividades humanas. No entanto, as atividades do material didático em questão se limitam a abordar o gênero de forma restrita, visto que os estudantes não se inteiram de outros possíveis produtores do gênero – quadrinistas, ilustradores, cartunistas – nem dos meios em que tirinhas normalmente circulam – revistas, jornais, redes sociais.

¹² Todas as habilidades destacadas nos capítulos de análise foram empregadas conforme nossa análise.

Conforme ressaltam Gonçalves Moterani e Menegassi (2010), delimitar os interlocutores de uma tirinha em quadrinhos é uma tarefa complicada, pois depende do objetivo da tirinha, assim como do propósito do autor. Esses fatores determinarão a posição que o autor e o leitor assumem ao produzir e ler o gênero.

No que tange ao objetivo da tirinha em quadrinhos, é proposto que ela descreva um evento ocorrido na vida do estudante. No entanto, um texto desse gênero apresenta funções sociais que não foram abordadas, como produzir humor, fazer uma crítica social ou simplesmente abordar um determinado tema por meio da ironia. Essas outras funções não são apresentadas na atividade como conteúdo temático do gênero.

Assim como previa o *Manual do Professor*, a atividade não tem uma subseção específica de pós-escrita. Por outro lado, o estudante é orientado a discutir com um colega de turma a tirinha produzida por si e por esse colega. Posteriormente, o estudante deve fazer as correções necessárias e escrever a versão final. Essa pós-escrita está integrada à atividade de escrita. Além disso, a atividade cumpre com a seguinte modalidade prevista pela BNCC: “(EF06LI15) produzir textos escritos em língua inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, chats, blogues, agendas, fotolegendas, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar”.

Visto que o gênero tirinha em quadrinhos é o foco da produção escrita desta unidade, espera-se que o gênero seja apresentado nas seções anteriores para que os alunos possam produzi-la. Por essa razão, analisou-se como a tirinha é trabalhada e apresentada aos alunos ao longo das demais seções.

A unidade 7, do livro do estudante do 7º ano se chama “Any Volunteers?” e informa, em sua página inicial, que abordará temas como trabalho e vida familiar e social, baseados na rotina. A seção “Reading Comprehension” fornece, em suas três subseções de pré-leitura, leitura e pós-leitura, atividades com o intuito de apresentar aos estudantes o que é um trabalho voluntário e qual a importância dele na sociedade. O gênero utilizado na atividade de leitura não tem ligação com o gênero tirinha em quadrinhos, mas utiliza uma página de *web* para apresentar questões acerca do trabalho voluntário.

Nesse sentido, apesar de não abordar o gênero trabalhado, percebe-se que a seção faz uma contextualização do tema da unidade. O texto discute como é a rotina de um voluntário e, embora não focalize o gênero discursivo principal, encaminha o estudante à tarefa de produção escrita, visto que a produção da tirinha está centrada na rotina dos estudantes, além de abordar a habilidade “(EF06LI08) identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas” da BNCC.

De maneira similar, a seção “Vocabulary Study” não explora o gênero tirinha em quadrinhos, porém apresenta seis fotografias que demonstram diferentes eventos da vida cotidiana, como cozinhar, limpar a casa, lavar a louça, arrumar a cama, descartar o lixo e regar as plantas. Assim, a seção tem como enfoque o vocabulário referente a tarefas domésticas. Além disso, são fornecidos exercícios de fixação para familiarizar o estudante com conectivos de condição, adição, oposição, conclusão, causa e alternativa.

A seção de vocabulário tem como função ampliar o repertório lexical dos estudantes. Embora não explore o gênero da unidade, essa seção está conectada ao que será exigido na produção escrita. Vale ressaltar que os estudantes devem criar uma história relatando um evento vivido, ou seja, algo de sua rotina. Logo, as fotografias que remetem às ações do cotidiano, bem como os conectores, preparam os estudantes para a posterior produção de texto.

A seção seguinte, “Taking it Further”, assim como as anteriores, não aborda a tirinha em quadrinhos. Dessa vez, o gênero escolhido é um depoimento pessoal, que apresenta o relato de um voluntário que atuou na África do Sul em um hospital infantil. A seção promove uma reflexão crítica sobre o que é o voluntariado a partir de uma atividade que também envolve interpretação de texto.

A seção “Taking it Further” tem como objetivo desenvolver o assunto da unidade de forma crítica. Nesta etapa, a abordagem do gênero tirinha em quadrinhos faz falta, pois, conforme o *Manual do Professor*, o gênero explorado na produção escrita seria trabalhado ao longo da unidade. Até a metade da unidade, os estudantes ainda não tiveram contato com o gênero.

Mais tarde, a seção “Language in Use” finalmente apresenta aos estudantes o gênero tirinha em quadrinhos. São apresentadas três diferentes tirinhas, nas quais o personagem Jim relata os eventos que realizou ao longo do dia. Gramaticalmente, a seção trabalha com os tempos *past continuous* e *simple past*, enfocando exemplos que utilizam verbos nesses tempos verbais. A seguir, as três tirinhas presentes nesta seção:

Figura 53 – Primeira tirinha da seção “Language in Use” – Unidade 7, 7º ano

Comic strip 1



Fonte: Franco e Tavares (2022b, p. 132).

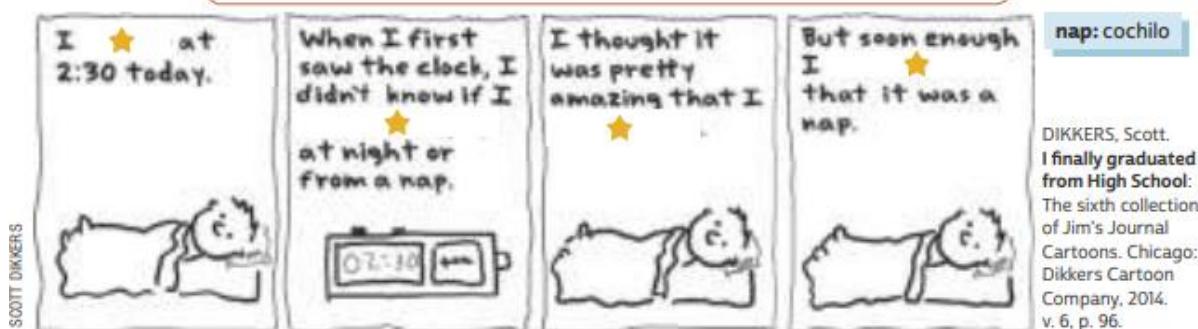
Figura 54 – Segunda tirinha da seção “Language in Use” – Unidade 7, 7º ano

Comic strip 2



Fonte: Franco e Tavares (2022b, p. 133).

Figura 55 – Terceira tirinha da seção “Language in Use” – Unidade 7, 7º ano



Fonte: Franco e Tavares (2022b, p. 134).

As três tirinhas apresentam quatro quadrinhos. Na primeira, além de Jim, participa da história o personagem Tony, seu colega de quarto; enquanto na segunda tirinha, participa seu vizinho Dave. O personagem principal fala na primeira pessoa, em uma linguagem informal. Em cada quadrinho, o desenho está de acordo com a fala do personagem: por exemplo, na primeira tirinha, o personagem narra um momento em que ele e Tony estavam estudando, enquanto seu colega, além de estudar, ouvia música, comia e batia a caneta na mesa. Esses

relatos são bem ilustrados em seus respectivos quadrinhos, ou seja, a ilustração da tirinha está de acordo com seu conteúdo temático. Na segunda tirinha, Tony estava tirando o lixo quando seu vizinho Dave veio “ensinar-lhe” a melhor maneira de fazê-lo. Os sacos de lixo são ilustrados nos quadrinhos. Já na terceira tirinha, Jim está deitado na cama refletindo sobre o momento em que despertou de um cochilo e a ilustração ilustra-o deitado em uma cama e um relógio marcando a hora.

Em seguida, a seção oferece alguns exercícios tanto sobre o gênero tirinha, como sobre o conteúdo dele. Para as duas primeiras tirinhas, tem-se proposta a seguinte atividade:

Figura 56 – Questões 7 a 11 da seção “Language in Use”. Unidade 7 – 7º ano

7 Which comic strip shows a household chore? What is it?

Comic strip 2. Taking out the trash./Putting the bags in the garage.

8 What do the comic strips have in common? Choose the correct statements.

panel: quadrinho

- a. They are four-panel comic strips. X
- b. They describe Jim’s day-to-day life. X
- c. All the events happen in the present (“today”).



Think about it!

Nas tirinhas desta seção, Jim narra histórias da vida dele com apoio de ilustrações. Ele constrói a narrativa em 1ª ou 3ª pessoa? Na sua opinião, tirinhas podem ser uma boa forma de contar histórias que aconteceram com você ou com outras pessoas? Por quê (não)? 1ª pessoa. Respostas pessoais.

9 Focus on *comic strip 1* and identify the verbs used in the **past continuous**. 1st panel: was studying; 2nd panel: was studying; 3rd panel: was playing, chatting, listening; 4th panel: (was) eating, tapping, was playing

10 Focus on *comic strip 2* and identify the verbs used in the **simple past**.

1st panel: took (out); 2nd panel: came (over); 3rd panel: said; 4th panel: started

11 Now focus on the following fragment from *comic strip 2*. Then, replace each icon ★ with **past continuous** or **simple past** to complete the statements.

Dave came over	while	I was putting the bags in the garage.
↓		↓
shorter action		long action

- a. We often use the past continuous with the simple past. This happens when a **long action** is interrupted by a **shorter action**. The ★ is the **long action**. *past continuous*
- b. The word used to connect the two actions is **while**. We use **while** before the ★. *past continuous*
- c. The ★ is used in the text to talk about an action in progress in the past. *past continuous*
- d. The ★ refers to a completed action in the past. *simple past*

Fonte: Franco e Tavares (2022b, p. 133).

Na questão 7, o aluno deve informar em qual das tirinhas é ilustrada uma tarefa doméstica e qual é ela. Na questão 8, o estudante deve marcar qual das alternativas mostra algo em comum entre as duas tirinhas. Nessa questão, espera-se que o aluno saiba a forma e o conteúdo temático das tirinhas, visto que ele deve apontar que ambas possuem quatro quadrinhos (forma) e descrevem um evento do dia a dia (conteúdo). Nas questões 9 e 10, os

estudantes devem identificar os verbos no *past continuous* e *simple past*, respectivamente. Já a questão 11 exige que os estudantes substituam o símbolo pela forma verbal correta. Por fim, na terceira tirinha, presente na questão 12, os estudantes devem substituir expressões aprendidas nas seções anteriores pelos símbolos presentes ao longo do texto das tirinhas.

As tirinhas disponibilizadas apresentam relação com as seções anteriores a partir do vocabulário do texto. As atividades, por sua vez, seguem o tema central da unidade, mas pouco se relacionam com o gênero. Somente a questão 8 trabalha o texto como gênero, ao esperar que os estudantes saibam a forma e o conteúdo; já as outras atividades estão mais ligadas ao vocabulário e aos conteúdos gramaticais que, embora possam fazer parte do estilo da tirinha em quadrinhos a ser produzida, não são explorados explicitamente com a finalidade de produção textual do gênero.

Além disso, nenhuma informação acerca de características do gênero é fornecida, afinal, a seção aborda os textos no intuito de explorar aspectos linguísticos, e não efetivamente o gênero discursivo. Sendo assim, a unidade não apresenta, por exemplo, os elementos constitutivos dos gêneros discursivos previstos por Bakhtin (2011), como a forma composicional, o conteúdo temático e o estilo.

Permitir que esses elementos sejam evidenciados de forma intuitiva na atividade, além de não proporcionar o estudo adequado do gênero, pode causar confusão com outros gêneros discursivos que têm semelhanças com a tirinha em quadrinhos, como a charge e a história em quadrinhos (HQ). Portanto, até o momento, a abordagem do gênero tirinha em quadrinhos não é suficiente para que o estudante aprenda a produzir um texto do gênero, ficando a cargo do professor buscar outros materiais para complementar o trabalho.

Adiante, a seção “Listening and Speaking” propõe atividades que enfocam o trabalho voluntário e as tarefas domésticas e laborais cotidianas. O gênero discursivo utilizado nos textos orais e escritos é o diálogo, com áudios sobre o trabalho voluntário e um texto escrito contendo trechos de uma conversação entre dois estudantes sobre eventos passados.

Esta seção não trabalha a tirinha em quadrinhos, a qual é abordada apenas nas atividades da seção “Language in Use”. Com isso, para que se faça uma abordagem mais consistente das tirinhas em quadrinhos, é necessário que o professor complemente as atividades com materiais externos.

Por fim, a seção “Looking Ahead”, posterior à produção escrita, finaliza a unidade temática ampliando a discussão sobre o trabalho voluntário e estabelece encadeamentos com a realidade dos estudantes e de sua comunidade. É apresentado um texto de gênero reportagem

para relatar a experiência de um jovem que atua como voluntário em causas humanitárias desde os sete anos de idade. A seção promove um debate sobre a importância de ser voluntário.

Foi observado que a tirinha em quadrinhos poderia ser explorada de forma mais ampla, principalmente em relação às esferas de atividades, como a do humor e do lazer, abordando temas polêmicos, utilizando ironia ou fazendo uma crítica social. A unidade enfoca apenas uma possibilidade pouco habitual, sem humor e, em alguns casos, sem conclusão (conforme a própria atividade de produção escrita evidencia). Além disso, a unidade não proporciona atividades de reflexão sobre o gênero, fazendo com que as tirinhas em quadrinhos sejam produzidas pelos estudantes de forma intuitiva ou com o auxílio do professor, ou outras palavras, é provável que os estudantes não sejam capazes de produzir uma tirinha em quadrinhos de forma independente.

6.3.2 O gênero gráfico

A unidade temática 3 do 8º ano, nomeada “The Future of Englishes”, propõe, na seção de produção escrita, que os estudantes elaborem um **gráfico**. A princípio, a seção apresenta qual a funcionalidade de um gráfico e os dois tipos mais comuns: o gráfico de pizza e o gráfico de barras. Em seguida, o enunciado orienta que os estudantes criem e conduzam uma pesquisa de opinião em que os participantes tenham diferentes respostas. Para isso, são sugeridos dois temas: 1) O que acontecerá com o inglês no futuro? O inglês ainda será uma língua global?; 2) O aprendizado on-line se tornará mais popular? Quais ferramentas digitais serão mais úteis para o aprendizado?

A primeira questão consiste em uma simples proposta de completar a frase com as palavras que faltam. Na sentença, o estudante deve saber que irá criar uma pesquisa de opinião e, com os resultados obtidos por meio das respostas dos participantes, produzir um gráfico com os resultados. As palavras-chave faltantes são “pesquisa de opinião” e “gráfico”, conforme mostra a Figura 57 a seguir:

Figura 57 – Questão 1 da seção “Writing”, unidade 3 – 8º ano

- 1 Before writing your text, replace each icon ★ with an appropriate answer to complete the following paragraph describing the elements of the writing context.
- You are going to conduct a ★ in order to find out people's opinions about something in the future. You are going to design a ★ to display the results of your survey. You are going to use an objective tone. Your text can be published on a traditional school board or on the Internet so that other classmates and school members can read it. *survey; chart*

Na questão 2, a produção escrita é realizada em oito passos: 1) escolher o tema da pesquisa e elaborar duas ou três perguntas; 2) escrever três possíveis respostas para cada pergunta; 3) submeter a pesquisa a um colega de turma para verificar se há erros; 4) submeter a pesquisa a outros colegas, professores, amigos e familiares; 5) criar um gráfico com o resultado da pesquisa; 6) trocar de gráfico com colegas e discutir o texto; 7) fazer as correções necessárias; 8) criar a versão final do gráfico.

Ao longo de toda a atividade, orienta-se que os estudantes levem em consideração se as informações estão adequadas ao objetivo do texto; se as informações dos participantes respondentes e os resultados foram verificados e calculados corretamente; se as perguntas e respostas estão redigidas de forma clara e objetiva; e se a organização visual e as cores escolhidas facilitam a leitura dos gêneros.

Na questão 3, os alunos são encorajados a compartilhar o gênero criado com seus colegas de turma e outras pessoas. No entanto, até o momento, os alunos não são orientados sobre em quais meios um gráfico pode ser compartilhado, qual tipo de plataforma, ou até mesmo com quais outros gêneros um gráfico se comunica, por exemplo, um infográfico ou uma pesquisa de opinião, visto que, conforme Bakhtin (2011), todo gênero está presente nos diversos campos da atividade humana. Toda essa diversidade não é retratada na produção escrita.

Do mesmo modo, ao longo de toda a seção de produção escrita, a atividade não fornece de forma completa, aos estudantes, as condições de produção do gênero gráfico, ou seja, informações sobre quem escreve, para quem, o tipo de suporte para criar o gênero e o estilo, conforme prevê o próprio *Manual do Professor* e a seguinte habilidade da BNCC: (EF07LI12) planejar a escrita de textos em função do contexto (público, finalidade, layout e suporte).

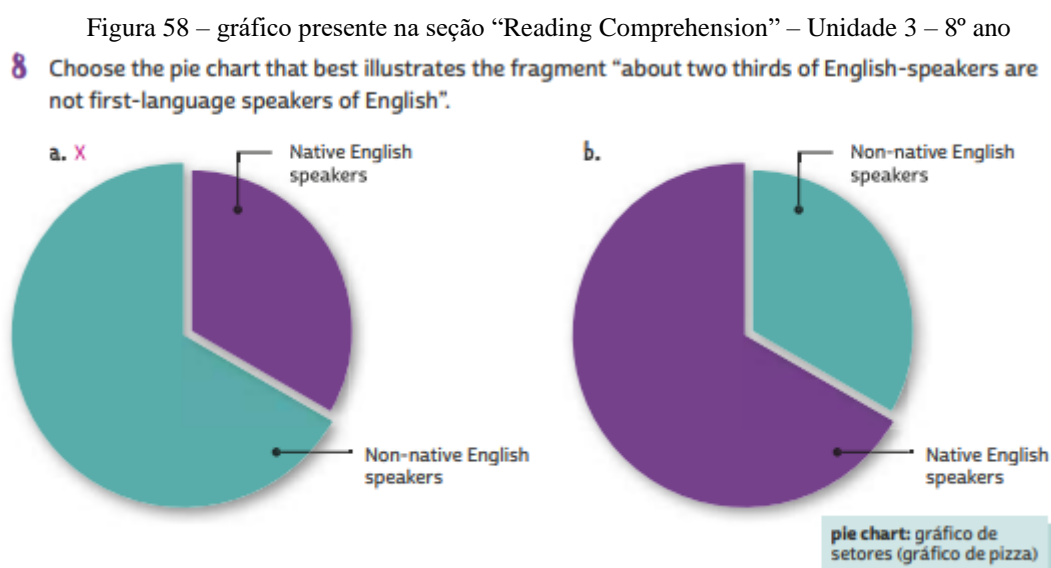
Rojo e Barbosa (2015), ao lembrar que a finalidade, o funcionamento e a especificidade do campo de atividade humana determinam as características do gênero discursivo e que este não é nem muito estável, nem muito flexível, mas relativamente estável (Bakhtin, 2011), ressaltam que as condições de produção determinam certas formas, temas e estilo. Logo, é imprescindível que as condições de produção estejam claras nas atividades de produção escrita.

Dessa forma, espera-se que as condições de produção, bem como os elementos do gênero gráfico, tenham sido abordadas ao longo da unidade temática. Por esse motivo, será analisado, a partir deste momento, de que forma o gênero gráfico é introduzido e apresentado ao longo da unidade em questão.

De nome “The Future of Englishes”, a terceira unidade temática do volume do 8º ano antecipa que serão trabalhadas as expectativas futuras com a língua inglesa, abordando o tempo verbal futuro, explorando palavras sinônimas e a diversidade cultural e, obviamente, propondo a compreensão e a produção de gráficos.

A seção de leitura começa com uma discussão de pré-leitura, questionando os interesses dos estudantes pela língua inglesa e se a consideram uma língua fácil ou difícil. Em seguida, como proposta de leitura, a unidade oferece um texto de gênero reportagem, retirada de um *site* em que se discute o futuro da língua inglesa, além de uma atividade que mede a compreensão dos estudantes acerca do texto disponibilizado. Ao fim, a atividade de pós-leitura propõe um debate crítico sobre a língua inglesa, relacionando o tema discutido com a realidade dos estudantes.

O texto principal da seção de leitura, embora não seja do gênero principal da unidade, o gráfico, está de acordo com o tema da unidade e, além disso, corrobora com a inserção de um gráfico quando cita no texto a frase “cerca de dois terços dos falantes de inglês não são falantes nativos de inglês” (Franco; Tavares, 2022c, p. 58, tradução minha¹³). Além da reportagem, é apresentado um gráfico de pizza na próxima questão, em que os estudantes devem escolher a opção que representa melhor a frase presente no texto disponibilizado. Os gráficos apresentados foram:



Fonte: Franco e Tavares (2022c, p. 59).

¹³ Texto original: “about two thirds of English-speakers are not first-language speakers of English”.

Este é o primeiro contato que os estudantes têm com o gênero gráfico, que será criado pelos estudantes na seção de produção escrita. Por ser somente um exercício sobre outro gênero, a questão não fornece muita informação sobre o texto, que é apenas um *pie chart*, ou, traduzindo, um gráfico de pizza. Ele possui, em sua forma composicional, as legendas e as porções em formato de fatias de pizza devidamente separadas por cores que representam cada uma das legendas do gráfico, a saber: verde para falantes de inglês não nativos e roxo para falantes de inglês nativos. No entanto, essas informações, até então, não foram repassadas aos alunos.

Em continuidade, a seção “Vocabulary Study” visa construir e ampliar o repertório lexical dos estudantes por meio da conscientização da importância do vocabulário. A seção é bem curta, ocupando menos que uma página, em que os estudantes se familiarizam com palavras sinônimas ligadas ao tema da unidade. Nenhum gênero discursivo é apresentado, visto que, neste momento, o objetivo é explorar a estratégia de inferir o significado de palavras e expressões desconhecidas.

Ademais, a seção de vocabulário aborda um grupo de palavras e expressões que pouco se relaciona com o tema central da unidade e com o gênero gráfico. Em outras palavras, a seção pouco corrobora para o aprendizado do gênero principal. A unidade poderia explorar, por exemplo, o vocabulário dos números fracionários, bem utilizados nos gráficos, assim como os diferentes tipos de gráficos: de pizza, de barra etc.

A seção “Taking it Further”, por sua vez, explora um texto de gênero infográfico para abordar tanto o tema da unidade quanto o gênero da produção escrita. Ele apresenta informações acerca dos falantes de inglês ao redor do mundo, sejam eles nativos ou não. O infográfico é conhecido por trazer informações verbais, bem como dados em forma de gráficos. Dessa forma, os estudantes podem observar diferentes tipos de gráficos dentro de outro gênero. Além do infográfico, a seção utiliza um fragmento de uma entrevista para reforçar o conteúdo trabalhado.

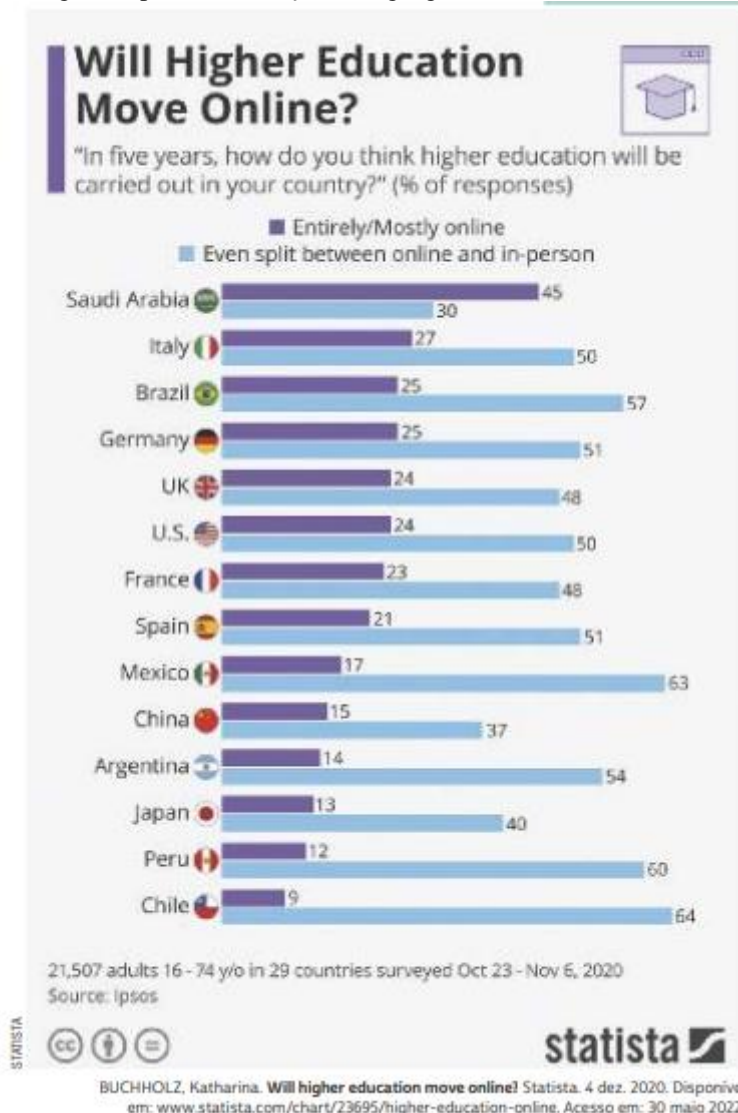
Portanto, a seção “Taking it Further” apresenta muita relação com a proposta da unidade temática, seja acerca dos falantes da língua inglesa ao redor do mundo, seja no gênero cobrado na seção de produção escrita. Não obstante, o gênero apresentado nesta seção é um infográfico, um gênero composto por gráficos, figuras e textos verbais. Por essa razão, até o momento, embora os estudantes tenham tido contato com diferentes gráficos, ainda não foi abordado o gênero principal da unidade temática.

A seção seguinte, “Language in Use”, centra-se em aprimorar os conhecimentos linguísticos e traz conteúdo voltado a um diálogo no tempo futuro. Além disso, oferece um gráfico de barras que traz o resultado de uma pesquisa de opinião. O texto fornece informações

relevantes em sua forma composicional, como o título da pesquisa, a pergunta feita aos participantes, quem são os participantes respondentes, o período da coleta dos dados e a legenda com nome e bandeira do país. Entretanto, essas orientações não são informadas na seção, cabendo ao estudante inferir esses elementos.

O gráfico foi apresentado conforme a Figura 59, a seguir:

Figura 59 – gráfico presente na seção “Language in Use” – Unidade 3 – 8º ano



Fonte: Franco e Tavares (2022c, p. 64).

A seção ainda oferece três exercícios¹⁴ sobre o gênero disponibilizado. O primeiro exercício consiste em responder se o gráfico em questão é um *pie chart* ou um *bar chart* (gráfico de pizza ou gráfico de barra); qual a questão proposta aos participantes e para qual público ela

¹⁴ Os exercícios da coleção *Ways: English for Life* estão disponibilizados no Anexo C.

foi dirigida. O objetivo é fazer com que os estudantes diferenciem os dois tipos de gráficos e identifiquem o objetivo do gráfico disponibilizado.

Esse é o segundo momento em que um gráfico é apresentado na unidade, e, nas duas ocorrências, os gráficos foram divulgados como parte de um exercício, não como uma abordagem ao gênero. Sendo assim, os dois tipos de gráficos, de pizza e de barra, não são difundidos. Também não é apresentada a diferença entre os dois tipos gráficos ou qual é o objetivo de cada um. Essas informações serão dadas de forma concisa, futuramente, na seção de produção escrita.

As questões seguintes são de leitura e interpretação do gráfico. A primeira questão orienta os estudantes a substituir o símbolo da estrela pelos auxiliares do futuro *will* e *won't* em fragmentos de texto disponibilizados. Por fim, na última questão, os estudantes devem substituir os símbolos, novamente, pela porcentagem informada no texto. As duas questões podem ser conferidas na Figura 60, apresentada a seguir:

Figura 60 – Questões 6 e 7 da seção “Language in Use”, unidade 3 – 8º ano

- 6 Replace each icon ★ with **will** or **won't** to complete the following statement about the chart.

Globally, most participants believe that within five years, higher education in their country ★ be carried out only or mainly online. They think that online and in-person learning ★ be equally important. **won't; will**

- 7 Based on the chart, replace each icon ★ with an appropriate percentage (%) to complete the following sentences.

- a. In Saudi Arabia, ^{45%} ★ of respondents believe that higher education will be delivered only or mainly online in five years.
- b. ★ of participants surveyed in Brazil think that within five years, higher education in their country will be carried out entirely or mostly online. ^{25%}
- c. In Chile, ★ of respondents believe that online and in-person learning will be equally important. ^{64%}



Fonte: Franco e Tavares (2022c, p. 65).

Esses dois exercícios favorecem a interpretação de gráficos, visto que, para responder as questões 6 e 7, o aluno precisa voltar ao texto e analisar as informações contidas no gênero, para então ser capaz de respondê-las. O texto também colabora com a atividade de produção, uma vez que, naquele momento, a questão pede que os alunos consultem o gráfico apresentado nesta seção como base para a criação do texto.

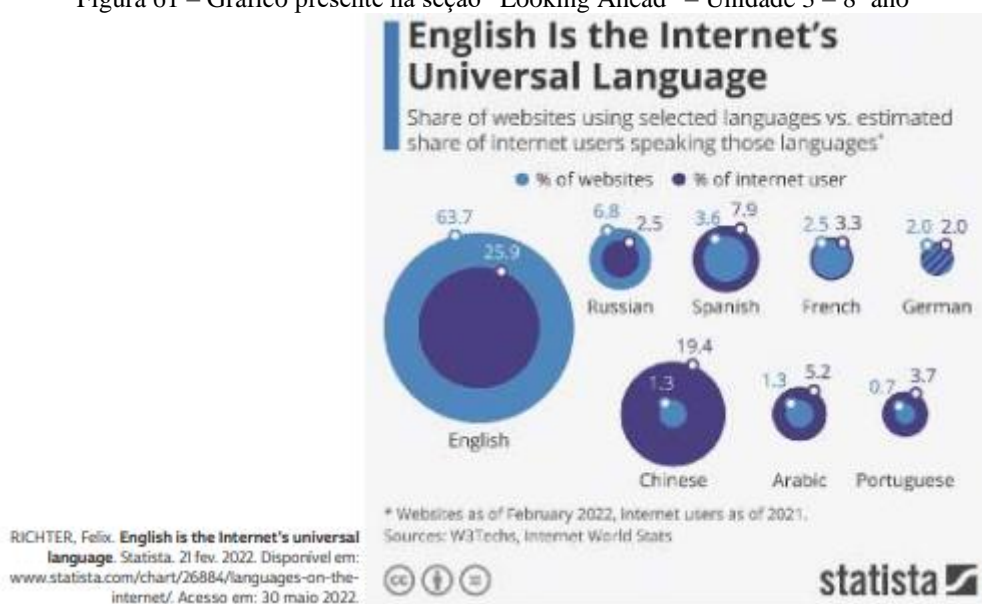
Na seção “Listening and Speaking”, as atividades de compreensão e produção oral seguem a proposta de discutir o futuro da língua inglesa. O foco se dirige aos textos orais, de

forma a introduzir o assunto e ampliar o conhecimento da língua. O gênero apresentado na atividade de compreensão oral é uma palestra proferida por um linguista. A interação entre os estudantes é fortemente encorajada nesta seção.

A palestra do linguista traz informações relevantes para o tema da unidade: a língua inglesa como língua universal, falada em várias partes do mundo; a sua cultura e diferentes falantes da língua. O palestrante afirma que, a cada falante nativo do inglês, há cinco falantes não nativos. Essa informação poderia ser explorada com um gráfico, mas a seção não aborda o gênero discursivo.

Logo após a seção de produção escrita, na última seção da unidade, nomeada “Looking Ahead”, o conteúdo é ampliado e discutido de maneira que os estudantes estabeleçam uma relação entre o que foi aprendido e a sua realidade. Nesta seção, o gênero gráfico é, mais uma vez, retomado e apresentado de uma forma não vista ao longo do capítulo, em formato de círculos, conforme a Figura 61 a seguir. Sendo assim, os estudantes terão conhecido, no final da unidade, três tipos de gráficos.

Figura 61 – Gráfico presente na seção “Looking Ahead” – Unidade 3 – 8º ano



Fonte: Franco e Tavares (2022c, p. 69).

A partir desse gráfico, a seção oferece uma questão de interpretação. Com isso, espera-se que, ao final, o estudante tenha capacidade de diferenciar cada informação do gráfico, como os países e suas respectivas porcentagens de *sites* e usuários de *internet*. Essa questão tem o mesmo objetivo da seção “Language in Use” em relação ao gráfico, visto que a interpretação do gênero é o foco da atividade.

A unidade “The Future of Englishes” se desenvolve de forma gradual e coerente, perpassando a compreensão e produção oral e escrita em torno do tema, o futuro da língua inglesa, e do gênero trabalhado, o gráfico. Todos os gráficos explorados, bem como a proposta de produção do gênero, estão interligados com o assunto proposto para a unidade. No entanto, a unidade não fornece, em nenhum momento, as condições de produção do gênero, os elementos constitutivos do texto (forma composicional, conteúdo temático e estilo) que, segundo Bakhtin (2011), são relevantes para a compreensão do enunciado, e outras informações previstas no *Manual do Professor*, apresentando uma inconsistência entre o trabalho com o gráfico e os pressupostos teórico-metodológicos apresentados.

As únicas informações acerca do gênero gráfico são fornecidas no início da seção de produção escrita, de forma muito rápida e concisa. A unidade poderia abordar, por exemplo, as diferentes formas composicionais dos gráficos de pizza e barra, como título, legenda, cores e dados informativos, além dos diferentes conteúdos temáticos de um gráfico, tratando da apreciação de valor e do acento valorativo que o gênero expressa, seguindo as teorias de Bakhtin (2011) e Rojo e Barbosa (2015).

6.3.3 O gênero receita culinária

Levando em consideração os dois gêneros já analisados anteriormente, é provável que as principais informações acerca do gênero **receita culinária** sejam o que é fornecido no enunciado que abre a seção de produção escrita. Sobre a receita, a atividade apresenta a seguinte definição do gênero:

Nesta unidade, você leu duas receitas de bebidas saudáveis – um suco de cenoura e maçã e uma vitamina de frutas – na página 132. Uma receita contém uma lista de ingredientes, equipamentos e instruções que informam como preparar algo. Você pode encontrar milhares de receitas em www.food.com e www.allrecipes.com (Acessado em: 8 de junho de 2022). (Franco; Tavares, 2022c, p. 136, tradução minha¹⁵)

Com base no que foi informado, é possível perceber que a atividade apresenta ao aluno o gênero abordado na seção; a indicação de onde o gênero foi previamente introduzido ao longo da unidade 7, do 8º ano, nomeada “Eat a Rainbow”; a forma composicional de uma receita, a

¹⁵ Texto original: “*In this unit you have read two recipes for healthy drinks – a carrot and apple juice, and a fruit smoothie – on page 132. A recipe contains a list of ingredients, equipment, and instructions that tell you how to prepare something. You can find thousands of recipes at www.food.com and www.allrecipes.com (Accessed on: June 8, 2022)*”.

saber, a lista de ingredientes, os equipamentos necessários e a instrução de preparo. Por fim, a atividade indica *sites* para o aluno buscar por outras receitas, se achar necessário. O enunciado também já antecipa que os estudantes criarão uma receita favorita, como suco, vitamina, salada etc.

A atividade de pré-escrita permite que os estudantes conheçam as condições de produção de uma receita, visto que é um exercício de correspondência entre colunas, em que uma delas possui palavras-chave e a outra, os conceitos correspondentes. Assim, o objetivo é ligar palavras-chave como quem escreve, quem lê, gênero, objetivo, estilo e meio, para compartilhar a seus pares.

Em seguida, a atividade de escrita consiste na produção de uma receita culinária que envolve nove passos: 1) escolher uma receita favorita para compartilhar; 2) listar os ingredientes; 3) anotar as medidas de cada ingrediente; 4) escrever os equipamentos necessários; 5) descrever, claramente, o processo de preparação usando os verbos no imperativo; 6) incluir o tempo de preparação e a quantidade de porções obtidas; 7) trocar a receita com outro colega de turma e discutir os textos; 8) fazer as correções necessárias; 9) escrever a versão final da receita.

Todas estas etapas favorecem o cumprimento da habilidade (EF08LI11) da BNCC que orienta: “produzir textos (comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, tweets, reportagens, histórias de ficção, blogues, entre outros), com o uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final), apontando sonhos e projetos para o futuro (pessoal, da família, da comunidade ou do planeta)”.

A atividade orienta que os estudantes revisem, durante todos os passos da produção, alguns pontos importantes, como: se as informações estão adequadas ao objetivo do texto, se a receita está completa com todos os ingredientes necessários, se o modo de preparo está elaborado de forma clara e objetiva, se as imagens ajudam o leitor a compreender a receita e se a ortografia está correta. Também foi observado que esta atividade de escrita inclui, além da produção do texto, a revisão por pares, a correção e a escrita do texto final.

Finalmente, na última questão, os estudantes são encorajados a compartilhar suas receitas em diferentes meios, como na sala de aula, em murais da escola, entre os professores, amigos e familiares. Adicionalmente, é sugerido que as receitas criadas na sala sejam agrupadas por especificidade (sucos, sanduíches, saladas) e compartilhadas em plataformas on-line, como a Padlet¹⁶.

¹⁶ Plataforma disponível em: <https://padlet.com/>. Acesso em: 31 ago. 2024.

Essas informações finais (e as iniciais), corroboram o que está previsto no *Manual do Professor*, abordando elementos de contextualização social e histórica dos textos, com o intuito de levar os estudantes a compreender as condições de produção e circulação, como os meios onde um determinado gênero circula socialmente (revistas, jornais, livros, *sites* etc.).

Uma vez analisada a seção de produção escrita, faz-se relevante observar como o gênero receita culinária é trabalhado ao longo da unidade temática. Intitulada “Eat a Rainbow”, a unidade apresenta em sua página de abertura sete imagens diferentes de pessoas se alimentando de diversos tipos de alimentos, como frutas, legumes e saladas. Também é apresentado o tema a ser trabalhado: educação alimentar e nutricional, bem como o vocabulário relacionado a comida e expressões de quantidade. Com isso, já se pode observar que a escolha da receita culinária como principal gênero discursivo da unidade foi feita de acordo com o tema.

A primeira seção, “Reading Comprehension”, por meio da atividade de pré-leitura, inicia um debate acerca da importância da alimentação, utilizando imagens variadas de alimentos coloridos e informando os nutrientes presentes em cada um deles. A atividade também visa despertar o interesse pela leitura a partir de hipóteses sobre o texto, incentivando um debate inicial a partir do conhecimento prévio do assunto.

Para a leitura, a seção apresenta um texto informativo nutricional com o mesmo título da unidade. “Eat a Rainbow” (“Coma um arco-íris”) implica uma mensagem sobre a importância de diversificar a alimentação. Embora não tenha sido apresentada uma receita para a leitura, a seção aproveita tanto o texto quanto as atividades para iniciar o assunto de alimentação.

As atividades de pré-escrita, escrita e pós-escrita da seção de leitura endossam o tema central da unidade ao abordar os diferentes tipos de alimentação e, indiretamente, também encaminham o estudante à produção escrita de uma receita culinária, com o conteúdo do texto fornecido e o vocabulário trabalhado, principalmente quando são abordados os nutrientes presentes nas frutas.

A seção “Vocabulary Study” tampouco fornece uma receita a ser explorada entre os estudantes. No entanto, apresenta-se uma lista extensa de figuras contendo diferentes tipos de alimentos, como frutas, vegetais, carnes etc., com seus respectivos nomes. Dessa forma, a atividade introduz uma parte relevante do aprendizado do gênero receita culinária: o vocabulário dos alimentos, que integrarão os ingredientes da receita a ser criada por eles na seção de produção escrita.

“Taking it Further”, a seção seguinte, promove, de forma rápida, uma reflexão crítica acerca da alimentação saudável. Para isso, apresenta um texto sobre as consequências do açúcar

na alimentação, seguida de uma atividade de fixação. Esse texto informativo pouco se relaciona com a produção escrita e o gênero receita, mas traz uma discussão relevante sobre o tema principal da unidade.

A seção “Language in Use”, por sua vez, propõe aos estudantes atividades práticas acerca de exercícios que ajudam a realizar inferências para compreender regras da língua inglesa, além de apresentar o vocabulário de alimentos e dois textos do gênero receita culinária. As receitas ensinam, de forma sucinta, a preparação de um suco de cenoura e maçã e uma vitamina de frutas que envolvem três elementos da forma composicional: os ingredientes, os equipamentos utilizados e o modo de preparo. Além disso, elas indicam o tempo de preparo e a quantidade de porções obtidas. As receitas ensinadas encontram-se a seguir, na Figura 62.

Figura 62 – Receitas presentes na seção “Language in Use” – Unidade 8, 8º ano

Preparation 5 mins Cooking none Serves 2

Carrot and Apple Juice

For maximum goodness, drink the juice immediately.

Ingredients

- 4 apples
- 3 carrots

Equipment

- small sharp knife
- cutting board
- juicer

1. Scrub the carrots and cut each one into 2 or 3 pieces.
2. Put the apples and the carrots through the juicer. Throw away the pulp and pour the juice into two glasses.

Adaptado de: GRAIMES, Nicola. *Kids' fun & healthy cookbook*. Nova York: DK Publishing, 2007. p. 18.

Preparation 5 mins Cooking none Serves 4

Fruit Smoothie

Ingredients

- 3/4 cup of fresh or frozen blueberries
- 3 bananas (sliced)
- 2 cups of thick plain yogurt
- 1 cup of milk

Equipment

- small sharp knife
- cutting board
- blender

1. Peel the bananas and then roughly chop them into small slices. Put them into the blender and add the blueberries, yogurt, and milk.
2. Whiz the blender until the mixture is smooth, thick, and creamy.

Adaptado de: GRAIMES, Nicola. *Kids' fun & healthy cookbook*. Nova York: DK Publishing, 2007. p. 19.

Fonte: Franco e Tavares (2022c, p. 132).

A seção não oferece nenhuma atividade que permita explorar melhor o gênero receita. O único exercício proposto na seção orienta os estudantes a avaliar as palavras em negrito presentes nas receitas como elementos contáveis ou não contáveis. Com duas receitas presentes na unidade, a seção poderia trabalhar vários aspectos do texto como gênero.

Bakhtin (2011) afirma que as diferentes esferas de atividade humana se caracterizam como esferas de comunicação verbal. Conforme o autor, todas elas corroboram seus “*tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (Bakhtin, 2011, p. 262, grifos do original). Por essa razão, a unidade temática poderia, primeiramente, propor uma atividade oral situando o gênero receita para a esfera da atividade humana, em outras palavras, discutindo o gênero como parte da vida do estudante com perguntas que promovam uma reflexão crítica. *Você conhece alguma receita de família? Você já preparou alguma receita em casa? Há alguma receita que você pretende preparar? Qual?* Essas e outras perguntas podem ser usadas para estimular o interesse dos estudantes.

Em seguida, com as duas receitas disponibilizadas, poderia ser proposto um exercício que explorasse os elementos constitutivos do gênero, conforme Bakhtin (2011): a forma composicional, o conteúdo temático e o estilo. Na sequência, também seria possível trabalhar a receita como um tipo de texto injuntivo, conforme propõe Marcuschi (2003), explorando desde o estilo da escrita (verbos no imperativo), até as principais características de uma receita culinária.

Na seção “Listening and Speaking”, uma entrevista com uma nutricionista, veiculada em um programa de rádio, é transmitida aos estudantes, com o objetivo de que eles entendam o contexto e palavras-chave para realizar as atividades de compreensão auditiva propostas. Posteriormente, os estudantes são instruídos a se comunicarem oralmente a partir de um quadro com perguntas que deverão ser lidas e respondidas de forma pessoal. Essa seção está de acordo com a proposta da atividade, mas não favorece a produção escrita.

A última seção da unidade, “Looking Ahead”, localizada na unidade posterior à seção de produção escrita, contém um texto informativo sobre a importância da água no nosso organismo. O texto tem o intuito de trazer o tema para a realidade dos estudantes. A partir dele, um debate é proposto para que cada um possa falar sobre o texto e avaliar se as recomendações propostas já fazem parte do seu cotidiano.

A unidade temática “Eat a Rainbow” segue um roteiro coerente com o que é proposto em sua página de abertura: o ensino da Língua Inglesa com foco na alimentação. Por meio de uma didática crítica, a unidade transmite o conteúdo programado, oferece exemplos do gênero

receita culinária e indica aos estudantes que realizem uma atividade de produção escrita concentrada nesse mesmo gênero.

No entanto, o que se percebe é que a unidade privilegia o tema central, mas não apresenta muitas informações sobre o gênero discursivo explorado. Ao longo da unidade, os estudantes precisam inferir a forma composicional do gênero, bem como outras informações relevantes. As atividades propostas ao longo da unidade não são suficientes para que os alunos tenham autonomia para produzir o gênero.

Nesse sentido, a abordagem do gênero cumpre o que é proposto no *Manual do Professor* quando fornece, ainda que de forma restrita, o objetivo de uma receita, as condições de produção, entre outros aspectos. Por outro lado, a unidade não apresenta relação com a teoria desta pesquisa, visto que o texto enquanto gênero não é muito trabalhado, por não apresentar os elementos constitutivos e o tipo de texto de uma receita, indo de encontro ao que intenta, também, uma parte do *Manual do Professor*.

6.3.4 O gênero resenha crítica de filme

Finalmente, o último gênero discursivo pesquisado na coleção é a **resenha crítica¹⁷ de filme**. Embora seja possível que esse gênero nunca tenha sido produzido pelos alunos do ensino fundamental II, certamente já foi lido por eles em algumas ocasiões do cotidiano. Afinal, como bem pontua Bakhtin (2011), os gêneros discursivos fazem parte da atividade humana.

A coleção *Ways* — inicia a atividade de produção de uma resenha crítica de filme com uma breve introdução do gênero. Primeiramente, é lembrado em que momento da unidade a resenha crítica de filme foi apresentada, em seguida, relata onde o texto pode ser encontrado ou divulgado, e quem usualmente escreve uma resenha crítica. Por fim, a introdução informa *sites* onde esse exemplo de texto pode ser encontrado, cumprindo o que estava previsto no *Manual do Professor* e nos pressupostos teóricos de Bakhtin (2011) sobre as condições de produção e circulação do gênero.

A questão 1 é um complemento do enunciado inicial da seção, em que há algumas das condições de produção. Nessa questão, é proposta uma tarefa de pré-escrita, sendo orientada aos alunos a tarefa de ligar palavras-chave aos seus conceitos. O propósito é abordar, de forma

¹⁷ O livro do estudante apresenta a expressão *movie review*, que pode ser traduzida para o português como resenha de filme ou crítica de filme. Na página de apresentação da unidade, a coleção apresenta a tradução como resenha de filme, no entanto, os gêneros discursivos dessa natureza apresentados ao longo da seção são caracterizados mais como uma crítica do que uma resenha. Portanto, respeitando a tradução utilizada pela coleção e as especificidades dos textos, é adotado o termo “resenha crítica”.

direta, as condições de escrita, visto que os alunos refletirão sobre o gênero, quem escreve, quem lê, o objetivo do texto, o estilo e exemplos de meios em que o texto pode ser publicado. Quanto ao estilo, a atividade espera que os estudantes deduzam que este gênero apresenta uma escrita com tom mais crítico.

A questão 2 introduz aos alunos um passo a passo de como produzir a resenha crítica de filme, desde a escolha do filme até a escrita final do texto. Para isso, os estudantes têm a livre escolha do longa-metragem que pretendem criticar, mas é recomendado que eles escolham um filme que já tenham visto e do qual tenham ou não gostado, afinal, a proposta explícita que a resenha crítica pode ser positiva, negativa ou mista. Essa atividade também orienta que os alunos corrijam o texto por meio da reescrita.

Assim, o passo a passo da produção do gênero resenha crítica de filme prevê dez instruções que consistem em: 1) escolher um filme que já tenha assistido; 2) rever o filme e tomar notas de pontos interessantes; 3) começar a resenha crítica com informações gerais; 4) criticar o filme segundo a opinião sobre ele; 5) recomendar ou não o filme; 6) avaliar o filme em um sistema simples (1 a 5 estrelas, escala de 0 a 10 etc.); 7) adicionar uma imagem do filme ou algumas características para ilustrar a resenha crítica; 8) trocar a resenha crítica com outro colega de turma e discutir os textos; 9) fazer as correções necessárias; 10) escrever a versão final da resenha crítica. Dessa forma, a seção compreende a produção textual como um processo que inclui planejamento, escrita, revisão e reescrita.

Direcionadas ao momento da revisão, outras dicas são apresentadas como condições de produção do gênero. Nesse sentido, o aluno é levado a refletir sobre o objetivo do texto (se a resenha crítica de filme está adequada ao público-alvo e à sua finalidade), o conteúdo (se foram verificadas as informações gerais do filme, como título, nomes dos atores, país de produção, ano de lançamento etc.) e a linguagem adotada (se o texto está escrito de maneira clara e objetiva e se tem um tom de formalidade conforme o público-alvo).

Para finalizar a seção de produção escrita, o exercício estimula os alunos a compartilhar seus textos com os colegas de classe e o professor. A intenção é que os estudantes tenham contato com os diferentes textos produzidos de um mesmo gênero. Além disso, a atividade possibilita que os alunos divulguem seus textos em um *site* disponibilizado no enunciado da proposta.

A seção de produção escrita fornece, com êxito, as condições de produção e a função social do gênero em questão. Essas informações são relevantes para a criação do gênero, pois é preciso conhecê-lo, além de entender sua função social e as condições de produção para poder produzi-lo (Rojo e Barbosa, 2015). Cada gênero tem condições de criação gerais e pré-definidas

de acordo com a esfera em que circula (Bakhtin, 2011), por isso, é importante fornecê-las antes da produção escrita, tal qual fez a atividade, conforme previsto no *Manual do Professor*.

Por outro lado, a unidade se restringe a fornecer apenas as condições de produção e, neste caso, os meios de circulação do gênero. É preciso que a atividade proveja, de forma mais aprofundada, elementos que, segundo Bakhtin (2011), corroborem com a definição do gênero, como a função comunicativa, sua esfera de atividade humana, o conteúdo temático, a forma composicional e o estilo. Essas informações são relevantes para o processo de escrita, pois, segundo o filósofo, cada gênero é individual e é definido pela especificidade de um determinado campo de comunicação.

Concluída a parte da análise que consiste em averiguar de que forma a atividade de produção escrita é desenvolvida, foi avaliada a maneira como o gênero resenha crítica de filme é abordado ao longo do capítulo. Para isso, é necessário iniciar a análise pelo título da unidade temática: “All About Movies”. A partir dele, já é possível inferir que o tema é filmes, o que justifica a escolha do gênero principal da unidade.

A primeira seção do capítulo, “Reading Comprehension”, não explora o gênero resenha crítica de filme, no entanto, segue uma proposta com pré-leitura, leitura e pós-leitura, a qual permite ao estudante desenvolver, ao final da unidade, uma resenha crítica. Nesta seção, é apresentado um texto informativo sobre o protagonismo feminino, que é trabalhado com o intuito de iniciar uma discussão sobre o universo dos filmes. Em seguida, é desenvolvida uma atividade sobre o conteúdo do texto.

Refletindo sobre o objetivo final da produção escrita de uma resenha crítica, é importante que, ao longo da unidade, o estudante tenha contato com o gênero e se familiarize com assuntos relacionados a filmes, como vocabulário, estilo de escrita etc. Assim, embora a seção de leitura não forneça nenhuma resenha crítica, o texto principal encaminha o estudante a uma ampliação de conhecimento acerca do universo cinematográfico.

A próxima seção, “Vocabulary Study”, encarrega-se de desenvolver um repertório lexical com termos relacionados a filmes. Para isso, são evidenciados conectores de conformidade e exemplificação, além de vocabulário voltado aos tipos de filmes, como comédia, romance, terror etc. A resenha crítica de filme não é apresentada nesta seção, em vez disso, o gênero sinopse é trabalhado nas atividades, dando sequência ao tema central da unidade.

Posteriormente, os conhecimentos dos estudantes e a promoção de uma reflexão crítica sobre o tema da unidade são explorados na seção “Taking it Further”. Neste momento, o gênero resenha crítica de filme é evidenciado pela primeira vez na unidade. O filme *Cinderela* é

apresentado por meio de uma crítica, com o intuito de que os estudantes reflitam criticamente sobre o enredo. A seção é composta por sete questões sobre o gênero.

As questões 1 e 2 introduzem o gênero e requerem apenas uma rápida análise da imagem, estrutura do gênero e fonte do texto, em um *site* voltado a resenhas críticas. A partir disso, os alunos devem inferir que se trata de uma crítica ao filme *Cinderela* feita por um usuário da *internet*, conforme ilustra a figura a seguir:

Figura 63 – Questões 1 e 2 da seção “Taking it Further”, unidade 8 – 9º ano

- 1 Have you ever seen any adaptation of the classic *Cinderella*? What kind of movie was it?
Personal answer./Suggested answers: Adventure, drama, family, fantasy, romance.
- 2 Before reading the following text, take a look at its **picture, structure and source**. Then, choose the correct item that completes each sentence.
 - a. The text is a
 - I. movie summary.
 - II. movie review. X
 - b. The text is written by a
 - I. user. X
 - II. professional critic.

Fonte: Franco e Tavares (2022d, p. 144).

Adiante, as questões 3 a 7 demandam a leitura do texto principal da seção para serem respondidas. A seguir, a resenha crítica apresentada:

Figura 64 – Resenha crítica do filme *Cinderela*, seção “Taking it Further”, unidade 8 – 9º ano

The screenshot shows the Metacritic website for the movie *Cinderella*. The user score is 7.4, based on 454 ratings. The user rating distribution is: Positive: 318, Mixed: 104, Negative: 32. A user named Chazd3, who reviewed the movie on March 13, 2015, has written a review. The review text is: "I'm a senior citizen, single, no grand kids to accompany me, just me. My mom took me to see the Disney animated classic in the 50's. It has held a beautiful place in my heart ever since. I've seen many adaptations over the decades. None has ever matched this. This non-animated version for me was spectacular visually, moving, romantic, and sparked the flames in my heart from this legendary fairy tale I've held since I was seven. Could not have been done better!". At the bottom of the review, it says "6 of 8 users found this helpful" with thumbs up and down icons.

METACRITIC. *Cinderella*. 2022. Disponível em: www.metacritic.com/movie/cinderella/user-reviews. Acesso em: 23 jun. 2022.

Fonte: Franco e Tavares (2022d, p. 144).

A resenha crítica apresenta, em sua forma composicional, título, cartaz de divulgação, data de lançamento, avaliação média dos usuários, avaliação do atual usuário resenhista, data da resenha crítica e dados sobre o *ranking* das avaliações das resenhas críticas – sendo 318 positivas, 32 negativas e 104 avaliações neutras (de usuários que não classificaram nem como positiva, nem como negativa). Por fim, o usuário faz sua resenha crítica. Essas informações não são apresentadas na unidade, cabendo ao estudante e/ou professor inferi-las a partir da leitura do texto. Vale salientar que essa é a forma composicional das resenhas críticas do *site Metacritic*, pois pode haver elementos diferentes em outros meios de comunicação, conforme anunciado na próxima seção.

Na seção denominada “Language in Use”, com foco em aprimorar os conhecimentos linguísticos, o gênero resenha crítica de filme surge novamente, dessa vez, evidenciando o filme *Paddington*. Ele é apresentado para que os alunos, além de entrarem em contato com a resenha crítica, também destaquem no texto verbos no passado e no presente, trabalhando assim elementos do estilo. O texto é apresentado a seguir:

Figura 65 – Resenha crítica completa do filme *Paddington*, unidade 8 – 9º ano
12 Replace the icons ★ with the correct form of the verbs in parentheses to complete the following movie review of *Paddington*. Use the **simple past** or the **present perfect**.



www.imdb.com/review/rw3153765/

Review of *Paddington* (2014)
 appledreams4
 ★ 10/10

Watch out for the world's most wanted bear
 2 January 2015
 walked; felt; have made/ve made; have never laughed
 (...) As soon as I ★ (walk) into the theater, I could see I'm the oldest one (excluding those parents), and I ★ (feel) a bit embarrassed - sitting alone surrounded by hyperactive children. But then, as the film goes, I found out watching *Paddington* is one of the best decisions I ★ (make) recently, and that is not exaggerating, because as I watched that little talking bear roam around London, I found the inner child inside of me who's been lost for quite some time. I ★ (never laugh) and screamed so freely along with those children and I feel totally not out of place. (...)

Paddington truly is a surprising movie, and it surely is the best non-animated family film ★ (make) in 2014. It is ridiculous yet believable. Unlike the increasing amount of farces that call themselves "comedies", *Paddington* is truly hilarious and heartwarming with a story that is so rich and compelling. And I would recommend *Paddington* to anyone, and if you ★ (not watch) it yet, go watch it and you will find it's the best decision you ★ (ever make).
 made; have not watched; have ever made/ve ever made

76 out of 95 found this helpful. Was this review helpful? Sign in to vote!

IMDB. *Paddington*. 1990-2022. Disponível em: www.imdb.com/review/rw3153765/. Acesso em: 23 jun. 2022.

A resenha crítica apresenta, em sua forma composicional, título, cartaz de divulgação do filme, ano de lançamento, média de avaliação dos usuários, data e título da resenha crítica. O texto é encontrado em um *site* especializado em resenhas críticas de filmes. O texto em questão foi feito de forma positiva e destaca o enredo da criação cinematográfica, usando sempre os verbos no tempo *simple past* ou *present perfect*.

Ainda na seção “Language in Use”, encontra-se outro texto do gênero resenha crítica de filme, dessa vez, em uma forma mais curta e sucinta, diferente das apresentadas anteriormente. Esses textos são de dois usuários de um determinado *site* e oferecem informações sobre o filme *Paddington*. A coleção trabalha as diferentes formas composicionais que textos do mesmo gênero podem apresentar. Por se tratar de resenhas críticas mais curtas, elas não expõem elementos como título, avaliação do filme, imagem do cartaz de divulgação etc.

Figura 66 – Resenha crítica resumida do filme *Paddington*, unidade 8 – 9º ano

14 The following texts are also reviews of the movie *Paddington*. Replace each icon ★ with *ever* or *never*.



METACRITIC. *Paddington*. 2022. Disponível em: www.metacritic.com/movie/paddington/user-reviews. Acesso em: 23 jun. 2022

15 Are the movie reviews on this page positive, mixed or negative? *Positive*.

Fonte: Franco e Tavares (2022d, p. 148).

Em seguida, a seção “Listening and Speaking” segue um trabalho coerente acerca do tema e, por trabalhar com a oralidade, favorece o uso de gêneros discursivos orais. Logo, a resenha crítica de filme não é explorada neste momento. Em vez disso, é privilegiada a apresentação da premiação do *Oscar* e, com isso, os estudantes são levados a ouvir e compreender trechos do texto oral.

Por fim, a seção “Looking Ahead”, a última da unidade, tem a função de ampliar a discussão sobre o tema, estabelecendo uma conexão entre o que foi estudado e a realidade dos

estudantes e sua comunidade. Nesta seção, o gênero gráfico foi utilizado para motivar a reflexão crítica a respeito da diferença entre salários de atores e atrizes, já que eles ganham mais do que elas.

6.4 Síntese da coleção

A coleção exhibe, na capa de apresentação de cada capítulo, o assunto central da unidade temática e o gênero discursivo abordado, que será explorado de forma mais aprofundada na seção “Writing”, voltada para a produção escrita. Esta seção se inicia fornecendo algumas informações sobre o gênero que será produzido, primeiramente informando em qual momento da unidade temática (especificamente, em qual página) o estudante terá contato com o gênero discursivo. Em seguida, apresentam-se algumas condições de produção e os meios de circulação. O estudante também se inteira do objetivo do gênero e, em alguns casos, quem são seus possíveis criadores.

A atividade de produção do gênero discursivo é feita em três etapas. A primeira é, geralmente, um exercício de ligação entre colunas e palavras, formando uma condição de produção do gênero. No entanto, essa etapa foi suprimida na atividade de produção do gênero gráfico. A segunda etapa é a própria criação do gênero, que se desenvolve por fases sempre numeradas que envolvem planejamento, escrita, revisão, correção e escrita final do texto. Por fim, na terceira etapa, os alunos são incentivados a compartilhar seus textos com os colegas de sala e em outros meios de circulação que o professor determinar.

A seção de escrita é a única que aborda as características do gênero, que são fornecidas logo de início. Além disso, esta seção, bem como as demais da unidade, não relata aspectos importantes do gênero discursivo, como os elementos constitutivos, que, segundo Bakhtin (2011) são integrantes universais e indissociáveis presentes em qualquer condição enunciativa. São eles: a construção ou forma composicional; o conteúdo temático, que agrega um acento valorativo ao texto; e o estilo, as escolhas linguísticas na criação do gênero.

Em geral, os estudantes têm seu primeiro contato com o gênero na seção “Language in Use”, em que ele é apresentado levando os alunos a responder questões correlacionadas. Esses exercícios, geralmente, são voltados à interpretação do texto, que é pouco explorado como gênero discursivo. Em outras palavras, as atividades não parecem ser suficientes para que o aluno reconheça e produza o gênero de forma autônoma. Com isso, alguns gêneros menos conhecidos podem ter produção mais custosa, visto que sua estrutura é inferida apenas a partir do que é disponibilizado.

Foi observado que as atividades propostas sobre os gêneros discursivos apresentam uma incoerência com o que é declarado no *Manual do Professor* ao afirmar que buscam incentivar o protagonismo do estudante no processo de aprendizagem. Pensando no trabalho com os gêneros discursivos, não há nenhuma atividade que possibilite aos alunos, por exemplo, relatar o que conhecem do gênero ou o quanto estão familiarizados com ele. Uma sugestão seria que o gênero abordado na produção escrita seja trabalhado em outras seções, como na compreensão escrita, ou que haja uma seção reservada para falar das características do gênero principal da unidade.

Finalizado a primeira parte de nossa análise, o próximo capítulo tem o propósito de apresentar a segunda e última parte desta análise, referente à coleção Bridges. Nesse sentido, foi investigado de que forma a coleção aborda os mesmos gêneros analisados neste capítulo.

7

**TRILHAS DISCURSIVAS:
EXPLORANDO A COLEÇÃO *BRIDGES***

*Ser feliz sem motivo é a mais autêntica forma
de felicidade.*

Carlos Drummond de Andrade

A coleção *Bridges*, pertencente ao componente curricular de Língua Inglesa, é indicada ao ensino fundamental II. De autoria de Carolina Pereira, Silene Cardoso, Sirlene Aarão e Sônia Melo, a obra foi publicada e distribuída pela Editora FTD. A coleção abrange quatro volumes referentes a cada ano do ensino fundamental II, compostos do *Manual do Professor* e do livro do estudante, e apresenta seis unidades temáticas em cada um dos volumes.

7.1 O Manual do Professor

O *Manual do Professor* é composto de dez seções que fundamentam o trabalho realizado na coleção. Primeiramente, as autoras explicitam os documentos orientadores da educação brasileira. Nesse sentido, a LDB é um dos principais documentos que regem o trabalho pedagógico da coleção, visto que atua em conjunto com os PCN em prol da educação. Outro documento muito importante para a criação da obra, é, evidentemente, a BNCC, que estabelece as competências gerais e específicas, as habilidades e os objetos de conhecimento para cada um dos volumes.

Em seguida, as autoras apresentam a perspectiva adotada sobre a educação linguística. Pereira *et al.* (2022a) afirmam que a coleção é marcada pela pluralidade cultural das populações, bem como pela multiplicidade de textos orais, escritos e multimodais. As autoras atestam que “levar os estudantes a uma reflexão constante acerca do alcance da língua inglesa no mundo e dos efeitos que seu uso pode gerar é parte crucial das aulas de inglês” (Pereira *et al.*, 2022a, p. VII). Além disso, um dos princípios centrais da obra é que, à medida que o estudante entra em contato com a língua inglesa, bem como com as diferentes culturas relacionadas à língua, ele torna-se capaz de refletir criticamente a respeito da sua própria identidade cultural e linguística.

Posteriormente, são apresentados os três pilares que sustentam a obra: o uso do inglês como língua franca; o sociointeracionismo e o andaimeiro (*scaffolding*). Esses pilares mostram que o inglês está muito além da língua falada nos Estados Unidos, Inglaterra e Austrália, uma vez que levam em consideração os diversos repertórios da língua ao redor do mundo.

O primeiro pilar, que considera o uso do inglês como língua franca, refere-se ao inglês como uma língua de comunicação comum entre pessoas que não o têm como primeira língua, ou seja, o próprio público-alvo da coleção: alunos brasileiros de escolas públicas. Em outras palavras, são pessoas de diversos países e culturas, que falam diferentes idiomas nativos, e utilizam o inglês para se comunicar (Berns, 2009).

De acordo com Schmitz (2012), esse conceito ganhou relevância na medida em que o inglês se tornou a língua mais utilizada em contextos internacionais, como negócios, ciência,

educação e diplomacia. A função do inglês como língua franca não está, necessariamente, ligada à cultura dos países de língua inglesa, mas sim à necessidade prática de ter uma língua comum que permita a comunicação global.

As autoras esperam que, com o ensino do inglês como língua franca, os estudantes tenham a consciência de que essa é uma língua utilizada em todos os países e em diversas ocasiões, independentemente de ser ou não uma língua oficial. Com isso, espera-se que os alunos tenham contato com variados usos da língua e comecem a desenvolver habilidades para interagir com diferentes culturas.

O sociointeracionismo, segundo pilar da coleção, é uma abordagem teórica dentro da educação, que enfatiza a importância das interações sociais com familiares, professores e colegas, por exemplo, para o desenvolvimento cognitivo e para a aprendizagem (Vygotsky, 1984). Assim, segundo essa abordagem, os processos de desenvolvimento e a aprendizagem são fundamentalmente sociais, moldados pelas interações entre pessoas e pelo ambiente cultural. Nessa perspectiva, Souza, Stefanello e Spilmann (2010) afirmam que, no contexto educacional, conforme o sociointeracionismo, o professor deve atuar como mediador do aprendizado, criando situações em que os alunos possam colaborar entre si e interagir de forma significativa para construir conhecimento.

Sob esse viés, as autoras privilegiam, por meio das unidades temáticas presentes na coleção, a interação e mediação entre os estudantes, professores e a comunidade escolar. Dessa forma, promove o trabalho em dupla ou em pequenos grupos para estimular o relacionamento interpessoal, bem como o ensino da Língua Inglesa. Por conseguinte, esse contato entre os estudantes propiciará uma melhor interação e o conhecimento da língua por meio de um ambiente colaborativo, já que, para as autoras, o aprendizado não está desvinculado de situações de interação (Pereira *et al.*, 2022a).

Finalmente, o terceiro pilar da coleção diz respeito ao *scaffolding*. Peruchi (2013) define o termo como um conceito pedagógico que se refere ao suporte temporário fornecido por um professor ou um colega mais experiente a um aluno que está aprendendo uma nova habilidade ou conceito. O termo foi inspirado pela metáfora do andaime usado na construção civil, que oferece suporte enquanto a estrutura está sendo construída, mas é removido gradualmente à medida que a estrutura se torna autossuficiente.

Neste trabalho, os três pilares foram considerados durante a análise. Isso significa que se averiguou de que forma o inglês é transmitido como uma língua franca, e como o sociointeracionismo e o andaimento são aplicados nas atividades de produção escrita propostas,

tal qual nas atividades ao longo das unidades que estão ligadas aos gêneros discursivos investigados.

Após a apresentação dos pilares, o *Manual do Professor* introduz outros pressupostos teórico-metodológicos norteadores da coleção: 1) multiletramentos; 2) uso do português; 3) temas contemporâneos transversais; 4) centralidade dos textos; 5) gêneros textuais e discursivos¹⁸; 6) interdisciplinaridade; 7) metodologias ativas; 8) quadro europeu comum de referências para línguas; 9) pensamento computacional; 10) avaliação formativa e autoavaliação; 11) jogos educativos.

Em nossa análise, levou-se em consideração o princípio norteador dos gêneros textuais e discursivos. Nessa seção do *Manual do Professor*, denominada “Outros princípios norteadores”, as autoras adotam a concepção de gênero empregada por Marcuschi (2011): um conceito que se refere aos diferentes textos utilizados diariamente e que “apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (Marcuschi, 2011, p. 23).

As autoras afirmam que o trabalho com os gêneros textuais era indicado desde a década de 1990, quando os PCN já orientavam para a importância dos gêneros no ensino de Língua Portuguesa. Além disso, segundo as autoras, já que o trabalho envolve os gêneros, é possível aproximar os estudantes de uma análise crítica da realidade que os rodeia e, ao terem contato com gêneros já conhecidos da vida cotidiana, o aprendizado da Língua Inglesa é favorecido.

A seção seguinte explica a organização da coleção e está dividida em duas partes: a estrutura do *Manual do Professor* (apresentada neste capítulo) e a do livro do estudante (apresentada no capítulo de Metodologia). Posteriormente, o Manual do Professor contém um guia de competências da BNCC, perpassando as competências gerais, seguindo para as específicas de Linguagens para o ensino fundamental e finalizando com as específicas de Língua Inglesa para o ensino fundamental. Nesta dissertação, todas essas competências estão elucidadas no capítulo Documentos, na seção 2.1.

Adiante, as autoras apresentam uma sugestão de cronograma para trabalhar a coleção ao longo do ano letivo. Para isso, são indicadas três possibilidades: cronograma por bimestre, por trimestre e por semestre. O cronograma leva em consideração não apenas as seis unidades temáticas em cada volume, mas também as seções extras “Interconnecting” e “Extra Practice”.

¹⁸ A coleção usa a nomenclatura “gêneros textuais e discursivos” no título da subseção, porém, ao longo do *Manual do Professor*, adota o termo “gêneros textuais” ou somente “gênero”. Por essa razão, enquanto a pesquisa estiver referindo-se à fala das autoras, usaremos o termo “gênero textual” e, quando se tratar de comentário nosso, será usado o termo “gêneros discursivos”.

Já nas seções “Dictionary Practice” (6º ano), “Internet Research” (7º ano), “The Fun of Reading” (8º ano) e “Study Skills” (9º ano), as autoras deixam livre a escolha do professor quanto ao melhor momento para introduzi-las à turma.

Por fim, as três últimas seções do *Manual do Professor* abordam a bibliografia utilizada, as referências bibliográficas complementares comentadas para o professor e as referências bibliográficas complementares comentadas para o estudante. Nas referências comentadas, as autoras fornecem uma breve descrição da bibliografia indicada.

Dado o exposto, é válido ressaltar, novamente, que a análise feita nesta pesquisa, além de se pautar no referencial teórico apresentado na seção anterior, também leva em consideração os pressupostos teórico-metodológicos e a concepção de gêneros textuais adotados no manual do professor da coleção *Bridges*. Na próxima subseção, exploraremos os gêneros discursivos presentes da coleção *Bridges*.

7.2 Os gêneros discursivos

Conforme a análise inicial apresentada, esta pesquisa investigou a forma como os quatro gêneros discursivos (a saber, tirinhas em quadrinhos, gráficos, receitas culinárias e resenhas críticas de filme) foram explorados nas unidades temáticas da coleção *Bridges*. A análise enfocou as características gerais com diferentes eixos sobre cada gênero, como função social, conteúdo temático, forma composicional, estilo etc.

7.2.1 O gênero tirinha em quadrinhos

A pesquisa inicia-se a partir da seção “Write and Share”, centrada na atividade de produção escrita, que consiste em produzir um texto referente ao gênero estudado ao longo da unidade temática. Nesse sentido, o primeiro gênero a ser analisado são **tirinhas em quadrinhos**, exploradas no livro do 6º ano, na unidade temática 4, intitulada “Free Time is Precious”.

A seção de produção escrita inicia-se situando o estudante no conteúdo previamente abordado, que será essencial para realizar a tarefa proposta. Em vista disso, os alunos são informados que produzirão uma tirinha em quadrinhos que cause uma reflexão ou que seja uma sátira acerca do assunto estudado nas seções anteriores, isto é, o tempo livre de qualidade. Para isso, a atividade fornece algumas condições de produção do gênero, a saber: gênero a ser produzido, objetivo, para quem ele se dirige e locais em que ele pode ser produzido.

A questão 1, de pré-escrita, apresenta três questões. Na questão *a*, os alunos precisam responder quais leitores pretendem alcançar. Não há resposta certa ou errada. As alternativas são: somente crianças e adolescentes; pessoas em geral; pessoas que se preocupam com o tempo livre de qualidade ou outros (nesse caso, devem ser especificados). Na questão *b*, devem-se marcar quais reações são esperadas por parte dos futuros leitores. Por fim, a questão *c* indaga em quais meios os estudantes podem compartilhar as tirinhas. Entre as alternativas, estão o jornal da escola, o *site* da escola ou algum outro lugar de sua preferência.

Percebe-se que a atividade de pré-escrita fornece outras condições de produção à tirinha, além das que já haviam sido relatadas no início da seção. A questão tem o objetivo de promover a familiarização com o conteúdo e o conhecimento de outras informações sobre o gênero e, sobretudo, a função social que a tirinha em quadrinhos cumpre como texto.

Sendo um gênero discursivo, a tirinha em quadrinhos pertence a uma esfera social e, por conseguinte, está relacionada a um tipo de atividade humana. Sob esse viés, Rojo e Barbosa (2015, p. 68) lembram que “é a finalidade, o funcionamento e a especificidade da esfera/campo em seu tempo e lugar históricos que determinam as características do gênero discursivo”. Assim, a pré-escrita tem como objetivo explorar as diferentes funções sociais, ou, em outras palavras, os diferentes objetivos que uma tirinha em quadrinhos pode ter no meio social. A questão *b* apresenta alguns efeitos que esse gênero pode causar: curiosidade, empatia, risos, gargalhadas, reflexão etc.

A questão 2, referente à escrita, encaminha o estudante para a produção do gênero. Primeiramente, na etapa de planejamento, o estudante deve levar em consideração tudo o que já foi discutido sobre o tema da unidade e o uso do tempo livre, e, então, começar a pensar no que ressaltar no enredo. Em seguida, deve definir o cenário, os personagens da história e introduzir o enredo, ou seja, idealizar o desenvolvimento, os acontecimentos e as falas ou pensamentos dos personagens.

Na atividade de pós-escrita, os estudantes devem compartilhar a primeira versão do texto com os colegas e trocar sugestões. Após essa etapa, é recomendado que façam os ajustes e escrevam a versão final. Finalmente, os alunos são instruídos a compartilharem os textos produzidos. A seção ainda oferece um momento de reflexão sobre a experiência de criar uma tirinha em quadrinhos. Nessa atividade, os estudantes são instigados a refletirem sobre como a tirinha se relaciona com a sua vida pessoal, aproximando o conteúdo aprendido à sua realidade.

Essa atividade enfoca, principalmente, os objetivos que uma tirinha em quadrinhos desempenha nas esferas sociais em que circula. Segundo Rojo e Barbosa (2015), as condições de produção, que são determinadas por essas funcionalidades, compreendem certas temáticas e

o estilo da escrita, ou seja, o conteúdo valorativo implícito na tirinha e as escolhas linguísticas (registro formal, informal, uso de gírias etc.), os quais estão inerentemente ligados ao objetivo do gênero.

Além disso, a atividade de pré-escrita cumpre com a habilidade seguinte da BNCC ao explorar a tirinha em quadrinho para falar de seus gostos e preferências: “(EF06LI15) Produzir textos escritos em língua inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, chats, blogues, agendas, fotolegendas, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar”.

Após a análise da seção de produção escrita, foi observado como é realizado o preparo do estudante para que ele possa produzir uma tirinha em quadrinhos. Dessa forma, as seções que integram a unidade temática também foram examinadas com o intuito de averiguar de que forma o gênero é apresentado.

A unidade temática 4 do livro do estudante do 6º ano recebe o nome de “Free Time is Precious” e adianta, em sua página de abertura, os conteúdos que serão abordados nas seções seguintes, entre eles: reflexão sobre a importância do tempo livre; leitura e interpretação de tirinhas em quadrinhos que retratam o uso do tempo; descrição de ações cotidianas; denominação de atividades de lazer e, enfim, produção de uma tirinha em quadrinhos. Ainda, a unidade introduz uma proposta de discussão das várias formas de passar o tempo livre.

A primeira seção da unidade “Dig into Reading”, que trata da compreensão escrita, oferece dois textos para leitura, recaindo nosso enfoque sobre o primeiro deles: uma tirinha em quadrinhos e um artigo jornalístico. Antes da leitura, a seção disponibiliza uma atividade de pré-leitura. A questão 1 está centrada na difusão das condições de produção do gênero tirinha e apresenta quatro itens. As perguntas não têm soluções certas ou erradas, mas sim respostas pessoais. A intenção da atividade, embora haja interesse pela resolução pessoal do estudante, é, ao mesmo tempo, introduzir informações acerca do gênero. Por exemplo, a pergunta *a* questiona por quais meios os alunos costumam ler tirinhas, e, com isso, de certa forma, todas as alternativas do item (livros, revistas, jornais, *sites* e outros) informam que, em todos esses veículos, o gênero tirinha pode ser encontrado.

Da mesma forma, o item *b*, que pergunta quem costuma ler tirinhas, apresenta as seguintes alternativas como resposta: majoritariamente crianças e adolescentes; somente crianças; somente adolescentes; ou pessoas em geral. Nesse caso, a resposta esperada seria a quarta alternativa. No entanto, foi verificado que todas as outras estão corretas, a depender da função social da tirinha na esfera social em que circula, conforme os pressupostos de Rojo e Barbosa (2015).

Sobre esses pressupostos, Rojo e Barbosa (2015) afirmam que a funcionalidade e as relações sociais nos diferentes campos mudam, e, como consequência, o gênero também sofre alterações de acordo com essas modificações. Um exemplo disso está nos itens *c* e *d*, apresentados a seguir¹⁹:

- Figura 67 – Questões presentes na seção “Dig into Reading”. Unidade 4 – 6º ano
- c. Como você costuma reagir ao ler uma tirinha? *Resposta pessoal.*
- | | |
|-------------------------|------------------------|
| I. It makes me angry. | IV. It makes me think. |
| II. It makes me cry. | V. Other. |
| III. It makes me laugh. | |
- d. Qual é o objetivo de uma tirinha?
- | | |
|---|--|
| I. <u>To criticize something or someone.</u> | IV. To learn about a subject. |
| II. <u>To help people relax.</u> <i>Os estudantes devem perceber que a tirinha pode desempenhar diferentes funções sociais. Ao explorar</i> | V. <u>To make people laugh.</u> |
| III. <u>To inform people.</u> | VI. <u>To make people think.</u> <i>as opções, chamar a atenção deles para os cognatos relax e inform.</i> |

Fonte: Pereira *et al.* (2022a, p. 88).

A pergunta *c* apresenta, como alternativas, diferentes funcionalidades do gênero tirinha, afinal, a depender do objetivo do gênero, ela pode causar em seus leitores raiva, choro, gargalhada, reflexão ou outro sentimento. Todas essas sensações estão ligadas às diferentes funções comunicativas (finalidades) que um gênero pode ter, sendo, conforme Marcuschi (2003), papel do leitor identificar as funções do gênero.

Em relação às possíveis funções comunicativas que um gênero pode ter, segundo Marcuschi (2003), a pergunta *d* apresenta algumas possibilidades para uma tirinha em quadrinhos. São elas: criticar (algo ou alguém); ajudar a relaxar; informar; disseminar conhecimento sobre um assunto; promover humor; propor uma reflexão, entre várias outras. Para cada uma dessas funções, Rojo e Barbosa (2015) afirmam que o gênero passará por modificações em suas características, principalmente no que diz respeito ao estilo.

A questão seguinte da seção “Dig into Reading” explora a possível construção composicional de uma tirinha em quadrinhos. O objetivo do exercício é verificar se os estudantes são capazes de identificar características relacionadas à forma do texto, contando com seus conhecimentos prévios. Nesse sentido, espera-se que os alunos assimilem que uma tirinha apresenta um texto curto, suas imagens mostram a sequência dos fatos, os balões sinalizam as falas e onomatopeias podem estar presentes. Neste momento, a habilidade da

¹⁹ Os exercícios da coleção Bridges se encontram no Anexo D.

BNCC “(EF06LI08) Identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas” é recuperada.

Ao fim da atividade de pré-leitura, é apresentada a primeira tirinha na seção, como ilustra a Figura 68, a seguir:

Figura 68 – Tirinha em quadrinhos, seção “Dig into Reading”. Unidade 4 – 6º ano



Fonte: Pereira *et al.* (2022a, p. 89).

A crítica social da tirinha se baseia no personagem que realiza todas essas atividades do seu tempo livre no computador, ou seja: ele trabalha, joga, faz compra, assiste a um filme, lê um livro, socializa, ouve música, e, inclusive, faz uma reclamação usando o computador. A crítica, e também o humor, está no momento em que o personagem relata que sente falta de algo em sua vida, e seu interlocutor responde que conhece um aplicativo perfeito para isso. A tirinha²⁰ apresentada possui a forma composicional de três fileiras com três quadrinhos em cada uma, totalizando nove quadrinhos. Além disso, apresenta título, texto verbal e não verbal e ilustração que acompanham a sequência dos fatos ocorridos. Como a unidade temática aborda

²⁰ O texto da Figura 68 apresenta características do gênero HQ. No entanto, a atividade define-a como tirinha (*comic strip*). De acordo com Deroza (2018), textos com diferentes formas composicionais são intitulados, em livros didáticos, como tiras/tirinhas. Por essa razão, seguindo a nomenclatura adotada pelas autoras da coleção, o texto foi analisado como o gênero tirinha em quadrinhos.

atividades do tempo livre, a tirinha mostra o personagem principal em diferentes momentos do seu dia. Cada quadrinho refere-se a um momento que é descrito por verbos no gerúndio.

As questões 4 e 5, ainda em relação ao gênero apresentado, favorecem o aprendizado do estudante do conteúdo temático da tirinha. Nesse sentido, espera-se que o aluno tenha lido e interpretado corretamente o texto para responder às perguntas. Ele deve identificar que o objetivo da tirinha é promover a reflexão das pessoas sobre o uso do computador. A respeito da forma composicional, também é solicitado que o aluno constate que a tirinha apresenta nove quadrinhos e três linhas.

Para finalizar a abordagem do primeiro exemplo do gênero, a seção apresenta uma atividade de pós-leitura, que tem por intuito trazer o gênero e seu conteúdo temático para a realidade do aluno. É proposto um momento de reflexão sobre a relação que os estudantes têm com a tecnologia e a relação do enredo do personagem com suas vidas pessoais. Essa atividade situa o estudante como protagonista da tarefa, visto que, a todo momento, as perguntas exigem uma comparação com sua própria vida.

Além de uma tirinha em quadrinhos, a seção de leitura, sempre composta por dois textos de gêneros diferentes, introduz um artigo jornalístico. Embora o gênero não tenha nenhuma ligação com a tirinha, o texto prepara o estudante para as seções que virão em sequência, além de explorar, por meio do texto e das atividades, o tema central da unidade: o uso do tempo livre.

É possível perceber que, conforme previsto no *Manual do Professor*, as atividades partem do ensino do inglês como uma língua franca, considerando que o público-alvo são alunos do 6º ano que, em sua maioria, estão tendo o primeiro contato com o inglês. Por essa razão, a seção possui algumas atividades escritas em inglês e outras em português, com o propósito de introduzir aos poucos a Língua Inglesa.

A seção seguinte, “A Look into Language”, lembra que, anteriormente, os estudantes encontraram na tirinha ações que ocorrem no dia a dia. Além disso, é informado que, nesta etapa, será ensinado como descrever ações cotidianas. Para isso, a seção ocupa-se em abordar o tempo verbal *present continuous* por meio de exercícios e exemplos em diferentes sentenças.

Como parte da atividade, a seção utiliza uma tirinha em quadrinhos que, assim como a primeira tirinha trabalhada, evidencia frases no gerúndio. A tirinha utilizada para abordar essa temática se encontra a seguir:

Figura 69 – Tirinha em quadrinhos, seção “A Look into Language”. Unidade 4 – 6º ano



Fonte: Pereira *et al.* (2022a, p. 96).

A tirinha apresenta três quadrinhos em uma única linha e aborda um momento do dia do gato Garfield, conhecido por ser preguiçoso e odiar as segundas-feiras. Em pensamento, Garfield relata as ações de Jon, seu tutor. Entre essas atividades, estão assobiar e cantar. O humor da tirinha está no fato de que, quando Jon convida o felino a praticar uma corrida, o gato pensa que, naquele momento, está ouvindo uma piada. Inclusive, pode-se dizer que o gato esteja satirizando Jon, pois ele sabe que o convite é sincero, mas trata como piada.

Propõe-se na questão uma discussão sobre a forma composicional da tirinha e compara-se o tema com a realidade dos estudantes. Em relação à forma, os alunos são questionados a respeito dos balões presentes nas duas tiras. Espera-se que eles diferenciem os balões, afinal, um representa a fala de um dos personagens e o outro, o pensamento. Em seguida, a proposta é refletir sobre os malefícios de passar o tempo livre da mesma forma que os personagens o fazem, ou seja, sempre conectados à *internet*, ou deitados sem fazer nenhuma atividade. A coleção indica que o professor deve instigar a discussão e apresentar um contraponto; em outras palavras, destacar a importância do equilíbrio entre o descanso e as atividades variadas do cotidiano.

Até o momento, os estudantes tiveram a oportunidade de ler dois textos do gênero tirinha em quadrinhos. Nesse sentido, é perceptível que, por se tratar do mesmo gênero, eles possuem características composicionais em comum, próprias das tirinhas. Contudo, elas se distinguem na quantidade de quadrinhos e têm finalidades e conteúdos temáticos diferentes, o que resume bem o conceito cunhado por Bakhtin (2011) ao determinar que os gêneros são flexíveis e “relativamente estáveis”, a depender da esfera de atividade.

Nessa perspectiva, sabe-se que as tirinhas têm a função social de distrair, provocar riso e, em alguns casos, fazer uma crítica social de modo implícito. Destarte, a tirinha apresentada anteriormente possui a finalidade de criticar uma prática corriqueira: estar sempre conectado. A tira que aborda a rotina de Garfield, por sua vez, tem por objetivo, segundo o texto dirigido

ao professor na coleção, além de causar risos, propor uma reflexão sobre a importância do equilíbrio entre descansar e praticar atividades físicas.

Essas finalidades estão ligadas ao conteúdo temático do gênero. Rojo e Barbosa (2015, p. 87) definem o tema como um elemento importante e afirmam que o texto “é todo construído (composto e estilizado) para fazer ecoar um tema”. Nesse prisma, a finalidade dos dois textos pode ser inferida pela apreciação de valor, ou, em outras palavras, pelo acento valorativo que o autor dá à tirinha.

Assim, Bakhtin (2011) chama a atenção para o fato de que os gêneros discursivos são apenas relativamente estáveis, pois podem apresentar alterações conforme as diferenças culturais e as condições de produção. Nessa conjuntura, Bakhtin defende que os gêneros se transformam historicamente, e, por essa razão, não apresentam uma regularidade estável, mas uma flexibilidade de acordo com as funções comunicativas.

A seção “Words in Action” tem como propósito aprofundar o tema da unidade. Para isso, a seção trabalha com verbos que remetem a atividades do cotidiano. Dessa forma, apresenta várias imagens com ações que fazem parte da vida dos estudantes, como brincar, andar de skate, nadar, andar de bicicleta etc. Além disso, para ilustrar esse tema, a questão fornece uma tirinha em quadrinhos em que dois jovens adictos à *internet* se veem entediados por estarem em um local com várias atividades de lazer, mas sem *internet* e celular. A Figura 70, a seguir, apresenta a tirinha:

Figura 70 – Tirinha em quadrinhos, seção “Words in Action”. Unidade 4 – 6º ano



Fonte: Pereira *et al.* (2022a, p. 97).

Seguindo os pressupostos teóricos desta pesquisa, é notório que a unidade aproveita a tirinha apresentada para ilustrar o tema da seção e, conseqüentemente, trabalha em conjunto com o assunto proposto e o gênero escolhido para ser abordado na unidade. A tirinha, com três quadrinhos em uma única linha, apresenta texto verbal e desenhos para ilustrar a história com dois personagens.

Retomando a discussão proposta por Rojo e Barbosa (2015) acerca das diferentes finalidades que um texto possui, é possível notar que a tirinha exposta apresenta, ainda que de forma implícita, um dos objetivos principais do gênero: causar humor, e o faz por meio de uma crítica ao modo como os jovens estão cada vez mais dependentes da tecnologia, dos aparelhos eletrônicos e da *internet*, além de terem perdido o interesse por atividades que fogem do meio virtual. A questão apresenta apenas uma alternativa como resposta sobre o enredo da tirinha, ou seja, cobra-se que o estudante saiba interpretar o texto e fazer inferências, como identificar a crítica social latente.

A seção seguinte, “Listen up!”, trabalha com a compreensão oral levando em consideração o tema da unidade e destacando uma maneira específica de aproveitar o tempo livre: visitando museus. Dessa forma, a seção está centrada em um áudio que apresenta esculturas de um museu, e os estudantes devem responder às questões propostas. A seção não aborda o gênero tirinha em quadrinhos, mas encaminha os alunos de forma que estejam aptos a entender o assunto central e possam criar, em breve, uma tirinha que trate do uso do tempo livre.

Em seguida, a seção “Have Your Say” continua a seção anterior, enfocando a produção oral. Neste momento, os estudantes devem expressar seus interesses durante o tempo livre a partir das atividades propostas. Essa seção tampouco explora a tirinha em quadrinhos, concentrando-se em fotografias que exibem diferentes tipos de pessoas em momentos de ócio e propondo um exercício em que os estudantes devem descrever oralmente cada uma das atividades representadas nas imagens.

Nessas duas últimas seções, voltadas à compreensão e produção oral, a coleção demonstra estar de acordo com a forma como se propôs a construir as unidades, seguindo o *Manual do Professor*. As questões estão centradas no sociointeracionismo e preveem o trabalho em dupla, trio ou grupo, afinal, aprender uma nova língua requer prática, logo, essa interação entre os estudantes se faz relevante para um melhor ambiente de aprendizado.

Finalmente, a seção “Check Your Understanding” tem como objetivo levar ao estudante “a possibilidade de se autoavaliar, perceber seus progressos e refletir sobre pontos que precisa aprimorar” (Ferreira *et al.*, 2022a, p. 104). Com isso, a seção retoma alguns conteúdos ministrados ao longo da unidade, inclusive a tirinha em quadrinhos:

Figura 71 – Tirinha, seção “Check Your Understanding”. Unidade 4 – 6º ano

3 Read the comic strip. Complete the sentences with the missing information. Write.



- There are two characters.
- The characters seem to be on vacation / the beach.
- There is only one panel.

Nesse momento de avaliação e consolidação do que foi apresentado na unidade, cabe orientar os estudantes a utilizar as estratégias de leitura que já conhecem.

Fonte: Pereira *et al.* (2022a, p. 104).

A tirinha apresentada na Figura 71 ilustra uma história curta de dois turistas que pretendem comprar *souvenirs* em uma viagem de férias, mas encontram todas as lojas fechadas devido à “*siesta*”, momento de descanso pós-almoço, bastante comum na Espanha. A finalidade da tirinha não é importante neste momento, visto que a atividade enfoca dois elementos constitutivos de um gênero: a forma composicional e o conteúdo temático. O exercício, que contém itens *a*, *b* e *c* presentes na Figura 71, exige que os estudantes tenham autonomia para identificar esses dois elementos da tirinha apresentada. Em outras palavras, os estudantes devem responder que há dois personagens (questão *a*), que estão de férias (questão *b*), e que há somente um quadrinho na tirinha (questão *c*).

A unidade analisada desenvolveu um tema muito relevante para a faixa etária do público-alvo do livro do estudante do 8º ano: o uso do tempo livre. Além disso, explorou de forma muito satisfatória a tirinha em quadrinhos, um gênero muito conhecido entre os alunos. As tirinhas foram apresentadas de forma contextualizada de modo que desperte o interesse dos estudantes por tratar de um tema presente em suas vidas.

As tirinhas expostas apresentam propósitos e podem alcançar uma ampla gama de leitores, além de gerar impacto de diversas maneiras. Pode-se dizer que o entretenimento é a principal função social de uma tirinha, e, a partir da leitura, o texto pode apresentar diferentes finalidades, baseando-se no conteúdo temático do gênero, como crítica social, humor, conscientização, reflexão, entre outros.

Em virtude da construção composicional, do conteúdo temático e dos diferentes propósitos que uma tirinha em quadrinhos pode apresentar, Marcuschi afirma que “são as formas que determinam o gênero e, em outros tantos serão as funções” (Marcuschi, 2003, p. 21). Essa afirmação é bastante relevante, principalmente observando as abordagens da tirinha na unidade “Free Time is Precious”, pois foram apresentadas tirinhas com diferentes propósitos sociais (humor, crítica social etc.) por meio de uma forma composicional típica do gênero. São

as formas composicionais, o conteúdo temático e as funções sociais que diferenciam, principalmente, uma tirinha em quadrinho de um outro gênero parecido, a história em quadrinhos.

7.2.2 O gênero gráfico

O próximo gênero analisado foi o **gráfico**, presente na vida dos estudantes, principalmente em ambientes escolares, já que, levando em consideração a faixa etária, é um gênero abordado em provas e atividades de interpretação do gênero. A seção “Write and Share”, responsável pela produção escrita da unidade temática de número 5 do 6º ano, propõe a criação de um gráfico com os dados obtidos em uma enquete criada na seção “Have Your Say”, com o intuito de compartilhar os resultados da pesquisa de forma objetiva com os colegas de classe e o professor, por meio de suportes da escola, como mural, *site* ou redes sociais.

Em seguida, como uma proposta de pré-escrita, a seção orienta os estudantes a relembrem as características de um gráfico e listarem três deles. Com isso, a questão espera que os alunos reflitam sobre a forma composicional de um gráfico. Portanto, considera como resposta que os gráficos apresentam informações numéricas, porcentagens, cores e formas diferentes e títulos, a depender do tipo do gráfico, ou seja, círculos, barras ou linhas, além de outras informações relevantes.

A produção do gênero prevê os seguintes passos: 1) analisar os dados da enquete; 2) determinar as porcentagens; 3) escolher o tipo de gráfico que produzirá (gráfico de barra, de pizza ou de linhas); 4) criar a primeira versão, incluindo título e legenda; 5) revisar o gráfico e os dados; 6) desenhar a versão final em uma folha separada; 7) compartilhar o gráfico de acordo com as instruções do professor.

Essa atividade privilegia a habilidade (EF09LI04) da BNCC, que orienta “expor resultados de pesquisa ou estudo com o apoio de recursos, tais como notas, gráficos, tabelas, entre outros, adequando as estratégias de construção do texto oral aos objetivos de comunicação e ao contexto”. A

Embora a atividade de escrita preveja a revisão e a redação da versão final, a seção propõe uma discussão pós-escrita sobre o gráfico construído, com dois questionamentos. O primeiro refere-se à efetividade de um gráfico: se os dados da enquete empregados facilitaram a visualização do resultado e por quê. O segundo questionamento tem ligação com a interpretação do gráfico em relação ao tema central da unidade, a prática de exercícios físicos.

Conforme os pressupostos teóricos antecipados no *Manual do Professor*, a atividade de produção escrita privilegia o sociointeracionismo em sala de aula quando incentiva o trabalho em equipes durante todo o processo de produção do texto. Essa interação acontece desde a discussão dos dados obtidos na enquete até o compartilhamento do que foi produzido. Dessa forma, é possível perceber a aplicação do andaimento, também previsto no *Manual*, visto que, ao trabalhar em equipe, um estudante com maior conhecimento pode auxiliar outro com menor domínio do assunto.

Durante a atividade, há um grande destaque à forma composicional que um gráfico pode apresentar. Ressalta-se que essa forma é, para Grillo (2007), o elemento constitutivo do enunciado mais próximo do que Bakhtin (2011) intitula gênero discursivo. Maciel (2015), por sua vez, define a forma como o acabamento geral de um texto. Assim, o trabalho com a forma composicional do gênero gráfico é relevante, visto que há mais de um tipo de gráfico.

A fim de verificar como funciona a construção composicional do gráfico, além das outras características do gênero que foram exploradas na unidade, observou-se a abordagem utilizada ao longo das seções. A unidade 5 do livro do estudante do 6º ano denomina-se “All Sports for All Ages”. Sua página de apresentação deixa evidente que a unidade temática abordará a importância das atividades físicas e esportes para a saúde mental e física de jovens de todas as idades e que os gêneros gráfico e infográfico serão retratados nas seções seguintes.

A seção de leitura, “Dig into Reading”, é iniciada com um texto do gênero infográfico, apresentando conceito, objetivo social e características do texto, como os dados da pesquisa e a apresentação visual. Apresenta, também, uma informação muito relevante: em um infográfico, geralmente, é possível encontrar outro gênero, o gráfico, que é abordado na segunda leitura da mesma seção.

Antes de explorar o primeiro gráfico, a atividade avalia os conhecimentos prévios que os estudantes possuem acerca do gênero. A atividade possui três questões, as duas primeiras, centradas na pré-leitura, enfocam a construção gramatical. Na primeira questão, os estudantes devem selecionar quais elementos compõem um gráfico. Com isso, espera-se que marquem as opções “legenda”, “título”, “diferentes cores para organizar os dados ou informações”, “figuras geométricas” (círculos, barras ou linhas) e “porcentagens ou números”, conforme mostra a Figura 72.

A questão 2 também privilegia a forma composicional e, adicionalmente, algumas condições de produção do gênero gráfico. As três questões a serem respondidas estimulam o conhecimento dos estudantes em relação aos meios em que é possível encontrar um gráfico, o

que é apresentado no gênero e quais tipos de gráficos eles conhecem, ou seja, o gráfico de linha, gráfico de barra e/ou gráfico de pizza. Na Figura 72 seguir estão as questões propostas:

Figura 72 – Questões presentes na seção “Dig into Reading”. Unidade 5, 6º ano

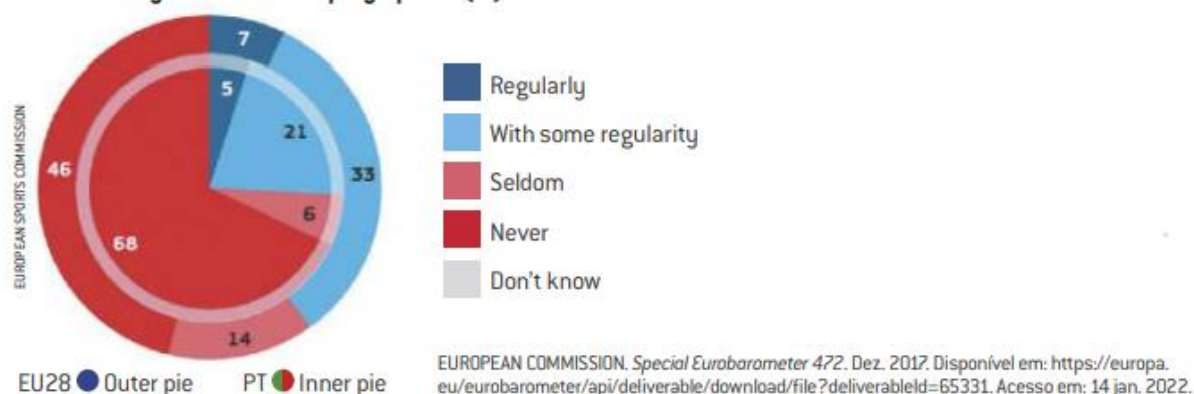
- 1** Based on what you know about graphs, write in your notebook the elements that you probably find in them.
- a caption
 - a long text explaining the data
 - a paragraph containing the author's analysis
 - a title
 - different colors to organize data or information
 - geometric shapes (circles, bars, and lines)
 - percentages or numbers
- 2** Answer the following questions in pairs. *Se os estudantes tiverem dificuldade para responder às perguntas em inglês, eles podem fazê-lo em português.*
- Where is it possible to find graphs? *Resposta possível: newspapers, magazines, TV news, math textbook.*
 - What do they show? *Resposta possível: numerical information, data about a topic.*
 - What types of graphs do you know? *Resposta possível: line graph (gráfico de linha), bar graph (gráfico de barra) e pie chart (gráfico de pizza).*

Fonte: Pereira *et al.* (2022a, p. 113).

Em seguida, a seção oferece o primeiro gráfico aos estudantes. Trata-se de um gráfico de pizza que expõe os dados de uma pesquisa em que os participantes deveriam responder com que frequência praticavam atividades físicas. Para apresentar os resultados, o gráfico de pizza continha diferentes cores no círculo, mostrando cada quantidade comparada com a totalidade dos dados. Essas cores têm a finalidade de organizar os dados e facilitar a legenda, também presente no gênero.

Quanto ao gráfico de pizza, a questão fornece o seguinte texto:

Figura 73 – Gráfico presente na seção “Dig into Reading”. Unidade 5, 6º ano
How often do you exercise or play sport? (%)



Fonte: Pereira *et al.* (2022a, p. 113).

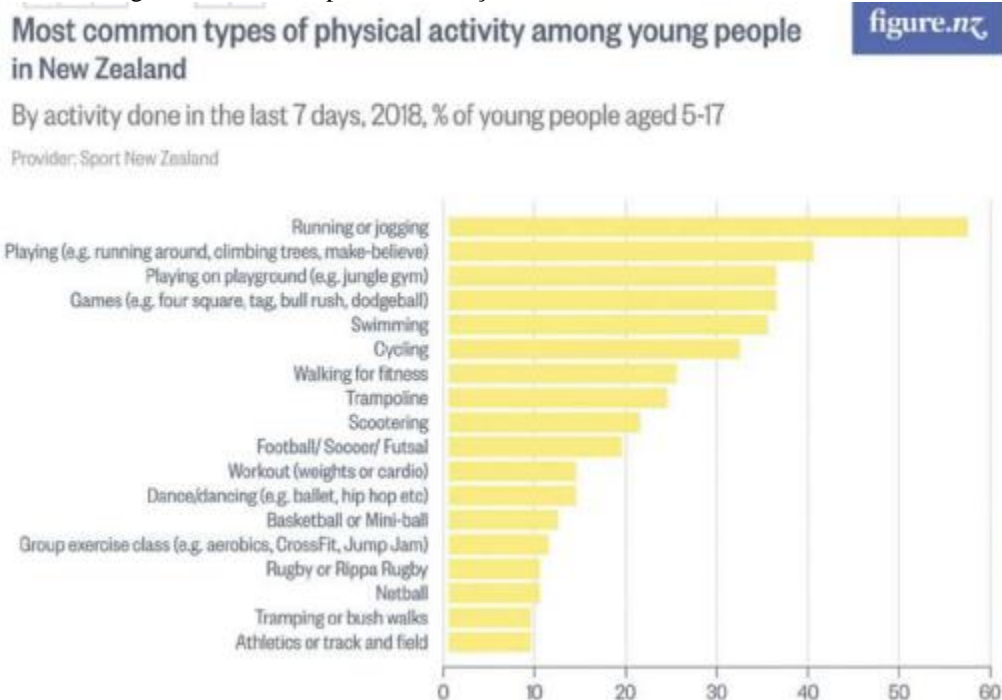
Bakhtin (2011, p. 286) afirma que “o gênero escolhido nos sugere os tipos e os seus vínculos composicionais”. Para abordar esses “vínculos composicionais” de um gráfico de pizza, a seção oferece exercícios voltados à interpretação dos dados. A questão 4, por exemplo, exige que os estudantes indiquem as porcentagens relativas a cada cor, seguida de outra atividade em que se deve completar as frases com as palavras que estão faltando, conforme os dados do gráfico. Para finalizar, a questão 6 discute algumas condições de produção, como prováveis leitores, procedência do gráfico e quem o produziu.

A atividade de compreensão escrita enfocou o gráfico de pizza, principalmente em sua forma composicional. Em relação a essa forma, Rojo e Barbosa (2015) reiteram que se trata da organização do texto ou do discurso por completo, ou seja, é o acabamento do enunciado. O gráfico é um gênero que apresenta flexibilidade para a organização dos elementos e, portanto, no acabamento do enunciado, já que pode ter diferentes configurações, como em barra ou em forma de pizza. Vale ressaltar que nem todos os gêneros têm essa flexibilidade, como as bulas de remédio, que seguem um padrão de organização, cuja alteração não cabe ao emissor.

Em relação ao conteúdo temático dos gráficos, sabe-se que cada gráfico apresenta uma apreciação de valor, ligada ao tema da pesquisa e, principalmente, aos resultados que ela apresenta. O primeiro gráfico (Figura 73), por exemplo, mostra com que frequência cidadãos portugueses praticam atividades físicas ou algum esporte comparativamente a outros países europeus (ou vice-versa). O gênero traz um acento valorativo negativo em relação à quantidade de pessoas que não praticam atividades físicas (68% dos portugueses e 46% dos europeus restantes), enquanto apenas 7% e 5% da população, respectivamente, praticam regularmente algum esporte.

A unidade também se dispõe a apresentar outros tipos de gráficos. A próxima seção, “Word in Action”, enfoca o vocabulário sobre o mundo dos esportes e atividades físicas. Acerca desse assunto, a seção fornece um gráfico de barras que mostra os resultados de uma enquête realizada com crianças e adolescentes. É importante ressaltar que a forma composicional do gênero são barras horizontais, em que cada uma representa um esporte e se estende para representar a porcentagem exata de crianças e adolescentes que praticam cada esporte. O gênero fornecido está presente a Figura 74, a seguir:

Figura 74 – Gráfico presente na seção “Words in Action”. Unidade 5, 6º ano



Fonte: Pereira *et al.* (2022a, p. 116).

Conforme previa Bronckart (2001), as atividades a respeito do gênero preveem a observância do texto, enfocando, entre outras propriedades, a forma de organização. Nesse sentido, os estudantes devem, primeiramente, identificar que se trata de um gráfico de barras que apresenta as atividades físicas que crianças e adolescentes praticam. Em seguida, espera-se que identifiquem informações acerca do texto, além das barras e informações de porcentagens: devem reconhecer qual instituição publicou o gráfico, os prováveis leitores interessados, em que meio circula e qual a faixa etária do grupo que respondeu à pesquisa. Todas essas informações podem ser encontradas no texto.

Em seguida, as questões 4, 6 e 8 pedem que os estudantes as respondam com base nas informações presentes no gráfico, principalmente em relação aos esportes e atividades físicas. A questão 9, por sua vez, está baseada na pesquisa que culminou na criação do gráfico, em outras palavras, o item questiona quais possíveis perguntas foram dirigidas aos participantes da pesquisa para que se obtivessem os resultados.

Por fim, como parte de reflexão, a seção propõe um momento em que os estudantes poderão deslocar as informações do gráfico para a sua realidade, afinal, como ressaltou Bakhtin (2011), a língua ocorre em forma de enunciados ou gêneros discursivos, proferidos pelos integrantes de um determinado campo da atividade humana. Logo, por estar conectado com uma atividade humana, o trabalho de trazer o gênero para a realidade do aluno se faz relevante.

Nesse sentido, a questão indaga quais esportes citados no gráfico são comuns no Brasil e como seriam os possíveis resultados da pesquisa se ela fosse realizada no Brasil.

Quanto ao conteúdo temático, o gráfico presente na Figura 74 ilustra uma realidade diferente do gráfico apresentado na Figura 73. Trata-se de uma pesquisa realizada com jovens de 5 a 17 anos da Nova Zelândia, que foram questionados sobre os esportes mais comuns que praticavam. Todos responderam pelo menos um esporte ou atividade física, sendo que 60% dos jovens declaram-se praticantes de corrida e 10% deles, de atletismo. O gênero possui um viés valorativo positivo acerca dos esportes, afinal, o gráfico mostra que todos os jovens respondentes praticavam esportes ou uma atividade física.

Posteriormente, a seção “Listen Up!” trabalha a compreensão oral. As questões são fundamentadas em gravações que os estudantes devem escutar para responder. É discutida a importância de cuidar da saúde por meio de diferentes formas, inclusive da diversão. Embora não apresente um gráfico, a seção encaminha os alunos para o objetivo central: criar um texto do gênero relacionado ao tema que tem sido abordado.

Ademais, trabalha-se a língua inglesa como língua franca, conforme previsto no *Manual do Professor*, quando é favorecido o uso de materiais audiovisuais que enfocam diferentes áudios que circulam no mundo social, oriundos de plataformas multinacionais com diferentes sotaques e variedades do inglês. Nesta seção, os estudantes devem ouvir um trecho de uma reportagem sobre um homem que cuida da saúde enquanto se diverte.

A reportagem, embora não tenha ligação com o gênero gráfico, prepara os estudantes para a atividade proposta na seção “Have Your Say”, que será essencial para a produção do gráfico na seção seguinte. O conteúdo temático da reportagem tem forte ligação com o tema tratado, visto que é proposta uma discussão sobre o tema central da unidade. Essas estratégias, quando combinadas, podem ajudar os alunos a tornarem-se mais eficazes na compreensão oral do inglês como língua franca, melhorando sua capacidade de comunicação.

Em sequência, a seção “A Look into Language” prepara os estudantes para terem autonomia ao expressar informações acerca do tema da unidade e do gênero abordado. Nesse sentido, espera-se que os alunos sejam capazes de falar com que frequência realizam uma determinada atividade física, bem como indicar ações que ocorrem no presente. Essa seção é relevante, principalmente, na escolha do tempo verbal, afinal, para produzir um gráfico, os estudantes realizarão uma enquete cujos resultados serão demonstrados no gráfico produzido.

A seguir, a seção intitulada “Have Your Say” é uma preparação para a seção seguinte da unidade, em que os estudantes produzirão um gráfico. Antes disso, para que tenham dados para organizar o texto, a seção propõe que seja criada, com os colegas, uma enquete de trabalho

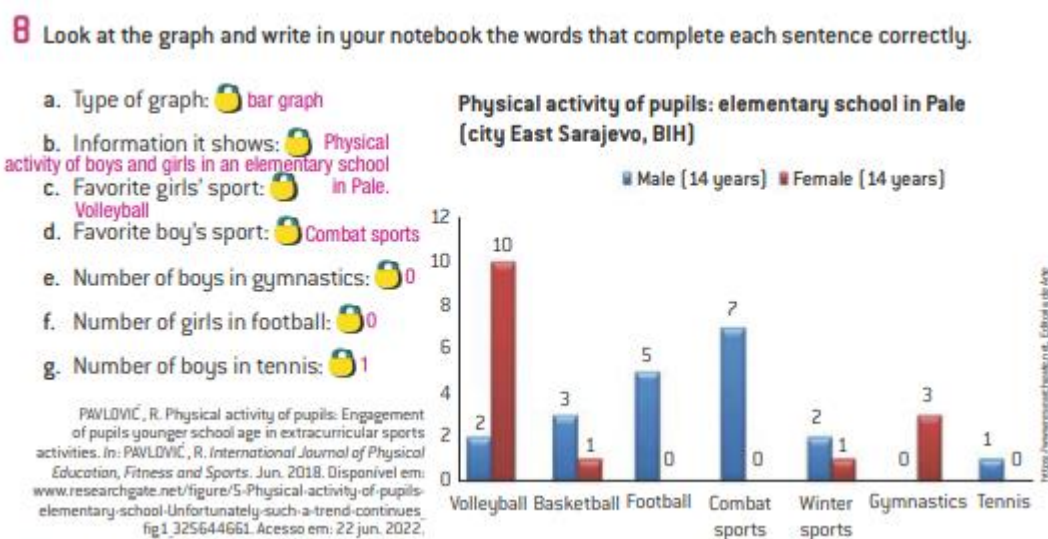
relatando quais são os esportes ou atividades físicas de sua preferência, assim como informações relevantes, como a idade dos respondentes, o número de participantes da enquete etc.

Essas atividades destacam o sociointeracionismo, visto que enfatizam as interações sociais e culturais no processo de aprendizagem. Como tratado nos pressupostos teórico-metodológicos da coleção, essa abordagem é materializada na sala de aula por meio da colaboração e do diálogo entre os participantes, elementos centrais para a construção do conhecimento, enfocando o aprendizado como processo social.

A última seção da unidade, “Check Your Understanding”, retoma os principais pontos estudados, e, em vista disso, oferece uma última atividade de fixação sobre os gráficos. É apresentado outro tipo de gráfico de barras, porém, diferentemente do anterior, trata-se de barras verticais. Seus elementos de forma composicional são título; público participante da pesquisa; legenda; barras coloridas diferenciando os dados; números em quantidade; e esportes mencionados, conforme ilustrado na Figura 75.

Além disso, a questão propõe uma atividade que consiste na interpretação do gênero. Dessa forma, os estudantes devem observar que é um gráfico de barras, identificar as informações mostradas, qual o esporte favorito das meninas e dos meninos, o número de meninos que praticam ginástica e tênis e o número de meninas que praticam futebol. Todas essas informações estão evidentes no gráfico, logo, espera-se que os alunos tenham autonomia para interpretá-los. Dessa forma, a atividade privilegia a seguinte habilidade da BNCC: “(EF06LI14) Organizar ideias, selecionando-as em função da estrutura e do objetivo do texto”.

Figura 75 – Gráfico presente na seção “Check your Understanding”. Unidade 5, 6º ano

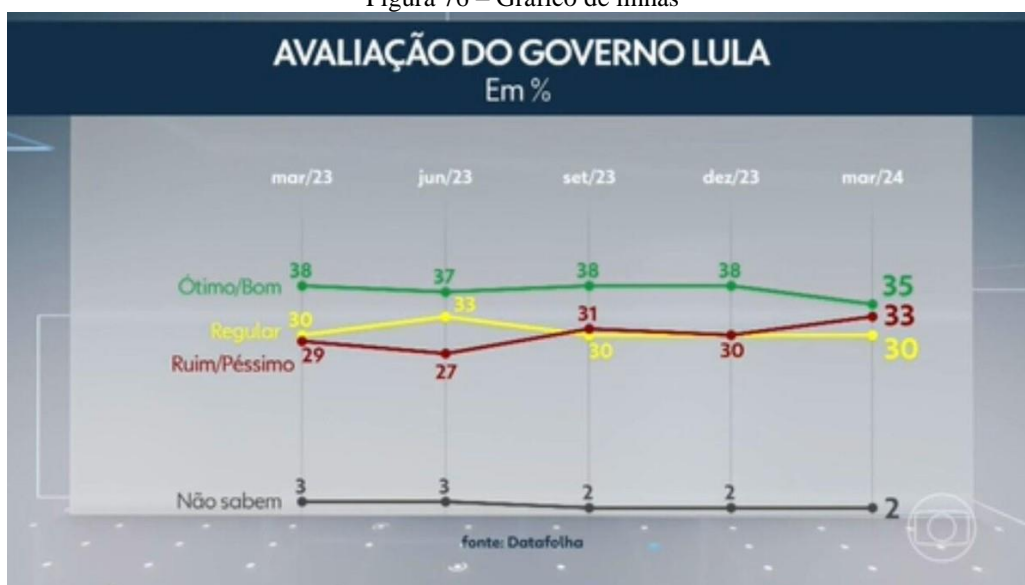


A questão destaca diferentes tipos de gráficos (pizza e barras) e explorou, sobretudo, as diferentes formas em que eles podem se apresentar. Elas são definidas por Rojo e Barbosa (2015) como a “(macro/super)estrutura” do texto. Portanto, pode-se dizer que a unidade evidenciou, de maneira satisfatória, a forma composicional dos gráficos de pizza e de barras (horizontais e verticais).

Por último, o gráfico da Figura 75 traz um acento valorativo ao conteúdo temático oscilante em relação aos dois gráficos anteriores. Trata-se de uma pesquisa mais restrita, com apenas 35 adolescentes de uma escola primária localizada no município de Saravejo, sendo 20 meninos e 15 meninas, todos com 14 anos de idade. Eles foram orientados a responder quais dos esportes listados preferem praticar. Os resultados presentes no gráfico evidenciam que a maioria das meninas prefere praticar voleibol, enquanto a maioria dos meninos, esportes de combate e futebol. As meninas demonstraram total desinteresse pelo futebol, esportes de combate e tênis, enquanto os meninos não se interessam por ginástica. Com isso, o conteúdo temático do gênero apresenta uma apreciação de valor que evidencia o interesse dos alunos pelos esportes; no entanto, essa simpatia não se refere aos esportes em geral, visto que alguns foram totalmente ignorados por ambos os gêneros.

Retornando à discussão sobre a forma composicional, é possível que os estudantes se perguntem como se configura um gráfico de linhas, visto que a unidade oferece a opção de produzir esse tipo de gráfico, mas não fornece informações sobre ele. A Figura 76, a seguir, apresenta um exemplo de gráfico de linhas:

Figura 76 – Gráfico de linhas



Fonte: Pinhoni e Petró (2024).

De todo modo, a abordagem do gênero gráfico, tanto de pizza, quanto de barras, foi suficiente para que os estudantes reconhecessem o gênero nas mais diversas esferas de atividades humanas. Da mesma maneira, foi trabalhada a criação do texto na seção de produção escrita, satisfazendo o que foi proposto no *Manual do Professor* quando foi orientado explorar o inglês como língua franca por meio do sociointeracionismo e do andaimento.

Além disso, pode-se notar a abordagem de estilo próprio dos gráficos quando as atividades dão ênfase aos numerais, às porcentagens e às distintas formas em que os números aparecem integrados ao gráfico. Por exemplo, no gráfico da Figura 73, a numeração que representa a porcentagem referente à periodicidade com que os participantes praticavam esportes é evidenciada dentro do desenho do gênero. Diferentemente, na Figura 74, é apresentado um gráfico em que os números da porcentagem de jovens que praticam determinados esportes encontram-se na parte exterior e inferior da ilustração. Por fim, a Figura 75 expõe um gráfico em que os numerais já não representam a porcentagem da amostra, mas a quantidade numérica exata. Esses números aparecem de duas formas: interna e externa. Na apresentação externa, localiza-se na lateral esquerda do gráfico, de forma vertical; na interna, as barras sobem conforme o número que se pretende atingir, acompanhadas do número exato na região superior.

7.2.3 O gênero receita culinária

A primeira unidade temática do livro do estudante do 8º ano adotou a **receita** como principal gênero discursivo, muito provavelmente devido ao tema central da unidade ser a alimentação. Nesse sentido, a seção de produção escrita dessa unidade tem como objetivo desenvolver, com os estudantes, uma receita sustentável, em continuidade ao que foi estudado ao longo das seções anteriores.

A escolha dos gêneros trabalhados em sala de aula (e, por extensão, nas unidades temáticas de um livro didático) “se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor” (Schneuwly, 2004, p. 23). Em relação às necessidades, verificou-se de que forma o gênero receita culinária foi abordado na unidade temática que tem como tema central a alimentação saudável.

De início, a seção fornece as principais condições de produção, da mesma forma que nas outras unidades analisadas. Assim, apresenta-se o gênero a ser produzido, seu objetivo, para quem está sendo escrito e sua distribuição, como em um livro de receitas criado pelo professor, o jornal da escola ou um *site* da *internet* voltado a receitas culinárias.

A parte de pré-escrita, com duas questões, ressalta o viés valorativo do gênero, ao abordar aspectos importantes na produção da receita culinária e o estilo por meio dos verbos que podem compor o texto. A Figura 77 a seguir mostra as duas questões de pré-escrita.

Figura 77 – Atividade de pré-escrita, seção “Write and share” unidade 1 – 8º ano

- 1** Read some aspects that you should take into consideration to create a sustainable recipe. Which other aspects would you add? Write them in your notebook.
- no waste
 - no pollution
 - nutritive value
 - avoid preservatives
 - others
- Resposta possível: local ingredients, healthy, accessible, ecologically responsible, etc.
- 2** Do some quick research to find verbs that are used in recipes and write them down in your notebook. Use a dictionary if necessary.
- Resposta possível: bake, blend, slice, beat, chop, add, cut, heat, spread, cream, serve, melt, boil, fry, peel, press, etc.

Fonte: Ferreira *et al.* (2022c, p. 30).

A questão 1 deixa claro que o conteúdo temático em questão é uma receita sustentável. O item está ligado ao que Rojo e Barbosa (2015) nomeiam como o acento valorativo que um locutor dá a um determinado gênero. Isso significa que os alunos criarão um texto não apenas de um gênero popularmente conhecido, mas também carregado do acento valorativo de uma receita culinária sustentável.

Uma receita sustentável é aquela que leva em consideração o impacto ambiental, social e econômico dos ingredientes e do processo de preparo. Algumas características de uma receita sustentável incluem: uso de ingredientes locais e sazonais; escolha de alimentos orgânicos; redução de alimentos de origem animal; minimização do desperdício de alimentos; consumo consciente de energia e água; valorização de produtores locais; entre outros aspectos. Seguir essas diretrizes ajuda a criar receitas que, além de serem saudáveis para quem consome, também respeitam e preservam o meio ambiente e as comunidades envolvidas na cadeia de produção dos alimentos. Todos esses aspectos formam o viés valorativo da receita, em outras palavras, compõem o conteúdo temático do gênero.

Pode-se dizer que uma receita é considerada sustentável ao atender aos elementos trazidos na própria questão, a saber: sem desperdício; sem poluição; ingredientes com valor nutritivo; e repúdio ao uso de conservantes. Além disso, os estudantes podem sugerir mais elementos que conferem sustentabilidade, como o uso de ingredientes locais, saudáveis, acessíveis e ecologicamente responsáveis.

A questão 2 explora o estilo da receita, ou seja, as escolhas linguísticas que o emissor faz para compor o texto. Assim, a questão deixa claro que os verbos utilizados na receita devem ser determinados pelos estudantes, que serão os produtores do gênero; por essa razão, os alunos devem fazer uma pesquisa rápida para encontrar verbos e expressá-los na questão, desde que

estejam no modo imperativo, já estudado no 6º ano. Os possíveis verbos utilizados podem ser: assar, misturar, fatiar, bater, picar, adicionar, cortar, aquecer, espalhar, servir, derreter, ferver, fritar, descascar, prensar, etc.

A atividade de escrita apresenta uma proposta de produção de uma receita culinária baseada em nove passos pré-estabelecidos, sendo as etapas de 1 a 5 as fases efetivas de escrita e as etapas de 6 a 9 as fases próprias para a pós-escrita. As etapas da escrita são: 1) escolher o tipo de receita que produzirá; 2) listar os ingredientes que a receita precisa; 3) definir a quantidade de cada ingrediente; 4) escrever as instruções de preparo; 5) adicionar elementos extras, como imagens, desenhos etc. Dando continuidade ao processo de escrita, a atividade propõe como pós-escrita: 6) mostrar a primeira versão da receita aos colegas de classe e fazer perguntas relacionadas ao texto; 7) revisar a receita checando as principais informações; 8) escrever a versão final do texto; e 9) compartilhar a receita culinária com os colegas e em outros lugares determinados pelo professor, como um livro de receitas, o mural ou jornal da escola, ou até mesmo a *internet*.

Todas estas etapas cumprem, com êxito, uma exigência da BNCC, com foco na seguinte habilidade: “(EF08LI11) produzir textos (comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, tweets, reportagens, histórias de ficção, blogues, entre outros), com o uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final), apontando sonhos e projetos para o futuro (pessoal, da família, da comunidade ou do planeta)”.

Para finalizar, a seção ainda oferece algumas perguntas para fomentar um debate sobre o gênero produzido. Essas perguntas devem ser respondidas oralmente, provavelmente em uma roda de conversa, a depender do professor, como um fechamento da atividade. É esperado que os estudantes compartilhem relatos sobre a experiência de criar uma receita culinária e suas maiores dificuldades, bem como realizem uma comparação com as receitas dos colegas.

Em comparação com a seção “Write and Share” dos dois gêneros já analisados, a tirinha em quadrinhos e o gráfico, a proposta de produção escrita da receita culinária não fornece muitas explicações acerca do que é o gênero discursivo em questão. Além disso, em comparação às atividades da seção de produção escrita analisadas anteriormente, as questões de pré-escrita parecem ser limitadas, com poucas informações sobre o que é o gênero discursivo receita. Uma possível razão disso pode ser o fato de a receita culinária ser um gênero amplamente presente na vida dos estudantes, portanto, dispensando informações de condições de produção e elementos constitutivos, que para outros gêneros seriam essenciais.

Por outro lado, a atividade está de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos apresentados no *Manual do Professor*, ao recuperar o sociointeracionismo e o andamento,

principalmente quando, no momento da escrita final do texto, os estudantes são encorajados a compartilhar seus textos com os colegas e trocar sugestões sobre as receitas produzidas.

Passando à análise da unidade temática, verificou-se que essa é a primeira unidade do livro do 8º ano, intitulada “Promoting Sustainable Food”, a qual aborda um tema rotineiro na vida dos adolescentes, a alimentação saudável. A página de abertura informa que a seção proporá uma conversa sobre o tema, incluindo uma reflexão sobre a origem dos alimentos e os impactos ambientais referentes à alimentação, além de apresentar aspectos gramaticais e vocabulário que privilegiem a comunicação para tratar desse tema. No final, conforme já indicado, os alunos são estimulados a criar uma receita culinária sustentável.

A seção de leitura, denominada “Dig into Reading”, apresenta atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura baseadas no artigo publicitário na Figura 78 a seguir. A partir da leitura do texto, a seção fornece informações sobre o texto como gênero discursivo (forma, condições de produção etc.) e propõe uma discussão sobre alimentação por meio do seu conteúdo temático. Nesse sentido, a atividade retoma a habilidade (EF06LI08) identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas”, da BNCC ao propor uma leitura do texto a seguir:

Figura 78 – Artigo publicitário presente na seção “Dig into Reading”, unidade 1, 8º ano



Fonte: Pereira *et al.* (2022c, p. 19).

Diferentemente das outras unidades, a unidade temática “Promoting Sustainable Food” não aborda na seção de compreensão escrita o gênero discursivo utilizado na seção de produção escrita. Embora a coleção não preveja esse aspecto em seus critérios teórico-metodológicos, é importante que o estudante tenha contato prévio com o gênero a ser produzido, o que pode ser feito nas seções de compreensão escrita, compreensão oral ou de vocabulário, entre outras. Com relação ao contato prévio, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) ressaltam que as diferentes etapas de apresentação do gênero são essenciais no processo de ensino-aprendizado do estudante, pois essa apresentação, em conjunto com as atividades, “dão-lhe os instrumentos necessários para esse domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada” (p. 84). Dessa forma, a seção de leitura é uma solução favorável para abordar o gênero.

A seção “Listen Up!”, por sua vez, dá continuidade às discussões sobre os alimentos e o que os torna saudáveis. Para isso, por estar voltada à compreensão oral, a seção fornece, por meio de um áudio, uma receita de uma pizza saudável. Antes disso, como atividade de pré-escuta, a seção apresenta duas questões que enfocam a forma composicional e as condições de produção de uma receita culinária. Na primeira questão, são indicados três elementos da forma composicional de uma receita: a lista de ingredientes, o título e as instruções; com isso, o estudante deve ordenar os elementos do gênero.

A segunda questão, por sua vez, focaliza os possíveis locais em que o gênero pode ser encontrado, bem como o público-alvo que buscara este tipo de receita. O item *a* questiona se os estudantes gostam de usar receitas e por quê. O segundo item da questão busca ativar o conhecimento dos possíveis locais em que uma receita oral pode ser encontrada, como programas de televisão, vídeos em redes sociais, *sites* etc. Por fim, o item *c* indaga se as diferentes receitas podem ter diferentes públicos-alvo. Trata-se de uma atividade interessante, pois tem o objetivo de diferenciar os possíveis leitores da receita; afinal, tratando-se de uma receita sustentável, o público-alvo é bastante específico.

Em seguida, é disponibilizado um áudio a cujos elementos mais importantes os estudantes devem se atentar. Por exemplo, os alunos devem notar o que está sendo preparado na receita e frases específicas ditas ao longo da gravação. A receita pode ser ouvida duas ou três vezes, conforme o professor julgar necessário. O áudio apresentado para a turma tem a seguinte transcrição:

Coming to number 1 dinner option. It is for those days when you feel like eating something special, something like pizza. So what is the problem? Let's make healthy oats pizza at home. To start, we take about 3 tablespoons of oat flour, and 2

tablespoons of semolina. Add just a little water to make a thick batter. Keep the batter aside for about 15 minutes. Meanwhile, you can cut the vegetables for the toppings. After 15 minutes, spread the batter evenly onto the pan on a low flame. Now flip it to cook the other side. In place of the unhealthy sauce, we will apply a smooth grinded mixture of sauteed onions and tomatoes. Now sprinkle some cheese over it. You can add a variety of vegetables like mushrooms, capsicums, etc. Add some more cheese to it. Season it with chili flakes, oregano, rock salt, and black pepper. Cover it for a while to let the cheese melt. So that's it: a healthy version of pizza is ready. Really, it's tastier and crispier than you might think it will be. [...] (Ferreira *et al*, 2022c, p. 186)²¹

As questões referentes ao áudio, na seção de compreensão oral, apresentam uma receita culinária oralizada. Contudo, o *status* de uma receita escrita não é perdido, dado que os elementos constitutivos não se alteram: modifica-se apenas a apresentação, conforme as escolhas linguísticas do falante. Dessa maneira, a atividade traz uma receita oralizada inusitada, enquanto o prato é feito, e uma receita escrita. Quanto ao viés valorativo da receita – uma receita sustentável –, destacam-se a seguir os elementos que identificam essa característica na mesma receita apresentada, dessa vez, traduzida:

Chegando à opção de jantar número 1. É para aqueles dias em que você sente vontade de comer algo especial, algo como pizza. Então qual é o problema? Vamos fazer **pizza de aveia saudável** em casa. Para começar, pegamos cerca de **3 colheres de sopa de farinha de aveia** e **2 colheres de sopa de semolina**. Adicione apenas **um pouco de água** para fazer uma massa grossa. Reserve a massa por cerca de 15 minutos. Enquanto isso, você pode cortar os **vegetais para as coberturas**. Após 15 minutos, espalhe a massa uniformemente na panela em fogo baixo. Agora vire para cozinhar o outro lado. **No lugar do molho não saudável, aplicaremos uma mistura suave moída de cebola e tomate refogados**. Agora polvilhe um pouco de queijo por cima. Você pode adicionar uma **variedade de vegetais como cogumelos, pimentões**, etc. Adicione um pouco mais de queijo. Tempere com flocos de pimenta, orégano, sal grosso e pimenta-do-reino. Cubra por um tempo para deixar o queijo derreter. Então é isso: uma versão **saudável de pizza** está pronta. Realmente, é mais saboroso e crocante do que você imagina. [...] (Ferreira *et al*, 2022c, p. 186, tradução nossa, grifo nosso).

A receita reproduzida aos estudantes destaca elementos importantes que ressaltam o acento valorativo da receita, como “pizza de aveia saudável”, “semolina²²” alimentos orgânicos, entre outros. Além disso, é possível perceber características próprias da forma composicional, como os ingredientes – “farinha de aveia”, “cogumelos”, “pimentões” –, a quantidade do produto – “3 colheres de sopa de farinha de aveia”, “2 colheres de sopa de semolina” – e o

²¹ Transcrito de: 7 HEALTHY & Tasty Dinner Ideas for the Week (Vegetarian). Produção: Fit Tuber. 20 dez. 2019. Vídeo (10min17s). Disponível em: www.youtube.com/watch?v=BEzASBGeEIM (07:25- 08:23). Acesso em: 26 ago. 2024.

²² A semolina é uma farinha de trigo parcialmente moída e purificada, sendo uma opção mais saudável que o trigo, pois oferece diversos benefícios como proteína, vitamina B, fibras, minerais etc.

modo de preparo – “reserve a massa por 15 minutos”, “após 15 minutos espalhe a massa uniformemente”, “polvilhe um pouco de queijo por cima”.

A forma composicional e o estilo fazem ecoar o conteúdo temático, ou o viés valorativo do gênero (Bakhtin, 2011; Rojo; Barbosa, 2015). É por essa razão, entre outras, que esses autores classificam esses elementos como “indissociáveis”. Abordar o gênero de forma mais aprofundada se faz relevante, afinal, “os gêneros são entidades complexas, dinâmicas e inter-relacionadas de diversas formas” (Bezerra, 2017, p. 61).

Embora a unidade não tenha disponibilizado uma receita escrita aos estudantes, deve-se levar em consideração que o gênero é muito frequente na vida dos alunos; logo, é possível que, por essa razão, os autores tenham preferido abordar a receita oralizada. A própria atividade espera que os estudantes já conheçam o gênero, quando, na atividade de pré-escrita da seção “Listen up!”, o enunciado diz “**pense nas receitas que você já conhece** e discuta essas questões com um colega” (Ferreira *et al.*, 2022c, p. 21, tradução nossa²³, grifo nosso).

Em continuidade à proposta da unidade, a seção “Words in Action” propõe contribuir com a unidade temática por meio do vocabulário necessário à produção de uma receita culinária. Para isso, a seção oferece questões de correlação entre as palavras fornecidas e as imagens apresentadas. A seção estabelece atividades em que os estudantes conheçam vocabulários relacionados a frutas, vegetais, laticínios, talheres, entre outros termos relacionados à alimentação. Dessa forma, é uma etapa essencial, ao preparar o aluno para produzir uma receita. Apesar de a seção não fornecer um texto escrito do gênero em questão, com o qual os alunos poderiam interagir, ela disponibiliza, em vez disso, um artigo sobre alimentação saudável por meio de alimentos sazonais, orgânicos e sem conservantes, tema essencial para a produção escrita.

A próxima seção, “A Look into Language”, está voltada ao ensino da gramática e propõe-se a trabalhar com os vocábulos *some* e *any*, termos de alta frequência na descrição de quantidades de alimentos. Além disso, os estudantes são expostos a exercícios que apresentam substantivos incontáveis. Essa seção tem forte ligação com o tema da unidade e com a produção textual, visto que apresenta uma forma de falar dos alimentos; em outras palavras, privilegia o estilo do gênero receita culinária.

Para Bakhtin (2011), a expressão no texto determina diretamente o estilo individual do enunciado. Por essa razão, favorecer o ensino-aprendizado dos estudantes lançando mão dos

²³ Texto original: *Think about the recipes you already know and discuss these questions with a classmate.*

meios linguísticos contribui, acima de tudo, com as características do gênero discursivo, bem como do sujeito do discurso, o autor; ou seja, protagoniza-se o objeto e o sentido.

A seção “Have Your Say” recupera a seção “Listen Up!”, que apresentou, de forma oralizada, uma receita culinária aos estudantes. Neste momento, os alunos são convidados a apresentar oralmente a receita produzida por eles, na seção “Write and Share”, anterior no livro do estudante, retomando conceitos apresentados. Para isso, os estudantes devem formar grupos e, em conjunto, gravar um vídeo apresentando uma das receitas produzidas. Além disso, mais uma vez, o andaimento e o sociointeracionismo são fortemente aplicados nessa seção, mantendo uma coerência da unidade com os pressupostos teórico-metodológicos da coleção.

Por fim, a seção “Check Your Understanding” retoma elementos relevantes vistos ao longo da unidade. A seção oferece aos estudantes uma receita culinária escrita, apresentada na Figura 79, apresentando, dentre outras questões na mesma seção, um item que exige que os alunos descrevam sua estrutura e seu conteúdo.

Figura 79 – Receita, seção “Check Your Understanding” – Unidade 1, 8º ano

Easy 3-Ingredient Pancakes

Serves: 12

Ingredients

Pancakes:

- 2 large eggs
- 2 cups 250ml milk (skim, low fat or full fat)
- 2 1/4 cups white self raising flour*

Instructions

1. Whisk the eggs and milk together to combine. Add in the flour, and beat until the batter is smooth and lump free. Add in any option add-ins you like here.
2. Heat a nonstick pan over low-medium heat with cooking oil spray. Wipe over excess; pour about 1/3 cup of batter per pancake. Cook pancakes for 1 to 2 minutes, or until bubbles appear on the surface and the bases are golden brown. Flip and cook until golden; transfer to a warmed plate; repeat with remaining batter (spraying/greasing pan between ever second or third pancake if needed).
3. Serve immediately with yoghurt, ice cream, whipped cream, maple syrup, berries, or any other toppings you like.

Notes

Optional Add-ins: *2-4 teaspoons sugar *2 teaspoons baking powder (for extra fluffiness) *1 teaspoon pure vanilla extract *Pinch of salt [...]

Resposta possível: a receita tem estrutura tradicional, ou seja, título, lista de ingredientes e modo de preparo organizados em tópicos. Além disso, ela apresenta o rendimento (número de porções). A lista de ingredientes é curta, e o modo de preparo, mais detalhado, embora simples. Algumas opções de acompanhamento são sugeridas, ao gosto do leitor.

CAFE DELITES. Easy 3-Ingredient Pancakes. 29 mar. 2016. Disponível em: <https://cafedelites.com/easy-3-ingredient-pancakes>. Acesso em: 12 maio 2022.

Fonte: Pereira *et al.* (2022c, p. 34).

Essa unidade temática, diferente das anteriores que trabalham o tema mais detalhadamente, explora o gênero receita culinária de forma limitada, principalmente ao não

explorar o gênero no meio escrito. A unidade se limita a fornecer uma única receita escrita em sua última seção, posterior à atividade de escrita. Embora a receita culinária seja um gênero popular, talvez seja um equívoco imaginar que todos os alunos conheçam o gênero.

7.2.4 O gênero resenha crítica de filme

O último gênero discursivo analisado foi a **resenha crítica**²⁴, presente na unidade temática número 5 do livro do estudante do 7º ano, denominada “Does Cinema Imitate Life?”. Seguindo o mesmo padrão de apresentar inicialmente as condições de produção do gênero, a seção informa aos estudantes de qual gênero será o texto produzido, com qual objetivo, para quem será direcionado e onde será compartilhado. Com isso, já no início, os estudantes conscientizam-se de que criarão uma resenha crítica para apresentar a seus colegas de turma informações sobre um filme que já assistiram, por meio de uma revista que será criada com as produções.

A seção começa com uma atividade de pré-escrita, que consiste em recuperar informações repassadas na seção de compreensão escrita. Nesse sentido, os estudantes devem responder questões acerca dos elementos do gênero, que Bezerra (2017) nomeia como “tríade bakhtiniana”, ou seja, o tema, a construção composicional e o estilo, conforme os estudantes estudaram nas seções anteriores. Em outras palavras, a atividade espera que o estudante reconheça o gênero conforme suas características.

Para o momento de escrita do gênero, a atividade sugere que os estudantes sigam oito passos, a saber: 1) escolher o filme que será resenhado; 2) pesquisar sobre o filme e fazer anotações; 3) escrever o primeiro rascunho; 4) compartilhar essa primeira versão com os colegas e pedir melhorias; 5) refletir sobre os comentários dos colegas em termos de relevância; 6) escrever a versão final da resenha crítica; 7) incluir uma imagem do filme; e 8) juntar as produções e montar em conjunto uma revista sobre resenhas críticas de filmes. A etapa 6, especificamente, cumpre com a exigência da BNCC “(EF08LI10) reconstruir o texto, com cortes, acréscimos, reformulações e correções, para aprimoramento, edição e publicação final” ao propor a reescrita do gênero.

²⁴ O livro do estudante apresenta as expressões *movie review* e *short review of a movie*, que podem ser traduzidas para o português como resenha de filme e crítica de filme, respectivamente. Na página de apresentação da unidade, a coleção apresenta a tradução como resenha e resenha curta de filme. Os gêneros discursivos dessa natureza apresentados ao longo da seção exibem características ora típicas de uma resenha, ora típicas de uma crítica. Em razão disso, assim como foi feito na coleção anterior e respeitando a tradução utilizada pela coleção e as especificidades de alguns textos, adotamos o termo resenha crítica para todos os gêneros que aparecem na unidade.

Os três primeiros passos referem-se à escrita do texto, enquanto as demais instruções estão ligadas ao processo de pós-escrita, que envolve a revisão e a escrita final. Pensando no texto como gênero, a atividade tem como enfoque a terceira etapa da criação da resenha crítica, a qual orienta que os estudantes atentem-se às principais características do gênero, tais como: a organização dos parágrafos, os tempos verbais e as informações relevantes do filme. Todas essas informações estão ligadas aos elementos indissociáveis de um gênero discursivo, principalmente do estilo.

O estilo, conforme Rojo e Barbosa (2015), são as escolhas linguísticas que fazemos para expressar nossa individualidade no texto, também chamado de “vontade enunciativa”, com o intuito de gerar o sentido desejado. Segundo as autoras, essas escolhas estão ligadas ao léxico, à estrutura frasal e ao nível de formalidade, além de todos os aspectos gramaticais. Por essa razão, faz sentido que a atividade ressalte a importância de uma escolha linguística adequada.

Escrever uma resenha crítica de filme exige que o criador do gênero expresse sua individualidade estilística no texto. Nesse sentido, Bakhtin destaca que “diferentes gêneros podem revelar-se diferentes camadas e aspectos de uma personalidade individual, o estilo individual pode encontrar-se em diversas relações de reciprocidade com a língua nacional” (2011, p. 266). Bakhtin também confirma que o estilo é um elemento importante no gênero e está indissociável de determinadas unidades temáticas; em outras palavras, ele integra a unidade de gênero como seu elemento (Bakhtin, 2011).

Espera-se, portanto, que o estilo, bem como outros elementos constitutivos, seja abordado ao longo da unidade; afinal, uma pessoa que lê uma resenha crítica de filme espera que o emissor cumpra, de forma satisfatória, o objetivo do gênero, isto é, informações acerca do filme. Em razão disso, expressar seu estilo individual, assim como os estilos linguísticos no texto, é essencial para que o gênero seja abordado de forma mais abrangente.

No que diz respeito ao estilo do gênero e ao estilo individual do emissor, ressalta-se que o primeiro, segundo Bakhtin (2011) está associado à escolha de formas linguísticas dentro dos gêneros discursivos. Ele refere-se aos recursos expressivos que os falantes ou escritores utilizam para cumprir as exigências de um gênero específico. O estilo é, portanto, determinado em grande parte pelo gênero em que se insere, uma vez que cada gênero possui suas próprias convenções estilísticas. No entanto, o estilo também pode variar dentro de um gênero, dependendo do contexto específico do enunciado.

Por outro lado, Bakhtin define que o gênero individual refere-se às características expressivas únicas de um autor ou orador específico. Ele é a marca distintiva que um indivíduo deixa em seus enunciados, podendo manifestar-se na escolha de palavras, construções

sintáticas, ritmo etc. Enquanto o estilo está condicionado pelo gênero, o estilo individual revela a singularidade do autor dentro desse quadro. É onde se percebe a autoria e a personalidade do enunciador, mesmo dentro das limitações impostas pelos gêneros.

Alguns gêneros favorecem o estilo individual do autor, como os literários e outros como artigos de opinião, resenhas, comentários etc. No entanto, muitos outros gêneros não dão essa preferência, como é o caso da receita culinária, da bula de remédio, da notícia, do resumo de artigo científico, de faturas e outros gêneros institucionais.

Ainda com relação à produção escrita, a seção “Write and Share” privilegiou os pilares que sustentam a coleção, ou seja: o uso do inglês como língua franca, quando propõe a produção de um texto na língua estrangeira como forma de aprimorar o conhecimento do inglês; o sociointeracionismo, quando propõe uma atividade em conjunto para criar uma revista com as resenhas críticas produzidas; e o andaimento, quando encoraja os estudantes a compartilhar a primeira versão do texto com os colegas, no intuito de receber e dar sugestões de melhorias nas resenhas.

Para averiguar se os estudantes chegaram à seção de produção escrita cientes do que é o gênero resenha crítica de filme, faz-se necessário analisar a unidade temática como um todo. A resenha crítica é abordada na unidade 5 do livro do estudante do 7º ano, intitulada “Does Cinema Imitate Life”. A página de apresentação antecipa que os estudantes refletirão sobre filmes e cinema de uma forma contextualizada, relacionando o tema com a vida real. Além disso, os alunos lerão e interpretarão resenhas críticas de filme, com o intuito de preparar-se para uma produção textual que envolva o gênero e o tema central da unidade. Para isso, a unidade inicia, já na página de abertura, uma breve discussão acerca do tema.

Em seguida, a seção “Dig into Reading” tem como objetivo introduzir o gênero resenha crítica de filme. Para isso, a atividade de pré-leitura exige que os estudantes atentem-se ao cartaz de apresentação do filme *Hidden Figures* (Figura 80) e à resenha crítica presente na seção de leitura (Figura 81). A princípio, os estudantes devem expressar a primeira impressão que tiveram da imagem e palavras que descrevam as mulheres do cartaz.

Figura 80 – Cartaz de divulgação de filme, página de apresentação. Unidade 5, 7º ano

Fonte: Pereira *et al.* (2022b, p. 108).

Figura 81 – Resenha de filme, seção “Dig into Reading” – Unidade 5, 7º ano


www.iol.co.za/entertainment/movies/reviews/hidden-figures-movie-review-7909233

Hidden Figures - Movie Review

By Jamal Grootboom, Feb 24, 2017

Hidden Figures is the perfect example of how representation matters and that more uplifting black stories need to be showcased.

Rating: 5/5 stars
 Director: Theodore Melfi
 Classification: 7 – 9 PG
 Running time: 127 minutes



Janelle Monáe, Taraji P Henson and Octavia Spencer in *Hidden Figures*.

Words can't explain how important this movie is. I walked out of this film and looked at one of my fellow reviewers, who also is a person of colour, and both of us were in tears looking at each other and knowing exactly what the other was thinking without saying a word. **THIS MOVIE MATTERS!**

Hidden Figures uncovers the incredible, untold yet true story of a brilliant group of black women – Katherine G. Johnson (Taraji P. Henson), Dorothy Vaughan (Octavia Spencer) & Mary Jackson (Janelle Monáe).

These three women changed the foundations of America by aiming for the stars.

The film recounts the history of an elite team of black female mathematicians at NASA who helped win the all-out space race against the Soviet Union and, at the same time, sent the quest for equal rights and opportunity rocketing forwards.

Hidden Figures plays off in the 60's and showcases the struggles and hardships these phenomenal women had to overcome to be viewed as equals. Not only were they dealing with segregation, but they also had to fight against misogyny and patriarchy that was/is rooted in society.

Director Theodore Melfi brilliantly showcases the hardships of the time but steers away from making segregation the focal point of the movie.

Don't get me wrong – it still plays an integral part of the of the movie however, these three amazing women are squarely the focus.

[...]

The screenplay is a perfect balance of comedy and drama. [...] Melfi doubles as a co-writer for the film and along with Allison Schroeder does a stellar job of taking the story of these women and bringing it to the big screen in an entertaining yet meaningful manner.

Overall Hidden Figures is one of the best films of the year.

I implore everybody to go out and watch this film. These are stories they need to be told. We need to support stories that show how amazing these brave people of colour were.

GROOTBOOM, Jamal. Hidden Figures - Movie Review. IOL, 24 fev. 2017.
 Disponível em: www.iol.co.za/entertainment/movies/reviews/hidden-figures-movie-review-7909233. Acesso em: 4 abr. 2022.

Fonte: Pereira *et al.* (2022b, p. 110-111).

Em seguida, a questão 2 tem o objetivo de apresentar o conteúdo temático, bem como a construção composicional do gênero. Com isso, espera-se que os estudantes respondam corretamente que uma resenha crítica de filme possui um resumo do enredo, informações sobre os personagens principais, a opinião do resenhista e outras informações sobre o diretor e alguns

dos atores. Da mesma forma, os estudantes devem apontar que o gênero não apresenta datas, horários e locais onde o filme possa ser visto.

Na atividade de leitura, o viés valorativo do gênero é favorecido ao exigir dos estudantes uma interpretação acerca do conteúdo do texto. Assim, espera-se que os estudantes percebam a intenção do resenhista, ou seja, se ele faz uma crítica positiva ou negativa do filme. Além disso, eles devem informar em qual parágrafo se encontram determinadas informações fornecidas na questão. Por fim, solicita-se que os alunos reconheçam as palavras sublinhadas no texto e as classifiquem como positivas, negativas ou neutras, além de discerni-las como opiniões sobre a qualidade do filme.

Todas essas palavras sublinhadas fazem referência ao estilo do gênero. O estilo é um elemento relevante no aprendizado de um gênero, pois encoraja o aluno a escrevê-lo deixando sua identidade, mantendo os outros elementos indissociáveis do gênero. Dessa forma, a seção de leitura realiza uma abordagem pertinente ao apresentar o primeiro texto do gênero resenha crítica de filme.

A próxima seção, intitulada “Listen Up!”, continua com a abordagem da resenha crítica de filme, no entanto, de outra perspectiva: a resenha na modalidade oral produzida por *vloggers*. A atividade de pré-escuta antecipa informações relevantes acerca da resenha crítica oralizada, visto que a atividade espera que diferencie-se o gênero oral do escrito. Espera-se que os estudantes considerem que, diferentemente do exemplo anterior, o que será abordado nesta seção apresenta uma linguagem informal, visto que está ligado às escolhas linguísticas do enunciador (estilo), um usuário de redes sociais, mas mantém outras características ligadas ao conteúdo temático e à forma composicional, como o título do filme, a opinião do resenhista, aspectos positivos e negativos, alguma informação sobre a trama, e, no final, seu veredito recomendando ou não o filme.

As outras questões da seção, embora digam respeito ao áudio escutado, tem como foco aspectos gramaticais e de vocabulário. Além disso, a seção explora outro gênero ligado ao universo cinematográfico, a sinopse de dois filmes: *Like Stars on Earth* e *Queen of Katwe*. Em um breve momento, a seção oferece a seguinte diferenciação dos gêneros: “Uma sinopse apresenta apenas informações básicas sobre o filme e o enredo, uma resenha apresenta também a opinião de quem a escreveu” (Ferreira *et al.*, 2022b, p. 114). Para finalizar, a seção indaga aos estudantes se eles preferem ler sinopses ou resenhas.

A próxima seção, voltada ao aprofundamento do vocabulário, propõe apresentar uma abordagem interessante tanto para o tema da unidade quanto para o gênero principal explorado, pois apresenta um vocabulário sobre filmes, isto é, termos comuns em todas as resenhas críticas.

Primeiramente, a seção fornece uma lista em inglês com os gêneros de filmes mais comuns, como drama, comédia, musical, mistério etc. Em seguida, apresenta cinco sinopses de diferentes filmes em que, a partir da leitura, os estudantes devem determinar a qual gênero pertence. As questões restantes da seção não oferecem novos gêneros discursivos, mas exploram, de outras formas, as sinopses apresentadas e contribuem com o aprendizado de novos termos, favorecendo o gênero resenha crítica de filme, principalmente o estilo, já que enfoca as diferentes formas gramaticais presentes no gênero.

Essas formas gramaticais, que Rojo e Barbosa (2015) denominam escolhas linguísticas, ou, o estilo, contribuem para a produção do gênero resenha crítica de filme, pois encaminham o estudante a um conhecimento necessário na seção de escrita. Afinal, é com os termos aprendidos nessa seção que o aluno adquire conhecimento linguístico para a criação do gênero.

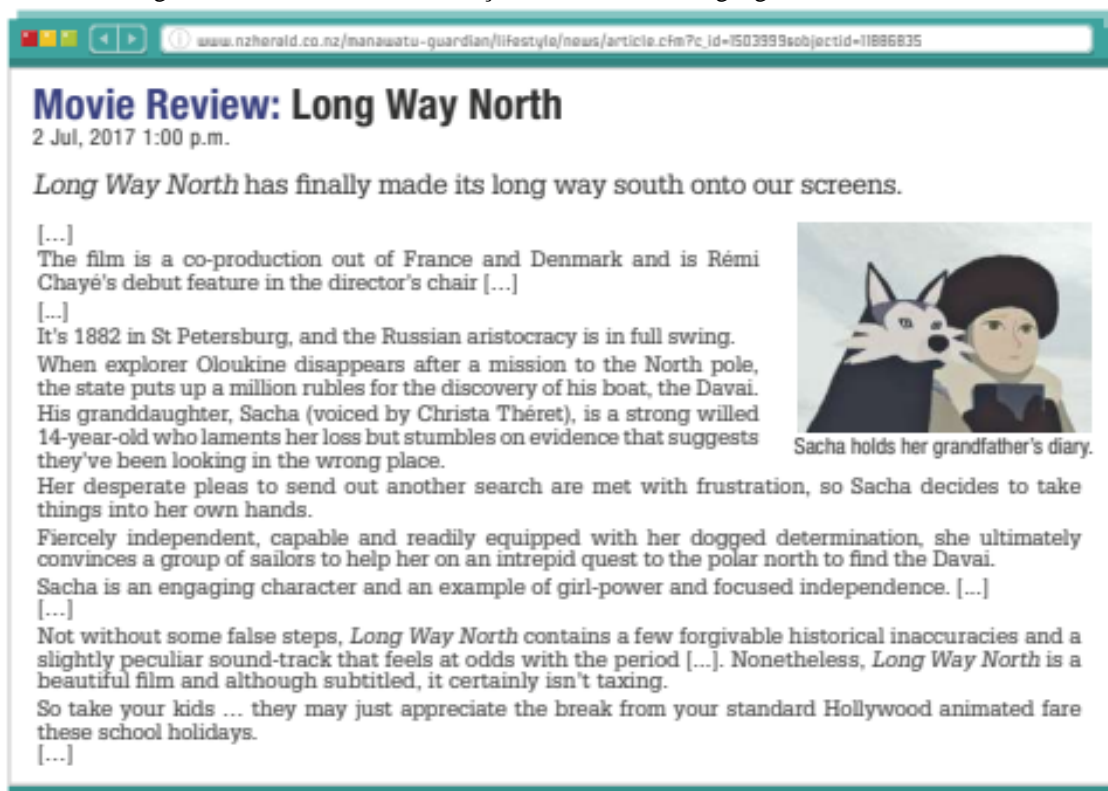
O trabalho com aspectos gramaticais e o estilo na seção pode ser proveitoso para a seção de produção escrita. Com relação às duas abordagens, Bakhtin pondera que

[...] a gramática e a estilística convergem e divergem em qualquer fenômeno concreto de linguagem: se o examinamos apenas no sistema da língua estamos diante de um fenômeno gramatical, mas se o examinamos no conjunto de um enunciado individual ou do gênero discursivo já se trata de fenômeno estilístico. Porque a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico (Bakhtin, 2011, p. 269).

Foi possível perceber que a unidade temática não apresenta o gênero resenha crítica de filmes em todas as seções, visto que não há essa necessidade, dado que as resenhas já apresentadas parecem ser suficientes para o reconhecimento do gênero pelos estudantes. Sendo o gênero abordado nas seções anteriores, a unidade propõe abordar a gramática, que, indiretamente, favorece o estilo do gênero no momento da criação, na seção de produção escrita.

A seção “A Look into Language” tem como enfoque principal os aspectos gramaticais. Nessa etapa, a seção se encarrega de apresentar os diferentes tempos verbais. Nesta unidade em específico, abordará o tempo *simple present* e as palavras de ligação. Dessa forma, espera-se que os estudantes possam inferir a função dos conectores, observando os exemplos extraídos das resenhas apresentadas. Ao explorar esse segundo tema, a seção fornece uma resenha crítica do filme *Long Way North*, conforme a Figura 82, a seguir:

Figura 82 – Resenha de filme, seção “A Look into Language” – Unidade 5, 7º ano



Movie Review: Long Way North
2 Jul, 2017 1:00 p.m.

Long Way North has finally made its long way south onto our screens.

[...]
The film is a co-production out of France and Denmark and is Rémi Chayé's debut feature in the director's chair [...]

[...]
It's 1882 in St Petersburg, and the Russian aristocracy is in full swing. When explorer Oloukine disappears after a mission to the North pole, the state puts up a million rubles for the discovery of his boat, the Davai. His granddaughter, Sacha (voiced by Christa Théret), is a strong willed 14-year-old who laments her loss but stumbles on evidence that suggests they've been looking in the wrong place. Her desperate pleas to send out another search are met with frustration, so Sacha decides to take things into her own hands. Fiercely independent, capable and readily equipped with her dogged determination, she ultimately convinces a group of sailors to help her on an intrepid quest to the polar north to find the Davai. Sacha is an engaging character and an example of girl-power and focused independence. [...]

[...]
Not without some false steps, *Long Way North* contains a few forgivable historical inaccuracies and a slightly peculiar sound-track that feels at odds with the period [...]. Nonetheless, *Long Way North* is a beautiful film and although subtitled, it certainly isn't taxing. So take your kids ... they may just appreciate the break from your standard Hollywood animated fare these school holidays. [...]

[...]

Shout Factory/Journeal/Event Collection/Fabreana

WOOLLASTON, T. Movie Review: Long Way North. *Manawatu Guardian*, 2 jul. 2017. Disponível em: www.nzherald.co.nz/manawatu-guardian/lifestyle/news/article.cfm?c_id=1503999&objectid=11886835. Acesso em: 7 abr. 2022.

Fonte: Pereira *et al.* (2022b, p. 122).

Com relação ao gênero apresentado na Figura 82, a seção propõe algumas questões em torno dele. A primeira questão espera que os estudantes sejam capazes de inferir, por meio da leitura, a qual gênero o filme pertence; isso pode ser averiguado tanto pelo texto verbal, quanto pela imagem. A seguinte questão, voltada à compreensão escrita, questiona se a resenha recomenda ou não o filme e por meio de qual informação se chega à resposta. Espera-se que o estudante responda que o filme é recomendado, visto que no último parágrafo a expressão “*so take your kids*” deixa clara a recomendação.

Por fim, a seção “A Look into Language” propõe uma discussão sobre as resenhas de filme, relacionando o gênero com a realidade dos estudantes. Esse contato, importante para o domínio do gênero, contribui para a observação de Bakhtin (2011, p. 285) de que, quanto maior o domínio com o gênero, mais livremente o empregamos e “descobrimos neles a nossa individualidade”.

A seção “Have Your Say” mostra o quanto a abordagem da resenha crítica de filme como gênero discursivo foi consistente. Isso porque a seção propõe que os estudantes façam uma resenha crítica oral a respeito de um filme. Com isso, primeiramente, os elementos

constitutivos de um gênero são recuperados quando questiona-se aos estudantes quais informações eles pretendem mencionar na resenha – título, trama, opinião, recomendação etc.

Para apresentar a resenha crítica, são fornecidos seis passos: 1) decidir se apresentará a resenha sozinho ou com um colega; 2) tomar a resenha produzida na seção de produção escrita como exemplo ou resenhar um novo filme; 3) pensar na estrutura da resenha oral, principalmente no estilo e forma (formal, informal, tópicos presentes e veredito de recomendação); 4) fazer algumas anotações sobre o que quer falar; 5) ensaiar a apresentação; 6) apresentar a resenha crítica oralmente de forma clara e em bom tom para todos ouvirem, evitando a leitura do texto.

Por fim, os estudantes devem se autoavaliar e avaliar a apresentação dos outros colegas. Para isso, devem listar no caderno aspectos positivos e negativos de sua apresentação. Nesse momento, o professor dará um parecer da apresentação de cada aluno, indicando em quais aspectos eles precisam melhorar. Essa prática recupera o andaimento, pilar apresentado no *Manual do Professor* que consiste na prática de uma pessoa com mais informações no assunto repassar o conhecimento para quem tem menos. Ressalta-se que esse pilar inclui os próprios estudantes que se dispõem a ajudar um colega a melhorar algum aspecto.

Finalmente, a última seção da unidade temática “Does Cinema Imitate Life?” relembra os principais pontos estudados ao longo das seções. A seção se denomina “Check Your Understanding”, e seu principal objetivo é dar a oportunidade aos estudantes de se autoavaliarem e perceberem seus progressos e aprimorarem nos pontos que julgarem necessário. Para isso, retoma o tema central da unidade, o universo cinematográfico, e o gênero discursivo principal da unidade, a resenha crítica de filme.

A seção já inicia apresentando uma nova resenha crítica, do filme *Boy and the World*, lançado em 2015. Na primeira questão, os estudantes devem identificar na resenha o autor do texto, ou seja, o resenhista crítico, a classificação do filme, o tempo da obra e o ano de produção. Essas são informações facilmente encontradas no texto, principalmente nessa etapa, em que os estudantes trabalharam de forma expressiva o gênero.

A questão seguinte enfoca mais uma vez, assim como a anterior, os elementos constitutivos do gênero; dessa vez, o estilo e o conteúdo temático. Os estudantes devem reconhecer as palavras sublinhadas do texto e identificar sua função no gênero. A resenha crítica de filme é mostrada pela Figura 83 a seguir:

Figura 83 – Resenha de filme, seção “Check Your Understanding” – Unidade 5, 7º ano



www.common SenseMedia.org/movie-reviews/boy-and-the-world

Boy and the World

Movie review by Sandie Angulo Chen

[...]
Poignant hand-drawn story promotes family, environmentalism.
PG | 2015 | 83 minutes

IS IT ANY GOOD?

Brazilian animator Ale Abreu's hand-drawn animated tale is a beautiful, original story that's socially relevant but also sweetly entertaining for families. At first it might seem disconcerting that no one is speaking an understandable language, but dialogue is unnecessary. Audiences can easily fill in what everyone is saying/meaning, and *Boy and the World's* visuals and evocative score make up for the lack of language. As the boy travels in pursuit of his father, he realizes just how different the rest of the world is from his perceived paradise of a quiet farm town.

Abreu's hand-drawn style has a child-like quality that should entice younger viewers. The vivid palette, combined with the soaring Brazilian music, make the boy's journey a powerful one, because all he wants is his father back home. [...] But the boy's desire for his father is ultimately most compelling – and how his journey takes him to places where he sees the extremes in which people can live is eye-opening ... not just for the boy, but for viewers, too.

CHEN, S. A. *Boy and the World*. Common Sense Media, 2022. Disponível em: www.common SenseMedia.org/movie-reviews/boy-and-the-world. Acesso em: 4 abr. 2022.

Fonte: Pereira *et al.* (2022b, p. 126).

A unidade apresentou de forma satisfatória um tema bastante relevante e habitual na vida dos estudantes, já que dificilmente haverá um estudante que nunca tenha visto um filme anteriormente, ainda que pela televisão. O tema é relevante e, de certa forma, atrai o interesse dos estudantes, o que facilita o trabalho com os eixos de compreensão e produção oral e escrita.

Por essa razão, é provável que a resenha crítica de filme teve a abordagem mais consistente de gênero, afinal, ao longo da unidade, os estudantes se familiarizam com a forma composicional, o conteúdo temático e o estilo de uma resenha, por meio de diferentes textos nas modalidades oral e escrita. Além disso, os alunos têm a oportunidade de produzir o gênero também de forma oral e escrita; com isso, finalizam a unidade sendo capazes de reconhecer uma resenha crítica e suas condições de produção e de produzi-la se for necessário. Finalmente, percebeu-se a aplicação dos três pilares que sustentam a coleção, segundo os pressupostos teórico-metodológicos apresentados no *Manual do Professor* (inglês como língua franca, andamento e sociointeracionismo), visto que a língua inglesa é ensinada como uma língua franca e os estudantes são encorajados a se ajudarem, promovendo uma interação social contínua na sala de aula.

7.3 Síntese da coleção

A coleção *Bridges* mostrou um grande compromisso com a BNCC, principalmente com o trabalho que realiza com os mais diversos gêneros discursivos para ensinar a Língua Inglesa. As autoras propõem criar unidades temáticas cujas seções se articulam, para apresentar aos estudantes uma proposta de ensino/aprendizagem gradual, que se desenvolve ao longo da unidade temática.

Cada unidade possui um tema e, a partir dele, são desenvolvidos os eixos de produção e compreensão oral e escrita, bem como outras habilidades voltadas ao vocabulário e gramática. De modo geral, a coleção cumpre com as habilidades previstas na BNCC e, com base nelas, desenvolve uma temática que, em teoria, está presente na vida dos estudantes com faixa etária entre 12 e 17 anos. Por exemplo, nas unidades temáticas analisadas, foram trabalhados os temas de uso do tempo livre, esportes e atividades físicas, alimentação saudável e universo cinematográfico.

A seção de compreensão escrita oferece aos estudantes diferentes tipos de textos para melhorar a leitura. Com exceção do gênero receita culinária, a seção apresenta textos do mesmo gênero que é abordado na produção na seção “Write and Share”, voltada à criação do gênero indicado na página de apresentação da unidade. Outros gêneros também são usados no processo de leitura, no intuito de abordar o tema central da unidade.

Uma vez apresentado o gênero na seção “Dig into Reading”, concentrado na leitura, a unidade desenvolve-se com os objetivos propostos na página de apresentação e, frequentemente, apresenta outros exemplos do gênero principal da unidade ao longo das seções da unidade, ou seja, nas seções “Words in Action”, “Listen up!”, “Have Your Say”, “A Look into Language” e “Check Your Understanding”.

Os gêneros fornecidos vêm acompanhados de questões que ressaltam suas características, principalmente os elementos constitutivos cunhados por Bakhtin (2011) e aprofundados por Rojo e Barbosa (2015). Nesse sentido, as atividades possibilitam que, com as respostas, os estudantes possam inferir informações acerca do conteúdo temático, da construção composicional e do estilo do gênero.

Na seção de produção escrita, denominada “Write and Share”, o gênero é explorado de forma mais ampla, uma vez que é nessa seção que os estudantes devem produzir um texto conforme o que aprenderem sobre ele nas seções anteriores. A seção, primeiramente, fornece as principais condições de produção do gênero para situar o estudante na atividade. Com isso,

o aluno se conscientiza de qual gênero produzirá, seu objetivo, para quem seu texto será direcionado e de que forma ele será compartilhado com os futuros leitores.

Como atividades de pré-escrita, a seção oferece questões ligadas, geralmente, a exercícios que remetem à forma composicional dos gêneros. Em alguns casos, também é possível obter informações complementares das condições de produção. Todas essas características já foram abordadas em atividades anteriores, principalmente na seção de leitura.

As atividades de escrita, por sua vez, exigem que os estudantes coloquem em prática tudo o que aprenderam sobre o gênero. Essa fase inclui etapas da pós-escrita, visto que consiste em escrever, primeiramente, uma versão preliminar do texto, para então compartilhar com os colegas, no intuito de obter sugestões, além de sugerir melhorias nos textos alheios. Após isso, os alunos devem considerar, se necessário, as mudanças e escrever a versão final.

Para finalizar a seção, uma discussão é promovida por meio das caixinhas que recebem o nome de “Think Critically”. Essas caixinhas servem como um encerramento da seção para promover um debate acerca da experiência de criar o gênero estudado, além de fazer uma contextualização de como o gênero se relaciona com a vida cotidiana dos alunos, fazendo com que o aluno se torne protagonista da atividade. Ao longo de toda a unidade temática, a coleção leva em consideração os pilares que a sustentam, conforme informado nos pressupostos teórico-metodológicos no *Manual do Professor*, ou seja, as seções estão pautadas no ensino do inglês como língua franca, favorecendo o sociointeracionismo e o andamento.

7.4 Comparação das coleções

Nesta seção, será proposta uma comparação das duas coleções analisadas: *Ways* —, investigada no capítulo 6, e *Bridges*, foco deste capítulo. Ambas as coleções apresentaram, nos quatro livros que as compõem, quatro gêneros discursivos em comum: a tirinha em quadrinhos, o gráfico, a receita culinária e a resenha crítica de filme. Verificou-se de que forma esses quatro gêneros são abordados e explorados na produção escrita e nas demais seções da unidade. Diante disso, apresenta-se a seguir uma comparação dos pontos comuns e divergentes ao introduzir um gênero, comparando com seus respectivos pressupostos teórico-metodológicos e as teorias que regem esta pesquisa.

Primeiramente, é importante ressaltar que as duas coleções cumprem de forma satisfatória o que prevê a BNCC (Brasil, 2018a) em relação aos três eixos organizadores analisados, a saber: Oralidade, Leitura e Escrita, bem como as exigências do Edital do PNLD 2024 (Brasil, 2022). A partir das exigências e critérios de aprovação dos respectivos

documentos, os autores das coleções definiram o tema e o gênero discursivo adotados para abordar o conteúdo previsto para cada unidade temática.

As coleções adotam diferentes perspectivas teóricas acerca do gênero discursivo. A coleção *Ways* — se fundamenta em Bakhtin (2011), que defende que a língua se efetua por meio de tipos relativamente estáveis de enunciados, os gêneros do discurso, que contêm três elementos constitutivos: o conteúdo temático, o estilo e a forma composicional. Por outro lado, a coleção *Bridges* apoiada nos pressupostos teóricos de Marcuschi, defende que os gêneros textuais “caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais” (Marcuschi, 2003, p. 20).

Em relação aos pressupostos teóricos metodológicos adotados na coleção, o *Manual do Professor* da coleção *Ways* — prevê atividades baseadas no conceito de gênero discursivo. Por essa razão, por basear-se em Bakhtin (2011), era esperado que as atividades enfocassem os elementos constitutivos previstos pelo filósofo, ou seja, o tema, a forma composicional e o estilo. A coleção também prevê a inclusão de tarefas que privilegiem o trabalho em conjunto, seja ele em dupla, trio ou em grupo, pois reconhece a importância da interação entre os estudantes para a aprendizagem.

Por outro lado, a coleção *Bridges* prevê no manual do professor, uma abordagem que se ampara no sociointeracionismo e no andaimento (*scaffolding*), além de propor ensinar o inglês como língua franca. Como já dito, a coleção apoia-se na abordagem de Marcuschi (2003) para os gêneros discursivos; por essa razão, espera-se que as atividades privilegiem não apenas o texto como uma estrutura a ser seguida, mas também a função social que os diferentes gêneros possuem nas diferentes esferas de atividade humana.

Ambas as coleções apresentam características dos gêneros de forma explícita somente na seção de produção escrita; antes disso, as características, bem como todas as informações acerca dos gêneros, são adquiridas por inferências, que os estudantes produzem por meio das atividades que exploram essas informações. Na seção de escrita, as coleções apresentam algumas condições de produção. A coleção *Ways* — o faz por meio de um pequeno texto que explica o que é o gênero e qual seu objetivo social. A coleção *Bridges*, por sua vez, apresenta em tópicos o gênero, o objetivo, a quem se direciona e possíveis locais para compartilhá-lo.

De maneira geral, as atividades de pré-escrita da coleção *Ways* — apresentam outras condições de produção, complementando o texto inicial da seção, com exceção das atividades referentes ao gráfico, que enfocaram o conteúdo temático do gênero. Já para as atividades de

escrita, foram previstas etapas que incluíam a escrita, a revisão e a escrita do texto final, finalizando com a atividade que propõe o compartilhamento do texto.

A coleção *Bridges* não apresenta um padrão fixo para as atividades de pré-escrita, ou seja, as atividades eram pensadas conforme a necessidade de cada gênero específico. Por exemplo, ao abordar a tirinha em quadrinhos, a atividade privilegiou as diferentes funções sociais que o gênero pode apresentar. O gráfico, no entanto, teve a forma composicional privilegiada nas atividades, assim como a resenha crítica de filme, cujas atividades abordam também o estilo. Por fim, as atividades de pré-escrita da receita culinária enfocaram o conteúdo temático e o estilo.

Ambas as coleções abordaram os elementos constitutivos dos gêneros, ora de maneira mais eficaz, ora de forma mais limitada, a depender do gênero e da unidade em que ele foi empregado, relacionando-se ao tema do capítulo. Conforme mostrado nas análises, alguns gêneros foram melhor explorados que outros, embora todos cumpriram as determinações da BNCC.

Em relação à BNCC, cabe ressaltar que esse documento normatiza as habilidades a serem desenvolvidas nas unidades, bem como o conteúdo gramatical a ser abordado. A partir disso, cabe aos autores das coleções avaliar a melhor forma de trabalhar o gênero discursivo dentro da temática escolhida para atender aos critérios da BNCC. É possível que esse método engessado imposto pela BNCC possa desfavorecer a abordagem do gênero discursivo, visto que os autores ficam restritos a explorar determinados gêneros com determinados conteúdos gramaticais; por exemplo, a receita culinária com o uso do imperativo e a biografia com o uso do tempo verbal no passado. Com isso, as coleções utilizam os mesmos gêneros, impossibilitando o uso de gêneros discursivos que não se enquadrariam nos requisitos exigidos.

Diante disso, tem-se um quadro comparativo sintetizando as principais semelhanças e diferenças entre as coleções analisadas e sintetizadas anteriormente:

Quadro 14 – Quadro comparativo

Ways: English for Life	Bridges
As características do gênero são apresentadas na atividade de produção escrita	As características do gênero são apresentadas ao longo das atividades da unidade
O gênero principal da unidade não é explorado na seção de leitura	O gênero principal da unidade é explorado na seção de leitura
Se fundamenta em Bakhtin	Se fundamenta em Marcuschi
Gêneros menos conhecidos são mais abordados do que os conhecidos do cotidiano	Gêneros menos conhecidos são mais abordados do que os conhecidos do cotidiano
O gênero principal é explorado em uma das seções, além da atividade de produção escrita	O gênero principal é explorado em quase todas as seções das unidades temáticas

Fonte: Elaborado pelo autor.

No próximo capítulo, apresentamos nossas considerações finais da pesquisa, para isso, retomamos alguns pontos importantes fornecidos em nosso capítulo de introdução, como a questão motivadora e os objetivos específicos. Além disso, foram apresentadas as perspectivas futuras desta pesquisa e os desafios enfrentados ao longo desse processo.

8

CAMINHOS CONCLUÍDOS: REFLEXÕES E FUTURAS DIREÇÕES

O sucesso nasce do querer, da determinação e persistência em se chegar a um objetivo. Mesmo não atingindo o alvo, quem busca e vence obstáculos, no mínimo fará coisas admiráveis.

José de Alencar

Ao longo desta dissertação, diferentes abordagens dos gêneros discursivos foram exploradas em duas coleções de livros didáticos de Língua Inglesa, as coleções *Ways* — e *Bridges*, aprovadas na avaliação do PNLD 2024. O critério de escolhas das coleções, entre as aprovadas no PNLD 2024, centrou-se nas duas mais adotadas pelas escolas públicas na avaliação do PNLD anterior, de 2020. Portanto, para que a coleção fosse selecionada, ela deveria também ter sido aprovada na seleção anterior.

Na edição do PNLD 2020, as duas coleções mais adotadas foram *Ways English for Life*, que na ocasião se chamava *Way to English for Brazilian Learners*, e *English and More*; no entanto, somente a primeira coleção está entre as aprovadas na avaliação do PNLD 2024. Por essa razão, a terceira coleção mais vendida, a coleção *Bridges*, foi selecionada. A partir disso, realizei uma extensa pesquisa para a composição do referencial teórico, no intuito de buscar uma resposta à questão que motivou este estudo, recuperada a seguir:

[...] de que maneira as coleções analisadas se adequaram à BNCC e atenderam ao edital do PNLD 2024, considerando a abordagem dos gêneros discursivos e a relação destes com os objetos de conhecimento determinados para o ensino da Língua Inglesa nos anos finais do ensino fundamental?

Para responder a essa questão, analisei os dois principais documentos que regem o PNLD, isto é, a BNCC e o edital do programa, e diversos textos acadêmicos que compuseram o referencial teórico, além de ter escrito um capítulo voltado ao histórico dos livros didáticos no Brasil e no mundo. Em relação à BNCC, foi possível observar nas coleções analisadas o cumprimento de todas as habilidades listadas pelo documento, principalmente aquelas voltadas à produção escrita, foco da nossa análise. As habilidades de produção escrita observadas foram: (EF06LI14), (EF06LI15), (EF07LI12), (EF07LI13), (EF07LI14), (EF08LI09), (EF08LI10), (EF08LI11), (EF09LI11) e (EF09LI12), que podem ser encontradas no Quadro 4, localizado no capítulo 2.

Entre essas habilidades, estão, por exemplo, “produzir textos escritos em língua inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, chats, blogues, agendas, fotolegendas, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar”, “planejar a escrita de textos em função do contexto (público, finalidade, layout e suporte)”, “organizar ideias, selecionando-as em função da estrutura e do objetivo do texto”, entre outras, todas identificadas na análise dos livros didáticos, comprovando a adequação das coleções aos requisitos da BNCC.

Quanto ao edital do PNLD 2024, o componente de Língua Inglesa orienta na alínea *e* que as coleções devem “fazer uso (em toda a coleção didática) de materiais concretos oriundos dos diferentes gêneros textuais que retratem a realidade social, linguística, educacional, cultural e política dos estudantes [...]” (Brasil, 2022, p. 51). Tendo isso em vista, foi possível observar que as coleções fizeram uso de diferentes gêneros discursivos, por meio de textos que circulam em diversas esferas sociais. Entre os gêneros discursivos, observamos diferentes textos de tirinhas em quadrinhos, gráficos, receitas culinárias e resenhas críticas de filmes, entre vários outros gêneros que não foram objeto de análise desta pesquisa.

De forma geral, as duas coleções demonstraram capacidades suficientes de desempenhar um papel crucial no ambiente escolar e oferecer à educação pública um instrumento de veiculação central no processo de ensino-aprendizagem. Ambas as coleções apresentaram falhas que poderiam ser facilmente resolvidas, a depender do gênero discursivo e da sua abordagem em determinadas unidades temáticas.

Observou-se que é provável que os autores tenham dificuldade ao definir quais gêneros discursivos serão selecionados e explorados nas unidades temáticas. Isso porque a BNCC determina os objetos de conhecimento e as habilidades a serem cumpridas em cada ano do ensino fundamental; a partir dessa determinação, cabe aos autores definir os temas das unidades e os gêneros discursivos que serão explorados ao longo de toda a unidade, principalmente na seção de produção escrita.

Essa seleção pode ser um grande desafio para os autores da coleção, visto que eles são condicionados ao que determina a BNCC. Nesse sentido, é possível que, se a BNCC fosse mais flexível em relação aos objetos de conhecimento, os gêneros discursivos fossem mais bem explorados. A partir disso, um determinado tema, bem como as habilidades determinadas pela BNCC, seria mais bem apresentado e desenvolvido, resultando em um ensino mais livre e proveitoso para a educação linguística.

Não obstante essas dificuldades, os resultados obtidos demonstraram que as coleções apresentaram aspectos e individualidades suficientes que fizeram jus à aprovação na seleção do PNLD. As coleções fomentam o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos a partir de diversas vantagens, a exemplo da estrutura organizada do conteúdo linguístico, abordando aspectos como gramática, vocabulário, compreensão e produção oral e escrita, contribuindo com uma educação consolidada de forma sistemática e gradual.

Diante disso, esta pesquisa foi capaz de cumprir com seu objetivo principal, isto é, o de analisar duas coleções de livros didáticos de Língua Inglesa aprovadas no PNLD 2024 para verificar de que modo elas se adequaram à BNCC e aos critérios do edital, considerando a

abordagem de gêneros discursivos e sua relação com os objetos de conhecimento definidos para os anos finais do ensino fundamental.

De igual maneira, foi possível alcançar os objetivos específicos, que consistiam em realizar um estudo de caráter documental de livros didáticos de Língua Inglesa, com o fito de explorar a história dos livros didáticos e a produção e a distribuição dos primeiros livros didáticos de Língua Inglesa no Brasil, bem como seu histórico na legislação brasileira. Além disso, foi possível realizar uma discussão, por meio do referencial teórico apresentado e aplicado ao uso dos gêneros discursivos nas coleções.

Diante disso, os resultados obtidos nesta pesquisa tornam algumas contribuições mais evidentes. Em primeiro lugar, espera-se que este trabalho acadêmico possa contribuir para o conhecimento na área da educação, objetivando o avanço da educação linguística voltada ao ensino do inglês, e que esta pesquisa possa influenciar futuros autores de coleções de livros didáticos dos componentes de Língua Inglesa, principalmente no que diz respeito à abordagem aos gêneros discursivos, e professores, durante o período de adoção das coleções didáticas. Almeja-se também que esta pesquisa tenha impacto direto na sociedade, por meio da educação pública, sendo reconhecida pela comunidade acadêmica e tendo seus resultados publicados como artigos em periódicos, como uma forma importante de compartilhar descobertas no meio acadêmico, bem como sendo divulgada em participações em congressos voltados à educação linguística e aos gêneros discursivos.

Esta pesquisa também favoreceu o desenvolvimento e aprimoramento de uma série de habilidades pessoais e profissionais, incluindo habilidades de pesquisa, análise crítica, escrita acadêmica e apresentação de resultados. Essas competências serão valiosas para futuras empreitadas, por exemplo, a preparação de propostas de pesquisa, como um projeto de doutorado, a escrita de artigos e outras atividades acadêmicas.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, enfrentei desafios pessoais significativos, incluindo a troca de linha e objeto de pesquisa na metade do tempo previsto para o mestrado. Embora esses desafios tenham exigido adaptações na pesquisa e no cronograma do projeto, eles também proporcionaram valiosas lições sobre não desistir e mirar o resultado final. Superar essas dificuldades foi um processo enriquecedor, que fortaleceu minha resiliência e capacidade de gerenciamento de projetos, e contribuiu para o aprimoramento das habilidades que são essenciais para a prática acadêmica.

Em conclusão, a presente dissertação trouxe à luz uma abordagem dos gêneros discursivos em coleções de livros didáticos de inglês e sua relação com a língua inglesa. Além disso, demonstrou a relevância do uso dos gêneros para a educação linguística. As análises

realizadas não apenas aprofundaram o entendimento sobre a forma como os gêneros são abordados, mas também proporcionaram percepções valiosas para a melhoria do ensino do inglês nas escolas públicas por meio do livro didático.

Apesar das limitações identificadas, como o tempo de desenvolvimento da pesquisa, os resultados obtidos oferecem uma base sólida para futuras pesquisas. Recomenda-se que estudos adicionais explorem os gêneros discursivos em outras coleções, de outras avaliações do PNLD, bem como em outros componentes curriculares, como a Língua Portuguesa, a fim de expandir ainda mais o conhecimento nessa área e abordar questões emergentes. Em suma, a pesquisa aqui relatada contribui significativamente para os estudos dos gêneros discursivos, destacando a importância de abordar a língua por meio dos gêneros e suas implicações para a educação linguística.

REFERÊNCIAS

As referências estão divididas em três partes. A primeira se refere à bibliografia geral, que contém os livros, capítulos, anais de congresso etc. A segunda etapa fornece as referências dos documentos oficiais que direcionaram este trabalho. Já a terceira etapa apresenta as coleções didáticas.

Referências gerais

A BÍBLIA. Tradução de João Ferreira Almeida. Rio de Janeiro: King Cross Publicações, 2008. 1110 p. Velho Testamento e Novo Testamento.

ANTUNES, Irandé. **Gramática Contextualizada**: limpando o “pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAKHTIN, Mikhail M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Tradução de Aurora Fornoni Bernardino e colaboradores. 5. Ed. São Paulo: Editora Hucitec Annablume, 2002.

BAKHTIN, Mikhail M. **Os gêneros do discurso**. In: Estética da criação verbal. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 6. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BARROS, Renato; KNAPP, Silvia (compositores). **Devolva-me**. Intérprete: Adriana Calcanhotto, Álbum PÚBLICO. Rio de Janeiro: BMG, 2000. CD (51 min).

BERNS, M *et. Al.* Perspectives on English as a lingua franca. In: HOFFMAN, T.; SIEBERS, L. (Org.). **World Englishes**: problems, properties and prospects. Amsterdam: John Benjamins, 2009.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro**: questões (meta)teóricas e conceituais. São Paulo: Parábola Editorial, 2017. 136 p.

BITTENCOURT, C. M. F. **A história do livro didático brasileiro**. São Paulo: Abrelivros, 2009. [fôlder]

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo : Parábola Editorial, 2008.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos** – Por um Interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. L’enseignement des discours. De l’appropriation pratique à la maîtrise formelle. In: **Research on Child Language Acquisition**. New York: Cascadilla Press, 2001. P. 1-16.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um** 218iterários218siv 218iterários218sivo. Trad. Anna Rachel machado, Péricles Cunha. 2. Ed. São Paulo: EDUC, 2007.

BRONCKART, Jean-Paul. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. **Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, jan./jun. p. 163-176. 2010.. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2176148512150>. Acesso em: 4 set. 2024.

CANZONIERI, Ana Maria. **Metodologia da pesquisa qualitativa na saúde**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CELLARD, André. A análise documental. *In* : POUPART, Jean. *Et al* (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2014. P. 295-316.

COMENIUS, Jan Amós. **The Orbis Pictus Syracuse**. Nova York. C. W. Bardeen Publisher, 1887. Disponível em: <https://archive.org/details/cu31924032499455/page/n49/mode/2up?q=arit>. Acesso em: 19 jan. 2024.

CORACINI, Maria José. O livro didático nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula. *In*: CORACINI, Maria José (Org.). **Interpetação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999, p. 17–26.

COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. Novas rotas para o livro didático de espanhol. *In*: PARAQUETT, Doris Matos Marcia (Org.). **Interculturalidade e identidades: formação de professores de espanhol**. Salvador: Edufba, 2018.

D'ÁVILA, Cristina Maria. **Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?**. 2. Ed. Salvador, Eduneb; Edufba, 2013.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. Gêneros textuais em livros didáticos de língua estrangeira: o que falta?. *In*: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. P. 99-120.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*. DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEROZA, Beatriz Custódio. As diferentes terminologias da tira cômica no livro didático. **Anais 5as Jornadas Internacionais de Histórias em Quadrinhos**. Escola de Comunicações e Artes da USP. 2018. Disponível em: https://anais2ajornada.eca.usp.br/anais5asjornadas/q_educacao/beatriz_deroza.pdf. Acesso em: 4 set. 2024.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ,

Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. P. 81-108.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. Ed. 2. Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018. 160 p.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES, Melissa Haag. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 300-307, 2008.

GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura na escola. *In*: GERALDI, João Wanderley *et al.* (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. Ed. 5. Impressão. São Paulo: Ática. 2002a.

GERALDI, João Wanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. *In*: GERALDI, João Wanderley *et al.* (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. Ed. 5. Impressão. São Paulo: Ática. 2002b.

GONÇALVES MOTERANI, Natália; MENEGASSI, Renilson José. O conteúdo temático no gênero discursivo tiras em quadrinhos. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 225-232, 2010.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. A metalingüística: por uma ciência dialógica da linguagem. **Horizontes** (Bragança Paulista), v. 24, p. 121-128, 2007.

HOWAT, A.P.R. **A history of English language**. Oxford: Oxford University Press, 1984.

KELLY, L. G. **25 centuries of language teaching**. Rowley, Massachusetts: Newbury, 1969.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 9. Ed. Campinas, SP: Pontes. 2002.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 16. Ed. Campinas, São Paulo: Editora Pontes, 2016.

MACIEL, Lucas Vinício de Carvalho. Os elementos constitutivos do enunciado em suas relações dialógicas: um exemplo de análise. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 15, n. 2, p. 249-266, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/JCKZJ7ps9ntsJyDBzNbC6Xp/?format=pdf>. Acesso em: 14 jun. 2024.

MANSUR JUNIOR, Jonadab. **A Produção Escrita de Gêneros Discursivos em Livros Didáticos de Inglês: Um Estudo De Caso**. 26 fev. 2014. 97 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife. 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. 232p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In*: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Org.). **Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino**. 2. Ed. Ver. E ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. P. 23-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. P. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2010. P. 15-80.

MATTOS, A. M. A. **Ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Escola Pública: letramentos, globalização e cidadania**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. E-book.

MELLO JUNIOR, José. **O livro Digital**: Revista Editor, ano 2 - Nº 8 - Fevereiro / Março. 2000.

OLIVEIRA, Maria Marly de Oliveira. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. Ed. Revista e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLSEN, Wendy. **Coleta de dados: debates e métodos fundamentais em pesquisa social**. Tradução de Daniel Bueno; Revisão de Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2015.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. História do material didático de língua inglesa no Brasil. *In*: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. P. 17-56.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. Ed. São Paulo : Parábola, 2019a.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Gêneros da linguagem na perspectiva da complexidade. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 19, n. 1, p. 67-85, jan./abr. 2019b. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/6425/4291. Acesso em: 3 set. 2024.

PERUCHI, R. A utilização da técnica *scaffolding* por aprendizes de língua inglesa: características do uso em um ambiente virtual de aprendizagem. **Texto livre: linguagem e tecnologia**, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 133-145, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16635/13394>. Acesso em: 12 ago. 2024.

PINHONI, Marina; PETRÓ. Datafolha: reprovação de Lula vai a 33% e empata tecnicamente com aprovação, agora de 35%. G1, 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2024/03/21/datafolha-aprovacao-reprovacao-lula.ghtml>. Acesso em: 21 ago. 2024.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In* : MEURER, J. L. ; BONINI, Adair ; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. 2ª. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ROJO, Roxane Helena R.; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTOS, Juliana Ferreira. **Atividades de leitura no ensino da língua inglesa**: uma análise no livro didático “Beyond Words” do 6º ano. 121 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2020. Biblioteca do Departamento de Ciências Sociais e Letras. 2020.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. Trad. De Antônio Chelini. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHMITZ, J. R. To ELF or not to ELF? (English as a lingua franca): that’s the question for applied linguistics in a globalized world. **Ver. Bras. Linguist. Apl.**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/smPzDD4mZ7Yf8NzcCfYXRQf/>. Acesso em 5 set. 2024.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. P. 19-34.

SILVA, Helcia Macedo De Carvalho Diniz e. **Gêneros Textuais no Livro Didático de Língua Inglesa**. 28 fev. 2007. 117 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

SILVA, Renato Caixeta da. **Representações do livro didático de inglês**: análise dos discursos de produtores e usuários com base na Linguística Sistêmico-Funcional. 2012. 332p. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SILVA, Renato Caixeta da. **Livro didático de Inglês: que livro é este? Discursos de produtores e usuários**. Curitiba: Appris, 2016. 302p.

SOUSA, Joilma Barbosa Ferreira de. **O livro didático de língua inglesa**: percepções e implicações no exercício da docência. 2015. 135 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem, Cultura e Educação. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgcel/wp-content/uploads/2017/07/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Mestrado-em-Letras-UESB-Turma-2013-Joilma-Barbosa-Ferreira-de-Sousa-ilovepdf-compressed.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2024.

SOUZA, A. P. R.; STEFANELLO, C. A.; SPILMANN, I. A. A concepção sociointeracionista no ensino do inglês: o professor e o livro didático. **Roteiro**, Joaçaba, v. 35, n. 1, p. 23-52, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/%20roteiro/article/view/226>. Acesso em: 12 ago. 2024.

SUASSUNA, Ariano. **Auto da compadecida**. 32. Ed. Rio de Janeiro: Agir Editora, 1997, 203p.

VOLÓCHINOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Documentos Oficiais

BRASIL. Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937. Cria o Instituto Nacional do Livro. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Rio de Janeiro, p. 25586, 27 dez. 1937. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNL/DECRETO-LEI%20N%2093%20DE%2021%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201937.pdf. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1006, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Rio de Janeiro, p. 277, 5 jan. 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945. Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Rio de Janeiro, p. 19208, 28 dez. 1945. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 5.327, de 2 de outubro de 1967. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Nacional de Material Escolar. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, p. 10007, 3 out. 1967. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5327-2-outubro-1967-359134-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 16 fev. 2024.

BRASIL. FUNDAÇÃO NACIONAL DO MATERIAL DIDÁTICO. Decreto nº 62.411, de 15 de março de 1968. Aprova o estatuto da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, p. 2289, 20 mar. 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62411-15-marco-1968-403549-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. Decreto nº 77.107, de 4 de fevereiro de 1976. Dispõe sobre a edição e distribuição de livros textos e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, p. 1681, 5 fev. 1976. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-77107-4-fevereiro-1976-425615-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20edi%C3%A7%C3%A3o%20e,textos%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias>. Acesso em: 16 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 7.091, de 18 de abril de 1983. Altera a denominação da Fundação Nacional de Material Escolar, a que se refere a Lei nº 5.327, de 2 de outubro de 1967, amplia suas finalidades e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, p. 6273, 19 abr. 1983a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7091-18-abril-1983-356755-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 16 fev. 2024.

BRASIL. Decreto nº 88.295, de 10 de maio de 1983. Aprova o Estatuto da Fundação de Assistência ao Estudante e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção, Brasília, p. 7891, 12 maio 1983b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-88295-10-maio-1983-438189-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 16 fev. 2024.

BRASIL. Decreto nº 91.542, de 19 de Agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, p. 12178, 20 ago. 1985. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 16 fev. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. 496p. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996b. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 6 set. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1997a. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE. **Catálogo para indicação de Livro Didático – PNLD/FAE**. Brasília, 1997b. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD%201997%20-%20Catlogo%20para%20indicao%20do%20livro%20didtico.pdf. Acesso em: 16 fev. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação. **Parâmetros curriculares nacionais de língua estrangeira moderna**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. Brasília: Ministério da Educação, 1998a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 16 jul. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b. 174 p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/introducao.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Bases Legais. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. FUNDAÇÃO Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução/CD/FNDE nº 38**, de 15 de outubro de 2003. Prove as escolas do ensino médio das redes estadual, do Distrito Federal e municipal de livros didáticos de qualidade, para uso dos alunos, abrangendo os componentes curriculares de Português e Matemática por meio do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – PNLEM. Brasília, 2003. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2003/resolucao-cd-fnde-no-38-de-15-de-outubro-de-2003>. Acesso em: 17 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL, MEC-SEB. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2011**. Brasília: Ministério de Educação, FNDE, 2008. Disponível em: <https://abrelivros.org.br/site/images/stories/arquivos/antigos/3650.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL, **Guia de livros didáticos**: PNLD 2011 : Língua Estrangeira Moderna. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, 48p. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD_2011/pnld_2011_lingua_estrangeira.pdf. Acesso em: 05 set. 2024.

BRASIL, MEC-SEB. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2014**. Brasília: Ministério de Educação, FNDE, 2011. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Editais/PNLD_2014/edital_pnld_2014_-_consolidado_3_alteracao.pdf. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL, **Guia de livros didáticos** : PNLD 2014 : língua estrangeira moderna : ensino fundamental: anos finais. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013. 56p. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD_2014/livro_linguaestrangeira.pdf. Acesso em 05 set. 2024.

BRASIL, MEC-SEB. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2017**. Brasília: Ministério de Educação, FNDE, 2015. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Editais/PNLD_2017/pnld_2017_edital_consolidado_10062015.pdf. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL, **Guia de livros didáticos** : PNLD 2017: língua estrangeira moderna: espanhol e inglês Ensino Fundamental anos finais / Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Brasília, DF:

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. 92p. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLDD/Guias/PNLDD_2017/pnld_2017_lingua-estrangeira-moderna.pdf. Acesso em 05 set. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em 13 jul. 2024.

BRASIL, MEC-SEB. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2020**. Brasília: Ministério de Educação, FNDE, 2018b. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLDD/Editais/PNLDD_2020/EDITAL%20PNLD%202020%20-%204.pdf, Acesso em: 20 out. 2023.

Brasil. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2020: língua inglesa – guia de livros didáticos/ Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019. 164p. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2020_pnld2020-lingua-inglesa.pdf. Acesso em 05 set. 2024.

BRASIL, MEC-FNDE. **PNLD – Histórico**. 2021. Disponível em <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico>. Acesso em: 21 jul. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos educacionais digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2024-2027**. Brasília: Ministério da Educação, 2022. Disponível em <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/pnld-2024-2027/EditalPNLD202410Retificao.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2024.

Brasil. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2024: língua inglesa – guia de livros didáticos/ Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2024. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2024_objeto1_obras_didaticas_pnld_2024_objeto1_obras_didaticas_lingua_inglesa.pdf. Acesso em 05 set. 2024.

Coleções didáticas

AGA, G; MARTÍNEZ, V. **Time to share**. 3 ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2015.

AMOS, E.; CONDI, R. **Peacemakers**: Ensino Fundamental II. 1. ed. São Paulo. Richmond, 2018.

- AMOS, E.; CONDI, R. **Peacemakers**: Ensino Fundamental II. 2. ed. São Paulo. Richmond, 2022. Disponível em: <https://pnld.moderna.com.br/colecao/fundamental-2/ingles/peacemakers-2/>. Acesso em: 20 fev. 2024.
- BRAGA, Junia.; RACILAN, Marcos; GOMES, Ronaldo. **Alive!**: inglês, anos finais: ensino fundamental. 5. ed. São Paulo: Edições SM, 2022. Disponível em: <https://pnld.smeducacao.com.br/obras/pnld-2024-alive/>. Acesso em: 20 fev. 2024.
- CHEQUI W. (Editor responsável). **It Fits**. São Paulo: Edições SM, 2012.
- CHIN, Elizabeth Young; ZAOROB, Maria Lucia. **Keep in mind**: Língua Estrangeira Moderna: Inglês. São Paulo: Scipione, 2009.
- COSTA, Elzimar G. de M.; FREITAS, Luciana M. A. de; NEVES, Rogério da Costa. **Beyond Words**: manual do professor. São Paulo: Richmond Educação, 2018.
- COSTA, Elzimar G. de M.; FREITAS, Luciana M. A. de; NEVES Rogério da Costa. **Se liga na língua inglesa**. São Paulo. Moderna. 2022. Disponível em: <https://pnld.moderna.com.br/colecao/fundamental-2/ingles/se-liga-na-lingua-inglesa-new-beyond-words/>. Acesso em: 20 fev. 2024.
- COUTO, A. L. **It fits**: ensino fundamental. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.
- COUTO, A. L (Org.). **It fits**, ensino fundamental. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2018.
- COUTO, A. L (Org). **It fits**, ensino fundamental. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2022. Disponível em: <https://pnld.smeducacao.com.br/obras/pnld-2024-it-fits/>. Acesso em: 20 fev. 2024.
- DIAS, R; *et al.* **Team Up**: Inglês no Ensino Fundamental. Cotia, SP: Macmillan, 2015.
- ESCOBAR, Albina; TEODOROV, Veronica. **Conexões e vivências**. São Paulo. Editora do Brasil. 2022. Disponível em: <https://pnldanosfinais.editoradobrasil.com.br/livros/conexoes-vivencias-lingua-inglesa/>. Acesso em: 20 fev. 2024.
- FRANCO, C.; TAVARES, K. **WAY TO ENGLISH** for Brazilian Learners (Ensino Fundamental II) 1. ed. São Paulo: Ática, 2015.
- FRANCO, C.; TAVARES, K. **WAY TO ENGLISH** for Brazilian Learners (Ensino Fundamental II) 2. ed. São Paulo: Ática, 2018.
- FRANCO, Cláudio; TAVARES, Kátia. **Ways**: English for life. 6º ano, ensino fundamental. 1. ed. São Paulo: FTD, 2022a. Disponível em: <https://pnld.ftd.com.br/pnld-2024/colecao-ways-english-for-life-pnld-2024/>. Acesso em: 19 jul. 2024.
- FRANCO, Cláudio; TAVARES, Kátia. **Ways**: English for life. 7º ano, ensino fundamental. 1. ed. São Paulo: FTD, 2022b. Disponível em: <https://pnld.ftd.com.br/pnld-2024/colecao-ways-english-for-life-pnld-2024/>. Acesso em: 19 jul. 2024.

FRANCO, Cláudio; TAVARES, Kátia. **Ways: English for life.** 8º ano, ensino fundamental. 1. ed. São Paulo: FTD, 2022c. Disponível em: <https://pnld.ftd.com.br/pnld-2024/colecao-ways-english-for-life-pnld-2024/>. Acesso em: 19 jul. 2024.

FRANCO, Cláudio; TAVARES, Kátia. **Ways: English for life.** 9º ano, ensino fundamental. 1. ed. São Paulo: FTD, 2022d. Disponível em: <https://pnld.ftd.com.br/pnld-2024/colecao-ways-english-for-life-pnld-2024/>. Acesso em: 19 jul. 2024.

KILLNER, M.; AMANCIO, R. **Vontade de Saber Inglês.** São Paulo: FTD, 2012.

LACOMBE, Isabel Alencar *et al.* **Become:** ensino fundamental anos finais. São Paulo: FTD, 2018.

LUPINETTI, Marina Sandron; MALKOV, Renato Vieira. **Jornadas: novos caminhos.** 1 ed. São Paulo. 2022. Disponível em: <https://www.edocente.com.br/pnld/jornadas-lingua-inglesa-6o-ano-pnld-2024-objeto-1-anos-finais-ensino-fundamental/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

MANIN, J. G. **Engage.** Four volumes. Oxford: Oxford University Press, 2012.

MARQUES, Amadeu *et al.* **Anytime!** Always ready for education. 1. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2022. Disponível em: <https://www.edocente.com.br/pnld/anytime-6o-ano-pnld-2024-objeto-1-anos-finais-ensino-fundamental/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

MENEZES, V.; BRAGA, J.; FRANCO, C. **Alive!** São Paulo: Editores SM, 2012.

MENEZES, V.; BRAGA, J. **Alive!:** inglês, anos finais: ensino fundamental. 3. ed. São Paulo: Edições SM. 2015.

MENEZES, V.; BRAGA, J. **Alive!:** inglês, anos finais: ensino fundamental. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

OLIVEIRA, Denise de Andrade Santos. **Joy Starter.** São Paulo: FTD. 2022. Disponível em: <https://pnld.ftd.com.br/ensino-fundamental-anos-finais-pnld-2024-entenda-o-pnld/objeto-1/joy-starter-ingles-pnld-2024/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

PEREIRA, Carolina *et al.* **Bridges.** São Paulo: FTD, 2018.

PEREIRA, Carolina *et al.* **Bridges.** 6o ano: ensino fundamental: anos finais. 2. ed. São Paulo: FTD, 2022a. Disponível em <https://pnld.ftd.com.br/pnld-2024/colecao-bridges-pnld-2024/>. Acesso em: 01 jul. 2024.

PEREIRA, Carolina *et al.* **Bridges.** 7o ano: ensino fundamental: anos finais. 2. ed. São Paulo: FTD, 2022b. Disponível em <https://pnld.ftd.com.br/pnld-2024/colecao-bridges-pnld-2024/>. Acesso em: 01 jul. 2024.

PEREIRA, Carolina *et al.* **Bridges.** 8o ano: ensino fundamental: anos finais. 2. ed. São Paulo: FTD, 2022c. Disponível em <https://pnld.ftd.com.br/pnld-2024/colecao-bridges-pnld-2024/>. Acesso em: 01 jul. 2024.

PEREIRA, Carolina *et al.* **Bridges**. 9o ano: ensino fundamental: anos finais. 2. ed. São Paulo: FTD, 2022d. Disponível em <https://pnld.ftd.com.br/pnld-2024/colecao-bridges-pnld-2024/>. Acesso em: 01 jul. 2024.

ROCHA, Analuiza Machado; FERRARI, Zuleica Águeda. Coleção **Take Your Time**: de acordo com os PCNs. 3. ed. reform. São Paulo: Moderna, 2004.

SANTOS, Denise; MARQUES, Amadeu. **Links**: English for teens. São Paulo: Ática, 2009

SAPORITO, Adriana *et al.* **Teláris essencial**. São Paulo. Ática. 2022. Disponível em: <https://www.edocente.com.br/pnld/telaris-essencial-lingua-inglesa-6o-ano-objeto-1-pnld-2024-anos-finais-ensino-fundamental/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

SILVESTRE, Alice. **Time to Share**. (Obra coletiva organizada e produzida pela Editora Saraiva). 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

VALVERDE, I *et al.* **English and More!**. 1. ed. Richmond Educação, 2018.

ANEXOS

Anexo A – Atividades de produção escrita da coleção *Ways: English for Life*

Tirinhas em quadrinhos



✂ ESCREVA AS RESPOSTAS DOS EXERCÍCIOS EM SEU CADERNO.

Nesta unidade, você leu tirinhas (*comic strips*, em inglês) nas páginas 132, 133 e 134. A tirinha é uma sequência de quadrinhos que conta uma história ou descreve uma situação, geralmente, com humor. Nesta unidade, todas as tirinhas apresentadas descrevem histórias da vida do personagem principal, Jim. Elas terminam sem humor ou, às vezes, sem mesmo uma conclusão.

Com base nas tirinhas que você leu nesta unidade, chegou a sua vez de criar uma tirinha para descrever um dia da sua vida. Pode ser sobre eventos importantes ou comuns em sua rotina.

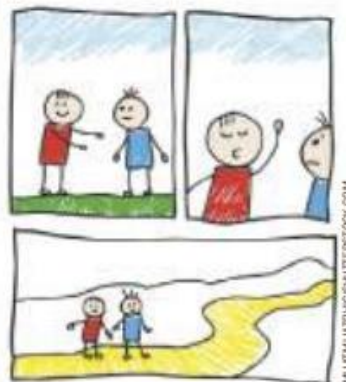
1 Before writing your text, **match** the columns to **identify** the elements of the writing context.

- | | |
|-------------------|-------------------------------------|
| a. Writer: V | I. comic strip |
| b. Readers: IV | II. classroom board/Internet |
| c. Genre: I | III. to describe a day in your life |
| d. Objective: III | IV. classmates and other people |
| e. Style: VI | V. you |
| f. Media: II | VI. informal tone |

No **exercício 1**, **correlacione** as colunas para **identificar** os seguintes elementos do contexto de escrita: quem escreve (*writer*), os possíveis leitores (*readers*), o gênero (*genre*), o objetivo (*objective*) e o estilo (*style*) do texto e o meio pelo qual ele é divulgado (*media*).

2 Siga as orientações a seguir para escrever seu texto.

1. Decida sobre o que escrever. Pode ser sobre eventos importantes ou comuns que aconteceram em um dia da sua vida.
2. Planeje sua tirinha: pense no evento que você vai descrever em cada quadrinho.
3. Comece sua tirinha com uma expressão de tempo, por exemplo, "Today", "Yesterday".
4. Faça desenhos para descrever os eventos.
5. Troque os rascunhos das tirinhas com os/as colegas e discuta os textos. Fale sobre como você se sente quando lê as tirinhas. Lembre-se de que elas não precisam ser divertidas.
6. Faça as correções necessárias.
7. Crie a versão final de sua tirinha.



TIP

Ao revisar as tirinhas, considere, por exemplo:


- **objetivo:** A tirinha está adequada ao seu objetivo?
- **linguagem verbo-visual:** As imagens e o texto estão bem integrados?
- **ortografia:** As palavras estão escritas corretamente?

Reescreva seu texto com base na revisão feita por você e seus/suas colegas.

3 It's time to share your comic strip with your classmates and other people. You can use one of the online resources to create and publish your comic strip: <https://makebeliefscomix.com/Comix/> and www.wittycomics.com (Accessed on: Mar. 18, 2022).

Gráficos



 **ESCREVA AS RESPOSTAS DOS EXERCÍCIOS EM SEU CADERNO.**

In this unit you have read a chart from a survey on page 64. Charts can be used to display the results of a survey in a visual way. There are many different types of charts. The two most common are pie charts and bar charts. Pie charts work best when your data consist of several items. Bar charts are often used when you want to present distributions of data over time.

Based on the charts you explored in this unit, it is your turn to conduct a survey and use charts to display its results. You can conduct a survey on one of the following suggested topics.

- **The future of English.** What will happen to English in the future? Will English still be a global language?
- **The future of online learning.** Will online learning become more popular? Which digital tools will be more useful for learning?

- 1 Before writing your text, replace each icon ★ with an appropriate answer to complete the following paragraph describing the elements of the writing context.

You are going to conduct a ★ in order to find out people's opinions about something in the future. You are going to design a ★ to display the results of your survey. You are going to use an objective tone. Your text can be published on a traditional school board or on the Internet so that other classmates and school members can read it. *survey; chart*

- 2 Follow these instructions to write your text.

1. Choose a topic for your survey and write two or three questions about it. Make sure the survey questions invite people to share their opinions/expectations about the selected topic.
2. Write at least three possible answers for each question. Make them short and clear. You can add another field to allow a respondent to enter his/her own answer.
3. Have a classmate take your survey. This is a good way to check if the questions and the answer options are clear enough.
4. Submit your survey to your classmates, teachers and friends. Try to have as many people as possible to take your survey.
5. Design charts to display the results of your survey. Choose an appropriate type of chart to represent your data. Also, remember to mention the number of respondents and the data collection period.
6. Exchange charts with classmates and discuss the texts.
7. Make the necessary corrections.
8. Write the final version of the charts. You can use the websites www.canva.com/graphs or www.onlinecharttool.com (accessed on: May 30, 2022) to design them.

TIP

Ao revisar os textos, considere, por exemplo:

- **objetivo:** As informações estão adequadas ao objetivo do texto?
- **conteúdo:** Os resultados da pesquisa foram verificados e calculados de forma correta? Há informações sobre os respondentes e o período de consulta?
- **linguagem:** As perguntas e as respostas estão redigidas de maneira clara e objetiva?
- **leiaute:** A organização visual e o uso de cores facilitam a rápida compreensão das informações?

Reescreva seu texto com base na revisão feita por você e seus/suas colegas.

- 3 It's time to share the results of your survey with your classmates and other people.

Fonte: Franco; Tavares (2022c, p. 68).

Receitas



ESCREVA AS RESPOSTAS DOS EXERCÍCIOS EM SEU CADERNO.

In this unit you have read two recipes for healthy drinks – a carrot and apple juice, and a fruit smoothie – on page 132. A recipe contains a list of ingredients, equipment, and instructions that tell you how to prepare something. You can find thousands of recipes at www.food.com and www.allrecipes.com (Accessed on: June 8, 2022).

Based on the recipes you explored in this unit, it's time to put your favorite recipe down on paper! You can share your favorite juice recipe, smoothie recipe, salad recipe etc.

1 Before writing your text, match the columns to identify the elements of the writing context.

- | | |
|-------------------------|-----------------------------------|
| a. Writer: III | I. classmates and other people |
| b. Readers: I | II. classroom board/Internet |
| c. Genre: V | III. you |
| d. Objective: VI | IV. objective tone |
| e. Style: IV | V. recipe |
| f. Media: II | VI. to share your favorite recipe |

2 Follow these instructions to write your text.

1. Choose one of your favorite recipes to share. Think of all the ingredients and equipment required to make your recipe.
2. Make the recipe the way you want your readers to make it. Take notes on what you're doing. Don't forget to write down measurements for each ingredient. You can also take a photo of each step and of the finished recipe.
3. Write a first draft of the recipe. Start with the ingredient list. For each item, write how much you usually use. Use abbreviations for measurements (e.g. tsp. for teaspoon).
4. Describe the equipment needed.
5. Write clear, easy-to-read descriptions of the process. Use the imperative for each step (e.g. peel the bananas, put them into the blender).
6. Include the preparation time and the number of servings.
7. Exchange recipes with a classmate and discuss both texts.
8. Make the necessary corrections.
9. Write the final version of the recipe. Include the photo(s) of each step and/or of the finished recipe.

TIP

Ao revisar as receitas, considere, por exemplo:

- **objetivo:** As informações estão adequadas ao objetivo do texto?
- **conteúdo:** Você incluiu todos os ingredientes e material necessário para a elaboração da receita?
- **linguagem:** O modo de preparo está redigido de maneira clara e objetiva?
- **imagens:** As imagens ajudam o leitor a compreender a receita?
- **ortografia:** As palavras e as abreviações estão escritas corretamente?

Reescreva seu texto com base na revisão feita por você e seus/suas colegas.

3 It's time to share your favorite recipe with your classmates and other people. You and your classmates can organize the texts to create posters on specific recipes (juices, salads, sandwiches, etc.). You can also create an online wall at www.padlet.com (accessed on: June 8, 2022) to publish your recipes on the Internet and share them with other students, your teachers, your family, and people everywhere.

Resenha de filme



ESCREVA AS RESPOSTAS DOS EXERCÍCIOS EM SEU CADERNO.

In this unit you have read movie reviews on pages 144, 147 and 148. Movie reviews are usually published in magazines, newspapers, and websites about movies. They can be written by professional critics or by anyone who wants to share their opinions about a movie. Movie reviews help us decide if a movie is worth seeing. Visit the websites www.metacritic.com, www.imdb.com and www.rottentomatoes.com (accessed on: June 23, 2022) to find other examples of movie reviews.

Based on the movie reviews you read in this unit, it is your turn to write a review to express your thoughts about a particular movie. You may refer to your favorite movie, a movie you have just seen or even a movie you hate. It can be a national or international production.

1 Before writing your text, match the columns to identify the elements of the writing context.

- | | |
|------------------|---|
| a. Writer: III | I. classmates and other people |
| b. Readers: I | II. school newspaper/Internet |
| c. Genre: V | III. you |
| d. Objective: VI | IV. critical tone |
| e. Style: IV | V. movie review |
| f. Media: II | VI. to express your thoughts about a particular movie |

2 Follow these instructions to write your text.

1. Think of a movie you have seen to write a review of. You can write a positive, mixed or negative review.
2. Watch the movie and take notes on relevant items (e.g. acting, soundtrack, photography etc.).
3. Start your review with general information about the movie (the name of the movie, its genre, main actors, country and year of release).
4. Critique the movie by stating your opinion. Try to explain your reasons and provide examples/specific details to support your viewpoint.
5. Mention if you recommend the movie or not. Be honest.
6. Rate the movie using an easy system (e.g. 4 out of 5 stars).
7. Add a picture of the movie or the main characters to illustrate your review.
8. Exchange reviews with a classmate and discuss them.
9. Make the necessary corrections.
10. Write the final version of the movie review.

TIP

Ao revisar as resenhas, considere, por exemplo:

- **objetivo:** A resenha está adequada ao público-alvo e à sua finalidade?
- **conteúdo:** Você verificou as informações gerais do filme (nome dos atores, país, ano de lançamento etc.)?
- **linguagem:** O texto está redigido de maneira clara e objetiva? Você escolheu bons adjetivos para descrever sua opinião sobre o filme?

Reescreva seu texto com base na revisão feita por você e seus/suas colegas.

3 It's time to share your movie review with your classmates and other people. You can also publish it in websites like www.rottentomatoes.com (Accessed on: June 23, 2022).

Fonte: Franco; Tavares (2022d, p. 150).

Anexo B – Atividades de produção escrita da coleção *Bridges*

Tirinhas em quadrinhos

WRITE AND SHARE

Na **Atividade 1**, **itens a e c**, os estudantes vão definir quem será o público-alvo da tirinha a ser produzida e onde ela será publicada e/ou compartilhada com esse público. Trata-se de uma etapa de planejamento, que é essencial para a escrita.

Get Ready //

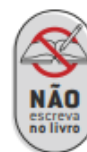
Você conheceu algumas atividades de lazer e conversou sobre a importância do tempo livre. Agora, vai produzir uma tirinha que traga uma reflexão ou uma sátira a esse respeito.

What to write? A comic strip.

What for? To cause reflection and/or create humor about the use of free time.

To whom? To be determined.

Where? To be determined.



1 Você vai escrever uma tirinha. Pense no seu público e escreva a resposta mais adequada em seu caderno. *Respostas pessoais. Caso os estudantes escolham a opção **other** nos itens **a-c**, eles deverão indicar no caderno a que/quem esse "outro" se refere.*

- a. Quais leitores você deseja alcançar? Você pode escolher mais de uma e/ou adicionar outras opções.
- | | |
|-----------------------------|--|
| I. Only children and teens. | III. People who worry about free time quality. |
| II. People in general. | IV. Other. |
- b. Quais reações você deseja que seu leitor tenha?
- | | | |
|-------------------|-------------|------------|
| I. Feel curious. | III. Laugh. | V. Think. |
| II. Feel empathy. | IV. Smile. | VI. Other. |
- c. Onde você pode compartilhar sua tirinha com seu público?
- | | |
|----------------------------|-------------|
| I. In a school newspaper. | III. Other. |
| II. On the school website. | |
- b) Os estudantes podem discutir entre si para pensarem sobre como se sentem ao ler tirinhas e como planejam que os leitores se sintam.*

2 Antes de escrever a tirinha, siga as etapas para planejá-la. *Resposta pessoal.*

- a. Considere suas discussões sobre o tempo livre. Qual aspecto você quer ressaltar?
- b. Defina os personagens e o cenário para sua história.
- c. Planeje o enredo e decida o que acontece, se os personagens estão falando ou apenas pensando etc.

3 Comece a escrever sua tirinha. As etapas podem orientá-lo.

- a. Crie um rascunho. Compartilhe com seus colegas de sala de aula e peça sugestões.
- b. Revise seu texto, faça ajustes e escreva sua versão final.
- c. Compartilhe sua tirinha.

Think CRITICALLY

Respostas pessoais.

- A** Perguntar aos estudantes o que fariam diferente se fossem Você ficou satisfeito com a tirinha que criou? E com as tirinhas criadas por seus colegas? Comente. *criar outra tirinha.*
- B** Você acha que sua tirinha pode contribuir com a reflexão sobre o tempo livre? Justifique.

Perguntar também se elaborar a tirinha ajudou os estudantes a repensar a forma como lidam com o tempo livre que têm.



Fonte: Ferreira, *et al* (2022a, p. 103).

Gráficos

WRITE AND SHARE

NÃO
ESCREVA
NO LIVRO

Get Ready

Na seção anterior, você fez uma enquete com colegas relacionada à prática de atividades físicas e esportes. Agora, você vai criar um gráfico com base nos resultados dessa enquete.

2. b) Explicar aos estudantes que uma das características dos gráficos é apresentar os dados em porcentagens. Embora eles possam apresentar os números cheios, esta é uma boa oportunidade para treinarem o cálculo de porcentagem.

2. c) Você pode sugerir aos estudantes que façam uma breve pesquisa sobre os diferentes tipos de gráfico para que possam decidir qual deles querem criar.

What to write? A graph based on the results of a survey.

What for? To share the results of the survey in a clear and objective way to encourage other classmates to start doing physical activities.

To whom? To your classmates and teacher.

Where? On the school walls (or school's social media page).

2. d) Nesta etapa, explicar aos estudantes que as proporções apresentadas no gráfico devem coincidir com os dados numéricos obtidos na enquete.

2. e) Os estudantes deverão ler o gráfico que elaboraram e checar se as proporções e os números estão corretos, se as legendas correspondem às cores utilizadas e se o título está adequado.

1 Do you remember the characteristics of graphs? List three of them.

Respostas possíveis: gráficos apresentam informações numéricas, porcentagens, cores diferentes e formas geométricas para expor as informações; trazem um título que pode ser a pergunta a que o gráfico se refere.

2 In groups, create a graph about the survey you made in **Have Your Say**.

- Get together with your previous group and use the information from your survey.
- Check the results and determine the percentages.
- Decide what kind of graph you want to create: a bar graph, a pie chart, or a line graph.
- Create a draft of your graph in your notebook. Include a caption and a title.
- Proofread the graph and check all the data.
- Draw your graph on a separate sheet of paper.
- Display your graph on the school wall or on the school social media page according to your teacher's instructions.

Digital SMARTS

Creating a Graph Online

Você sabia que há maneiras práticas de criarmos gráficos *on-line*? Nos sites www.mathsisfun.com/data/graphs-index.html e <https://nces.ed.gov/nceskids/createagraph/default.aspx> (acessos em: 14 jan. 2022), por exemplo, você pode criar diferentes tipos de gráfico com apenas alguns cliques.

Se possível, convidar os estudantes a ir à sala de informática para que possam explorar diversas formas de criar gráficos.

Think CRITICALLY

Respostas pessoais.

A Para você, colocar os dados no gráfico facilitou a visualização? Por quê?

B Você acredita que o gráfico vai incentivar a prática de exercícios? Justifique.

2. Explicar aos estudantes que os itens a seguir poderão ajudá-los a pensar sobre que tipo de informação deve aparecer no gráfico.

2. a) Os estudantes vão criar um gráfico com base nos resultados da pergunta que fizeram na seção anterior.



EXTRA PRACTICE • page 165

Fonte: Ferreira, *et al* (2022a, p. 125).

Receitas

WRITE ADD SHARE



Get Ready //

Você refletiu sobre alimentos sustentáveis. Estudou termos usados para designar quantidades e conheceu a noção de substantivos incontáveis. Agora, vai usar todo esse conhecimento para desenvolver uma receita sustentável.

What to write? A recipe.

What for? To teach how to prepare a sustainable snack, dish, or beverage using ingredients from your region.

To whom? Students from 10 to 18 years old, or adults all over the world.

Where? In a recipe book, in the school newspaper, or on the internet.

1 Read some aspects that you should take into consideration to create a sustainable recipe. Which other aspects would you add? Write them in your notebook.

- no waste
 - no pollution
 - nutritive value
 - avoid preservatives
 - others
- Resposta possível: local ingredients, healthy, accessible, ecologically responsible, etc.

2 Do some quick research to find verbs that are used in recipes and write them down in your notebook. Use a dictionary if necessary. Resposta possível: bake, blend, slice, beat, chop, add, cut, heat, spread, cream, serve, melt, boil, fry, peel, press, etc.

3 Go back to pages 21 and 22 to review the structure and content of a recipe.

4 You are going to write a recipe. Follow the steps below to start your planning.

- a. Choose one of the following ideas (or suggest a new one).
 - I. Create a recipe based on traditional childhood recipes.
 - II. Use leftovers.
 - III. Use at least two typical ingredients from Brazil.
 - IV. Other.
- b. List the ingredients you want to use and analyze if they really are sustainable. You can discuss it with a classmate and do some quick research if necessary.
- c. Define the amount of each ingredient.
- d. Write the instructions. You can number the steps to make it clear for the audience.
- e. Add extra elements if you want (a picture, drawing, etc.).
- f. Show your draft to your classmates and answer the following questions.
 - I. Can they understand it?
 - II. Do they feel like making your recipe?
 - III. Can they find the ingredients in their region?
 - IV. Do they have any suggestions?
- g. Proofread the recipe. Check the following items.
 - I. Are the ingredients listed correctly?
 - II. Are the amounts clear?
 - III. Is the spelling of the words correct?
- h. Now write the final version of your recipe on a separate piece of paper.
- i. Share your recipe with your classmates and other people. Decide with your classmates and teacher how to publish it. Here are some options.
 - I. In a recipe book.
 - II. In a school exhibition.
 - III. In the school newspaper.
 - IV. On the internet.

5 Keep your recipe. You will need it in the **Have Your Say** section.

Think CRITICALLY



Respostas pessoais.

- A Para você, quais foram as maiores dificuldades na escrita da receita? Comente.
- B Encontrar ingredientes cuja procedência não danifica o meio ambiente foi fácil ou difícil? Por quê? Você buscou itens que podem ser encontrados na sua região?
- C Leia as receitas de alguns dos seus colegas. Elas ficaram parecidas com a sua? Que diferenças e semelhanças você consegue identificar?
- D Em sua opinião, a receita que você criou poderia ser útil para pessoas de outras regiões? Em que lugares você gostaria de divulgá-la para que mais gente tenha acesso a ela?

Fonte: Ferreira, *et al* (2022c, p. 30-31).

Resenha de filme

WRITE AND SHARE

Get Ready

Você conheceu adjetivos para descrever, formas de conectar ideias nos textos e o tempo verbal usado nas descrições em narrativas. Agora, vai escrever uma resenha curta de um filme.



What to write? A short review of a movie.

What for? To present information about a movie.

To whom? To your classmates.

Where? In a classroom movie magazine.

- 1 Think about the extracts of the reviews in this unit and answer these questions. If you are not sure, go back to the movie review in **Dig into Reading**.
 - a. Does a review include information about the plot?
 - b. Does it include the writer's opinion?
 - c. Is a review always a positive opinion about the movie?
- 2 Talk to a classmate and write any other pieces of information you think are important to include in a movie review.
- 3 You are going to write a short review of a movie that you like or a movie that you don't like. These steps may help you.
 - a. Think about the movies you have seen and choose one.
 - b. Do some research about the movie and take notes.
 - c. Write the first draft: think about the sentences, paragraph organization, verb tenses, and the information about the story. You can make a list of verbs, nouns, and adjectives before you start writing.
 - d. Share your draft with a classmate and ask for improvements to your text.
 - e. Consider your classmates' comments about your text: are they relevant? Do they make your text better?
 - f. Write the final version of your review.
 - g. You can include a picture from the movie. It can be the promotional poster or another image.
 - h. With your classmates, put all the reviews together to create a classroom magazine on movies.

Think CRITICALLY

Respostas pessoais.

- A Que critério você utilizou para escolher o filme sobre o qual fez a resenha?
- B Você sugeriu melhorias no texto do colega? Se sim, quais?
- C Como você ajudou a consolidar as resenhas para formar a revista de resenhas de filmes?
- D Qual resenha da revista é a mais interessante? E a mais persuasiva? Por quê?
- E Você gostaria de assistir a algum dos filmes depois de ler a resenha na revista que criaram juntos? Qual? Por quê?
- F Em sua opinião, a revista ficou interessante? Recomendaria sua leitura para alguém? Por quê?

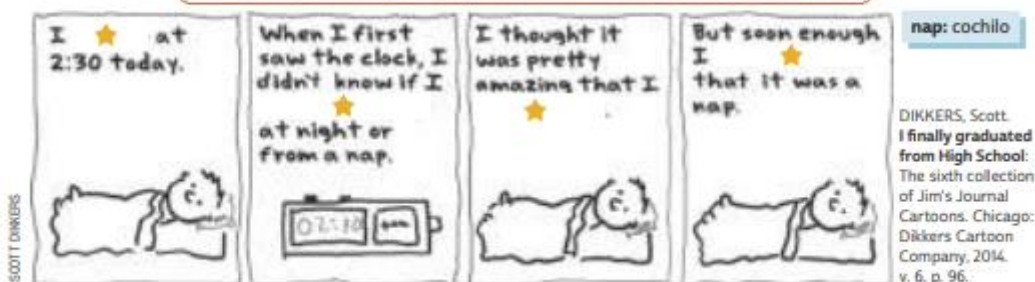
Fonte: Ferreira, *et al* (2022b, p. 124).

Anexo C – Exercícios acerca dos gêneros da coleção *Ways: English for Life*

Tirinhas em quadrinhos

- 12 Replace each icon ★ with a verb in the box to complete the comic strip.
got up; was waking up; didn't know; remembered

didn't know • got up • remembered • was waking up



Gráficos

- 5 Choose the correct item that completes each sentence.

a. The data in the chart are represented by

- I. bars (bar chart). X
- II. slices (pie chart).

b. The chart shows survey responses to the question

- I. "Will higher education move online?".
- II. "In five years, how do you think higher education will be carried out in your country?". X

c. The survey is about education that is provided by

- I. universities and colleges. X
- II. primary and secondary schools.

Language Note

False friends in exercise 5:
college = faculdade
data = dados

- 6 Replace each icon ★ with **will** or **won't** to complete the following statement about the chart.

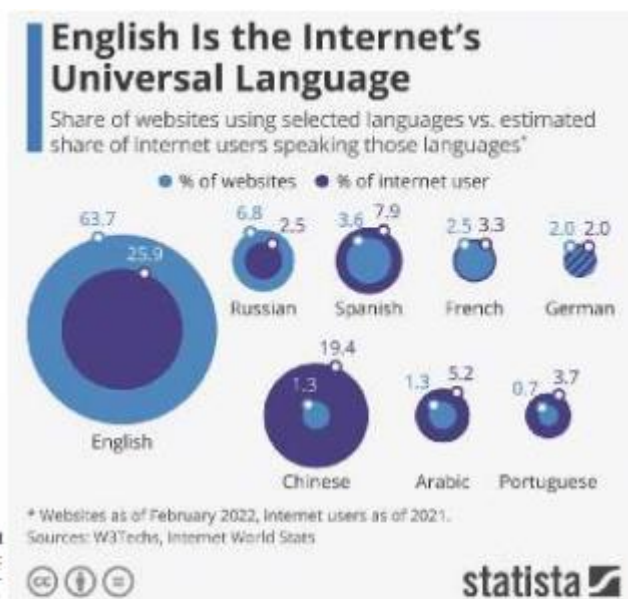
Globally, most participants believe that within five years, higher education in their country ★ be carried out only or mainly online. They think that online and in-person learning ★ be equally important. won't; will

- 7 Based on the chart, replace each icon ★ with an appropriate percentage (%) to complete the following sentences.

- a. In Saudi Arabia, ★ of respondents believe that higher education will be delivered only or mainly online in five years. 45%
- b. ★ of participants surveyed in Brazil think that within five years, higher education in their country will be carried out entirely or mostly online. 25%
- c. In Chile, ★ of respondents believe that online and in-person learning will be equally important. 64%



Read the chart "English Is the Internet's Universal Language", which compares the share of websites using selected languages to the estimated share of Internet users speaking those languages. Then, talk to a classmate and answer the following questions.



RICHTER, Felix. **English is the Internet's universal language**. Statista. 21 fev. 2022. Disponível em: www.statista.com/chart/26884/languages-on-the-internet/. Acesso em: 30 maio 2022.

- What is the most common language online? Based on the chart, which two languages have a larger footprint online than they have in the real world? **footprint: impacto, pegada** English. English and Russian.
- What is the percentage of all websites that use English as their content language? Are you surprised with the statistics? Why (not)? 63.7%. **Personal answers.**
- What is the percentage of the world's Internet users that are speakers of English? How do you feel about the statistics? 25.9%. **Personal answer.**
- In your opinion, can language barriers exclude people from access to information and participation in the digital world? Why (not)? **Personal answers.**

Resenha de filme

- 3** Answer the following questions based on the movie review written by Chazd3.
- Is the movie review positive, mixed or negative? **Positive.**
 - Is this the first adaptation of *Cinderella* Chazd3 has seen? **No, it isn't.**
 - Which adjectives does Chazd3 use to describe the movie? **Non-animated, spectacular, moving, romantic.**
 - At what age did Chazd3 first see the *Cinderella* animated classic? **Seven.**
- 4** Choose the fragments that contain the user's opinion about the movie released on March 13, 2015.
- "My mom took me to see the Disney animated classic (...)"
 - "I've seen many adaptations over the decades."
 - "None has ever matched this." **X**
 - "(...) sparked the flames in my heart (...)" **X**
 - "Could not have been done better!" **X**
- 5** What do *Cinderella* and the movies mentioned in the text on page 140 have in common?
Suggested answers: The main character in each movie is a woman./They all featured leading ladies.
- 6** How are women portrayed in the movies mentioned in the text on page 140: as strong or fragile female characters? What about in *Cinderella*? Discuss it with your teacher and classmates.
As strong characters.
- 7** In your opinion, was the review written by Chazd3 helpful? Why (not)?
Personal answers.

Anexo D – Exercícios acerca dos gêneros da coleção *Bridges*

Tirinhas em quadrinhos

Reading 1

1 Você vai ler uma tirinha. Antes disso, considere o que você já sabe sobre tirinhas e escreva a(s) resposta(s) mais adequada(s) em seu caderno.

- a. Onde você costuma ler tirinhas? *Resposta pessoal.*
- | | |
|-----------------|--|
| I. books | IV. websites |
| II. magazines | V. other places |
| III. newspapers | <i>Resposta possível: comic book, social networks etc.</i> |
- b. Quem costuma ler tirinhas?
- | | |
|-------------------------------|-------------------------------|
| I. Mainly children and teens. | III. Only teens. |
| II. Only children. | IV. <u>People in general.</u> |
- c. Como você costuma reagir ao ler uma tirinha? *Resposta pessoal.*
- | | |
|-------------------------|------------------------|
| I. It makes me angry. | IV. It makes me think. |
| II. It makes me cry. | V. Other. |
| III. It makes me laugh. | |
- d. Qual é o objetivo de uma tirinha?
- | | |
|---|----------------------------------|
| I. <u>To criticize something or someone.</u> | IV. To learn about a subject. |
| II. <u>To help people relax.</u> <i>Os estudantes devem perceber que a tirinha pode desempenhar diferentes funções sociais. Ao explorar</i> | V. <u>To make people laugh.</u> |
| III. <u>To inform people.</u> | VI. <u>To make people think.</u> |

2 Agora, observe a tirinha na **Atividade 4**. Em seguida, identifique quais das afirmações a seguir poderiam ser feitas acerca dessa tirinha.

- | | |
|--|--|
| a. It's not possible to identify the main character. | e. There are thought bubbles. |
| b. <u>The images seem to describe a sequence of facts.</u> | f. <u>There are upper case letters.</u> |
| c. <u>The text is short.</u> | g. There is only one row of panels. |
| d. <u>There are speech bubbles.</u> | h. <u>There is onomatopoeia (like "splash," "zap," "bam," etc.).</u> |



Chamar a atenção dos estudantes para o verbo *to perpetuate*, que é um cognato, uma vez que se assemelha a "perpetuar" (eternizar, fazer durar para sempre).

- The last panel can be considered ironic or funny because Dave suggests using the internet more / Dave does not agree with the woman.
- The title of the last panel is "Perpetuating" because the situation will probably repeat again and again / the woman solved her problem.
- The objective of this comic strip is probably to inform people about a new app for people like the woman / make people think about overusing computers.
- This comic strip is about people who use the computer excessively / cannot use the computer.
- This comic strip is composed of nine / three panels in nine / three rows.



Resposta possível: elementos verbais – legendas, falas, título e onomatopeias; elementos não verbais – imagens, balões de fala e espaços em branco entre cada quadrinho.



Reading Comic Strips

Quando nos deparamos com uma tirinha ou história em quadrinhos, é importante observar que tanto o texto escrito quanto a imagem são elementos fundamentais que se complementam na construção de sentidos daquela história.

Procure se atentar para os diferentes elementos (verbais e não verbais) e observar se houve, por exemplo, alteração no formato dos balões de fala e nas fontes.

- Que elementos verbais e não verbais você encontrou na tirinha da **Atividade 4**?

Read the following sentences about the comic strip. In your notebook, write **E** when the information is explicit in the text and **I** when the information is implicit.

- Dave seems to be a heavy internet user. Se necessário, explicar aos estudantes a diferença entre explícito (o que está declarado/expressado no texto) e implícito (o que não está escrito, mas pode ser deduzido ou fica subentendido).
- The woman does many kinds of activities online.
- The woman probably misses offline activities.
- The woman spends too much time online.

Sentences **A** and **B** are from the comic strip in **Activity 4**. Write in your notebook the item with similar meaning.

- "[...] I feel like something's missing from my life."
 - I am sure that something is missing from my life.
 - I have the impression that something is missing from my life.
 - I like it when something is missing from my life.
- "I've got the perfect app for that!"
 - I have the perfect app for that.
 - I love the perfect app for that.
 - I need the perfect app for that.

I've got corresponde a *I have got*, uma variável de *I have*. Informalmente, também há falantes que usam *I got*. Em todos os casos, a tradução seria "Eu tenho".

- 3 Look at the comic strip and tell your classmates what you know about these characters. Then read the comic strip and write the most appropriate answer.



- a. Who may want to read this text?
 I. Only adults.
 II. Only children.
 III. People who like comic strips.
- b. What is the main idea of this text?
 I. Garfield doesn't have free time.
 II. Garfield doesn't like to run.
 III. Garfield feels excited.

Think CRITICALLY

Os balões de Jon são de fala e os do Garfield são de pensamento. Afinal, Garfield é um gato, portanto não fala.

- A Observe a tirinha. Os balões de Jon e Garfield são do mesmo tipo? Explique sua resposta.
- B Garfield é conhecido por ser um gato preguiçoso. Quais os malefícios de ser assim o tempo todo?
 Resposta pessoal.

- 4 In this comic strip, Garfield mentions three actions that Jon is doing. What are they?
 Whistling, singing, and doing (stand-up comedy).

- 5 There are some rules adding **-ing** to verbs.
 In your notebook, complete the information based on what you studied.

- a. Verbos terminados em **-e**
 Eliminar o **-e** e acrescentar **-ing**: whistle – whistling; invite – inviting
- b. Verbos terminados em **-ie**
 Substituir o **-ie** por **-y** e acrescentar **-ing**:
 lie – lying; die – dying
- c. Verbos de uma única sílaba terminados em consoante + vogal + consoante (CVC) ou verbos de duas sílabas ou mais, cuja sílaba tônica é a última e composta por CVC
 Duplicar a última consoante e acrescentar **-ing**:
 get – getting; chat – chatting
 commit – committing; begin – beginning

SOUNDS

Final **-ING**

Geralmente o som correspondente à letra **g** em palavras terminadas em **-ing** é mudo, o que não afeta a inteligibilidade.



Listen to the sentences and practice the **-ing** sound in the words in bold.

- a. Dave, I feel like something's **missing** from my life.
- b. What are you **doing** with your leisure time?
- c. How are people **spending** their leisure time?

Esta prática de pronúncia tem como foco a inteligibilidade da comunicação. Não é necessário que os estudantes se preocupem em reproduzir o sotaque de falantes de países anglófonos.



Gráficos

1 Based on what you know about graphs, write in your notebook the elements that you probably find in them.

- a. a caption
- b. a long text explaining the data
- c. a paragraph containing the author's analysis
- d. a title
- e. different colors to organize data or information
- f. geometric shapes (circles, bars, and lines)
- g. percentages or numbers

2 Answer the following questions in pairs. *Se os estudantes tiverem dificuldade para responder às perguntas em inglês, eles podem fazê-lo em português.*

- a. Where is it possible to find graphs? *Resposta possível: newspapers, magazines, TV news, math textbook.*
- b. What do they show? *Resposta possível: numerical information, data about a topic.*
- c. What types of graphs do you know? *Resposta possível: line graph (gráfico de linha), bar graph (gráfico de barra) e pie chart (gráfico de pizza).*

Top TIP

O gráfico, como é o caso do texto apresentado nesta seção, tem características bem definidas. Os estudantes podem pensar em outros gráficos que já conhecem, onde eles foram publicados, como eram organizados e que informações apresentavam, por exemplo. Essa reflexão inicial pode facilitar a compreensão do texto que será lido.

Activating Background Knowledge

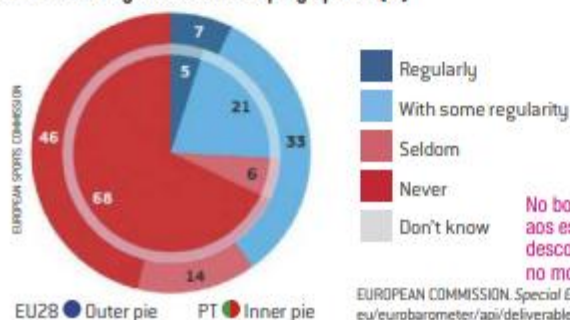
Uma estratégia importante antes de iniciarmos a leitura de um texto é pensar se já vimos textos parecidos e o que já sabemos sobre eles, o tipo de informação que costuma aparecer, como eles são organizados, onde encontramos tais textos e qual é a finalidade deles.

3 Look at the graph and write in your notebook the best options to complete the definition.

Após terem ativado o conhecimento prévio sobre gráficos, os estudantes vão completar a definição do gráfico apresentado na atividade. Explicar a eles que devem observar o gráfico antes de completar a definição.

A bar graph / line graph / pie chart / points linked by lines / rectangular shapes divided into sectors to show the size of each value compared with the totality.

How often do you exercise or play sport? (%)



Top TIP

EU28 and PT

EU é a abreviação de *European Union* (União Europeia). A sigla EU28 faz referência aos 28 países que compunham o grupo quando o gráfico foi elaborado. PT é a abreviação de *Portugal*.

No boxe **Culture Drops** da próxima página é sugerido aos estudantes que façam uma breve pesquisa para descobrir quantos países compõem a União Europeia no momento de utilização deste livro.

EUROPEAN COMMISSION. Special Eurobarometer 472. Dez. 2017. Disponível em: <https://europa.eu/eurobarometer/api/deliverable/download/file?deliverableId=65331>. Acesso em: 14 jan. 2022.



Comentar com os estudantes que eles devem se apoiar nas palavras transparentes para realizar a atividade e no conhecimento prévio sobre cores. O objetivo desta atividade é ampliar o vocabulário deles e orientar a leitura de cada parte do gráfico em relação à legenda.






4 Read the graph and write in your notebook what each color represents and the corresponding percentages in each graph.

- a. indigo regularly, PT: 5%; EU: 7% c. coral seldom, PT: 6%; EU: 14% e. gray don't know, PT: 0%; EU: 0%
- b. sky blue with some regularity, PT: 21%; EU: 33% d. red never, PT: 68%; EU: 46%

5 Complete the sentences with words from the box. Write in your notebook.

majority frequency colors minority comparison



- a. The graph shows a  between Portugal and the European Union. *comparison*
- b. The graph shows the  with which people practice exercise. *frequency*
- c. The different  represent the frequency with which people exercise. *colors*
- d. The  of people in Europe and Portugal never exercise. *majority*
- e. The  of people in Europe and Portugal regularly exercise. *minority*

6 The graph in Activity 3 shows the results of a study conducted in the European Union. Read it and answer the following questions in your notebook.

- a. Who is probably more interested in reading this graph?
Europeans in general and Portuguese people in particular. And researchers around the world interested in physical activities.
- b. Where is this graph from? c. Who produced it?

From a document available on the European Commission website. The European Commission.

2 Look at this graph and write in your notebook the best answer for each question.

Esta atividade pode ser realizada individualmente ou em duplas, se julgar pertinente.

- a. What type of graph is it?
I. Bar graph. II. Line graph.
- b. What does it show?
I. Physical activities people do. II. The frequency people do physical activities.
- c. Who answered the survey?
I. Adults. II. Children and teens.

3 Read the graph again and answer these questions in your notebook.

Se julgar mais apropriado aos estudantes, você poderá aceitar respostas em português.

- a. What institution is responsible for publishing the graph? *Figure.NZ.*
- b. Who is probably interested in reading this graph? *New Zealanders. / Any people interested in learning more about sports practices in different countries.*
- c. Where can we find this graph? *In the institution website (Figure.NZ).*
- d. What is the age group of people who answered the questionnaire? *5-17.*

4. a) Dodgeball, football/soccer, futsal, basketball, miniball, rugby, netball; b) Running/Jogging; c) Cycling; d) Swimming; e) Running around, climbing trees, make-believe

4 Complete the sentences with the names of the sports and exercises from the graph.

- are sports that use a ball.
- is walking quickly.
- is the same as biking or riding a bike.
- is a water sport.
- are types of kids/teens playing.

Culture DROPS

Soccer x Football

Soccer e football são termos usados ao redor do mundo para designar o mesmo esporte. *Soccer* é comum principalmente na América do Norte, África do Sul e Austrália. Já *football* (ou traduções literais) é comum na América Latina, Europa, Ásia e em muitos países da África. Nos Estados Unidos, a palavra *football* remete ao futebol americano, que é jogado com as mãos.

Fonte de pesquisa: MANFRED, Tony. Map shows which countries call it 'football' and which call it 'soccer'. *Insider*, 19 ago. 2017. Disponível em: www.businessinsider.com/football-vs-soccer-map-2013-12. Acesso em: 14 jan. 2022.

etnism yvollandella basaelb

5 In many other sports we use a ball. Look at these three scrambled words and follow the instructions.

- Unscramble the letters and rewrite the words. *tennis, volleyball, baseball*
- Answer: Are these transparent words in Portuguese? *Yes.*
- What other ball games do you know? Research their names in English if necessary.



Resposta pessoal.

6 In your notebook, list the sports and physical activities from the graph in Activity 2 according to this classification: **transparent words**, **words I know**, and **words I don't know**.

Transparent words: *football, futsal, dance, ballet, hip-hop, basketball, aerobics, CrossFit, rugby, athletics.* **Words I know / Words I don't know:** *respostas pessoais.*

7 Look up the words you don't know in a dictionary or on the internet and write them in your notebook.

8 In the graph in Activity 2, what physical activity do the majority of the respondents do? What about the minority of the respondents? *Running or jogging. Athletics or track and field.*

9 The graph in Activity 2 is based on a survey. Choose the possible questions and answers used in this survey in your notebook.

- What's your name? My name is...
- How old are you? I'm...
- Do you exercise, practice any sport or physical activity? Yes, I do. / No, I don't.
- What is your favorite ball game? My favorite ball game is... / It's...
- What sport or physical activity do you usually do? I usually play soccer.

Think CRITICALLY

Quais atividades físicas e esportes do gráfico da **Atividade 2** são comuns no Brasil? Quais seriam os possíveis resultados da pesquisa, se fosse realizada no Brasil?

Resposta pessoal.

Receitas culinária

- 1 Read the following pancake recipe. Then describe the recipe (structure and content) in your notebook. You may answer in Portuguese.

https://cafedelites.com/easy-3-ingredient-pancakes

Easy 3-Ingredient Pancakes

Serves: 12

Ingredients

Pancakes:

- 2 large eggs
- 2 cups 250ml milk (skim, low fat or full fat)
- 2 1/4 cups white self raising flour*

Instructions

1. Whisk the eggs and milk together to combine. Add in the flour, and beat until the batter is smooth and lump free. Add in any option add-ins you like here.
2. Heat a nonstick pan over low-medium heat with cooking oil spray. Wipe over excess; pour about 1/3 cup of batter per pancake. Cook pancakes for 1 to 2 minutes, or until bubbles appear on the surface and the bases are golden brown. Flip and cook until golden; transfer to a warmed plate; repeat with remaining batter (spraying/greasing pan between ever second or third pancake if needed).
3. Serve immediately with yoghurt, ice cream, whipped cream, maple syrup, berries, or any other toppings you like.

Notes

Optional Add-ins: *2-4 teaspoons sugar *2 teaspoons baking powder (for extra fluffiness) *1 teaspoon pure vanilla extract *Pinch of salt [...]

CAFE DELITES. Easy 3-Ingredient Pancakes. 29 mar. 2016. Disponível em: <https://cafedelites.com/easy-3-ingredient-pancakes>. Acesso em: 12 maio 2022.

- 2 Read the title and the list of ingredients in the recipe again. Does anything call your attention? Talk to a classmate. *Resposta possível: recipe only takes three ingredients.*

- 3 Read the extract from the recipe and choose the best alternatives to complete the sentences about it. Write the answers in your notebook.

"Serve immediately with yoghurt [...] or 🍌 other toppings you like."

- a. The best word to replace the 🍌 in the sentence is...
- any.
 - some.
- b. In the context, it indicates that the person 🍌.
- should use small amounts of topping
 - can choose the toppings he/she wants; it doesn't matter which ones



Resenhas de filme

- 1** You will read a review of the movie *Hidden Figures*. Follow these instructions. *Respostas pessoais.*
- Look at the poster on the **page 108** and the image on the review in **Activity 3**.
 - Answer the following questions in your notebook and compare your answers with a classmate.
 - What draws your attention the most in those images?
 - What words would you use to describe those women? Write them down.
Resposta possível: intelligent, brave, fun.
- 2** Now take a quick look at the text in **Activity 3** (don't read it yet). Write **yes** or **no** for information you expect to find in it. Write the answers in your notebook.
- A summary of the plot. *yes*
 - Information about the main characters. *yes*
 - Dates, times, and movie theaters where you can see the movie. *no*
 - The writer's opinion about the movie. *yes*
 - Some information about the director and some of the actors. *yes*
- 3** Now read the review and confirm if your predictions in **Activity 2** were correct.
- 4** Did the reviewer —the writer of the review— like the movie? How do you know? In your notebook, write the passages to support your answer.
- 5** In which paragraph(s) of the review can we find the following information? Write in your notebook.
- What the main characters achieved. *Paragraph 4.*
 - How the reviewer felt when he saw the movie for the first time. *Paragraph 1.*
 - A description of the main characters. *Paragraph 2.*
 - The reviewer's conclusion about the movie. *Paragraph 9.*
 - A summary of the plot. *Paragraph 5.*
 - The suggestion the reviewer gives to the reader and the justification. *Paragraph 10.*
 - The reviewer's opinion about the movie. *Paragraphs 8 and 9.*
 - The reviewer's opinion about the direction. *Paragraph 6.*

*4. Yes, he liked it. Some passages that show the reviewer liked the film are: "Words can't explain how important this movie is."; "Director Theodore Melfi brilliantly showcases the hardships of the time [...]"; "The screenplay is a perfect balance of comedy and drama"; "Melfi doubles as a co-writer for the film and along with Allison Schroeder does a stellar job of taking the story of these women and bringing it to the big screen in an entertaining yet meaningful manner. Overall *Hidden Figures* is one of the best films of the year."; "These are stories they need to be told."*

Think CRITICALLY

Respostas pessoais.

A Em sua opinião, por que o autor da resenha optou por utilizar a imagem de uma cena do filme em vez do pôster?

B Você considera que a escolha da imagem que acompanha uma resenha pode ser um elemento que ajuda o leitor a decidir se quer assistir ou não ao filme? Explique.

Resposta possível: a escolha da imagem que acompanha um texto compõe o significado do texto como um todo. Muitas vezes, uma imagem interessante, divertida, triste, pode dar algumas pistas sobre o filme e ajudar o leitor a decidir.

a) Resposta possível: a cena que ilustra a resenha mostra as três protagonistas felizes e comemorativas. Já na capa elas parecem mais confiantes. O autor da resenha pode ter escolhido revelar essa informação em um momento posterior do texto.

6 Look at the underlined words in the review and choose the best alternatives to complete these sentences. Write in your netbook.

- a. The underlined words in the text have a *negative / neutral / positive* meaning.
- b. These words describe *facts in the story / opinions about the quality of someone or something in the movie*.

a) Resposta possível: *misogyny*, em português "misoginia", significa desprezo, aversão por mulheres. *Patriarchy*, em português "patriarcado", é uma organização social ou familiar em que prevalece a autoridade do homem.
 Fonte de pesquisa: MISOGINIA. PATRIARCADO. In: CALDAS, A. AULETE. [2022]? Disponível em: <https://aulete.com.br>. Acesso em: 8 jul. 2022.

Top TIP

Fact or Opinion

Saber diferenciar fatos de opiniões nos ajuda a ser leitores melhores e a compreender algumas intenções do autor em um texto. Fatos são baseados em evidências, na observação ou experiência. Já as opiniões expressam um julgamento (por exemplo, bonito/feio), crença (por exemplo, "Eu acredito que [...], mas não tenho dados, informações..."). Quando expressamos uma opinião baseada em uma crença, é muito comum observarmos generalizações, por exemplo, "Todos os brasileiros gostam de samba e futebol" ou sentimento, por exemplo, "Amo morangos. Não gosto de goiabas."

Fonte de pesquisa: CUESTA COLLEGE. *Interpreting What You Read*. 2022. Disponível em: www.cuesta.edu/student/resources/ssc/study_guides/reading_comp/309_read_interpret.html. Acesso em: 4 abr. 2022.

Resposta pessoal.

- Em que outros textos você acha importante sabermos diferenciar os fatos das opiniões?

b) Resposta pessoal. Resposta possível: elas fizeram seu trabalho sem se importar com os comentários de outras pessoas. Mesmo com muita gente desencorajando-as, elas apoiavam-se mutuamente para seguir o que sabiam ser o correto a fazer.

d) Resposta possível: porque eles podem ter se sentido representados pelas protagonistas.

Think CRITICALLY

- A O que significam as palavras *misogyny* e *patriarchy* mencionadas no texto?
- B Em sua opinião, como as protagonistas lutaram para terem reconhecimento na sociedade em que viviam? c) Resposta possível: para que tenhamos um sociedade justa e igualitária.
- C Qual é a importância de lutarmos para construir uma sociedade em que homens e mulheres tenham oportunidades e recompensas iguais?
- D No primeiro parágrafo, o autor diz que estava em lágrimas depois que saiu do cinema, pois também é negro (*person of colour*). Em sua opinião, por que esse filme pode ter um significado maior para negros?
- E Ainda no primeiro parágrafo, o autor usa o termo *person of colour*. Você acha que esse seria um termo adequado para ser usado por todas as pessoas ao se referirem a pessoas negras? Você sabe os termos adequados a serem usados em português? Faça uma pesquisa se necessário e compartilhe com seus colegas. Resposta pessoal.

7 Read the review again and write if these extracts are presenting F (facts) or O (opinions).

- F a. *Hidden Figures* is set in the 60s and showcases the struggles and hardships [...].
- F b. The film recounts the history of an elite team of black female mathematicians at NASA.
- O c. The screenplay is a perfect balance of comedy and drama.
- F d. I walked out of this film and looked at one of my fellow reviewers [...].
- O e. [...] *Hidden Figures* is one of the best films of the year.
- O f. *Hidden Figures* is the perfect example of how representation matters [...].



Because he thinks the movie is really good and it's important that many people know these women's story.

8 Read the last paragraph and answer in your notebook: Why does the reviewer "implore everybody to go out and watch this film"?

9 Write your conclusion about the review. Answer if you would like to see the movie and why. If you already saw it, say if you liked it or not and why. *Resposta pessoal.*

10 Read the movie review again and write the correct option to complete these sentences in your notebook.

- The possible readers are *African Americans* / *any people* interested in cinema.
- The reviewer probably is a *journalist specialized in entertainment* / *reader of the website*.
- The purpose of the review is to *influence people's decision to watch the movie* / *present technical information about movie*.

Think CRITICALLY

Respostas pessoais.

- Você já leu resenhas de filmes, programas de TV, jogos ou livros? Se sim, quais?
- As resenhas que você já leu influenciaram sua decisão de assistir ou não ao filme (ou ler o livro, jogar o jogo)? Compartilhe sua experiência.
- Você acha que alguns produtores podem pagar para algumas pessoas escreverem sobre um filme, livro ou jogo? Por que você acha que isso poderia acontecer?

Think CRITICALLY

Respostas pessoais.

- Você conhece outros filmes que contam a história de pessoas brilhantes? Se sim, quais filmes e que pessoas retratam? Qual é a importância dessas pessoas?
- Qual é a importância de haver mais filmes sobre afrodescendentes ilustres? Especialmente mulheres afrodescendentes? E sobre outros grupos étnicos?

Resposta possível: é uma forma de dar destaques a esses grupos para que se sintam representados. Também promove a valorização da diversidade racial e étnica e combate preconceitos, estereótipos e racismo.



5. Resposta possível: **Facts:** "The film is a co-production out of France and Denmark [...]"; "It's 1882 in St Petersburg [...]".
Opinions: "Fiercely independent, capable and readily equipped with her dogged determination [...]"; "Sacha is an engaging character and an example of girl-power [...]"; "[...] the film's exceptional art style."

- 4 Does the reviewer of *Long Way North* recommend the movie? Where can you find this information in the review? **Yes; in last paragraph "So take your kids"**
- 5 Read the review of *Long Way North* again and write in your notebook two sentences that express facts and two sentences that express opinions. **Resposta pessoal.**
- 6 What are the target readers of the review of *Long Way North*? How do you know?
Parents. Because of the sentence: "So, take your kids..." in the last paragraph.
- 7 Read the following sentences from the *Long Way North* review and *Queen of Katwe* and look at the underlined linking words. Match them with their function.





When explorer Oloukine disappears after a mission to the North pole [...]

Her desperate pleas to send out another search are met with frustration, so Sacha decides to take things into her own hands.

[...] is about a Ugandan girl who sees her world rapidly change after being introduced to the game of chess.

[...] It's one of those nice stories... a little bit predictable... just a little bit... I think it's because of the nature of the type of film [...]

[...] I'm not sure if it was predictable because obviously it was a real-life film, so the story is the story [...].

- a.  indica o momento em que algo aconteceu. **When**
- b.  indica um acontecimento que ocorreu depois de outro; é o oposto de *before*. **After**
- c.  expressa ideia de consequência ou resultado. **So**
- d.  apresenta um motivo, uma razão ou uma explicação. **Because**

- 8 a) Resposta possível: **strong, independent, capable, engaging, lightweight, exceptional, beautiful**
- 8 Now, in pairs, read the review of *Long Way North* again and write the following items in your notebook.

8. b) It's 1882 in St Petersburg [...]; "His granddaughter, Sacha (voiced by Christa Thérét), is a strong [...];" "Her desperate pleas to send out another search [...] so Sacha decides to take things into her own hands."; "[...]she ultimately convinces a group [...]."
- a. Four adjectives from the text.
- b. Sentences in the simple present describing the story.
- c. Find these words in the text and look them up in a dictionary. Pay attention to their meanings and write another example using them. Use the context in the review to help you.

world door bright olden



Think CRITICALLY

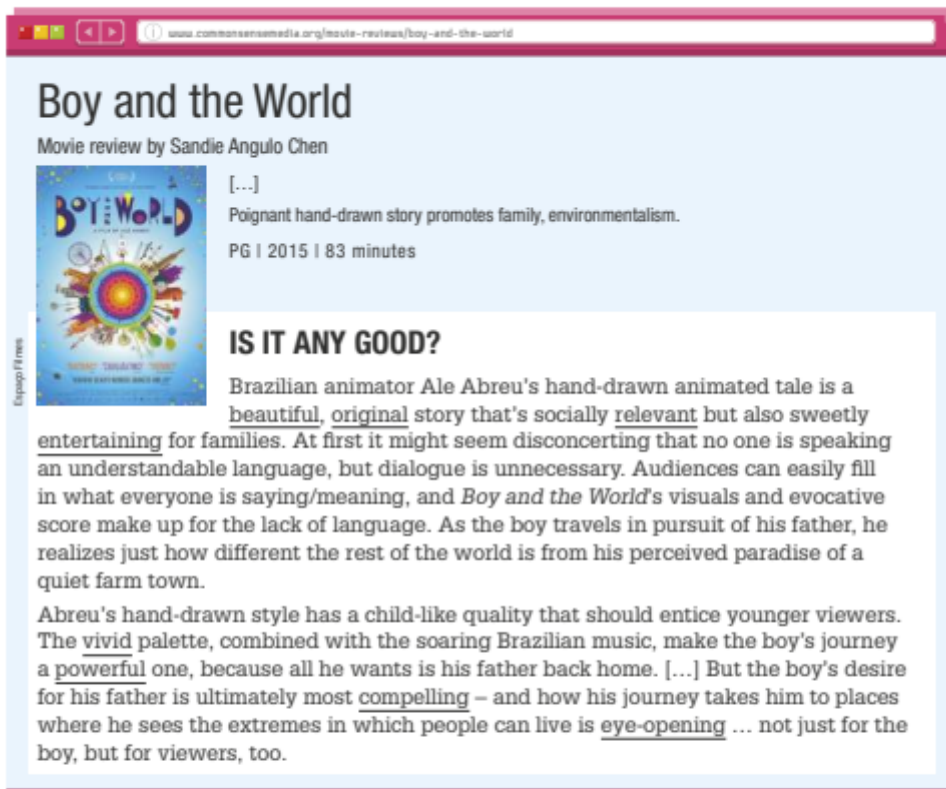
Respostas pessoais.

- A** Você costuma ler resenhas de filmes em português? Que tempo verbal costuma ser utilizado: o passado ou o presente? Compartilhe suas observações.
Resposta possível: o presente é um tempo verbal muito utilizado em resenhas e sinopses em português.
- B** Em que outros textos você acha que o presente seria utilizado para descrever uma história?
Resposta possível: possivelmente em resenhas de livros.
- C** Que tipos de palavras utilizamos para conectar duas ideias em português? Dê exemplos.
Resposta possível: em geral, as conjunções, algumas preposições e advérbios são utilizados para conectar ideias em um texto. Alguns exemplos são: e, mas, entretanto, além disso, todavia etc.

- 1 Read this movie review and complete the information according to it. Write in your notebook.

Get Ready

Neste momento, você terá a oportunidade de se autoavaliar: perceber seus progressos e refletir sobre pontos que precisa aprimorar.



www.common Sense Media / movie-reviews/boy-and-the-world

Boy and the World

Movie review by Sandie Angulo Chen

[...]
Poignant hand-drawn story promotes family, environmentalism.
PG | 2015 | 83 minutes

IS IT ANY GOOD?

Brazilian animator Ale Abreu's hand-drawn animated tale is a beautiful, original story that's socially relevant but also sweetly entertaining for families. At first it might seem disconcerting that no one is speaking an understandable language, but dialogue is unnecessary. Audiences can easily fill in what everyone is saying/meaning, and *Boy and the World's* visuals and evocative score make up for the lack of language. As the boy travels in pursuit of his father, he realizes just how different the rest of the world is from his perceived paradise of a quiet farm town.

Abreu's hand-drawn style has a child-like quality that should entice younger viewers. The vivid palette, combined with the soaring Brazilian music, make the boy's journey a powerful one, because all he wants is his father back home. [...] But the boy's desire for his father is ultimately most compelling – and how his journey takes him to places where he sees the extremes in which people can live is eye-opening ... not just for the boy, but for viewers, too.

CHEN, S. A. *Boy and the World*. Common Sense Media, 2022. Disponível em: www.common Sense Media / movie-reviews/boy-and-the-world. Acesso em: 4 abr. 2022.

- a. Author of the text: 🗨️ Sandie Angulo Chen
- b. Movie rating: 🗨️ PG
- c. The time it takes to watch it: 🗨️ 83 minutes
- d. Year of production: 🗨️ 2015

- 2 Read the text and pay special attention to the underlined words. Then write the best option to complete the statements in your notebook.

- a. The underlined words in the text 🗨️.
- are qualifying or describing a characteristic of the movie
 - are used to connect different ideas
 - describe actions
- b. These words express 🗨️.
- a negative idea
 - a positive idea
 - an action



3. Good. Resposta possível: the author says good things about the movie, for example, she says that it "promotes family, environmentalism". / "Poignant hand-drawn story promotes family, environmentalism." / "Brazilian animator Ale Abreu's hand-drawn animated tale is a beautiful, original story" / "The vivid palette, combined with the soaring Brazilian music, make the boy's journey a powerful one".

3 In the author's opinion, is the movie good or bad? How do you know?

4 Read the text again and choose the appropriate words to complete the sentences. Then decide if the sentences describe a fact (F) or the writer's opinion (O). Write in your notebook.

F a. The boy lives on a farm / *in the city* and goes to *a farm* / the city.

F b. He goes to search for his father / *grandfather*.

O c. The boy's journey is *boring* / powerful.

O d. The story makes you *feel sad* / open your eyes.

5 Based on what you read about the movie, how would you classify it in terms of movie genres?

Respostas possíveis: animation, adventure, drama.