

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP

Maria Fernanda Martins

**Análise da compreensão escrita em língua inglesa no  
Caderno do Professor**

São Paulo  
2012

MARIA FERNANDA MARTINS

**Análise da compreensão escrita em língua inglesa  
no Caderno do Professor**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Profa. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos.

São Paulo  
2012

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

MARTINS, Maria Fernanda. **Análise da compreensão escrita em língua inglesa no Caderno do Professor**. São Paulo: 232f. 2012. Dissertação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Área de Concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Orientadora: Profa. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos.

Banca Examinadora

---

---

---

Dedico este trabalho à Malvina ao Fernando e ao Bernardo, meus filhos, pela educação que estão me proporcionando, pelo companheirismo, amor e carinho que sempre recebi deles.

Ao Reinaldo, pelo estímulo constante, pelo incansável apoio desde sempre, pela paciência e pelo amor!

À Dora e Julia, minhas irmãs.

À memória de meus pais queridos, Martha e Isidoro.

E à memória do Parré, que embora ausente, é uma presença constante.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço profundamente a minha professora e orientadora Profa. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos, que sempre e com muita dedicação, nos ensina, nos direciona e nos faz refletir, trabalhar e nos provoca a buscar o melhor de nós mesmos.

Agradeço a todas as professoras com que tive o prazer de conviver em sala de aula e aprender que aprendemos sempre e constantemente: Profa. Dra. Anna Rachel Machado, Profa. Dra. Beth Brait, Profa. Dra. Leila Barbara, Profa. Dra. Mara Sophia Zanoto, Profa. Dra. Maria Antonieta Alba Celani.

Agradeço profundamente à Profa. Dra. Maria Aparecida Caltabiano e à Profa. Dra. Andréa Patrícia Nogueira pelas preciosas contribuições e orientações dadas na banca de Exame de Qualificação.

Agradeço aos meus colegas de curso que compartilharam comigo as experiências de um Mestrado, os conhecimentos que construímos juntos, a vivência, as trocas e as muitas ajudas que sempre recebi de todos vocês. Foi muito bom! Muito obrigada a todos!!

Agradeço à Roberta Lopes por me ajudar e por ter estado sempre pronta a me atender!

Agradeço à minha querida Maria Alice, pelas orações, pelo cuidado, pela incansável e longa dedicação doada a mim e à minha família.

## RESUMO

MARTINS, Maria Fernanda. **Análise da compreensão escrita em língua inglesa no Caderno do Professor**. 2012. 232f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

Esta pesquisa tem o objetivo de avaliar como a habilidade comunicativa de compreensão escrita em língua inglesa é trabalhada no Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d), material didático usado nas escolas públicas do Estado de São Paulo e que foi elencado como o terceiro subsídio da Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008). Este estudo tomou como base teórica os documentos oficiais para o ensino de língua inglesa no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais, (BRASIL, 1997), os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998), os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 1999), os Parâmetros Curriculares + Ensino Médio (BRASIL, 2002), as Orientações Curriculares (BRASIL, 2004 e 2006) que têm por objetivo nortear a prática pedagógica, o ensino e os currículos das escolas brasileiras e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008) que foi elaborada com o objetivo de organizar e referenciar o sistema educacional do Estado de São Paulo. Para as concepções de leitura este estudo guiou-se em Smith (1999), Kleiman (2004, 2008, 2010) e Koch e Elias (2011). Sobre material didático tomou-se como base Cunningsworth (1995), Hutchinson e Waters (1987), Tomlinson (2001), Coracini (2009) e Ramos (2009). Para os critérios de avaliação de material didático foi usada a lista de critérios de Ramos (2009) e, para avaliar as atividades de leitura, a ficha de compreensão escrita de Dias (2009). A pesquisa, caracterizada dentro da modalidade de pesquisa qualitativa, chamada de análise documental, desenvolveu-se a partir da seleção e análise das atividades de compreensão escrita dos quatro volumes do Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d) buscando responder às seguintes questões: “Como a compreensão escrita em inglês é trabalhada no Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio?” i – “Como a compreensão escrita reflete os documentos oficiais?” ii – “Como a compreensão escrita é explorada nas atividades?”. O resultado da análise mostrou que as atividades de compreensão escrita contemplam a visão sociointeracionista de ensino-aprendizagem preconizadas nos documentos oficiais e na Proposta Curricular. Entretanto, no que concerne à questão de compreensão escrita no que tange o desenvolvimento de gênero, o resultado mostrou que o material não está adequado a esse trabalho.

Palavras-chave: Compreensão Escrita, Leitura, Ensino-aprendizagem, Linguagem, Gêneros, Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio.

## ABSTRACT

This research aimed at evaluating how the communicative ability of reading comprehension in English is developed in *Caderno do Professor* (SÃO PAULO, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d) for Sophomore Year at High School. *Caderno do Professor* is a teaching material used at public schools in São Paulo state and it was developed and published by Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008), guidelines proposed by the Education Department of São Paulo state government. The theoretical bases for this study were the Brazilian official documents for the teaching of English *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*, (BRASIL, 1997), *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira* (BRASIL, 1998), *Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 1999), *Parâmetros Curriculares+ Ensino Médio* (BRASIL, 2002), *Orientações Curriculares* (BRASIL, 2004 e 2006) which aim at guiding the pedagogical practice, the teaching as well as the curriculum of Brazilian schools and Proposta Curricular of São Paulo State (SÃO PAULO, 2008), guidelines proposed for organizing and referencing the educational system of São Paulo state. For reading conceptions this study followed Smith (1999), Kleiman (2004, 2008, 2010), and Koch and Elias (2011). For material evaluation and development this research based on Cunningsworth (1995), Hutchinson and Waters (1987), Tomlinson (2001), Coracini (2009) and Ramos (2009) and for evaluation criteria for materials Ramos (2009) was used as well as the checklist of Dias (2009). The research is classified as qualitative under documental analysis and was developed from the selection and analysis of comprehension reading activities within the four volumes of *Caderno do Professor* (SÃO PAULO, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d) for students at Sophomore year at High School aiming at answering the questions that guided this study: “How reading comprehension in English is developed in *Caderno do Professor*?” i – “How reading comprehension reflects the official documents?” ii – “How reading comprehension is developed in the activities?”. Analysis result showed that the reading comprehension activities involve a socio-interactionist view of teaching-learning which is stated in the official documents as well as at Proposta Curricular. However, concerning reading comprehension related to genres the results showed that this is not really fulfilled and lacks a meaningful and real development of genres.

Key words: Reading Comprehension, Reading, Teaching-learning, Language, Genre, *Caderno do Professor*.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1.1 - Resumo do instrumento de avaliação – Livro didático.....	60
Quadro 1.2 - Itens selecionados do instrumento de avaliação da <i>checklist</i> de Dias (2009).....	60
Quadro 1.3 - Itens selecionados do item 2.3 - Atividades de Compreensão escrita da Ficha 2 de Dias (2009).....	61
Quadro 2.1 - Resumo dos conteúdos para a 1ª série do Ensino Médio.....	67
Quadro 2.2 - Resumo das atividades da Situação de Aprendizagem 1 – Vol.1.....	71
Quadro 2.3 - Resumo das atividades da Situação de Aprendizagem 2 – Vol.1.....	72
Quadro 2.4 - Resumo das atividades da Situação de Aprendizagem 3 – Vol. 1.....	73
Quadro 2.5 - Resumo das atividades da Situação de Aprendizagem 1 – Vol. 2.....	76
Quadro 2.6 - Resumo das atividades da Situação de Aprendizagem 2 – Vol. 2.....	77
Quadro 2.7 - Resumo das atividades da Situação de Aprendizagem 3 – Vol. 2.....	77
Quadro 2.8 - Resumo das atividades da Situação de Aprendizagem 4 – Vol. 2.....	78
Quadro 2.9 - Resumo das atividades da Situação de Aprendizagem 1 - Vol. 3.....	80
Quadro 2.10 - Resumo das atividades da Situação de Aprendizagem 2 – Vol. 3.....	81
Quadro 2.11 - Resumo das atividades da Situação de Aprendizagem 3 – Vol. 3.....	81
Quadro 2.12 - Resumo das atividades da Situação de Aprendizagem 1 - Vol. 4.....	84
Quadro 2.13 - Resumo das atividades da Situação de Aprendizagem 2 - Vol. 4.....	84
Quadro 2.14 - Itens selecionados do instrumento de avaliação da <i>checklist</i> de Dias (2009).....	86
Quadro 3.1 - Resumo das atividades de leitura da Situação de Aprendizagem 1 – Vol. 1.....	89
Quadro 3.2 - Resumo das atividades de leitura da Situação de Aprendizagem 2 - Vol. 1.....	96
Quadro 3.3 - Resumo das atividades de leitura da Situação de Aprendizagem 3 - Vol. 1.....	102
Quadro 3.4 - Resumo das atividades de leitura da Situação de Aprendizagem 1 - Vol. 2.....	107
Quadro 3.5 - Resumo das atividades de leitura da Situação de Aprendizagem 2 - Vol. 2.....	115
Quadro 3.6 - Resumo das atividades de leitura da Situação de Aprendizagem 3 - Vol. 2.....	121
Quadro 3.7 - Resumo das atividades de leitura da Situação de Aprendizagem 4 - Vol. 2.....	129
Quadro 3.8 - Resumo das atividades de leitura da Situação de Aprendizagem 1 - Vol. 3.....	132
Quadro 3.9 - Resumo das atividades de leitura da Situação de Aprendizagem 3 - Vol. 3.....	137
Quadro 3.10 - Resumo das atividades de leitura da Situação de Aprendizagem 1 - Vol. 4.....	142
Quadro 3.11 - Resumo das atividades de leitura da Situação de Aprendizagem 2 - Vol.4.....	148

## LISTA DE FIGURAS

Figura 3.1 – Atividade 2 da Situação de Aprendizagem 1 – Vol. 1.....	90
Figura 3.2 – Atividade 3 da Situação de Aprendizagem 1 – Vol. 1.....	91
Figura 3.3 – Atividade 4 da Situação de Aprendizagem 1 – Vol. 1.....	92
Figura 3.4 – Atividade 5 da Situação de Aprendizagem 1 – Vol. 1.....	93
Figura 3.5 – Atividade 1 da Situação de Aprendizagem 2 – Vol. 1.....	97
Figura 3.6 – Atividade 2 da Situação de Aprendizagem 2 – Vol. 1.....	99
Figura 3.7 – Atividade 4 da Situação de Aprendizagem 2 – Vol. 1.....	99
Figura 3.8 – Atividade 1 da Situação de Aprendizagem 3 – Vol. 1.....	103
Figura 3.9 – Atividade 2 da Situação de Aprendizagem 3 – Vol. 1.....	105
Figura 3.10 – Atividade 1 da Situação de Aprendizagem 1 – Vol. 2.....	108
Figura 3.11 – Atividade 2 da Situação de Aprendizagem 1 – Vol. 2.....	110
Figura 3.12 – Atividade 3 da Situação de Aprendizagem 1 – Vol. 2.....	111
Figura 3.13 – Atividade 1 da Situação de Aprendizagem 2 – Vol. 2.....	116
Figura 3.14 – Atividade 2 da Situação de Aprendizagem 2 – Vol. 2.....	117
Figura 3.15 – Atividade 3 da Situação de Aprendizagem 2 – Vol. 2.....	118
Figura 3.16 – Atividade 4 da Situação de Aprendizagem 2 – Vol. 2.....	119
Figura 3.17 – Atividade 1 da Situação de Aprendizagem 3 – Vol. 2.....	123
Figura 3.18 – Atividade 2 da Situação de Aprendizagem 3 – Vol. 2.....	124
Figura 3.19 – Atividade 4 da Situação de Aprendizagem 3 – Vol. 2.....	126
Figura 3.20 – Atividade 5 da Situação de Aprendizagem 3 – Vol. 2.....	127
Figura 3.21 – Atividade 1 da Situação de Aprendizagem 4 – Vol. 2.....	129
Figura 3.22 – Atividade 2 da Situação de Aprendizagem 4 – Vol. 2.....	130
Figura 3.23 – Atividade 1 da Situação de Aprendizagem 1 – Vol. 3.....	133
Figura 3.24 – Atividade 2 da Situação de Aprendizagem 1 – Vol. 3.....	135
Figura 3.25 – Atividade 1 da Situação de Aprendizagem 3 – Vol. 3.....	138
Figura 3.26 – Atividade 2 da Situação de Aprendizagem 3 – Vol. 3.....	140
Figura 3.27 – Atividade 3 da Situação de Aprendizagem 3 – Vol. 3.....	141
Figura 3.28 - Atividades 1 e 2 da Situação de Aprendizagem 1 – Vol. 4.....	144
Figura 3.29 - Atividade 3 da Situação de Aprendizagem 1 – Vol. 4.....	145
Figura 3.30 - Atividade 4 da Situação de Aprendizagem 1 – Vol. 4.....	146
Figura 3.31 - Atividade de Sensibilização da Situação de Aprendizagem 2 - Vol. 4.....	149
Figura 3.32 – Atividades 2 e 3 da Situação de Aprendizagem 2 – Vol. 4.....	151
Figura 3.33 – Atividade 4 da Situação de Aprendizagem 2 – Vol. 4.....	152

Figura 3.34 – Atividade 5 da Situação de Aprendizagem 2 - Vol. 4.....	152
Figura 3.35 – Tabela da resposta da atividade 4 da Situação de Aprendizagem 2 – Vol. 4.....	160

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	21
1.1 Os Documentos Oficiais.....	21
1.1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais.....	22
1.1.2 Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira.....	23
1.1.3 Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.....	30
1.1.4 Parâmetros Curriculares Nacionais + para o Ensino Médio.....	33
1.1.5 Orientações aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio.....	36
1.1.6 Proposta Curricular do Estado de São Paulo.....	40
1.2 Concepções de Leitura.....	45
1.3 Materiais didáticos para o ensino de Língua Estrangeira.....	52
<b>CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	63
2.1 Abordagem metodológica.....	63
2.2 O Caderno do Professor Língua Estrangeira Moderna da 1ª série do Ensino Médio.....	65
2.2.1 Caderno do Professor, 1ª série, volume 1.....	68
2.2.2 Caderno do Professor, 1ª série, Volume 2.....	74
2.2.3 Caderno do Professor, 1ª série, Volume 3.....	79
2.2.4 Caderno do Professor, 1ª série, Volume 4.....	82
2.3 Os procedimentos de análise do material .....	85
<b>CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	88
3.1 As Situações de Aprendizagem e as Atividades de Compreensão Escrita.....	88
3.1.1 Caderno do Professor, Volume 1 .....	89
3.1.2 Caderno do Professor, Volume 2.....	107
3.1.3 Caderno do Professor, Volume 3.....	131
3.1.4 Caderno do Professor, Volume 4.....	142
3.2 Análise da Compreensão Escrita no Caderno do Professor .....	154
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	164
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	167
<b>ANEXOS</b> .....	173
<b>Anexo A</b> – Instrumento de Avaliação – Livro didático (LD) de Língua Estrangeira (LE).....	173
<b>Anexo B</b> – Proposta Curricular para LEM – Língua Inglesa - Ensino Médio.....	180
<b>Anexo C</b> - Estrutura Organizacional do Caderno do Professor.....	182

<b>Anexo D</b> - Atividades das quatro Situações de Aprendizagem do Caderno do Professor, Vol. 1.....	191
<b>Anexo E</b> - Atividades das quatro Situações de Aprendizagem do Caderno do Professor, Vol. 2.....	200
<b>Anexo F</b> - Atividades das quatro Situações de Aprendizagem do Caderno do Professor Vol. 3 .....	214
<b>Anexo G</b> - Atividades das quatro Situações de Aprendizagem do Caderno do Professor Vol. 4 .....	224

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo analisar como a habilidade comunicativa de compreensão escrita em inglês é trabalhada no Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2009), material didático usado nas escolas públicas do Estado de São Paulo.

É uma pesquisa inserida na área de Linguística Aplicada, vinculada à linha de pesquisa Linguagem e Educação desenvolvida pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP.

O presente estudo insere-se no Projeto de Pesquisa “Design e Desenvolvimento de Material Instrucional para o ensino-aprendizagem de línguas em contextos presencial e digital”, coordenado pela professora Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos. O objetivo desse projeto de pesquisa é investigar princípios e procedimentos de avaliação, desenho, produção e aplicação de materiais instrucionais para o ensino-aprendizagem de línguas em ambientes presencial e digital e em contextos de ensino de língua geral e inglês para fins específicos<sup>1</sup>. Com os trabalhos desenvolvidos pelos pesquisadores desse projeto, buscaram-se contribuições para a sala de aula, para o desenvolvimento do professor e para o uso, aplicação e produção de materiais didáticos.

Esse projeto faz interface com o grupo de pesquisa “Abordagem Instrumental e Ensino-aprendizagem de Línguas em Contextos Diversos” (GEALIN), liderado pela professora Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos e com o grupo de pesquisa “A Construção do Conhecimento Pedagógico na Formação Contínua do Professor de Inglês da escola pública: de teorias globais para o desenvolvimento do saber local”, liderado pela professora Dra. Maria Antonieta Alba Celani, do qual faz parte a professora Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos.

Com este trabalho, busco contribuir com o projeto de pesquisa mencionado ao analisar como a habilidade comunicativa de compreensão escrita em língua inglesa é trabalhada no Caderno do Professor de Língua Estrangeira Moderna, volumes 1, 2, 3 e 4 da 1ª série do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d).

---

<sup>1</sup> Disponível no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq em: <[www.cnpq.br](http://www.cnpq.br)>. Acesso em: 14 de nov. de 2011.

Diversas pesquisas elaboradas dentro do projeto “Design e Desenvolvimento de Material Instrucional para o ensino-aprendizagem de línguas em contextos presencial e digital” já se voltaram para avaliação de material didático. Maggioli (2007), por exemplo, avaliou o software educacional *Tell Me More*, recomendado para ser usado nas escolas públicas, no Ensino Fundamental e Médio, como material complementar, usando o computador como mais um recurso que pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Já Tonetti (2007), por sua vez, investiga a implementação de material didático composto de filmes em DVD com o propósito de investigar a percepção dos alunos da 2ª série do Ensino Médio da rede pública estadual, sobre uma unidade didática elaborada por ela com base em filmes, verificando se essa unidade pode contribuir para o processo de desenvolvimento da aprendizagem e, em especial, da compreensão oral. Amo (2008), embora tenha feito sua pesquisa, como as anteriores, no contexto da escola pública, investiga as visões de leitura, de linguagem e de ensino-aprendizagem no material didático produzido pela CENP-SP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, órgão oficial que oferece suporte pedagógico aos professores da rede Estadual de Ensino.

Santiago (2008) observou as percepções que cinco alunos do 4º termo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede municipal de São Paulo, revelaram sobre uma unidade didática e as contribuições que essa unidade pode trazer para a aprendizagem de língua inglesa desse grupo. Já Nogueira (2010) teve como objetivo verificar quais contribuições a reconstrução de uma unidade didática, preparada pela professora-pesquisadora, podem trazer para o aprendizado de língua estrangeira em um grupo de alunos do Ensino Médio. Torres (2010) objetivou investigar a reconstrução de uma unidade didática a fim de verificar quais transformações ocorreram nesse trabalho colaborativo entre o professor-pesquisador e o professor-participante. A pesquisa, colaborativa-crítica, foi desenvolvida em uma escola da rede pública estadual de Educação.

Trabalhos elaborados em outras instituições também buscaram pesquisar questões relacionadas ao material didático. Arantes (2008) elaborou sua dissertação dentro do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, com o objetivo de analisar uma coleção de livros didáticos de inglês usados no Ensino Fundamental com foco nas atividades de compreensão escrita, tendo como arcabouço teórico as habilidades determinadas pelos documentos oficiais do Estado de Minas Gerais. Scopinho (2009) apresentou sua dissertação ao Programa de Pós-Graduação de Linguística da Universidade Federal de São Carlos e, por meio da investigação do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa para alunos de duas universidades abertas à terceira

idade, buscou subsídios para a elaboração de material didático para o ensino de língua estrangeira focado especificamente para esse público.

Embora essas pesquisas foquem a avaliação, a elaboração e a aplicação de material didático pelo professor-pesquisador, estudos que se voltem para a investigação do Caderno do Professor, ainda são poucos.

O Caderno do Professor foi implantado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, por meio da Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008)<sup>2</sup>, em 2008, com o objetivo de articular a rede de ensino estadual para que as escolas trabalhem como um todo, garantindo a todos os alunos uma base comum de conhecimentos. O Caderno do Professor, parte do processo de elaboração da Proposta Curricular, é o material didático destinado aos professores de cada disciplina do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, nas escolas públicas do Estado de São Paulo e contém as propostas, os direcionamentos e sugestões de como realizar as atividades e conteúdos do Caderno em sala de aula.

Alguns pesquisadores já investigaram o Caderno do Professor. Souza (2010) em sua pesquisa, objetivo observar, sob a perspectiva do professor, como o ensino de gramática da língua inglesa, no Ensino Médio da escola pública estadual, era tratado até o ano de 2007 e a partir da Proposta Curricular, em 2008, implementada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Lopes (2010) verifica a percepção dos alunos sobre aprendizagem a partir do uso do Caderno do Professor do 3º bimestre da 7ª série, do Ensino Fundamental II. Araujo (2011), por sua vez, objetivou verificar de que forma o estudo de gêneros para o ensino de língua inglesa é abordado no Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio e ainda qual é a percepção de um grupo de professores a respeito desse material.

Como se pode observar, esses trabalhos contribuem para as pesquisas que envolvem questões de linguagem, de ensino-aprendizagem, de avaliação e uso do Caderno do Professor. Entretanto, nenhum deles teve como objetivo de estudo analisar como a habilidade de compreensão escrita em língua inglesa é tratada no Caderno do Professor, foco deste estudo.

---

<sup>2</sup> É importante ressaltar que em 2010 a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo passou a denominar a Proposta Curricular de *Currículo do Estado de São Paulo*, segundo informações obtidas no site:<[www.saopaulofazescola.sp.gov.br](http://www.saopaulofazescola.sp.gov.br)>. Acesso em: 23 mai. 2011. Tal mudança foi consolidada devido aos bons resultados da implantação e do trabalho realizado com base na Proposta Curricular no estado. Entretanto, para esta pesquisa utilizo a Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008), pois era o documento oficial disponível durante o desenvolvimento deste estudo.

Esta pesquisa, portanto, além de buscar contribuir com o Projeto de Pesquisa anteriormente mencionado, justifica-se por avaliar um material recente e amplamente usado nas escolas públicas estaduais e por ter, ainda, poucos trabalhos que focaram a atenção para tal material.

As razões que me levaram a escolher a análise da habilidade de compreensão escrita no Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2009) são encontradas nos documentos oficiais brasileiros e na própria Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira, doravante PCN-LE, (BRASIL, 1998, p.20), justificam que a inclusão de uma língua estrangeira no currículo das escolas brasileiras fez-se através da reflexão sobre o uso efetivo dessa língua pela população. O resultado dessa reflexão foi que a oralidade como habilidade central no ensino de uma língua estrangeira no Brasil não seria relevante. Justifica ainda, o documento, que a especificidade da oralidade ocorreria somente em algumas regiões turísticas ou em algumas comunidades plurilíngues. No mais, o ensino de uma língua estrangeira estaria mais vinculado à leitura de uma literatura técnica ou de lazer, por “ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno” (BRASIL, 1998, p.21) e mais ainda, que aprender a ler em outra língua pode ajudar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. Além disso, segundo os Parâmetros Curriculares+ Ensino Médio, doravante PCN + EM, (BRASIL, 2002, p.97), a leitura deve ser a competência primordial no ensino de línguas estrangeiras modernas no Ensino Médio, pois o aluno deve “colocar-se como protagonista na produção e recepção de textos”, tendo como objetivo a formação de um leitor ativo e participante no processo comunicativo.

Justifico ainda, a escolha de analisar a compreensão escrita em língua inglesa no Caderno do Professor, apoiando-me nas Orientações Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2004, p. 48), que esclarecem que se deve buscar o envolvimento do aluno na construção de significado por meio da experiência do uso e aprendizagem de uma língua estrangeira via leitura ou “em práticas de letramento centradas no trabalho em sala de aula”<sup>3</sup>. Já nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p.111) a leitura está preconizada como prática cultural e crítica da linguagem, devendo estar contextualizada e contribuir para a construção da cidadania e formação dos alunos.

---

<sup>3</sup> Tratarei sobre letramento, mais adiante, no capítulo Fundamentação Teórica.

A habilidade comunicativa de compreensão escrita também está preconizada na Proposta Curricular do Estado de São Paulo, (SÃO PAULO, 2008, p.43) que enfatiza a promoção do conhecimento de si e do outro por meio de diferentes formas de interpretação do mundo realizadas nas atividades desenvolvidas ao longo das etapas da escolarização. Continua, ainda, a Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008, p.18) afirmando que, focando a linguagem e priorizando a leitura é que se desenvolverá a aprendizagem do aluno nessa competência, pois é por meio dela que se constituirão as demais competências, sejam elas gerais ou associadas a disciplinas ou temas específicos.

Assim, para desenvolver esta pesquisa, focando a compreensão escrita no Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2009), observarei as seguintes questões:

1. Como a compreensão escrita em inglês é trabalhada no Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio?
  - i - Como a compreensão escrita reflete os documentos oficiais?
  - ii - Como a compreensão escrita é explorada nas atividades?

A seguir, apresento a organização deste trabalho. No primeiro capítulo, Fundamentação Teórica, apresento o embasamento teórico desta pesquisa. Primeiramente, serão descritas as prescrições dos documentos oficiais brasileiros, os Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais (BRASIL, 1997), os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998), os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 1999), os Parâmetros Curriculares+ Ensino Médio (BRASIL, 2002), as Orientações Curriculares (BRASIL, 2004 e 2006) e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008). Em um segundo momento, apresento as concepções de leitura de acordo com Smith (1999), Kleiman (2004, 2008, 2010) e Koch e Elias (2011). Em seguida, tecerei questões sobre material didático tomando como base Cunningsworth (1995), Hutchinson e Waters (1987), Tomlinson (2001) e Ramos (2009). Para os critérios de avaliação de material didático, usarei a lista de critérios de Ramos (2009) e, para avaliar as atividades de leitura, seguirei Dias (2009).

No segundo capítulo, Metodologia da Pesquisa, apresento a abordagem metodológica usada na pesquisa, descrevo o material a ser analisado, o Caderno do Professor de Língua Estrangeira Moderna da 1ª série do Ensino Médio, volumes 1, 2, 3 e 4 (SÃO PAULO, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d) e, em seguida, descrevo os procedimentos usados na análise dos dados coletados.

No terceiro capítulo, Apresentação e Discussão dos Resultados, apresento e discuto os resultados da análise dos dados coletado do Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d) que envolvem a compreensão escrita, foco deste trabalho.

Finalmente, nas Considerações Finais, comento os resultados obtidos, a validade deste estudo, suas contribuições e possíveis implicações no contexto do ensino-aprendizagem de língua inglesa. Encerro com a seção dos anexos, mostrando parte do material analisado e a lista de critérios de Dias (2009).

## **1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Neste capítulo, apresento as teorias que fundamentaram o desenvolvimento desta pesquisa. Primeiramente, apresento os documentos oficiais para o ensino de língua inglesa no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais, (BRASIL, 1997), os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998), os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 1999), os Parâmetros Curriculares + Ensino Médio (BRASIL, 2002), as Orientações Curriculares (BRASIL, 2004 e 2006) e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008). Esses documentos foram elaborados com o objetivo de orientar e referenciar o professor e a escola a fim de ser um instrumento que leve à reflexão sobre a prática pedagógica, o planejamento das aulas, a análise do material didático, enfim, propõem contribuir para a formação e atualização dos alunos para se integrarem ao mundo contemporâneo.

A seguir, teço considerações sobre concepções de leitura segundo Smith (1999), Kleiman (2004, 2008, 2010), e Koch e Elias (2011). Sobre material didático tomo como base Cunningsworth (1995), Hutchinson e Waters (1987), Tomlinson (2001), Coracini (2009) e Ramos (2009). Para os critérios de avaliação de material didático usarei a lista de critérios de Ramos (2009) e, para avaliar as atividades de leitura, seguirei Dias (2009).

### **1.1 Os Documentos Oficiais**

Os documentos oficiais brasileiros, os Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais, (BRASIL, 1997), Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira (BRASIL, 1998), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999) e os Parâmetros Curriculares Nacionais+ Ensino Médio (BRASIL, 2002), têm por objetivo nortear a prática pedagógica, o ensino e os currículos das escolas brasileiras. Já as Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2004 e 2006) buscam ampliar a discussão entre o professor e a escola sobre a prática docente objetivando a melhoria do ensino.

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008) foi elaborada com o objetivo de organizar e referenciar o sistema educacional do Estado de São Paulo. Foi

por meio da Proposta Curricular que foi elaborado o Caderno do Professor, foco desta pesquisa.

### **1.1.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN, (BRASIL, 1997, p. 13), são o “referencial de qualidade” para o ensino em todo o Brasil. Eles foram elaborados com o propósito de dar apoio, de orientar e de garantir a coerência na escola e na organização de seu programa curricular. Enfatizam ainda esses documentos a importância de dar espaço para que cada escola desenvolva o seu projeto educacional juntamente com toda a equipe escolar “para que a melhoria da qualidade da educação resulte da co-responsabilidade entre todos os educadores” (BRASIL, 1997, p.9).

Os PCN (BRASIL, 1997) estão fundamentados em uma proposta flexível, respeitando as diversidades dos vários e múltiplos locais de nosso país considerando as diferenças culturais, políticas e regionais. Não é, portanto,

um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. (BRASIL, 1997, p.13)

Os princípios e fundamentos norteadores dos PCN (BRASIL, 1997, p.28) visam uma proposta educacional de qualidade, em que cada criança ou jovem brasileiro, mesmo em locais com pouca infraestrutura ou em situações socioeconômicas pouco favoráveis, possam ter acesso aos conhecimentos socialmente elaborados, que são reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.

Foi nesse sentido que se baseou a elaboração dos PCN: como uma referência curricular comum para todo o Brasil, que ao mesmo tempo em que reconhece o direito de todo e qualquer cidadão à educação, também respeita a diversidade, “uma marca cultural do País” (BRASIL, 1997, p.28).

A proposta dos PCN (BRASIL, 1997, p.32) com relação ao ensino-aprendizagem foca no “desenvolvimento de capacidades do aluno”, observando que os conteúdos ensinados devem ser meios para aquisição e desenvolvimento dessas capacidades e não fins em si

mesmos. A proposta dos documentos é que o aluno seja o sujeito de sua formação, em um processo interativo no qual o professor também participe como sujeito do conhecimento.

Os PCN (BRASIL, 1997) também orientam quanto ao uso de material didático, foco de interesse desta pesquisa. Segundo os documentos, “todo material é fonte de informação” (BRASIL, 1997, p.67) e clamam também que “o livro didático é um material de forte influência na prática de ensino brasileira” e orientam o professor para que fique atento à qualidade, à coerência e possíveis restrições do material. Materiais de uso social como jornal, revistas, programas de TV, computadores, calculadoras, filmes devem ser empregados como material didático, pois possibilitam promover uma relação da sala de aula com o mundo ao seu redor.

Diante dessa proposta, os PCN (BRASIL, 1997, p.10) objetivam realizar profundas transformações no contexto educacional brasileiro, contando com o professor para realizar essa mudança.

### **1.1.2 Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira**

Em 1998 foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos – Língua Estrangeira, PCN-LE (BRASIL, 1998), que seguem os princípios e fundamentos referenciados nos PCN (BRASIL, 1997): o respeito à diversidade cultural brasileira, uma educação de qualidade e a autonomia das escolas e dos professores. Os PCN-LE (BRASIL, 1998) são o referencial para o professor no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, no que diz respeito aos objetivos do ensino e às orientações didáticas para o desenvolvimento das habilidades comunicativas, isto é, a produção oral e escrita e a compreensão oral e escrita.

Corroborando o objetivo exposto nesses documentos, Barbara e Ramos (2003, p.8) afirmam que os PCN-LE fornecem “o arcabouço teórico-metodológico que representa uma institucionalização em termos de nova visão do professor e do ensino-aprendizagem de língua estrangeira”.

Além disso, a aprendizagem de uma língua estrangeira nas escolas brasileiras está garantida na LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, nº 9.394/96, na qual encontramos descrita a importância do ensino de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Em seu artigo 26, §5º, lê-se:

na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (LDB, 1996).

A inclusão da aprendizagem de uma língua estrangeira no currículo escolar, portanto, segundo os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.20), deve ser embasada principalmente pela função que desempenha na sociedade, isto é, qual é o uso efetivo da língua estrangeira pela população. Os documentos levam em conta que o Brasil pode ser considerado um país multilíngue já que experimentamos situações de convivência com diferenças linguísticas como, por exemplo, nas regiões de fronteira com países de língua espanhola, ou mesmo nas comunidades de imigrantes poloneses, alemães e italianos, entre outras. Há, também, diversidade linguística nas grandes cidades metropolitanas e nos centros turísticos onde é possível encontrar turistas estrangeiros, bem como nas várias comunidades indígenas de nosso país, contando que “somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país” (BRASIL, 1998, p.20).

Baseados nessas observações sociais de nosso país, os PCN-LE (BRASIL, 1998) consideram que o desenvolvimento da habilidade oral no ensino de Língua Estrangeira no contexto brasileiro, não deve ser o foco central da aprendizagem, principalmente considerando-se o critério de relevância social. Deve-se, então, centrar o foco no desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita, exceto em

situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngues, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. (BRASIL, 1998, p.20).

Acrescente-se a isso, segundo os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.20), que as provas formais de ingresso nas universidades brasileiras, o vestibular e as provas de admissão em cursos de pós-graduação exigem o domínio da habilidade de compreensão escrita em língua estrangeira.

Assim, seguindo os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.21), por um lado, o ensino-aprendizagem da habilidade de leitura atende às necessidades da educação formal e, por outro, é a habilidade que o aluno poderá mais imediatamente usar em seu contexto social. E, mais

ainda, o desenvolvimento da habilidade de leitura em uma língua estrangeira pode colaborar no desenvolvimento e no desempenho do aluno como leitor na língua materna.

É evidente que os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.21), embora foquem a habilidade de leitura nas escolas brasileiras, justificando-se pela função social das línguas estrangeiras no Brasil, também consideram necessário dar amplitude de escolha à habilidade comunicativa a ser ensinada dentro da especificidade de cada situação escolar, respeitando as diversidades culturais de cada contexto brasileiro de ensino, por isso deixam claro que as outras habilidades – compreensão oral, produção oral e produção escrita - podem ser incluídas. O importante é implantar e formular objetivos que sejam socialmente justificáveis e realizáveis dentro das condições escolares, garantido acima de tudo, o engajamento discursivo via língua estrangeira.

Moita Lopes (2003, p.26), ao se debruçar sobre questões que envolvem o ensino-aprendizagem de línguas, principalmente o de língua inglesa, afirma que a relevância do “foco da educação em língua estrangeira deva ser no envolvimento do aluno na construção do significado” (MOITA LOPES, 2003, p.37). Isto é, aprender língua, segundo esse autor, é aprender a se engajar, entender e estar envolto no próprio espaço em que se vive e nos significados que circulam nessa língua. Ou seja, engajar-se no discurso é “agir no mundo por meio do acesso que os discursos em inglês possibilitam” (MOITA LOPES, 2003, p.37), baseando-se nos contextos e nas marcas sócio-histórico que todos carregam como homens, mulheres, brancos, negros, pobres, ricos, homoeróticos, heteroeróticos, etc.

Com relação ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira, os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.54) consideram a importância de o aluno ter, através de uma língua estrangeira, contato com outras culturas, com modos diferentes de observar e entender a realidade, observando-se, assim, a linguagem como prática social, possibilitando ao aluno compreender e expressar opiniões, valores, sentimento e informações. Dessa forma, o professor, deve desenvolver um trabalho que possibilite aos alunos confiar na própria capacidade de aprender, oferecendo temas interessantes que levem à interação e cooperação com os colegas e não simplesmente o estudo repetitivo de palavras e estruturas sem qualquer função de comunicação ou a necessidade de interpretação.

Nesse sentido, podemos observar nas afirmações de Moita Lopes (2009, p.26) que o papel do professor de inglês é amplo e que sua postura e desenvoltura profissionais devem ser estabelecidas visando abranger “aspectos sociopolíticos relativos ao mundo em que vive”.

A aprendizagem, segundo os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.58) como forma de co-participação social, é realizada entre pares, isto é, na interação aluno-aluno, aluno-professor e

aluno-material didático. Diante disso, os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.55) mostram que, embora alguns aspectos da aprendizagem de língua estrangeira possam ser explicados pela visão behaviorista ou pelo cognitivismo, a visão sociointeracionista é “a mais adequada”. O foco da aprendizagem, agora, não está mais no professor e no ensino como no behaviorismo, ou no aluno e na aprendizagem, como no cognitivismo, mas sim, na interação entre professor e aluno e entre alunos.

Segundo Williams e Burden (1987, p.39), na visão sociointeracionista nós estamos, desde o nascimento, inseridos em um mundo social no qual a aprendizagem ocorre na interação com o outro, durante toda nossa vida. É através dessas interações que construímos nosso próprio sentido do mundo.

Para Vygotsky (1934/1998, p.110) o ensino-aprendizagem da criança começa antes mesmo de frequentar a escola. Qualquer situação de aprendizagem que ela vivencia na escola já tem uma história anterior na sua vida. Antes da sistematização do conhecimento ou do aprendizado escolar, ela já teve experiência com quantidades, subtrações, adições, determinações de tamanho, formulações de perguntas e respostas, assimilou nomes e adquiriu várias informações mostrando ter um conhecimento prévio de vários assuntos. Enfim, ela está aprendendo desde o primeiro dia de vida. E, tal conhecimento não pode ser ignorado, pois faz parte do repertório de habilidades que a criança já tem nessa sua vivência pré-escolar ou aprendizado não-sistematizado, mostrando que aprendizado e desenvolvimento se inter-relacionam.

A aprendizagem, sob esse ângulo, isto é, mediada pela interação, é vista como construção de conhecimento conjunto na sala de aula. A diferença é que o conhecimento é um desafio diário, sendo necessário a interação por meio de percepções comuns do mundo, mas, em sala de aula, o propósito da interação é de ensino-aprendizagem, enfatizando, assim a visão sociointeracional da linguagem bem como da aprendizagem (PCN-LE, 1998, p.57-58).

Para Moita Lopes (2003), a sala de aula é o espaço onde é fundamental que se perceba e se entenda o momento sócio-histórico em que nos encontramos para que a prática seja contextualizada e situada. Para esse “momento sócio-histórico” consideram-se os sujeitos dentro de sua classe social, seu gênero, seus desejos sexuais, sua raça, enfim, o aluno é “um sujeito fragmentado, heterogêneo e contraditório” (MOITA LOPES, 2003, p.27).

Quanto à visão de linguagem, os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.15) enfatizam a linguagem como prática social, isto é, uma visão sociointeracional da linguagem, onde ao se engajarem no discurso, os interlocutores consideram a relação dialética - a quem se dirige ou quem se dirigiu a eles - entre os falantes na construção do significado. Nesse processo

interacional é fundamental que as pessoas estejam posicionadas com relação a um determinado lugar, a uma determinada cultura e a um determinado momento histórico.

Segundo os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.27) na aprendizagem de uma língua estrangeira o que se aprende e o seu uso devem vir juntos, isto é, ao caracterizar o objeto de ensino, língua estrangeira, devem-se observar os conhecimentos e usos que os sujeitos fazem deles para agirem na sociedade. Portanto, é essencial a compreensão teórica do que é linguagem com relação aos conhecimentos e o uso dessa linguagem para construir significados sociais. Os documentos especificam, ainda, que o uso da linguagem é essencialmente de natureza sociointeracional envolvendo o mundo social marcado pela instituição, pela cultura e pela história. Por isso é que a construção de significados é social, pois as identidades sociais (pobres, ricos, mulheres, homens, negros, brancos, homossexuais, heterossexuais, jovens, idosos, falantes de variedades estigmatizadas ou não, etc.) são intrínsecas na determinação do como as pessoas podem agir no discurso, assim como os outros podem agir em relação a elas tanto na situação oral quanto na escrita. O exercício do poder e o da resistência a ele no discurso são típicos dos encontros interacionais vivenciados no dia-a-dia, pois “quem usa a linguagem com alguém, o faz de um lugar determinado social e historicamente” (BRASIL, 1998, p.27).

Vygotsky, segundo Williams e Burden (1987, p.40), enfatizou a importância da linguagem na interação com o outro. Não somente um discurso, mas linguagem, isto é, sinais e símbolos, nos quais a cultura é transmitida e o pensamento se desenvolve, ocorrendo, assim, aprendizagem.

Os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.28) especificam também que o processo sociointeracional de construir o conhecimento linguístico e de aprender a usá-lo já foi vivido pelo aluno na sua própria língua materna. Quando chega à escola, ele já é um falante competente de sua língua e tem domínio dos usos de linguagem nos vários espaços sociais (a escola, a casa, o clube, etc) dos quais participa no dia-a-dia. Dessa forma, o aluno já sabe sobre sua língua materna e sobre seu uso, isto é sobre linguagem. Isso possibilita que, durante a aprendizagem de uma língua estrangeira, o aluno possa aumentar seu conhecimento sobre linguagem na língua materna ao fazer comparações com a língua estrangeira e, ao se envolver nos processos de construção de significados na língua estrangeira, possa constituir-se em um ser discursivo no uso dessa língua.

A desenvoltura na aprendizagem de uma língua estrangeira, segundo Vygotsky (1934/1998, p.137) depende de certa maturidade na língua materna para que a criança possa transferir o sistema de significados de sua própria língua para a língua estrangeira. A visão

sociointeracionista de aprendizagem e de linguagem deveria ser então, a visão norteadora do ensino de língua estrangeira nas escolas do Brasil.

Assim, a visão sociointeracionista de ensino-aprendizagem e de linguagem preconizadas nos PCN-LE (BRASIL, 1998) será a visão que norteará a análise desta pesquisa sobre o Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2009).

Com relação às orientações didáticas para o desenvolvimento das habilidades comunicativas, os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.89) ressaltam que o processo de compreensão escrita envolve questões relativas ao processamento da informação, às questões cognitivas e às questões sociais. A atenção, a percepção e decodificação de sons e letras, a morfologia e sintaxe, os significados léxico-semânticos e a conexão de uma informação à outra estão ligadas ao processamento da informação. As questões cognitivas já estão relacionadas com a contribuição do leitor na construção do significado e da organização textual, enquanto que os fatores sociais englobam a interação escritor-leitor, os quais se encontram inseridos em um momento histórico, em uma instituição e na cultura. Compreender, portanto, segundo os documentos envolve a percepção de todo o contexto onde ocorre a comunicação, ou seja, a “relação interacional entre quem fala, o que, para quem, por que, quando e onde” (BRASIL, 1998, p.89).

Além disso, segundo os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.89) a compreensão escrita envolve o estabelecimento de um propósito definido, com objetivos estabelecidos em relação à finalidade da compreensão daqueles que estão envolvidos nesse processo, por exemplo, ler uma bula, ler um jornal ou ler as regras de um jogo. E mais, é importante atentar para o fato de que o resultado do processo de compreensão pode ser variado, pois os sujeitos envolvidos, os propósitos interacionais e o conhecimento de mundo de cada um são variados e diversos entre todos esses aspectos. Em sala de aula, portanto, o resultado da compreensão de um dado elemento envolverá as divergências e crenças dos alunos, dentro desse contexto na busca da construção social do significado.

Embora seja um processo complexo, a compreensão escrita, segundo os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.89), já foi vivenciada pelo aluno na aprendizagem da língua materna, o que pode facilitar a aprendizagem na compreensão da língua estrangeira. Com relação à compreensão escrita em língua estrangeira, os PCN-LE (BRASIL, 1998) discorrem que o conhecimento de mundo, o conhecimento textual e o sistêmico devem estar envolvidos para “facilitar o engajamento discursivo do leitor-aluno” (BRASIL, 1998, p.90), pois o aluno já possui esses conhecimentos na própria língua materna. O conhecimento sistêmico será ensinado dentro dos níveis específicos de compreensão previamente definidos e, ressaltando

que o significado é uma construção social, pois ler envolve não somente os elementos do próprio texto escrito, mas também as ilustrações, tabelas, gráficos, etc. os quais também colaboram no que é vital na leitura: a construção do significado.

No que concernem às orientações didáticas para a compreensão escrita, os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.91) preconizam o trabalho em três fases: a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura. A primeira fase, pré-leitura, é caracterizada pela sensibilização do aluno aos possíveis significados que podem ser construídos na leitura. Nessa primeira fase, ativa-se o conhecimento prévio de mundo, da organização textual e situa-se o texto por meio do reconhecimento do autor, do possível leitor, quando e onde foi publicado e com qual propósito, evidenciando, assim a leitura como prática sociointeracional. A segunda fase do trabalho com a compreensão escrita, seguindo os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.92) é o da leitura, quando o aluno usa o seu conhecimento de mundo e da organização textual para reconhecer e trabalhar com elementos sistêmicos do texto. Baseado no nível de compreensão estabelecido, o professor deve buscar, nas estratégias de leitura, nos itens lexicais e gramaticais que o aluno tem na língua materna, desenvolver a compreensão leitora. É importante, também, que o aluno aprenda a “desconsiderar a necessidade de conhecer todos os itens lexicais para ler” (BRASIL, 1998, p.92) e que estrategicamente integre uma informação à outra por meio de elos coesivos e estratégias de inferência. A terceira fase da compreensão escrita preconizada pelos PCN-LE (BRASIL, 1998) é a pós-leitura, quando se deve propiciar aos alunos atividades que possibilitem a pensar sobre o texto, emitindo suas reações e avaliando criticamente as idéias do autor. É evidente que esses aspectos mais críticos enfatizados nesta etapa podem ser trabalhados durante toda a atividade de leitura.

Os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.92) enfatizam, ainda, que para o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita é importante que o trabalho seja desenvolvido com textos diversos provenientes de jornais, revistas, livros e da internet, entre outros meios, pois por meio deles, é possível fazer uma conexão entre o trabalho em sala de aula e o mundo fora dela, onde a língua também é usada.

### 1.1.3 Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, doravante PCN-EM (BRASIL, 1999, p.147), explicitam que foi com a promulgação da LDB 9.394/96 que as línguas estrangeiras recuperaram a importância que lhe fora negada há tempos e sem justificativa, simplesmente como uma disciplina pouco relevante. Integradas agora a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as línguas estrangeiras têm sua posição garantida no conjunto de conhecimentos essenciais, permitindo ao aluno se aproximar de várias culturas e, conseqüentemente, possibilitar sua integração no mundo globalizado.

Os PCN-EM (BRASIL, 1999) reafirmam que o eixo principal desse documento também está no respeito à diversidade em que se encontram as escolas dentro do contexto brasileiro e que foram elaborados para serem considerados de forma indicativa e interpretativa, “propondo a interatividade, o diálogo, a construção de significados na e pela linguagem” (BRASIL, 1999, p.123).

De acordo com os PCN-EM (BRASIL, 1999, p.148) não se pode mais pensar o ensino de línguas que objetiva apenas o conhecimento metalingüístico e o reconhecimento de regras gramaticais. Neste novo século, é fundamental pensar-se de outra forma, isto é, objetivar agora o papel formador, foco do Ensino Médio. É preciso reconsiderar, de maneira geral, a concepção de ensino, principalmente a de ensino de língua estrangeira.

Neste sentido, os PCN-EM (BRASIL, 1999, p.149) reconsideram a questão do monopólio da língua inglesa, colocando-a como fundamental no mundo moderno, mas que ela não deve ser a única possibilidade a ser oferecida aos alunos. Há que se considerar a língua espanhola, que teve um crescente interesse nos últimos anos, sem qualquer questão sobre substituição de monopólios lingüísticos. É importante, quando da oferta de línguas estrangeiras aos alunos, a consideração, dentro de um mundo globalizado, as características sociais, culturais e históricas da região onde se dará o estudo da língua, procurando atender às diversidades, aos interesses locais e às necessidades de mercado de trabalho no qual se insere ou virá a inserir-se o aluno, pois a realidade do Ensino Médio está no compromisso com a educação para o trabalho.

Essa preocupação, muito maior agora no Ensino Médio, está em concordância com o que já explicitavam os PCN-LE (BRASIL, 1998) com relação à necessidade de se ensinar uma língua estrangeira não só como um exercício intelectual, mas sim como uma

experiência de vida, ampliando as possibilidades de se agir discursivamente no mundo, para “preparar os jovens para responderem às exigências do novo mundo” (BRASIL, 1998, p.38)

Os PCN-EM (BRASIL, 1999), propondo mudanças significativas na qualidade do Ensino Médio, baseiam-se na linguagem para o sentido do aprendizado. É a linguagem como “capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los em sistemas arbitrários de representação” (BRASIL, 1999, p.125) que permeia o conhecimento, o pensamento, os modos de comunicar e é ela “que movimenta o homem e é movimentada pelo homem” (BRASIL, 1999, p.125).

Os PCN-EM (BRASIL, 1999, p.150) ao considerarem, então, uma aprendizagem significativa, levam em conta os motivos pelos quais é importante aprender uma ou mais línguas estrangeiras. Ao considerar as competências a serem dominadas e não simplesmente as habilidades linguísticas, talvez seja possível estabelecer as razões que realmente justifiquem a aprendizagem de uma língua estrangeira. Assim, a competência comunicativa só será alcançada no ensino de línguas se forem desenvolvidas as demais competências que a integram:

- Saber distinguir entre as variantes linguísticas.
- Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação.
- Escolher o vocabulário que melhor reflita a idéia que pretenda comunicar.
- Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.
- Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar e agir e sentir de quem os produz.
- Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção em Língua Estrangeira (oral e/ou escrita). Todos os textos referentes à produção e à recepção em qualquer idioma regem-se por princípios gerais de coerência e coesão e, por isso, somos capazes de entender e sermos entendidos.
- Utilizar estratégias verbais e não verbais para compensar falhas na comunicação (como o fato de não ser capaz de recordar, momentaneamente, uma forma gramatical ou lexical), para favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido (falar mais

lentamente, ou enfatizando certas palavras, de maneira proposital, para obter determinados efeitos retóricos, por exemplo).

Segundo o mesmo documento, esses componentes da competência comunicativa estão perfeitamente inter-relacionados e interligados, sendo importante o domínio desses componentes, pelo sujeito, para que se possa ter uma boa competência comunicativa em uma língua. Sendo assim, o aluno deve possuir o domínio da competência gramatical, da sociolinguística, da discursiva e da estratégica. São esses, segundo os PCN-EM (BRASIL, 1999), os objetivos maiores no ensino de línguas estrangeiras no Ensino Médio e não somente os aspectos gramaticais que “não são os únicos que devem estar presentes ao longo do processo de ensino-aprendizagem de línguas” (BRASIL, 1999, p.151).

Observando o que preconizam esses dois documentos oficiais, os PCN-LE (BRASIL, 1998) e os PCN-EM (BRASIL, 1999), pode-se perceber que há uma coerência teórica segundo a qual o trabalho com os alunos deve ser desenvolvido observando-se sempre as necessidades do uso da língua, buscando o engajamento do aluno no processo discursivo e concebendo o ensino do idioma estrangeiro de forma que a comunicação seja “como uma ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação profissional, acadêmica ou pessoal” (BRASIL, 1999, p.152).

No entanto, embora os PCN-EM (BRASIL, 1999) não explicitem a questão do ensino das habilidades comunicativas de compreensão e produção escrita ou oral, como ocorre nos PCN-LE (BRASIL, 1998), pode-se observar que tais habilidades estariam inseridas no desenvolvimento da competência comunicativa, preconizada nos PCN-EM (BRASIL, 1999). A competência comunicativa, segundo Canale (1990), envolve a articulação de conhecimentos sobre gramática, isto é conhecer o código linguístico (a competência gramatical ou linguística), o reconhecimento e uso dos diferentes tipos de textos, isto é, saber usar as diferentes formas de comunicação (a competência discursiva), usar estratégias como recurso para a comunicação (a competência estratégica) e reconhecer e saber usar adequadamente as linguagens nas situações de interação (a competência sociolinguística). Sendo assim, pode-se inferir que há uma relação entre os dois documentos descritos.

### 1.1.4 Parâmetros Curriculares Nacionais + para o Ensino Médio

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN+ EM, (BRASIL, 2002, p.93), o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, iniciado no Ensino Fundamental, envolve a aquisição de um produto cultural complexo que agora, no Ensino Médio, deverá abranger o domínio de competências e habilidades que permitirão ao aluno utilizar o conhecimento de línguas estrangeiras em múltiplas esferas de sua vida pessoal, acadêmica e profissional. Ao término do Ensino Médio, o aluno deve ser capaz de usar a língua estrangeira nas mais variadas situações da vida contemporânea que exige a aquisição de informações.

Nesse sentido, pode-se observar um alinhamento dos PCN+ EM (BRASIL, 2002) com os PCN-EM (BRASIL, 1999) no que tange o ensino de competências e habilidades, bem como o uso desse conhecimento para construir significados e agir no mundo.

De acordo com os PCN+ EM (BRASIL, 2002, p.94) o foco do ensino-aprendizagem deve centrar-se na função comunicativa, objetivando a leitura e a compreensão de textos verbais orais e escritos, isto é, a comunicação nas diferentes situações da vida cotidiana. Continua, ainda esse documento, discorrendo que o professor deve, em sala de aula, colocar o aluno em situações reais de uso do idioma, sendo a língua estrangeira como uma “ferramenta” (BRASIL, 2002, p.94) para as outras disciplinas, articulando as várias áreas do conhecimento.

Com relação à linguagem, os PCN+ EM (BRASIL, 2002, p.96) sugerem o uso de três níveis de competência: a interativa, a gramatical e a textual. A primeira delas refere-se ao uso da linguagem em situações de diálogo entre falantes de um mesmo idioma. A segunda competência, a gramatical, fala sobre o conhecimento das regras e convenções de um sistema lingüístico; já a competência textual refere-se a ler e produzir textos nos vários códigos, reconhecendo os contextos de uso, bem como os diversos gêneros textuais.

A leitura, segundo os PCN+ EM (BRASIL, 2002, p.97), é considerada a competência primordial do ensino de línguas estrangeiras modernas no Ensino Médio. A aquisição dessa competência se apóia no domínio de técnicas de leitura como: *skimming*, *scanning*, *predicton*, a percepção e a identificação de índices de interpretação textual como, por exemplo, gráficos, tabelas, datas, números, títulos e subtítulos. Ainda segundo esse

mesmo documento, o leitor deve ser ativo e participativo nos processos de interlocução de textos falados e escritos. Deve-se formar um leitor, intérprete e produtor de textos que seja capaz de apropriar-se e fazer uso autônomo do conhecimento. Esse aprendizado deve ocorrer com o domínio de múltiplas competências e habilidades desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental e continuadas no Ensino Médio.

A estrutura linguística, a aquisição de repertório vocabular e a leitura de textos são as três frentes que, metodologicamente, devem ser trabalhadas no Ensino Médio, segundo os PCN+ EM (BRASIL, 2002). A leitura e a interpretação de textos deve ser a frente mais importante, pois, segundo os documentos, o trabalho com o vocabulário e com a estrutura linguística só terão sentido se estiverem contextualizados no texto, pois é “a partir do texto e de sua leitura e interpretação que se propõe a seleção de conteúdos gramaticais e de vocabulário” (BRASIL, 2002, p.103).

Segundo os PCN+ EM (BRASIL, 2002, p.107) a experiência oferecida ao aluno de trabalhar com textos de natureza diversa promoverá oportunidades de lidar com a língua escrita e falada, para que possa ter contato com a linguagem formal e informal, podendo ter a possibilidade de confrontar diferentes recursos comunicativos. Ainda, segundo esse documento, é por meio da leitura que o aluno terá a possibilidade de interpretar quem são seus interlocutores, o que é a norma e a transgressão, as variantes dialetais, as estratégias verbais e não verbais, as escolhas de vocabulário, percebendo, dessa forma, registros diferenciados dentro de aspectos socioculturais diferentes. Seguindo ainda os documentos, a proficiência em leitura deve ser desenvolvida gradativamente, desde o Ensino Fundamental, integrando, como elemento articulador, todas as disciplinas do currículo e concretizando, pela leitura, a principal razão do ato de linguagem, que é a produção de sentido. Aprender a ler em vários níveis e de forma ampla é aprender a comunicar-se, é conhecer a realidade e também aprender a língua que, em última instância, estrutura simbolicamente essa realidade, conformando visões de mundo.

Os PCN+ EM (BRASIL, 2002, p.107-108) também preconizam as competências que devem ser trabalhadas em língua estrangeira, as quais estão alinhadas com as competências preconizadas nos PCN-EM (BRASIL, 1999). São elas:

- Ser capaz de compreender e produzir enunciados corretos e apropriados a seus contextos em língua estrangeira, fazendo uso de competências gramaticais, estratégicas, sociolingüísticas e discursivas.
- Saber distinguir norma culta de linguagem informal.

- Relacionar textos e seus contextos por meio da análise dos recursos expressivos da linguagem verbal, segundo intenção, época, local e estatuto dos interlocutores, fatores de intertextualidade e tecnologias disponíveis.
- Perceber características quanto à produção dos enunciados, os quais são reflexos da forma de ser e pensar de quem os produziu.
- Perceber o texto como um todo coeso e coerente, no qual certas expressões e vocábulos são empregados em razão de aspectos socioculturais inerentes à idéia que se quer comunicar.
- Compreender que a finalidade última da análise estrutural e organizacional da língua é dar suporte à comunicação efetiva e prática.
- Perceber que o domínio de idiomas estrangeiros no ensino médio, ainda que se dê de forma parcial, permite acesso a informações diversificadas, a outras culturas e a realidades de diferentes grupos sociais.

É interessante ressaltar que, embora os PCN+ EM (BRASIL, 2002) preconizem que os textos oferecidos aos alunos devem ser de natureza diversa, há um desalinhamento quanto à nomenclatura usada nesses documentos que nos remete, por um lado, à tipologia textual quando cita o trabalho com textos narrativo, dissertativo, poético (BRASIL, 2002, p.107) e, por outro, quando emprega a nomenclatura que referencia os gêneros publicitário, jornalístico, científico, (BRASIL, 2002, p.107). Nesse sentido, para esta pesquisa, observarei a diretriz voltada aos gêneros, por entender que a tipologia textual “designa uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição” e que os gêneros textuais são “textos materializados em situações comunicativas” (MARCHUSCHI, 2008, p.154-155). Portanto, seguindo as diretrizes que se encontram em todos os documentos oficiais afirmando que o ensino de línguas (estrangeira e materna) deve focar o uso da língua em situações que encontramos em nosso dia-a-dia, isto é, situações em que os interlocutores estão inseridos dentro de um contexto sócio-histórico-cultural, sigo nesta pesquisa considerando gênero textual e não tipo textual.

### 1.1.5 Orientações aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2004 e 2006) foram elaboradas a partir de discussões com as equipes técnicas da Secretaria Estadual de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica, com o objetivo de contribuir para o diálogo nas diferentes instâncias da escola a fim de assegurar aos alunos “formação indispensável ao exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Leis de Diretrizes e Base, 9394/96, artigo 22).

As Orientações Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2004, p.19), doravante Orientações, propõem que o ensino de línguas (estrangeira e materna) deve objetivar o aprofundamento e a apropriação das diversas formas de textos orais e escritos que circulam na vida social, provenientes das diferentes formas discursivas como a jornalística, a científica, a política e a técnica. Ainda de acordo com o documento, tais textos devem vir de mídias diversas como a impressa, a televisiva ou a digital.

Sob esse viés, as Orientações (BRASIL, 2004, p.43) explicitam que a educação escolar deveria objetivar o envolvimento nos múltiplos letramentos para que o aluno possa compreender e atuar dentro dos contextos contemporâneos. Segundo esse documento, compreender o mundo multisemiótico em que vivemos é construir significados em textos orais, escritos e hipertextos não só por meio das letras, mas também das cores, dos sons, do *layout* e das imagens, entre outros.

O ensino-aprendizagem de língua estrangeira, segundo as Orientações (BRASIL, 2004, p.44), está intimamente ligado à questão dos letramentos, pois trabalhar com eles é saber lidar com a diversidade de informações, especialmente a linguística e identitária, que chega a nós pelas telas das TVs, dos computadores, pelas páginas dos jornais e revistas ou pelo cotidiano ao andarmos pelas ruas de nossas cidades. É na aprendizagem de língua estrangeira, por trazer o outro e sua diferença para perto de nossas vidas, que pode haver a elaboração singular do contato e do diálogo com a diversidade possibilitando a “construção de projetos identitários e sociais mais democráticos e menos naturalizados sobre os outros e sobre nós mesmos” (BRASIL, 2004, p.44). E, mais, ainda, a língua estrangeira se mostra importante e necessária no contexto do trabalho, já que para a atuação em empresas, escola, comércio, etc., temos que atuar com pessoas que também estão em outras partes do mundo,

considerando que a vida local bem como a vida global, estão sendo, ambas, dialeticamente afetadas.

Segundo Soares (1998, p.35) a palavra letramento é a tradução da palavra inglesa *literacy* - condição de ser letrado - e que o adjetivo em inglês *literate* - educado, aquele que tem a habilidade de ler e escrever - caracteriza a pessoa que domina a leitura e escrita e que faz uso competente delas. Soares (1998, p.36) segue afirmando que há diferença entre saber ler e escrever – ser alfabetizado – e viver na condição de quem sabe ler e escrever – ser letrado. Isto é, a pessoa que se torna alfabetizada e passa a fazer uso, em práticas sociais, da leitura e da escrita é a pessoa letrada. Soares (1998, p.37) esclarece, ainda, que quem passa pelo processo de ler e escrever e faz uso social dessas habilidades torna-se uma pessoa diferente, mudando o lugar social, seu modo de viver na sociedade, suas relações com os outros, com o contexto e bens culturais. E, mais ainda, tornar-se letrado é abrir a possibilidade de tornar-se cognitivamente diferente, isto é, ter uma forma diferente de pensar daquela de uma pessoa iletrada. Portanto, segundo Soares (1998, p.72), a definição de letramento é aquilo que “as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”. De acordo com a autora, letramento é um conjunto de práticas sociais de leitura e escrita que os indivíduos exercem nos diferentes contextos sociais em que estão envolvidos.

As Orientações (BRASIL, 2004, p.47) afirmam, ainda, que a aprendizagem de língua estrangeira deve pautar-se nos conhecimentos necessários para a produção de significado via linguagem, isto é, conhecimento para se agir no mundo via linguagem e o envolvimento na construção de sentido. O objetivo de aprendizagem de língua estrangeira não está no conhecimento linguístico sobre regras gramaticais da língua ou sobre léxico e fonemas, mas está sim na aprendizagem de tais conhecimentos para agir no mundo, para o engajamento discursivo e para a construção de significados.

As Orientações (BRASIL, 2004, p.48) acrescentam, ainda, que, no Ensino Médio, o uso da língua estrangeira deve estar relacionado com a construção do significado por meio de textos escritos ou “em práticas de letramento centradas no trabalho em sala de aula com o texto escrito”. Tais, textos, afirmam as Orientações (BRASIL, 2004), preenchem as necessidades de uso da língua escrita em língua estrangeira no trabalho, no meio universitário, na navegação pela internet, entre outros meios.

Já nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), doravante Orientações, no que concerne os conhecimentos de línguas estrangeiras, fica claro a necessidade de

retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no Ensino Médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas (BRASIL, 2006, p. 87).

Diante desses objetivos, fica claro a continuidade na elaboração e reflexão articulada entre professores, Secretaria Estadual de Educação e representantes da universidade para se chegar a uma produção final desse documento, iniciado nas Orientações em 2004.

As Orientações (BRASIL, 2006, p.87) têm como foco a leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizadas como habilidades a serem desenvolvidas no ensino-aprendizagem de língua estrangeira no Ensino Médio, por meio de reflexões teóricas, pedagógicas e educacionais sobre os conflitos relativos à educação, ao ato de ensinar e à cultura.

Os objetivos de ensino de língua estrangeira, segundo as Orientações (BRASIL, 2006, p.90), retomam a questão educacional, enfatizada nos documentos oficiais, e estabelecem que a educação deva focar a formação de indivíduos no sentido de desenvolver a consciência social, a criatividade, a abertura para novos conhecimentos a fim de abrir uma nova visão de pensar o mundo.

O aspecto educacional, enfatizado nas Orientações (BRASIL, 2006, p.91), explicita a questão da formação de indivíduos com relação à compreensão da cidadania, valor social que deve ser desenvolvido em todas as disciplinas curriculares, pois que “ser cidadão” é compreender a posição ou lugar que o aluno/cidadão ocupa na sociedade. A cidadania, segundo os documentos, pode ser explicitada por meio da língua estrangeira, ao fornecer ao aluno subsídios para que possa entender que há heterogeneidade contextual, social, cultural e histórica no uso de linguagens; que por meio da língua estrangeira o aluno pode entender que as diversas maneiras de expressar experiências vividas e realizar interações sociais são feitas por meio da linguagem e que a língua estrangeira pode aguçar as relações lingüísticas entre a língua estrangeira e a língua materna, desenvolvendo assim, a confiança do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

As Orientações (BRASIL, 2006, p.97) especificam que o ensino de língua estrangeira não atua sozinho com relação às questões sociais, políticas, culturais e educacionais, mas sim com foco no aspecto de trabalhar em direção aos conceitos de letramento e multiletramento que consideram a compreensão e conscientização de várias formas de produção e de circulação da informação, a necessidade de outras habilidades de leitura, interpretação e comunicação; além daquelas tradicionalmente conhecidas, o desenvolvimento da capacidade crítica para a participação na produção da linguagem de um grupo social e para a construção de sentido dessa linguagem.

De acordo com Rojo (2009) é nas práticas sociais de letramento, dentro dos diferentes contextos de nossa vida que se constituem os níveis de desenvolvimento de leitura e escrita. O termo letramento, segundo Rojo (2009)

busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p.11)

Segundo Rojo (2009, p.119) trabalhar a leitura e a escrita no mundo contemporâneo significa trabalhar os letramentos multissemióticos, isto é, a leitura e produção de textos em várias linguagens e sentidos como a verbal oral e escrita, a musical, a imagética, a corporal ou dos movimentos como a dança, esportes, entre outras, pois essas múltiplas linguagens e as capacidades de leitura e produção que são exigidas fazem parte de textos atuais. Deve-se, observar também, segundo a autora, as várias mídias – TV, rádio, vídeo, cinema, fotografia - em que circulam os textos, já que, há tempos, os textos impressos não são mais os únicos meios de fonte de informação e formação. É importante, então, trabalhar com os impressos e também com as mídias analógicas e digitais.

O letramento, segundo as Orientações (BRASIL, 2006, p.98) alinha-se com a proposta de inclusão digital e social para atender a um objetivo educacional que desenvolve o senso de cidadania. No que tange ao ensino de leitura, esta contempla pedagogicamente as várias modalidades como a visual, a informática ou digital, a multicultural e a crítica. Segundo esses documentos, há o objetivo de desenvolver um leitor que, entendendo aquilo que lê, assume uma posição com relação a valores, ideologias, discurso e visão de mundo. Ensinar, então, requer compreender esses conceitos e também compreender como e para que as pessoas utilizam a leitura no dia-a-dia, compreender que a leitura tem a ver com poder e

distribuição de conhecimento numa sociedade e que o tipo de leitura que se realiza resulta num determinado tipo de leitor.

Segundo as Orientações (BRASIL, 2006, p.109), o letramento se baseia, portanto, numa visão heterogênea, plural e complexa de linguagem, de cultura e de conhecimento inseridos todos em um contexto sócio-histórico-cultural. Letramento, portanto, como uma concepção de prática sociocultural.

A leitura é citada nas Orientações (BRASIL, 2006, p.111) como prática cultural e crítica da linguagem. Ela deve estar contextualizada e contribuir para a construção da cidadania e formação dos alunos. Salientam ainda as Orientações (BRASIL, 2006, p.116) que as práticas que envolvem a compreensão geral, de pontos principais, informações detalhadas do texto e elementos linguísticos textuais não devem ser deixadas de lado, pois contribuem para a compreensão e a construção dos sentidos. O trabalho com a leitura deve ser ampliado com o desenvolvimento do letramento crítico para o desenvolvimento crítico dos alunos.

Após discorrer sobre os documentos oficiais brasileiros, é possível observar que há pontos em comum entre esses documentos no que tange o ensino-aprendizagem de inglês, o qual deve ser norteado por meio do trabalho com textos escritos, os quais devem ser diversos e provenientes de várias mídias como jornal, revista, internet, livros, entre outras. É possível observar também que os documentos se alinham com relação ao ensino de gramática, o qual não deve ser mais descontextualizado. O ensino, agora, deve focar o desenvolvimento de competências e habilidades, objetivando a formação do indivíduo para que possa atuar no mundo contemporâneo.

A seguir, descrevo a Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

### **1.1.6 Proposta Curricular do Estado de São Paulo**

Baseada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, que traz em seu artigo 8º, parágrafo 2º que as escolas “organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo apresenta, em 2008, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008).

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008, p.8), doravante Proposta Curricular, propõe um currículo para o Ensino Fundamental - Ciclo II e

para o Ensino Médio com o objetivo de apoiar o trabalho já realizado nas escolas estaduais de São Paulo e colaborar para a “melhoria da qualidade de aprendizagem dos alunos”, apresentando princípios norteadores para uma escola que promova as competências exigidas pelos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo atual. A Secretaria de Educação afirma, ainda que, por meio da Proposta Curricular, busca cumprir com seu dever de garantir a todo cidadão uma base comum de conhecimentos e competências com o intuito de fazer com que as escolas públicas estaduais funcionem como uma rede.

De acordo com a Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008, p.8), um segundo documento que integra esse projeto são as Orientações para a Gestão do Currículo na Escola, dirigido especialmente às unidades escolares e seus gestores e dirigentes, tendo como ponto importante garantir que o Projeto Pedagógico seja um recurso efetivo e dinâmico que assegurará aos alunos a aprendizagem dos conteúdos e competências previstas na Proposta Curricular.

A Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008, p.9) se completa com um conjunto de documentos direcionados aos professores que são os Cadernos do Professor, foco desta pesquisa. Os Cadernos do Professor são organizados bimestralmente por disciplina e por série e trazem orientações para o professor desenvolver as situações de aprendizagem em sala de aula, para avaliação e recuperação, bem como sugestões de projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares. Este estudo tem como foco o Caderno do Professor de Língua Estrangeira Moderna – Inglês, que será descrito no capítulo de Metodologia desta pesquisa.

Os princípios que norteiam a Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008, p.9), consideram que a sociedade do século 21 é caracterizada pelo uso do conhecimento para o trabalho, para a convivência entre as pessoas, para o exercício da cidadania, bem como para com os cuidados com o meio ambiente. Nesse contexto, a Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008, p.10) explicita a questão da qualidade da educação que é oferecida nas escolas públicas, já que é na escola que ocorrem as aprendizagens que são decisivas para a real oportunidade de se aprender e de se inserir o aluno no mundo de forma solidária e produtiva.

Segundo a Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008, p.11) democratizar o acesso à educação passa indispensavelmente pela universalização da aprendizagem que deve ser considerada em relação ao desenvolvimento pessoal do aluno, à construção da identidade, da autonomia, da liberdade, da diversidade cultural, da complexidade social, econômica e política. Assim, a Proposta Curricular tem como princípio central

a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência de leitura e de escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho. (SÃO PAULO, 2008, p.11).

Entre as várias competências explicitadas na Proposta Curricular destacarei a prioridade da competência de leitura, por ser esse o foco desta pesquisa.

A Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008, p.16) ressalta a importância da linguagem, a qual é “constitutiva do humano, seu traço distintivo”. É através da linguagem ou sistemas simbólicos que representamos o que está ao nosso redor, em nosso interior e nosso exterior e na relação entre esses ambientes. É na relação entre a linguagem e o meio natural e cultural em que vivemos que construímos os sentidos.

Segundo a Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008, p.16), no mundo de hoje as linguagens e códigos se multiplicam. Gráficos, diagramas, esquemas, infográficos, fotografias, os códigos sonoros e visuais, a publicidade que permeia nosso dia-a-dia, as manifestações artísticas são todas linguagens que se articulam. Nesse sentido, a Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008, p.17) contempla a competência da leitura e da escrita, pois acredita que, para acompanhar esse contexto, tais competências vão além da linguagem verbal, ampliando-se às múltiplas linguagens ou sistemas simbólicos presentes no mundo contemporâneo. A abrir-se para essas várias linguagens é desenvolver no aluno o pensar e o agir de forma antecipatória, fazendo combinações, estabelecendo relações e probabilidades. Enfim, é pela e na linguagem que se estabelece uma forma de compreensão e ação sobre o mundo.

Segundo a Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008, p.18) é na centralização da linguagem e priorizando a leitura e escrita que se desenvolverá a aprendizagem do aluno nessas competências, pois por meio delas é que se constituirão as demais competências, sejam elas gerais ou associadas a disciplinas ou temas específicos.

A Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008, p.18) destaca, ainda, que o domínio das linguagens representa um elemento importante para a autonomia e que é pela linguagem que se abre o acesso à informações, possibilitando a comunicação, a expressão de sentimentos e o diálogo para se chegar aos significados e à aprendizagem continuada.

De acordo com a Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008, p.37), a Língua Estrangeira Moderna (LEM) está inserida dentro da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, trabalhando com a linguagem, a articulação de significados e a produção de

sentidos. Dessa forma, faz-se do ensino-aprendizagem um processo de construção do conhecimento, seja ele linguístico, artístico, de conhecimento do espaço e das formas. O conhecimento é construído por meio de práticas que possibilitam a interação dos conteúdos e atividades a serem aprendidos com o meio ambiente, com o contexto social em que o aluno está inserido, propiciando, assim, um maior poder de cidadania, acesso às informações e melhores interpretações e entendimentos dos contextos sociais que lhe são apresentados. Isso possibilita ao aluno compreender e usar as várias linguagens e saber colocar-se como protagonista do processo de produção e recepção.

Essa concepção de linguagem preconizada na Proposta Curricular é muito próxima àquela descrita por Vygotsky (1934/1998), como pode ser visto na seção 1.1.2 deste capítulo, a qual define a linguagem como fenômeno essencialmente social e que se desenvolve na interação com o outro dentro desse grupo social para que possam se comunicar.

Com relação ao ensino de Língua Estrangeira, a Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008) esclarece que:

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

A Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008, p.38) enfatiza, ainda, que estudar uma língua estrangeira, além da língua materna, é um excelente caminho para se entender os mecanismos de poder de uma língua.

Segundo a Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008, p.41) a disciplina de Língua Estrangeira Moderna (LEM) visa à formação mais ampla do indivíduo, possibilitando seu contato com outros modos de sentir, de viver e de expressar-se. A Proposta Curricular corrobora a ênfase dos PCN-LE (BRASIL, 1998), documento no qual se afirma que o ensino de língua estrangeira contribui para a elaboração da competência discursiva, pois que considera a diversidade linguística dos diferentes povos falantes da língua inglesa, bem como a característica brasileira de ser um país multilíngue. O ensino de língua estrangeira possibilita, assim, no ambiente educacional, uma reflexão sobre a vivência de identidade linguística e cultural, tornando-se um instrumento valioso na formação humana e cidadã.

Com relação às orientações metodológicas para o ensino de língua estrangeira, a Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008, p.41) descreve que duas concepções de ensino

permearam a trajetória do ensino de língua estrangeira: a concepção estruturalista e a concepção comunicativa.

Na concepção estruturalista, segundo a Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008, p.42) o conceito chave está no SABER. Isso quer dizer que o sistema de regras da língua, o conhecimento sobre a estrutura lingüística era o eixo organizador do currículo nessa concepção. Isto fazia com que explicações sobre as regras gramaticais, ou exercícios de preenchimento de lacunas fossem trabalhados de forma descontextualizada. Um texto, por exemplo, era simplesmente uma coletânea de frases usadas para explicitar a gramática, priorizando, assim o SABER sobre a língua.

A segunda orientação, segundo a Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008, p.42), norteava-se pela ênfase comunicativa, tendo como foco o FAZER. Nessa situação, a língua em situação de uso real estava em primeiro plano. O eixo organizador do currículo se estabelecia, então, em funções comunicativas como, por exemplo, cumprimentar, perguntar e responder sobre acontecimentos e trocar informações pessoais. Seguindo a Proposta Curricular, essa orientação era como uma teatralização da vida, isto é, usar as funções da língua como se todos os atos comunicativos fossem possíveis de ser previstos. Além disso, a ênfase comunicativa colocava a prática oral como foco do ensino, deixando as outras habilidades preconizadas – ler, escrever e ouvir - como práticas complementares. Essa foi a ênfase das escolas públicas estaduais desde 1988.

Entretanto, na sociedade atual, seguindo estudos contemporâneos sobre linguagem e influenciada pelos avanços tecnológicos, os quais ampliaram as possibilidades de comunicação, comércio e intercâmbios culturais, a Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008, p.42) abre espaço para uma terceira orientação: os letramentos múltiplos. A ênfase comunicativa, reduzida ao ensino de algumas funções comunicativas e a ênfase estruturalista que trabalhava em situações descontextualizadas de língua, não são mais o foco. A ênfase no letramento, engrenando, relacionando o fazer e o saber, trazendo, assim, para o ensino de língua estrangeira as múltiplas linguagens e o gênero discursivo, possibilitando um ensino que promova autonomia intelectual e reflexão do aluno, buscando, assim, a formação cidadã dos aprendizes.

Segundo a Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008, p.42), a orientação no letramento traz uma mudança no eixo curricular das escolas. Não se trata agora de propiciar somente o ensino da gramática ou das funções comunicativas da língua, mas sim promover o conhecimento e o reconhecimento de si e do outro, isto é, possibilitar ao aluno traduzir as

diferentes formas de interpretação do mundo por meio das atividades de produção oral e escrita durante as etapas da escolarização.

Após a exposição sobre as visões de ensino-aprendizagem, de linguagem e de leitura descritas nos documentos oficiais brasileiros e na Proposta Curricular do Estado de São Paulo, apresento, na seção a seguir, as concepções sobre leitura.

Antes, porém, esclareço que a concepção sociointeracionista de ensino-aprendizagem e de linguagem, bem como as concepções de leitura preconizadas nos documentos oficiais brasileiros e na Proposta Curricular são relevantes para este estudo no sentido de que é em busca desses conceitos e concepções que a análise do Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio, volumes 1, 2, 3 e 4 (SÃO PAULO, 2009a, 2009b, 2009c, 200d) será conduzida.

## **1.2 Concepções de Leitura**

Como já relatado anteriormente, o objetivo desta pesquisa é analisar como a compreensão escrita é trabalhada no Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2009), usado nas escolas públicas do Estado de São Paulo. Nesta segunda seção, discorro sobre linhas teóricas de leitura e as concepções que embasaram meu trabalho na análise da compreensão escrita.

Segundo Barros (2005, p. 1), é importante observar que a demanda pelo domínio da linguagem escrita ocorre em todas as áreas da vida social e não somente dentro do contexto brasileiro, mas também no contexto mundial, onde o domínio das diversas capacidades de linguagem, em especial a de leitura, é pré-requisito para acesso ao conhecimento e à participação social para que o sujeito possa exercer efetivamente a cidadania.

De acordo com Soares (2000, p.19) a leitura é importante, pois traz benefícios inquestionáveis ao ser humano. É uma “forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação”. Além, disso, segundo a autora, a aprendizagem da leitura é a base para a aprendizagem de todas as disciplinas do currículo escolar.

O ensino da habilidade de leitura, como já citado nesta pesquisa, é preconizado nos vários documentos oficiais brasileiros e na Proposta Curricular do Estado de São Paulo, os quais tomei como referenciais para o desenvolvimento deste estudo.

Os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.20) afirmam que o ensino da leitura no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio é importante pela relevância social que a leitura tem em nosso país. Exames formais de admissão em cursos de pós-graduação e provas de vestibular mostram que a leitura é uma habilidade que o aluno usa em seu contexto social.

A Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008) por sua vez, especifica o objetivo de ensinar língua estrangeira afirmando que

...em virtude da centralidade da linguagem no desenvolvimento da criança e do adolescente que esta *Proposta Curricular*<sup>4</sup> prioriza a competência leitora e escritora (SÃO PAULO, 2008, p.18).

Nessa mesma linha de pensamento, as Orientações (BRASIL, 2004, p.48) sugerem que, considerando-se as diferenças regionais brasileiras e as necessidades específicas de cada escola dentro de seu contexto social, é preciso “garantir o envolvimento do aluno na construção de significado”, isto é, propiciar ao aluno uma experiência na aprendizagem e no uso de língua estrangeira que possa estar em todas as escolas brasileiras por meio do “envolvimento do aluno na construção de significado via leitura”. Ou seja, proporcionar uma aprendizagem nas práticas de letramento, em sala de aula, por meio de texto escrito. E, ainda, afirmam as Orientações (BRASIL, 2004, p.49) que trabalhar a construção de significados em textos escritos desenvolve uma base discursiva que pode ser ampliada para outras habilidades em outros momentos da vida do aluno.

A leitura é um tema discutido e estudado há muito tempo. Os levantamentos históricos feitos por Huey (1968/2009, p.123), em seu livro *The psychology and pedagogy of reading* afirmam que “onde quer que haja uma civilização há leitura e escrita, num passado remoto e no presente<sup>5</sup>”.

Fischer (2006, p.9) faz um detalhado relato sobre o percurso da leitura no decorrer da história da humanidade. Relata-nos esse mesmo autor que, ao longo do tempo, tornou-se necessário a elaboração do que se chamou de “testemunha imortal”, isto é, a palavra escrita para que fosse possível comprovar e recordar valores, acordos, instruções e fatos explicitados oralmente. Com a palavra escrita, foi possível se ter exatidão, evitando-se assim, adulterações, esquecimentos ou contendas. A escrita se tornou mais necessária ainda no decurso da história da antiguidade, com o desenvolvimento e ampliação de domínio das cidades-Estado exigindo

---

<sup>4</sup> Grifo no texto original.

<sup>5</sup> Tradução minha. No original: “wherever there has been civilization there has been reading and writing, in the remote past as in the present”. Huey (1968/2009, p.123).

formas mais complexas de documentação escrita a fim de organizar e ordenar a sociedade da época. Entretanto, durante a maior parte da história da escrita, segundo esse mesmo autor, leitura significava declamar, “falar”, ler em voz alta. Silveira (2005, p.7), acrescenta ainda que, nesse remoto tempo, a leitura não era algo acessível a todo cidadão. O direito de domínio da leitura e escrita era restrito aos nobres, aos monges e aos escribas.

Desde os primórdios da leitura até hoje, no século XXI, autores, pesquisadores, escritores e teóricos que se debruçaram e se dedicam às questões de leitura têm um mesmo ponto em comum: a leitura é um processo complexo e distinguem-se vários sentidos a ela.

Grellet (1985), Nuttal (1996), Lajolo (1997), Kleiman (2004), Silva (2005) e Solé (2006) entre outros, têm em comum a definição de que ler é dar sentido ao texto. Entretanto, esse sentido não é simples. Requer a busca e o entendimento de vários fatores como percepção e atenção, memória (KLEIMAN, 2004, p.13). Ler para entender, segundo Grellet (1985, p.3-7), requer a observação de objetivos de leitura de acordo com o tipo de texto que lemos e que ler é um processo de adivinhação, sendo mais importante o que o leitor traz para o texto do que aquilo que ele encontrará no texto. Solé (2006, p.14), por sua vez, afirma que “ler é compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos e com diferentes intenções [...] e que na leitura, o leitor é um sujeito ativo que processa o texto e lhe dá seus conhecimentos, experiências e esquemas prévios<sup>6</sup>”. Silva (2005, p.43) define que “ler é antes de tudo, compreender” e que o objetivo básico de qualquer leitura é a apreensão dos significados do discurso. Segundo Lajolo (1997, p.7), lemos para entender não somente a mensagem/informação do texto, mas lemos para “entender o mundo, para viver melhor”

Segundo Smith (1999, p.9) para compreender leitura deve se considerar não somente os olhos, mas também os mecanismos da memória e da atenção, a ansiedade, a capacidade de correr riscos, a natureza e os usos da linguagem, a compreensão da fala, as relações interpessoais, as diferenças socioculturais e a aprendizagem em geral. Nesse sentido, Kleiman (2010, p.10) traz a concepção de leitura como prática social, pois ao lermos um texto trazemos para essa ação nosso sistema de valores, crenças e atitudes que adquirimos de nosso grupo social.

Percebo que é possível estabelecer um paralelo entre as colocações de Kleiman (2010) e Smith (1999) com os PCN-LE (BRASIL, 1998) e com as Orientações (BRASIL, 2004), pois é possível observar que seguem a concepção de leitura como prática social,

---

<sup>6</sup> Tradução minha. No original: “poder leer, es decir, comprender e interpretar textos escritos de diverso tipo con diferentes intenciones[...]” e “En la lectura, el lector es un sujeto activo que procesa el texto y le aporta sus conocimientos, experiencias y esquemas previos”. Solé (2006, p.13).

considerando que o leitor está inserido em um contexto sócio-histórico-cultural e que ler não é somente um ato de decifrar um código ou mesmo um ato físico, mas sim, um ato que envolve de vários outros componentes, como descritos nos parágrafos a seguir.

Os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.43) afirmam que o processo de compreensão escrita envolve fatores relativos ao processamento da informação, isto é, o envolvimento da atenção, da percepção e decodificação dos sons e letras, da segmentação sintática e morfológica e dos significados léxico-semânticos integrando-se essas informações mutuamente, o que está em consonância com Smith (1999), pois o autor afirma que na leitura é necessário se considerar, além do físico, os olhos, os elementos da memória e atenção, da natureza e dos usos da linguagem.

Outro fator na compreensão, segundo os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.43) é o cognitivo, que considera o que o leitor traz para o entendimento, a construção do significado, a organização textual e os fatores sociais que envolvem o leitor e o escritor os quais estão inseridos em um contexto sócio-histórico-cultural. Pode-se dizer que compreender, segundo os PCN-LE (BRASIL, 1998), envolve sobremaneira a relação de quem fala, o que fala, para quem se fala, quando, onde e por que se fala, ou seja, como afirmou Kleiman (2010, p.10) a leitura como prática social.

Já as Orientações (BRASIL, 2004, p.43) explicitam a necessidade de nos conscientizarmos que nosso grupo social contemporâneo vive em um contexto multisemiótico, aquele além das letras, o mundo das cores, dos sons, das imagens e do design que constroem significados em textos orais, escritos e hipertextos. Isso se aproxima do que Kleiman coloca como “prática social” e Smith com “as diferenças sociais e relações interpessoais”. Continuam ainda as Orientações (BRASIL, 2004, p.44), que a educação escolar deve compreender e dar conta dos múltiplos letramentos que são necessários para a compreensão e atuação nos vários contextos do mundo contemporâneo, com especial ênfase nos letramentos relacionados às línguas estrangeiras por envolverem a diversidade, principalmente as linguísticas e a identitária. Diversidade, segundo o documento, não somente é aquela trazida pela TV, pelos computadores, pelos jornais, revistas ou disperso nas ruas de nossas cidades, mas também a diversidade pelo envolvimento com uma língua estrangeira, a qual traz o outro e suas diferenças para mais perto na nossa vida, colaborando, assim, de forma singular com o contato com a diversidade.

Kleiman (2004, p.7) afirma ainda que a leitura não é somente a decodificação e processamento de palavras. Para a autora, a leitura é um processo cognitivo e o processo de

compreender se dá quando o caráter multifacetado e multidimensionado como a percepção, a memória, a dedução e o processamento são considerados.

Quando descreve o processo de leitura, Kleiman (2004, p.13) relata sobre as manifestações observáveis do leitor proficiente, as quais devem ser conhecidas para que a leitura possa ser trabalhada. O leitor proficiente lê rapidamente, por volta de 200 palavras por minuto caso o assunto seja conhecido ou fácil. O movimento de olhos desse leitor não é contínuo, mas sacádico, isto é, fixa-se o olho em um lugar do texto e dali se faz um pulo ou uma sacada para se fixar mais adiante. Um leitor adulto proficiente lê sem movimentos labiais perceptíveis. Na leitura em voz alta, pode-se perceber a distância entre a velocidade da voz e a do olho; após aproximadamente quatro anos de escolarização, o pequeno leitor, por volta dos 10 anos, pode apresentar todas as características de um leitor adulto proficiente, guardadas pequenas diferenças quantitativas, a flexibilidade e capacidade de adaptar-se aos mecanismos de leitura já estão desenvolvidas.

Tais mecanismos, segundo Kleiman (2004, p.15) são observáveis no leitor proficiente e são reflexos de estratégias de ordem superior, isto é, o que acontece com o leitor quando processa a informação. Nesse processo, entram em ação mecanismos como a memória imediata ou memória de curto prazo, além da memória profunda ou a longo prazo. Segundo Smith (1999, p.39), esquecer enquanto estamos lendo uma palavra ou tentando decifrar uma fórmula matemática, ou ainda, pronunciar palavras longas em uma língua estrangeira é algo comum, pois a memória imediata é limitada e tem um “espaço” determinado.

Kleiman (2004, p.15) relata que a memória a curto prazo se caracteriza por armazenar, por vez, entre 5 a 9 elementos como letras, números ou palavras. A característica marcante dessa memória é que esses elementos, quaisquer que sejam, devem ser significativos; sendo significativos, a memória imediata reconhece-os e entra, então, em ação a memória profunda ou memória a longo prazo, onde fica armazenado todo nosso conhecimento, ou seja “o conhecimento da língua, nossas experiências, nossas convicções, nossos hábitos, etc.” (KLEIMAN, 2004, p.16).

A complexidade dos processos que envolvem a leitura, segundo Kleiman (2004, p.17), nos faz refletir e perceber que o processo de leitura não pode ser linear e serial, conduzindo a informação passo-a-passo desde o olho até chegar à memória que estaria aguardando a chegada do material para dar início ao processamento do mesmo. Isso não é passível de ocorrer, pois a leitura é um processo interativo. O leitor está engajado no processo de ler, antecipando o material a ser lido, formulando uma imagem, determinando pausas ou fixações na leitura não somente pelo que acaba de ler na página, mas também por meio do

conhecimento dos padrões ortográficos, da estrutura da língua, do assunto, etc. Enfim, ao usar seus diversos conhecimentos, o leitor interage o tempo todo com o que vem da página para chegar à compreensão do texto.

A leitura, segundo Kleiman (2004, p.18-19), é uma atividade que envolve o leitor e o autor, sendo o texto escrito o meio pelo qual autor e leitor interagem. O autor constrói um texto, propondo uma leitura que pode ser aceita, refutada ou criticada pelo leitor. Nesse sentido, Koch e Elias (2011, p.10) explicitam que a leitura deve focar a interação autor-leitor-texto. Nessa concepção, os sujeitos são vistos como construtores sociais e sujeitos ativos que se constroem e são construídos no texto. As autoras afirmam, ainda, que o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e que a leitura é uma atividade interativa na produção de sentidos, levando em conta as experiências e conhecimentos do leitor e exigindo dele muito mais do que o conhecimento do código linguístico, pois o texto não é somente um produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo.

Segundo Kleiman, (2004, p.31) nas propostas interativas de leitura, a interação vai além da relação entre o leitor, dentro de seu contexto, e do autor por meio do texto. A interação, para a autora, é um interrelacionamento, não hierarquizado, de diversos níveis de conhecimento do sujeito que são utilizados na leitura. Segue a autora (KLEIMAN, 2004, p.30) explicitando que não se trata somente de um modelo de interação, mas de reflexões e propostas que utilizam a interação de níveis de conhecimentos necessários à compreensão, os quais envolvem o conhecimento linguístico, o conhecimento de mundo e a compreensão, fazendo da leitura uma atividade essencialmente construtiva.

É possível observar que essa postura de Kleiman (2004) alinha-se com os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.90) que preconizam que o importante é ativar o conhecimento prévio do leitor, ensinar o conhecimento sistêmico anteriormente definido para níveis de compreensão específicos e estabelecer a noção de que o significado é uma construção social.

Segundo Kleiman (2004, p.151), “a compreensão é um processo altamente subjetivo”, pois cada leitor traz para a leitura sua carga de experiências determinando, assim, várias leituras para cada leitor em um mesmo momento, ou leituras diferentes para o mesmo leitor em momentos diferentes. Portanto, segundo a autora, ensinar a ler com compreensão não deve implicar em impor uma leitura única, geralmente a do professor ou do especialista, como a leitura única do texto. Segundo a autora, ensinar a ler é desenvolver no leitor uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo do texto, isto é fazer com que o aluno traga à tona tudo o que sabe sobre o assunto, mostrando que quanto mais ele fizer previsões sobre o conteúdo, maior será a compreensão; é ensinar o leitor a autoavaliar-se

constantemente durante o processo de leitura para detectar onde se perdeu na leitura; é ensinar o leitor a usar seus múltiplos conhecimentos – linguístico, discursivo e enciclopédico<sup>7</sup> - a fim de buscar soluções para falhas momentâneas no processo de leitura e, sobretudo, ensinar que o texto é significativo, implicando em ensinar não apenas um conjunto de estratégias, mas desenvolver uma atitude que faz da leitura a busca da coerência.

Segundo Kleiman (2010, p.9) a compreensão no processo de leitura ocorre não somente durante o ato de ler, mas também, durante a tarefa realizada, na interação com o professor que, ao propor atividades para o leitor, cria condições para que ele retorne ao texto e, assim fazendo, compreenda-o.

Nesse sentido, Koch e Elias (2011, p.19) discorrem que há “um” sentido para o texto e não “o” sentido, pois na atividade de leitura há a ativação do lugar social, de vivências, das relações com o outro, dos valores da comunidade e dos conhecimentos textuais, entre outros. Sendo assim, aceitar a pluralidade de leitura e de sentidos em relação a um mesmo texto advém das diferenças de conhecimento que cada leitor carrega consigo (KOCH E ELIAS, 2011, p.21).

Segundo os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.89) essa pluralidade de leituras pode ser observada em sala de aula, pois nesse contexto há o envolvimento de diversas contribuições, divergências, crenças e valores dos participantes na busca da construção social do significado. A complexidade do processo de compreensão em língua estrangeira com o qual o aluno se depara, segundo os documentos, deve ser considerada similar ao complexo processo vivido por ele na própria língua materna, facilitando, assim, o processo de compreensão em língua estrangeira. A compreensão escrita em Língua Estrangeira, segundo os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.90) privilegia o conhecimento de mundo e textual que o aluno tem de sua língua materna e que o ajudam no engajamento discursivo.

Segundo Kleiman (2010, p.10), a aprendizagem, seguindo a linha vygotskyana, é construída na interação de sujeitos que cooperam entre si e que têm objetivos comuns. Na aprendizagem da leitura, e leitura aqui compreendida como ler com compreensão, deve haver a prática comunicativa de pequenos grupos, com o professor ou com os pares mais competentes, criada com o objetivo de fazer com que todos os leitores possam entender o texto.

---

<sup>7</sup> Conhecimento linguístico é aquele que abrange o conhecimento gramatical e lexical da língua; o conhecimento discursivo refere-se às formas de interação por meio da linguagem e o conhecimento enciclopédico é aquele relacionado aos conhecimentos gerais sobre o mundo, isto é, vivências pessoais, conhecimentos diversos. (KOCH E ELIAS 2011, p.40-45).

Após a exposição sobre a concepção de leitura, dentro da visão sociointeracionista que fundamenta este trabalho, passo a discorrer sobre as questões que envolvem material didático, sua avaliação e os critérios usados para avaliação do mesmo.

### **1.3 Materiais Didáticos para o Ensino de Língua Estrangeira**

Segundo Tomlinson (2001, p.66) “material didático inclui qualquer coisa que possa ser usada para facilitar a aprendizagem de uma língua”. O autor acrescenta que material didático pode ser linguístico, visual, auditivo ou sinestésico e pode ser apresentado em papel impresso, por meio de uma apresentação ao vivo, através da utilização de DVD, CD-ROM, um computador, acesso à internet e qualquer equipamento ou objeto real que completam e/ou complementam as possibilidades de uso do material didático. Este pode, ainda, ser instrucional quando objetiva informar o aluno sobre a língua; experimental quando objetiva um contato, uma exposição, à língua em uso; elucidativo quando estimula o uso da língua e exploratório na medida em que busca descobrir sobre a língua.

Graves (2000, p.149) compartilha essa idéia de que material didático é tudo o que o professor utiliza para ensinar. Para a autora (GRAVES, 2000, p.151), entretanto, os recursos utilizados pelo professor precisam ser considerados pelas necessidades dos alunos, sejam elas afetivas ou intelectuais, pelos objetivos do professor, objetivos linguísticos e as teorias que embasam as decisões do professor.

Ramos (2009, p.176) entende o livro didático como uma das formas de material didático, o qual, em geral, apresenta-se na forma impressa e, por ser elaborado exclusivamente para fins pedagógicos, a autora o considera “instrucional por excelência”.

Neste estudo, ao analisar a habilidade comunicativa de compreensão escrita em língua inglesa no Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2009), usado nas escolas públicas do Estado de São Paulo, foco, especificamente, em um tipo de material didático: o livro didático (LD).

Autores que estudam material didático e/ou livro didático (CUNNINGSWORTH, 1995; CORACINI, 1999; SOUZA, 1999; DAMIANOVIC, 2007; RAMOS, 1998, 2003, 2009; DIAS, 2009, entre outros) são bastante similares em suas posições em relação ao uso do livro didático, concordando que este tem um papel fundamental na vida dos professores, dos alunos, dos pais, da escola, enfim, do contexto de ensino-aprendizagem. Por exemplo,

Carmagnani (1999, p.127), comenta que, em muitos contextos, o LD é a única fonte de acesso que professores e alunos dispõem sobre o “saber institucionalizado”. Similarmente, Coracini (1999, p.11) afirma que não raro o LD é a única fonte de consulta, de leitura e de acesso ao conhecimento de professores e de alunos. Dias (2006, p.238) também observa que o LD, além de ser o material essencial e muitas vezes o único que pode ser usado como recurso disponível para o professor e aluno em sala de aula, é um marcador de decisão sobre o que se ensina e como se ensina. Ainda, segundo Dias (2006, p.237), o LD é, por vezes, “a alternativa viável em muitas das nossas escolas públicas da Educação Básica no contexto brasileiro”.

Assim, torna-se primordial que os professores estejam sempre próximos dessa ferramenta de trabalho para melhor entender as teorias de linguagem e de ensino-aprendizagem subjacentes a todo o material didático, bem como ser conhecedor do processo de elaboração, aplicação e avaliação do mesmo.

Com o propósito de analisar como a habilidade comunicativa de compreensão escrita em língua inglesa é trabalhada no Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2009), material didático usado nas escolas públicas do Estado de São Paulo, discorro, nesta seção, sobre o conceito de avaliação de material didático e os critérios utilizados para a análise do material didático desta pesquisa.

Segundo Hutchinson e Waters (1987, p.96) “avaliação é um processo de julgamento da qualidade de algo que seja adequado ou conveniente para um fim específico”<sup>8</sup>. Segundo esses mesmos autores, a avaliação de material didático é um processo combinatório entre as necessidades existentes e as soluções disponíveis, não havendo, portanto, material absolutamente bom ou ruim, mas sim graus de adequação ao propósito a ser alcançado.

Para Hutchinson e Waters (1987, p.97), durante o processo de avaliação do material didático, o professor deve questionar e desenvolver suas próprias idéias com relação ao que considera mais adequado para sua prática, pois provavelmente haverá conflitos entre um livro didático que satisfaça mais o critério de conteúdos com relação à área de língua, enquanto que outro pode ter uma metodologia mais adequada.

Para poder se chegar a uma avaliação mais adequada, Hutchinson e Waters (1987, p.98) sugerem a divisão do processo de avaliação em quatro etapas:<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Tradução minha. No original: “Evaluation is a matter of judging the fitness of something for a particular purpose.” Hutchinson and Waters (1987, p.96).

<sup>9</sup> Tradução minha. No original: “**Define criteria:** on what bases will you judge materials? Which criteria will be more important?; **Define analysis:** what realizations of the criteria do you want in your course?; **Objective analysis:** how does the material being evaluated realize the criteria?; **Matching:** how far does the material match your needs?” Hutchinson and Waters (1987, p.98).

- definir critérios (em que bases o material será avaliado?, quais critérios são mais importantes?)
- definir análise (quais tópicos dos critérios são desejados no curso?)
- analisar objetivamente (como o material avaliado usa/desenvolve o critério?)
- combinar essas duas possibilidades de análise e o quanto o material satisfaz as necessidades.

Esses mesmos autores sugerem uma lista de critérios (1987, p.99-104) baseada na análise subjetiva e objetiva, observando tópicos como a audiência, isto é, quem são os alunos e os objetivos do curso, ou seja, o conteúdo do curso e a metodologia adotada.

Já para Cunningsworth (1995, p.1), a seleção e avaliação de livros didáticos é uma tarefa desafiadora, por haver uma grande variedade de material disponível no mercado. Esse mesmo autor aponta alguns princípios que podem auxiliar o professor nessa tarefa e sugere duas formas de avaliação do livro didático.

A primeira é a impressão geral do material, isto é, folhear o livro no geral para se poder ter uma idéia de suas possibilidades, dos pontos fortes e fracos e perceber algumas características que se sobressaem. No geral, é a primeira atitude e a mais comum dos professores quando têm algum material didático pela primeira vez em mãos. Em um segundo momento, Cunningsworth (1995, p.5) propõe uma avaliação mais aprofundada, quando se observam, além do contexto no qual o material será usado, os objetivos do programa do curso, bem como a situação de ensino-aprendizagem na qual o material didático será usado.

Para essa análise mais detalhada, Cunningsworth (1995, p.15) sugere quatro passos que podem auxiliar o professor. O primeiro passo refere-se à observação da relação do livro didático com as necessidades dos alunos e a relação da proposta do livro didático com os objetivos gerais e específicos do programa do curso. O segundo passo faz referência ao uso de língua, isto é, o professor deve observar e selecionar livros didáticos que auxiliem o aluno a ser capaz de usar a língua de forma efetiva dentro de seus propósitos. Já o terceiro passo propõe que o professor tenha sempre em mente as necessidades de aprendizagem dos alunos e possa selecionar o livro didático que facilite e colabore nesse processo, sem que tenha um papel impositivo de uma “rigidez metodológica” (CUNNINGSWORTH, 1995, p.16). O autor sugere, no quarto passo, que o livro didático seja um mediador e que possa fornecer o apoio

necessário para a aprendizagem. Assim como o professor, o livro didático é um mediador entre a língua estrangeira e o aprendiz.

Para este trabalho, entretanto, seguirei a lista de Ramos (2009, p.186), pois além de privilegiar os aspectos discorridos por Cunningsworth (1995), a lista contempla aspectos preconizados nos PCN (BRASIL, 1998, 1999) que norteiam as práticas educacionais no país, como, por exemplo, o ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Para um trabalho de avaliação de material didático, segundo Ramos (2009, p.182), podem-se observar duas perspectivas: a do *material* e a do *professor*. Na perspectiva do *professor*, o material didático é avaliado com relação ao professor e sua classe, bem como suas necessidades, ou seja, aquilo que o material oferece e aquilo que o professor precisa. Já com relação à perspectiva do *material*, observa-se se as unidades que compõem o material didático, as atividades desenvolvidas nele, entre outras características, para verificar se cumprem e refletem as concepções teóricas propostas pelo autor.

Para esta pesquisa, observarei somente uma das perspectivas, a do *material* didático.

Para Ramos (2009, p.174) o processo de avaliação de livro didático é de grande importância para o professor, pois a seleção, a avaliação e os modos de explorar o livro didático podem auxiliá-lo nas tomadas de decisões e na prática de sala de aula.

Como já foi mencionado, é importante que se faça uso de critérios na avaliação de livros didáticos. Ramos (2009, p.183) menciona que, para uma avaliação adequada, é importante estabelecer critérios que guiem os julgamentos.

Segundo Tomlinson e Masuhara (2005, p.1) avaliar materiais de aprendizado envolve a mediação do valor potencial de um conjunto de materiais por meio de julgamentos sobre o efeito que produzem naqueles que os utilizam. Seguem esses autores discorrendo que “as avaliações devam ser direcionadas por um conjunto de princípios articulados” (TOMLINSON e MASUHARA, 2005, p.2). Por sua vez, Hutchinson e Waters (1987, p.98) relatam que é importante a definição de critérios para que se possa visualizar em que bases o material será avaliado e quais são os critérios mais importantes.

Na literatura há vários autores que propõem critérios de seleção, avaliação e usos do livro didático (CUNNINGSWORTH, 1984, 1995; SHELDON, 1987, HUTCHINSON e WATERS, 1987, TOMLINSON, 2003 e GRAVES, 2000, entre outros), mas para este trabalho decidi basear-me em autores nacionais que, preocupados com o ensino de língua inglesa no país, se voltaram para a avaliação de material ou livro didático para o ensino dessa disciplina. Sendo assim, para a análise do livro didático Caderno do Professor da 1ª série do

Ensino Médio (SÃO PAULO, 2009), tomo como base nesta pesquisa os trabalhos de Ramos (2009) e de Dias (2009).

Preocupada com a questão de avaliação sistemática de livros didáticos, Ramos (2009, p.184) elaborou, em 1999, uma lista de critérios baseada na literatura vigente e nas discussões com professores da rede pública da cidade de São Paulo, participantes do curso “Reflexão sobre a ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando” que faz parte de um programa de formação de professores de inglês “A formação contínua do professor de inglês: um contexto para a reconstrução da prática” (RAMOS, 2009, p.184).

Conforme explica Ramos (2009, p.186), essa lista de critérios foi elaborada primeiramente para auxiliar o professor a analisar unidades didáticas de diferentes livros didáticos, mas pode também ser usada para avaliar o material didático como um todo. A autora explicita, ainda, que é complexo analisar unidades isoladas de sua organização dentro de um curso. O mais adequado é analisar o livro didático como um todo.

Assim, para esta pesquisa, buscarei fazer uma análise do material didático, isto é, do Caderno do Professor usado na 1ª série do Ensino Médio, volumes 1, 2, 3, e 4 (SÃO PAULO, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d), mas selecionando como corpus de análise as atividades elaboradas para o desenvolvimento da leitura na referida série.<sup>10</sup>

A lista de critérios de Ramos (2009, p.184-185) organiza-se em onze componentes maiores como o público alvo, objetivos, *syllabus*, texto, entre outros, seguidos por perguntas específicas que podem levantar questionamentos para que o professor possa examinar o livro didático mais detalhadamente, tanto na perspectiva do material quanto na perspectiva do professor. O diferencial da lista de Ramos (2009, p.186) com relação às listas já existentes na literatura são exatamente as perguntas que objetivam guiar o professor com relação aos componentes maiores para que ele possa analisar o material mais detalhadamente, bem como perceber vários itens assinalados pelos documentos oficiais brasileiros.

Os onze componentes maiores e seus respectivos critérios (RAMOS, 2009, p.184-185) estão descritos a seguir.

- 1) **o público-alvo:** a quem se dirige? (faixa etária, sexo, conhecimento prévio de língua, etc.)
- 2) **os objetivos da unidade:** quais são? São explícitos ou implícitos? São alcançáveis? Contribuem para a formação do cidadão?

---

<sup>10</sup> Descrições mais completas do Caderno do Professor são apresentadas no Capítulo de Metodologia deste trabalho.

- 3) **dos recursos:** há indicações do que será usado ou necessário para a utilização da unidade?
- 4) **a visão de ensino-aprendizagem e a de linguagem:** quais são?
- 5) **o “syllabus”** que subjaz à unidade: estrutural? Funcional? Situacional? De gêneros? De tarefa? Outros?
- 6) **a progressão dos conteúdos:** do mais fácil para o mais difícil? De conhecimento de mundo para os conhecimentos de organização textual e sistêmicos? Como o conhecimento estratégico aparece? Como a gramática é focalizada? Isoladamente? Contextualizada?
- 7) **Quanto aos textos:**
  - didáticos? autênticos? adaptados com simplificações?
  - diversificados tanto ao tipo como aos tópicos? Contextualizados? Temática abrangente?
  - focalizam ou promovem interdisciplinaridade? Transversalidade?
  - adequados para a faixa etária?
  - qualidade gráfica e visual: ilustrações, diagramação organizada, etc?
  - tem a ver com as atividades propostas?
- 8) **Quanto às atividades:**
  - têm objetivos explícitos? Implícitos?
  - as instruções são claras? Dependem do professor para sua aplicabilidade? A atividade tem enunciados que checam o conhecimento do aluno ou são enunciados que conduzem a prática e a aprendizagem?
  - que tipos são usados? Controlados? Não controlados? Exercícios? Tarefas? De compreensão para produção da prática de habilidades para uso?
  - Promovem interação? Colaboração? Cooperação? Autoestima? Entretenimento? Geram solução de problemas? Promovem desenvolvimento de habilidades cognitivas?
  - Quantidade de atividades? Muitas? Suficientes para os objetivos propostos? Poucas?
- 9) **Material suplementar:** é necessário? É possível?

- 10) **Flexibilidade da unidade:** propicia adaptações? Uso de outra seqüência, etc.?
- 11) **Teacher's notes:** possui? Indica procedimentos para a aplicação das atividades e gerenciamento de sala de aula? Justificativas para o material? Respostas para as atividades?

Para esta pesquisa selecionei os seguintes critérios considerados relevantes para a análise da compreensão escrita, foco deste trabalho: a visão de ensino-aprendizagem e a de linguagem, o “*syllabus*”, a progressão dos conteúdos e os textos.

Ramos (2009, p.194) observa, ainda, que o processo de avaliação do material didático só estará completo quando o professor, ao selecionar as unidades ou o livro didático a ser usado, observa o seu lugar no curso e se haverá necessidade de adaptações para atender às necessidades específicas do seu grupo e do seu contexto.

Segundo Ramos (2009, p.194), o livro didático tem seu papel como uma ferramenta auxiliar, sendo “uma fonte de exemplos práticos e idéias para que o professor dele se sirva”. No entanto, é de fundamental importância que o professor saiba avaliá-lo, modificá-lo e complementá-lo, levando em consideração os objetivos do curso, o contexto em que trabalha, os seus alunos e, principalmente, os conhecimentos sobre as teorias de ensino-aprendizagem e linguagem que o subjazem.

Portanto, segundo Ramos (2009, p.195), a otimização do uso do livro didático depende de um tratamento por parte dos professores, bem como de seus autores, que privilegie a interação social, oferecendo atividades de aprendizagem que sejam significativas e colaborativas, situando o aluno no mundo em que vive.

Considerando a importância que o livro didático tem na vida escolar, Dias (2009) elaborou um instrumento avaliativo (na forma de *checklist*) objetivando auxiliar o professor na análise e reflexão sobre o livro didático.

Dias (2009, p.202) descreve que seu instrumento avaliativo fornece ao professor a possibilidade de avaliar os princípios sobre o processo de ensino-aprendizagem em língua estrangeira no livro didático, verificando se esses princípios são traduzidos em atividades que objetivam o desenvolvimento das capacidades do aluno para ler, escrever, ouvir e falar de forma competente em contextos reais de interação na língua estrangeira.

O instrumento de avaliação de Dias (2009, p.202) fornece, ainda, uma base de reflexão para o professor com relação às suas metas, objetivos de ensino e contextos educacionais de acordo com as necessidades dos alunos em relação à língua estrangeira,

levando-o ainda a refletir sobre sua própria formação profissional. A autora afirma, ainda, que a avaliação do livro didático possibilita revelar lacunas que podem ser preenchidas com material complementar, que pode ser elaborado usando-se recursos de fontes diversas que estejam ao alcance do professor e dentro de seu contexto de atuação.

O instrumento de avaliação de livro didático de língua estrangeira de Dias (p.226-234), em forma de *checklist*, é composto por seis fichas que estão brevemente descritas a seguir:<sup>11</sup>

- Ficha 1: “Aspectos gerais”, considera a análise de três componentes básicos: os princípios norteadores, aspectos gráfico-editoriais e a autonomia dos alunos.
- Ficha 2: “Compreensão escrita”, a qual considera três componentes: os princípios subjacentes ao processo de leitura, textos e aspectos textuais e as atividades de compreensão escrita.
- Ficha 3: “Produção escrita”, assim composta: princípios subjacentes ao processo de escrita, textos e aspectos textuais e atividades de produção textual.
- Ficha 4: “Compreensão oral”, assim desenvolvida: princípios subjacentes ao processo de compreensão oral, textos e aspectos textuais do texto oral, atividades de compreensão oral.
- Ficha 5: “Produção oral”, também com três componentes: princípios subjacentes ao processo de produção oral, textos e aspectos textuais, atividades de produção oral.
- Ficha 6: “Manual do professor”, que considera os aspectos avaliativos ao manual professor.

Embora Dias (2009) teça suas considerações sobre as questões de ensino-aprendizagem e de linguagem que envolvem “os quatro conteúdos básicos (ler, escrever, ouvir e falar)” (DIAS, 2009, p.207) e que seu instrumento de avaliação considere também esses quatro aspectos, para esta pesquisa focarei somente o que concerne às questões de leitura, por ser esse o foco deste estudo.

Portanto, para esta pesquisa, ao analisar como a compreensão escrita é trabalhada no Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio, volumes 1, 2, 3 e 4 (SÃO PAULO,

---

<sup>11</sup> Uma cópia completa do Instrumento de Avaliação de Dias (2009) encontra-se no Anexo A desta pesquisa.

2009a, 2009b, 2009c, 2009d), uso da Ficha 2 – “Compreensão escrita”, somente o item 2.3 “As atividades de compreensão escrita”, representado no quadro a seguir:

<b>2.3 As Atividades de compreensão escrita</b>
O processo de compreensão envolve atividades de compreensão geral, de pontos principais e de atividades de pós-leitura, seguindo uma progressão do mais geral para o mais específico
As atividades de leitura garantem uma progressão em espiral ao longo de todo o livro
As atividades de compreensão incentivam o uso do conhecimento anterior dos leitores - o de mundo, o textual e o léxico-sistêmico
Há diversidade de atividades de compreensão, por exemplo, questões globais, subjetivas, inferenciais, preenchimento de tabelas, soluções de problema, etc, de modo a colaborar para a (re)construção do sentido do texto pelo leitor
Exploração dos aspectos das condições sob as quais o texto de leitura foi produzido (capacidade de ação) (quem escreveu, para quem, com qual propósito, como, de que ponto de vista, de que lugar social, quando, onde)
Exploração de aspectos relacionados à organização ou plano textual (capacidade discursiva)
Incentivo a resumos da informação lida em tabelas, esboços, mapas conceituais, etc.
Reflexão e sistematização de aspectos gramaticais (capacidade lingüístico-discursiva) com base nos gêneros lidos, tendo em vista uma gramática contextualizada
Relacionamento das atividades de compreensão escrita com outros aspectos da aprendizagem, principalmente com o processo de produção textual

**Quadro 1.1** - Resumo do Instrumento de Avaliação – Livro Didático de Língua Estrangeira – Ficha 2: Compreensão escrita – item 2.3 Atividades de compreensão escrita (DIAS, 2009, p. 229)

Ressalto que do instrumento avaliativo de Dias (2009) selecionei da Ficha 2 – Compreensão Escrita, somente item 2.3 – Atividades de compreensão escrita, pois os itens 2.1 – Princípios subjacentes ao processo de leitura e 2.2 – Textos e aspectos textuais trazem quesitos que são similares à lista de Ramos (2009), estando, portanto, já contemplados. O quadro, a seguir, representa os itens 2.1 e 2.2 da Ficha 2 – Compreensão escrita (DIAS, 2009):

<b>2.1 Princípios subjacentes ao processo de leitura</b>
Ler é um processo de interlocução entre leitor-(com)texto-autor
Papel ativo do leitor no processo de negociação de sentidos
<b>2.2 Textos e aspectos textuais</b>
Textos são autênticos (não foram construídos especificamente para a situação de aprendizagem)
Diversidade de contextos de circulação ou de diferentes suportes (internet, livros, revistas, jornais, etc.)
Diversidade de gêneros textuais com funções sociais variadas (pôsteres, convites, biografias, perfis, anúncios, artigos, reportagens, folhetos, receitas, contos, etc.)
O <i>layout</i> original do texto é mantido
Exploração dos tipos de sequências lingüísticas utilizadas (narração, descrição, injunção, argumentação, etc.)
Créditos referentes à autoria dos textos, suporte, data e números de páginas são fornecidos

**Quadro 1.2** - Resumo do Instrumento de Avaliação, itens 2.1 e 2.2 da Ficha 2 – (DIAS, 2009, p.229)

O item 2.3 – Atividades de compreensão escrita - é o que norteia a análise das atividades de compreensão escrita. Dos nove critérios do item 2.3 Atividades de compreensão escrita, da Ficha de Compreensão Escrita, do instrumento de avaliação de Dias (2009), já descritos no quadro 1.1, selecionei seis itens, por perceber que os outros três itens já estão contemplados na lista de Ramos (2009). Os critérios selecionados estão representados no quadro a seguir:

Há diversidade de atividades de compreensão, por exemplo, questões globais, subjetivas, inferenciais, preenchimento de tabelas, soluções de problema, etc, de modo a colaborar para a (re)construção do sentido do texto pelo leitor
Exploração dos aspectos das condições sob as quais o texto de leitura foi produzido (capacidade de ação) (quem escreveu, para quem, com qual propósito, como, de que ponto de vista, de que lugar social, quando, onde)
Exploração de aspectos relacionados à organização ou plano textual (capacidade discursiva)
Incentivo a resumos da informação lida em tabelas, esboços, mapas conceituais, etc.
Reflexão e sistematização de aspectos gramaticais (capacidade lingüístico-discursiva) com base nos gêneros lidos, tendo em vista uma gramática contextualizada
Relacionamento das atividades de compreensão escrita com outros aspectos da aprendizagem, principalmente com o processo de produção textual

**Quadro 1.3** – Itens selecionados do item 2.3 - Atividades de Compreensão escrita da Ficha 2 – Dias (2009, p. 229).

Baseando-se nos documentos oficiais, Dias (2009, p.204-205) segue as concepções de linguagem e de aprendizagem sociointeracionista. A autora ressalta que o professor deve observar na avaliação do livro didático se os princípios que subjazem à leitura seguem a visão sociointeracionista no que concerne a linguagem, a qual deve ser considerada como prática social, enfatizando que o aluno deve exercer um papel ativo nas interlocuções diárias, aprendendo a utilizá-la na construção social do significado.

No que tange o conhecimento sobre a organização textual, Dias (2009, p.210-211) discorre que este deve ser observado no livro didático de língua estrangeira, além do conhecimento sistêmico e de mundo. O conhecimento textual, que já foi desenvolvido na língua materna, deve ser explorado nas atividades de aprendizagem da língua estrangeira, pois ao ler um anúncio publicitário, por exemplo, o aluno pode estabelecer “relações entre o que está lendo e o que já se apropriou sobre este gênero textual em língua materna” (DIAS, 2009, p.211). Por estar situado em um contexto altamente letrado, o aluno já vivenciou e se apropriou dos mais variados gêneros textuais que circulam socialmente. Dessa forma, segundo a autora, há a possibilidade do aluno (re) construir o sentido de um texto em língua estrangeira, mesmo que ainda desconheça alguns aspectos do código linguístico.

Os textos a serem trabalhados nas atividades de compreensão escrita, segundo Dias (2009, p.212) devem ser de gêneros diferentes, vindos de suportes vários como jornal, revista, TV, Internet, possibilitando que o aluno vivencie na sala de aula situações interacionais da mesma forma como são vivenciadas fora da sala de aula.

Discorrendo sobre as atividades de aprendizagem, Dias (2009, p.218) afirma que as atividades de aprendizagem para ler, juntamente com a diversidade de gêneros textuais, são de grande importância, já que é por meio das atividades que o aluno tem a possibilidade de se apropriar de gêneros escritos que têm seu uso socialmente relevante para a língua estrangeira. A autora segue discorrendo que as atividades de aprendizagem devem ser variadas, envolvendo diferentes níveis de complexidade e devem dar a oportunidade ao aluno de construir o sentido do texto. A autora também sugere que as atividades sejam organizadas dentro do possível do mais geral para o mais específico e devem envolver diferentes níveis de compreensão (geral, de pontos principais e detalhada); devem também seguir uma organização espiralada para que abra a possibilidade ao aluno de retomar as capacidades não totalmente dominadas e seguir no desenvolvimento de níveis de maior complexidade, envolvendo sempre gêneros textuais como meio de interlocução nas práticas sociais por meio da língua estrangeira.

Neste capítulo, apresentei os documentos oficiais brasileiros, os Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998), os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 1999), os Parâmetros Curriculares+ Ensino Médio (BRASIL, 2002), as Orientações Curriculares (BRASIL, 2004 e 2006) que ampliam a discussão no âmbito escolar e buscam a melhoria do ensino brasileiro; também descrevi a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008), que objetiva organizar e referenciar o sistema educacional estadual. Em seguida, descrevi os autores que embasaram as concepções de leitura para esta pesquisa e os princípios teóricos no que concerne o material didático e sua análise.

A seguir, no capítulo 2, Metodologia da Pesquisa, apresento a abordagem metodológica usada nesta pesquisa. Nele, descrevo o Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio, volumes 1, 2, 3 e 4 (SÃO PAULO, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d) e os procedimentos de análise e interpretação dos dados coletados.

## 2. METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresento a abordagem metodológica usada na pesquisa, descrevo o Caderno do Professor investigado e os procedimentos usados na análise dos dados. Para isso, retomo o objetivo desta pesquisa que é analisar como a habilidade comunicativa de compreensão escrita em inglês é trabalhada no Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio, volumes 1, 2, 3 e 4 (SÃO PAULO, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d), lembrando a pergunta de pesquisa:

1. Como a compreensão escrita em inglês é trabalhada no Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio?
  - i - Como ela reflete os documentos oficiais?
  - ii - Como é explorada nas atividades?

### 2.1 A Abordagem Metodológica

Uma vez que o foco deste trabalho é analisar o Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2009) observando como suas atividades de leitura são elaboradas, situo esta pesquisa dentro da modalidade de pesquisa qualitativa chamada de análise documental (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p.38). Segundo as autoras, a análise documental é um valioso método usado na abordagem de dados qualitativos que são pouco explorados na área da educação, bem como em áreas de ação social.

Para Gil (1989, p.73), a pesquisa documental é aquela que “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo como os objetivos da pesquisa”. Segundo esse autor, (2010, p.30) a pesquisa documental é utilizada praticamente em todas as ciências sociais e pode ser conduzida usando-se uma variedade de documentos elaborados com finalidades diversas “tais como assentamento, autorização, comunicação etc”. Seguindo ainda Gil (2010), a forma mais comum de documento é aquela constituída por um texto escrito em papel, mas que, hoje em dia, consideram-se, cada vez mais, os documentos eletrônicos. Entretanto, segue o autor

definindo que, embora o conceito de documento seja amplo, ele pode ser definido como “qualquer objeto capaz de comprovar algum fato ou acontecimento” (GIL, 2010, p.31).

Nesta pesquisa, a fonte que utilizo, o Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2009), é tratada como documento, pois está inserida em um contexto sócio-histórico e, como qualquer outro documento, tem conteúdo passível de análise, pois, segundo Cellard (2008 apud SÁ-SILVA et al., 2009, p.2)

a análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas entre outros.

Pádua (2000, p.65) define que a pesquisa documental é conduzida a partir de documentos contemporâneos ou retrospectivos e que são considerados cientificamente autênticos, isto é, não fraudados. Neste estudo, o Caderno do Professor é um documento autêntico e contemporâneo, que está sendo tratado cientificamente ao buscar esclarecer os objetivos e as perguntas de pesquisa.

A mesma autora (PÁDUA, 2000) ainda apresenta um conceito mais amplo de documento, buscando etimologicamente a origem latina da palavra “documentum”, definindo a pesquisa documental como “toda base de conhecimento fixado materialmente e suscetível de ser utilizado para consulta, estudo ou prova”. Dessa forma, a autora esclarece que a pesquisa documental pode se expandir para além das ciências sociais e das investigações históricas. Com relação às fontes, a autora indica que se faça distinção entre as fontes primárias, os documentos, e as secundárias, a literatura crítica. Nesta pesquisa, portanto, o Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2009), é o documento a ser analisado, ou seja, a fonte primária.

Oliveira (2007, p.70) também alerta para o cuidado do pesquisador em diferenciar as fontes primárias e secundárias, pois a pesquisa documental está muito próxima da pesquisa bibliográfica, sendo o diferencial exatamente a natureza primária ou secundária das fontes. Segundo Oliveira (2007), “na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico” (OLIVEIRA, 2007, p.70), sendo esses, portanto, as fontes primárias.

Segundo Caulley (1981 apud LÜDKE & ANDRÉ 1986, p.38) a “análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”. Lüdke & André (1986, p.40) seguem descrevendo que a escolha dos

documentos não é aleatória, pois há “alguns propósitos, idéias ou hipóteses guiando a sua seleção”.

Entendo, portanto, que esta pesquisa se adapta às condições relatadas sobre a pesquisa documental em que pretendo analisar o Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio, volumes 1, 2, 3 e 4 (SÃO PAULO, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d) observando como a habilidade comunicativa de compreensão escrita é trabalhada, sendo, portanto, documento selecionado e classificado de acordo com os objetivos de pesquisa propostos.

Sigo, então, apresentando o Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio, volumes 1, 2, 3 e 4 (SÃO PAULO, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d).

## **2.2 O Caderno do Professor de Língua Estrangeira Moderna da 1ª série do Ensino Médio**

O Caderno do Professor é o material didático destinado aos professores das escolas públicas do Estado de São Paulo, de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Esse material, que foi elencado como o terceiro subsídio da Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008, p.4) é composto de 76 cadernos que são organizados e distribuídos por bimestre, por série e por disciplina e contêm indicações sobre o conteúdo a ser ministrado nas aulas<sup>12</sup>. Cada disciplina conta com quatro volumes específicos, distribuídos ao longo do ano letivo. Sendo assim, ao final do primeiro ano do Ensino Médio, por exemplo, o aluno terá recebido quatro volumes do Caderno de cada uma das disciplinas do currículo.

Nas três séries do Ensino Médio, a disciplina de inglês conta com quatro volumes do Caderno do Professor em cada série, que são fornecidos bimestralmente aos professores. Durante os três anos do Ensino Médio somam-se, portanto, doze Cadernos.

Cada um dos quatro volumes do Caderno do Professor de Língua Estrangeira Moderna da 1ª série do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d) contem uma unidade didática composta por Situações de Aprendizagem que são acompanhadas de orientações e diretrizes ao professor sobre como desenvolver passo a passo cada uma das atividades em sala de aula, norteando-o e ajudando-o na execução e desenvolvimento das atividades propostas.

---

<sup>12</sup> Informação obtida no site: <[www.rededosaber.sp.gov.br](http://www.rededosaber.sp.gov.br)>. Acesso em: 30 mai. 2011.

Antes de apresentar cada um dos quatro volumes do Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d), é interessante observar que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o qual avalia, adquire e distribui coleções de livros didáticos para as várias disciplinas da educação básica, no ano de 2011, incluiu na distribuição de livros didáticos, o de língua estrangeira pela primeira vez. As escolas públicas de todo o Brasil contam, agora, para a disciplina de inglês com a opção de ter a escolha de um livro didático avaliado por especialistas contratados para tal tarefa. É importante esclarecer, no entanto, que ao iniciar esta pesquisa, a disciplina de inglês, nas escolas públicas paulistas, contava somente com o apoio do Caderno do Professor, implementado pela Secretaria da Educação do Estado em 2008<sup>13</sup>.

Dando seguimento à apresentação dos quatro volumes do Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d), os conteúdos a serem trabalhados em cada um deles estão indicadas na Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008, p.51-52) e resumem-se no quadro a seguir<sup>14</sup>:

---

<sup>13</sup> Informações obtidas no site:< [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br)>. Acesso em 7 mar. 2012.

<sup>14</sup> No anexo B, há uma cópia do quadro da Proposta Curricular para LEM – Língua Inglesa – Ensino Médio

## Resumo da Proposta Curricular para LEM – Língua Inglesa - Ensino Médio

<b>1ª Série</b>	
<b>Informação no Mundo Globalizado: reflexão crítica</b>	
<b>1º bimestre</b>	<b>2º bimestre</b>
<p><b>Contextos de uso da língua inglesa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mapeamento dos países que usam a língua inglesa como língua materna</li> <li>- A influência internacional dos usos da língua inglesa como língua estrangeira</li> <li>- Reconhecimento das variáveis lingüísticas da língua inglesa</li> </ul> <p><b>Gêneros para leitura e escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- folhetos sobre programas de intercâmbio em países de língua inglesa (localização de informações explícitas e reconhecimento do tema)</li> <li>- E-mails trocados por intercambistas de várias localidades do mundo (localização de informações explícitas e reconhecimento do tema)</li> <li>- Folhetos turísticos (localização de informações explícitas e reconhecimento do tema)</li> <li>- Texto informativo (o uso de tempos verbais, conjunções e preposições)</li> </ul> <p><b>Produção:</b> folheto com programa de intercâmbio para alunos estrangeiros que desejam estudar no Brasil</p>	<p><b>Gêneros para leitura e escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecimento da estrutura geral de um jornal</li> <li>- a primeira página de jornal e suas manchetes</li> <li>- Opinião do leitor e seção de ouvidoria (localização de informações explícitas e reconhecimento do tema)</li> <li>- Seções e seus objetivos (localização de informações explícitas e reconhecimento do tema)</li> <li>- Classificados (o significado de abreviações )</li> <li>- Voz passiva</li> <li>- pronomes relativos (Who, that, which, where)</li> </ul> <p><b>Produção:</b> manchetes para notícias de um jornal da escola</p>
<b>3º bimestre</b>	<b>4º bimestre</b>
<p><b>Gêneros para leitura e escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os diversos textos que compõem o caderno de entretenimento de um jornal: horóscopos, cruzadinhas e informes de lazer e cultura (localização de informações explícitas e reconhecimento do tema)</li> <li>- Notícias (localização de informações explícitas e relação do tema/assunto com experiências pessoais)</li> <li>- Vocabulário: definições, antônimos e sinônimos</li> <li>- Tempos verbais: futuro e presente</li> </ul> <p><b>Produção:</b> horóscopos, cruzadinhas e informes de lazer e cultura</p>	<p><b>Gêneros para leitura e escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Notícias: os <i>leads</i></li> <li>- Os <i>leads</i> (localização de informações explícitas o quê, quem, quando e onde)</li> <li>- Notícias (reconhecimento do tema)</li> <li>- Tempos verbais: passado, passado contínuo e presente</li> </ul> <p><b>Produção:</b> leads para notícias e montagem de um jornal com os textos produzidos durante o ano</p>

**Quadro 2.1** – Resumo dos conteúdos para a 1ª série do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2008, p.51-52)

Para desenvolver o trabalho desses tópicos, em sala de aula, o Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio, volumes 1, 2, 3 e 4 (SÃO PAULO, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d)<sup>15</sup> trazem uma estrutura organizacional uniforme apresentada na seguinte ordem:

- Carta de apresentação do Secretário da Educação.
- Sumário.
- Carta São Paulo faz Escola – Uma Proposta Curricular para o Estado.
- Ficha do Caderno.
- Orientações sobre os Conteúdos do Bimestre/Caderno.
- Tema.
- As Situações de Aprendizagem.
- Grade de Autoavaliação das Situações de Aprendizagem e Proposta de Avaliação.
- Propostas de Situações de Recuperação.
- Recursos para Ampliar a Perspectiva do Professor e do Aluno para a Compreensão do Tema.
- Considerações Finais.

É importante ressaltar que cada um desses itens em cada volume do Caderno do Professor vem acompanhado de orientações, descrições e esclarecimentos direcionados a cada volume, discriminando os aspectos que os diferencia e os faz característico de cada bimestre.

### **2.2.1 Caderno do Professor, 1ª série, volume 1**

No primeiro volume do Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2009a) da 1ª série do Ensino Médio, o Sumário (SÃO PAULO, 2009a, p.4) traz o tema que é específico desse volume, bem como as Situações de Aprendizagem:

**Tema:** *English around the world: cultural interactions*

- **Situação de Aprendizagem 1** – *Where English is spoken*

---

<sup>15</sup> No Anexo C, há uma cópia, como exemplo, da estrutura organizacional do Caderno do Professor.

- **Situação de Aprendizagem 2** – *Intercultural studies 1*
- **Situação de Aprendizagem 3** – *Intercultural studies 2*
- **Situação de Aprendizagem 4** – *A intercultural study program in Brazil*

No volume 1 do Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2009a, p.8) as Orientações sobre os Conteúdos do Bimestre apresentam as atividades específicas deste volume que são desenvolvidas trabalhando com a presença da língua inglesa no mundo, os países anglófonos, o inglês como idioma internacional e as possibilidades de interação cultural por meio da aprendizagem da língua inglesa. Com esse tema, os alunos desenvolverão habilidades e conhecimentos sobre o idioma por meio da leitura de gêneros informativos como: tabelas, *sites* de programas de intercâmbio e depoimentos por *e-mails*. Também entrarão em contato com os conceitos de primeira e segunda línguas e *lingua franca*.

Segundo o Caderno do Professor, volume 1 (SÃO PAULO, 2009a, p.8), essa proposta tem como foco principal a formação das competências de leitura e de escrita por meio do estudo sistematizado das estruturas gramaticais e de vocabulário a fim de se formar um leitor mais crítico do ponto de vista de seu conhecimento de mundo e de gênero bem como do seu conhecimento de língua. Com a aprendizagem desses conhecimentos, objetiva-se fazer com que o aluno, por meio dos textos, amplie seus conhecimentos sobre outras culturas e comunidades, sobre a própria língua inglesa e sobre si mesmo, desenvolvendo, assim habilidades de pensamento mais complexas sob uma perspectiva pluricultural.

O Caderno do Professor, da 1ª série do Ensino Médio, volume 1 (SÃO PAULO, 2009a, p.10) apresenta as quatro premissas que sustentam a pedagogia proposta. Seguindo esse mesmo Caderno, há a especificação de que não há um único método para ensinar línguas estrangeiras, mas sim concepções de língua e de aprendizagem, que dizem respeito não somente ao ensino de línguas, mas também ao ensino-aprendizagem da área de Linguagens, Códigos e Tecnologias.

Essas premissas são também abordadas nos três outros volumes da 1ª série do Ensino Médio do Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2009b, 2009c, 2009d). Entretanto, apenas no volume 1 do Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2009a, p.10-13) elas são descritas mais detalhadamente.

Os conceitos mais importantes para o direcionamento do trabalho com os conhecimentos de língua inglesa e que embasam as atividades apresentadas nos quatro

volumes do Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d) são descritos a seguir.

- **Premissa 1:** Língua é um complexo instrumento de interação social, de ação e reação no mundo, realizada em práticas sociais contextualizadas e significativas para os interlocutores, que são participantes da interação. (SÃO PAULO, 2009a, p. 10)
- **Premissa 2:** Aprender uma língua é aprender com o outro, trabalhando em equipe; é construir, de forma coletiva, diversos tipos de conhecimento e, nesse processo, compreender erros, acertos e assumir riscos; é entender que esse conhecimento é relativo, podendo ser re-elaborado em função de novas informações (SÃO PAULO, 2009a, p. 10-11).
- **Premissa 3:** aprender uma língua estrangeira de forma interacionista pressupõe vários momentos sucessivos de aproximação do aluno com o objeto de estudo, situado em contextos diferentes, de usos cada vez mais complexos, o que promove a construção e a reconstrução do conhecimento de forma espiralada (SÃO PAULO, 2009a, p. 11).
- **Premissa 4:** Na abordagem interacionista, pressupõe-se que todos os alunos são corresponsáveis pela aprendizagem de seus pares, e por sua própria. A função do professor, nessa concepção, é orientar os alunos nesse processo durante a realização das tarefas propostas: ele dá subsídios, indica possibilidades para a solução das tarefas, auxilia na escolha das melhores estratégias para lidar com as tarefas, além de monitorar o trabalho dos alunos, intervindo e corrigindo o curso do processo de aprendizagem. (SÃO PAULO, 2009a, p. 12)

Segundo o Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio, volume 1 (SÃO PAULO, 2009a, p.13) essas quatro premissas apresentadas consideram que as Situações de Aprendizagem, por meio das atividades propostas, vão requerer dos alunos o saber, o saber fazer e o saber ser. No Ensino Médio, esses conhecimentos precisam estar em sintonia para que os alunos possam entrar na vida adulta de forma atuante e crítica e estarem preparados para as exigências sociais do século XXI.

O Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio, volume 1 (SÃO PAULO, 2009a) apresenta quatro Situações de Aprendizagem e suas respectivas atividades<sup>16</sup>. É importante esclarecer que as atividades que envolvem especificamente a habilidade de compreensão escrita, foco deste trabalho, serão elencadas no capítulo 3, Apresentação e Discussão dos Resultados. Com relação às estratégias de ensino, nas quatro Situações de Aprendizagem, do Caderno do Professor da 1ª série, volume 1 (SÃO PAULO, 2009a), o trabalho deve ser conduzido em grupo, com apresentação do professor de forma dialogada com os alunos. Também são propostos trabalhos de forma individual.

A Situação de Aprendizagem 1 (SÃO PAULO, 2009a, p.14) tem o título *Where English is Spoken: Facts and Figures* e é composta de 5 atividades que têm como tema a presença da língua inglesa no mundo. As atividades propostas nessa Situação de Aprendizagem, bem como os objetivos e o tempo previsto estão resumidos no quadro a seguir:

<b>Situação de Aprendizagem 1 – Where English is Spoken: Facts and Figures</b>		
<b>Atividades</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Tempo previsto</b>
Atividade 1	Sintonizar os alunos ao tema da atividade. Conhecer os países cuja língua oficial é o inglês e compará-los com os de língua portuguesa. Conhecer os conceitos de língua estrangeira e <i>lingua franca</i> . Discutir a importância da aprendizagem de línguas estrangeiras no mundo.	15 a 20 minutos
Atividade 2	Reconhecer o assunto geral de um texto Reconhecer as características do gênero tabela	15 a 20 Minutos
Atividade 3	Localizar informações em uma tabela	15 a 20 Minutos
Atividade 4	Mobilizar conhecimento prévio de mundo Antecipar informações contidas em um texto	20 a 30 Minutos
Atividade 5	Verificar a veracidade de informações a partir da leitura do texto	30 Minutos

**Quadro 2.2** - Resumo das atividades da Situação de Aprendizagem 1 – Volume 1 (SÃO PAULO, 2009a)

Essa Situação de Aprendizagem traz dois textos a serem trabalhados nas atividades. No que concerne ao conteúdo, as atividades buscam esclarecer os conceitos de primeira língua, segunda língua e língua estrangeira/*lingua franca*. Com relação às competências, a leitura deve ser desenvolvida por meio da habilidade de localizar e analisar

<sup>16</sup> No anexo D, há uma cópia das atividades das quatro Situações de Aprendizagem do Caderno do Professor volume 1 (SÃO PAULO, 2009a).

informações específicas em um texto e reconhecer o tema geral, bem como a organização do gênero e antecipar informações no texto.

A Situação de Aprendizagem 2 (SÃO PAULO, 2009a, p.23) traz como título *Intercultural Studies 1*. É composta de 5 atividades que têm como tema a leitura de um programa de intercâmbio intercultural, apresentando informações gerais sobre esse programa, sobre a organização da instituição AFS, bem como seu propósito, ou seja a missão da organização em promover oportunidades de aprendizagem intercultural e proporcionar a busca de um mundo melhor, mais justo e pacífico. O quadro a seguir resume as atividades da Situação de Aprendizagem 2 do volume 1 (SÃO PAULO, 2009a), bem como os objetivos e o tempo previsto de cada uma:

<b>Situação de Aprendizagem 2 – Intercultural Studies 1</b>		
<b>Atividades</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Tempo Previsto</b>
Atividade 1	Verificar a compreensão de vocabulário-chave para a leitura do texto Reconhecer o assunto geral Reconhecer as características do gênero de um texto a partir da leitura	30 a 40 minutos
Atividade 2	Localizar informações específicas no texto ( <i>scanning</i> )	20 a 30 minutos
Atividade 3	Relacionar tópicos a vocabulário pertinente	15 minutos
Atividade 4	Localizar informações em um texto a partir de leitu(ra detalhada	30 minutos
Atividade 5	Reconhecer a relação de significado entre palavras por meio de preposições	30 minutos

**Quadro 2.3** – Resumo das atividades da Situação de Aprendizagem 2 – Volume 1 (SÃO PAULO, 2009a)

Nessa Situação de Aprendizagem, há somente um texto que será trabalhado nas atividades. Com relação aos conteúdos, retoma os tempos verbais do presente simples e do passado simples bem como o estudo de preposições. No que tange às competências, a leitura deverá ser trabalhada por meio do uso de dicionário bilíngue para a localização de informações explícitas no texto. O vocabulário será desenvolvido fazendo a relação de tópicos ao vocabulário pertinente e também o estudo das preposições e seus usos. O reconhecimento do tempo verbal presente simples em textos informativos também será trabalhado.

Na Situação de Aprendizagem 3, *Intercultural Studies 2*, (SÃO PAULO, 2009a, p.29) há, também, cinco atividades que são trabalhadas com a leitura de um texto sobre um programa de intercâmbio com o depoimentos de intercambistas, que relatam sobre o programa

e seus benefícios. As atividades propostas nessa Situação de Aprendizagem apontam os seguintes objetivos e o tempo previsto, resumidos no quadro a seguir:

<b>Situação de Aprendizagem 3 – Intercultural Studies 2</b>		
<b>Atividades</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Tempo Previsto</b>
Atividade 1	Localizar informações específicas a partir da leitura do texto	30 minutos
Atividade 2	Compartilhar compreensões e discuti-las a partir da leitura de uma afirmação	30 minutos
Atividade 3	Reconhecer os usos do <i>simple past</i> em textos informativos	50 minutos
Atividade 4	Usar formas verbais do <i>simple present</i> e do <i>simple past</i> em texto informativo	50 minutos
Atividade 5	Reconhecer o uso de <i>linking words</i> em um texto informativo	30 minutos

**Quadro 2.4** – Resumo das atividades da Situação de Aprendizagem 3- Volume 1 (SÃO PAULO, 2009a)

O conteúdo trabalhado nessa Situação de Aprendizagem envolve o estudo de diferentes tempos verbais e conjunções. No que concerne às competências, a leitura será trabalhada por meio da habilidade da localização de informação específica do texto, reconhecimento do uso de diferentes tempos verbais em inglês, bem como o reconhecimento das palavras de ligação.

Por sua vez, a Situação de Aprendizagem 4, do volume 1 (SÃO PAULO, 2009a), com o tema *An Intercultural Study Program in Brazil*, apresenta, diferentemente das outras três Situações de Aprendizagem, não uma sequência de atividades, mas sim a proposta para desenvolver “a escrita processual” (SÃO PAULO, 2009a, p.35). O conteúdo trabalhado propõe a elaboração de um texto informativo para um programa de intercâmbio destinado a estudantes que queiram estagiar no Brasil, sugerindo o trabalho em grupo na maior parte do tempo. A competência escritora será desenvolvida como o levantamento de ideias, a organização em parágrafos e a autocorreção do texto e a edição final.

### 2.2.2 Caderno do Professor, 1ª série, volume 2

O Volume 2 do Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2009b, p.4) traz no Sumário o tema específico desse bimestre do ano letivo, Newspapers – Part I, bem como as Situações de Aprendizagem que serão desenvolvidas.

É interessante observar que este volume dá início ao tema que será desenvolvido no volume 3 - The entertainment Section: newspapers – Part II (SÃO PAULO, 2009c) e no volume 4 – Newspapers – Part III (SÃO PAULO, 2009d), quebrando a sequência temática trabalhada no Caderno do Professor volume 1 – English around the world: cultural interactions (SÃO PAULO, 2009a).

A seguir, a descrição temática apresentada no Sumário do volume 2 do Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2009b) bem como as Situações de Aprendizagem que serão desenvolvidas:

#### **Tema:** Newspaper – Part I

- **Situação de Aprendizagem 1** – *News, newspaper sections and newspaper glossary*
- **Situação de Aprendizagem 2** – *Finding what you need*
- **Situação de Aprendizagem 3** – *Newspaper readers and newspaper ethics*
- **Situação de Aprendizagem 4** – *Headlines*
- **Situação de Aprendizagem 5** – *Headlines for a class or school newspaper*

As Orientações sobre os Conteúdos do Bimestre (SÃO PAULO, 2009b, p.8) apresentam as atividades desse Caderno, organizado sob o tema jornal. No segundo bimestre da 1ª série do Ensino Médio, os alunos desenvolverão algumas habilidades e conhecimentos em inglês quando reconhecerem a estrutura geral de um jornal identificando suas seções, seus objetivos e discussões sobre aspectos que envolvem a produção de um jornal. Para isso, deverão entrar em contato com diferentes gêneros como anúncios classificados, manchetes, cartas ao editor e notas de correção. A leitura e o estudo desses textos culminarão no desenvolvimento da competência escrita quando da elaboração de um jornal de classe ou da escola por meio da elaboração de classificados, notas de correção e de algumas manchetes de

jornal. Há a ênfase nas competências de leitura e de escrita, bem como o estudo de estruturas gramaticais e de vocabulário para que se forme um leitor proficiente com relação ao seu conhecimento de mundo, de gênero e de língua.

No volume 2 do Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2009b) as orientações com relação ao desenvolvimento dos conteúdos deste bimestre seguem as mesmas quatro premissas que embasam os princípios metodológicos dos quatro volumes do Caderno do Professor (SÃO PAULO 2009a, 2009b, 2009c, 2009d), já descritos anteriormente.

O volume 2 do Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2009b) apresenta cinco Situações de Aprendizagem e suas respectivas atividades<sup>17</sup>. Relembro, ainda, que as atividades que envolvem especificamente a habilidade de compreensão escrita desse bimestre serão elencadas no capítulo de Apresentação e Discussão dos Resultados. No que concerne as estratégias de ensino nas cinco Situações de Aprendizagem (SÃO PAULO, 2009b, p.9), o trabalho deve ser conduzido em grupo, contando também com a apresentação do professor de forma dialogada com os alunos e podendo haver momentos de trabalho individual de cada aluno.

A Situação de Aprendizagem 1 (SÃO PAULO, 2009b, p.9) tem o título *News, Newspaper Sections and Newspaper Glossary* e é composta de quatro atividades, uma atividade de sensibilização e uma atividade de expansão, as quais estão resumidas no quadro a seguir, juntamente com os objetivos e o tempo previsto:

---

<sup>17</sup> No anexo E, há uma cópia das atividades das quatro Situações de Aprendizagem do Caderno do Professor volume 2 (SÃO PAULO, 2009b).

<b>Situação de Aprendizagem 1 – News, Newspaper Sections and Newspaper Glossary</b>		
<b>Atividades</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Tempo Previsto</b>
Atividade de Sensibilização	Sensibilizar os alunos para o tema do bimestre	15 minutos
Atividade 1	Reconhecer, em um jornal em língua portuguesa, sua organização em seções Inferir sentidos de palavras relacionando os nomes das seções de um jornal em língua portuguesa aos nomes em língua inglesa dessas mesmas seções	15 a 20 minutos
Atividade 2	Relacionar conteúdos às suas respectivas seções em um jornal Fazer inferências com o apoio de palavras cognatas	15 minutos
Atividade 3	Relacionar definições às palavras ligadas ao tema (jornal e jargão jornalístico) Usar pistas para resolver palavras cruzadas	20 minutos
Atividade de Expansão	Deduzir uma regra gramatical com base na análise de exemplos	10 minutos
Atividade 4	Aplicar regras em situações de uso relacionadas ao tema	20 minutos

**Quadro 2.5**– Resumo das atividades da Situação de Aprendizagem 1 – Volume 2 (SÃO PAULO, 2009b)

Os conteúdos das atividades dessa Situação de Aprendizagem serão desenvolvidos por meio do trabalho de reconhecimento das diferentes seções do jornal, do desenvolvimento do vocabulário relacionado ao tema e do reconhecimento dos pronomes relativos *who, which, that, where, when*. As competências e habilidades que deverão ser trabalhadas neste bimestre envolvem inferir o sentido de palavras, relacionar palavras em inglês e suas definições, resolver palavras cruzadas e deduzir regras gramaticais por meio de exemplos e usá-las em outros contextos.

A Situação de Aprendizagem 2 do volume 2 (SÃO PAULO, 2009b, p.18) traz o título *Finding what you need* que será trabalhado em seis atividades. O tema será desenvolvido trabalhando com os classificados de um jornal e as abreviações contidas neles. As atividades propostas nessa Situação de Aprendizagem têm os seguintes objetivos e tempo previsto, resumidos a seguir:

<b>Situação de Aprendizagem 2 – Finding what you need</b>		
<b>Atividades</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Tempo Previsto</b>
Atividade 1	Identificar o gênero de um texto por meio da apreensão de sua organização geral	5 a 10 minutos
Atividade 2	Identificar os mesmos conteúdos em estruturas textuais distintas, relacionando descrições expandidas aos anúncios	5 a 10 minutos
Atividade 3	Comparar textos, identificando suas características	5 a 10 minutos
Atividade 4	Inferir o significado de abreviações apoiando-se em pistas presentes no texto e na mobilizando de conhecimentos prévios	20 minutos
Atividade 5	Re-escrever um texto, observando as características de um gênero específico	1 aula
Atividade 6	Produzir um anúncio, observando as características do gênero	1 aula

**Quadro 2.6** – Resumo das atividades da Situação de Aprendizagem 2 – Volume 2 (SÃO PAULO, 2009b)

Os textos trabalhados nessa Situação de Aprendizagem são anúncios de venda de casas e de veículos e o mesmo assunto descrito em dois textos lineares. As competências serão desenvolvidas por meio da identificação de informações nos textos, pela percepção das características do gênero, pela inferência de significados usando pistas e o conhecimento prévio e a produção de um texto observando as características do gênero.

A Situação de Aprendizagem 3 (SÃO PAULO, 2009b, p.23) tem o título *Newspaper Readers and Newspaper Ethics* e traz cinco atividades. Conta, também, com uma atividade de sensibilização e uma atividade de expansão. As atividades propostas nessa Situação de Aprendizagem, seus objetivos, bem como o tempo previsto estão resumidos no quadro a seguir:

<b>Situação de Aprendizagem 3 – Newspaper Readers and Newspaper Ethics</b>		
<b>Atividades</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Tempo Previsto</b>
Atividade de Sensibilização	Sensibilizar os alunos para o trabalho com as seções <i>Corrections</i> e <i>Letters to the Editor</i>	20 minutos
Atividade 1	Levantar hipóteses sobre informações incorretas em artigos publicados em jornais	10 a 15 minutos
Atividade 2	Identificar a organização de uma nota de correção em um jornal	10 a 15 minutos
Atividade 3	Escrever notas de correção, observando as características desse gênero	20 minutos
Atividade 4	Identificar a opinião do autor com base em pistas verbais presentes no texto	15 a 20 minutos
Atividade 5	Inferir significados que não estão explícitos no texto	15 a 20 minutos
Atividade de Expansão	Discutir ética e padrões de atuação profissionais Expressar opiniões pessoais	30 a 40 minutos

**Quadro 2.7** – Resumo das atividades da Situação de Aprendizagem 3 – Volume 2 (SÃO PAULO, 2009b)

Nessa Situação de Aprendizagem, há um texto extraído de um jornal *online*, uma nota da seção de correção do jornal e dois textos publicados na seção de Opinião. As atividades têm como tema o leitor que será trabalhado por meio do conteúdo das cartas do editor, das notas de correção, envolvendo a ética no jornalismo. As competências serão desenvolvidas por meio do relacionamento dos conteúdos às seções do jornal e identificar as características do gênero, bem como a opinião do autor; também envolvem expressar opinião, inferir significados não explícitos no texto e produzir um texto com base nas características do gênero.

Por sua vez, na Situação de Aprendizagem 4 (SÃO PAULO, 2009b, p.29) o título é *Headlines*. As quatro atividades da Situação de Aprendizagem 4 do volume 2, seus objetivos e o tempo previsto estão resumidos no quadro a seguir:

<b>Situação de Aprendizagem 4 – Headlines</b>		
<b>Atividades</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Tempo Previsto</b>
Atividade 1	Relacionar manchetes às suas respectivas seções em um jornal	10 minutos
Atividade 2	Identificar as características gerais de uma manchete	10 minutos
Atividade 3	Analisar características de diferentes construções frasais, relacionando-as a seu uso comunicativo	15 minutos
Atividade 4	Deduzir uma regra gramatical com base na análise de exemplos Relacionar uma regra gramatical a seu uso comunicativo Aplicar regras em situações relacionadas ao tema	30 minutos

**Quadro 2.8** – Resumo das atividades da Situação de Aprendizagem 4 – Volume 2 (SÃO PAULO, 2009b)

O tema dessa Situação de Aprendizagem, as manchetes, será trabalhado com os conteúdos que envolvem a voz passiva. As competências envolvem relacionar texto a contexto, analisar as características de diferentes frases relacionando-as ao uso comunicativo, deduzindo regras gramaticais em exemplos e aplicando-as a outras situações de uso

A Situação de Aprendizagem 5, a última do volume 2 (SÃO PAULO, 2009b, p.34), traz o título *Headlines for a Class or School Paper*. Esta Situação se diferencia das outras quatro Situações de Aprendizagem anteriores, pois propõe somente uma única atividade de trabalho, na qual os alunos trabalham em grupo, para produzir manchetes jornalísticas, com o objetivo de montar um jornal de classe ou da escola. Essa Situação de Aprendizagem abre a oportunidade aos alunos de aprimorar a competência escrita ao trabalharem a elaboração da página de um jornal impresso, produzindo manchetes e buscando os conhecimentos desse gênero que foi estudado durante o bimestre.

### 2.2.3 Caderno do Professor, 1ª série, volume 3

No terceiro volume do Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2009c), que dá sequência temática ao volume anterior, o Sumário (SÃO PAULO, 2009c, p.4) apresenta o tema deste volume e as quatro Situações de Aprendizagem que serão trabalhadas no bimestre:

**Tema** – The entertainment section: newspapers – part II

- **Situação de Aprendizagem 1** – *Entertainment - horoscopes*
- **Situação de Aprendizagem 2** – *Entertainment – crossword puzzles*
- **Situação de Aprendizagem 3** – *Entertainment – leisure and culture*
- **Situação de Aprendizagem 4** – *School paper – entertainment section*

O volume 3 do Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2009c, p.8), dando continuidade ao trabalho realizado no volume 2 (SÃO PAULO, 2009b) com textos encontrados em jornais, desenvolve, agora, habilidades e conhecimentos em inglês por meio dos gêneros em textos encontrados na seção de entretenimento do jornal como horóscopo, cruzadinhas e informes de lazer e cultura. O foco e as propostas principais deste volume do Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2009c) também são a competência de leitura e de escrita, juntamente com o estudo de estruturas gramaticais e vocabulário.

O terceiro volume do Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2009c, p.8) segue as quatro premissas que orientam o trabalho com a língua inglesa em sala de aula e explicitados no Caderno do Professor, volume 1 (SÃO PAULO, 2009a), já descritas anteriormente neste trabalho, na seção 2.2.1.

O volume 3 do Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2009c) apresenta quatro Situações de Aprendizagem e suas respectivas atividades<sup>18</sup>. Lembro, mais uma vez, que as atividades de compreensão escrita serão elencadas no Capítulo 3 deste trabalho. No que tange as estratégias de ensino do terceiro volume do Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2009c, p.9) nas quatro situações de aprendizagem também sugere-se o trabalho em grupo, as apresentações do professor dialogadas com os alunos e trabalhos individuais.

---

<sup>18</sup> No anexo F, há uma cópia das atividades das quatro Situações de Aprendizagem do Caderno do Professor volume 3 (SÃO PAULO, 2009c).

A Situação de Aprendizagem 1 do Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio, volume 3 (SÃO PAULO, 2009c, p. 9) tem o título *Entertainment - Horoscopes* que é desenvolvido em cinco atividades e uma atividade de sensibilização. O quadro a seguir resume as atividades, os objetivos e o tempo previsto em cada uma das atividades dessa Situação de Aprendizagem:

<b>Situação de Aprendizagem 1 – Entertainment - Horoscopes</b>		
<b>Atividades</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Tempo Previsto</b>
Sensibilização	Introduzir o tema do volume	10 minutos
Atividade 1	Identificar o gênero de um texto, bem como seu portador, pela compreensão geral Identificar leitores-alvo de um determinado texto	10 minutos
Atividade 2	Identificar características do gênero (horóscopo)	20 minutos
Atividade 3	Deduzir o uso da estrutura <i>will/won't + verb</i> para indicar futuro	15 minutos
Atividade 4	Utilizar a estrutura de futuro <i>will/won't + verb</i> para fazer previsões	20 minutos
Atividade 5	Produzir previsões para os diferentes signos do zodíaco	1 aula

**Quadro 2.9** – Resumo das atividades da Situação de Aprendizagem 1 – Volume 3 (SÃO PAULO, 2009c)

Nessa Situação de Aprendizagem, as atividades são desenvolvidas com base em um texto sobre os signos de Câncer e Capricórnio mostrados em duas formas. O conteúdo gramatical será desenvolvido pelo trabalho com o tempo verbal futuro *will/won't*. As competências envolverão a identificação do gênero, suas características e seu portador. Também serão trabalhadas a dedução de regras gramaticais baseadas em exemplos a serem usadas comunicativamente em outras situações similares.

A Situação de Aprendizagem 2 tem o título *Entertainment – Crossword Puzzles* (SÃO PAULO, 2009c, p.16) e tem como tema as palavras cruzadas que é desenvolvido em seis atividades. Há, também, uma atividade de sensibilização. Os objetivos e o tempo previsto das atividades dessa Situação de Aprendizagem estão resumidos no quadro a seguir:

<b>Situação de Aprendizagem 2 – Entertainment – Crossword Puzzle</b>		
<b>Atividades</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Tempo Previsto</b>
Sensibilização	Aproximar os alunos do tema e dos conteúdos que serão trabalhados na Situação de Aprendizagem Mobilizar recursos linguísticos e expressivos para alcançar determinados objetivos comunicativos	20 minutos
Atividade 1	Relacionar nomes em inglês às respectivas ilustrações	5 a 10 minutos
Atividade 2	Relacionar o conteúdo/tema às experiências pessoais	10 a 15 minutos
Atividades 3 e 4	Identificar a tradução, a definição, a antonímia e a sinonímia como diferentes processos pelos quais é possível expressar o significado de uma palavra	30 minutos
Atividade 5	Interpretar dicas para resolver palavras cruzadas	30 minutos
Atividade 6	Produzir palavras cruzadas (dicas e grade)	1 aula

**Quadro 2.10** – Resumo da Situação de Aprendizagem 2 – Volume 3 (SÃO PAULO, 2009c)

Os conteúdos, nessa Situação de Aprendizagem, são trabalhados por meio do vocabulário com definições, traduções, sinônimos e antônimos. As competências estão voltadas para a mobilização de recursos linguísticos objetivando a comunicação com o relacionamento do tema às experiências pessoais e trabalhar com a resolução de palavras cruzadas.

A Situação de Aprendizagem 3 (SÃO PAULO, 2009c, p.23), o tema *Entertainment – Leisure and Culture* é desenvolvido em quatro atividades. O quadro a seguir resume as atividades dessa Situação de Aprendizagem, seus objetivos bem como o tempo previsto para cada uma delas:

<b>Situação de Aprendizagem 3 – Entertainment – Leisure and Culture</b>		
<b>Atividades</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Tempo Previsto</b>
Atividade 1	Identificar o gênero, bem como seu portador, pela compreensão geral Identificar leitores-alvo de um determinado texto Relacionar tema/assunto às experiências pessoais	10 minutos
Atividade 2	Relacionar recursos gráficos ao conteúdo/tema de um gênero textual Interpretar informações não explícitas no texto	15 minutos
Atividade 3	Localizar informações específicas em um texto para corrigir afirmações	20 minutos
Atividade 4	Escrever dicas de entretenimentos para a seção “As Escolhas dos Críticos”	1 aula

**Quadro 2.11** – Resumo das Atividades da Situação de Aprendizagem 3 – Volume 3 (SÃO PAULO, 2009c)

Essa Situação de Aprendizagem traz um texto em português e outro em inglês, os quais envolvem os informes de lazer e cultura. Os textos são trabalhados com a localização de informações explícitas e com o reconhecimento dos gêneros presentes na seção de entretenimento. As competências envolvem habilidades de identificação do gênero, relacionar o tema às experiências pessoais, interpretar informações não explícitas no texto e localizar informações específicas no texto para corrigir afirmações.

Finalizando o Volume 3 do Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio, a Situação de Aprendizagem 4 (SÃO PAULO, 2009c, p.28) tem o título *School Paper – Entertainment Section* e, diferentemente das outras três Situações de Aprendizagem desse volume, não traz uma sequência de atividades, pois o conteúdo aponta para uma proposta de trabalho desenvolvida em uma única atividade para coletar, revisar e organizar os textos para montar a seção de entretenimento para o jornal da classe ou da escola, dando seguimento ao trabalho feito na Situação de Aprendizagem 4 do volume 2 do Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2009b). As competências serão trabalhadas por meio da participação coletiva dos alunos nas decisões de compilar, escolher e revisar os textos produzidos para a elaboração do jornal.

#### **2.2.4 Caderno do Professor, 1ª série, volume 4**

Dando sequência ao tema do terceiro volume, o jornal, no volume 4 do Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio, o Sumário (SÃO PAULO, 2009d, p.4) apresenta o tema específico deste volume bem como as quatro Situações de Aprendizagem que serão desenvolvidas ao longo do último bimestre do ano letivo:

##### **Tema – Newspapers – Part III**

- **Situação de Aprendizagem 1** – *News stories*
- **Situação de Aprendizagem 2** – *News stories – Focus on lead paragraphs*
- **Situação de Aprendizagem 3** – *Writing headlines and lead paragraphs*
- **Situação de Aprendizagem 4** – *Putting together a school or class newspaper*

Nas Orientações sobre os Conteúdos do Caderno do volume 4 do Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2009d, p.8) está explícita a continuidade da proposta de trabalhar com o jornal, como o eixo organizador. Nos volumes anteriores, 2 e 3 do Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2009b, 2009c), os alunos vivenciaram a experiência de trabalhar com a organização geral de um jornal e suas seções, estudaram como o fato torna-se notícia e esta uma manchete e observaram os gêneros do caderno de entretenimento do jornal, com o horóscopo, cruzadinhas e informes de lazer e cultura.

No quarto volume do Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2009d, p.8), os alunos trabalharão a leitura de notícias, o reconhecimento de seus temas e observarão, mais detalhadamente, os *lead paragraphs* (os lides). Segundo o Caderno do Professor, volume 4 (SÃO PAULO, 2009, p.18) *lead paragraphs* se refere à primeira parte de um texto, geralmente o primeiro parágrafo. O foco principal da proposta de trabalho continua sendo a competência de leitura e de escrita, juntamente com algumas estruturas gramaticais bem como o léxico.

O volume 4 do Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio (SÃO PAULO 2009d, p.8) descreve, ainda, que as atividades propostas ao longo do Caderno objetivam desenvolver um leitor crítico no que se refere ao seu conhecimento de mundo, de gênero e de língua. Esses conhecimentos serão desenvolvidos nas atividades por meio do levantamento de hipóteses, pelo reconhecimento de palavras cognatas, pela ênfase na leitura rápida para o entendimento geral do texto, bem como pela localização específica de informações no texto. As quatro premissas, já descritas neste trabalho, e detalhadamente discutidas no Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio, volume 1 (SÃO PAULO, 2009a), continuam sendo o eixo condutor para o desenvolvimento dos conteúdos deste volume.

O volume 4 do Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2009d) apresenta quatro Situações de Aprendizagem e suas respectivas atividades<sup>19</sup>. Recordo que as atividades de compreensão escrita serão elencadas no Capítulo 3 deste trabalho. As estratégias de ensino nas quatro situações de aprendizagem envolvem o trabalho em grupo, apresentações do professor dialogadas com os alunos e trabalhos individuais.

A Situação de Aprendizagem 1 do Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio, volume 4 (SÃO PAULO, 2009d, p.10) tem o título *News Story* e é desenvolvida em

---

<sup>19</sup> No anexo G, há uma cópia das atividades das quatro Situações de Aprendizagem do Caderno do Professor volume 4 (SÃO PAULO, 2009d).

cinco atividades. A seguir estão resumidos os objetivos e o tempo previsto de cada atividade dessa Situação de Aprendizagem:

<b>Situação de Aprendizagem 1 – News Stories</b>		
<b>Atividades</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Tempo Previsto</b>
Atividades 1 e 2	Reconhecer temas Formular hipóteses sobre o conteúdo da notícia e confirmá-las por meio da leitura	1 aula
Atividade 3	Localizar informações específicas e relacionar nomes a pessoas/animais	20 minutos
Atividade 4	Identificar objetivos e público-leitor de um texto Construir opinião	30 minutos
Atividade 5	Revisar tempos verbais e alguns de seus usos	1 aula

**Quadro 2.12** – Resumo das atividades da Situação de Aprendizagem 1 – Volume 4 (SÃO PAULO, 2009d)

As atividades da Situação de Aprendizagem 1 se baseiam em dois textos “Snake befriends its meal” e “Cheerleader on a stretcher helps team pull off a win”, os quais foram especialmente elaborados para o Caderno do Professor, baseados em fatos reais. Os conteúdos serão trabalhados por meio do reconhecimento de tema em notícias, bem como por meio dos tempos verbais *simple present*, *simple past* e *past continuous*. As competências envolverão a identificação de temas, os objetivos e o público-leitor, bem como formular hipóteses sobre o conteúdo da notícia. Relacionar os tempos verbais a seus usos em contextos também serão desenvolvidos.

Por sua vez, a Situação de Aprendizagem 2 foca o tema *News Stories – Focus on Lead Paragraphs* (SÃO PAULO, 2009d, p.17) e traz cinco atividades e uma atividade de sensibilização. O quadro a seguir resume os objetivos e o tempo previsto de cada uma das atividades da Situação de Aprendizagem 2 do volume 4:

<b>Situação de Aprendizagem 2 – News Stories – Focus on Lead Paragraphs</b>		
<b>Atividades</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Tempo Previsto</b>
Sensibilização	Mobilizar conhecimentos prévios	20 minutos
Atividade 1	Retomar os processos de tradução, definição, antonímia e sinonímia para identificar palavras específicas no texto	30 minutos
Atividades 2 e 3	Revisar os pronomes interrogativos e relacioná-los à ordem de um <i>lead</i>	20 minutos
Atividade 4	Localizar informações específicas em <i>leads</i>	1 aula
Atividade 5	Reconhecer as diferentes organizações textuais de um jornal em língua portuguesa	20 minutos

**Quadro 2.13** – Resumo das atividades da Situação de Aprendizagem 2 – Volume 4 (SÃO PAULO, 2009d)

Nessa Situação de Aprendizagem, as atividades estão baseadas em um texto. O conteúdo notícias será desenvolvido por meio da localização de informações específicas nos *leads*, buscando o quê, quem, quando, onde, como e por quê dos fatos. As competências se desenvolverão por meio do reconhecimento de diferentes organizações textuais no jornal, localizando as informações específicas do texto, relacionando perguntas e respostas, mobilizando conhecimentos prévios de mundo, de língua e relacionando-os ao texto.

Como explícito no tema da Situação de Aprendizagem 3 *Writing Headlines and Lead Paragraphs* (SÃO PAULO, 2009d, p.23) esta Situação tem como proposta o aprimoramento da competência escrita com a produção de manchetes e dos *leads*. O conteúdo será desenvolvido objetivando a elaboração de um jornal de classe ou da escola. As competências e habilidades serão trabalhadas por meio da observação das características da organização textual do *lead* e da manchete, trabalhadas neste quarto volume do Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2009d). Esta é, portanto, uma Situação de Aprendizagem diferenciada das duas anteriores, pois não há uma sequência de atividades, mas somente procedimentos para o desenvolvimento da produção de manchetes e *leads*.

Similarmente à Situação de Aprendizagem 3, a Situação de Aprendizagem 4 do volume 4, com o título *Putting together a School or Class Newspaper* (SÃO PAULO, 2009d, p.25), não desenvolve uma sequência de atividades, mas sim apontamentos para os procedimentos da produção final do jornal de classe ou da escola. Segundo o volume 4 do Caderno do Professor, este é um momento que proporciona um trabalho de síntese das atividades realizadas ao longo do ano desenvolvendo a retomada dos conteúdos anteriores e também um intenso trabalho coletivo, sempre enfatizado no decorrer do ano letivo.

Após descrever o Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio, volumes 1, 2, 3 e 4 (SÃO PAULO, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d) apresento, a seguir os instrumentos e procedimentos de análise do material didático.

### **2.3 Os Procedimentos de Análise do Material**

Conforme já mencionado no capítulo da Fundamentação Teórica deste trabalho, no item 1.3, para a análise do material seguirei a lista de critérios de Ramos (2009) e a ficha de compreensão escrita de Dias (2009), procurando examinar os dados norteando-me sempre pelas perguntas de pesquisa:

1. Como a compreensão escrita em inglês é trabalhada no Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio?

i - Como ela reflete os documentos oficiais?

ii – Como é explorada nas atividades?

Os critérios da lista de Ramos (2009) foram usados na análise dos dados a fim de buscar responder como a compreensão escrita em inglês é trabalhada no Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2009) e como ela reflete os documentos oficiais. A utilização da lista de Ramos (2009) foi relevante, pois a elaboração da mesma compreende “vários itens assinalados pelo PCN (Brasil 1998, 1999)” (RAMOS, 2009, p.186). Assim, para esta pesquisa, selecionei os seguintes critérios considerados relevantes para a análise da compreensão escrita: a visão de ensino-aprendizagem e a de linguagem, o “syllabus”, a progressão dos conteúdos e os textos.

A ficha de compreensão escrita de Dias (2009) foi usada para a análise dos dados no que concernem especificamente as atividades de leitura. É importante observar que da lista de critérios de Dias (2009), como já mencionado na Fundamentação Teórica, selecionei da Ficha 2 - Compreensão Escrita, somente critérios do item 2.3 - Atividades de compreensão escrita, pois os demais itens 2.1 - Princípios subjacentes ao processo de leitura e 2.2 - Textos e aspectos textuais trazem quesitos que já estão contemplados na lista de critérios de Ramos (2009), conforme exposto a seguir:

Há diversidade de atividades de compreensão, por exemplo, questões globais, subjetivas, inferenciais, preenchimento de tabelas, soluções de problema, etc, de modo a colaborar para a (re)construção do sentido do texto pelo leitor
Exploração dos aspectos das condições sob as quais o texto de leitura foi produzido (capacidade de ação) (quem escreveu, para quem, com qual propósito, como, de que ponto de vista, de que lugar social, quando, onde)
Exploração de aspectos relacionados à organização ou plano textual (capacidade discursiva)
Incentivo a resumos da informação lida em tabelas, esboços, mapas conceituais, etc.
Reflexão e sistematização de aspectos gramaticais (capacidade linguístico-discursiva) com base nos gêneros lidos, tendo em vista uma gramática contextualizada
Relacionamento das atividades de compreensão escrita com outros aspectos da aprendizagem, principalmente com o processo de produção textual

**Quadro 2.14** – Critérios selecionados do item 2.3 – Atividades de compreensão escrita da Ficha 2 – Compreensão, do instrumento de avaliação de Dias (2009)

A relevância de basear-me nos critérios de Dias (2009) está na busca de adicionar uma análise mais completa de como a compreensão escrita é explorada nas atividades do Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2009), complementando a avaliação feita com a utilização dos critérios de Ramos (2009).

Esses foram, portanto, os critérios norteadores para a análise do material e, após ter apresentado o Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio volumes 1, 2, 3 e 4 (SÃO PAULO, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d), os procedimentos que usei para avaliá-los, bem como os critérios selecionados para essa avaliação, passo a descrever a análise e discussão dos resultados.

### 3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresento e discuto os resultados da análise dos dados coletados referentes às atividades de compreensão escrita do Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio, volumes 1, 2, 3, e 4 (SÃO PAULO, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d), buscando vincular minhas observações à linha teórica abordada, bem como responder a pergunta de pesquisa:

1. Como a compreensão escrita em inglês é trabalhada no Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio?
  - i - Como a compreensão escrita reflete os documentos oficiais?
  - ii - Como a compreensão escrita é explorada nas atividades?

Como já descrito anteriormente na Fundamentação Teórica, o Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d) foi analisado com base nos critérios selecionados da lista de Ramos (2009) e nos critérios selecionados do item 2.3 da Ficha 2, da *checklist* de Dias (2009) para avaliação das atividades de compreensão escrita.

Para tanto, este capítulo está dividido em duas seções. Na primeira descrevo e discuto as atividades que envolvem a compreensão escrita de cada Situação de Aprendizagem do Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d). Em seguida, analiso esse mesmo corpus selecionado norteando-me pelos critérios da lista de Ramos (2009) e da *checklist* de Dias (2009).

#### 3.1 As Situações de Aprendizagem e as Atividades de Compreensão Escrita

Nesta seção, descrevo os quatro volumes do Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d), no que tange as atividades de compreensão escrita, foco desta pesquisa, lembrando que no capítulo anterior, descrevi os mesmos quatro volumes do Caderno do Professor, suas respectivas Situações de Aprendizagens e atividades por completo.

### 3.1.1 Caderno do Professor, Volume 1

O volume 1 do Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2009a) apresenta 3 Situações de Aprendizagem e 9 atividades que envolvem a compreensão escrita. A seguir, descrevo-as.

#### Situação de Aprendizagem 1

As atividades que envolvem a compreensão escrita na Situação de Aprendizagem 1 do Caderno do Professor, volume 1 (SÃO PAULO, 2009a), estão resumidas no quadro a seguir:

<b>Situação de Aprendizagem 1 – Where English is Spoken: Facts and Figures</b>	
<b>Atividades</b>	<b>Objetivo</b>
Atividade 2	Reconhecer o assunto geral de um texto Reconhecer as características do gênero tabela
Atividade 3	Localizar informações em uma tabela
Atividade 4	Mobilizar conhecimento prévio de mundo Antecipar informações contidas em um texto
Atividade 5	Verificar a veracidade de informações a partir da leitura de um texto

**Quadro 3.1.** Resumo das atividades de leitura da Situação de Aprendizagem 1 – Volume 1 (SÃO PAULO, 2009a)

Nessa Situação de Aprendizagem, as atividades 2 e 3 se referem a um texto que é uma tabela que tem o título “English and Portuguese in the world” e que compara as línguas inglesa e portuguesa ao redor do mundo, descrevendo numericamente a relação da população dos países citados, o número e a porcentagem de falantes nativos. As atividades 4 e 5 referem-se a outro texto “The International Language: English!” que trata das questões sobre primeira língua, segunda língua e *lingua franca*.

Na atividade 2 da Situação de Aprendizagem 1 (SÃO PAULO, 2009a, p.21), o objetivo é reconhecer o assunto geral do texto bem como o gênero tabela.

A figura a seguir ilustra a atividade 2:

2. Read the text quickly. What does it talk about?

English and Portuguese in the world							
English				Portuguese			
Countries	Population (million)	% of native speakers	Native speakers	Countries	Population (million)	% of native speakers	Native speakers
United States	286	86	246	Brazil	175	100	175
United Kingdom	59	97	57	Portugal	10	100	10
Canada	32	63	20	Angola	13.5	60	8.1
Australia	20	85	17	Mozambique	18.6	20	3.7
New Zealand	4	95	3.8				
Ireland	4	95	3.8				
<b>TOTAL</b>	<b>405</b>		<b>347.6</b>	<b>TOTAL</b>	<b>217.1</b>		<b>196.8</b>

Fonte: SCHÜTZ, Ricardo. "O Inglês e o Português no Mundo". English Made in Brazil. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-stat.html>>. Acesso em: 15 nov. 2008.

**Figura 3.1.** – Atividade 2 da Situação de Aprendizagem 1 – Volume 1 (SÃO PAULO, 2009a, p.21)

O direcionamento da atividade pede que os alunos leiam o texto rapidamente e digam sobre o que trata. Já os procedimentos de aplicação da atividade 2, na seção Roteiro para aplicação da Situação de Aprendizagem 1 (SÃO PAULO, 2009a, p.17-18), sugerem que o professor discuta brevemente com os alunos sobre o tipo de texto, de onde foi extraído, bem como sobre a fonte do mesmo, direcionando-os para que identifiquem o site da internet no final do texto. O professor, segundo o Roteiro, deve ajudar os alunos a perceber os nomes em inglês dos países, os números em porcentagens, bem como ajudá-los a compreender palavras-chave como *country* ou *native speakers*.

É possível observar, na atividade 2, que o texto é autêntico, o que está em consonância com as diretrizes preconizadas nos documentos oficiais que afirmam que o desenvolvimento da compreensão escrita deve ser baseado em textos diversos e provenientes de vários meios como jornal, revista, livros, internet, entre outros para que o aluno possa fazer uma conexão do trabalho em sala de aula com o mundo fora dela, onde a língua é usada (BRASIL, 1998, p.92). Similarmente, os PCN+ EM (BRASIL, 2002, p.107) e as Orientações (BRASIL, 2004, p.19, 43) também afirmam que a leitura deve ser baseada em textos autênticos e provenientes de diferentes portadores. A discussão sugerida no Roteiro de aplicação, entre o professor e a classe sobre o tipo de texto e de onde foi extraído, deixa transparecer a visão sociointeracionista de ensino-aprendizagem, preconizada nos documentos

oficiais que afirmam que “o processo de aprender pode ser considerado uma forma de co-participação social” (BRASIL, 1998, p.58), realizado em pares, na interação aluno-aluno, aluno-professor. Entretanto, somente discutir essas questões com classe, não garante o trabalho com gênero. Seria interessante que houvesse uma atividade mais específica para desenvolver-se o trabalho com gênero, pois sendo essa Situação de Aprendizagem e suas respectivas atividades, as primeiras do ano letivo, dando início ao ciclo do Ensino Médio, onde os “alunos começam agora uma nova etapa de vida [...], e nesse momento é fundamental refletir sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras” (SÃO PAULO, 2009, p.9).

Em seguida, observando a Atividade 3 (SÃO PAULO, 2009a, p.22), que tem o objetivo de localizar informações na tabela, o direcionamento ao aluno pede que leia novamente o texto e responda as questões que se seguem. A seguir, a figura 3.2 ilustra a atividade 3:

<p><b>3. Read the text again. Complete the information below:</b></p> <p><b>a) Total of native speakers of English = _____</b></p> <p><b>b) Percentage of Canadian speakers of English = _____</b></p> <p><b>c) Country with the highest percentage of English native speakers = _____</b> _____</p> <p><b>d) Country with the lowest percentage of native English speakers = _____</b> _____</p> <p><b>e) Countries where the total population speak only one language = _____</b> _____</p>
---

**Figura 3.2** – Atividade 3 da Situação de Aprendizagem 1 – Volume 1 (SÃO PAULO, 2009a, p.22)

O Roteiro para aplicação da atividade 3 (SÃO PAULO, 2009a, p.18) sugere ao professor que esclareça aos alunos que é possível ler um texto de várias formas de acordo com o objetivo de leitura, enfatizando que a leitura anterior foi rápida a fim de localizar o assunto geral do texto por meio da observação do título. Agora, com o objetivo de buscar informações específicas, é também possível fazer uma leitura rápida, mas deve-se parar com mais frequência ao encontrar a informação procurada. O Roteiro direciona, ainda, que o professor pode dar um exemplo para orientar os alunos a responder as questões utilizando a leitura da tabela com relação aos valores numéricos e percentuais. Há, também, a sugestão de que o professor explore o item “e” da atividade, onde ele pode trazer à discussão que 100% de falantes de português pode não ser real, pois o texto não considera as línguas indígenas.

A atividade 3 mostra que o objetivo de localizar informações em uma tabela pode ser alcançado. Entretanto, é possível observar que nessa atividade a preocupação é com a

busca da resposta somente. Embora o Roteiro ao professor indique que ele explique aos alunos sobre a possibilidade de lermos um texto de várias formas, dependendo do objetivo de leitura e que também dê um exemplo de como o aluno deve orientar a leitura da tabela, não há menção, para o professor ou mesmo uma atividade que trabalhe o uso da estratégia de buscar os cognatos, por exemplo, que estão presentes no texto, ou buscar os elementos tipográficos como a porcentagem ou os nomes dos países em negrito para ajudar na compreensão do texto. O aluno também não é dirigido a observar, além desses elementos, como que a informação está disposta no texto, caracterizando o gênero tabela. Nesse sentido, é possível observar que a atividade deixa a desejar com relação ao que está preconizado no próprio Caderno do Professor que afirma que “os alunos vão ler gêneros informativos” (SÃO PAULO, 2009a, p.8), pois como está desenvolvida, a atividade busca a checagem de informações somente sem qualquer menção à forma como o texto está estruturado, para qual objetivo e para quais leitores.

Na atividade 4 (SÃO PAULO, 2009a, p.22), o objetivo é mobilizar conhecimento prévio de mundo e antecipar informações contidas em um texto. Essa atividade aborda uma atitude oral e em português. A figura a seguir ilustra a atividade 4:

4. Work in groups. In Portuguese, discuss the questions below:
- a) What is the other language Canadians speak? Do you know why?
  - b) Why don't all the people in the USA speak English?
  - c) Do you know any countries where English is spoken as a second language?
  - d) Why is English considered an international language?
  - e) What are the differences between American and British English varieties?

**Figura 3.3** – Atividade 4 da Situação de Aprendizagem 1 – Volume 1 (SÃO PAULO, 2009a, p.22)

O direcionamento da atividade pede que os alunos trabalhem em grupos e discutam as questões propostas. O Roteiro de Aplicação (SÃO PAULO, 2009a, p.19) sugere que o professor, antes da discussão dos alunos em grupo, esclareça os conceitos de *first language*, *second language* e *lingua franca*. Após a explicação dos conceitos de primeira e segunda línguas e *lingua franca*, os professor, segundo o Roteiro, deve ajudar o trabalho em grupo dos alunos, monitorando-os e deve, também, enfatizar que os alunos tentem explicações mais elaboradas nos itens “d” e “e”. O professor deve, finalmente, convidar alguns alunos para dividirem as respostas com o grupo, sem, no entanto, dar uma resposta, pois os alunos vão verificá-las com a leitura do texto na atividade seguinte.

A atividade 4, ao explicitar no direcionamento que os alunos devem trabalhar em grupos, mostra que a visão sociointeracionista de ensino-aprendizagem é trabalhada e que está em consonância com os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.58) que preconizam o trabalho interacional entre os alunos e entre os alunos e o professor. É interessante observar, também, que o uso da língua materna, para discutir as questões, está em consonância com os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.28) que preconizam que o aluno já vivenciou na língua materna o processo sociointeracional de construção do conhecimento lingüístico e, tal conhecimento ajuda nos processos de construção de significados em língua estrangeira. A Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008, p.41), por sua vez, também descreve que as experiências com línguas, materna e estrangeira, propiciam a identidade linguística e cultural dos alunos e proporcionam, no ambiente escolar a possibilidade para desenvolver a formação humana e cidadã.

Finalmente, na atividade 5 (SÃO PAULO, 2009a, p.22), o objetivo é verificar a veracidade de informações a partir da leitura de um texto.

A figura a seguir ilustra a atividade 5:

**5. Read the text below to find if your answers to questions in activity 4 are right. You may not find all the answers.**

**The International Language: English!**

English is present in our daily lives. If you have access to the Internet, most of the information there is in English, if you like listening to pop songs, lots of them are in English, if you go to the cinema, most film productions are in English; in other words, we get in contact with English all the time.

There are about 700 million speakers of English around the world. In some countries it is the first language, like in the USA and the United Kingdom. In Canada, for example, people speak English and French as official languages. In other countries like in South Africa, Pakistan and India, it is the second official language. And we cannot forget people who need to speak the language for professional reasons: the world of science and business uses English as a means of communication. In this sense, English is considered a “*lingua franca*”.

But is the language the same in all these contexts of use? Of course not. There are many different kinds of English. For example, a British person would call a taxi to go home, but an American would call a cab; a student at school in the USA uses an eraser, whereas a school boy in England uses a rubber. And an American inside a bank waits in line, whereas a British waits in a queue.

**Figura 3.4** – Atividade 5 da Situação de Aprendizagem 1 – Volume 1 (SÃO PAULO, 2009a, p.22)

O direcionamento da atividade pede que os alunos encontrem as respostas para as questões da Atividade 4 e verifiquem se estavam corretas, alertando, ainda, que talvez nem todas as respostas sejam encontradas. Já no Roteiro de Aplicação (SÃO PAULO, 2009a, p.19) há a observação para o professor de que esta é, talvez, a primeira vez que os alunos entrarão em contato com um texto mais longo em inglês e que o professor deve tranquilizá-los e

orientá-los para que não se preocupem em ter que entender todas as palavras de um texto ou mesmo traduzi-lo para entendê-lo. O professor deve orientar para que os alunos se atentem ao título, que contém palavras cognatas; salientar para que eles observem a organização do gênero por conter características que ajudam na inferência. Ou seja, o professor, segundo o Roteiro, deve esclarecer quanto ao uso dessas estratégias para facilitar a leitura e fazer com que os alunos se sintam mais confiantes com relação à capacidade de ler textos mesmo que seja uma leitura aprofundada.

A atividade 5, é possível observar no Roteiro de Aplicação que o professor deve chamar a atenção dos alunos para que observem “a organização do gênero, pois ela guarda características que ajudam a fazer inferência” (SÃO PAULO, 2009a, p.20). Entretanto, o texto não é autêntico, podendo trazer dificuldades para a contextualização do mesmo, pois a fonte não está explícita, fazendo com que o trabalho com gênero não possa ser desenvolvido a contento. Textos não autênticos contrariam o que preconizam os documentos oficiais (BRASIL, 1998, p.92; BRASIL, 2002, p.107; BRASIL, 2004, p.19, 43) que afirmam que a leitura deve ser baseada em textos autênticos e provenientes de diferentes portadores.

Na Situação de Aprendizagem 1, é possível observar que a visão de ensino-aprendizagem, nas quatro atividades que envolvem a compreensão escrita, é a visão sociointeracionista. As atividades buscam propiciar situações onde há troca de informações entre os alunos e entre os alunos e o professor. A atividade 4 pode exemplificar esse momento quando os alunos são direcionados a discutirem as questões em grupos e, em seguida, dividir as respostas com toda a classe, proporcionando trabalhar a socialização por meio da discussão das questões e da ajuda mútua entre os alunos. Nessa atividade, é sugerido ao professor que faça uma discussão prévia com a classe sobre os conceitos de língua, os quais serão trabalhados no texto, bem como ajude os alunos monitorando-os no trabalho em grupo. Na atividade 2, também é possível observar que há a oportunidade de uma discussão entre o professor e a classe sobre o tipo de texto, a fonte e de onde foi extraído. A visão sociointeracionista de ensino-aprendizagem está preconizada nos PCN-LE (BRASIL, 1998, p.58) ao afirmarem que “o processo de aprender pode ser considerado uma forma de co-participação social”, ou seja, o trabalho em sala de aula deve propiciar situações onde as atividades possam ser realizadas em pares ou em grupo, buscando fazer com que a aprendizagem seja um processo que “vai levar à construção de um conhecimento conjunto entre o aluno e o professor ou um colega” (BRASIL, 1998, p.58). É possível observar que as atividades dessa Situação de Aprendizagem buscam orientar-se por meio do trabalho com gêneros, como está explicitado no item Orientação sobre os conteúdos do bimestre do

Caderno, quando afirmam que “os alunos vão ler gêneros informativos (tabelas, site de programas de intercâmbio, e-mails com depoimento) sobre a língua inglesa no mundo e estudar sua organização lingüística” (SÃO PAULO, 2009a, p.8). Entretanto, as características do trabalho com gênero não estão claras nessa Situação de Aprendizagem. A atividade 2, por exemplo, traz um texto autêntico, onde a fonte e autoria estão explícito, mas não transparece ser uma atividade que explore mais concretamente o gênero. Há somente a sugestão para que o professor comente sobre a forma como uma tabela é organizada ou onde é possível encontrar uma tabela. Na atividade 5, o texto não é autêntico, pois não traz a fonte ou autoria do mesmo. Segundo Ramos (2004, p.117), um fator importante a ser considerado no trabalho com gênero textual deve ser a contextualização do texto. Isto é, práticas que levem ao reconhecimento, entre outros, do propósito do texto e da audiência “assegurando que a discussão de traços lingüísticos possa sempre ser feita dentro do contexto de suas funções no texto”. Ramos (2004, p.119), alguns elementos como a fonte do texto, a finalidade, o público-alvo e o próprio assunto do texto são elementos que compõem o discurso e devem ser usados pelo leitor para que possam contribuir para a compreensão. Nesse sentido, é possível observar que textos não autênticos podem acarretar dificuldades no trabalho com gêneros, pois a presença da referência nos textos faz com que o próprio texto possa ser contextualizado. A não autenticidade de textos contraria a diretriz dos PCN-LE (BRASIL, 1998) que afirmam que o trabalho de compreensão escrita deve ser desenvolvido por meio de uma grande variedade de textos de diversos tipos, provenientes de jornais, revistas, instruções de jogos e de funcionamento de aparelhos, livros, da Internet etc. (BRASIL, 1998, p.92). Outro aspecto da atividade 5 é que embora seja sugerido ao professor (SÃO PAULO, 2009a, p.19-20) que explique aos alunos que para entender um texto não é necessário entender todas as palavras ou mesmo traduzi-lo e que eles devem observar as palavras cognatas, bem como “a organização do gênero, pois ela guarda características que ajudam a fazer inferência” (SÃO PAULO, 2009a, p.20), é possível observar que somente o “falar” do professor sobre essas questões certamente não se apresenta como um trabalho que envolva gênero. É possível questionar, também, que a indicação dada ao professor para observar a “organização do gênero” fica vaga, pois não há um trabalho mais elaborado para esse fim, exercitando o reconhecimento da fonte do texto, a qual não é dada, provável leitor ou aspectos léxico-estruturais característicos do gênero, possibilitando supor que o aluno já tenha esse conhecimento ou que caberia ao professor perceber que deve trabalhar mais especificamente esse aspecto.

## Situação de Aprendizagem 2

Na Situação de Aprendizagem 2 do Caderno do Professor, volume 1 (SÃO PAULO, 2009a), as atividades que envolvem a compreensão escrita são resumidas no quadro a seguir:

<b>Situação de Aprendizagem 2 – Intercultural Studies 1</b>	
<b>Atividades</b>	<b>Objetivos</b>
Atividade 1	Verificar a compreensão de vocabulário para a leitura do texto Reconhecer o assunto geral Reconhecer as características do gênero de um texto a partir da leitura
Atividade 2	Localizar informações específicas em um texto (scanning)
Atividade 4	Localizar informações em um texto a partir de leitura detalhada

**Quadro 3.2** - Resumo das atividades de leitura da Situação de Aprendizagem 2 – Volume 1 (SÃO PAULO, 2009a)

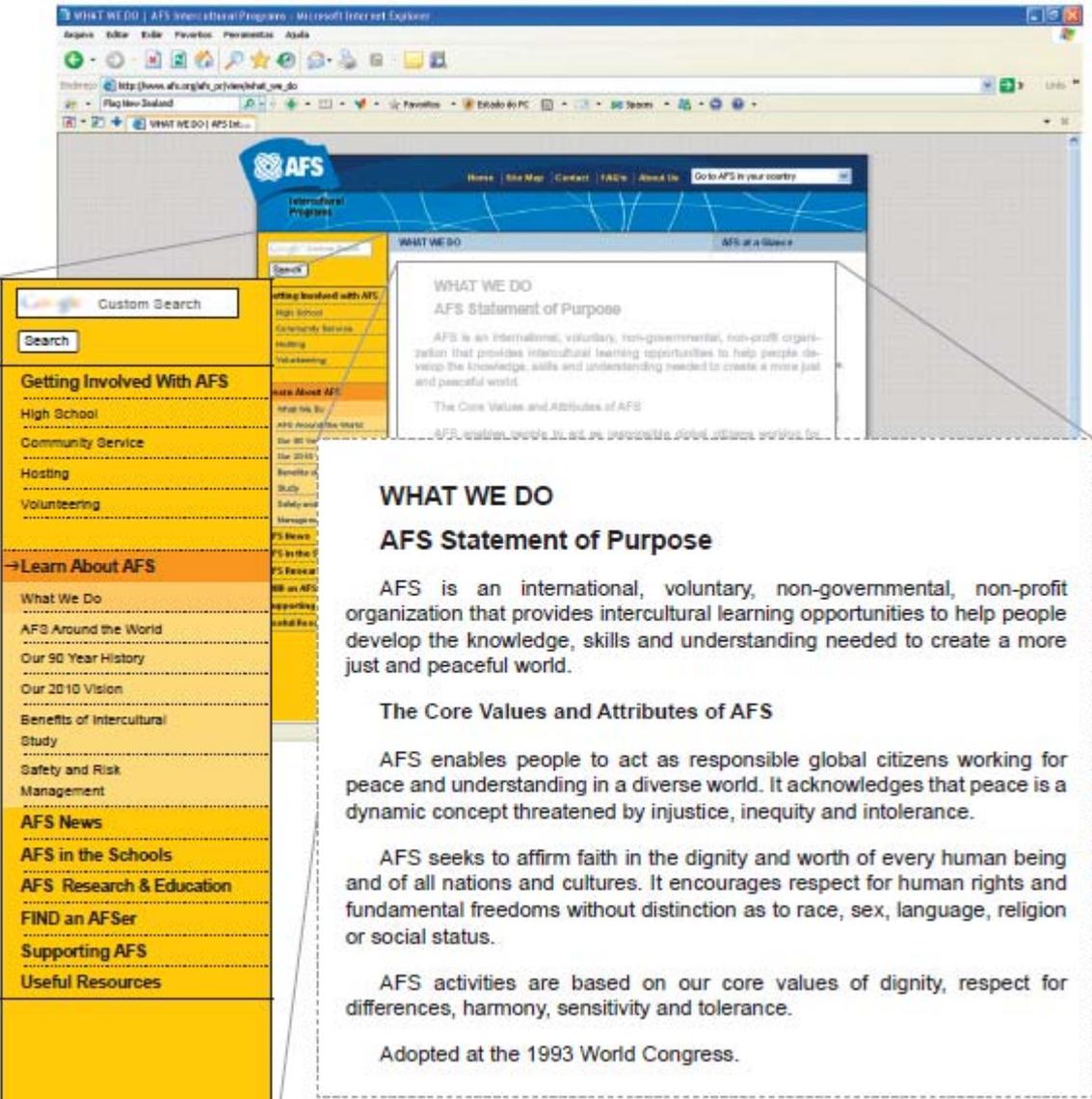
Nessa Situação de Aprendizagem, as três atividades que envolvem a compreensão escrita referem-se a um texto que trata sobre uma organização internacional não-governamental, AFS, que promove intercâmbio entre estudantes no mundo todo.

A atividade 1 da Situação de Aprendizagem 2 do Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2009a, p.27) tem por objetivo verificar a compreensão de vocabulário-chave para a leitura do texto, o reconhecimento do assunto geral e as características do gênero de um texto a partir da leitura.

A figura, a seguir, ilustra a atividade 1 da Situação de Aprendizagem 2:

**INTERCULTURAL STUDIES 1**

**1. Study the text below. What kind of text is it? What does it talk about?**



**WHAT WE DO**

**AFS Statement of Purpose**

AFS is an international, voluntary, non-governmental, non-profit organization that provides intercultural learning opportunities to help people develop the knowledge, skills and understanding needed to create a more just and peaceful world.

The Core Values and Attributes of AFS

AFS enables people to act as responsible global citizens working for peace and understanding in a diverse world. It acknowledges that peace is a dynamic concept threatened by injustice, inequity and intolerance.

AFS seeks to affirm faith in the dignity and worth of every human being and of all nations and cultures. It encourages respect for human rights and fundamental freedoms without distinction as to race, sex, language, religion or social status.

AFS activities are based on our core values of dignity, respect for differences, harmony, sensitivity and tolerance.

Adopted at the 1993 World Congress.

Disponível em: <[http://www.afs.org/afs\\_or/view/what\\_we\\_do](http://www.afs.org/afs_or/view/what_we_do)>. Acesso em 15 nov. 2008.

**Figura 3.5** – Atividade 1 da Situação de Aprendizagem 2 – Volume 1 (SÃO PAULO, 2009a, p.27)

No direcionamento da atividade, os alunos devem ler o texto e dizer qual é o tipo de texto e sobre o que discorre. No Roteiro para a aplicação da atividade (SÃO PAULO, 2009a, p.23) os procedimentos sugerem que, antes da leitura do texto, o professor converse com os alunos sobre o acesso à internet (de casa? lan house?), quais sites acessam e como utilizam a internet. Os procedimentos alertam para que o professor avalie se os alunos têm ou não familiaridade com a internet e, caso não tenham, que ele aproveite o momento e converse com os alunos, explicando o que se pode acessar e “fazer” por esse meio de comunicação. Em

seguida, sugere que o professor explore as perguntas do direcionamento da atividade junto com os alunos observando a organização textual, sem muita preocupação em ler o texto. O professor deve continuar direcionando a atividade trabalhando o vocabulário, anotando na lousa as palavras-chave que aparecem nos subtítulos e no primeiro parágrafo e avaliar as necessidades dos alunos em relação a um glossário de palavras-chave que aparecem no texto. Se for o caso, o Roteiro traz a sugestão de trabalhar, também, com dicionário bilíngue. Após o trabalho com o vocabulário, o Roteiro sugere que o professor direcione os alunos para a leitura, que deve ser rápida (2 minutos) a fim de identificar o assunto do texto. Ele deve ressaltar que o tempo rápido é suficiente para que se localize a informação com a ajuda da leitura do título do texto bem como do primeiro parágrafo. Dessa forma, segundo o Roteiro, os alunos podem entender que o tipo de leitura depende do objetivo de leitura. O professor deve também orientar os alunos para levantar hipóteses sobre o significado de palavras no primeiro parágrafo.

A atividade 1 apresenta um texto autêntico, mencionando a fonte e possibilitando explorar o *layout*, proporcionando uma contextualização do mesmo. O trabalho de compreensão escrita com textos autênticos está em consonância com os documentos oficiais (BRASIL, 1998, p.92; BRASIL, 2002, p.107; BRASIL, 2004, p.19, 43) que preconizam que os textos devem ser de natureza diversa, que circulam na vida social e provenientes das diferentes formas discursivas. A sugestão ao professor de trabalhar a atividade promovendo, primeiramente, uma conversa com a classe sobre a internet, o que os alunos sabem ou conhecem sobre ela, se a usam, parece transparecer uma conversa para sensibilizar os alunos com relação ao texto e ao assunto que vão ler. Isso pode ser observado como uma forma sociointeracional de ensino-aprendizagem, que se alinha com os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.59), os quais afirmam que a aprendizagem, mediada pela interação aluno-aluno e aluno-professor, é vista como construção de conhecimento conjunto em sala de aula. Em seguida, ao direcionar os alunos para o texto, o professor deve ressaltar que eles devem observar como o texto se organiza, sem fazer, ainda, uma leitura mais aprofundada. É possível notar que pode ser um momento para se explorar o trabalho com gênero, embora não se possa considerar que somente “conversar” sobre algumas características da organização do texto, a distribuição gráfica ou mesmo explorar itens lexicais, entre outras, garanta a aprendizagem. Seria interessante que houvesse um trabalho específico com atividades elaboradas com foco para o desenvolvimento do trabalho com gênero textual.

Já na atividade 2 da Situação de Aprendizagem 2 (SÃO PAULO, 2009a, p.28), o objetivo é localizar informações específicas em um texto (*scanning*). A figura a seguir ilustra a atividade 2:

- 2. Read the text quickly. Where can you find information about:**
- a) the future expectations of AFS?
  - b) the past of the organization?
  - c) the way we can participate in the program?
  - d) the countries where AFS is present?

**Figura 3.6** – Atividade 2 da Situação de Aprendizagem 2 – Volume 1 (SÃO PAULO, 2009a, p.28)

O direcionamento ao aluno pede que leia o texto rapidamente e encontre informações específicas. No Roteiro (SÃO PAULO, 2009a, p.24) há a sugestão de que o professor ajude os alunos a identificar palavras cognatas e encoraje-os a fazer uma leitura rápida, ativando o conhecimento prévio da língua inglesa. O objetivo é verificar se a localização da informação está correta não se preocupando com questões de pronúncia dos itens.

Na atividade 2, é possível observar que a busca das respostas no explora a busca de informações que estão relacionadas com a organização textual, pois as respostas às perguntas encontram-se na lista lateral do texto, as janelas, que podem ser acessadas para se obter a informação sobre o futuro ou o passado da instituição, as formas de participar do programa e os países envolvidos com a AFS. É possível observar que a atividade pode provocar a observação de que ao ler um texto retirado da internet, o aluno/leitor deve saber que há outras formas de se obter informações que não estão necessariamente descritas em um texto, mas na forma de *links* que devem ser clicados para seja possível ler sobre o que se procura.

Em seguida, na atividade 4 (SÃO PAULO, 2009a, p.28), o objetivo é localizar as informações em um texto a partir da leitura detalhada. A seguir, a figura ilustra a atividade 4:

- 4. Read the text carefully. In Portuguese, answer the questions.**
- a) What is AFS? (first paragraph)
  - b) What are the most important (the *core*) values of AFS? (second and third paragraphs)
  - c) The activities in AFS are based on some values. What are they? (third paragraph)

**Figura 3.7** – Atividade 4 da Situação de Aprendizagem 2 – Volume 1 (SÃO PAULO, 2009a, p.28)

O direcionamento ao aluno pede que leia o texto cuidadosamente e responda em português às questões, as quais informam em qual parágrafo está localizada a informação. O Roteiro (SÃO PAULO 2009a, p.25) sugere que o professor anote na lousa um glossário de palavras chave que podem ser desconhecidas a fim de ajudar na compreensão do texto e que ele oriente os alunos a usar as dicas de contexto para adivinhar palavras desconhecidas, sublinhar as palavras conhecidas e, ao terminarem a atividade, comparem as respostas trabalhando em pequenos grupos.

É possível observar na atividade 4 que a busca pelas respostas é bem dirigida, pois ao informar o parágrafo em que se encontra a resposta, o aluno pode se ater no trecho específico do texto e explorar as estratégias de reconhecer os cognatos, adivinhar palavras desconhecidas, usar as dicas de contexto, transparecendo a fase de leitura, preconizada nos PCN-LE (BRASIL, 1998, p.92). Explicitam os documentos que o trabalho com a compreensão escrita deve envolver três fases e que na segunda fase, a da leitura, os alunos usam o seu conhecimento de mundo e da organização textual para reconhecer e trabalhar com elementos sistêmicos do texto. Discorrem, ainda, os documentos, que é importante que o aluno aprenda que não precisa conhecer todas as palavras do texto para entender o texto e que, estrategicamente, integre uma informação à outra por meio de elos coesivos e estratégias de inferência.

Na Situação de Aprendizagem 2, é possível observar que o texto é autêntico, trazendo a fonte e podendo ser explorado por meio do *layout*, características importantes para o trabalho com gênero, que segundo Ramos (2004, p.117), são elementos importantes para a contextualização do texto e que devem ser usados pelo leitor para que possam contribuir para a compreensão. O trabalho com textos autênticos está preconizado nos documentos oficiais que afirmam que o ensino-aprendizagem da compreensão escrita deve ser desenvolvido com variedades de textos e que sejam provenientes de vários portadores (BRASIL, 1998, p.92; BRASIL, 2002, p.107; BRASIL, 2004, p.19, 43). É interessante observar que na atividade 1 é sugerido ao professor que, antes de trabalhar o texto, busque levantar, por meio de conversa com a classe, o conhecimento prévio dos alunos sobre a internet e a forma como a utilizam. Embora seja um momento em que é possível observar um trabalho de familiarização do com o assunto internet, parece não haver a um direcionamento de relacionar o levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre textos que podem ser encontrados na internet e que poderiam ser relacionados ao tema da Situação de Aprendizagem: “Intercultural Studies 1”. Em seguida, ao se dirigir ao texto, os alunos devem ser orientados a “prestarem atenção em sua organização, ainda sem a preocupação de lê-lo” (SÃO PAULO, 2009, p.24), para que

provavelmente eles observem a fonte, o *layout* da página da internet onde está veiculado o texto e perceber o assunto do mesmo. É interessante observar que nessa atividade o conhecimento anterior dos alunos sobre o uso da internet, sobre o acesso a *sites*, bem como o conhecimento de como entender o que fazer dentro da página de um *site* deve ser amplo, pois o reconhecimento do texto deve estar apoiado nesse conhecimento anterior. Em seguida, ao buscarem responder sobre o que trata o texto, é sugerido ao professor que anote na lousa algumas palavras-chave “para a compreensão do assunto do texto”. É possível observar que essa apresentação de vocabulário poderia ser feita à medida que os alunos requisitassem o significado das palavras, pois da forma como está sugerida, o trabalho lexical parece tornar-se um trabalho de tradução, sem qualquer preocupação em explorar os cognatos, as palavras conhecidas e a busca de inferência para palavras desconhecidas, como preconizado nos PCN-LE (BRASIL, 1998, p.92) ao explorar a fase da leitura. Da forma como está desenvolvida a atividade, o aluno parece não ter a possibilidade de ler o texto por si e explorar seu conhecimento de mundo, textual e lexical para compreender o texto. Na atividade 2, é possível observar que o aluno deve usar de seu conhecimento anterior sobre a internet para responder às perguntas, pois as respostas encontram-se nos links que devem ser acessados para se obter a informação que se busca. É interessante observar que parece não haver menção com relação à busca dessas informações no texto com a noção de gênero, isto é, relacionar as respostas com a organização textual, ficando essa relação dependente do conhecimento do professor e que ele traga isso para os alunos, sem qualquer menção na própria atividade. Na atividade 4 é possível observar que os alunos precisarão praticar as estratégias de inferência, buscar cognatos, observar as palavras conhecidas, para responder às perguntas. Entretanto, essa atividade parece transparecer um trabalho de checagem de informações somente e não a busca do trabalho com gêneros, observando por meio de dados textuais, como o léxico e a gramática sua organização textual.

### **Situação de Aprendizagem 3**

As atividades de compreensão escrita que compõem a Situação de Aprendizagem 3 do Caderno do Professor, volume 1 (SÃO PAULO, 2009a) estão resumidas no quadro que se segue:

<b>Situação de Aprendizagem 3 – Intercultural Studies 2</b>	
<b>Atividades</b>	<b>Objetivo</b>
Atividade 1	Localizar informações específicas a partir da leitura de um texto
Atividade 2	Compartilhar compreensões e discuti-las a partir da leitura de uma afirmação

**Quadro 3.3** – Resumo das atividades de leitura da Situação de Aprendizagem 3 – Volume 1 (SÃO PAULO, 2009a)

Nessa Situação de Aprendizagem, as duas atividades referem-se a um texto que trata sobre os benefícios de um estudo intercultural feito por intercâmbio pela instituição AFS.

A atividade 1 da Situação de Aprendizagem 3 do Caderno do Professor, volume 1 da 1ª série do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2009a, p.33-34) tem como objetivo localizar as informações específicas do texto. A seguir, a figura ilustra a atividade 1 da Situação de Aprendizagem 3:

## INTERCULTURAL STUDIES 2

1. Read the information about AFS Benefits of Intercultural Study. Answer the questions in Portuguese.

**Benefits of Intercultural Study**

What can you learn from an AFS experience?

"Mexico did something to me, and to everyone else who came to Benito Juárez that fall. I did not become a 'new' person. I am not even sure I want to say I changed. I did get a new dimension to my life, and a broader foundation to balance on when making my perceptions of the world."

*Vilde Michelsen Værøyvik, Norwegian AFS student to Mexico.*

"My time in Germany taught me the value of asking questions, and of learning their true, if harsh, answers. Germany has changed, in my eyes, from a land of 'Bier und Bratwurst' to one of sincere people, whose attitudes and perceptions reflect their history. Consequently, I now realize that every country on earth is undoubtedly worthy of exploration and understanding."

*Alexis Duecker, U.S. AFS student to Germany.*

"Before leaving for Italy, I constantly worried whether I'd be laughed at, whether I'd fit in. Now I realize how silly I was."

*Ho Chui Ping, Malaysian AFS student to Italy.*

These three young women are the winners of the 2007 AFS "My Different View" essay contest. Read their essays and those of other former AFS participants at My Different View.

"We relate to each other because we are similar. We learn from each other because we are different".

Disponível em: <[http://www.afs.org/afs\\_or/view/3147](http://www.afs.org/afs_or/view/3147)>. Acesso em: 15 nov. 2008.

- Some students send e-mails with comments on the program and we know their names. How many are there? What are their names?
- What is the 2007 AFS "My different point of view"? Where can I find the essays/texts?
- How many people won the competition?
- Are the comments written by boys or girls? Where are they from? Where did they study?

**Figura 3.8** – Atividade 1 da Situação de Aprendizagem 3 – Volume 1 (SÃO PAULO, 2009a, p.33-34)

O direcionamento da atividade pede aos alunos que leiam as informações sobre os benefícios de um intercâmbio de estudos feito pela AFS e respondam as perguntas em português. O Roteiro de aplicação (SÃO PAULO, 2009a, p.29) sugere que o professor, juntamente com os alunos, explore o texto perguntando que tipo de informação vão encontrar

nesse texto sobre a AFS. Ele deve chamar a atenção dos alunos para que identifiquem o título do *link* acessado e converse com a classe sobre os benefícios que podem estar relacionados a esse tipo de estudo (intercâmbio). O professor, segundo o Roteiro, pode estimular uma conversa com a turma sobre os benefícios relacionados aos estudos promovidos por intercâmbios. Após essa discussão, o professor direciona os alunos para as perguntas da atividade, ressaltando que para respondê-las devem localizar palavras específicas. O *Roteiro* sugere ainda que nesse momento o professor, se achar necessário, pode anotar um pequeno glossário na lousa ou encorajar os alunos a usarem o dicionário.

Na atividade 1, é possível observar que o texto é autêntico, possibilitando ao leitor a contextualização do mesmo, sendo possível observar que há busca do trabalho com gênero, como preconizado no Caderno, quando afirma que “os alunos vão ler gêneros informativos[...] *e-mails* com depoimentos” (SÃO PAULO, 2009a, p.8). É possível observar que ao trabalhar com o texto, o professor deve promover uma discussão perguntando aos alunos o que eles esperam encontrar no texto sobre a AFS, ajudando-os a identificar que estão lendo um texto que foi acessado pelo *link* “Benefits of Intercultural Studies” e que pode ser a resposta à pergunta feita pelo professor. O professor deve oportunizar, nesse momento, uma reflexão sobre os benefícios de estudar no exterior, possibilitando que o aluno ao se dirigir ao texto esteja mais contextualizado sobre o assunto. É possível observar, nessa atividade, que a fase da leitura, preconizada nos PCN-LE (BRASIL, 1998, p.92). Afirmam os documentos que a leitura é a fase na qual o aluno, usando seu conhecimento de mundo e da organização textual reconhece os elementos sistêmicos do texto. De acordo com o nível de compreensão estabelecido, o professor deve explorar, nas estratégias de leitura, nos itens lexicais e gramaticais que o aluno tem na língua materna, o desenvolvimento da compreensão leitora. Descrevem, ainda, os documentos, que o aluno deve ser alertado de que não precisa conhecer todo o vocabulário do texto para compreendê-lo. No entanto, parece transparecer, nessa atividade, que, embora o trabalho de explorar antecipadamente o assunto do texto, observar a organização textual com relação ao layout não garante que os alunos sejam expostos ao trabalho com gênero. O texto traz, de fato, comentários de alunos que já participaram do programa de intercâmbio da instituição, dando suas opiniões sobre a experiência vivida e, no entanto, isso não é observado nas perguntas, sendo explorado somente a checagem de informações como o nome dos alunos que escreveram as declarações, se são meninos ou meninas ou quantas pessoas ganharam a competição, deixando de lado as características do trabalho com gênero.

Na atividade 2 (SÃO PAULO, 2009a, p.34) o objetivo é compartilhar compreensões e discuti-las a partir da leitura de uma afirmação.

A figura a seguir ilustra a atividade 2:

2. Work in groups. In Portuguese, discuss the following statement: “We relate to each other because we are similar. We learn from each other because we are different.”

**Figura 3.9** – Atividade 2 da Situação de Aprendizagem 3 – Volume 1 (SÃO PAULO, 2009a, p.34)

O direcionamento da atividade pede que os alunos trabalhem em grupos e, em português, discutam a afirmação. No Roteiro de aplicação (SÃO PAULO, 2009a, p.30) há a sugestão para que o professor questione com os alunos se eles participam de alguma comunidade (esporte, música, crença religiosa, etc.) e por quê. Também deve estimular conversas sobre preferências individuais, sobre a influência familiar e de amigos em nossas escolhas e sobre a importância dessas referências, discutindo também a importância de convivemos com grupos e comunidades diferentes de nós. Após a discussão, o professor deve direcionar os alunos para que trabalhem em pequenos grupos e conversem sobre a afirmação. O professor deve lembrar os alunos que busquem algumas palavras chave (cognatas e não-cognatas) para ajudar na compreensão do gênero.

Na atividade 3 é possível observar a terceira fase que envolve a compreensão escrita, segundo os PCN-LE (1998, p.92), que é a pós-leitura, quando os alunos devem se envolver em atividades que possibilitem pensar sobre o texto para que possam emitir suas opiniões e reações, bem como avaliar criticamente as idéias do autor. Nessa atividade, em uma frase extraída do texto que foi trabalhado na atividade anterior, é possível observar que os alunos, em pequenos grupos, poderão expor suas opiniões e avaliar se a frase se coaduna com o contexto do texto e com o seu próprio. É possível observar que a frase pode remeter a um trabalho interessante sobre as diferenças ou similaridades entre as pessoas, entre as culturas e entre as línguas e que estaria apoiado na Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008, p.41) que afirma que a disciplina de Língua Estrangeira Moderna visa à formação mais ampla do indivíduo, possibilitando seu contato com outros modos de sentir, de viver e de se expressar. Também pode ser observado que o próprio Caderno afirma que, ao desenvolver o conhecimento de mundo, de gênero e de língua dos alunos, o objetivo maior é proporcionar um contato com a língua inglesa para que o aluno possa ampliar esses conhecimentos sobre outras culturas, sobre a própria língua inglesa e sobre si mesmo, proporcionando uma

educação, especificamente na disciplina de inglês, que efetivamente foque “uma *formação-cidadã do mundo*”<sup>20</sup>(SÃO PAULO, 2009a, p.8).

Na Situação de Aprendizagem 3 é possível observar autenticidade do texto, o que pode colaborar para a contextualização do mesmo e para o desenvolvimento de um trabalho voltado para gênero, sendo possível notar, também, que as atividades dessa Situação de Aprendizagem buscam o trabalho sociointeracional de ensino-aprendizagem proporcionando vários momentos de um trabalho interacional entre o professor e os alunos. Sob esse olhar, as atividades estão em consonância com os documentos oficiais que preconizam que o trabalho com a compreensão escrita deve ser desenvolvido com textos de natureza diversa, provenientes de mídias diversas como a imprensa, a televisiva ou a digital (BRASIL, 1998, p.92; BRASIL, 2002, p107; BRASIL, 2004, p.43). As atividades também se coadunam com a visão sociointeracionista de ensino-aprendizagem preconizada nos PCN-LE (BRASIL, 1998). O trabalho para desenvolver o tema do bimestre, que envolve a presença da língua inglesa no mundo, o reconhecimento dos países anglófonos, o inglês como idioma internacional, bem como interações culturais por meio da língua inglesa, deverá envolver a leitura de “gêneros informativos (tabelas, *site* de programas de intercâmbio, *e-mails* com depoimentos)” sobre a língua inglesa no mundo e estudar sua organização lingüística” (SÃO PAULO, 2009a, p.8). No entanto, é possível observar que o desenvolvimento do trabalho com gênero não se realiza a contento. Na atividade 1, embora seja possível observar que o professor pode conduzir conversas com a classe sobre o texto, não há garantia de que só “conversar” sobre o texto seja um trabalho com gênero. É possível ver que transparece uma suposição de que o reconhecimento de gênero já é algo do conhecimento do aluno, fato esse que não se deve tomar como garantido. Além do mais, o uso da terminologia “tipo de texto” não está em alinhamento com o trabalho de gênero, pois essa terminologia conflita com a Proposta Curricular e com o próprio Caderno que usam o termo “gênero textual”, acarretando um problema, já que há uma diferença teórica envolvendo esses dois termos, como já mencionado na Fundamentação Teórica desta pesquisa. Na atividade 2, por sua vez, é possível observar que embora o texto seja autêntico, parece não haver um desenvolvimento mais amplo de gênero, ficando a atividade restrita ao reconhecimento do layout do texto, da localização de informações para se checar o vocabulário, sem qualquer menção sobre as características que envolvem o gênero do texto que é uma proposta sobre o trabalho que a instituição desenvolve, a missão da instituição. A atividade 3 também envolvem observações similares com relação à

---

<sup>20</sup> Grifo no original.

exploração do texto mais voltada para a checagem de informações do que ao desenvolvimento do trabalho com as características do gênero. Na atividade 4, ao discutir a frase retirada do texto, é possível observar que há a possibilidade do desenvolvimento de um trabalho de pós-leitura e a busca de observações que podem levar os alunos à reflexão sobre o texto e sobre o contexto social ao redor, alinhando-se com o que preconizam os documentos oficiais e a Proposta Curricular.

### 3.1.2 Caderno do Professor, Volume 2

O volume 2 do Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2009b) apresenta 4 Situações de Aprendizagem, onde estão distribuídas 13 atividades que envolvem a compreensão escrita e 1 atividade de sensibilização.

#### Situação de Aprendizagem 1

As atividades que envolvem a compreensão escrita na Situação de Aprendizagem 1 do Caderno do Professor, volume 2 (SÃO PAULO, 2009b) estão resumidas no quadro a seguir:

<b>Situação de Aprendizagem 1 – News, Newspaper Sections and Newspaper Glossary</b>	
<b>Atividades</b>	<b>Objetivos</b>
Atividade 1	Reconhecer, em um jornal em língua portuguesa, sua organização em seções; inferir sentidos de palavras relacionando os nomes das seções de um jornal em língua portuguesa aos nomes em língua inglesa dessas mesmas seções
Atividade 2	Relacionar conteúdos às suas respectivas seções de um jornal; fazer inferências apoiadas em palavras cognatas
Atividade 3	Relacionar definições às palavras ligadas ao tema (jornal e jargão jornalístico); usar pistas para resolver palavras cruzadas

**Quadro 3.4** – Resumo das atividades de leitura da Situação de Aprendizagem 1 – Volume 2 (SÃO PAULO, 2009b)

Nessa Situação de Aprendizagem não há textos, porém as três atividades apresentadas desenvolvem um trabalho de vocabulário relacionado ao tema desse Caderno: *Newspaper*.

A atividade 1 da Situação de Aprendizagem 1, do volume 2 do Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2009b, p.14), tem como objetivo o reconhecimento das seções de um jornal em língua portuguesa, fazer inferência de sentidos de palavras relacionando os nomes das seções de um jornal em língua portuguesa aos nomes em língua inglesa dessas mesmas seções. A figura a seguir mostra a atividade 1:

***NEWS, NEWSPAPER SECTIONS AND NEWSPAPER GLOSSARY***

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

---



---



---



---



---

**Figura 3.10** – Atividade 1 da Situação de Aprendizagem 1 – Volume 2 (SÃO PAULO, 2009b, p.14)

O direcionamento da atividade aos alunos discorre que os jornais são organizados por seções. Em grupos, eles devem observar essas seções nos jornais que têm em mãos, em português, para buscar as seções correspondentes às descritas na atividade e observar também se há outras seções além dessas descritas. No Roteiro para aplicação (SÃO PAULO, 2009b, p.10) é sugerido ao professor que organize grupos de quatro alunos para trabalhar com jornais de língua portuguesa, trazidos pelo professor para a classe, para que folheiem e discutam como é a sua organização. O professor deve comentar que a organização do jornal em cadernos e seções facilita a localização de assuntos do interesse do leitor.

Ao trabalhar com um jornal, em português, em sala de aula, e detectar quais seções do jornal correspondem às palavras distribuídas na figura da árvore, os alunos trabalham em grupos, sendo possível observar que o ensino-aprendizagem segue a visão sociointeracionista preconizada nos PCN-LE (BRASIL, 1998, p.54), que afirmam que a aprendizagem deve possibilitar aos alunos temas interessante e que proporcionem interação e cooperação com os colegas. Nesse mesmo sentido, os PCN-EM (BRASIL, 1999, p.149) afirmam que o ensino de línguas não deve mais ser pautado somente no conhecimento metalingüístico ou no reconhecimento de regras gramaticais, mas sim, ter como objetivo o trabalho que foque o papel formador do aluno. É possível observar que o trabalho com o jornal pode ser de interesse dos alunos, já que é algo que faz parte da vida cotidiana, podendo colaborar com a formação do aluno como preconizam os PCN-EM (BRASIL, 1999). Entretanto, é possível observar que essa atividade não proporciona um trabalho em que é possível observar que os alunos podem vivenciar uma situação real de leitura, pois ao relacionarem os nomes das seções do jornal em português às palavras distribuídas na figura da árvore, podem simplesmente deduzir a tradução das mesmas. A atividade poderia ser mais enriquecida se os alunos pudessem ler textos retirados do jornal, para que os exemplos fossem mais reais e concretos e as diferentes seções pudessem ser observadas, bem como os assuntos tratados em cada uma delas, de forma mais contextualizada, podendo assim observar e relacionar a organização de um jornal em português e em inglês.

Por sua vez, na atividade 2 (SÃO PAULO, 2009b, p.15), o objetivo é relacionar os conteúdos às respectivas seções de um jornal e fazer inferências apoiando nas palavras cognatas. A figura a seguir ilustra a atividade 2:

2. Now decide which newspaper section listed in Activity 1 you should read in order to find:

- a) the main news articles in a newspaper \_\_\_\_\_
- b) market and economic trends \_\_\_\_\_
- c) the newspaper opinion on a recent debate \_\_\_\_\_
- d) readers' opinions on a recent debate \_\_\_\_\_
- e) cars for sale \_\_\_\_\_
- f) houses/apartments to let or for sale \_\_\_\_\_
- g) job offers \_\_\_\_\_
- h) an accident involving a bus and a truck on a local highway \_\_\_\_\_
- i) a diplomatic agreement between two foreign countries \_\_\_\_\_
- j) the result of a soccer match \_\_\_\_\_
- k) a movie review and the movie theater where it is playing \_\_\_\_\_
- l) recent research on DNA sequencing \_\_\_\_\_

**Figura 3.11** – Atividade 2 da Situação de Aprendizagem 1 – volume 2 (SÃO PAULO, 2009b, p.15)

O direcionamento da atividade pede que o aluno decida em qual das seções do jornal, listadas na atividade 1, seria possível encontrar os itens descritos na atividade 2. No direcionamento ao professor para essa atividade (SÃO PAULO, 2009b, p.11), há a sugestão para que ele, juntamente com os alunos, relembre os nomes das seções do jornal que foram trabalhados na atividade anterior. Em seguida, o professor deve orientar o trabalho individual dos alunos para que se apóiem nos cognatos e nas palavras conhecidas, evitando, assim, a tradução.

Nessa atividade é possível observar que a o trabalho na busca por cognatos e a inferências são estratégias que refletem os PCN-EM (BRASIL, 1999, p.150) quando afirmam que a aprendizagem deve ser significativa considerando as competências comunicativas por

meio do uso de estratégias. Também é possível observar que a atividade apóia-se nos PCN+EM (BRASIL, 2002, p. 97) que afirmam que a leitura, competência primordial no ensino de línguas estrangeiras no Ensino Médio, deve ser trabalhada por meio de técnicas de leitura. Entretanto, ao realizarem a atividade, é possível observar que os conteúdos a serem relacionados com as seções do jornal estão descontextualizados, contrariando o que preconiza a Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008, p.37) quando afirma que o conhecimento deve ser construído por meio de práticas que envolvam a interação entre os conteúdos a serem aprendidos com o contexto em que o aluno está inserido. Novamente, seria mais interessante se os alunos pudessem trabalhar com textos e não com alternativas soltas como está na atividade, sem qualquer contexto e sem a possibilidade de se observar a estrutura textual das seções do jornal e seus respectivos textos.

Por sua vez, a atividade 3 (SÃO PAULO, 2009b, p.15-17), tem por objetivo relacionar definições às palavras ligadas ao tema - jornal e o jargão jornalístico - e usar pistas para resolver palavras cruzadas.

A seguir a figura 3.12 ilustra a atividade 3:

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

article	byline	caption	deadline	editor	headline	hook
lead	op-ed	cropped	reporter	scoop		

**Across →**

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

**Down ↓**

- Shortened to fit on the newspaper page **where** the news article will be printed.
- Credit given to a reporter **who/that** signs an article.
- The first paragraph of an article **which/that** includes who, what, when, where and why something happened.
- A person **who/that** researches and writes for a newspaper.
- The newspaper section **where** you find opinions and editorials.
- A piece **which/that** describes and explains a current news event.

**Figura 3.12** – Atividade 3 da Situação de Aprendizagem 1 – Volume 2 (SÃO PAULO, 2009b, p.15-17)

Nos procedimentos ao professor (SÃO PAULO, 2009b, p.11) há a sugestão de que ele converse com a classe sobre as estratégias para se resolver uma palavra cruzada, como contar o número de letras da palavra ou descobrir a palavra por meio da identificação das letras de outra palavra que se cruza com ela, bem como as estratégias de leitura em inglês como o reconhecimento de cognatos e das palavras conhecidas. Ao professor é lembrado que nessa atividade não há o objetivo de memorizar o vocabulário, mas sim, um momento em que se pode desenvolver estratégias de leitura, pois por se tratar de um jargão jornalístico, não há o equivalente de todas as palavras em português, surgindo, então a necessidade de compreender o sentido por meio das definições que estão nas pistas “*across* e *down*”. Essa atividade deve ser desenvolvida, segundo os direcionamentos, em duplas.

Nessa atividade, é possível observar novamente o desenvolvimento do trabalho de ensino-aprendizagem dentro da visão sociointeracionista, pois os alunos trabalham em duplas e há interação entre o professor e a classe. No entanto, o trabalho lexical, mais uma vez, fica descontextualizado, pois, embora, seja sugerido ao professor que estimule o desenvolvimento de estratégias de leitura e não a memorização do vocabulário, é possível observar que os alunos trabalham com palavras soltas, baseadas nas definições somente. Outra observação possível de ser feita é com relação aos pronomes relativos que aparecem em negrito nas definições das alternativas para o preenchimento da palavra cruzada, mostrando claramente que a atividade foca esse dado gramatical, o qual também segue sem um contexto maior. Fica visível na atividade que a gramática é trabalhada em separado do contexto de um texto não sendo considerada como um aspecto integrado à caracterização do gênero textual, bem como o vocabulário.

Na Situação de Aprendizagem 1 fica claro a introdução ao tema, jornal, que será trabalhado nos volumes 3 e 4 do Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2009c, 2009d), quebrando a sequência temática trabalhada no volume 1 (SÃO PAULO, 2009a). As três atividades da Situação de Aprendizagem 1 (SÃO PAULO, 2009b) não desenvolvem a leitura ou a compreensão de textos, mas sim, atividades que podem ser entendidas como familiarização dos alunos com o assunto e com o léxico que será trabalhado ao longo dos próximos dois bimestres. A interação entre os alunos e entre os alunos e o professor é explorada nas três atividades dessa Situação de Aprendizagem, possibilitando observar que a visão de ensino-aprendizagem é a sociointeracionista, o que está em alinhamento com os documentos oficiais. Os objetivos das atividades de reconhecer a organização de um jornal em seções, de inferir sentidos às palavras em inglês, relacionando-as com os nomes das seções do jornal em português, de relacionar os conteúdos às respectivas seções por meio de inferências e do

conhecimento das palavras cognatas e de relacionar definições às palavras ligadas ao tema jornal e jargão jornalístico são cumpridos.

A questão de se trabalhar com a língua materna na sala de aula de língua estrangeira está explicitada nos PCN-LE (BRASIL, 1998, p.28) que afirmam que o processo sociointeracional de construção do conhecimento linguístico já foi vivenciado na língua materna, fazendo do aluno um falante competente na sua língua e nos usos de linguagem nos vários contextos sociais (casa, escola, clube). Esse conhecimento de linguagem que o aluno já tem da língua materna ajuda nos processos de construção de significados em língua estrangeira. Portanto, o trabalho com jornal em português pode ser benéfico e colaborar para a construção do significado. Entretanto, trazer também um jornal em inglês, como já observado, seria mais enriquecedor ao aluno, já que ele tem condições de transferir seu conhecimento linguístico em língua materna para a língua inglesa.

Embora seja possível observar que essa Situação de Aprendizagem envolva a familiarização com o tema a ser trabalhado e que o uso da língua materna se faz presente para auxiliar na construção de significados, é possível observar que na primeira atividade seria possível um trabalho mais contextualizado, onde os alunos poderiam trabalhar textos ou mesmo um jornal em inglês para que pudessem comparar as diferenças ou similaridades da organização dos dois jornais, bem como possibilitar o trabalho com textos autênticos e poderem usar significativamente a língua materna e estrangeira. Há no Roteiro para aplicação da atividade (SÃO PAULO, 2009b, p.10) a sugestão para que o professor leve os alunos ao laboratório de informática para que possam acessar *sites* onde encontrarão jornais de língua inglesa do mundo todo. No entanto, esta é uma atividade opcional, dependente da disponibilidade de computadores, do acesso à internet e da organização do quadro de horários das aulas. Na segunda atividade, é possível observar que a falta de contextualização, como por exemplo, trabalhar com a leitura do jornal, para que os alunos pudessem encontrar nele os assuntos apontados nas alternativas da atividade, deixa transparecer que a atividade fica voltada para o trabalho com vocabulário e tradução, contrariando os documentos oficiais e a Proposta Curricular. Na terceira atividade também é possível observar o foco no trabalho lexical somente, o qual seria enriquecido se houvesse a possibilidade do trabalho com o jornal, proporcionando, segundo a Proposta Curricular, a “formação mais ampla do indivíduo, possibilitando seu contato com outros modos de sentir, de viver e de expressar-se” (SÃO PAULO, 2008, p.41). As atividades dessa Situação de Aprendizagem não proporcionam a possibilidade do aluno “fazer uso/reconhecer os mecanismos de textualização” (DIAS, 2009, p.214) ou objetivar a aprendizagem de conhecimentos linguísticos e lexicais para agir no

mundo, para o engajamento discursivo e para a construção de significados (BRASIL, 2004, p.47).

### **Situação de Aprendizagem 2**

As atividades de compreensão escrita que compõem a Situação de Aprendizagem 2 do Caderno do Professor, volume 2 (SÃO PAULO, 2009b) estão resumidas a seguir:

<b>Situação de Aprendizagem 2 – Finding what you need</b>	
<b>Atividades</b>	<b>Objetivos</b>
Atividade 1	Identificar o gênero de um texto por meio da apreensão de sua organização geral
Atividade 2	Identificar os mesmos conteúdos em estruturas textuais distintas, relacionando descrições expandidas aos anúncios
Atividade 3	Comparar textos, identificando suas características
Atividade 4	Inferir o significado de abreviações apoiando-se em pistas presentes no texto e na mobilização de conhecimentos prévios

**Quadro 3.5** – Resumo das atividades de leitura da Situação de Aprendizagem 2 – Volume 2 (SÃO PAULO, 2009b)

Nessa Situação de Aprendizagem, três textos servem de base para o desenvolvimento das atividades. Na atividade 1 o texto foi tirado da seção de classificados de um jornal. Na atividade 2, há dois textos escritos de forma extensa, mas com o conteúdo de dois anúncios da atividade 1; as atividades 3 e 4 são desenvolvidas com base nesses três textos.

A atividade 1 da Situação de Aprendizagem 2 (SÃO PAULO, 2009b, p.21) tem como objetivo identificar o gênero de um texto por meio da apreensão de sua organização geral. A figura a seguir representa a atividade:

### *FINDING WHAT YOU NEED*

1. The text below was taken from a newspaper. Read it quickly and answer in English: Which newspaper section was each text taken from?

#### TEXT A

**Kancil 850 EZ**, 2001 model. Metallic gold. Single owner. Used by pensioner. New paint work. Reasonable price. 8543-20918.

**Nissan Cefiro 3.0 Sedan (yr 2002)**, Lady owner, good condition, low mil, regist numb TAC 13. 2348-50493.

**CHEVY Silverado**, 2004, 1500 4x4 w/ ext cab, excel. \$18,900. Call 503-432-12.

**FORD - Escort LX**, 1991. 4 cyl., low mil, runs great. Good, no dents. \$950 cash. 4332-10349.

**SATURN - SL2**, 1992, AUTO, all power, AC, nice running cond., w/ radio&CD player. \$1900 cash. 503-266-7625.

#### TEXT B

**Apart at Bandar Botanic** - 900sf, 3r 2b, Brand New and Vacant. Quality built by Gamuda. 1 Allocated car park. 9843-1234.

**Hse to let** - 3 bd, 2 ba, bonus rm, laundry, fenced yd, AC, stove/fridge. \$800/mo + dep. 541-977-3302. NO PETS!

**3 BD, 2 BA hse** - 1700 sqft +/-, close to schools, pets OK, fenced & landscaped back yd. \$850/mo. 541-788-9027.

**Single Hse for sale** -Taman District 3+1 rooms 1 Bath+1Toilet 2 min to Silk Highway 5 min to KTM Commute. 524-30980.

**WARM AND COZY** 2 bd, 1 ba w/fireplace, lg fenced yd, animals OK w/deposit. \$675/mo. Call Victoria 475-7953.

**Figura 3.13** – Atividade 1 da Situação de Aprendizagem 2 – Volume 2 (SÃO PAULO, 2009b, p.21)

O direcionamento da atividade pede que os alunos leiam rapidamente - “*read quickly*” - para que percebam de qual seção do jornal o texto foi retirado. No Roteiro para aplicação (SÃO PAULO, 2009b, p.18) a sugestão ao professor é para que insista com os alunos para que façam a leitura rapidamente.

Nessa atividade é possível observar que o objetivo de identificar o gênero do texto por meio da apreensão de sua organização geral deixa a desejar. Observa-se que no direcionamento aos alunos, há somente a menção de que os textos foram retirados de um jornal, sem mais informações com relação à data e o nome do jornal. Outro aspecto a ser notado é com relação ao *layout*, pois é possível questionar se, na seção de classificados de um jornal, o anúncio de venda de carros vem lado a lado com o anúncio de venda ou aluguel de imóveis. Isso leva a outra observação com relação às atividades anteriores, na Situação de Aprendizagem 1, na qual os alunos trabalharam com jornal em português para o reconhecimento das seções do jornal e agora, trabalham com um texto que deve ser reconhecido como pertencente à seção de classificados do jornal, mas que provavelmente não

condiz com o que observaram no jornal. Seria interessante que fosse apresentado um texto original, retirado de uma fonte de circulação social fazendo com que a noção de gênero fosse desenvolvida a contento. Essa atividade parece contrariar o que preconizam os documentos oficiais com relação ao desenvolvimento da compreensão escrita por meio de textos autênticos (BRASIL, 1998, p. 92; BRASIL, 2002, p.107).

A atividade 2 (SÃO PAULO, 2009 b, p.21-22), por sua vez, tem o objetivo de identificar os mesmos conteúdos da atividade 1 em estruturas textuais diferentes, relacionando as descrições expandidas aos anúncios anteriores. A figura 3.14, a seguir, ilustra a atividade 2:

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

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

**b) I am interested in selling my car. It is a vehicle called Chevy Silverado, with an extended cabin. It is a 2004 model with a 1500 engine. It has traction on the four wheels. It is in excellent condition and I am selling it for only \$18,900. If you are interested, you can call me at 503-432-12.**

**Figura 3.14** – Atividade 2 da Situação de Aprendizagem 2 – Volume 2 (SÃO PAULO, 2009b, p.21-22)

O direcionamento da atividade explicita que os textos são versões expandidas dois anúncios da atividade anterior. Os alunos são requisitados a buscar quais são os anúncios. No Roteiro de aplicação (SÃO PAULO, 2009b, p.18) há sugestão para que o professor peça aos alunos para que façam a atividade rapidamente (dois ou três minutos) e que, a seguir, promova uma discussão sobre como eles fizeram a relação dos textos, isto é “quais estratégias” eles utilizaram como, por exemplo, números (quantidade de cômodos da casa, telefone), a marca do automóvel, etc.

É interessante observar que a comparação da versão expandida com a versão dos classificados, na atividade anterior, que contêm, por exemplo, mais abreviações, pode propiciar a comparação das diferenças entre as formas em que os textos são elaborados. Entretanto, é possível observar que essa comparação não necessariamente leva ao trabalho com gênero, pois é possível questionar se a versão expandida é uma possibilidade real, se o aluno, ao trabalhar com o jornal em sala de aula, na Situação de Aprendizagem 1, se deparou com textos dessa forma, expandidos, na seção de classificados. Além do mais, não há menção da fonte ou autoria do texto em ambas as versões, outro fator de fundamental importância no

trabalho com gêneros. O exemplo mostra, portanto, que o trabalho com gêneros, o qual está preconizado no Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2009) deixa a desejar sendo possível observar que a atividade se apresenta muito mais como a busca de informações específica, *scanning*, pois o aluno busca na versão dos classificados itens como os números de cômodos da casa, o preço do aluguel, o nome do veículo, entre outros e não a busca de se observar como que os dois textos estão elaborados.

A Atividade 3 (SÃO PAULO, 2009b, p.22) tem o objetivo de comparar textos, identificando suas características. A figura a seguir ilustra atividade 3:

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

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

Figura 3.15 – Atividade 3 da Situação de Aprendizagem 2 – Volume 2 (SÃO PAULO, 2009b, p.22)

O direcionamento da atividade 3 pede que os alunos comparem os textos das atividades 1 (*ads*) e 2 (*extended version*) e completem a tabela e, em seguida, discutam por que anúncios têm essa característica. Ao professor, é sugerido (SÃO PAULO, 2009b, p.19) que leia o enunciado com a classe e peça que os alunos trabalhem a resolução da atividade em pares.

Nessa atividade, é possível observar que o objetivo de comparar os textos para identificar as características de cada um é atingido, pois os alunos, em pares, podem ajudar-se mutuamente no reconhecimento das características de cada texto e percebê-los diferentes na sua forma. É possível reconhecer nessa atividade a diretriz preconizada nos PCN-EM (BRASIL, 1999, p.151) que orientam com relação ao desenvolvimento da competência discursiva, quando os alunos são indagados, no direcionamento da atividade, a justificar o porquê das diferenças entre os textos, propiciando, assim, o desenvolvimento do conhecimento de gênero. Entretanto, se as duas atividades anteriores trazem textos que não perfazem a contento as características do trabalho com gênero, essa atividade torna-se um tanto superficial. Seria mais rico se os alunos fizessem essas comparações com textos autênticos, retirados do jornal, tornando a atividade e mais real e significativa. Da forma como está, a atividade não preenche os requisitos preconizados nos documentos oficiais de se

trabalhar com textos autênticos para que os alunos possam, por meio deles, fazer “a conexão entre o que se faz na sala de aula de Língua Estrangeira e o mundo fora da escola onde a língua estrangeira é usada” (BRASIL, 1998, p.92).

Na atividade 4 (SÃO PAULO, 2009b, p.22) o objetivo é inferir o significado de abreviações por meio das pistas presentes no texto, bem como na mobilização de conhecimentos prévios.

A figura a seguir ilustra a atividade:

<b>4. Read the texts in Activity 1 again and figure out what the following abbreviations stand for:</b>	
a) yr 2002	f) w/ radio&CD player
b) low mil	g) 1700 sqft +/-
c) regist numb	h) 2 min
d) 4 cyl	i) w/fireplace
e) running cond	j) lg fenced yd

**Figura 3.16** – Atividade 4 da Situação de Aprendizagem 2 – Volume 2 (SÃO PAULO, 2009b, p.22)

O direcionamento da atividade pede que o aluno leia novamente os textos da atividade 1 e descubra o que significam as abreviações que são pedidas nos itens de ‘a’ a ‘j’. No Roteiro ao professor (SÃO PAULO, 2009b, p.19), há a sugestão para que os alunos façam a atividade individualmente. Os procedimentos alertam que duas das abreviações podem trazer dificuldades, por exigir conhecimentos sobre equivalências entre unidades de medidas, por exemplo: quilômetros e milhas. O professor pode, segundo o direcionamento, explicar com exemplos as equivalências antes de iniciar a atividade ou aguardar para que algum aluno perceba isso e levante questionamentos, o que poderia tornar um momento de socialização do conhecimento com outros colegas.

Nessa atividade, o trabalho de identificar as abreviações apoiando-se nas pistas dos textos e mobilizando conhecimentos prévios está apoiada nos PCN-LE (BRASIL, 1998) que preconizam que “um dos procedimentos básicos de qualquer processo de aprendizagem é o relacionamento que o aluno faz do que quer aprender com aquilo que já sabe” (BRASIL, 1998, p.32). Entretanto, fica claro que ao reconhecer as abreviações, mesmo com a ajuda do professor para possíveis dificuldades, como sugerido no Roteiro, não garante que os alunos estão relacionando essa informação com a organização do gênero classificados, fazendo com que a atividade fique também em um nível superficial de somente reconhecer as abreviações. Não parece haver uma discussão que observe as características do gênero classificados, que contêm abreviações ou frases mais curtas, por exemplo.

Na Situação de Aprendizagem 2 é possível observar que ocorre interação entre os alunos e entre os alunos e o professor nas atividades, transparecendo que é a visão sociointeracionista de ensino-aprendizagem que é trabalhada e que se alinha com o que preconizam os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.57) ao afirmarem que “aprendizagem é de natureza sociointeracional, pois aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional”. O trabalho com gêneros fica transparente e pode ser claramente observado nos objetivos das Situações de Aprendizagem 2 e 3 como “identificar características de um gênero” (SÃO PAULO, 2009b, p.18, 23) ou nas Orientações sobre os conteúdos do bimestre que afirmam que os alunos entrarão em contato com “diferentes gêneros como anúncios de classificados [...]” (SÃO PAULO, 2009b, p.8). Entretanto, é possível observar que os textos trabalhados não são autênticos, o que prejudica o trabalho de contextualização do texto e, por consequência o trabalho com gênero. A atividade 3, por exemplo, poderia ser explorada mais profundamente, com uma discussão, por exemplo, sobre as diferenças nas duas versões dos textos sobre classificados. Entretanto, o que se faz transparecer é que o trabalho torna-se superficial, com o reconhecimento somente de características formais do texto. Além disso, outra questão é na comparação entre as duas versões dos classificados, é que a versão expandida do anúncio, como já mencionado, é um gênero que não existe. De fato, o que se pode observar é que talvez, tais atividades não possam ter um desenvolvimento mais detalhado pelo fato de que os textos não transparecem ser textos reais. Segundo Ramos (2004, p.117) um fator importante a ser considerado no trabalho com gênero textual deve ser a contextualização do texto. Isto é, práticas que levem ao reconhecimento, entre outros, do propósito do texto e da audiência “assegurando que a discussão de traços linguísticos possa sempre ser feita dentro do contexto de suas funções no texto”. Segundo a autora, alguns elementos como a fonte do texto, a finalidade, o público-alvo e o próprio assunto do texto são elementos que compõem o discurso e devem ser usados pelo leitor para que possam contribuir para a compreensão. Nesse sentido, é possível observar que textos não autênticos podem acarretar dificuldades no trabalho com gêneros, pois a presença da referência nos textos faz com que o próprio texto possa ser contextualizado. Além do mais, o trabalho com textos não autênticos contraria as diretrizes preconizadas nos documentos oficiais (BRASIL, 1998, p.92; BRASIL, 2002, p.107; BRASIL, 2004, p.19, 43).

### Situação de Aprendizagem 3

Na Situação de Aprendizagem 3, do volume 2 do Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2009b) as atividades que envolvem leitura estão resumidas no quadro a seguir:

<b>Situação de Aprendizagem 3 – Newspaper Readers and Newspaper Ethics</b>	
<b>Atividades</b>	<b>Objetivos</b>
Atividade sensibilização	Sensibilizar os alunos para o trabalho com as seções <i>Corrections</i> e <i>Letter to the editor</i>
Atividade 1	Levantar hipóteses sobre informações incorretas em artigos publicados em jornais
Atividade 2	Identificar a organização de uma nota de correção no jornal
Atividade 4	Identificar a opinião do autor com base em pistas verbais presentes no texto
Atividade 5	Inferir significados que não estão explícitos no texto

**Quadro 3.6** – Resumo das atividades de leitura da Situação de Aprendizagem 3 – Volume 2 (SÃO PAULO, 2009b)

Nessa Situação de Aprendizagem a atividade de sensibilização trabalha com um jornal local em língua portuguesa, o qual o professor deve trazer para a classe. Já a atividade 1 é desenvolvida com base em três textos extraídos de um jornal; a atividade 2 está baseada em um texto publicado na seção de *Correction* do mesmo jornal da atividade 1 e as atividades 4 e 5 são desenvolvidas com base em dois textos publicados na seção “*Opinion*” de um jornal.

A atividade de sensibilização tem o objetivo de sensibilizar o aluno para o trabalho com as seções “*Corrections*” e “*Letters to the editor*” de um jornal. No Roteiro (SÃO PAULO, 2009b, p.23) é sugerido ao professor que ele organize a classe em grupos de quatro alunos para que trabalhem com exemplares de jornal em português, talvez os mesmos jornais que foram usados na Situação de Aprendizagem 1 (SÃO PAULO, 2009b, p.14), para que localizem as seções que corresponderiam a “*Corrections*” e “*Letter to the editor*”. Seguindo os procedimentos ao professor, os alunos devem fazer uma leitura rápida e ao responderem às perguntas: “*In what part of the newspaper did you find these sections? What are they about?*”, eles devem perceber que essas seções estão no primeiro caderno dos jornais, que são relativamente pequenas notas e fazer a relação da seção “*Corrections*” com a seção “*Erramos*”, assim como a “*Letters to the editor*” corresponde à “*Opinião do leitor*”.

Nessa atividade de sensibilização, é possível observar que o trabalho com a pré-leitura, preconizado nos PCN-LE (BRASIL, 1998) está presente. Afirmam os documentos que a fase de pré-leitura propicia a “sensibilização do aluno em relação aos possíveis significados

a serem construídos na leitura” (BRASIL, 1998, p.91), ativando o conhecimento prévio de mundo, da organização textual, quando e onde foi publicado o texto e com qual propósito. Ao trabalharem com o jornal, os alunos podem vivenciar o trabalho com textos autênticos, fazendo com que a leitura seja contextualizada e que possa ser focada na interação autor-leitor-texto (KOCH E ELIAS, 2011, p.10). É possível observar, que ao responderem a pergunta sugerida nos procedimentos ao professor “In what part of the newspaper did you find these sections? What are they about?” os alunos, em grupo, devem relacionar com as seções “Erramos” e “Opinião do leitor” no jornal em português, perfazendo o objetivo dessa atividade de sensibilizar o aluno para o trabalho que virá a seguir. Entretanto, trazer também um jornal em inglês, como já observado na Situação de Aprendizagem 1, seria mais enriquecedor ao aluno, para que possibilite um trabalho também contextualizado em inglês.

Por sua vez, a atividade 1 (SÃO PAULO, 2009b, p.27) tem o objetivo de levantar hipóteses sobre informações incorretas em artigos publicados em jornais. A seguir, a figura que representa a atividade 1:

## *NEWSPAPER READERS AND NEWSPAPER ETHICS*

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

The screenshot shows a newspaper website with three news articles. Each article has a callout box pointing to a specific error in the headline or text.

- Economy:** The headline is "Inflation rates drop drastically". The callout box highlights the error: "According to the latest IHP Report, inflation rates lowered from October's 1.97% to November's 1.91%..."
- Local News:** The headline is "Driver killed on tragic accident". The callout box highlights the error: "Jonathan Kurdsey, 12, was killed in last night's crash on Expressway 59 when a lorry driver..."
- Sports:** The headline is "Kaká crowned best player of the year". The callout box highlights the error: "In a ceremony held after the final against Milan, Brazilian player Kaká was crowned the best player of the year by FIFA..."

**Figura 3.17** – Atividade 1 da Situação de Aprendizagem 3 – Volume 2 (SÃO PAULO, 2009b, p.27)

O direcionamento da atividade pede que o aluno observe as *headlines* e as notícias que foram extraídas de um jornal datado de 17 de dezembro de 2007. Essas notícias contêm erros os quais devem ser identificados. O Roteiro de aplicação (SÃO PAULO, 2009b, p.24) sugere que o professor mantenha os alunos trabalhando em grupos e é importante que esclareça que os erros que estão na notícia/texto são de conteúdo informativo. Para correção, o professor pode promover uma rápida discussão sobre quais evidências do texto justificam as respostas.

Nessa atividade, é possível observar que novamente a fonte dos textos está incompleta, fazendo com que a contextualização do texto não se realize. Há somente a data da publicação do jornal, sem mencionar o nome do jornal, fazendo com que o aluno/leitor não possa usar de seu conhecimento prévio de mundo para construir o significado do texto. É

interessante salientar que a intervenção do professor para clarear o direcionamento da atividade é necessária, pois não fica claro no direcionamento qual é o erro que se deve achar e como foram identificados. Ao mesmo tempo os erros parecem um tanto sutis, o que poderia acarretar certa dificuldade na resolução da atividade. No entanto, é possível que os alunos, ao trabalharem em grupo, possam fortalecer a busca da solução da atividade, ao ajudarem-se mutuamente, como, por exemplo, no terceiro texto que requer do aluno um bom conhecimento anterior de mundo sobre esportes e sobre o jogador, Kaká. Não obstante esses fatores que podem acarretar dificuldades, o objetivo da atividade de levantar hipóteses sobre informações incorretas, pode ser atingido. É possível questionar, na observação dessa atividade, o porquê trabalhar com (supostos) textos gerais, na busca de erros, se na atividade de sensibilização o trabalho foi com a seção “Erramos” e “Opinião do leitor”. Parece que essa atividade não tem continuidade com a atividade anterior.

A Atividade 2 (SÃO PAULO, 2009b, p.28), por sua vez, traz o objetivo de identificar a organização de uma nota de correção em um jornal. A figura, a seguir, representa a atividade 2:

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

**CORRECTION**

In “Kaká crowned best player of the year” (published on 12/17/2007) we stated that the ceremony in which Brazilian player Kaká was crowned the best player of the year happened after the final against Milan. In fact, the final was against Boca. The mistake has been corrected in our archives.

Then, answer:

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

**Figura 3.18** – Atividade 2 da Situação de Aprendizagem 3 – Volume 2 (SÃO PAULO, 2009b, p.28)

No direcionamento da atividade os alunos devem observar a nota publicada no dia seguinte, no mesmo jornal da atividade anterior, na seção *Corrections* e responder às perguntas que se seguem. O Roteiro de aplicação (SÃO PAULO, 2009b, p.24) sugere que o professor leia, juntamente com os alunos, o enunciado da atividade e que seja uma atividade em grupo com a discussão feita em português.

Na atividade 2 é possível observar que a fonte do texto está incompleta, pois não se sabe em qual jornal foi publicado, somente que é no mesmo jornal do texto da atividade anterior, também sem essa informação. É possível observar, nessa atividade, ao responderem às perguntas, os alunos devem perceber o modelo de texto que seria o modelo padrão de uma nota de correção, o que pode proporcionar um desenvolvimento do trabalho com gênero, mostrando que o objetivo da atividade de identificar a organização de uma nota de correção pode ser alcançado. Entretanto, o que se pode observar é que a atividade ficaria mais enriquecida e significativa se os textos fossem autênticos e se os alunos, ao invés de seguirem às perguntas sobre a organização do texto, observassem e apreendessem do texto a forma organizacional do mesmo. Da maneira como está na atividade, os alunos podem mecanicamente perceber o modelo a ser seguido, no qual se coloca a data de publicação da matéria, introduz, por meio da expressão “*we stated that*” o erro da matéria e a expressão “*in fact*” para se fazer a correção. Não é possível observar nenhuma sugestão ao professor ou mesmo uma atividade em que se discutam aspectos mais relevantes do gênero como os aspectos sob os quais o texto foi produzido, como preconizado nos PCN-LE (BRASIL, 1998) que afirmam que compreender envolve a percepção de todo o contexto onde ocorre a comunicação, isto é “a relação interacional entre quem fala, o que, para quem, por que, quando e onde” (BRASIL, 1998, p.89).

Na atividade 4 (SÃO PAULO, 2009b, p.28-29) o objetivo é identificar a opinião do autor com base em pistas verbais presentes no texto. A figura a seguir demonstra a atividade 4:

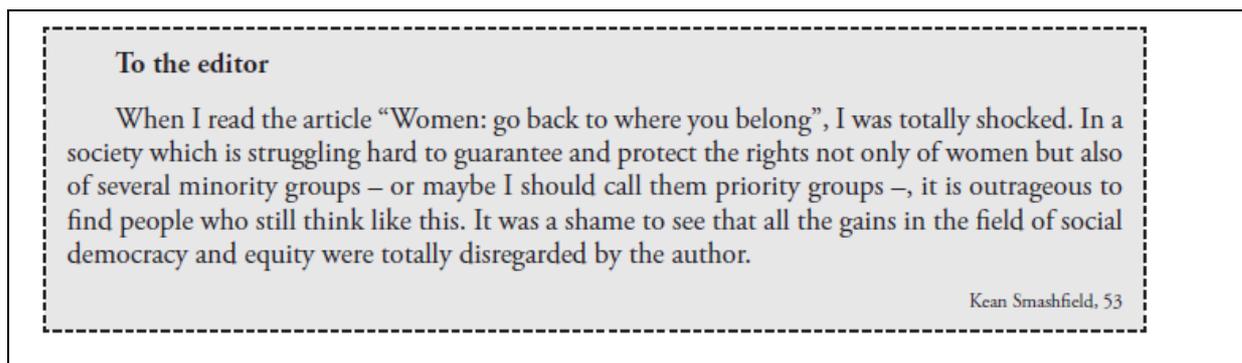
4. In a news article entitled “*Women: go back to where you belong*”, published in the Opinion section of a newspaper, the columnist firmly stood up for his argument that violence among teenagers is a domestic problem and that the solution for it can only be achieved if women take over their role as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

Read them quickly and answer: Who supports the ideas presented by the author? Who is against them? What evidence in both texts helped your answer?

**To the editor**

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

Johanne Sushbeck, 40



**Figura 3.19** – Atividade 4 da Situação de Aprendizagem 3 – Volume 2 (SÃO PAULO, 2009b, p.28-29)

O direcionamento da atividade relata que em um artigo publicado na seção *Opinion* de um jornal, o articulista coloca firmemente sua opinião sobre um aspecto do texto e que após a publicação e leitura de tal artigo, dois leitores enviaram cartas ao jornal. O aluno deve ler as duas cartas rapidamente e responder quem sustenta as idéias defendidas pelo autor do texto e quem é contra e quais evidências, em ambos os textos, ajudaram o leitor na resposta. No Roteiro de aplicação (SÃO PAULO, 2009b, p.25) há a sugestão para que o professor leia a primeira parte do enunciado do direcionamento da atividade, para certificar-se de que os alunos compreendem que é um artigo opinativo no qual o autor defende seu ponto de vista em relação ao problema da violência entre jovens. Em seguida, o professor deve direcionar os alunos a lerem as duas cartas enviadas ao jornal e responderem as perguntas em português.

Na atividade 4, a busca das opiniões dos leitores sobre o artigo, segundo o objetivo da atividade, deve ser baseada em pistas verbais presentes no texto e, no Roteiro de aplicação (SÃO PAULO, 2009b, p.25), é sugerido ao professor que ele insista para que os alunos não traduzam o texto, mas sim orientem-se por aquilo que conseguem entender. É possível observar, nessa atividade, que o trabalho como a compreensão escrita abrange a fase da leitura, preconizado nos PCN-LE (BRASIL, 1998, p.92). A leitura é a fase na qual o aluno, usando seu conhecimento de mundo e da organização textual reconhece os elementos sistêmicos do texto. De acordo com o nível de compreensão estabelecido, o professor deve explorar, nas estratégias de leitura, nos itens lexicais e gramaticais que o aluno tem na língua materna, o desenvolvimento da compreensão leitora, destacando que o aluno aprenda a “desconsiderar a necessidade de conhecer todos os itens lexicais para ler” (BRASIL, 1998, p.92).

Não obstante esse alinhamento com os documentos oficiais, é possível observar, nessa atividade que, mais uma vez, os dois textos estão descontextualizados, sem menção da

fonte. Outra questão transparente é que os alunos vão ler a opinião de dois leitores sobre um artigo publicado anteriormente no jornal, mas que não é fornecido para leitura. Há somente um resumo do artigo no direcionamento da atividade. Se os alunos pudessem ler o artigo publicado, discuti-lo, emitir suas opiniões e ler, em seguida, as duas cartas com as opiniões dos leitores, talvez a atividade tornasse mais significativa e contextualizada.

A atividade 5 (SÃO PAULO, 2009b, p.29) traz o objetivo de inferir significados que não estão explícitos no texto. A figura 3.20, a seguir, representa a atividade 5:

<p>5. Read the Letters to the editor again and answer in Portuguese:</p> <p>a) Kean Smashfield suggests an alternative term for minority groups. What is it? Why do you think he makes this suggestion?</p> <p>b) Johanne Sushbeck calls for a return to traditional values. What do you think these values are?</p>
--

**Figura 3.20** – Atividade 5 da situação de Aprendizagem 3 – Volume 2 (SÃO PAULO, 2009b, p.29)

O direcionamento da atividade pede ao aluno leia novamente as cartas ao editor e responda as perguntas em português. No Roteiro de aplicação (SÃO PAULO, 2009b, p. 25) encontra-se a sugestão para que o professor faça essa atividade coletivamente, uma discussão aberta, ou em etapas, primeiro em pequenos grupos e depois partilhar com toda a classe. Sugere ainda, o Roteiro, que a segunda opção pode dar mais chances de participação dos alunos. O professor deve fazer a correção e abrir espaço para que os alunos possam discutir suas opiniões sobre o tema, com base na seguinte pergunta: “Se vocês fossem escrever uma nota para a seção opinião do leitor, o que vocês diriam?”.

Na atividade 5, a terceira fase com o trabalho de compreensão escrita, a pós-leitura, preconizada pelos PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 92) pode ser observada. Segundo os documentos, a pós-leitura é o momento em que se deve propiciar aos alunos atividades que possibilitem pensar sobre o texto, emitindo suas opiniões e avaliando criticamente as idéias do autor. Nessa atividade, ao discutirem os itens a) e b) em grupos ou coletivamente, é possível observar que os alunos estão trabalhando dentro da visão sociointeracionista de ensino-aprendizagem, o que está em alinhamento com os documentos oficiais que preconizam que a aprendizagem deve ser uma forma de co-participação social, realizada em pares, buscando a interação aluno-aluno, aluno-professor e aluno-material didático (BRASIL, 1998, p. 58).

Na Situação de Aprendizagem 3 é possível observar que as três atividades de compreensão escrita são desenvolvidas dentro da visão sociointeracionista de ensino-aprendizagem, preconizada nos documentos oficiais (BRASIL, 1998). Na atividade de

sensibilização ao trabalharem com o jornal em língua portuguesa para se familiarizarem com as seções de notas de correções e cartas ao editor, parece ser o momento em que os alunos podem ter um contato mais próximo com um contexto real de leitura, lendo textos autênticos, podendo observar o gênero que será trabalhado nas atividades seguintes. Entretanto, é possível observar que não há uma relação da leitura do jornal em língua materna com um jornal em inglês. Talvez fosse possível criar situações para que os alunos pudessem ler um jornal em inglês, podendo enriquecer a atividade, tornando-a mais significativa. Nas atividades seguintes, os textos não podem ser considerados autênticos, pois não apresentam a fonte, dado importante para o trabalho como gêneros. Na atividade 1, as manchetes apresentadas contém erros que devem ser corrigidos. Entretanto, é possível observar que, além de não apresentar a fonte, as manchetes parecem não ser apresentadas por completo, sendo finalizadas com reticências, o que pode transparecer que são textos que podem ter sido criados para o material didático. É possível supor, também, que ao identificar os erros não seria necessário que os alunos lessem o texto todo, necessitando, assim a intervenção do professor para explicar que os erros envolvem o conteúdo informativo. A atividade 2, por sua vez, também apresenta um texto sem a referencialidade da fonte e deixando transparecer que o objetivo de identificar a organização de uma nota de correção de um jornal pode em parte ser atingido, pois ao responderem às perguntas propostas, os alunos podem perceber a organização textual. No entanto, é possível observar que essa atividade seria mais significativa se fosse possível o trabalho com textos autênticos onde poderia haver variações do modelo exposto na atividade. A atividade 4, por sua vez, também apresenta a ausência da fonte e também não fornece ao aluno/leitor o artigo no qual se basearam as duas cartas ao leitor. Mais uma vez, como já mencionado, seria mais significativo criar oportunidades de ofertar jornais em inglês, onde a leitura se daria com textos autênticos, onde o aluno poderia explorar a leitura de outros artigos e outras cartas ao editor, ampliando a possibilidade de explorar mais dados sobre o texto e ampliar a compreensão leitora. A atividade 5 pode ser observada como um momento em que os alunos podem expor suas idéias sobre o assunto do texto e observar criticamente a opinião do autor do texto. É possível observar que essa atividade pode proporcionar um momento de uma maior percepção do aluno, o que se alinha com a Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008, p. 37) quando afirma que o conhecimento é construído por meio de práticas que possibilitam a interação dos conteúdos e atividades a serem aprendidos como o contexto social em que o aluno está inserido, propiciando um maior poder de cidadania e entendimento dos contextos sociais que lhe são apresentados.

### Situação de Aprendizagem 4

As atividades que envolvem a leitura na Situação de Aprendizagem 4, do Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio, volume 2 (SÃO PAULO, 2009b) estão resumidas no Quadro 3.7, a seguir:

Situação de Aprendizagem 4 – Headlines	
Atividades	Objetivos
Atividade 1	Relacionar manchetes às respectivas seções do jornal
Atividade 2	Identificar as características gerais de uma manchete

**Quadro 3.7** – Resumo das atividades de leitura da Situação de Aprendizagem 4 – Volume 2 (SÃO PAULO, 2009b)

As atividades da Situação de Aprendizagem 4 são desenvolvidas com base em frases/manchetes. A atividade 1 da Situação de Aprendizagem 4 (SÃO PAULO, 2009b, p.32) tem o objetivo de relacionar manchetes às suas respectivas seções em um jornal.

A figura a seguir representa a atividade 1:

**HEADLINES**

1. Read the headlines below and decide which newspaper section they were taken from. Write (P) for Politics, (S) for Sports, (IN) for International News and (LN) for Local News.

- ( ) President intervenes to cease commotion
- ( ) 9 indicted for human trafficking in China
- ( ) Two killed in chemical explosion downtown
- ( ) High-altitude ban stays in football
- ( ) Celtics win 7<sup>th</sup> straight
- ( ) 17 UN staffers killed in Algiers bombings
- ( ) False doctor gets 30 years for running illegal pharmacy

**Figura 3.21** – Atividade 1 da Situação de Aprendizagem 4 – Volume 2 (SÃO PAULO, 2009b, p.32)

O direcionamento da atividade pede que os alunos leiam as manchetes, decidam em qual seção do jornal elas foram retiradas e marquem a qual seção elas pertencem: política, esportes, notícias internacionais e notícias locais. O Roteiro (SÃO PAULO, 2009b, p.30) sugere ao professor que ele leia o direcionamento com os alunos e oriente-os para um trabalho

individual, pois se espera que nesse momento os alunos já entenderam a importância de não fazer traduções literais, mas nortear a leitura pelos cognatos e inferência.

Na atividade 1 é possível observar que são elencadas manchetes de textos que deverão ser relacionadas com as seções do jornal à qual pertencem e que são fornecidas no direcionamento da atividade. Essa atividade tem semelhança com a atividade 2 da Situação de Aprendizagem 1, quando os alunos também relacionam as seções do jornal com os assuntos elencados na atividade. Novamente, é possível observar que a atividade poderia ser enriqueceria e tornar-se mais significativa se fosse trabalhada com o jornal em inglês, fazendo com que ficasse mais próxima do dia-a-dia do aluno.

A atividade 2 (SÃO PAULO, 2009b, p.32), por sua vez, traz o objetivo de identificar as características gerais de uma manchete. A seguir, a figura 3.23 mostra a atividade 2:

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

**Headlines:**

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

**Figura 3.22** – Atividade 2 da Situação de Aprendizagem 4 – Volume 2 (SÃO PAULO, 2009b, p.32)

O direcionamento da atividade pede que o aluno leia as manchetes da atividade 1 novamente e preste atenção à forma como estão escritas. Em seguida, decida se as afirmações são verdadeiras ou falsas. O Roteiro de aplicação (SÃO PAULO, 2009b, p.30) sugere que o professor peça aos alunos que façam a atividade individualmente.

Na atividade 2, o objetivo de identificar as características gerais de uma manchete é cumprido. No entanto, novamente, é possível observar que o trabalho com textos autênticos na atividade 1, faria com que a atividade 2 pudesse ser mais profundamente trabalhada, com textos autênticos em mãos, explorando outros aspectos relacionados às manchetes que estariam no texto e trabalhando dentro de uma situação contextualizada e mais real.

Na Situação de Aprendizagem 4 é possível observar que as duas atividades estão relacionadas e que os objetivos de ambas podem ser cumpridos. É possível observar que na atividade 1 o aluno é direcionado a praticar o conhecimento anterior da organização textual e lexical sobre as seções do jornal. Ele deve relacionar as manchetes às seções do jornal de forma simples, observando os cognatos como *president* e relacioná-lo com a seção de política, *football* com a seção de esportes, *China* com a seção de notícias internacionais, e assim por diante, propiciando uma aprendizagem de novos conhecimentos lexicais ou estratégicos ou mesmo recordando a prática deles. Entretanto, é possível questionar a falta de manchetes que fossem autênticas, mantendo o *layout* original e trazendo a fonte das mesmas, possibilitando observar que a atividade fica restrita ao trabalho estratégico e lexical somente, sem qualquer possibilidade de uma discussão mais ampla sobre as características que envolvem a manchete. Na sequência, na atividade 2, é transparente a falta de uma discussão mais ampla com relação ao objetivo dessa atividade de identificar características gerais de uma manchete. A falta do trabalho com textos autênticos, o jornal, por exemplo, faz com que a atividade tenha uma observação superficial sobre gêneros, observando somente a estrutura mais formal das manchetes, sem considerar, por exemplo, o *layout*, a fonte, autoria e o próprio corpo do texto que a manchete encabeça. É possível observar que as duas atividades não contemplam o que preconizam os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.54) com relação ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira que observa a linguagem como prática social, em que o aluno compreende, expressa opiniões, valores e informações. As atividades não buscam trabalhar com textos autênticos e de forma que o aluno possa vivenciar em sala o que ele vive fora dela, como preconizam os documentos oficiais.

### **3.1.3 Caderno do Professor, Volume 3**

O volume 3 do Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2009c) apresenta 5 atividades que estão distribuídas nas 2 Situações de Aprendizagem.

## Situação de Aprendizagem 1

As atividades que envolvem a compreensão escrita na Situação de Aprendizagem 1 do Caderno do Professor, volume 3 (SÃO PAULO, 2009c) estão resumidas no quadro a seguir:

<b>Situação de Aprendizagem 1 – Entertainment - Horoscopes</b>	
<b>Atividades</b>	<b>Objetivos</b>
Atividade 1	Identificar o gênero de um texto, bem como seu portador pela compreensão geral Identificar leitores-alvo de um determinado texto
Atividade 2	Identificar algumas características do gênero (horóscopos)

**Quadro 3.8** – Resumo das atividades de leitura da Situação de Aprendizagem 1 – Volume 3 (SÃO PAULO, 2009c)

Na Situação de Aprendizagem 1 do volume 3 do Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2009c) as atividades são desenvolvidas com base em um texto sobre horóscopo.

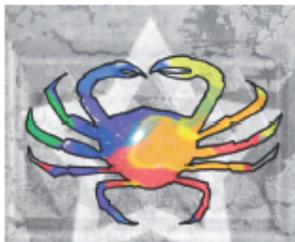
Na atividade 1 (SÃO PAULO, 2009c, p.13-14) o objetivo é identificar o gênero de um texto, bem como seu portador, pela compreensão geral e identificar leitores-alvo de um determinado texto. A seguir, a figura 3.24 representa mostra a atividade 1:

***ENTERTAINMENT – HOROSCOPES***

1. Read the texts quickly and answer:

a) Where can you find these texts?

b) Who are the potential readers of these texts?

**Text A: CANCER**

**Symbol:** The crab

**Element:** Water

**Ruling planet:** Moon

**Period:** June 21 – July 22

**Initial profile**

People born under the sign of Cancer are usually intuitive, responsive, aware, family-oriented, shy, understanding, imaginative, conservative and sensitive.

They can also be moody, hostile and touchy, depending on circumstances and the degree of pressure they suffer.

**Text B: CANCER**

You will have to make tricky choices, so double-check your plans and mainly your available cash! Romance will be sweet this month. Work or school won't represent any problem, you may even get a promotion or reward. However, you will need a more down-to-earth approach in all aspects of your life or you won't achieve total success!

**Text C: CAPRICORN**

**Symbol:** The goat

**Element:** Earth

**Ruling planet:** Saturn

**Period:** December 22 – January 19

**Initial profile**

Those born under Capricorn are determined, serious, ambitious, self-disciplined, competitive, reserved, responsible and extremely organized.

They can also show a more negative side and be rigid, pessimistic and egocentric.

**Text D: CAPRICORN**

Be careful not to rely on your judgment this month, especially about financial matters. Money won't come easy. You'll be inclined to make precipitated decisions you may regret later. Family won't help you. A new female friend will give you good advice – listen to her!

**Figura 3.23** – Atividade 1 da Situação de Aprendizagem 1 – Volume 3 (SÃO PAULO, 2009c, p.13-14)

O direcionamento da atividade pede que os alunos leiam o texto rapidamente e respondam onde esse texto pode ser encontrado e quem seriam os potenciais leitores. No Roteiro para a aplicação (SÃO PAULO, 2009c, p.10), os procedimentos sugerem que o professor lembre os alunos que para a compreensão geral não é preciso fazer traduções ou entender todas as palavras do texto. A leitura deve ser feita com o apoio do *lay-out*, palavras cognatas e palavras de fácil compreensão. O professor deve observar que pode usar a segunda pergunta, “b” mais amplamente, para levantar discussões sobre a validade dessas previsões, bem como sobre as posturas das pessoas que lêem horóscopo.

Na atividade 1, ao estabelecer o objetivo de identificar o gênero de um texto, o seu portador e leitor alvo, por meio da compreensão geral, é possível observar que transparece a diretriz preconizada nos PCN-LE (BRASIL, 1998, p.89). O documento afirma que o processo de compreensão escrita envolve questões relacionadas ao processamento da informação, isto é, a atenção, a percepção, a decodificação, a conexão de uma informação a outra, também incluem os fatores cognitivos que envolvem as contribuições do leitor na construção do significado e da organização textual, e, também, os fatores sociais que envolvem a interação escritor-leitor, os quais estão inseridos em um contexto sócio-histórico-cultural. Nessa atividade, portanto, é possível observar que ao responderem às questões a) e b) os alunos estão buscando observar o portador do texto, isto é, onde e quando o texto foi publicado, bem como quem é o leitor, ou seja, a percepção de todo o contexto onde ocorre a comunicação, buscando observar a relação interacional entre “quem fala, o que, para quem, por que, quando e onde” (BRASIL, 1998, p. 89). É possível notar, nessa atividade, que transparece o trabalho com gênero, como proposto no objetivo da atividade e que pode ser observado nos textos, que são apresentados em duas versões diferentes: a primeira, que traz a imagem do símbolo dos signos e itens como o elemento do signo, o planeta, o período, etc. e a outra versão, a qual tem uma forma mais linear. Entretanto, a ausência da fonte dos textos pode prejudicar o trabalho com gênero, pois os textos podem ser considerados não autênticos, acarretando dificuldades no reconhecimento do portador dos mesmos, bem como os deixando descontextualizados. Embora nos procedimentos da atividade (SÃO PAULO, 2009c, p.10) a resposta às perguntas revele que o primeiro texto seja mais provável de ser encontrado em revistas e o segundo, em jornais, devido ao *layout* de cada um, não há garantias de que os alunos conseguirão, sem a menção da fonte, ou mesmo sem ter em mãos o texto original, reconhecer esses portadores de textos. Certamente, a atividade seria mais enriquecedora e significativa se fosse oferecido a referência da fonte ou mesmo os textos originais.

Na atividade 2 (SÃO PAULO, 2009c, p.14), o objetivo é identificar algumas características do gênero (horóscopos). A atividade está representada na figura a seguir:

2. Read the texts in Activity 1 again and identify their characteristics.
- a) There are suggestions on what you should/shouldn't do in texts \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_.
  - b) There are a lot of adjectives in texts \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_.
  - c) Texts \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_ have a lot of predictions.
  - d) Texts \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_ are mainly written in the present.
  - e) Texts \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_ are mainly written in the future.
  - f) Texts \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_ contain factual information (i.e., bring statements of things that are done or exist).

**Figura 3.24** – Atividade 2 da Situação de Aprendizagem 1 – Volume 3 (SÃO PAULO, 2009c, p.14)

O direcionamento da atividade pede que o aluno re-leia o texto e identifique suas características. No Roteiro (SÃO PAULO, 2009c, p.10) há a sugestão para que o professor leia, juntamente com os alunos, os itens da atividade e se necessário explique o significado de *should/shouldn't*. É indicado que os alunos trabalhem em pares para se ajudarem mutuamente no exercício. O professor deve insistir para que os alunos não façam traduções e que atentem para o que conhecem e conseguem entender. É importante a discussão sobre as características do texto à medida que o professor faz a correção dos mesmos.

Na atividade 2, é possível observar que o trabalho em pares remete à visão sociointeracionista de ensino-aprendizagem, a qual está preconizada nos documentos oficiais (BRASIL, 1998). As alternativas dispostas nessa atividade, para o preenchimento com as letras que se referem aos textos, pode levar ao reconhecimento das características do gênero. Entretanto, é transparente a falta de um contexto maior e uma observação mais aprofundada sobre gênero. Talvez fosse mais significativo que os alunos observassem as características de cada texto, ativando seus conhecimentos prévios de mundo, textual, gramatical e lexical e, em um trabalho em conjunto, ajudando-se mutuamente, levantassem as características que conseguem observar desse gênero. Talvez, assim, a atividade torne-se mais significativa e busque fazer com que o aluno, acionando seus conhecimentos prévios possa “agir no mundo social via linguagem, ou seja, para o envolvimento na construção do significado (BRASIL, 2004, p.47). Outra observação, ainda, é que o direcionamento da atividade pode trazer certa

dificuldade, necessitando da intervenção do professor para que se certifique que os alunos entenderam o que deve ser feito, bem como esclarecer o sentido do verbo modal *should/shouldn't*, sem qualquer contextualização.

Na Situação de Aprendizagem 1, é possível observar que os textos não são autênticos, podendo acarretar falhas na compreensão dos mesmos, pois a contextualização não pode ser devidamente feita. Isso está em desalinho com os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.92) que preconizam o trabalho de compreensão escrita com textos diversos e que por meio deles o aluno possa fazer uma conexão entre o trabalho de sala e o mundo fora dela. Também é possível notar que na atividade 2, a identificação de algumas características do gênero horóscopo fica um tanto estrutural, não permitindo que o aluno tente buscar por si o reconhecimento do texto, o que ele pode observar sobre a organização e características do mesmo. Com relação à gramática, é possível observar, nessa atividade, que o verbo modal *should/shouldn't* deve ser somente explicado pelo professor, como recomendam os procedimentos (SÃO PAULO, 2009c, p.10). Esses aspectos contrariam a colocação de Kleiman (2004, p.17), como já mencionado na Fundamentação Teórica deste estudo, que explicita que ensinar a ler é desenvolver no leitor uma atitude de expectativa, é fazer com que o aluno traga à tona tudo o que sabe sobre o assunto, é ensinar o leitor a usar seus múltiplos conhecimentos – lingüísticos, discursivo e enciclopédico. Essa atividade também está em desalinho com os PCN-EM (BRASIL, 1999) que preconizam que os objetivos maiores no ensino de línguas estrangeiras no Ensino Médio deve ser a competência comunicativa e não somente os aspectos gramaticais os quais “não são os únicos que devem estar presentes ao longo do processo de ensino-aprendizagem de línguas” (BRASIL, 1999, p.151).

### **Situação de Aprendizagem 3**

No Caderno do Professor, volume 3 (SÃO PAULO, 2009c) as atividades que envolvem a compreensão escrita na Situação de Aprendizagem 3 estão resumidas no quadro a seguir:

<b>Situação de Aprendizagem 3 – Entertainment – Leisure and Culture</b>	
<b>Atividades</b>	<b>Objetivos</b>
Atividade 1	Identificar o gênero, bem como seu portador, pela compreensão geral Identificar leitores-alvo de um determinado texto Relacionar tema/assunto às experiências pessoais
Atividade 2	Relacionar recursos gráficos ao conteúdo/tema de um gênero textual Interpretar informações não explícitas no texto
Atividade 3	Localizar informações específicas em um texto para corrigir afirmações

**Quadro 3.9** – Resumo das atividades de leitura da Situação de Aprendizagem 3 – Volume 3 (SÃO PAULO, 2009c)

As atividades na Situação de Aprendizagem 3 (SÃO PAULO, 2009c) são trabalhadas tomando como base dois textos. O texto trabalhado na atividade 1 foi retirado de um jornal em língua portuguesa da seção de entretenimento e a atividade 2 trabalha um texto sobre a opinião de críticos sobre teatro, cinema, música e restaurante.

A atividade 1 (SÃO PAULO, 2009c, p.25-26) tem o objetivo de identificar o gênero, bem como seu portador, pela compreensão geral. Também objetiva identificar leitores-alvo de um determinado texto e relacionar tema/assunto às experiências pessoais.

A figura 3.25, a seguir, representa a atividade 1:

***ENTERTAINMENT – LEISURE AND CULTURE***

**1.** Take a quick look at this newspaper page written in Portuguese. Then answer:

- a) What newspaper section is it taken from?
- b) Was it taken from a local small town newspaper? How do you know?
- c) Who are the intended readers of the page?

© Guia da Folha de São Paulo

## Melhor da semana

### guia

**hoje** DANÇA  
O grupo americano DiaVoce Dance Theatre faz performance encadado por aparelhos gigantes » PÁG. 74

**amanhã**  
SHOWS  
O bluesman inglês John Mayall relembra clássicos ao lado do The Bluesbreakers » PÁG. 62

**seg 19** CONCERTOS  
O Sexteto da Filarmônica de Berlim interpreta obras de Brahms e Tchaikovski » PÁG. 76

**ter 20** TEATRO  
Arlunes Filho estreia "Foi Carmen" em homenagem ao mestre Kazuo Ohno » PÁG. 35

**qui 22** TEATRO  
Zé Celso prepara um banquete antropológico aos 80 anos do manifesto de Oswald de Andrade » PÁG. 35

**qua 21** CINEMA  
Aos arrepios, a véspera do feriado tem pré-estréia de "Indiana Jones e o Reino da Caveira de Cristal" » PÁG. 6

**dom 18** CRIANÇA  
Na Oca, as Mermas Superpoderosas comemoram dez anos com festa » PÁG. 56

### Índice

6	cinema
35	teatro
56	criança
60	passeios
62	shows
74	concertos e dança
78	exposições
82	restaurantes
97	guloseimas
99	capa
103	bares
106	noite
108	correio
109	clubefolha
110	cruzeiras

**atenção** As informações dos roteiros foram levantadas pelo Datafolha entre os dias 17 de março e 14 de maio e podem sofrer alterações. É recomendável telefonar antes de sair de casa

**112** páginas

## Última chance

**EXPOSIÇÕES**  
A exposição Gilberto Freyre - intérprete do Brasil (foto), que marca os 20 anos da morte do sociólogo, deixa o Museu da Língua Portuguesa neste domingo (dia 18) » PÁG. 78  
No domingo, a mostra multimídia Os Segredos dos Códigos de Leonnardo da Vinci sai do Museu da Casa Brasileira » PÁG. 78

**TEATRO**  
A peça "Amfítrou", do grupo XIX de teatro, encerra temporada neste domingo » PÁG. 38  
O espetáculo "Bartleby", de José Sanchi Sistierra, também faz sua última apresentação neste domingo » PÁG. 38  
Domingo também é o último dia para assistir a "Divina Esmal" » PÁG. 38



Figura 3.25 – Atividade 1 da Situação de Aprendizagem 3 – Volume 3 (SÃO PAULO, 2009c, p.25-26)

No direcionamento da atividade o aluno é convidado a ler a página de um jornal em português e responder perguntas. Já para o professor, os procedimentos (SÃO PAULO, 2009, p.23) sugerem que a leitura seja rápida, pois o texto está em português e o objetivo é a apreensão visual do gênero. É um momento para abertura de discussão sobre a divulgação de eventos nas grandes ou pequenas cidades, nas cidades turísticas; discussão sobre a relação da oferta de lazer em uma comunidade e a participação dos moradores.

Na atividade 1, o objetivo é o reconhecimento da fonte do texto, a seção do jornal a qual pertence o texto, entretenimento, e quem seriam os prováveis leitores. São objetivos que podem ser cumpridos a contento, pois a fonte está explícita e o texto está em português, o que ajuda no reconhecimento do mesmo. A questão do trabalho com a língua materna em sala

de aula de língua estrangeira, como já mencionado anteriormente, está preconizada nos PCN-LE (BRASIL, 1998, p.28) que afirmam que o processo sociointeracional de construção do conhecimento linguístico já foi vivenciado na língua materna e que esse conhecimento ajuda nos processos de construção de significados em língua estrangeira. Ao responder às perguntas propostas, o aluno estará buscando a contextualização do texto, isto é, definindo onde e quando foi publicado o texto para que reconheça o portador textual, bem como para poder definir quem são os prováveis leitores. Essa forma de desenvolver a atividade está em alinhamento com os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.28) e proporciona ao aluno um trabalho no qual pode contextualizar o texto e observar sua estrutura. É interessante observar que nos procedimentos ao professor há a afirmação de que “o importante é a apreensão visual do gênero e não a leitura detalhada” (SÃO PAULO, 2009c, p.23), o que pode acarretar desvios no desenvolvimento da atividade, caso o professor se limite a observar esse aspecto somente, deixando de lado outras características que envolvem o trabalho com gênero.

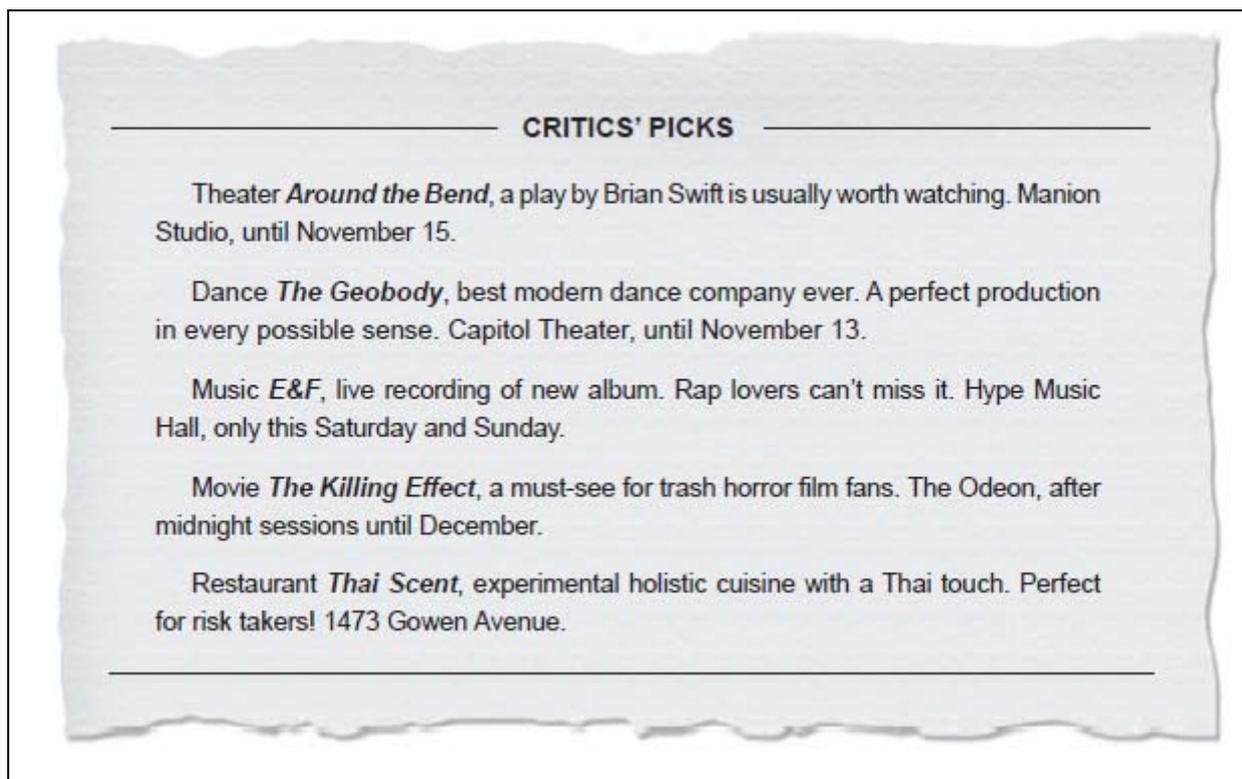
Na atividade 2 (SÃO PAULO, 2009c, p.26-27), o objetivo é relacionar recursos gráficos ao conteúdo/tema de um gênero textual e interpretar informações não explícitas no texto. A figura a seguir ilustra a atividade 2:

2. When deciding what to do to entertain themselves, some people rely on critics' opinions.

Read the critics' picks and answer:

- a) What do the words in *italics* and **bold** refer to?
- b) One of the picks does not indicate when the event takes place (month, month + day, day of the week). Which one? Why?

A pick is something that is considered the best choice, according to someone's opinion.



**Figura 3.26** – Atividade 2 da Situação de Aprendizagem 3 – Volume 3 (SÃO PAULO, 2009c, p.26-27)

O direcionamento da atividade pede que os alunos leiam as opiniões de críticos e que respondam as perguntas que seguem. De acordo com os procedimentos (SÃO PAULO, 2009c, p.24), o professor deve certificar-se de que os alunos entenderam o significado de *Critic's Picks* e estimulá-los a levantar hipóteses sobre o tipo de informação que podem encontrar nesse tipo de texto, lembrando que eles devem sempre orientar-se por aquilo que entendem no texto e pelo conteúdo antecipado.

Na atividade 2, é possível observar que o trabalho com gênero fica um pouco obscuro. Primeiramente, o texto não está devidamente identificado, não trazendo a fonte. Em um segundo olhar, pelo *layout* não é possível reconhecer o texto como um gênero da seção de entretenimento de um jornal ou de um guia de entretenimento, como o texto da atividade anterior, ou seja, não é possível encontrar o texto, dessa forma, na vida real. Em terceiro lugar, pode-se observar que a busca por recursos gráficos como palavras em itálico e negrito, para se observar os vários tipos de entretenimento, não garante o trabalho com gênero, pois o aluno pode perceber que se referem a um filme, a uma peça de teatro, a uma apresentação musical, entre outros, fazendo com que a atividade foque a busca dos nomes próprios, em destaque, para o reconhecimento dos significados dos tipos de entretenimento relatados no texto e não a compreensão do texto ou da organização textual.

Na atividade 3 (SÃO PAULO, 2009c, p.27) o objetivo é localizar informações específicas em um texto para corrigir afirmações. A seguir, a figura representa a atividade 3:

3. The sentences below are all false. Read the text in Activity 2 again and explain, in Portuguese, why they are false.
- a) Brian Swift is the critic's name.
  - b) Everybody will love eating at the Thai Scent.
  - c) The Geobody is a classical ballet company.
  - d) E&F play rock'n'roll music.
  - e) *The Killing Effect* is playing at the Odeon during afternoon sessions.

**Figura 3.27** – Atividade 3 da Situação de Aprendizagem 3 – Volume 3 (SÃO PAULO, 2009c, p.27)

O direcionamento pede que o aluno leia as frases retiradas do texto da atividade 2 e que são falsas, para oralmente, dizer porque são falsas. Para o professor, os procedimentos (SÃO PAULO, 2009c, p.24) sugerem que os alunos trabalhem em duplas e que discutam as respostas e justifique-as.

Na atividade 3, o aluno deve re-ler o texto da atividade anterior e justificar o porquê das afirmações elencadas serem falsas. É possível observar que o objetivo da atividade propõe a localização de informações específicas para a correção das afirmações, mas é possível perceber que a busca de informações específicas não acarreta nenhum acréscimo ao leitor no sentido de reconhecer o gênero textual, mas sim, provavelmente, um trabalho lexical, pois para justificar porque são falsas as afirmações, o aluno tem que contrastar, por exemplo, *classical ballet company*, na frase, com *best modern company*, no texto ou *E&F play rock'n'roll music*, na frase, com *rap lovers*, no texto, não sendo possível perceber um trabalho que possa envolver o conhecimento lexical que faça ligação com a organização textual para se observar o trabalho com o gênero opinião de críticos ou mesmo a compreensão do texto.

Na Situação de Aprendizagem 3, há um texto que traz a fonte e o *layout* original, na atividade 1, deixando transparecer que ao buscar o portador do texto, onde foi publicado, item 'a', bem como oportunizando a discussão sobre o conhecimento anterior de mundo dos alunos, item 'b' e percebendo os prováveis leitores, item 'c', a atividade alinha-se com os documentos oficiais (BRASIL, 1998). No entanto, na atividade seguinte, o texto não traz a fonte, sendo provavelmente um texto não autêntico e, por conseguinte, não sendo possível explorar o *layout*, como trabalhado na atividade anterior. Interessante observar que, na atividade 1, após a exploração de um texto em língua materna, a identificação do gênero, do

portador e do leitor alvo, seria esperado que a atividade seguinte trouxesse um texto em inglês, dentro da mesma organização, para ser trabalhado. No entanto o que se observa é um texto não real, pouco provável de ser encontrado na seção de entretenimento de um jornal ou mesmo em um guia de entretenimento. Há, na atividade 3, o trabalho em pares, deixando transparecer a visão sociointeracionista de ensino-aprendizagem, o que se alinha com os documentos oficiais (BRASIL, 1998). Nessa atividade, o objetivo propõe a localização de informações específicas para a correção das afirmações. No entanto, é possível perceber que a busca de informações específica não acarreta nenhum acréscimo ao leitor no sentido de perceber o gênero textual, mas sim, provavelmente, um trabalho lexical, pois para justificar porque são falsas as afirmações, o aluno tem que contrastar, por exemplo, *classical ballet company*, na frase, com *best modern company*, no texto ou *E&F play rock'n'roll music*, na frase, com *rap lovers*, no texto, não sendo possível perceber um trabalho que possa envolver o conhecimento lexical que faça ligação com a organização textual para se observar o trabalho com o gênero ou mesmo a compreensão do texto.

### 3.1.4 Caderno do Professor, Volume 4

O volume 4 do Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2009c) apresenta 5 atividades que envolvem a compreensão escrita e 1 atividade de sensibilização distribuídas em 2 Situações de Aprendizagem.

#### Situação de Aprendizagem 1

No Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio, volume 4 (SÃO PAULO, 2009d) as atividades que envolvem a compreensão escrita estão resumidas no quadro a seguir:

<b>Situação de Aprendizagem 1 – News Stories</b>	
<b>Atividades</b>	<b>Objetivos</b>
Atividades 1 e 2	Reconhecer temas Formular hipóteses sobre o conteúdo da notícia e confirmá-las por meio da leitura
Atividade 3	Localizar informações específicas para relacionar nomes a pessoas/animais
Atividade 4	Identificar objetivos e público-leitor de um texto Construir opinião

**Quadro 3.10** – Resumo da atividade de leitura da Situação de Aprendizagem 1 – Volume 4 (SÃO PAULO, 2009d)

Na Situação de Aprendizagem 1 (SÃO PAULO, 2009d) as quatro atividades são desenvolvidas com base em dois textos que são notícias jornalísticas adaptadas, baseadas em fatos reais.

As atividades 1 e 2 (SÃO PAULO, 2009d, p.15-16) têm por objetivos reconhecer temas, formular hipóteses sobre o conteúdo de uma notícia e confirmá-las por meio da leitura do texto. A figura 3.28 representa as atividades:

**NEWS STORIES**

**Snake befriends its meal**

Brian McDevon, 38, zookeeper at the New Ark Municipal Zoo, made a stunning discovery last Saturday: a snake and a hamster can be friends.

The zookeeper was cleaning the snakes' pits when he saw a peculiar scene. Endora, the pet name of an African Python, lying side by side with its dinner: a living hamster. McDevon reported what he had seen to

Edwin Ferry, one of the vets in the zoo staff. "Three days have passed and Endora's friendship with the hamster, now called Tiny, is still strong", explains Ferry.

Tiny seems to be enjoying his life with the snake, and has been seen climbing onto Endora to take a nap. What are the chances of a lifelong relationship between predator and prey? Not many, probably. One day the snake's instincts will make the call and Endora will probably devour her furry little friend.

### **Cheerleader on a stretcher helps team pull off a win**

Susan Gouldin, 18, a cheerleader from KCW University, in Winston, refused to abandon her team during the Inter University Football Championship finals held in the university campus after falling 15 feet from the top of a human pyramid.

During the half-time show, Gouldin was standing atop a human pyramid formed by 10 cheerleaders when the stunt went wrong and she fell on her head. Emergency paramedics quickly immobilized her and put

her on a stretcher to be taken to the nearest hospital, but the spirited teenager refused to leave the field. “I was there to motivate the team, not to distract them by making them feel worried”, says the cheerleader.

After her team won the game, she was taken to the hospital, where doctors ran tests to guarantee there was no serious injury. “She was really lucky to have the paramedics right on the spot. A few weeks’ rest and she will be totally recovered”, explained Dr. Robert Kingsdale of the County Hospital. A happy ending to what could have been a disastrous event.

Elaborado especialmente para o *São Paulo faz escola*, com base em fatos reais

1. Read **only** the headlines and anticipate what each story is about.
2. Now read **only** the first paragraph of each news story and check your hypotheses.

**Figura 3.28** – Atividades 1 e 2 da Situação de Aprendizagem 1 – Volume 4 (SÃO PAULO, 2009d, p.15-16)

No direcionamento da atividade 1, o aluno encontrará indicações para que leia somente o título e faça hipóteses sobre o assunto de cada uma das histórias. No direcionamento da atividade 2 o aluno deverá ler somente o primeiro parágrafo de cada notícia (*news story*) para checar as hipóteses levantadas anteriormente. Nos procedimentos ao professor (SÃO PAULO, 2009d, p.11-12), a sugestão para a atividade 1 é que o aluno reconheça o tema de um artigo apenas com a leitura da manchete para que possa ter a oportunidade de formular hipóteses sobre o assunto do texto, apresentando, assim a estratégia de *antecipation*. Em seguida, o professor deve propiciar oportunidade para que os alunos possam discutir sobre qual será o assunto do texto, estimulando-os com perguntas adicionais relacionadas ao assunto. Com o segundo texto, o professor pode ajudar a classe trabalhando o vocabulário desconhecido mostrando a composição das palavras, o reconhecimento de parte da palavra ou mesmo pela definição dela. Após esse trabalho conjunto de compreensão, deve-se abrir a discussão para que os alunos possam expor suas hipóteses sobre o conteúdo.

É possível observar que os textos, na atividade 1, não são autênticos. Foram elaborados para o material didático, como explícito na fonte dos mesmos, contrariando as

diretrizes dos documentos oficiais (BRASIL, 1998, p.92) que preconizam o trabalho com textos diversos e provenientes de vários meios. Nessa atividade é indicado ao professor que faça, juntamente com a classe, um levantamento, a meu ver detalhado, do vocabulário dos títulos dos dois textos, para que os alunos possam levantar as hipóteses sobre o conteúdo do texto, trabalhando a estratégia de *antecipation* (SÃO PAULO, 2009d, p.11). É possível observar que, por não ter o acesso aos textos originais, a estratégia de antecipação não pode ser desenvolvida de forma integral, pois, a provável dificuldade lexical que o aluno poderia encontrar no título do texto, poderia ser buscada no texto, ou mesmo explorando o *layout*. Dessa forma como a atividade é desenvolvida, é possível notar que não há nenhuma relação da busca de relacionar os conhecimentos prévios dos alunos para que possam construir o significado do texto, como preconizado nos PCN-LE (BRASIL, 1998, p.92) ao orientarem sobre a fase de leitura, na qual por meio de seu conhecimento de mundo e da organização textual, reconhece os elementos sistêmicos do texto. Recomendam, ainda, os documentos que é importante que o aluno aprenda que não é necessário conhecer todas as palavras do texto para entendê-lo, que aprenda a adivinhar o significado de palavras desconhecidas por meio das pistas contextuais, que também aprenda a distinguir as informações centrais dos detalhes do texto e que estrategicamente integre uma informação à outra por meio de elos coesivos e estratégias de inferência, fato que pode ser difícil ocorrer nessa atividade já que o acesso ao texto original não é possível.

Na atividade 3 (SÃO PAULO, 2009d, p.16), o objetivo é localizar informações específicas para relacionar o nome de pessoas e de animais citados no texto. A seguir, a figura ilustra a atividade 3:

**3. Read the two news stories quickly and match the columns:**

a)	Brian McDevon	( ) hamster
b)	Endora	( ) veterinarian (vet)
c)	Tiny	( ) doctor
d)	Edwin Ferry	( ) cheerleader
e)	Susan Gouldin	( ) zookeeper
f)	Robert Kingsdale	( ) snake (an African Python)

**Figura 3.29** – Atividade 3 da Situação de Aprendizagem 1 – Volume 4 (SÃO PAULO, 2009d, p.16)

O direcionamento da atividade pede que os alunos leiam as duas notícias rapidamente e relacionem as duas colunas, de “a” à “f”, em busca de reconhecer e relacionar os nomes das pessoas ou dos animais às características de cada um, segundo o texto. Os procedimentos ao professor (SÃO PAULO, 2009d, p.12) sugerem que os alunos leiam rapidamente as histórias para localizar os nomes no texto. O professor deve orientar os alunos com relação à proximidade da identificação das pessoas ou dos animais perto dos nomes.

Na atividade 3, é possível notar que o objetivo de localizar informações específicas e relacionar os nomes às pessoas/animais, é cumprido. Entretanto, é possível observar que a atividade busca somente fazer a relação dos nomes citados nos textos, sem qualquer menção à sua organização, ou o uso desses aspectos textuais para a compreensão, fazendo com que a atividade torne-se um levantamento dos “personagens” do texto.

A atividade 4 (SÃO PAULO, 2009d, p.16) tem o objetivo de identificar objetivos e público-leitor de um texto e construir opinião. A atividade 4 está representada na figura a seguir:

**4. Finally read both news stories again and answer:**

- a) Will Endora and Tiny’s friendship last forever?
- b) Do you think Susan’s decision to remain in the field after the accident actually helped her team win the game?
- c) Which newspaper section do you think these stories were taken from?
- d) Who are the intended readers?
- e) Why do you think people read this kind of news stories?

**Figura 3.30** – Atividade 4 da Situação de Aprendizagem 1 – Volume 4 (SÃO PAULO, 2009d, p.16)

No direcionamento da atividade os alunos são orientados a ler as duas histórias e responder as questões que se seguem. Nos procedimentos ao professor (SÃO PAULO, 2009d, p.12), há a sugestão de que ele se certifique que os alunos entenderam as perguntas propostas e encaminhe-os para um trabalho em pequenos grupos, para que compartilhem as respostas ou faça um debate com o grupo todo para discutir as respostas.

É possível observar na atividade 4 que as perguntas se misturam. As perguntas, ‘c’ e ‘d’, buscam o reconhecimento da organização textual e dos prováveis leitores, proporcionando a fase de pré-leitura (BRASIL, 1998), a qual é caracterizada pela

sensibilização do aluno aos possíveis significados que podem ser construídos na leitura por meio, por exemplo, da ativação do conhecimento de mundo e da organização textual do aluno. As perguntas ‘a’ e ‘b’ parecem proporcionar, segundo os PCN-LE (BRASIL, 1998), a fase da leitura, na qual o aluno usa de seus conhecimentos prévios para reconhecer os elementos sistêmicos do texto em busca da compreensão. A pergunta ‘e’, por sua vez, remete à fase de pós-leitura para a compreensão escrita, preconizada nos documentos, e que propicia aos alunos a possibilidade de pensar sobre o texto, emitir suas reações e idéias e avaliar criticamente as idéias do autor.

Na Situação de Aprendizagem 1, é possível observar que o texto trabalhado não é autêntico e, portanto, contraria os objetivos da Situação de Aprendizagem que, entre outros, estabelece que os alunos trabalharão a leitura de notícias e que a atividades propostas objetivam desenvolver um leitor crítico no que se refere ao seu conhecimento de mundo de gênero e de língua (SÃO PAULO, 2009d, p.8). Como trabalhar a leitura de um texto se o mesmo, não sendo autêntico, não pode fornecer todos os dados necessários para a compreensão, como a fonte e o *layout* original. Kleiman (2004, p.7) afirma que a leitura não é somente a decodificação e processamento de palavras, mas sim, um processo cognitivo em que a compreensão se dá quando o caráter multifacetado e multidimensionado como a percepção, a memória, a dedução e o processamento são considerados. Portanto, um texto onde o aluno/leitor não pode observar todos os elementos nele contido, não pode ter uma leitura que leve à compreensão dentro do que preconizam as Orientações (BRASIL, 2004, p.98) quando afirmam que o ensino de leitura deve desenvolver um leitor que entende aquilo que lê, assume uma posição com relação a valores, ideologias, discurso e visão de mundo. Na atividade 4, é possível observar que algumas perguntas visam a fase da pós-leitura e estão de acordo com os PCN-LE (BRASIL, 1998). No entanto, algumas perguntas poderiam ter sido trabalhadas antes da atividade 1, pois são questões com as quais o aluno deve estar sempre atento em observar e que podem ajudar no levantamento de hipóteses, como objetiva a atividade 1. No entanto, deveria ser fornecido o texto original, pois seguindo as Orientações (BRASIL, 2004, p.43) compreender o mundo multisemiótico em que vivemos é construir significados em textos orais, escritos, hipertextos não só por meio das letras, mas também das cores, dos sons, do *layout*, das imagens, entre outros.

## Situação de Aprendizagem 2

O Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio, volume 4 (SÃO PAULO, 2009d) apresenta as seguintes atividades que envolvem a compreensão escrita, resumidas no quadro 3.11:

<b>Situação de Aprendizagem 2 – News Stories – Focus on Lead Paragraphs</b>	
<b>Atividades</b>	<b>Objetivos</b>
Sensibilização	Mobilizar conhecimentos prévios
Atividades 2 e 3	Revisar os pronomes interrogativos e relacioná-los à organização de um lead
Atividade 4	Localizar informações específicas em <i>leads</i>
Atividade 5	Reconhecer diferentes organizações textuais em um jornal em língua portuguesa

**Quadro 3.11** – Resumo das atividades de leitura da Situação de Aprendizagem 2 – Volume 4 (SÃO PAULO, 2009d)

Na Situação de Aprendizagem 2, a atividade de sensibilização e as atividades 2 e 3 são desenvolvidas a partir de um texto que discorre sobre a estrutura das notícias. Na atividade 4 os alunos vão reler os textos da Situação de Aprendizagem 1 (“Snake befriends its meal” e “Cheerleader on a stretcher helps team pull off a win”) e na atividade 5 os alunos trabalharão com um jornal em português. A seguir, a figura representa o texto que será trabalhado nesta Situação de Aprendizagem:

**NEWS STORIES – FOCUS ON LEAD PARAGRAPHS**

### Writing news stories

The inverted pyramid is the traditional structure of news stories. The most relevant information comes in the headline and in the first paragraph, called the lead; the details are given in the follow-up paragraphs.

There are two main reasons for the use of this structure. On one hand, it allows the busy readers' to get the gist of the story by reading just a few lines. On the other hand, it makes it easier for editors to cut articles short, from the bottom up, to fit the available space on the printed page without losing essential information.

**Remember:**

Good headline writing grabs the readers' attention so that they will read on.

The lead is a short introductory paragraph – sometimes just a sentence or two – that contains the summary of the story, i.e., information to answer some or all the 5 Ws and the H.

The follow-up paragraphs explain and amplify the story by providing relevant details.

News articles require direct quotes to be lively and believable. When quoting, the first and last names, alongside a brief descriptive phrase that explains what the person does, must be acknowledged. Once people have been identified, they should be referred to by last name only.

Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola.

**Figura 3.31** - Atividade de Sensibilização da Situação de Aprendizagem 2 – Volume 4 (SÃO PAULO, 2009d, p.21)

Nos Procedimentos ao professor (SÃO PAULO, 2009d, p.17) há o direcionamento para que ele explique que, nessa Situação de Aprendizagem, trabalharão a organização dos *leads* em artigos jornalísticos. O *lead*, segundo o Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2009d, p.18) é, em geral, o primeiro parágrafo de um texto, onde o leitor pode encontrar as informações básicas sobre o fato a ser tratado no texto. O professor deve conversar com os alunos e questioná-los sobre o que eles lembram sobre essa organização textual, já que, segundo os Procedimentos, no Ensino Fundamental, bem como agora, na 1ª série do Ensino Médio, os alunos já trabalharam com jornal em língua portuguesa, ativando, assim o conhecimento prévio. O professor deve propor uma primeira leitura em conjunto, isto é, na medida em que lêem o texto, o professor e os alunos discutem e relacionam as

informações que vão sendo compreendidas ao logo da conversa. Nessa leitura em conjunto, o professor deve enfatizar a observação no título e no diagrama do texto, a imagem da pirâmide invertida. Deve, então, focalizar, em cada um dos parágrafos, a presença de cognatos e as possíveis relações que cada um possa fazer com o conhecimento prévio ativado durante a conversa para ativar o conhecimento anterior.

Na atividade de sensibilização o objetivo de mobilizar conhecimentos prévios, pode ser alcançado. A forma como a atividade é conduzida, com uma conversa entre o professor e a classe sobre a organização textual e levantamento de conhecimentos prévios remete à visão sociointeracionista de ensino-aprendizagem preconizada nos documentos oficiais (BRASIL, 1998). Em seguida, é sugerido ao professor que faça “uma primeira leitura compartilhada” e esclarece que “por leitura compartilhada entende-se que o professor e os alunos conversam sobre o texto à medida que o lêem” (SÃO PAULO, 2009d, p.17). É interessante observar que o texto dessa atividade não é autêntico, explicitando que foi elaborado para o material didático, possibilitando que a leitura possa ser prejudicada por não ser possível uma contextualização maior por meio do reconhecimento do portador textual, de se explorar o *layout*, ativando o conhecimento anterior do aluno, contrariando assim o que propõem os documentos oficiais com relação ao desenvolvimento da compreensão escrita por meio de textos autênticos (BRASIL, 1998, p.92; BRASIL, 2002, p.107). Outro fator possível de se observar é que nas Orientações sobre os conteúdos do volume 4 (SÃO PAULO, 2009d, p.8), ao direcionarem que “este Caderno dá continuidade à proposta que tem o jornal como eixo organizador” fica contrariado, pois não há nenhum texto que possa ser considerado autêntico, isto é, retirado de um jornal. É possível observar também, que o trabalho com os *leads* poderia ser muito mais enriquecedor se os alunos pudessem ter em mãos um jornal, no qual pudessem observar a proposta da “pirâmide invertida” que é proposta no texto dessa atividade de sensibilização. A leitura do texto dessa atividade parece transparecer um trabalho “teórico” sobre a organização de um *lead*.

Nas atividades 2 e 3 (SÃO PAULO, 2009d, p.22) o objetivo é relacionar os pronomes interrogativos à organização de um *lead*. A figura, a seguir, ilustra as duas atividades:

2. What are the 5 Ws and the H? Why answering them provides a summary of the story?

3. Match the 5 Ws and the H with the information they request:

a)	WHO	( ) the way or manner in which the fact happened
b)	WHERE	( ) the fact itself
c)	WHEN	( ) the reason for the fact or its motivation
d)	WHAT	( ) the date or time
e)	WHY	( ) the person or people involved in the news
f)	HOW	( ) the place

**Figura 3.32** – Atividades 2 e 3 da Situação de Aprendizagem 2 - Volume 4 (SÃO PAULO, 2009d, p.22)

Nessas duas atividades, os procedimentos ao professor (SÃO PAULO, 2009d, p.18) sugerem que ele observe se os alunos apresentam dificuldades com relação ao significado dos pronomes e, caso isso ocorra, sugere que inverta a ordem das atividades, fazendo a atividade 3 primeiro. Já no direcionamento da atividade 2, o aluno deve observar quais são os 5 Ws e o H e porquê que buscar responder a esses pronomes proporciona o entendimento do conteúdo do texto, bem como as circunstâncias em que ocorreu. A atividade 3 tem o objetivo de buscar o significado dos pronomes, relacionando as colunas.

É transparente que as atividades 2 e 3 buscam somente a checagem de informações do texto, o qual, como já mencionado, não é autêntico e foi elaborado especialmente para “ensinar” sobre a importância de se observar as informações nos “*lead paragraphs*”. Essas atividades exigem dos alunos somente a resposta contida no texto, focando somente o trabalho com o significado dos pronomes e a importância deles para o fato a ser relatado no texto. É evidente que tal conhecimento é importante para a compreensão do texto. No entanto, todo esse conhecimento poderia ser ensinado na prática, trabalhando com textos extraídos do jornal, por exemplo. Não é possível haver nessas duas atividades qualquer conexão com a vida real dos alunos, o que contraria os documentos oficiais que preconizam que “o foco do ensino-aprendizagem deve centrar-se na função comunicativa” (BRASIL, 2002, p.94), assim também como explícito na Proposta Curricular que para o ensino de língua estrangeira “importa construir um conhecimento sistêmico sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem em situações de comunicação (SÃO PAULO, 2008, p.38).

A atividade 4 (SÃO PAULO, 2009d, p.22), por sua vez, tem o objetivo de localizar informações específicas em *leads*. A figura a seguir ilustra a atividade:

4. Go back to the articles you read in Situation 1 (*Snake befriends its meal* and *Cheerleader on a stretcher helps team pull off a win*) and identify the answers for the 5 Ws and the H. Have you found most of them in the first paragraph (lead)?

**Figura 3.33** – Atividade 4 da Situação de Aprendizagem 2 – Volume 4 (SÃO PAULO, 2009d, p.22)

No direcionamento da atividade, os alunos devem retomar os textos lidos na Situação de Aprendizagem 1 (“Snake befriends its meal” e “Cheerleader on a stretcher helps team pull off a win”), e identificar os trechos correspondentes às respostas para os 5W e o H (who, what, where, when, why e how) buscando identificar se encontraram a maioria deles no primeiro parágrafo. Segundo os procedimentos ao professor (SÃO PAULO, 2009d, p.19), este deve organizar os alunos para o trabalho em duplas ou pequenos grupos para que releiam os textos sublinhando os trechos referentes às respostas que correspondem aos pronomes. Os alunos devem organizar as respostas em uma tabela que o professor poderá, conjuntamente, reproduzir na lousa.

Na atividade 4, é possível observar que transparece a possibilidade de um trabalho um pouco mais contextualizado, em que ao lerem os textos da Situação de Aprendizagem anterior, os alunos podem identificar os elementos que correspondem aos pronomes. Embora, os textos lidos também não sejam autênticos, é, pelo menos, um momento em que é possível se aproximar de uma contextualização maior e uma possibilidade de “praticar” o que é um *lead*.

A atividade 5, por sua vez, objetiva o reconhecimento das diferentes organizações textuais em um jornal em português. A figura a seguir ilustra a atividade:

5. Leaf through a printed newspaper in Portuguese. Do all the texts follow the inverted pyramid structure?

**Figura 3.34** – Atividade 5 da Situação de Aprendizagem 2 – Volume 4 (SÃO PAULO, 2009 d, p.22)

Nessa atividade os alunos terão a oportunidade, mais uma vez, de trabalhar com um jornal em sala de aula, em português, para que possam observar se a estrutura dos textos segue a ordem da pirâmide invertida, estudada no texto da atividade de sensibilização e nas atividades 2 e 3. Nos procedimentos ao professor (SÃO PAULO, 2009d, p.20) é sugerido que trabalhe com a turma toda, promovendo um debate sobre a pergunta do direcionamento da atividade ou que forme pequenos grupos para que façam a atividade.

Na atividade 5, o trabalho com o jornal, mesmo em língua materna, proporciona um trabalho contextualizado e mais real para o aluno. Talvez, essa atividade poderia ter sido

feita antes das atividades 2, 3 e 4, para que os alunos reconhecessem os *leads* em textos autênticos e veiculados em um meio de circulação social. Seria mais interessante, ainda, se um jornal em inglês também pudesse ser ofertado à classe, para que os alunos pudessem ler os *leads*, fazendo relações entre os dois jornais. O uso da língua materna para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira deve “aumentar o conhecimento sobre linguagem que o aluno construiu em sua língua materna” (BRASIL, 1998, p.28) e possibilita que o aluno, na busca da construção dos significados na língua estrangeira, possa se constituir “em um ser discursivo no uso de uma língua estrangeira” (BRASIL, 1998, p.28).

Na Situação de Aprendizagem 2, é possível observar que os textos não são autênticos, contrariando a proposta do trabalho com notícias e que tem o “jornal como eixo organizador” (SÃO PAULO, 2009d, p.8). Nessa Situação de Aprendizagem, embora os objetivos das atividades sejam alcançados, o trabalho com a compreensão escrita se afasta da proposta do trabalho com o jornal, trazendo um texto que parece não proporcionar uma situação em que o aluno possa fazer uma conexão do trabalho em sala de aula com o mundo ao seu redor (BRASIL, 1998, p.92). Dessa forma as atividades dessa Situação de Aprendizagem não podem propiciar, segundo a Proposta Curricular, um conhecimento que, por meio de conteúdos e atividades possibilite

não só a interação do aluno com sua sociedade e o meio ambiente, mas também o aumento do seu poder como cidadão, propiciando maior acesso às informações e melhores possibilidades de interpretação das informações nos contextos sociais em que são apresentadas. (SÃO PAULO, 2008, p.37)

Nessa seção, buscou-se descrever e discutir individualmente cada uma das atividades de compreensão escrita das Situações de Aprendizagem do Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d) para, em seguida, analisar esse mesmo corpus seguindo os aspectos selecionados da lista de critérios de Ramos (2009) e do item 2.3 – Atividades de compreensão escrita, da Ficha 2 – Compreensão escrita do instrumento de avaliação de Dias (2009).

### 3.2 Análise da Compreensão Escrita

Para iniciar esta seção, relembro que os itens selecionados da lista de critérios de Ramos (2009) são: a visão de ensino-aprendizagem e a de linguagem, o “syllabus”, a progressão dos conteúdos e os textos. Do instrumento de avaliação de Dias, selecionei do item 2.3 - Atividades de Compreensão escrita, da Ficha 2 – Compreensão escrita, os critérios sobre a diversidade de atividades de compreensão, sobre os aspectos das condições sob as quais o texto de leitura foi produzido, os aspectos relacionados à organização ou plano textual, o incentivo a resumos da informação lida em tabelas, esboços, mapas conceituais, entre outros, a reflexão e sistematização de aspectos gramaticais com base nos gêneros lidos, tendo em vista uma gramática contextualizada e o relacionamento das atividades de compreensão escrita com outros aspectos da aprendizagem, principalmente com o processo de produção textual.

De acordo com a lista de Ramos (2009), a visão de ensino-aprendizagem no Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d) está embasada nas quatro premissas<sup>21</sup> que norteiam o desenvolvimento dos conteúdos do Caderno. Segundo o Caderno, “não existe um único método para ensinar línguas estrangeiras, existem concepções de língua e de aprendizagem” (SÃO PAULO, 2009a, p.10). A visão sociointeracionista de ensino-aprendizagem é a concepção que norteia o trabalho desenvolvido no Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2009) e pode ser observada em várias expressões explícitas como: “interação social”, “processo de aprendizagem interacionista”, “aprender uma língua estrangeira de forma interacionista” ou ainda “na abordagem interacionista” (SÃO PAULO, 2009a, p.10-12). Além disso, é possível observar que, nos direcionamentos ao professor, é possível encontrar sugestões para o trabalho em grupo para que os alunos possam trocar informações e ajudarem-se mutuamente, ou mesmo discussões entre o professor e a classe sobre os temas que serão desenvolvidos, bem como o trabalho dos alunos em pares. A visão sociointeracionista de ensino-aprendizagem pode ser observado na premissa 1 do Caderno do

---

<sup>21</sup> Retomo brevemente as quatro premissas: 1) língua é um complexo instrumento de interação social e de ação e reação no mundo; 2) aprender uma língua é aprender com o outro, trabalhando em equipe para a construção de conhecimento; 3) aprender uma língua estrangeira a partir de uma perspectiva interacionista pressupõe vários momentos sucessivos de aproximação do aluno com o objeto de estudo; 4) dessa perspectiva, pressupõe-se que todos os alunos são corresponsáveis pela aprendizagem de seus pares, e também por sua própria aprendizagem.

Professor, volume 1 (SÃO PAULO, 2009a, p.10), que explicita que, para desenvolver o conhecimento da língua inglesa, o trabalho deve estar alicerçado em práticas de interações sociais contextualizadas e significativas para os interlocutores. Essa premissa está em concordância com os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.15) que preconizam que o ensino-aprendizagem está ancorado na visão sociointeracionista, afirmando que “ao se engajarem no discurso as pessoas consideram aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na construção social do significado”. Na Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008, p.16-17), essa mesma concepção está ancorada na relação da linguagem com o meio cultural em que vivemos para construir os sentidos e, contemplando a competência da leitura, afirma que tal competência vai além da linguagem verbal, ampliando-se às várias linguagens presentes no mundo contemporâneo.

Com relação à visão de linguagem, seguindo a lista de Ramos (2009), as atividades do Caderno do Professor parecem não desenvolver a contento a visão sociointeracionista de linguagem, como preconizado nos PCN-LE (BRASIL, 1998, p.15). Os documentos enfatizam a linguagem como prática social, na qual ao se engajarem no discurso, os interlocutores consideram a relação dialética - a quem se dirige ou quem se dirigiu a eles - entre os falantes na construção do significado. Nesse processo interacional é fundamental que as pessoas estejam posicionadas com relação a um determinado lugar, a uma determinada cultura e a um determinado momento histórico, ou seja, a visão sociointeracional de linguagem. A Proposta Curricular, por sua vez, enfatiza a importância da linguagem por ser “constitutiva do ser humano, seu traço distintivo” (SÃO PAULO, 2008, p.16), ressaltando que é na relação entre a linguagem e o meio natural e cultural em que vivemos que construímos os sentidos. Afirma, ainda, a Proposta Curricular que é na centralização da linguagem, priorizando a leitura e escrita, que se desenvolverá a aprendizagem do aluno e que “ela é uma forma de compreensão e ação sobre o mundo” (SÃO PAULO, 2008, p.17). Nesse sentido, é possível observar que a concepção de linguagem explicitada na Proposta Curricular é a de que ela é um meio de interação entre os interlocutores dentro de um contexto social e histórico, ou seja, a visão sociointeracionista de linguagem. Entretanto, as atividades no Caderno do Professor, não deixam transparecer essa visão de linguagem, sendo possível observar momentos em que a atividade busca somente a tradução de palavras ou mesmo enfatiza um dado gramatical sem se preocupar em desenvolver o uso da língua em situações reais de comunicação, ou seja, em práticas sociais.

Portanto, observo que com relação à interação no processo de ensino-aprendizagem, as atividades que contemplam a habilidade de compreensão escrita no Caderno

do Professor da 1ª série do Ensino Médio (2009a, 2009b, 2009c, 2009d) deixam transparecer um trabalho que propõe a interação dos alunos, sugerindo que trabalhem em pares ou em pequenos grupos, para ajudarem-se mutuamente. No entanto, é possível observar que a visão de linguagem nem sempre reflete aquela preconizada nos documentos oficiais ou na Proposta Curricular, fazendo com que as atividades não propiciem o uso da linguagem nas práticas sociais.

Em relação ao critério *syllabus*, segundo Ramos (2009), é possível observar a estruturação do Caderno em Situações de Aprendizagem baseadas na noção de gênero, em concordância com que está explicitado no item Orientação sobre os conteúdos do bimestre, nos quatro volumes do Caderno, quando afirmam que “os alunos vão ler gêneros informativos (tabelas, *site* de programas de intercâmbio, *e-mails* com depoimento) sobre a língua inglesa no mundo e estudar sua organização linguística” (SÃO PAULO, 2009a, p.8), ou que os alunos “terão contato com diferentes gêneros [...]” (SÃO PAULO, 2009b, p.8), ou ainda que os alunos desenvolverão habilidades e conhecimentos em inglês “ao trabalhar com alguns gêneros do caderno de entretenimento” (SÃO PAULO, 2009c, p.8) e que as possibilidades de estudo propiciam um “trabalho com o jornal e os gêneros nele presentes” (SÃO PAULO, 2009d, p.9). Entretanto, é interessante observar que, embora esteja explícito que o trabalho de leitura no Caderno será desenvolvido dentro da noção de gênero, há atividades nas quais o trabalho com gênero não fica claro, deixando transparecer o desenvolvimento de atividades que remetem a um trabalho estrutural da gramática da língua inglesa ou com o foco somente nas informações do texto, tratando-se, pois de um trabalho mais voltado para a forma estrutural e estratégica do texto, sem qualquer relação com a organização textual para a construção do sentido. Por vezes o trabalho com gênero deixa transparecer um estudo superficial dos aspectos formais mais aparentes do texto, sem qualquer trabalho mais focado ao levantamento do contexto de produção do gênero.

Segundo a lista de Ramos (2009), no que concerne a progressão dos conteúdos, o Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d), desenvolve as atividades de leitura a partir dos conhecimentos prévio e de mundo do aluno, para o conhecimento da organização textual e linguístico. Essa forma de progressão se alinha com as orientações dos PCN-LE (BRASIL, 1998, p.90) que preconizam que a compreensão escrita deve envolver esses três tipos de conhecimento “para facilitar o engajamento discursivo do leitor-aluno”. Afirmam, ainda, os documentos que o trabalho para o ensino da compreensão escrita deve ser desenvolvido em três fases que envolvem a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura, já detalhadamente descritas no capítulo da Fundamentação

Teórica desta pesquisa. Nesse sentido, é possível observar que as atividades são desenvolvidas de maneira que o aluno possa trabalhar o texto em um primeiro contato de forma mais ampla, observando-o como um todo em uma compreensão geral, sendo possível observar a fase de pré-leitura, para caminhar em direção à compreensão mais detalhada, de pontos principais, exigindo a ativação do conhecimento lexical e linguístico, a fase da leitura, para, enfim, chegar a emitir sua própria opinião, concordar ou discordar do texto, transparecendo a fase da pós-leitura. No entanto, essas fases podem ficar prejudicadas pela falta de autenticidade da maioria dos textos, também por deixar transparecer que o trabalho com o vocabulário, por vezes, não busca ser um trabalho contextualizado, transparecendo um trabalho de tradução ou o trabalho de busca de informações, sendo possível observar que se trata de focar somente as informações e não a busca de informações que possam ser adicionadas ao conhecimento anterior do aluno/leitor para que se construa o sentido do texto.

Com relação ao critério textos, seguindo a lista de Ramos (2009), há no Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d) diversidade de textos: uma tabela, textos de apresentação de uma instituição, texto com opinião de pessoas, os classificados de um jornal, textos da seção “Erramos” e da seção “Cartas ao Editor” de um jornal, textos do caderno de entretenimento, opiniões de críticos e notícias de um jornal, provenientes de meios de circulação como o jornal e a internet. Os textos são diversos quanto aos tópicos, pois tratam de assuntos que podem proporcionar motivação e interesse dos alunos em relação ao conteúdo trabalhado. No entanto, é possível observar que os textos no Caderno deixam a desejar com relação à autenticidade, deixando obscuro o trabalho com gênero, pois embora esteja explícito no Caderno do Professor que a proposta é trabalhar gênero, os textos não são devidamente explorados nesse aspecto. Segundo Ramos (2004, p.117) um fator importante a ser considerado no trabalho com gênero textual deve ser a contextualização do texto. Isto é, práticas que levem ao reconhecimento, entre outros, do propósito do texto e da audiência “assegurando que a discussão de traços linguísticos possa sempre ser feita dentro do contexto de suas funções no texto”. Segundo Ramos (2004, p.119), alguns elementos como a fonte do texto, a finalidade, o público-alvo e o próprio assunto do texto são elementos que compõem o discurso e devem ser usados pelo leitor para que possam contribuir para a compreensão. Nesse sentido, é possível observar que textos não autênticos podem acarretar dificuldades do trabalho com gêneros, pois a presença da referência nos textos faz com que o próprio texto possa ser contextualizado.

Com relação à diversidade de atividades de compreensão, a ficha de compreensão escrita de Dias (2009) observa se há questões globais, subjetivas, inferenciais, preenchimento

de tabelas, soluções de problemas, entre outras, a fim de colaborar para a construção do sentido do texto pelo leitor. É possível observar que esse quesito é contemplado na maior parte das questões das atividades. Por exemplo, na atividade 1 da Situação de Aprendizagem 1 do volume 2 (SÃO PAULO, 2009b, p.21), a questão “De qual seção do jornal cada um dos textos foi retirado?”<sup>22</sup> mostra um exemplo de questão inferencial, requerendo que o aluno use conhecimentos enciclopédicos, contextuais, bem como aspectos textuais (PINTO E PESSOA, 2009, p.84). Outro exemplo de atividade que trabalha com questões inferenciais pode ser encontrado na atividade 1 da Situação de Aprendizagem 3 do volume 3 (SÃO PAULO, 2009c, p.25) com as questões: “De qual seção do jornal o texto foi retirado?”, “O texto foi retirado de um jornal local de uma pequena cidade? Como você saberia isso?”, “Quem são os prováveis leitores?”<sup>23</sup>. Há atividades que são trabalhadas com questões subjetivas como, por exemplo, a atividade 5 da Situação de Aprendizagem 3 do volume 2 (SÃO PAULO, 2009b, p.29) que traz as seguintes questões: “Kean Smashfield sugere um termo diferente para grupos minoritários. Qual é esse termo? Por que você acha que ele faz essa sugestão?”, “Johanne Sushbeck pede o retorno aos valores tradicionais. Qual é sua opinião sobre esses valores?”<sup>24</sup>. Com relação à diversidade de atividades de compreensão, segundo a ficha de compreensão escrita de Dias (2009), é possível observar que as atividades nos quatro volumes do Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d) são diversificadas quanto ao tipo de questões elaboradas, buscando colaborar na construção do sentido do texto pelo leitor.

Com relação às atividades de compreensão escrita, a ficha de compreensão escrita de Dias (2009) observa os aspectos da capacidade de ação, isto é, possibilitar ao aluno reconhecer as condições de produção do texto ao observar o conjunto de perguntas: quem escreveu?, sobre o que?, para quem?, para que?, quando?, de que forma?, onde? (DIAS, 2009, p.213). Essas perguntas, segundo a autora, estão alinhadas aos PCN-LE (BRASIL, 1998) e ao serem respondidas, o aluno terá a possibilidade de observar a construção do sentido geral do gênero textual, possibilitando que se prepare para agir em suas práticas sociais por meio da língua estrangeira. Nesse sentido é possível observar que as atividades 2, 3, 4 e 5 da Situação

---

<sup>22</sup> Tradução minha. No original: “Which newspaper section was each text taken from?” (SÃO PAULO, 2009b, p. 21)

<sup>23</sup> Tradução minha. No original: “What newspaper section is it taken from?”, “Was it taken from a local small town newspaper? How do you know?”, “Who are the intended readers?” (SÃO PAULO, 2009c, p.25)

<sup>24</sup> Tradução minha. No original: “Kean Smashfield suggests an alternative term for minority groups. What is it? Why do you think he makes this suggestion?”, “Johanne Sushbeck calls for a return to traditional values. What do you think these values are?” (SÃO PAULO, 2009b, p.29)

de Aprendizagem 2 do volume 4 (SÃO PAULO, 2009d, p.22) exploram esse aspecto com o trabalho das “5 perguntas W e uma pergunta H”<sup>25</sup> em um texto sobre *news stories*.

Ainda com relação às atividades, a ficha de compreensão escrita de Dias (2009) contempla a exploração de aspectos relacionados à organização textual. Dias (2009, p.213) propõe que as atividades devem possibilitar que o aluno caracterize os gêneros por meio do plano e do formato textual, do uso do *layout* e de aspectos linguísticos do texto. Ao observar as atividades de compreensão escrita nos quatro volumes do Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio, é possível analisar que esse item é parcialmente atingido, pois com exceção dos quatro textos que se apresentam com formato original, com citação da fonte, sendo possível explorar o *layout*, os outros textos não perfazem esse quesito, sendo possível observar que o trabalho com gênero não é desenvolvido satisfatoriamente.

A ficha de compreensão escrita de Dias (2009) observa, ainda, se as atividades de compreensão escrita incentivam os alunos a fazerem resumos da informação lida em tabelas, esboços, mapas conceituais, entre outros. Nesse sentido, a atividade 4 da Situação de Aprendizagem 2 do volume 4 (SÃO PAULO, 2009d, p.22), aborda esse aspecto. Os procedimentos (SÃO PAULO, 2009d, p.19) sugerem ao professor que os alunos organizem as respostas em uma tabela. A figura 3.35 ilustra a tabela, que aparece como sugestão de resposta nos procedimentos ao professor:

---

<sup>25</sup> Tradução minha. No original: “What are the 5Ws and the H?”

<b>Respostas</b>		
	<i>Snake befriends its meal</i>	<i>Cheerleader on a stretcher helps ...</i>
<i>Who</i>	<i>Brian McDevon</i>	<i>Susan Gouldin</i>
<i>What</i>	<i>Zookeeper makes a stunning discovery: a snake and a hamster can be friends.</i>	<i>Cheerleader refused to abandon her team after having a serious accident.</i>
<i>Where</i>	<i>At the New Ark Municipal Zoo.</i>	<i>In the university campus, in Winston.</i>
<i>When</i>	<i>Last Saturday.</i>	<i>During the half-time show at the Inter University Football Championship finals.</i>
<i>Why</i>	–	<i>She didn't want to distract the team or make them feel worried.</i>
<i>How</i>	<i>The zookeeper was cleaning the pits when he saw the snake and the hamster lying side by side.</i>	<i>The accident happened because of a wrong stunt when the cheerleader was on the top of a human pyramid.</i>

**Figura 3.35** – Tabela de resposta da atividade 4 da Situação de Aprendizagem 2 – Volume 4 (SÃO PAULO, 2009d, p.19)

Com relação à capacidade linguístico-discursiva contemplada na ficha de compreensão escrita de Dias (2009) e que observa a reflexão e sistematização de aspectos gramaticais como recursos coesivos, os pronomes, por exemplo, ou os elos lexicais como sinônimos/antônimos ou estruturas gramaticais pertinentes ao texto, é possível observar que as atividades no Caderno do Professor deixam a desejar, cumprindo parcialmente esse quesito. Fica visível nas atividades que a gramática é trabalhada em separado do contexto do texto não a demonstrando como um aspecto importante para a caracterização do gênero textual. Um exemplo disso pode ser observado na atividade 3 da Situação de Aprendizagem 1 do volume 2, na qual os alunos trabalham com a resolução de palavras cruzadas, onde os pronomes relativos *who*, *which*, *that*, *when*, *where* são explorados em separado do contexto de um texto, em frases soltas, sem ser possível se observar uma relação entre os pronomes e a característica de um gênero.

Ainda com relação às atividades, a ficha de compreensão escrita de Dias observa se as atividades de compreensão escrita fazem relação com outros aspectos da aprendizagem, principalmente a produção textual. Nesse sentido, as últimas Situações de Aprendizagem dos volumes 1, 2 e 3 (SÃO PAULO, 2009a, 2009b, 2009c) e as duas últimas Situações de Aprendizagem do volume 4 (SÃO PAULO, 2009d) trabalham a produção escrita com

atividades que envolvem a elaboração de textos escritos relacionados com o tema e o conteúdo trabalhado em cada um dos volumes do Caderno, sendo possível observar que há a busca de se desenvolver um trabalho que objetive a produção textual com base no trabalho desenvolvido com a compreensão escrita.

Após analisar as atividades que envolvem a compreensão escrita nos quatro volumes do Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d) é possível buscar responder à pergunta de pesquisa:

1. Como a compreensão escrita em inglês é trabalhada no Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio?
  - i - Como ela reflete os documentos oficiais?
  - ii - Como é explorada nas atividades?

Os dados analisados permitem observar que a compreensão escrita é desenvolvida dentro da concepção sociointeracionista, com atividades que propõem o trabalho em grupo ou em pares, buscando proporcionar situações de aprendizagem nas quais os interlocutores trocam informações e conhecimentos entre si para trabalhar a busca da construção de significados. Esse dado mostra que o trabalho com a compreensão escrita é desenvolvido segundo as diretrizes dos PCN-LE (BRASIL, 1998, p.59), os quais enfatizam que a aprendizagem deve ser mediada pela interação e deve ser desenvolvida buscando a construção do conhecimento conjunto em sala de aula. A orientação dada na Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008, p.9) também explicita que na sociedade do século 21 a necessidade do uso do conhecimento para o trabalho, para a convivência entre as pessoas, para o exercício da cidadania e para os cuidados com o meio ambiente devem ser levados para a sala de aula já que é na escola que ocorrem as aprendizagens decisivas para a real oportunidade de se aprender e de se inserir o aluno no mundo de forma solidária e produtiva.

É possível observar, nos dados analisados, que o trabalho com gênero buscou ser desenvolvido por meio dos diversos textos observados ao longo dos quatro volumes do Caderno como: tabela, apresentação de uma organização institucional, opiniões pessoais, anúncios de classificados, notas de correções e cartas ao editor, manchetes, horóscopo, opinião dos críticos e notícias. A apresentação desses gêneros no trabalho com a compreensão escrita nos quatro volumes do Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d) demonstra que buscou-se oferecer o desenvolvimento de um trabalho focado na leitura, fato esse que se alinha com as diretrizes dos PCN-LE (BRASIL, 1998, p.20) que afirmam ser a leitura o foco no desenvolvimento do trabalho em

língua estrangeira. Essa mesma colocação pode ser observada nos PCN+ EM (BRASIL, 2002, p.97) que explicitam que a leitura deve ser a competência primordial do ensino de línguas estrangeiras modernas no Ensino Médio, bem como na Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008, p.18) que orienta que aprendizagem deve ser desenvolvida centrada na linguagem e dando prioridade à leitura.

Entretanto, o que se pode observar na análise dos dados é que o trabalho com gêneros não se faz transparecer como tal. Uma característica do trabalho com gêneros é a leitura de textos autênticos, fato que não ocorre na maior parte dos textos propostos nos quatro volumes do Caderno. Ainda com relação ao trabalho com gêneros, é possível observar que embora haja atividades em que é possível observar um trabalho que tem por objetivo a sensibilização ao assunto do texto, demonstrando um momento de pré-leitura, como preconizado nos PCN-LE (BRASIL, 1998), não é possível observar que tais atividade busquem claramente uma conscientização e reconhecimento, por parte do aluno, do gênero já conhecido ou mesmo o momento de fornecer o conhecimento necessário para que o aluno possa se familiarizar e interagir pela primeira vez com o gênero. O trabalho lexical também demonstra que a busca do significado fica restrita à busca reconhecimento da informação trabalhada no texto e não às características do gênero trabalhado.

Apesar disso, é possível observar que as atividades de compreensão escrita estão elaboradas buscando desenvolver o trabalho com os conhecimentos de mundo, textual e lingüístico, nas atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, o que está em alinhamento com os PCN-LE (BRASIL, 1998), bem como com a Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008, p.17) as quais direcionam que o trabalho da competência leitora deve acompanhar o contexto do mundo contemporâneo, isto é, um contexto onde as várias linguagens e códigos devem ser explorados como gráficos, diagramas, fotografia, publicidade, entre outros. Nesse sentido, as atividades buscam trabalhar com textos diversos, embora seja possível observar que, em sua maior parte, os textos não são autênticos, podendo acarretar um trabalho que não reflita a realidade fora da sala de aula.

A forma como a compreensão escrita em inglês é explorada nas atividades mostra a busca de momentos em que os alunos trabalham em grupos ou em pares, propiciando, com isso, a possibilidade da formação humana e cidadã dos alunos, como está preconizado na Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008, p.41). Entretanto, é possível observar que há momentos em que a busca da compreensão escrita fica em um nível em que é explorado somente o léxico para se aprender a língua e não para uma compreensão ou (re)conhecimento textual, ficando obscura a proposta de se trabalhar com gênero.

A Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008, p.42) propõe uma mudança de paradigma no ensino de língua inglesa, não seguindo mais a orientação estruturalista que focava o ensino nas regras gramaticais e na tradução. Agora, o foco deveria voltar-se para o saber e o fazer, trazendo para o ensino de línguas estrangeiras as múltiplas linguagens e o gênero discursivo para que se desenvolva um ensino que possibilite a autonomia intelectual e reflexão do aluno, buscando a formação cidadã dos aprendizes. No entanto, o que é possível observar com a análise, é que essa mudança parece não ocorrer somente pelo fato de que foi proposta uma nova forma de trabalho, isto é, a leitura de gêneros na prática das atividades. Uma mudança desse porte envolve também a conscientização e compreensão dos professores com relação a todos os conceitos, teorias e práticas que envolvem essa nova proposta de se trabalhar as múltiplas linguagens e gênero textual. Parece que há falta de coerência entre a proposta com o trabalho com gêneros e a explicitação de orientações adequadas para que o desenvolvimento do trabalho na prática ocorra de forma mais adequada. Além do mais, o material didático analisado não está adequado ao trabalho com gêneros, com a maioria dos textos não autênticos e com atividades que não exploram a contento o trabalho gramatical ou lexical contextualizado, buscando o reconhecimento e compreensão do texto como um todo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou contribuir para o projeto de pesquisa “Design e desenvolvimento de material instrucional para ensino-aprendizagem de línguas em contextos presencial e digital” (LAEL/PUCSP), do qual faço parte como aluna-pesquisadora, ao analisar como a habilidade de compreensão escrita é trabalhada no Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2009), material didático usado nas escolas públicas do Estado de São Paulo. Creio que tal estudo possa contribuir para ampliar o olhar de professores e pesquisadores com relação às questões de ensino-aprendizagem, de linguagem e de compreensão escrita. Penso também, que este estudo possa ter contribuído para validar as listas de critérios estabelecidos por Ramos (2009) e Dias (2009) para a análise do material didático e das atividades de compreensão escrita.

Este estudo, embora esteja longe de ser conclusivo com relação à análise da compreensão escrita, pode levantar outros questionamentos e suscitar outras reflexões que possam levar a outras pesquisas e estudos, futuramente realizados, a fim de colaborar nos estudos e pesquisas sobre a avaliação e elaboração de materiais didáticos, especialmente aqueles voltados para a área de ensino-aprendizagem de línguas.

As bases teóricas deste estudo se alicerçaram nos documentos oficiais os Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais, (BRASIL, 1997), os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998), os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 1999), os Parâmetros Curriculares+ Ensino Médio (BRASIL, 2002), as Orientações Curriculares (BRASIL, 2004 e 2006) e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008). Além dos documentos oficiais a concepção de leitura se apoiou em Kleiman (2004, 2008, 2010) e Koch e Elias (2011). Sobre as teorias de material didático, segui Cunningsworth (1995), Hutchinson e Waters (1987), Tomlinson (2001), Coracini (2009) e Ramos (2009). E, para nortear a análise do corpus selecionado, segui a lista de critério de Ramos (2009) para avaliação de material didático e a ficha de compreensão escrita de Dias (2009) para a avaliação de atividades de compreensão escrita.

Com relação às questões de linguagem, os documentos preconizam a visão sociointeracional, como se observa nos PCN-LE (BRASIL, 1998), documento no qual se afirma que “o uso da linguagem (tanto verbal quanto visual) é essencialmente determinado

pela sua natureza sociointeracional, pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu o enunciado”(BRASIL, 1998, p.27). Já nos PCN-EM (1999) não fica explícito que a visão é sociointeracionista, mas fica óbvio ao depararmos com afirmações de que “não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com o outro dentro de um espaço social” (BRASIL 1999, p.25) ou ainda, como explicitado nas Orientações 2006 (BRASIL, 2006) que “tanto a linguagem como a cultura se manifestam não como totalidades globais homogêneas, mas como variantes locais particularizadas em contextos específicos” (BRASIL, 2006, p.103). E, a Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2009, p.16), por sua vez, define linguagem como “instrumento para compreender e agir sobre o mundo real”. Entretanto, é possível perceber que as atividades que envolvem a compreensão escrita analisadas neste estudo, não cumprem a contento a orientação do uso da linguagem de forma sociointeracional, proporcionando poucos momentos, em sala de aula, em que o aluno possa desenvolver o uso da linguagem em práticas sociais.

O ensino-aprendizagem, também preconizado nos documentos como sociointeracional, foi possível ser observado nas atividades quando da orientação para que os alunos trabalhem em grupos ou em pares, bem como o desenrolar de discussões entre o professor e a classe, mostrando assim, que algumas atividades só poderão ser desenvolvidas a contento havendo esse tipo de trabalho. Entretanto, o direcionamento sobre essa forma de trabalhar as atividades, está explícita, na maioria das atividades, somente para o professor, cabendo a ele, portanto, estar ciente sobre a visão sociointeracionista de ensino-aprendizagem e de linguagem.

Com relação à compreensão escrita, os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.92) explicitam que o trabalho seja desenvolvido com textos diversos provenientes de jornais, revistas, livros e internet, entre outros meios, para que seja possível proporcionar uma ligação entre o trabalho em sala de aula com mundo fora dela, onde a língua é usada. Também as Orientações (BRASIL, 2002) preconizam que ofereça ao aluno um trabalho com textos de natureza diversa, para promover oportunidades de entrar em contato com as diferentes linguagens e possibilitar o confronto de diferentes recursos comunicativos (BRASIL, 2002, p.107). Nesse sentido, os textos apresentados nos quatro volumes do Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d), buscaram trazer uma variedade de assuntos e de gênero, como textos do caderno de entretenimento, da seção de classificados, das notícias, entre outros. Porém, com exceção de quatro textos que apresentam o *layout* original, a fonte dos mesmos e autoria, os outros textos não fornecem tais informações, prejudicando o trabalho com gênero, o qual é preconizado na Proposta Curricular (SÃO

PAULO, 2008, p.42) que orienta para os letramentos múltiplos, afirmando que o ensino de língua estrangeira deve relacionar o saber e o fazer com as múltiplas linguagens e o gênero discursivo. O próprio Caderno do Professor afirma também que o trabalho deve ser observado com a leitura de diversos gêneros, mas há claramente uma defasagem entre o que está preconizado e o que mostrou a análise de como as atividades são trabalhadas, deixando claro que o trabalho com gênero deve ser revisto para que realmente o aluno possa ler diversos gêneros.

Foi possível observar que, mesmo ainda carecendo de mais estudos e eventuais mudanças e adaptações, o Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2009) representa a busca de uma mudança no paradigma de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, objetivando desenvolver um trabalho voltado para prática sociointeracionista de ensino-aprendizagem e o trabalho com gênero textual no ensino de língua estrangeira no Estado de São Paulo. Mesmo sendo preconizado na Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008) que todas as escolas estaduais sigam um mesmo currículo objetivando “contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens de seus alunos” (SÃO PAULO, 2008, p.8), é importante que o professor fique atento às características de cada turma e do contexto de sua escola, pois deve estar sempre presente o respeito “à diversidade sociocultural das diferentes regiões [...], à autonomia de professores e equipes pedagógicas” (BRASIL, 1997). Cabe, portanto, ao professor a parcela de estar sempre atualizado sobre seu conhecimento teórico para que possa desenvolver sua prática em sala de aula de acordo com as diretrizes dos documentos oficiais e da Proposta Curricular.

Esta pesquisa proporcionou para mim, como professora, uma maior conscientização da importância de se entender o material que nós, professores, temos em mãos para que possamos melhor avaliá-lo, modificá-lo e aplicá-lo com nossos alunos. É de fundamental importância que o professor saiba e entenda as teorias subjacentes ao material didático e quais diretrizes embasam sua elaboração para que possa avaliar se está de acordo com as propostas de ensino contemporâneas para que possa melhor utilizá-lo. Desenvolver este estudo, certamente modificou minha observação como pesquisadora, proporcionando-me uma aprendizagem que modificou meu olhar na minha prática em sala de aula, instigou-me a outra reflexão sobre minha atuação como professora, sobre material didático e sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Espero que este estudo possa desencadear novas reflexões e pesquisas dos profissionais envolvidos com o ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

## REFERÊNCIAS

AMO, M. A. **Avaliação de material didático para ensino de leitura em língua inglesa:** das orientações dos PCN-LE às realizações da CENP. 2008. 110 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

ARANTES, J. E. **O livro didático de língua estrangeira:** atividades de compreensão e habilidades no processamento de textos na leitura. 2008, 96 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

ARAÚJO, L. C. **Gêneros e os Cadernos do Professor de língua inglesa da Secretaria de Educação de São Paulo.** 2011, 136 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BARBÁRA, L.; RAMOS, R. C. G. (orgs.). **Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas.** Campinas: Mercado das Letras, 2003.

BARROS, C. G. P. **Compreensão ativa e criadora:** uma proposta de ensino-aprendizagem de leitura do jornal impresso. 2005, 203 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua estrangeira — 5a. 8a. séries. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais+ Ensino Médio.** Brasília: MEC/SEF, 2002

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Orientações curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Orientações curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 2006.

CANALE, M. & SWAIN, M. **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing**. Journal of Applied Linguistics. v.1, 1980. p 1-47.

CARMAGNANI, A. M. G. A concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE. In: CORACINI, M. J. R. F. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999. p. 127-133.

CAULLEY, D. N. **Document analysis in program evaluation**. (n. 60 na série Paper and Report Series of the Research on Evaluation Program). Portland, Or. Northwest Regional Educational Laboratory, 1981.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CORACINI, M. J. R. F. O livro didático nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula. In: \_\_\_\_\_. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999. p.17-26.

\_\_\_\_\_. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes 1999.

CUNNINGSWORTH, A. **Selecting coursebooks**. London: Heineman, 1995.

DAMIANOVIC, M. C. Material didático: de um mapa de busca ao tesouro a um artefato de mediação. In: \_\_\_\_\_. **Material didático: elaboração e avaliação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007. p.19-32.

\_\_\_\_\_. **Material didático: elaboração e avaliação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007.

DIAS, R. **Um instrumento de avaliação para as atividades de leitura no livro didático (LD) de língua estrangeira (LE) no contexto da educação básica**. Moara, Revista da Pós-graduação em Letras UFPA. Belém, n.26, p.237-251, 2006.

\_\_\_\_\_. Critérios para a avaliação do livro didático (LD) de língua estrangeira (LE). In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 199-234.

DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

FISCHER, S.R. **História da leitura**. Tradução Cláudia Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2ª Ed. São Paulo: Atlas, 1987.

\_\_\_\_\_. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRAVES, K. **Designing language courses: a guide for teachers.** Boston: Thomson Heinle, 2000.

GRELLET, F. **Developing reading skills: a practical guide to reading comprehension exercises.** Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for Specific Purposes.** Cambridge: CUP, 1987.

HUEY, E. B. **The psychology and pedagogy of reading.** Cambridge: M.I.T. Press, 2009.

KATO, M. **O aprendizado da leitura.** 5ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa.** 2ª Ed., 2ª reimpressão. Campinas: Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Oficina de leitura – teoria e prática.** 13ª Ed. Campinas, Pontes, 2010.

KOCH e ELIAS. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 3ª Ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo; Editora Ática, 1997.

LOPES, R. **O uso do Caderno do Professor na escola pública estadual: percepções de alunos e professores.** 2010. 148f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

LUDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAGGIOLI Denise L. **Software ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira no Ensino Fundamental.** 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOITA-LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L; RAMOS, R. C. G. (orgs.). **Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas.** Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 25-46.

NOGUEIRA, A. P. **A reconstrução de uma unidade didática para o ensino de inglês e as percepções de alunos.** 2010. 284f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

NUTTAL, C. **Teaching reading skills in a foreign language**. Oxford: Heinemann English Language Teaching, 1989.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Editora Scipione, 2002.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. São Paulo: Vozes, 2007.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia de pesquisa: abordagem teórico-prática**. Campinas: Papirus, 2000.

PINTO, A. P.; PESSOA, K. N. Gêneros textuais: professor, aluno e o livro didático de língua inglesa nas práticas sociais. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Orgs.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 79-97.

RAMOS, R. C. G. **Critérios para a avaliação de materiais didáticos elaborados para o curso “Tópicos em preparação e avaliação de materiais didáticos no contexto presencial e a distância”**. Disciplina oferecida no Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) PUCSP, 1998. (mimeo)

\_\_\_\_\_. **Critérios para avaliação de materiais didáticos**. LAEL, PUCSP, 2003.(mimeo).

\_\_\_\_\_. **Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos**. the ESPECIALIST, São Paulo, v. 25, nº 2, 2004. p. 107-129.

\_\_\_\_\_. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 173-198.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, D. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I – número I – Julho de 2009. Disponível em: <www.rbhcs.com>. Acesso em 18 Dez. 2011.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Proposta curricular do estado de São Paulo. Inglês**. São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Caderno do Professor: LEM – Inglês ensino médio – 1ª série, 1º bimestre**. São Paulo, 2009a.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Caderno do Professor: LEM – Inglês ensino médio – 1ª série, 2º bimestre**. São Paulo, 2009b.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Caderno do Professor: LEM – Inglês ensino médio – 1ª série, 3º bimestre**. São Paulo, 2009c.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Caderno do Professor: LEM** – Inglês ensino médio – 1ª série, 4º bimestre. São Paulo, 2009d.

SANTIAGO, C. A. B. **Uma situação de aprendizagem de língua inglesa com alunos da EJA: percepções sobre uma unidade didática e a aprendizagem**. 2008. 148 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SCOPINHO, R. A. **Subsídios para elaboração e utilização de material didático de língua estrangeira para a 3ª idade**. 2009. 149 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

SHELDON, L. **ELT textbooks and materials: problems in evaluation and development**. ELT documents 126. Londres: Modern English Publication in Association with the British Council, 1987.

SILVA, E. T. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 10ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVEIRA, M. I. M. **Modelos teóricos e estratégias de leitura: suas implicações no ensino**. Maceió: EDUFAL, 2005

SMITH, F. **Leitura significativa**. Tradução Beatriz Affonso Neves. 3ª Ed. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1999.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). **Leitura: perspectivas disciplinares**. São Paulo: Ed. Ática, 2000. p. 18-29.

SOLÉ, I. **Estratégias de lectura**. Barcelona: ICE de La Universitat de Barcelona editorial Graó, 2006.

SOUZA, M. D. Livro didático: arma pedagógica? In: CORACINI, M. J. R. F. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999. p. 93-103.

SOUZA, R. J. **O ensino da gramática da língua inglesa, no Ensino Médio, antes e após da implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo**. 2010. 101 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

TOMLINSON, B. Materials development. In: CARTER, R.; NUNAN, D. **Teaching English to speakers of other languages**. Cambridge, CUP, 2001. p. 66-71.

TOMLINSON, B.; MASUHARA H. **A elaboração de materiais para cursos de idiomas.** São Paulo: SBS Editora, 2005.

TONETTI, A. C. S. **A compreensão oral em inglês por meio de filmes em DVD: a percepção de alunos sobre uma unidade didática.** 2007. 155 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

TORRES, J. N. C. **O papel do multiplicador na reelaboração colaborativa de uma unidade didática.** 2010. 142 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1934/1998.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1933/1998.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. **Psychology for language teachers: a social constructivist approach.** Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

## ANEXOS

## ANEXO A - Instrumento de Avaliação – Livro didático (LD) de Língua Estrangeira (LE)\*

## FICHA 1: ASPECTOS GERAIS

Marque SIM, PARCIALMENTE ou NÃO

## 1.1 Princípios norteadores

	SIM	Parc	NÃO
A visão de linguagem adotada leva em conta as práticas sociais de uso por meio da LE.			
A visão de aprendizagem considera a importância do trabalho colaborativo entre os alunos e alunos e professor.			
A visão de aprendizagem adotada leva o aluno a apropriar-se da importância do <i>scaffolding</i> e do <i>feedback</i> .			
Os quatro conteúdos básicos são explorados em situações contextualizadas de uso da LE tanto nas práticas orais quanto nas escritas.			
Os quatro conteúdos básicos fazem uso de textos autênticos tanto nas práticas orais quanto nas escritas por meio da LE.			
As capacidades de linguagem (as de ação, as discursivas e as lingüístico-discursivas) são devidamente exploradas no livro como um todo.			
Há preocupação em fazer uso de uma gramática contextualizada em relação aos vários gêneros textuais, ou seja, a gramática é relacionada a situações de uso.			
O desenvolvimento dos processos receptivos (leitura e compreensão oral) articula-se adequadamente ao desenvolvimento dos processos produtivos (escrita e produção oral), ao longo de todo livro.			
Os assuntos explorados são adequados ao público alvo.			
As várias unidades do articulam-se entre si, levando em conta um eixo articulador adotado pela obra como um todo.			
Há articulação pedagógica entre os diferentes volumes que integram a coleção.			
Há preocupação em desenvolver e/ou expandir o conhecimento de aspectos sócio-culturais dos países da língua alvo, assim como valorizar os do nosso país.			
O assunto de cada uma das unidades permite o trabalho interdisciplinar, com fins ao desenvolvimento de valores éticos e de cidadania.			
A coleção disponibiliza um <i>site</i> na <i>Internet</i> para as interlocuções entre autores(as) e professores(as) ou entre os(as) próprias(os) professores(as), usuários(as) do livro.			

## 1.2 Aspectos gráfico-editoriais

A obra como um todo apresenta um projeto gráfico-editorial adequado aos seus fins didáticos.			
Cada unidade apresenta uma diagramação adequada aos seus propósitos didáticos.			
Os personagens utilizados têm características físicas com as quais os alunos se identificam, levando em conta a faixa etária de cada volume do livro.			
Os personagens utilizados têm aspectos físicos diferentes (altos, magros, gordinhos, negros claros, mulatos etc.)			

Os lugares onde as ações acontecem (sala de aula, lanchonete da escola etc.) apresentam ilustrações adequadas que ajudam os alunos a reconhecê-los.			
A hierarquia entre títulos e subtítulos é claramente realçada e foram utilizados elementos tipológicos ou gráficos para indicá-la.			
A numeração das páginas está em posição de destaque e de fácil visualização.			
Há coerência de normas gráficas (tipos e tamanhos de fontes, elementos de destaque etc.) ao longo de todo o livro.			
O tamanho das letras/fontes é adequado ao público alvo (entre 10pt e 12pt para jovens e adultos, entre 14pt e 16pt para alunos mais novos).			
Os elementos visuais são de boa qualidade estética e servem para motivar ou aumentar o interesse do aluno.			
Os elementos visuais utilizados são adequados à faixa etária de cada volume do livro.			
Os elementos visuais estão relacionadas aos propósitos dos textos orais e/ou escritos a que se referem.			
Os elementos visuais não revelam preconceitos ou estereótipos.			
Os elementos gráficos (tabelas, gráficos, linhas, <i>boxes</i> ) contribuem para uma maior clareza e precisão da informação veiculada.			
Os elementos gráficos utilizados contribuem para uma organização clara das informações nas unidades ao longo de todo o livro.			

### 1.3 Autonomia dos alunos

O livro didático faz uso de texto autênticos tanto nas práticas sociais por meio da LE (tanto na modalidade oral quanto na escrita).			
O aluno é incentivado a assumir responsabilidade sobre o seu aprender por meio do estabelecimento de objetivos e/ou propósitos para a aprendizagem e a tomada de decisões.			
O aluno tem a oportunidade de refletir sobre o seu progresso em relação ao processo de compreender textos orais e escritos (auto-avaliações).			
O aluno é incentivado a produzir diários reflexivos sobre sua própria aprendizagem.			
O aluno é incentivado a desenvolver projetos e/ou aprender mais a partir do que foi aprendido em sala de aula.			
O aluno é incentivado a desenvolver sua criatividade e originalidade.			
A realização de atividades em grupos é incentivada, realçando a importância do trabalho em grupo e a colaboração entre pares.			
A unidade incentiva o relacionamento com o meio virtual, especialmente a Internet, visando a complementação da aprendizagem.			
As várias unidades do livro incentivam a colaboração entre pares por meio de ferramentas do meio virtual como, por exemplo, <i>e-mails</i> , fóruns, listas de discussão, <i>homepages</i> etc.			
O aluno é incentivado a apropriar-se de diversas estratégias para aprender mais e melhor.			
O aluno é incentivado a ler / ouvir mais fora dos limites da sala de aula. Sugestões de revistas, jornais, livros, filmes ou partes de filmes, programas de TV, DVDs e <i>sites</i> são fornecidas para esse fim.			

**FICHA 2: COMPREENSÃO ESCRITA**Marque **SIM**, **PARCIALMENTE** ou **NÃO****2.1 Princípios subjacentes ao processo de leitura**

	<b>SIM</b>	<b>Parc.</b>	<b>Não</b>
Ler é um processo de interlocução entre leitor-(con)texto-autor.			
Papel ativo do leitor no processo de negociação de sentidos.			

**2.2 Textos e aspectos textuais**

Textos são autênticos (não foram construídos especificamente para a situação de aprendizagem).			
Diversidade de contextos de circulação ou de diferentes suportes (Internet, livros, revistas, jornais etc).			
Diversidade de gêneros textuais com funções sociais variadas (pôsteres, convites, biografias, perfis, anúncios, artigos, reportagens, folhetos, receitas, contos etc.).			
O <i>layout</i> original do texto é mantido.			
Exploração dos tipos de seqüências linguísticas utilizadas (narração, descrição, injunção, argumentação etc.)			
Créditos referentes à autoria dos textos, suporte, data e números de páginas são fornecidos.			

**2.3 Atividades de compreensão escrita**

O processo de compreensão envolve atividades de compreensão geral, de pontos principais e de atividades de pós-leitura, seguindo uma progressão do mais geral para o mais específico.			
As atividades de leitura garantem uma progressão em espiral ao longo de todo o livro.			
Atividades de compreensão incentivam o uso do conhecimento anterior dos leitores (o de mundo, o textual e o léxico-sistêmico).			
Diversidade de atividades de compreensão (ex.: questões globais, subjetivas, inferenciais, preenchimento de tabelas, soluções de problema etc.), de modo a colaborar para a (re)construção do sentido do texto pelo leitor.			
Exploração dos aspectos das condições sob as quais o texto de leitura foi produzido (capacidades de ação) (quem escreveu, para quem, com qual propósito, como, de que ponto de vista, de que lugar social, quando, onde).			
Exploração de aspectos relacionados à organização ou plano textual (capacidade discursiva).			
Incentivo a resumos da informação lida em tabelas, esboços, mapas conceituais etc.			
Reflexão e sistematização de aspectos gramaticais (capacidade linguístico-discursiva) com base nos gêneros lidos, tendo em vista uma gramática contextualizada			
Relacionamento das atividades de compreensão escrita com outros aspectos da aprendizagem, principalmente com o processo de produção textual.			

### FICHA 3: PRODUÇÃO ESCRITA

Marque SIM, PARCIALMENTE ou NÃO

3.1 Princípios subjacentes ao processo de escrita	SIM	PARC	NÃO
Escrever é um processo interativo (relações autor-texto-contexto).			
O destinatário ou público-alvo é um elemento chave no processo de escrita.			
Escrever é um processo colaborativo.			
Papel ativo do aluno no processo de produção textual.			
A produção textual envolve estágios de revisões para aperfeiçoamento do texto			

### 3.2 Textos e aspectos textuais

Diversidade de gêneros textuais com funções sociais variadas (pôsteres, biografias, perfis, anúncios, reportagens, folhetos, receitas, contos etc.).			
Diversidade de público-alvo (as produções escritas são dirigidas a diversos públicos: professor, colegas da sala de aula e de outras salas, pais e parentes, vizinhos, comunidade escolar etc.).			

### 3.3 Atividades de produção textual

As atividades propostas envolvem contextos reais e refletem situações de interlocução pela escrita para as quais os alunos escrevem no dia-a-dia.			
As atividades propostas para a produção escrita fundamentam-se em leituras prévias e/ou leituras feitas durante a produção textual.			
As atividades propostas para a produção escrita especificam as condições para a produção textual (quem está escrevendo para quem, de que forma, para qual propósito, onde o texto será circulado) (capacidades de ação).			
As atividades propostas para a produção escrita envolvem os seguintes estágios: pré-escrita, planejamento, rascunhos e versões diferentes, revisões dos colegas, re-escritas, apoio do professor, versão final, "publicações" (Figura 2).			
As atividades propostas para a produção escrita especificam as condições para a produção textual (quem está escrevendo para quem, de que forma, para qual propósito, onde o texto será circulado) (capacidades de ação).			
Durante o processo de escrita, as características textuais do gênero sendo produzido são discutidas (capacidade discursiva). As leituras feitas na etapa de "pré-escrita" servem de apoio a essa discussão.			
As atividades propostas para a produção escrita incentivam os alunos a considerarem o <i>feedback</i> e o <i>scaffolding</i> como aspectos importantes no processo de aperfeiçoamento do texto			
Os textos produzidos são circulados socialmente por meio de publicações no jornalzinho da escola, em murais das salas, em portfólios, nos corretores da escola, nas <i>homepages</i> da turma etc., tendo em vista o público-alvo a que são destinados.			
As atividades propostas para a produção escrita incentivam os alunos a usarem a Internet, dicionários, gramáticas, notas de aula etc. como fontes de suporte, antes e durante o processo de produção textual.			
Atividades de pós-escrita incluem reflexões e sistematizações sobre os textos que acabaram de ser produzidos (capacidades lingüístico-discursivas).			

**FICHA 4: COMPREENSÃO ORAL**Marque **SIM**, **PARCIALMENTE** ou **NÃO****4.1: Princípios subjacentes ao processo de compreensão oral**

	<b>SIM</b>	<b>Parc.</b>	<b>NÃO</b>
Ouvir é um processo de interlocução (relações ouvinte-(con)texto-autor).			
Papel ativo do ouvinte no processo de negociação de sentidos.			

**4.2 Textos e aspectos textuais do texto oral**

Textos são autênticos (não foram construídos especificamente para a situação de aprendizagem).			
Diversidade de gêneros textuais com funções sociais variadas (conversas informais para propósitos diferentes, documentários curtos, desenhos animados etc.)			
Diversidade de conversas informais com objetivos diferenciados: cumprimentar, despedir-se, elogiar, reclamar, convidar, pedir esclarecimentos etc.			
Diversidade de contextos de circulação (textos de diferentes suportes: DVDs, Rádios, TV, secretárias eletrônicas, desenhos animados, partes de filmes etc.)			
Créditos referentes à autoria dos textos e às fontes de onde foram retirados são fornecidos.			
Os textos apresentam-se com boa qualidade de produção sonora, com vozes diferenciadas de acordo com a faixa etária de quem está falando (adultos, crianças, adolescentes etc.).			

**4.3 Atividades de compreensão oral**

O processo de compreensão envolve atividades de pré-escuta, de compreensão geral, de pontos principais e de atividades de pós-escuta, seguindo uma progressão do mais geral para o mais específico.			
As atividades de compreensão oral garantem uma progressão em espiral ao longo de todo o livro.			
Atividades de compreensão incentivam o uso do conhecimento anterior dos ouvintes.			
Diversidade de atividades de compreensão (ex.: questões globais, objetivas, subjetivas, inferenciais, preenchimento de lacunas, solução de problemas etc.)			
Exploração dos aspectos das condições de produção sob as quais o texto oral foi produzido (capacidades de ação) (quem falou, para quem, com qual propósito, como, de que ponto de vista, de que lugar social, quando, onde).			
Exploração de aspectos relacionados à organização textual (ex.: troca de turnos, repetições, hesitações, contrações, marcadores do discurso para articular idéias etc.) (capacidade discursiva)			
Reflexão e sistematização de aspectos gramaticais (capacidade lingüístico-discursiva) com base nos gêneros ouvidos, tendo em vista uma gramática contextualizada.			
Relacionamento das atividades de compreensão escrita com outros aspectos da aprendizagem, principalmente com o processo de produção oral.			

**FICHA 5: PRODUÇÃO ORAL**Marque **SIM**, **PARCIALMENTE** ou **NÃO****5.1: Princípios subjacentes ao processo de produção oral**

	<b>SIM</b>	<b>Parc.</b>	<b>NÃO</b>
Falar é um processo de interlocução (relações ouvinte-falante-texto-contexto).			
Papéis ativos do falante/ouvinte no processo de construção de sentidos.			

**5.2 Textos e aspectos textuais**

Diversidade de gêneros textuais (conversas informais com objetivos diferentes: cumprimentar, despedir-se, elogiar, reclamar, convidar, pedir esclarecimentos etc.).			
O processo de produção textual envolve atividades de pré-produção, produção oral e pós-produção, seguindo uma progressão do mais geral para o mais específico.			
As atividades de compreensão oral garantem uma progressão em espiral ao longo de todo o livro			

**5.3 Atividades de produção oral**

O processo de produção textual envolve atividades de pré-produção, produção oral e pós-produção.			
Atividades de produção incentivam o uso do conhecimento anterior dos falantes.			
As atividades de produção oral garantem uma progressão em espiral ao longo de todo o livro			
As atividades de produção oral exploram o conhecimento anterior do alunos			
Diversidade de atividades de produção para fins comunicativos diversos (conversas informais, entrevistas, relatórios orais com base em pesquisa feita, debates etc.).			
Habilidades diferentes são desenvolvidas no processo de produção oral (atender ao telefone, expressar condolências, pedir permissão para falar, expressar afeição, agradecer alguém, oferecer ajuda, aceitar / recusar um convite etc.)			
Produção das marcas do discurso oral (hesitações, repetições, sinais de interrupção, paráfrases, marcas de colaboração do falante etc.)			
Incentivo ao aluno para fazer uso das regras de polidez nas interrupções e nas trocas de turno.			
Desenvolvimento da pronúncia na língua alvo.			
Desenvolvimento de conhecimento sobre entonação e ritmo na língua alvo			
Reflexão e sistematização de aspectos gramaticais (capacidade lingüístico-discursiva) com base nos gêneros ouvidos, tendo em vista uma gramática contextualizada.			

**FICHA 6: MANUAL DO PROFESSOR**Marque **SIM**, **PARCIALMENTE** ou **NÃO****Características no manual do professor**

Especifica com clareza os princípios teórico-metodológicos da obra.			
Apresenta coerência entre os princípios norteadores e as atividades de aprendizagem e os projetos educacionais ao longo do livro do aluno.			
Explicita com clareza o princípio organizador do livro.			
Explicita com clareza como as unidades ou módulos são subdivididos de modo a formar um todo coerente e articulado.			
Apresenta-se em linguagem acessível ao professor.			
Explicita os objetivos da aprendizagem de LE e os objetivos de cada unidade ou módulo.			
Traz sugestões de como trabalhar as várias atividades e projetos educacionais propostos no livro do aluno.			
Não se limita a apenas fornecer as respostas corretas para as atividades.			
Incentiva o trabalho autônomo do professor.			
Traz sugestões de projetos para o desenvolvimento da ética, cidadania e respeito às várias culturas no processo de ensino e aprendizagem de LE.			
Traz sugestões de projetos interdisciplinares ou de exploração dos temas transversais.			
Explicita com clareza os princípios norteadores do processo de avaliação.			
Traz sugestões para o processo de avaliação.			

-----

\*Ficha produzida pela Professora Reinildes Dias como parte de seu projeto de pesquisa "Avaliando o livro didático (LD) de língua estrangeira (LE) no contexto do Ensino Fundamental" no Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras-UFMG.

## ANEXO B

## Proposta Curricular para LEM – Língua Inglesa - Ensino Médio

1ª Série	
Informação no mundo globalizado: reflexão crítica	
1º Bimestre	2º Bimestre
<p><b>Contextos de usos da língua inglesa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mapeamento dos países que usam a língua inglesa como língua materna</li> <li>• A influência internacional dos usos da língua inglesa como língua estrangeira</li> <li>• Reconhecimento das variáveis lingüísticas da língua inglesa</li> </ul> <p><b>Gêneros para leitura e escrita em língua inglesa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Folhetos sobre programas de intercâmbio em países de língua inglesa (localização de informações explícitas e reconhecimento do tema)</li> <li>• <i>E-mails</i> trocados por intercambistas de várias localidades do mundo (localização de informações explícitas e reconhecimento do tema)</li> <li>• Folhetos turísticos (localização de informações explícitas e reconhecimento do tema)</li> <li>• Texto informativo (o uso de tempos verbais, conjunções e preposições)</li> </ul> <p><b>Produção:</b> folheto com programa de intercâmbio para alunos estrangeiros que desejam estudar no Brasil</p>	<p><b>Gêneros para leitura e escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecimento da estrutura geral de um jornal</li> <li>• A primeira página de jornal e suas manchetes</li> <li>• Notícias (organização do texto e inferência de significado)</li> <li>• Opinião do leitor e seção de ouvidoria (localização de informações explícitas e reconhecimento do tema)</li> <li>• Seções e seus objetivos (localização de informações explícitas e reconhecimento do tema)</li> <li>• Classificados (o significado de abreviações)</li> <li>• Voz passiva</li> <li>• Pronomes relativos (<i>who, that, which, where</i>)</li> </ul> <p><b>Produção:</b> manchetes para notícias de um jornal da escola</p>

3º Bimestre	4º Bimestre
<p><b>Gêneros para leitura e escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os diversos textos que compõem o caderno de entretenimento de um jornal: horóscopos, cruzadinhas e informes de lazer e cultura (localização de informações explícitas e reconhecimento do tema)</li> <li>• Notícias (localização de informações explícitas e relação do tema / assunto com experiências pessoais)</li> <li>• Vocabulário: definições, antônimos e sinônimos</li> <li>• Tempos verbais (futuro e presente)</li> </ul> <p><b>Produção:</b> horóscopos, cruzadinhas e informes de lazer e cultura</p>	<p><b>Gêneros para leitura e escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Notícias: os <i>leads</i></li> <li>• Os <i>leads</i> (localização de informações explícitas: o quê, quem, quando, onde)</li> <li>• Notícias (reconhecimento do tema)</li> <li>• Tempos verbais: passado, passado contínuo e presente</li> </ul> <p><b>Produção:</b> <i>leads</i> para notícias e montagem de jornal com os textos produzidos durante o ano</p>

## ANEXO C

### **Estrutura Organizacional do Caderno do Professor**

Caras professoras e caros professores,

Tenho a grata satisfação de entregar-lhes o volume 3 dos Cadernos do Professor.

Vocês constatarão que as excelentes críticas e sugestões recebidas dos profissionais da rede estão incorporadas ao novo texto do currículo. A partir dessas mesmas sugestões, também organizamos e produzimos os Cadernos do Aluno.

Recebemos informações constantes acerca do grande esforço que tem caracterizado as ações de professoras, professores e especialistas de nossa rede para promover mais aprendizagem aos alunos.

A equipe da Secretaria segue muito motivada para apoiá-los, mobilizando todos os recursos possíveis para garantir-lhes melhores condições de trabalho.

Contamos mais uma vez com a colaboração de vocês.

 **SUMÁRIO**

São Paulo faz escola – Uma Proposta Curricular para o Estado	5
Ficha do Caderno	7
Orientação sobre os conteúdos do Caderno	8
Tema – <i>The entertainment section: newspapers – part II</i>	9
Situação de Aprendizagem 1 – <i>Entertainment – horoscopes</i>	9
Situação de Aprendizagem 2 – <i>Entertainment – crossword puzzles</i>	16
Situação de Aprendizagem 3 – <i>Entertainment – leisure and culture</i>	23
Situação de Aprendizagem 4 – <i>School paper – entertainment section</i>	28
Grade de autoavaliação das Situações de Aprendizagem e proposta de avaliação	29
Propostas de Situações de Recuperação	33
Recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema	34
Considerações finais	36

## **S**ÃO PAULO FAZ ESCOLA – UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA O ESTADO

Prezado(a) professor(a),

É com muita satisfação que lhe entregamos mais um volume dos Cadernos do Professor, parte integrante da Proposta Curricular de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental – Ciclo II e do Ensino Médio do Estado de São Paulo. É sempre oportuno lembrar que esta é a nova versão, que traz também a sua autoria, uma vez que inclui as sugestões e críticas recebidas após a implantação da Proposta.

É também necessário lembrar que os Cadernos do Professor espelham-se, de forma objetiva, na Base Curricular, referência comum a todas as escolas da rede estadual, e deram origem à produção dos Cadernos dos Alunos, justa reivindicação de professores, pais e famílias para que nossas crianças e jovens possuíssem registros acadêmicos pessoais mais organizados e para que o tempo de trabalho em sala de aula pudesse ser melhor aproveitado.

Já temos as primeiras notícias sobre o sucesso do uso dos dois Cadernos em sala de aula. Este mérito é, sem dúvida, de todos os profissionais da nossa rede, especialmente seu, professor!

O objetivo dos Cadernos sempre será o de apoiar os professores em suas práticas de sala de aula. Podemos dizer que este objetivo está sendo alcançado, porque os professores da rede pública do Estado de São Paulo fizeram dos Cadernos um instrumento pedagógico com bons resultados.

Ao entregar a você estes novos volumes, reiteramos nossa confiança no seu trabalho e contamos mais uma vez com seu entusiasmo e dedicação para que todas as crianças e jovens da nossa rede possam ter acesso a uma educação básica de qualidade cada vez maior.

**Maria Inês Fini**

Coordenadora Geral  
Projeto São Paulo Faz Escola

 **FICHA DO CADERNO***The entertainment section: newspapers – part II*

<b>Nome da disciplina:</b>	LEM – Inglês
<b>Área:</b>	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
<b>Etapa da educação básica:</b>	Ensino Médio
<b>Série:</b>	1ª
<b>Volume:</b>	3
<b>Temas e conteúdos:</b>	Gêneros do caderno de entretenimento: horóscopos, cruzadinhas e informes de lazer e cultura  Localização de informações explícitas  Reconhecimento do tema/assunto principal de um texto  Compreensão e uso dos processos de sinonímia, antonímia, definição e tradução para expressar o significado de vocábulos  Tempos verbais: presente e futuro

## ORIENTAÇÃO SOBRE OS CONTEÚDOS DO CADERNO

Caro(a) professor(a),

Este Caderno apresenta propostas de atividades que dão continuidade ao trabalho realizado no 2º volume, organizado em torno de textos encontrados em jornais. Neste Caderno, os alunos terão a oportunidade de desenvolver habilidades e conhecimentos na língua inglesa ao trabalhar com alguns dos gêneros do caderno de entretenimento – horóscopos, cruzadinhas e informes de lazer e cultura. A competência de escrita será desenvolvida a partir da leitura e do estudo desse conteúdo, e concretizada na elaboração de textos que irão compor o caderno de entretenimento do jornal da classe ou da escola. Tal proposta de trabalho continua tendo, como nos volumes anteriores, foco principal na formação da competência de leitura e de escrita, aliada ao estudo de estruturas gramaticais e de vocabulário. Esse estudo permite a formação de um leitor crítico, tanto no que diz respeito ao conhecimento de mundo e de gênero quanto ao conhecimento de língua.

### Metodologia e Avaliação

Para desenvolver os conteúdos deste volume, devem-se considerar os mesmos princípios explicitados no Caderno do volume 1: (1) a língua é um complexo instrumento de interação social e de ação e reação no mundo; (2) aprender uma língua é aprender com o outro, trabalhando em

equipe para a construção de conhecimento; (3) aprender uma língua estrangeira a partir de uma perspectiva interacionista pressupõe várias etapas sucessivas de aproximação do aluno com o objeto de estudo; (4) dessa perspectiva, entende-se que todos os alunos são corresponsáveis pela aprendizagem de seus pares, assim como por sua própria aprendizagem.

Quanto à avaliação, aqui também são mantidos os três procedimentos propostos para o 1º volume: (a) avaliação processual, com observação do desempenho dos alunos durante as aulas; (b) avaliação do ensino do conteúdo previsto para o volume, por meio da atividade-síntese (produção escrita) e da tabela de autoavaliação (*Can-do chart*), ambas organizadas em um *portfólio*; e (c) uma prova individual (com cinco questões), que permitirá acompanhar de modo mais objetivo o desempenho dos estudantes.

Em resumo, continuamos combinando procedimentos que possibilitam avaliar o aluno a partir de três perspectivas: a processual, a formativa e a somativa.

O detalhamento das atividades e dos procedimentos de avaliação encontra-se nas páginas seguintes. Esperamos que você desenvolva o trabalho com seus alunos de forma significativa, dinâmica e, principalmente, prazerosa.

*Have a nice term!*

## TEMA – THE ENTERTAINMENT SECTION: NEWSPAPERS – PART II

Nas quatro Situações de Aprendizagem propostas para o volume, os alunos trabalharão com os gêneros encontrados no caderno de entretenimento de um jornal, observando sua estrutura e organização, o que possibilitará a produção de textos para um jornal da classe ou da escola. De modo mais específico, irão trabalhar com horóscopos, cruzadinhas e informes de lazer e cultura. Dentro desse trabalho, dois pontos ligados ao conhecimento linguístico merecerão maior atenção: o tempo

verbal futuro (*will / won't*) para fazer previsões e os processos de sinonímia, antonímia, tradução e definição de palavras.

Vale dizer que no 4º volume será mantido o enfoque no trabalho com textos jornalísticos, o que propiciará maior aprofundamento não só das habilidades de leitura e escrita, mas também do conhecimento e da familiaridade dos alunos com esse portador e com os textos nele encontrados.

### SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1 ENTERTAINMENT – HOROSCOPES

**Tempo previsto:** 3 aulas.

**Conteúdos e temas:** gênero – horóscopos; futuro (*will / won't*).

**Competências e habilidades:** identificar o gênero, suas características e seu portador; deduzir uma regra gramatical com base na análise de exemplos e aplicá-la em situações de uso.

**Estratégias de ensino:** trabalho em grupo; trabalho individual; apresentação pelo professor de forma dialogada com os alunos.

**Recursos:** jornais e revistas que tenham uma seção de horóscopo ou laboratório de informática com acesso à internet (se disponível); dicionários bilíngues (opcional).

**Avaliação:** processual, acompanhando o envolvimento e o desempenho dos alunos nas atividades propostas.

#### Sensibilização

**Objetivo:** introduzir o tema do volume.

**Tempo previsto:** 10 minutos.

#### Procedimentos

Converse com os alunos sobre as opções de lazer disponíveis em seu local de residência e sobre como ficam sabendo dos eventos culturais e de entretenimento que ocorrem na cidade ou em

## GRADE DE AUTOAVALIAÇÃO DAS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM E PROPOSTA DE AVALIAÇÃO

Em cada Situação de Aprendizagem, o desempenho dos alunos na realização das atividades propostas deve ser monitorado e, portanto, avaliado. Você deve acompanhar a participação dos alunos durante as aulas e organizar com eles **uma pasta** (*portfolio*) que contenha o material das aulas (as atividades do Caderno), as **produções de texto** e uma **tabela de habilidades e competências**, que chamamos de *Can-do chart*. Essa tabela apresenta as expectativas de aprendizagem do volume, ou seja, o que se espera que os alunos efetivamente apresentem como resultado do trabalho desenvolvido nas Situações de Aprendizagem. No Caderno do Aluno, essas expectativas estão na seção *Learning targets*, de um modo mais sintético e em linguagem menos técnica.

Antes de solicitar aos alunos que releiam as expectativas de aprendizagem, lembre-os

da importância da avaliação, não como um instrumento que caracteriza e define determinado resultado, mas sim que possibilita captar, de forma mais pontual, a progressão da aprendizagem, identificando, assim, os aspectos que merecem ser retomados e que podem impulsionar novas aprendizagens. Reveja a trajetória das quatro Situações de Aprendizagem juntamente com os alunos, e peça a eles que relacionem as competências e habilidades listadas às atividades desenvolvidas ao longo do volume. Para isso, proponha a seguinte reflexão: “Em que atividades essa habilidade foi focalizada?”. À medida que os alunos responderem, solicite que avaliem seu desempenho de acordo com sua participação nas atividades. Para que possam visualizar e monitorar seu próprio percurso de aprendizagem, incentive-os a retomar as autoavaliações do 1<sup>a</sup> e do 2<sup>a</sup> volumes e compará-las com a que acabam de fazer.

## PROPOSTAS DE SITUAÇÕES DE RECUPERAÇÃO

1. Quanto aos processos de sinonímia, antonímia e definição de palavras, a dificuldade dos alunos pode residir na compreensão dos processos em si, e não necessariamente em sua produção em língua inglesa. Desse modo, solicite aos alunos que forneçam sinônimos, antônimos e definições de palavras em português usadas no dia a dia. Para isso, peça-lhes que consultem dicionários de língua portuguesa. Depois, que consultem um dicionário bilíngue e busquem as traduções dessas mesmas palavras na língua inglesa.
2. Para promover maior familiaridade com o caderno de entretenimento, oriente os alunos a procurar essa seção em jornais em língua portuguesa e a investigar que tipos de entretenimento são divulgados. Depois, solicite que consultem jornais *online* em língua inglesa e descubram se neles há uma seção semelhante, apontando os tipos de entretenimento veiculados.
3. Para trabalhar o tempo verbal futuro, forneça aos alunos algumas frases no presente, no passado e no futuro, e peça-lhes que sublinhem os verbos e as expressões adverbiais de tempo. Dessa forma, eles terão a oportunidade de comparar como essas estruturas funcionam em língua portuguesa e em língua inglesa.
4. Peça aos alunos que tragam uma revista ou jornal que contenha previsões para os signos do zodíaco em português, e que sublinhem a ocorrência de frases no futuro. Entregue-lhes, então, a compilação de previsões escritas em inglês pelos próprios alunos da classe (ou de outra turma) e solicite que encontrem nelas os exemplos de futuro.
5. Disponibilize outras previsões para os signos em inglês (que podem ser obtidas em *links* no *site* indicado na próxima seção deste material de apoio) e peça aos alunos que encontrem previsões nos seguintes campos: amor, estudos, vida profissional e dinheiro.

## RECURSOS PARA AMPLIAR A PERSPECTIVA DO PROFESSOR E DO ALUNO PARA A COMPREENSÃO DO TEMA

Sugerimos alguns filmes, músicas e *sites* que podem auxiliá-lo a complementar e ampliar o tema e os tópicos trabalhados no volume. A escolha das músicas e dos filmes pautou-se mais pela adequação temática às Situações de Aprendizagem do que pelo nível de complexidade linguística dos textos. Portanto, sugerimos que as tarefas propostas aos alunos sejam mais simples e que tenham duração de no máximo uma aula. Para o trabalho com filmes, escolha cenas de até 10 minutos. Em relação às músicas, sugerimos a preparação de três atividades: em primeiro lugar, um levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o tema da música e do vocabulário necessário para a compreensão; a segunda atividade deve se voltar à *compreensão geral* da letra da música (o texto escrito); e a última consiste em ouvir a música e discuti-la, sem fazer traduções.

### Sites

- *Puzzle Maker*. Disponível em: <[www.puzzle-maker.com](http://www.puzzle-maker.com)>. Acesso em: 2 abril 2009.

Nesse *site* é possível montar palavras cruzadas em inglês. Basta digitar as palavras e as dicas no campo solicitado, e o programa gera automaticamente o *grid* para as palavras cruzadas. Aqui também há uma ferramenta para gerar automaticamente *grids* de caça-palavras (*wordsearch*).

- *The Free Dictionary*. Disponível em: <[www.thefreedictionary.com](http://www.thefreedictionary.com)>. Acesso em: 2 abril 2009.

Nesse *site* você pode fazer consultas *online* em um dicionário monolíngue, o que possibilita a busca de definições de palavras, bem como a localização de sinônimos e de expressões nas quais uma determinada palavra aparece recorrentemente.

- *Thesaurus*. Disponível em: <<http://thesaurus.reference.com>>. Acesso em: 2 abril 2009.

Um *thesaurus* é um tipo de dicionário que contém exclusivamente sinônimos e antônimos. No *site* indicado você pode fazer consultas, digitando a palavra que procura no campo *search*. Caso queira receber, em seu *e-mail*,

### Filme

- *A Dama na Água (Lady in the Water)*. Direção: M. Night Shyamalan. EUA, 2006. 98 min. Drama. 10 anos.

O zelador de um condomínio descobre que há na piscina uma mulher que, na verdade, é uma personagem mítica de histórias infantis. Para ajudá-la a retornar a seu mundo, ele precisa formar uma equipe composta de um guardião (*guardian*), um curandeiro (*healer*), membros de um clube ou associação (*guild*) e um especialista em enigmas (*symbolist*). Na história, o especialista é representado por um menino e seu pai, moradores do condomínio, que estão sempre às voltas com a resolução de enigmas, dentre eles as palavras cruzadas.

listas de vocabulário e expressões para estudo individual, basta se cadastrar. No endereço há também atividades lúdicas.

- *News Online*. Disponível em: <[www.onlinenewspapers.com](http://www.onlinenewspapers.com)>. Acesso em: 2 abril 2009.

Nesse *site*, já sugerido no volume anterior, há um diretório com *links* para jornais do mundo inteiro (os publicados em língua inglesa estão indicados). Para este volume, é interessante visitar tanto aqueles de cidades grandes como os de cidades pequenas, com o intuito de comparar como são organizadas suas seções de entretenimento.

### Músicas

As músicas a seguir se relacionam aos temas horóscopo e entretenimento, e não necessariamente a jornais, mas podem gerar boas discussões. Para encontrar as letras de cada uma delas, você pode digitar o nome da canção, o nome do artista e a palavra *lyrics* em seu programa de busca preferido.

- *Signs* (Beyoncé Knowles)
- *Aquarius* (do musical *Hair*)
- *No matter what sign you are* (The Supremes)

## ANEXO D

## Atividades das quatro Situações de Aprendizagem do Caderno do Professor, volume 1



ensino médio  
**1ª SÉRIE**  
volume 1 - 2009

caderno do  
**PROFESSOR**

**LEM-INGLÊS**

**SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1**  
**WHERE ENGLISH IS SPOKEN: FACTS AND FIGURES**

**WHERE ENGLISH IS SPOKEN: FACTS AND FIGURES**

1. Work in groups. In Portuguese, discuss the questions.

a) Study the flags below. They all represent countries where English is spoken as a first language. Do you know their names?



1



2



3



4



5



6



7

2. Read the text quickly. What does it talk about?

English and Portuguese in the world							
English				Portuguese			
Countries	Population (million)	% of native speakers	Native speakers	Countries	Population (million)	% of native speakers	Native speakers
United States	286	86	246	Brazil	175	100	175
United Kingdom	59	97	57	Portugal	10	100	10
Canada	32	63	20	Angola	13.5	60	8.1
Australia	20	85	17	Mozambique	18.6	20	3.7
New Zealand	4	95	3.8				
Ireland	4	95	3.8				
<b>TOTAL</b>	<b>405</b>		<b>347.6</b>	<b>TOTAL</b>	<b>217.1</b>		<b>196.8</b>

Fonte: SCHÜTZ, Ricardo. "O Inglês e o Português no Mundo". English Made in Brazil. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-stat.html>>. Acesso em: 15 nov. 2008.

3. Read the text again. Complete the information below:

- a) Total of native speakers of English = \_\_\_\_\_
- b) Percentage of Canadian speakers of English = \_\_\_\_\_
- c) Country with the highest percentage of English native speakers = \_\_\_\_\_
- d) Country with the lowest percentage of native English speakers = \_\_\_\_\_
- e) Countries where the total population speak only one language = \_\_\_\_\_

4. Work in groups. In Portuguese, discuss the questions below:

- a) What is the other language Canadians speak? Do you know why?
- b) Why don't all the people in the USA speak English?
- c) Do you know any countries where English is spoken as a second language?
- d) Why is English considered an international language?
- e) What are the differences between American and British English varieties?

5. Read the text below to find if your answers to questions in activity 4 are right. You may not find all the answers.

#### **The International Language: English!**

English is present in our daily lives. If you have access to the Internet, most of the information there is in English, if you like listening to pop songs, lots of them are in English, if you go to the cinema, most film productions are in English; in other words, we get in contact with English all the time.

There are about 700 million speakers of English around the world. In some countries it is the first language, like in the USA and the United Kingdom. In Canada, for example, people speak English and French as official languages. In other countries like in South Africa, Pakistan and India, it is the second official language. And we cannot forget people who need to speak the language for professional reasons: the world of science and business uses English as a means of communication. In this sense, English is considered a "*lingua franca*".

But is the language the same in all these contexts of use? Of course not. There are many different kinds of English. For example, a British person would call a taxi to go home, but an American would call a cab; a student at school in the USA uses an eraser, whereas a school boy in England uses a rubber. And an American inside a bank waits in line, whereas a British waits in a queue.

## SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2

### INTERCULTURAL STUDIES 1

### INTERCULTURAL STUDIES 1

1. Study the text below. What kind of text is it? What does it talk about?



**WHAT WE DO**

**AFS Statement of Purpose**

AFS is an international, voluntary, non-governmental, non-profit organization that provides intercultural learning opportunities to help people develop the knowledge, skills and understanding needed to create a more just and peaceful world.

**The Core Values and Attributes of AFS**

AFS enables people to act as responsible global citizens working for peace and understanding in a diverse world. It acknowledges that peace is a dynamic concept threatened by injustice, inequity and intolerance.

AFS seeks to affirm faith in the dignity and worth of every human being and of all nations and cultures. It encourages respect for human rights and fundamental freedoms without distinction as to race, sex, language, religion or social status.

AFS activities are based on our core values of dignity, respect for differences, harmony, sensitivity and tolerance.

Adopted at the 1993 World Congress.

Disponível em: <[http://www.afs.org/afs\\_ot/view/what\\_we\\_do](http://www.afs.org/afs_ot/view/what_we_do)>. Acesso em 15 nov. 2008.

2. Read the text quickly. Where can you find information about:

- a) the future expectations of AFS?
- b) the past of the organization?
- c) the way we can participate in the program?
- d) the countries where AFS is present?

3. Match the topics in A with the items in B.

A	B
1 – human values	( ) race, sex, religion, social status, language
2 – peace	( ) tolerance, justice and harmony
3 – human rights	( ) emotion, feelings, sentiment
4 – sensitivity	( ) dignity and respect

4. Read the text carefully. In Portuguese, answer the questions.

- a) What is AFS? (first paragraph)
- b) What are the most important (the *core*) values of AFS? (second and third paragraphs)
- c) The activities in AFS are based on some values. What are they? (third paragraph)

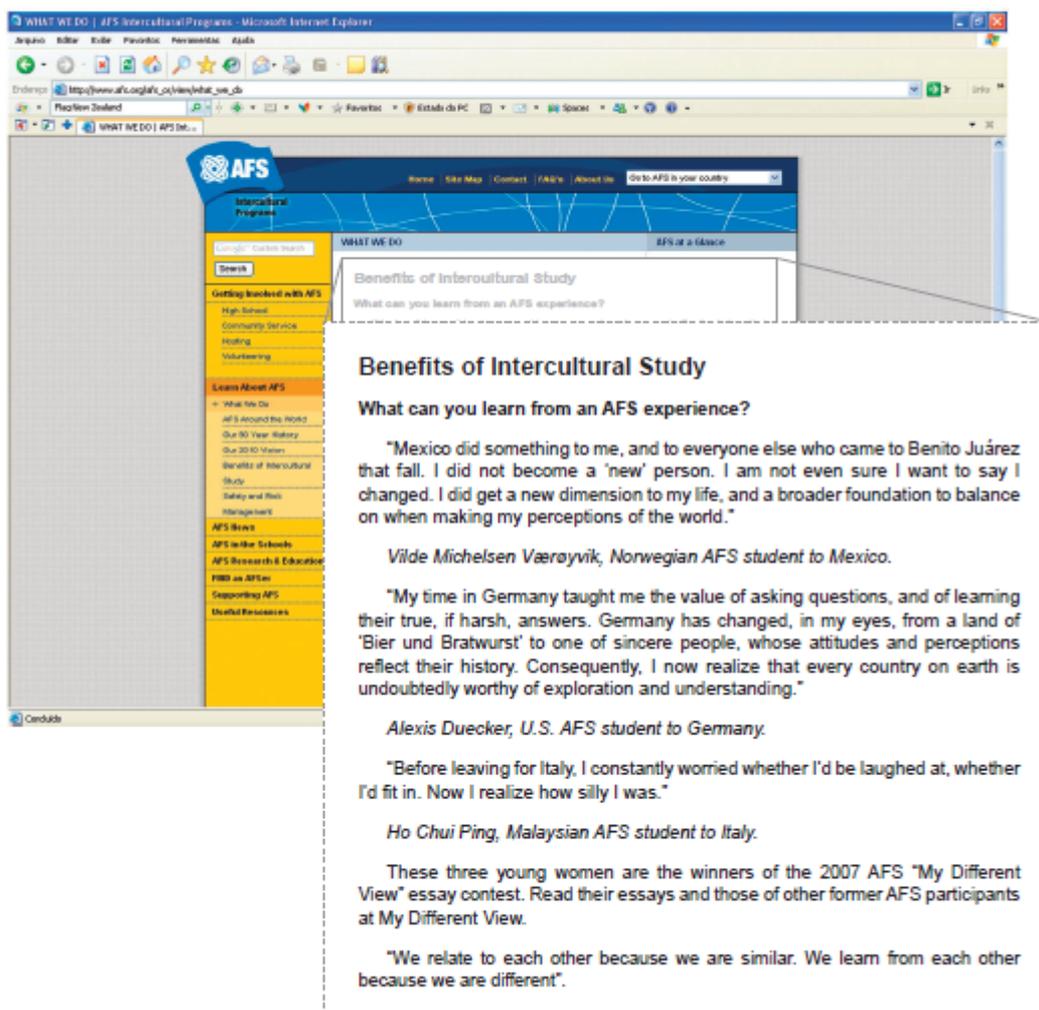
5. Study the sentences taken from the text. Complete the gaps.

- a) “understanding \_\_\_\_\_ a diverse world”
  - b) “concept threatened \_\_\_\_\_ injustice”
  - c) “AFS activities are based \_\_\_\_\_ our core values”
  - d) “respect \_\_\_\_\_ the differences”
  - e) “adopted \_\_\_\_\_ the 1993 World Congress”
-

## SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 3 INTERCULTURAL STUDIES 2

### INTERCULTURAL STUDIES 2

1. Read the information about AFS Benefits of Intercultural Study. Answer the questions in Portuguese.



**Benefits of Intercultural Study**

What can you learn from an AFS experience?

"Mexico did something to me, and to everyone else who came to Benito Juárez that fall. I did not become a 'new' person. I am not even sure I want to say I changed. I did get a new dimension to my life, and a broader foundation to balance on when making my perceptions of the world."

*Vilde Michelsen Værøyvik, Norwegian AFS student to Mexico.*

"My time in Germany taught me the value of asking questions, and of learning their true, if harsh, answers. Germany has changed, in my eyes, from a land of 'Bier und Bratwurst' to one of sincere people, whose attitudes and perceptions reflect their history. Consequently, I now realize that every country on earth is undoubtedly worthy of exploration and understanding."

*Alexis Duecker, U.S. AFS student to Germany.*

"Before leaving for Italy, I constantly worried whether I'd be laughed at, whether I'd fit in. Now I realize how silly I was."

*Ho Chui Ping, Malaysian AFS student to Italy.*

These three young women are the winners of the 2007 AFS "My Different View" essay contest. Read their essays and those of other former AFS participants at My Different View.

"We relate to each other because we are similar. We learn from each other because we are different".

Disponível em: <[http://www.afs.org/afs\\_ot/view/3147](http://www.afs.org/afs_ot/view/3147)>. Acesso em: 15 nov. 2008.

- a) Some students send e-mails with comments on the program and we know their names. How many are there? What are their names?
- b) What is the 2007 AFS "My different point of view"? Where can I find the essays/texts?
- c) How many people won the competition?
- d) Are the comments written by boys or girls? Where are they from? Where did they study?
2. Work in groups. In Portuguese, discuss the following statement: "We relate to each other because we are similar. We learn from each other because we are different."
3. The sentences below are taken from the text. Find them and complete them.
- a) "I am not even sure I \_\_\_\_\_ to say I \_\_\_\_\_."
- b) "My time in Germany \_\_\_\_\_ me the value of asking questions."
- c) "Now I \_\_\_\_\_ how silly I \_\_\_\_\_."
- d) "Mexico \_\_\_\_\_ something to me, and to everyone else who \_\_\_\_\_ to Benito Juárez that fall."
4. Complete the gaps using a simple present or simple past form of the verbs in parentheses.

The screenshot shows an email client window with the following content:

Hi, My name \_\_\_\_\_ (be) Silvia and I am learning English in Guyana, South America. I \_\_\_\_\_ (come) to this country with the help of AFS international, and I'm enjoying the visit a lot. I \_\_\_\_\_ (arrive) two weeks ago and at first it \_\_\_\_\_ (be) difficult because I \_\_\_\_\_ (feel) unhappy without my friends and family near me. But I quickly \_\_\_\_\_ (make) friends and people here \_\_\_\_\_ (be) so nice and friendly. I \_\_\_\_\_ (study) English every day and \_\_\_\_\_ (help) my host family. I \_\_\_\_\_ (not speak) English fluently, but I \_\_\_\_\_ (want) to learn it. It is a great experience for me!

Best wishes,  
Silvia

5. Read the sentences below. Underline the correct option.
- a) Don't forget to turn off the lights **consequently** / **before** you leave the bedroom.
- b) **When** / **Consequently** I arrive at home, I will study for the test.
- c) **When** / **Before** I go to bed, I always brush my teeth.
- d) It was raining a lot yesterday. **Consequently** / **Before**, I stayed at home and watched TV.
-

## SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 4

### AN INTERCULTURAL STUDY PROGRAM IN BRAZIL

#### Roteiro para aplicação da Situação de Aprendizagem 4

A proposta da Situação de Aprendizagem é feita em etapas que desenvolvem a escrita processual. Os alunos irão trabalhar em grupos a maior parte do tempo para produzir um pequeno texto informativo (como aqueles que aparecem no *site* do AFS nas Situações de Aprendizagem anteriores) sobre os benefícios de um programa de intercâmbio cultural no Brasil. É importante que, durante o trabalho em grupos, os alunos assumam funções na equipe e sejam responsáveis por suas respectivas tarefas. Por exemplo, se cada grupo recebe um dicionário bilingue para a pesquisa de vocabulário, então um aluno fica responsável por essa pesquisa, outro aluno recebe a função de redator do texto, um

terceiro responsabiliza-se por encontrar as imagens e ilustrações que vão fazer parte do texto; enfim, a ideia é desenvolver uma competência atitudinal (a cooperação) importante para o convívio social.

Durante o processo de confecção do texto, os alunos devem levantar ideias acerca do assunto e organizá-las em parágrafos; refletir sobre as marcas do gênero (tipo de informação presente, estruturas linguísticas apropriadas, *layout* apropriado – imagens e ilustrações); escrever um rascunho para ser autocorrigido; e fazer a edição e a redação final do texto para a socialização com o grupo/escola. Assim, sugerimos as seguintes etapas/instruções para que você desenvolva a proposta com os alunos:

1. Escreva na lousa o seguinte título: “*An intercultural study program in Brazil*”.

Proponha a seguinte situação aos alunos: “Imagine que você trabalha para a AFS e é responsável por escrever informações para a página da *web* em inglês no *site* brasileiro da organização, destinadas a interessados em visitar e estudar em nosso país”. Uma vez proposta a situação, peça aos alunos que, individualmente, façam uma lista com ideias (em português) sobre as vantagens e as oportunidades de aprendizagem que existem no Brasil, na cidade ou na comunidade onde vocês estão localizados. Os alunos podem pensar em muitas opções relacionadas à aprendizagem da cultura, da língua, dos hábitos e costumes ou do folclore brasileiros, por exemplo.

2. Em seguida, peça aos alunos que se organizem em grupos para comparar suas ideias, selecioná-las e organizá-las em tópicos, por exemplo: *people – language – habits – traditions*. O grupo deve, então, escrever um rascunho do texto, em inglês, com as ideias. Você pode anotar um exemplo na lousa, algo como:

#### PEOPLE

In Brazil, people are very nice. You can make lots of friends. People have different cultures because the country is so big.

Nessa etapa, circule pela sala e monitore o trabalho dos grupos, ajudando-os com o vocabulário necessário, bem como com as estruturas linguísticas. Peça que busquem, nos textos estudados ao longo do bimestre, expressões e verbos que possam ajudá-los a produzir seus textos.

**Mas cuidado:** você ainda não deve corrigir todos os erros dos textos. Isso será feito na próxima etapa, a de autocorreção.

3. Quando os grupos tiverem terminado seus rascunhos, proponha a atividade de edição e correção dos textos. Recolha os textos dos grupos para a verificação. Anote na lousa uma lista com símbolos que irá utilizar para indicar aos alunos o tipo de “erro” ou inadequação linguística presente no texto. Por exemplo, se o problema for pontuação, você poderá sublinhar o trecho que apresenta a inadequação e usar o símbolo P (de “pontuação”) para indicá-lo, com o objetivo de orientar os alunos na descoberta da forma correta ou adequada. Combine com a turma a lista de símbolos que você utilizará nesse tipo de atividade e refira-se a ela em todas as atividades de produção textual ao longo do ano letivo.
4. Para finalizar a atividade, peça aos grupos que corrijam os textos, escrevam a versão final com as marcas de *layout* (ilustrações, imagens) de uma página da *web*. Eles devem, então, expor os textos para os grupos em sala de aula ou para a escola, se possível.

## ANEXO E

## Atividades das quatro Situações de Aprendizagem do Caderno do Professor, volume 2



**SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1**  
**NEWS, NEWSPAPER SECTIONS AND NEWSPAPER GLOSSARY**

**NEWS, NEWSPAPER SECTIONS AND NEWSPAPER GLOSSARY**

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

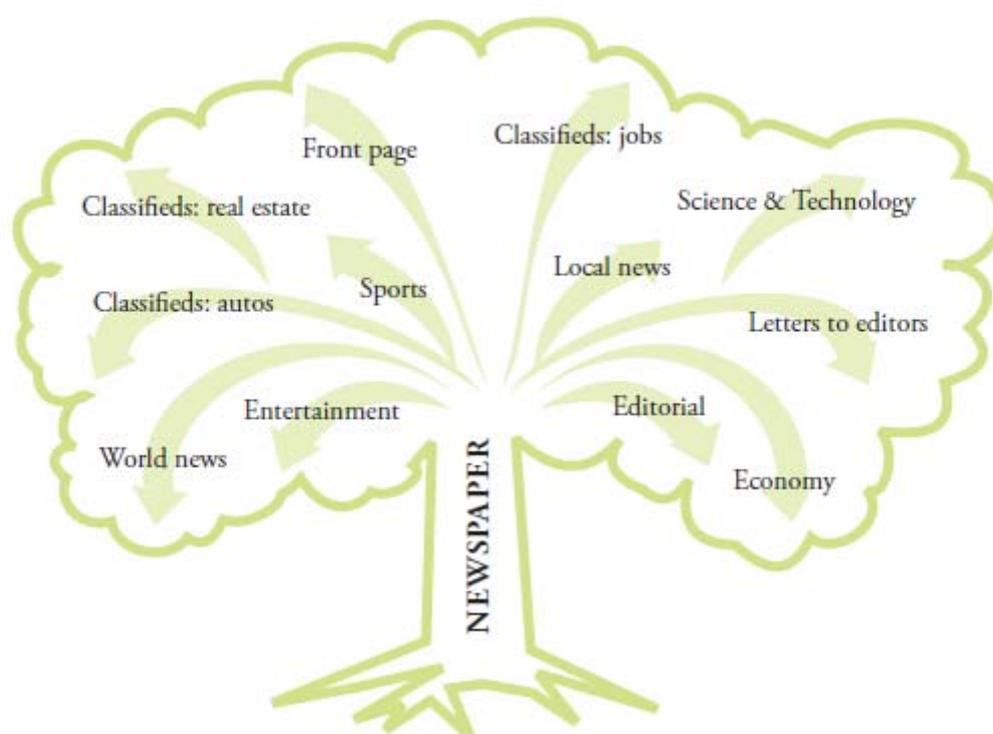
---

---

---

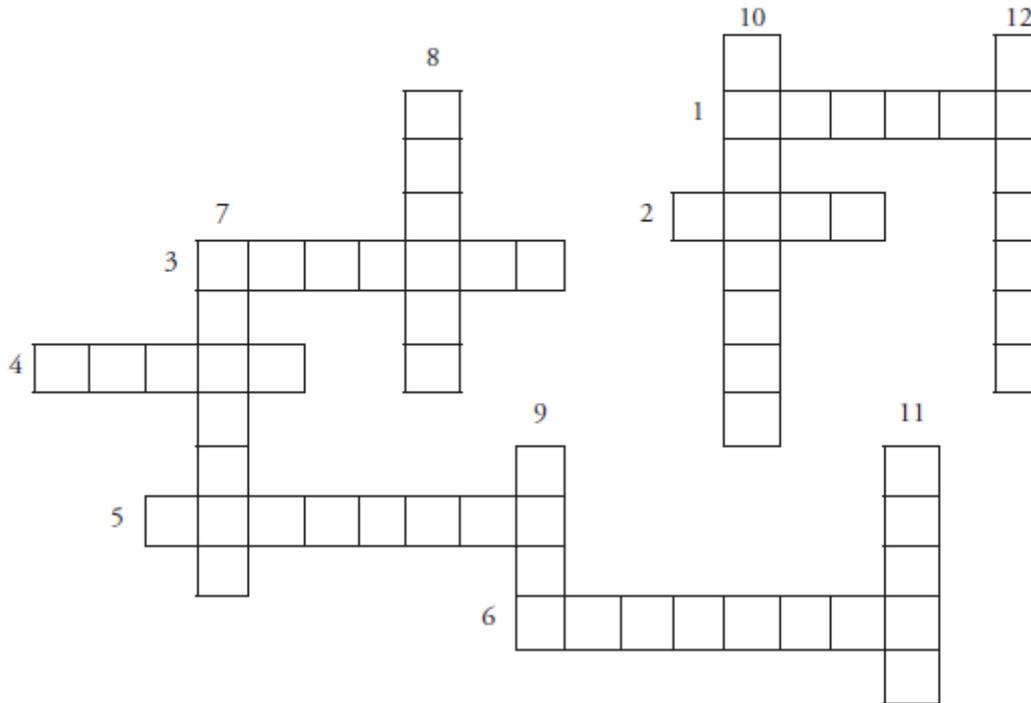
---

---



2. Now decide which newspaper section listed in Activity 1 you should read in order to find:
- a) the main news articles in a newspaper \_\_\_\_\_
  - b) market and economic trends \_\_\_\_\_
  - c) the newspaper opinion on a recent debate \_\_\_\_\_
  - d) readers' opinions on a recent debate \_\_\_\_\_
  - e) cars for sale \_\_\_\_\_
  - f) houses/apartments to let or for sale \_\_\_\_\_
  - g) job offers \_\_\_\_\_
  - h) an accident involving a bus and a truck on a local highway \_\_\_\_\_
  - i) a diplomatic agreement between two foreign countries \_\_\_\_\_
  - j) the result of a soccer match \_\_\_\_\_
  - k) a movie review and the movie theater where it is playing \_\_\_\_\_
  - l) recent research on DNA sequencing \_\_\_\_\_
3. For a newspaper to be released everyday there is a considerable amount of work that has to be done by several professionals and these professionals use specific terms to refer to what they do. Read the definitions and choose the words from the list to solve the crosswords puzzle.

article	byline	caption	deadline	editor	headline	hook
lead	op-ed	cropped	reporter	scoop		



**Across →**

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

**Down ↓**

7. Shortened to fit on the newspaper page **where** the news article will be printed.
  8. Credit given to a reporter **who/that** signs an article.
  9. The first paragraph of an article **which/that** includes who, what, when, where and why something happened.
  10. A person **who/that** researches and writes for a newspaper.
  11. The newspaper section **where** you find opinions and editorials.
  12. A piece **which/that** describes and explains a current news event.
- 
4. Put in **who/that, where, when** or **which/that** to complete the following definitions:
    - a) An anchor is a person \_\_\_\_\_ presents TV news programs.
    - b) A newsstand is the place \_\_\_\_\_ you can buy newspapers.
    - c) The weather forecast is the newspaper content \_\_\_\_\_ you read to know if it will rain.
    - d) Early morning is the time \_\_\_\_\_ newspapers are distributed.

**SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2**  
**FINDING WHAT YOU NEED**

---

**FINDING WHAT YOU NEED**

1. The text below was taken from a newspaper. Read it quickly and answer in English: Which newspaper section was each text taken from?

**TEXT A**

**Kancil 850 EZ**, 2001 model. Metallic gold. Single owner. Used by pensioner. New paint work. Reasonable price. 8543-20918.

**Nissan Cefiro 3.0 Sedan (yr 2002)**, Lady owner, good condition, low mil, regist numb TAC 13. 2348-50493.

**CHEVY Silverado**, 2004, 1500 4x4 w/ ext cab, excel. \$18,900. Call 503-432-12.

**FORD - Escort LX**, 1991. 4 cyl., low mil, runs great. Good, no dents. \$950 cash. 4332-10349.

**SATURN - SL2**, 1992, AUTO, all power, AC, nice running cond., w/ radio&CD player. \$1900 cash. 503-266-7625.

**TEXT B**

**Apartment at Bandar Botanic** - 900sf, 3r 2b, Brand New and Vacant. Quality built by Gamuda. 1 Allocated car park. 9843-1234.

**Hse to let** - 3 bd, 2 ba, bonus rm, laundry, fenced yd, AC, stove/fridge. \$800/mo + dep. 541-977-3302. NO PETS!

**3 BD, 2 BA hse** - 1700 sqft +/-, close to schools, pets OK, fenced & landscaped back yd. \$850/mo. 541-788-9027.

**Single Hse for sale** -Taman District 3+1 rooms 1 Bath+1Toilet 2 min to Silk Highway 5 min to KTM Commute. 524-30980.

**WARM AND COZY** 2 bd, 1 ba w/fireplace, lg fenced yd, animals OK w/deposit. \$675/mo. Call Victoria 475-7953.

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

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

b) I am interested in selling my car. It is a vehicle called Chevy Silverado, with an extended cabin. It is a 2004 model with a 1500 engine. It has traction on the four wheels. It is in excellent condition and I am selling it for only \$18,900. If you are interested, you can call me at 503-432-12.

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

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

4. Read the texts in Activity 1 again and figure out what the following abbreviations stand for:

- |                 |                       |
|-----------------|-----------------------|
| a) yr 2002      | f) w/ radio&CD player |
| b) low mil      | g) 1700 sqft +/-      |
| c) regist numb  | h) 2 min              |
| d) 4 cyl        | i) w/fireplace        |
| e) running cond | j) lg fenced yd       |

5. Crop (shorten) the text below to write an ad. Remember to use abbreviations!

I have an apartment and I would like to sell it. It is a small but comfortable place, within 5 minutes distance from the city center. It has two bedrooms with built-in wardrobes, one bathroom and a toilet. The kitchen is equipped with a stove, a fridge and a freezer. I am selling it for \$80,000 and I accept a 2006 car as part of the payment. If you are interested, you can call me at 9757-4302.

6. Now think of something you would like to sell. Write an ad and then pass it around the class to see if your friends can understand it!

### SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 3

## NEWSPAPER READERS AND NEWSPAPER ETHICS

### NEWSPAPER READERS AND NEWSPAPER ETHICS

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

The image shows a screenshot of a newspaper website with three news sections. Each section has a headline and a short extract. The sections are:

- Economy:**
  - Headline: **Inflation rates drop drastically**
  - Extract: According to the latest IHP Report, inflation rates lowered from October's 1.97% to November's 1.91%...
- Local News:**
  - Headline: **Driver killed on tragic accident**
  - Extract: Jonathan Kurdsey, 12, was killed in last night's crash on Expressway 59 when a lorry driver...
- Sports:**
  - Headline: **Kaká crowned best player of the year**
  - Extract: In a ceremony held after the final against Milan, Brazilian player Kaká was crowned the best player of the year by FIFA...

The browser interface at the bottom shows 'Internet Explorer' and 'Modo Português: Desativado'.

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

**CORRECTION**

In “Kaká crowned best player of the year” (published on 12/17/2007) we stated that the ceremony in which Brazilian player Kaká was crowned the best player of the year happened after the final against Milan. In fact, the final was against Boca. The mistake has been corrected in our archives.

Then, answer:

- a) Where do the title of the article and the date of the publication appear?
  - b) What expression is used to introduce the extract of the article in which there was a mistake?
  - c) What expression is used to correct the piece of information?
  - d) Why is it written that the correction has been made in the archives?
3. Now write correction notes for the other two news articles in Activity 1.
4. In a news article entitled “*Women: go back to where you belong*”, published in the Opinion section of a newspaper, the columnist firmly stood up for his argument that violence among teenagers is a domestic problem and that the solution for it can only be achieved if women take over their role as mothers and caretakers who stay at home educating their children instead of competing against men in a game that both sides are fated to lose. After reading this article, two readers sent letters to the newspaper.

Read them quickly and answer: Who supports the ideas presented by the author? Who is against them? What evidence in both texts helped your answer?

**To the editor**

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

Johanne Sushbeck, 40

**To the editor**

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

Kean Smashfield, 53

5. Read the Letters to the editor again and answer in Portuguese:

- a) Kean Smashfield suggests an alternative term for minority groups. What is it? Why do you think he makes this suggestion?
  - b) Johanne Sushbeck calls for a return to traditional values. What do you think these values are?
-



**SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 4**  
**HEADLINES**



---

**HEADLINES**

1. Read the headlines below and decide which newspaper section they were taken from. Write **(P)** for Politics, **(S)** for Sports, **(IN)** for International News and **(LN)** for Local News.

- President intervenes to cease commotion
- 9 indicted for human trafficking in China
- Two killed in chemical explosion downtown
- High-altitude ban stays in football
- Celtics win 7<sup>th</sup> straight
- 17 UN staffers killed in Algiers bombings
- False doctor gets 30 years for running illegal pharmacy

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

**Headlines:**

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

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

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

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

Headline: Two killed in chemical explosion downtown.

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

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

Headline: Celtics win 7<sup>th</sup> straight.

Now match the beginnings and ends to find the explanations:

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

## 4. Language study: passive voice x active voice

a) Study these pairs of sentences:

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

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

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

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

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

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

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

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



## a) Trabalho com o grupo todo – Parte A:

- ▶ decidir, conjuntamente, se farão um jornal da classe ou um jornal da escola;
- ▶ levantar ideias acerca de fatos do cotidiano (da classe ou da escola, conforme decidido no item anterior) que podem ser noticiados;
- ▶ organizar esses fatos de acordo com as seções a que pertencem (*sports, entertainment, local news*, dentre outras).

## b) Trabalho em grupos de quatro alunos:

- ▶ distribuir os fatos levantados anteriormente entre os grupos para que não haja repetição de manchetes;
- ▶ fazer a redação da manchete, seguindo as características desse tipo de texto estudadas ao longo do bimestre;
- ▶ trocar manchetes entre os grupos para que possam ser feitas edições e correções.

## c) Trabalho com o grupo todo – Parte B:

- ▶ promover uma reunião editorial (*editorial meeting*) para decidir como ficaria a distribuição das manchetes na primeira página do jornal (de classe ou da escola). Vale dizer que, nessa etapa, o professor pode atuar como editor principal (*chief editor*) ou a classe pode escolher um aluno para assumir esse papel.

**ATENÇÃO!**

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

## ANEXO F

Atividades das quatro Situações de Aprendizagem do Caderno do Professor, volume 3



  
ensino médio  
**1ª SÉRIE**  
volume 3 - 2009

caderno do  
**PROFESSOR**

**LEM-INGLÊS**

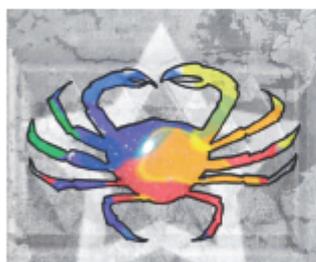
**SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1**  
**ENTERTAINMENT – HOROSCOPES**

**ENTERTAINMENT – HOROSCOPES**

1. Read the texts quickly and answer:

- a) Where can you find these texts?
- b) Who are the potential readers of these texts?

**Text A: CANCER**



**Symbol:** The crab

**Element:** Water

**Ruling planet:** Moon

**Period:** June 21 – July 22

**Initial profile**

People born under the sign of Cancer are usually intuitive, responsive, aware, family-oriented, shy, understanding, imaginative, conservative and sensitive.

They can also be moody, hostile and touchy, depending on circumstances and the degree of pressure they suffer.

**Text B: CANCER**

You will have to make tricky choices, so double-check your plans and mainly your available cash! Romance will be sweet this month. Work or school won't represent any problem, you may even get a promotion or reward. However, you will need a more down-to-earth approach in all aspects of your life or you won't achieve total success!

**Text C: CAPRICORN**

**Symbol:** The goat

**Element:** Earth

**Ruling planet:** Saturn

**Period:** December 22 – January 19

**Initial profile**

Those born under Capricorn are determined, serious, ambitious, self-disciplined, competitive, reserved, responsible and extremely organized.

They can also show a more negative side and be rigid, pessimistic and egocentric.

**Text D: CAPRICORN**

Be careful not to rely on your judgment this month, especially about financial matters. Money won't come easy. You'll be inclined to make precipitated decisions you may regret later. Family won't help you. A new female friend will give you good advice – listen to her!

2. Read the texts in Activity 1 again and identify their characteristics.

- a) There are suggestions on what you should/shouldn't do in texts \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_.
- b) There are a lot of adjectives in texts \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_.
- c) Texts \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_ have a lot of predictions.
- d) Texts \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_ are mainly written in the present.
- e) Texts \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_ are mainly written in the future.
- f) Texts \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_ contain factual information (i.e., bring statements of things that are done or exist).

3. Go back to texts **B** and **D** and find the word that comes before each of the following verbs:

_____ have	_____ represent
_____ be	_____ come
_____ need	_____ give
_____ achieve	_____ help

Now complete the rules:

To make predictions for the future in the affirmative form we use \_\_\_\_\_ + the verb.

To make predictions for the future in the negative form we use \_\_\_\_\_ + the verb.

4. Make predictions for a close friend's future. Use verbs and expressions from the box, if you like. Remember to include predictions in the affirmative and negative forms.

E.g.: Carlos will buy a new car next year.

My sister won't get married until she graduates.

buy a new \_\_\_\_\_

fail a test

meet someone new

have an argument with \_\_\_\_\_

go to a lot of parties

make an important decision

find a job in \_\_\_\_\_

help someone in need

get married

need patience

5. Below you have the complete list of signs of the zodiac. Follow your teacher's instructions to write predictions.

**ARIES** – March 21 – April 19

**LIBRA** – Sept 23 – Oct 22

**TAURUS** – April 20 – May 20

**SCORPIO** – Oct 23 – Nov 21

**GEMINI** – May 21 – June 20

**SAGITTARIUS** – Nov 22 – Dec 21

**CANCER** – June 21 – July 22

**CAPRICORN** – Dec 22 – Jan 19

**LEO** – July 23 – Aug 22

**AQUARIUS** – Jan 20 – Feb 18

**VIRGO** – Aug 23 – Sept 22

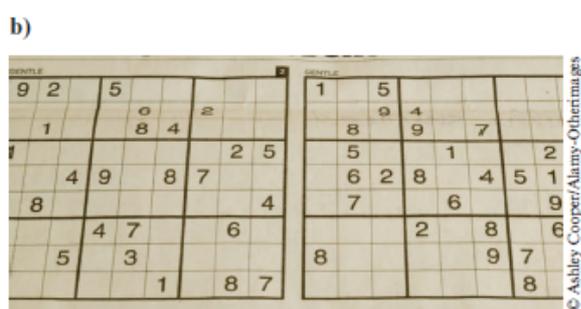
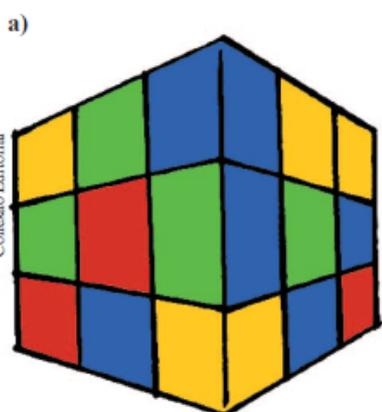
**PISCES** – Feb 19 – March 20

## SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2

### ENTERTAINMENT – CROSSWORD PUZZLES

#### ENTERTAINMENT – CROSSWORD PUZZLES

1. A puzzle is a problem or enigma that challenges our capacity to find solutions. Match the illustrations and the types of puzzles.



- ( ) Crossword puzzle      ( ) Jigsaw puzzle      ( ) Sudoku puzzle      ( ) Rubik's cube

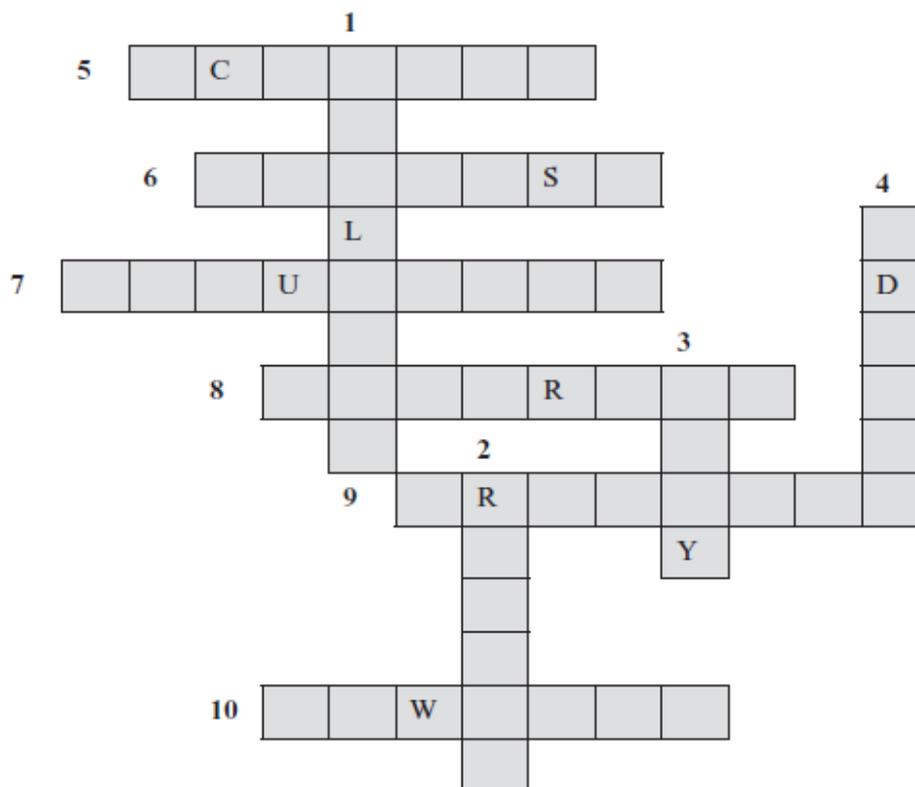
2. In which newspaper section do we find puzzles? What are the most common puzzles in newspapers? How do we recognize a puzzle? What makes it different from a story? Do you like solving puzzles? Why? Why not?
3. The meaning of a word can be expressed in different ways. Study the words on the left column and identify which strategy is used to express their meaning.

	translation	definition	antonym	synonym
NIGHT ≠ day				
NIGHT = the part of each period of twenty-four hours when it is dark outside				
NIGHT = evening				
NIGHT = “noite”				
DESTROY = “destruir”				
DESTROY = demolish, dismantle				
DESTROY ≠ build, construct				
DESTROY = cause so much damage to something that it is completely ruined or does not exist anymore				

4. Now match the columns:

- a) A definition is ( ) a word which has a similar meaning.
- b) A synonym is ( ) an equivalent word in another language.
- c) An antonym is ( ) an explanation of the meaning of a word.
- d) A translation is ( ) a word which has the opposite meaning.

5. Follow the clues to solve the CROSSWORD PUZZLE. Some letters are given as clues to help you!



DOWN	ACROSS
1. When you tend to do something, you are ..... to do it.	5. The word in English for “conseguir” or “alcançar”.
2. The word in English for “arrepender-se” or “arrependimento”.	6. When a plan or work has ..... it achieves the desired results.
3. An antonym for “difficult”.	7. The word in English for “intuitivo”.
4. A synonym for “suggestion”, “recommendation”.	8. Someone who does not like to show their feelings to others is .....
	9. A synonym for “stress”.
	10. A synonym for “but”.

6. Follow your teacher’s instructions to create your own CROSSWORD PUZZLE.

---

## SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 3

### ENTERTAINMENT – LEISURE AND CULTURE

#### ENTERTAINMENT – LEISURE AND CULTURE

1. Take a quick look at this newspaper page written in Portuguese. Then answer:

- What newspaper section is it taken from?
- Was it taken from a local small town newspaper? How do you know?
- Who are the intended readers of the page?

© Guia da Folha de São Paulo

### Melhor da semana

## guia

da Folha

### hoje

DANÇA

O grupo americano Diavolo Dance Theatre faz performance cercado por aparatos gigantes » PÁG. 74

---

### amanhã

**SHOWS**

O bluesman inglês John Mayall relembra clássicos ao lado do The Bluesbreakers » PÁG. 62



**ter 20 | TEATRO**

Antunes Filho estreia "Foi Carmen" em homenagem ao mestre Kazuo Ohno » PÁG. 35

**qui 22 | TEATRO**

Zé Celso prepara um banquete antropológico aos 80 anos do manifesto de Oswald de Andrade » PÁG. 35



**seg 19 | CONCERTOS**

O Sexteto da Filarmônica de Berlim interpreta obras de Brahms e Tchaikovski » PÁG. 76



**qua 21 | CINEMA**

Aos ansiosos, a véspera do feriado tem pré-estreia de "Indiana Jones e o Reino da Caveira de Cristal" » PÁG. 6

### dom 18 | CRIANÇA

Na Oca, as Meninas Superpoderosas comemoram dez anos com festa » PÁG. 56

### índice

6	cinema
35	teatro
56	criança
60	passaios
62	shows
74	concertos e dança
78	exposições
82	restaurantes
97	guloseimas
99	capa
103	bares
106	noite
108	correio
109	clubefolha
110	cruzadas

**atenção** As informações dos roteiros foram levantadas pelo Datafolha entre os dias 17 de março e 14 de maio e podem sofrer alterações. É recomendável telefonar antes de sair de casa

**112** páginas

---

### Última chance

**EXPOSIÇÕES**

A exposição Gilberto Freyre - Intérprete do Brasil (foto), que marca os 20 anos da morte do sociólogo, chega ao Museu da Língua Portuguesa neste domingo (dia 18) » PÁG. 76

No domingo, a mostra multimídia Os Segredos dos Códigos de Leonardo da Vinci vai do Museu da Casa Brasileira » PÁG. 78

**TEATRO**

A peça "Amfós", do grupo XIX de teatro, encena temporada neste domingo » PÁG. 38

O espetáculo "Barthelmy", de José Sanchis Sinisterra, também faz sua última apresentação no domingo » PÁG. 38

Domingo também é o último dia para assistir a "Divina Elixer" » PÁG. 38



2. When deciding what to do to entertain themselves, some people rely on critics' opinions.

Read the critics' picks and answer:

- a) What do the words in *italics* and **bold** refer to?
- b) One of the picks does not indicate when the event takes place (month, month + day, day of the week). Which one? Why?

A pick is something that is considered the best choice, according to someone's opinion.

### CRITICS' PICKS

Theater ***Around the Bend***, a play by Brian Swift is usually worth watching. Manion Studio, until November 15.

Dance ***The Geobody***, best modern dance company ever. A perfect production in every possible sense. Capitol Theater, until November 13.

Music ***E&F***, live recording of new album. Rap lovers can't miss it. Hype Music Hall, only this Saturday and Sunday.

Movie ***The Killing Effect***, a must-see for trash horror film fans. The Odeon, after midnight sessions until December.

Restaurant ***Thai Scent***, experimental holistic cuisine with a Thai touch. Perfect for risk takers! 1473 Gowen Avenue.

3. The sentences below are all false. Read the text in Activity 2 again and explain, in Portuguese, why they are false.
- a) Brian Swift is the critic's name.
- b) Everybody will love eating at the Thai Scent.
- c) The Geobody is a classical ballet company.
- d) E&F play rock'n'roll music.
- e) *The Killing Effect* is playing at the Odeon during afternoon sessions.
4. If you were the critic of a local newspaper, which would your picks be? Follow your teacher's instructions to write a critics' pick column.
-

## SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 4

### SCHOOL PAPER – ENTERTAINMENT SECTION

A proposta desta Situação de Aprendizagem é organizada em uma única atividade. Os alunos trabalharão em grupos para coletar, revisar e organizar suas produções para a seção de entretenimento de um jornal da classe ou da escola. Trata-se, portanto, da continuidade do trabalho feito na última Situação de Aprendizagem do 2º volume, oportunidade em que os alunos decidiram se fariam um jornal da classe ou da escola e produziram as manchetes para a primeira página de seu jornal. A produção prevista para este volume deve seguir as etapas da escrita processual. Sugerimos os seguintes passos:

#### Parte A – Trabalho em grupos

Nota: os passos 1, 2 e 3 a seguir encontram-se no Caderno do Aluno, na atividade 1.

1. Organize os alunos em doze grupos (você pode manter os mesmos grupos que trabalharam nas Situações de Aprendizagem 1 e 2).
3. Acompanhe o processo de compilação e revisão dos textos.

#### Parte B – Trabalho com o grupo todo

Nota: os passos 4 e 5 a seguir encontram-se no Caderno do Aluno, na atividade 2.

4. Promova uma reunião editorial (*editorial meeting*) para que cada grupo apresente o resultado de seu trabalho.

2. Distribua tarefas: (a) quatro grupos devem ficar responsáveis pela compilação e revisão das previsões (horóscopo) produzidas ao final da Situação de Aprendizagem 1 – para isso, cada grupo receberá previsões para três signos do zodíaco; (b) quatro grupos devem ficar responsáveis pela compilação e revisão das palavras cruzadas confeccionadas ao final da Situação de Aprendizagem 2. Nesse caso, cada grupo deverá escolher apenas uma cruzadinha dentre as que lhes forem entregues para compor o caderno de entretenimento; (c) quatro grupos devem ficar responsáveis pela compilação e revisão dos textos da seção “As Escolhas dos Críticos” (*Critics’ Picks*). Certifique-se de fazer a divisão equitativa das produções que foram entregues ao final da Situação de Aprendizagem 3. Esses grupos deverão escolher um ou dois textos dentre os que lhes forem entregues para compor a versão final do caderno de entretenimento.
5. Escolha dois ou três alunos que se disponham a fazer a organização final do caderno de entretenimento. Este pode ser reproduzido para todos os alunos (caso haja facilidade para fazer fotocópias), ou compilado em uma pasta, de modo que possa circular entre os alunos, ou ainda montado em forma de painel, em papel *kraft*.

## ANEXO G

## Atividades das quatro Situações de Aprendizagem do Caderno do Professor, volume 4



## SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1

### NEWS STORIES

#### NEWS STORIES

##### Snake befriends its meal

Brian McDevon, 38, zookeeper at the New Ark Municipal Zoo, made a stunning discovery last Saturday: a snake and a hamster can be friends.

The zookeeper was cleaning the snakes' pits when he saw a peculiar scene. Endora, the pet name of an African Python, lying side by side with its dinner: a living hamster. McDevon reported what he had seen to

Edwin Ferry, one of the vets in the zoo staff. "Three days have passed and Endora's friendship with the hamster, now called Tiny, is still strong", explains Ferry.

Tiny seems to be enjoying his life with the snake, and has been seen climbing onto Endora to take a nap. What are the chances of a lifelong relationship between predator and prey? Not many, probably. One day the snake's instincts will make the call and Endora will probably devour her furry little friend.

##### Cheerleader on a stretcher helps team pull off a win

Susan Gouldin, 18, a cheerleader from KCW University, in Winston, refused to abandon her team during the Inter University Football Championship finals held in the university campus after falling 15 feet from the top of a human pyramid.

During the half-time show, Gouldin was standing atop a human pyramid formed by 10 cheerleaders when the stunt went wrong and she fell on her head. Emergency paramedics quickly immobilized her and put

her on a stretcher to be taken to the nearest hospital, but the spirited teenager refused to leave the field. "I was there to motivate the team, not to distract them by making them feel worried", says the cheerleader.

After her team won the game, she was taken to the hospital, where doctors ran tests to guarantee there was no serious injury. "She was really lucky to have the paramedics right on the spot. A few weeks' rest and she will be totally recovered", explained Dr. Robert Kingsdale of the County Hospital. A happy ending to what could have been a disastrous event.

1. Read **only** the headlines and anticipate what each story is about.
2. Now read **only** the first paragraph of each news story and check your hypotheses.
3. Read the two news stories quickly and match the columns:

a)	Brian McDevon	( ) hamster
b)	Endora	( ) veterinarian (vet)
c)	Tiny	( ) doctor
d)	Edwin Ferry	( ) cheerleader
e)	Susan Gouldin	( ) zookeeper
f)	Robert Kingsdale	( ) snake (an African Python)

4. Finally read both news stories again and answer:
    - a) Will Endora and Tiny's friendship last forever?
    - b) Do you think Susan's decision to remain in the field after the accident actually helped her team win the game?
    - c) Which newspaper section do you think these stories were taken from?
    - d) Who are the intended readers?
    - e) Why do you think people read this kind of news stories?
  5. Study the underlined verbs in both news stories. What verb tenses are they? Why are these verb tenses used?
-

## SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2

### NEWS STORIES – FOCUS ON LEAD PARAGRAPHS

#### NEWS STORIES – FOCUS ON LEAD PARAGRAPHS

#### Writing news stories

The inverted pyramid is the traditional structure of news stories. The most relevant information comes in the headline and in the first paragraph, called the lead; the details are given in the follow-up paragraphs.

There are two main reasons for the use of this structure. On one hand, it allows the busy readers' to get the gist of the story by reading just a few lines. On the other hand, it makes it easier for editors to cut articles short, from the bottom up, to fit the available space on the printed page without losing essential information.

**Remember:**

Good headline writing grabs the readers' attention so that they will read on.

The lead is a short introductory paragraph – sometimes just a sentence or



two – that contains the summary of the story, i.e., information to answer some or all the 5 Ws and the H.

The follow-up paragraphs explain and amplify the story by providing relevant details.

News articles require direct quotes to be lively and believable. When quoting, the first and last names, alongside a brief descriptive phrase that explains what the person does, must be acknowledged. Once people have been identified, they should be referred to by last name only.

## 1. Find in the text:

- a) a synonym for “the general meaning”;
- b) a synonym for “holds, attracts”;
- c) the antonym of “irrelevant”;
- d) the antonym of “modern, contemporary”;
- e) the word for “the professional whose job is to check articles and make changes and corrections before they are published”;
- f) the word for “phrases or passages that represent the exact words someone else has written or spoken”;
- g) the English word for “resumo”;
- h) the English equivalent for “espaço disponível”.

## 2. What are the 5 Ws and the H? Why answering them provides a summary of the story?

## 3. Match the 5 Ws and the H with the information they request:

a)	WHO	( ) the way or manner in which the fact happened
b)	WHERE	( ) the fact itself
c)	WHEN	( ) the reason for the fact or its motivation
d)	WHAT	( ) the date or time
e)	WHY	( ) the person or people involved in the news
f)	HOW	( ) the place

4. Go back to the articles you read in Situation 1 (*Snake befriends its meal* and *Cheerleader on a stretcher helps team pull off a win*) and identify the answers for the 5 Ws and the H. Have you found most of them in the first paragraph (lead)?

## 5. Leaf through a printed newspaper in Portuguese. Do all the texts follow the inverted pyramid structure?

---

### SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 3 WRITING HEADLINES AND LEAD PARAGRAPHS

**Obs.:** leia com antecedência o roteiro para a aplicação da Situação de Aprendizagem 4. Há etapas nela que podem ser antecipadas para que você organize melhor as aulas de que dispõe para realizar as duas propostas.

A proposta dessa Situação de Aprendizagem é organizada de modo bastante semelhante à da Situação de Aprendizagem 5, encontrada no segundo Caderno (volume 2). Trata-se, portanto, de uma Situação de Aprendizagem que propicia a oportunidade de aprimorar a competência de escrita, vivenciando novamente a produção de manchetes, agora acompanhadas de *leads* cuja produção deve considerar as características dessa organização textual, trabalhadas ao longo deste Caderno.

Essa produção deve seguir as etapas da escrita processual. Sugerimos os seguintes passos:

#### Parte A – Trabalho com o grupo todo

1. Decidir, conjuntamente, se querem manter ou alterar a decisão tomada anteriormente (sugerida no segundo Caderno) quanto à opção entre fazer um jornal de classe ou um jornal da escola.
2. Levantar ideias acerca de fatos do cotidiano (da classe ou da escola, conforme decidido no item 1) que possam ser noticiados. Nesse momento, incentive os alunos a refletir sobre os fatos que eles sugerem noticiar, pois há uma boa chance de que o limite entre o privado e o público não esteja muito claro para eles (por exemplo, um aluno sugere uma “notícia quente” que envolve tornar pública uma informação que lhe foi passada em caráter confidencial por um colega). Dependendo de como for essa discussão, você pode conduzir a reflexão sobre quais fatos são noticia-

dos (e como isso é feito) pela “imprensa marrom” (em inglês, *tabloids* ou *yellow press*), meios de comunicação que carregam no tom sensacionalista e apelativo. Assim, eles poderão perceber a adequação e a pertinência da escolha dos fatos e do tipo de tratamento dado a eles quando produzimos um jornal de escola ou de classe.

3. Organizar os fatos elencados de acordo com as seções a que pertencem (*sports*, *entertainment*, *school news*, entre outras).

#### Parte B – Trabalho em grupos de quatro alunos

4. Distribuir os fatos levantados no item 2 entre os grupos para evitar que sejam escritos dois ou mais *leads* sobre um mesmo tema.
5. Redigir a manchete e o *lead*, retomando as características desses textos, estudadas nas Situações de Aprendizagem (Cadernos, volumes 2 e 4). Nesse momento, é bem provável que você tenha de atuar mais diretamente, já que os alunos provavelmente precisarão de sua mediação para relembrar como fazer a manchete. Sugira que comecem pelo *lead*, que foi estudado mais recentemente. Quando os alunos já tiverem concluído a primeira versão, você pode: a) promover um

momento de partilha dos textos e fazer a escrita coletiva das manchetes; b) interromper o trabalho dos grupos e revisar, com os alunos, o que devem ter em mente ao fazer a manchete. Após essa explanação, os grupos são retomados para a produção das manchetes.

6. Trocar manchetes entre os grupos para que possam ser feitas edições e correções. Nesse momento, é importante fornecer aos alunos algumas indicações para que não se restrinjam apenas a verificar a ortografia ou as construções frasais. Sugerimos três critérios norteadores:
  - a) observar a utilização de tempos verbais (fatos no passado; manchete no presente, na voz passiva ou ativa);
  - b) conferir se o *lead* contém respostas para alguns dos *5 Ws and H*;
  - c) verificar se houve a identificação das pessoas com nome completo e uma pequena frase que explique quem são e o que fazem.

**Obs.:** após esse trabalho, recolha as manchetes e *leads* para fazer a correção final. Essas produções serão utilizadas na Situação de Aprendizagem 4.

## SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 4

### *PUTTING TOGETHER A SCHOOL OR CLASS NEWSPAPER*

Essa Situação de Aprendizagem constitui um momento de síntese do trabalho realizado ao longo do ano, promovendo não só a retomada de conteúdos mas, principalmente, um intenso trabalho coletivo.

Apresente para a turma a proposta de montar o jornal com os textos por eles produzidos. Converse sobre as partes desse jornal já elaboradas em momentos anteriores do ano letivo (primeira página e manchetes – atividades sugeridas no volume 2; caderno de entretenimentos – atividade sugerida no volume 3; e manchetes e *leads* – atividades sugeridas neste volume), aproveitando para avaliar essas produções. Lembre-se de destacar não somente os pontos que podem ser aprimorados, mas também as conquistas e as boas realizações.

Inicialmente, há algumas decisões que deverão ser tomadas pela turma em conjunto:

- a) Qual será o nome do jornal? (Caso isso não tenha sido decidido anteriormente) Ou: a turma propõe a manutenção ou a mudança do nome previamente escolhido?
- b) Qual será o formato do jornal? Será utilizada uma folha A4 inteira ou pela metade para cada página? Há alguma outra sugestão de formato?
- c) Qual será o padrão de editoração? O jornal será feito à mão ou digitado em processador de texto para posterior impressão? Serão incluídas fotografias? Em caso afirmativo, quem fará as fotos? Há equipamentos disponíveis para isso?

- d) Haverá um grupo responsável pela diagramação final do jornal ou cada um dos grupos fará a diagramação de sua página?
- e) Há recursos para fazer cópias do jornal a fim de que ele possa circular na sala de aula ou na escola? Caso não haja essa possibilidade, retome a discussão prevista no item b), pois talvez seja necessário repensar o formato – quem sabe um jornal em tamanho maior, possivelmente em forma de pôster, feito em papel *kraft* para ser fixado no corredor ou no pátio da escola. O importante é ter em mente que um jornal é feito para ser lido e, portanto, é preciso encontrar uma solução viável para que isso ocorra.

Provavelmente, esse processo de decisão não será fácil, e nem sempre você terá a adesão de toda a turma. Para que a discussão não se perca, é interessante pedir a um aluno que anote na lousa as sugestões feitas pelos colegas. Desse modo, você e seus alunos poderão, ao final, elaborar uma síntese com as decisões efetivamente tomadas. Além disso, é importante dar espaço para que afluam iniciativas, valorizando o engajamento dos alunos que se mostrarem mais receptivos. Vale lembrar, no entanto, que tanto a discussão quanto o trabalho dos grupos, apesar de serem atividades coletivas, serão avaliados individualmente. Confira o roteiro de perguntas para essa avaliação, sugerido mais adiante. Você pode utilizá-lo na íntegra, em parte ou,

ainda, elaborar seu próprio roteiro. O importante é não restringir a avaliação apenas ao resultado obtido na produção final dos grupos.

Realizada essa primeira etapa, divida a turma em pelo menos cinco grupos para a organização e produção final do conteúdo (se possível, mantenha os mesmos grupos que trabalharam na Situação de Aprendizagem 3):

**Grupo 1** – Primeira página do jornal. Esse grupo não utilizará, diretamente, a produção sugerida no volume 2. Ela servirá como referência, pois a primeira página deve conter as manchetes dos *leads* produzidos na Situação de Aprendizagem 3 do volume 4.

**Grupo 2** – Página de notícias. Esse grupo deverá organizar as manchetes e os *leads* produzidos na Situação de Aprendizagem 3. Para tanto, será necessário que identifiquem os temas para que possam ser criadas seções (por exemplo: *School News*, *Class News*, *Sports*, *People*, *Curious facts*).

**Grupo 3** – Página de entretenimentos (dicas de lazer). Esse grupo pode escolher, entre as produções sugeridas no volume 3, aquelas que vão figurar no jornal ou produzir novos conteúdos atualizados. Caso seja essa a decisão do grupo, lembre-se de que será necessário fazer a edição e a correção dos textos.

**Grupo 4** – Página de entretenimentos (cruzadinhas). Vale a recomendação feita para o grupo 3.