

### 5.1.1. Comparação entre o modelo didático construído e a sequência didática produzida

Conforme mostramos na descrição do material no capítulo de metodologia, as sequências produzidas são compostas de oito seções, constituídas por atividades e/ou tarefas. Algumas atividades são explicitadas no material dos alunos, enquanto outras só aparecem no manual do professor, o que não é justificado por nós, autoras. Contudo, com uma análise, pode-se observar que, das atividades do manual, algumas são propostas como opcionais, algumas podem ser feitas oralmente, outras podem ser escritas no quadro negro, enquanto outras demandam diferentes tipos de recurso, como revistas trazidas pelos alunos, uma ida à biblioteca, uma pesquisa em casa, etc. Com base nessa visão macro, a sequência parece respeitar o trabalho em torno de um gênero, com atividades específicas a cada seção proposta. Para uma análise micro, o quadro 43 mostra as atividades propostas em cada seção.

Quadro 43: Descrição das atividades nas seções da sequência didática do gênero anúncio publicitário

Seções	Atividades propostas
Conscientização	Perguntas sobre anúncios e o papel da LI na sociedade brasileira.
Caracterizando Anúncios	Leitura sobre a explicação da composição do gênero textual anúncio, quanto ao seu conteúdo, sua estruturação e relações estabelecidas entre os interlocutores e seu estilo, ou configuração de unidades lingüísticas.
Compreendendo Anúncios	Perguntas sobre o plano textual geral, sua eficiência e o uso de itens lexicais.
Projeto I	Elaboração de um anúncio de um produto.
Desenvolvendo Estratégias de Leitura	Perguntas orais sobre a compreensão geral do texto . Reconhecimento dos cognatos, sublinhando-os no anúncio. Lista dos números por escrito e oralmente para um reconhecimento auditivo da pronúncia dos números e um trabalho com as dificuldades de pronúncia. Questionamento oral sobre o uso de perguntas em anúncios. Localização de adjetivos. Prática do uso de informações não textuais para a compreensão do texto escrito. Atividades opcionais com música.
Focalizando Componentes Lingüísticos	Seleção contextualizada de perguntas apropriadas para o tema da conversa . Ordenação contextualizada de perguntas e suas respostas . Elaboração de perguntas contextualizadas. Bingo. Prática de pronúncia.
Projeto II	Levantamento de informações do mercado musical.
Explicitando a Situação de Produção	Preenchimento do quadro que explicita as representações da situação de produção dos textos trabalhados.

Na *Conscientização*, coloca-se o trabalho de comparação de textos com alguns do contexto nacional, textos esses veiculados na ficha do aluno. O trabalho proposto na seqüência didática chama a atenção para a força do discurso, usando como exemplo os anúncios em LM que usam palavras em LE. Nesse sentido, o foco parece ser dado ao léxico e não ao texto que pertence ao gênero anúncio, principalmente, porque a pergunta se refere a textos escritos em português.

Vê-se que houve uma preocupação em se estabelecer uma relação entre essa parte da conscientização e o trabalho com os textos de anúncios publicitários em inglês. O tema anúncio publicitário é tratado, mas como o próprio índice mostra, a conscientização não se constitui como parte da seqüência de anúncio, começando-se o trabalho diretamente com a caracterização do gênero.

Assim, na parte *Caracterizando anúncios*, há uma descrição das possibilidades da organização interna e das características lingüísticas dos anúncios publicitários, sem a proposta de atividades na ficha nem no manual do professor. Outra observação importante é justamente a falta de textos com os quais o aluno possa interagir. Sem os mesmos, o aluno não pode, de fato, interpretar, inferir ou expressar opiniões, como pretende a proposta das autoras. Os textos dados são apenas os da conscientização e os das próximas duas seções.

O trabalho de *Compreensão de anúncios* se divide em uma exploração da organização geral dos textos e dos que já tinham sido vistos em português, e um estudo do tipo de léxico utilizado. A comparação da organização dos anúncios em LM e LI pode contribuir para a formalização das possibilidades de planificação.

Dois dos anúncios publicitários desse módulo são + textuais e um - textual. Segundo o modelo didático que construímos, verificamos que há uma densidade bastante alta de nomes próprios e compostos. Em virtude dessas características, o tratamento dos sintagmas nominais seria adequado, se sua função no gênero também fosse explorada. Entretanto, as atividades se concentraram na identificação de cognatos e de sintagmas nominais com o objetivo de se levar a uma compreensão geral com base na inferência lexical.

O primeiro *Projeto* tem o objetivo de guiar o aluno a construir um anúncio com as características já comentadas. A elaboração de um anúncio, para nós, teria o papel de servir para a construção de uma grade de controle para uma produção inicial.

A seção *Desenvolvimento de estratégias de leitura* não apresenta as atividades no documento do aluno. A justificativa para isso é a de que havia falta de espaço disponível. O anúncio publicitário utilizado aqui é do grupo + textual. A partir do modelo didático, observamos que os sintagmas nominais apresentam como recursos modificadores de valor positivo ou, em menor proporção, negativo. Como vimos, a opção por esses adjetivos de valor positivo se justifica pelo objetivo de se sensibilizar o possível consumidor e de convencê-lo da necessidade da compra.

O trabalho com a compreensão geral do anúncio explora o uso de pistas textuais e não textuais definidas no manual do professor. Este seria um momento apropriado para se explorar a disposição dos diferentes elementos constitutivos do anúncio para sua organização interna. Entretanto, volta-se ao trabalho com o léxico, identificando-se os cognatos, seguido por uma proposta de trabalho com números.

A seguir, ao dar início ao questionamento sobre o uso de perguntas e pronomes de segunda pessoa do singular, parece que as autoras buscaram chamar a atenção sobre a possibilidade de diferentes formas de expressão de responsabilidade enunciativa em textos desse gênero. Porém, o debate se volta para a discussão do tema do anúncio ilustrado no material do aluno e não da responsabilidade enunciativa. Essa ruptura da reflexão sobre o gênero para uma discussão sobre o tema pode fazer se perder de vista a característica a ser ensinada: o comprometimento ou não comprometimento do destinatário no texto por meio do pronome e das asserções postas como verdades inquestionáveis, expressas com o tempo verbal *simple present*.

As atividades seguintes se propõem ao desenvolvimento de estratégias de leitura. Era de se esperar que os elementos a serem ensinados fizessem parte do conteúdo das atividades, já que se considera que eles podem também ajudar o leitor a melhor compreender um texto. Ao contrário, o manual apenas propõe exercícios

com pronúncia e com música, que estão relacionados ao tema e ao conteúdo do anúncio mostrado aos alunos.

A seção *Focalização de componentes lingüísticos* propõe atividades que poderiam desenvolver a capacidade de ação dos alunos ao fazê-los reconhecer a linguagem apropriada para a situação dada. Outras atividades focalizam o desenvolvimento da capacidade lingüístico-discursiva, ao explorar a forma e o conteúdo apropriado para aquela situação. Contudo, explora-se apenas o tema do último anúncio publicitário visto e não as funções discursivas do emprego do tempo verbal *simple present* e a presença de pronomes de segunda pessoa do singular.

Um outro *Projeto* é proposto a seguir, porém, as tarefas não têm nenhuma relação com a compreensão de anúncios. O foco novamente está no tema do último anúncio estudado, e, assim, o projeto se torna desvinculado do trabalho de compreensão do gênero anúncio publicitário.

Como última seção, propõe-se uma atividade de compreensão das condições de produção dos textos estudados. No manual do professor, apresenta-se para essa atividade, o objetivo de formar leitores mais críticos e mais capazes de trabalhar com a situação de comunicação em questão. Não obstante, a atividade é colocada isoladamente e após o trabalho com os textos; portanto, desvinculada dos mesmos.

Em resumo, a seqüência aborda bastante superficialmente os elementos que poderiam contribuir para a leitura de textos do gênero anúncio publicitário, objetivando sua compreensão. A seqüência como um todo parece mais um instrumento de sensibilização para o trabalho com LI e para estratégias que podem ser usadas na leitura de textos em LE. A falta do modelo didático para o professor e a não delimitação dos elementos centrais do gênero a serem ensinados tornou o material uma compilação de atividades e não uma seqüência didática, tal como proposto no quadro teórico que embasa nossa pesquisa.

Em virtude disso, podemos nos indagar se as três capacidades de linguagem necessárias para a compreensão estariam sendo desenvolvidas nessa seqüência. No momento da discussão dos efeitos que se quer causar sobre o destinatário com o uso de itens lexicais em inglês em anúncios publicitários em português, parece-nos

que a capacidade de ação é mobilizada. Contudo, no plano de ação de linguagem, segundo o modelo didático, reconhecemos a necessidade de se explorar o contexto de produção e o contexto de leitura para que o leitor possa construir sentido com consciência e criticidade, o que a seqüência não faz.

No plano discursivo, o material se limita a citar alguns recursos de linguagem usados para convencer o consumidor da qualidade do produto, bem como para contribuir para a compreensão da mensagem focalizada.

Já as outras atividades focalizam as capacidades lingüístico-discursivas. Há, sem dúvida, uma ênfase nelas, pois das sete atividades, cinco estão relacionadas ao plano lingüístico-discursivo. Isso nos parece mostrar que há uma concepção subjacente de que a compreensão se daria, acima de tudo, por mecanismos de natureza lingüística, já que as capacidades de ação e discursivas são minimamente exploradas, o que não se enquadra numa perspectiva interacionista sócio-discursiva.

Em outras palavras, o discurso proposto na introdução não se materializa no corpo do material. Isso pode ser observado também pelas duas análises apresentadas a seguir, nas quais são apresentados os objetivos explicitados no manual para os módulos e para as atividades com as capacidades efetivamente trabalhadas.

Conforme vimos pelo modelo didático, os elementos selecionados para o ensino e que deveriam ser trabalhados nas aulas de leitura em LE com os alunos do Projeto de Correção de Fluxo são:

- a) explicitação da situação de comunicação e contexto de produção do anúncio – capacidade de ação;
- b) escolha e disposição dos itens para organização interna do anúncio – capacidades discursivas;
- c) a construção de sintagmas nominais complexos com modificadores de adjetivação, anáforas nominais e o uso do tempo *simple present* relacionando à responsabilidade enunciativa e à persuasão – capacidades lingüístico-discursivas.

No quadro a seguir, mostramos a relação das capacidades de linguagem mobilizadas pelas atividades propostas nas diferentes seções do material e a sua relação com as capacidades que deveriam ser desenvolvidas ao longo do material.

Quadro 44: Análise das propostas com os itens a serem ensinados em relação às capacidades de linguagem para a leitura de anúncios publicitários em LI

	Consci-entização	Caracteri-zando anúncios	Compre-endendo anúncios	Projeto I	Desenvol-vendo estratégias de leitura	Focalizando compo-nentes lin-güísticos	Projeto II	Explicitan-do a situação de produção
Capacida-des de linguagem mobiliza-das nas atividades propostas nas seções			Capaci-dade discursiva: escolha e disposi-ção dos itens para organiza-ção interna.	Capaci-dade discursiva: escolha e disposi-ção dos itens para orga-nização interna				
Capacida-des de linguagem que deveriam ser ensinadas	Capacida-de de ação - explorar a situação de comunica-ção que envolve o gênero.	Capacida-de discursiva - plano geral do texto.	Capaci-dade discursiva - organi-zação dos itens que com-põem o anúncio.	Capaci-dade de ação e capaci-dade discursiva	Capacida-de discursiva: reconheci-mento das marcas de disposição dos itens; capaci-dade lingüís-tico-discursiva:	Capacidade lingüístico-discursiva: reconheci-mento de elementos de textuali-zação e enunciativos	Capaci-dade de ação, discursiva e lingüís-tico-discursiva	Capacida-de de ação e discursiva

A análise mostra que, apesar da seqüência didática estar dividida em seções com atividades de diferente natureza, os elementos que deveriam ser ensinados, segundo o modelo didático construído, não são privilegiados no material. Na conscientização, não se explora os elementos da situação de comunicação.

Da mesma forma, a seção seguinte não inclui atividades para o aluno, apenas expondo-se as possibilidades dos itens constitutivos de um anúncio e suas formas de organização. Assim, apesar de haver relação com um elemento considerado como objeto de ensino – expor o plano global do texto, não há proposta de

envolvimento do aluno. É só nas duas próximas seções que o trabalho com a organização interna é efetivamente proposto enquanto atividades a serem desenvolvidas pelo aluno.

Nas partes subseqüentes, as atividades incluem trabalho com o léxico, com a adjetivação e com o tempo verbal *simple present*, porém sem uma correlação com a função desses elementos no gênero estudado.

### **5.1.2 Análise do material com base nos princípios para o ensino de leitura em LE**

Para a análise da concepção do ensino de leitura em LE subjacente à proposta do *Caderno de Inglês*, examinaremos o material constituído pelas fichas de trabalho em grupo e individual que são entregues aos alunos e pelo manual do professor, usando como critérios os princípios para o ensino de leitura em LE que apresentamos no capítulo 1.

#### **5.1.2.1 Leitura e ação de linguagem**

Tanto nossa pesquisa quanto o material didático por nós construído sustentam uma concepção de leitura e de interpretação enquanto um processo de construção de sentido, tal como defendido por Grigoletto (1999:80): “*o sentido não se dá no vácuo da letra morta no papel, e sim na relação entre o sujeito produtor de linguagem, a materialidade lingüística e a história*”. No entanto, temos consciência de que, na prática, essa ação de linguagem (a leitura) é, muitas vezes, tratada bem diferentemente no material didático que construímos, dado que, em muitos casos, a interpretação é cerceada para se garantir um sentido único e considerado como sendo o legítimo.

A seqüência didática analisada ainda ficou, por vezes, presa ao texto, por vezes, ao leitor. Embora se apresente nela um procedimento que busca privilegiar o

processo interativo, pedindo que o aluno se remeta ao contexto de leitura de anúncios em situação real, há pouca atenção ao contexto de produção, motivo pelo qual não consideramos que a concepção de compreensão subjacente seja coerente com a explícita.

Como podemos verificar no trecho abaixo, as autoras do material *Caderno de Inglês* defendiam a seguinte concepção de compreensão:

*“A compreensão escrita, aqui, não é vista como decodificação de palavra por palavra, mas como um processo que se apóia em estratégias voltadas para fins diversificados, tendo em vista as demandas geradas tanto pelo leitor quanto pelos diferentes gêneros de texto. Através de estratégias de leitura (vide apêndice 1) e do ensino de componentes lingüísticos, visamos a preparar o aluno para o processo de compreensão e produção de textos em língua inglesa. Para tanto, não é suficiente ensinar regras lingüísticas e itens lexicais isoladamente, mas, sim, contextualizar o conteúdo que será relevante para a produção significativa por parte do aluno”.* (Paraná. Secretaria de Estado da Educação. v. Impulso Inicial, 1998:6)

Vê-se que essa é uma visão de compreensão ancorada nas especificidades lingüísticas, nas capacidades do leitor e naquelas impostas pelo gênero e pelo contexto. Fica evidente, também, a fundamentação em estratégias e no ensino de unidades lingüístico-discursivas necessárias para se trabalhar com o texto de um gênero específico.

Como vemos, dado o caráter das atividades e o que se apresenta na proposta de trabalho na introdução, há uma dissonância entre eles. O objetivo parece ser o de privilegiar a construção de sentido, mas, na prática, a proposta se volta para a busca de informações factuais, com consciência e com o uso de diferentes recursos, com a preocupação de se proporcionar oportunidade de troca de opinião e de reflexão voltada para uma consciência crítica do que os alunos interpretam. Em outras palavras, a reflexão não se presta para construir significado, mas para avaliar o sentido interpretado e seu efeito.

No que se refere à visão de ensino-aprendizagem de leitura, afirmamos que: *“Entendemos que o processo de ensinar deva valorizar o conhecimento prévio de língua inglesa do aluno, seu conhecimento de mundo, sua capacidade de inferir, de*



*interpretar e de pensar sobre sua realidade*” (Paraná. Secretaria de Estado da Educação. v. Impulso Inicial, 1998:6). Assim, em termos gerais, a proposta pretendia criar a oportunidade para os alunos de: a) expor ao grupo as experiências que traziam para a sala de aula, b) privilegiar o letramento em detrimento da decodificação, c) concentrar-se nos objetivos e nas tarefas que envolvessem a construção de sentido da leitura, levando-se em consideração a realidade do grupo. A análise da complexidade das tarefas propostas, incluindo-se os tipos de atividade e os tipos de pergunta poderá nos mostrar se realmente foram proporcionadas essas condições.

#### 5.1.2.2 Leitura e gêneros e pluralidade de gêneros

A organização por gênero foi uma opção tomada por nós, autoras, e apresentada logo na introdução do primeiro volume. *“Uma vez que a linguagem escrita ocupa papel central em nossa proposta, optamos por uma abordagem baseada em gêneros textuais diversificados. Elegemos, nesse primeiro momento, o anúncio e o informe.”*(Paraná. Secretaria de Estado da Educação. v. Impulso Inicial, 1998:7)

A utilização dos gêneros com o uso de textos sociais veiculados no material didático; portanto, transpostos para uma categoria de gêneros escolarizados é, a nosso ver, positiva, quando realmente aproveitada, levando-se também em conta a situação escolar. Em outras palavras, temos de admitir que a leitura do anúncio publicitário tem seu(s) objetivo(s) específico(s) quando lido no âmbito social, ao passo que, no contexto escolar, sua leitura será acrescida de, pelo menos, mais um objetivo, o da tarefa escolar.

Entretanto, o número de textos e a própria seleção não parecem ter se mostrado como suficientes, tanto do ponto de vista quantitativo quanto qualitativo, pois trabalhamos dois anúncios - textuais e dois anúncios + textuais, número muito baixo, principalmente se considerarmos a falta de referências a outros textos desse gênero que poderiam ser consultados pelos alunos.

Além das constatações acima, gostaríamos de ressaltar outros aspectos que podem ser importantes para uma prática pedagógica que se utilize desse material. O manual se apresenta como um instrumento para o professor, na medida em que disponibiliza sugestões, comentários, possíveis respostas, além de alternativas de atividades e procedimentos para a sala de aula. Por sua vez, o material do aluno oferece explicações, textos e atividades. Nessa composição, acreditamos haver espaço para adaptações e articulações, inclusive com projetos de outras disciplinas. Com toda certeza, o aproveitamento desse espaço depende dos participantes da tríade didática: alunos, professor e objeto do conhecimento.

Um dos elementos que contribui para a interpretação de um texto é o reconhecimento do gênero ao qual o texto pertence. Corroboramos, então, que o trabalho com múltiplos gêneros pode contribuir para a aprendizagem de LE. A nosso ver, a seqüência didática de anúncio publicitário não se serviu dessa possibilidade de explorar as diferenças entre gêneros distintos para um melhor domínio do gênero estudado.

### **5.1.2.3 Leitura e capacidades de linguagem**

Como a característica do material é marcada pela sua divisão em seções específicas, há, de uma certa forma, uma proposta de trabalho que envolve a situação de produção que mobiliza a capacidade de ação, a organização textual que mobiliza a capacidade discursiva e, finalmente, os aspectos lingüístico-discursivos que mobilizam a capacidade lingüístico-discursiva. No caso da seqüência analisada, o problema detectado foi justamente a disparidade entre o que poderia ter sido focalizado segundo o modelo didático e o que foi realmente proposto.

De acordo com o material didático proposto, a aula deveria ser previamente organizada, tendo a divisão das seções como referência. Portanto, o tipo de aula seria teoricamente organizado para se explorar o conteúdo sugerido e desenvolver as capacidades de linguagem para se alcançar os objetivos estabelecidos, como mostra o quadro 45.

Quadro 45: Esquema da organização da sequência didática em termos de conteúdo e objetivos.

CONTEÚDO DAS SEÇÕES	OBJETIVOS	CAPACIDADES DE LINGUAGEM
Contextualização (do gênero escolhido)	Familiarizar os alunos com o gênero	Capacidade de ação
Caracterização (do gênero escolhido)	Expor o aluno ao plano textual global.	Capacidade discursiva
Compreensão (do gênero escolhido)	Proporcionar condições apropriadas para a compreensão geral dos textos.	Capacidade de ação e capacidade discursiva
Desenvolvimento de estratégias de leitura (do gênero escolhido)	Proporcionar condições apropriadas para compreensão detalhada dos textos.	Capacidade de ação e capacidade discursiva
Foco nos componentes lingüísticos (do gênero escolhido)	Explorar a função discursiva do(s) componente(s) lingüístico(s).	Capacidade lingüístico-discursiva
Explicitação da situação de produção de texto (do gênero escolhido)	Compreender os significados da relação entre um texto e sua situação de produção.	Capacidade de ação
Consolidação e projeto	Lidar com situações que envolvam o gênero e seu contexto.	Capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade lingüístico-discursiva

Entretanto, a análise feita nos mostra que as atividades nem sempre estavam voltadas para o gênero, prejudicando-se, assim, a viabilização da proposta. Em outras palavras, a organização foi mantida para as oito seqüências, inclusive para a de quarta capa de livro, mas seu desenvolvimento foi sendo modificado para irmos ao encontro dos objetivos a que nos determinamos na proposta.

O que podemos observar, na primeira parte dessa análise, já que a maioria dos elementos que deveriam ser ensinados no plano de ação de linguagem, no discursivo e no lingüístico-textual não foi contemplada, é que as atividades foram mais de sensibilização para um trabalho com leitura de textos sociais do que para leitura de um gênero específico. A nosso ver, tal sensibilização é necessária para os participantes, já que alunos e professores costumeiramente trabalham com a improvisação de situações que envolvem a prática social da linguagem e/ou a leitura de textos simplificados para a extração de informações. A organização de um material de leitura por gêneros de texto para o ensino de inglês no ensino fundamental não era, em 1998, uma prática comum. Por isso, a sensibilização proposta era fundamental para uma melhor compreensão da proposta subjacente às atividades. Entretanto, mesmo como sensibilização, o conteúdo deveria, a nosso ver, estar mais bem adequado ao modelo didático construído.

Além disso, verificamos no texto da introdução e no manual do professor, que há uma preocupação em apresentar o material como sendo uma proposta diferenciada da visão behaviorista e cognitivista de linguagem e de ensino-aprendizagem. Assim, pretendia-se implicar os participantes da sala de aula em relações sócio-interacionais em busca da construção de conhecimento.

Entretanto, como vimos, nem os aspectos estruturais nem os cognitivos são evitados ou negados, mas apresentados de forma revista de acordo com o quadro teórico assumido, o interacionismo sócio-discursivo.

Assim, por ocasião do módulo *Desenvolvendo estratégias de leitura*, foram selecionados procedimentos considerados como conjuntos de conhecimentos sócio-culturalmente definidos e aprendidos nas ações de linguagem. Entretanto, fazemos duas considerações. A primeira diz respeito às chamadas estratégias que são mencionadas ao longo do manual do professor e explicadas em seu apêndice, isto é, disponibilizadas formalmente apenas para o professor, tornando o acesso do aluno a esse arcabouço possível somente se lhe for colocado ao alcance por algum meio de disposição como fotocópias, transparências, etc. A segunda é relativa à proposta de co-relação entre os conceitos de capacidades de ação, discursivas e lingüístico-discursivas e estratégias de leitura como mostramos no quadro 46.

Quadro 46: Correspondência entre estratégias de leitura aplicadas na seqüência didática e as capacidades de linguagem.

<b>HABILIDADES:</b> uso de estratégias de leitura:	<b>Capacidades de linguagem</b>
a) ler para compreensão geral;	capacidades de ação: a, c, f, j.
b) buscar informações específicas;	
c) descobrir o significado de palavras;	capacidades discursivas: a, b, d, f, j.
d) reconhecer a estrutura de frases;	
e) reconhecer tempo verbal, grupos nominais, cognatos;	capacidades lingüístico-discursiva: a, b, c, d, e, g, h, i, j.
f) usar informações não textuais e não lineares;	
g) identificar substituição lexical;	
h) reconhecer a formação de palavras;	
i) reconhecer a estrutura de frases;	
j) identificar palavras essenciais.	

Com essa relação entre as estratégias de leitura e as capacidades de linguagem, pretendemos estabelecer uma articulação entre a mobilização de aspectos cognitivos e a aprendizagem de capacidades de linguagem necessárias

para a leitura de um gênero, dado que uma concepção de leitura baseada no interacionismo sócio-discursivo prevê o uso de instrumentos para o ensino-aprendizagem de compreensão escrita como podem ser consideradas as estratégias de leitura.

Assim, com o material didático construído, pretendíamos o seguinte :

*“Através de estratégias de leitura (vide apêndice 1) e do ensino de componentes lingüísticos, visamos a preparar o aluno para o processo de compreensão e produção de textos em língua inglesa. Para tanto, não é suficiente ensinar regras lingüísticas e itens lexicais isoladamente, mas, sim, contextualizar o conteúdo que será relevante para a produção significativa por parte do aluno.”* (Paraná. Secretaria de Estadual da Educação. v. Impulso Inicial.1998:5)

Em princípio, esse trabalho com estratégias de leitura visa a estimular o aluno a usá-las conscientemente, pois, como mostramos, de forma geral, elas estão relacionadas às capacidades de linguagem que devem ser desenvolvidas. O que pretendemos, ao fazer esta relação, é fazer com que as capacidades sejam tomadas como alvo, como nível de desenvolvimento potencial a ser atingido para que as atividades sejam voltadas para sua aprendizagem em estreita dependência com o gênero a ser estudado.

#### **5.1.2.4 Leitura e contexto**

Como vimos, em relação ao contexto, as atividades propostas aos alunos devem considerar o contexto de produção do texto a ser lido e o contexto de leitura em que o leitor está inserido. Assim, o leitor deve estar atento para os papéis sociais do produtor e do destinatário real do texto, bem como para o momento e o local de sua produção e para seus objetivos. Estes, particularmente, terão uma dupla função, já que, ao ser transposto para a sala de aula, o texto pertencente a um determinado gênero será apresentado também com objetivos didáticos.

Em relação aos objetivos claros para as seqüências didáticas de anúncio publicitário, na introdução do projeto, declaramos ainda que: *“Entendemos que é*

*necessário que o ensino/aprendizagem dessa língua passe pela tentativa não somente de instrumentalizar o aprendiz para seu uso, mas também de se formar uma consciência de seu status.”* (Paraná. Secretaria de Estado da Educação. v. Impulso Inicial, 1998:6)

Assim, foram propostos como objetivos a compreensão e a produção de anúncios publicitários visando-se ao desenvolvimento da cidadania. Outra preocupação nossa foi a freqüente referência ao objetivo de se buscar que os alunos fossem participantes ativos e críticos, como se vê no trecho a seguir: *“Esse mapeamento visa a capacitar o aluno a compreender as condições de produção que é uma condição para formar leitores mais críticos e mais capazes de lidar com a situação de comunicação em questão.”* (Paraná. Secretaria de Estado da Educação. v. Impulso Inicial, 1998:23)

Do ponto de vista da teoria, o discurso e os objetivos estão de acordo com o que esperávamos do ensino de leitura. Todavia, essa seqüência parece ser ainda apenas uma primeira tentativa de romper com velhos paradigmas, uma busca por novos caminhos.

Se a ocasião nos permite, gostaríamos de fazer uma colocação interessante. Nossa hipótese, desde o início, era de que a primeira seqüência estaria ainda longe do que pretendíamos, o que tem sido confirmado pela análise. Em oposição a isso, com nosso contato pessoal com os professores nos cursos de capacitação e outros tipos de *feedback* recebidos, observamos uma preferência por essa seqüência em comparação com as outras. Isso nos parece ser justificado pelo fato de ela ter inicialmente tratado de um tema que envolve a realidade dos alunos – *o convívio das línguas portuguesa e inglesa no Brasil e o papel da língua inglesa na sociedade brasileira*. Outra justificativa para essa preferência pode ser a existência na seqüência didática de sugestões de atividades com música, com o jogo de Bingo e com outros recursos que são considerados mais motivadores pelos professores, mas que fugiam às questões específicas do gênero trabalhado

### 5.1.2.5 Uso de textos sociais

O uso de textos sociais é parte da proposta do material *Caderno de Inglês* do primeiro ao último volume e essa primeira seqüência já mostra essa característica logo na apresentação do material. Cabem aqui, entretanto, algumas ressalvas a respeito do tipo de texto utilizado na seqüência didática e do tipo de desenvolvimento almejado. Em nossa análise, mostramos que há uma categoria de anúncios - textuais e outra de anúncios + textuais. No material, entretanto, há dois exemplares de cada um, sem, contudo, apresentarmos qualquer distinção entre eles.

Ressaltamos, ainda, que a leitura de anúncios publicitários é proposta como um meio de se contribuir para as discussões sobre produção e consumo, possibilitando, dessa forma, o exercício da cidadania. Entretanto, em virtude de o gênero implicar justamente em situação que envolve o comércio e bens de consumo, poderíamos questionar sua relevância para o ensino-aprendizagem de LI (LE) no ensino fundamental, mais especificamente no Projeto de Correção de Fluxo, se não proporcionar o desenvolvimento do senso crítico do aluno. Os textos sociais são genuinamente marcados pela ideologia, história e cultura. Seu uso pode proporcionar uma participação fidedigna do leitor como agente de uma sociedade ou um reproduzidor e consumidor dessas ideologias.

### 5.1.2.6 Comparações construtivas

Como já salientamos, o estudo dos textos na seqüência didática volta-se para a aprendizagem de leitura como uma ação de linguagem importante para o sujeito enquanto agente participante de uma formação social. Com o intuito de proporcionar oportunidades de troca de opiniões e experiências, o manual sugere algumas questões de discussão para as quais é necessário se fazer comparações entre diferentes linguagens e/ou línguas. Um exemplo é a sugestão dada para a seção *Conscientização*, na qual é necessária uma comparação entre o ensino de inglês e outras línguas:

*“Para encaminhar uma discussão sobre a presença do inglês no nosso dia-a-dia, você pode perguntar aos alunos como eles encaram a inserção dessa língua em sua vida e quais os efeitos (impressões, idéias) que as pessoas procuram causar com o uso da língua inglesa, quando a mesclam com o discurso em língua portuguesa. Para expandir a discussão, pergunte ainda por que o inglês é a língua estrangeira mais ensinada nas escolas”.* (Paraná. V. Impulso Inicial, 1998:12)

Além disso, outro tipo de comparação é favorecida pela seguinte atividade na seção *Desenvolvendo estratégias de leitura I: Compreensão Geral do Texto* (1998:17) *“Pergunte para os alunos qual o efeito que o autor do anúncio quis causar com o uso de perguntas e pronomes de segunda pessoa do singular”.* Esse tipo de atividade, baseada em reflexão e discussão está presente também na seção *Compreensão* e nos *Projetos*. Essas atividades permitem interação entre pares, e a comparação entre as diferentes opiniões.

Assim, acreditamos que essas atividades possam levar ao fortalecimento da argumentação dos alunos. Outras comparações são propostas, envolvendo os textos do mesmo gênero em LM ou de diferentes gêneros na LE. Na seqüência didática do anúncio publicitário, a comparação se estabeleceu entre anúncios em LM e LI. Apesar de haver ainda, na seqüência didática, inclusão de pequenos trechos retirados de matérias publicadas na coluna social de um jornal de uma cidade do interior do Paraná, as diferenças entre os gêneros não foram exploradas.

#### **5.1.2.7 Progressão em espiral**

Tendo em vista a necessária progressão adequada dos textos e das capacidades a serem desenvolvidas, buscamos verificar se o material contém instrumentos disponíveis para a reflexão, qual o tipo de reflexão privilegiada e qual é a articulação entre as seções da seqüência. Observamos que o objetivo central era a leitura possibilitada pelo uso de estratégias, em especial, a de reconhecimento de itens lexicais.



Verificamos que, apesar dos gêneros anúncio publicitário e quarta capa de livro terem semelhanças em termos da função de persuasão, as seqüências não estabelecem nenhuma relação uma com a outra, além de que não houve trabalho pensado em termos de progressão de dificuldades.

Também podemos constatar que há fragmentação do conteúdo no material didático, já que, em algumas ocasiões, o tema era abordado, ignorando-se o gênero e impossibilitando uma progressão em espiral. Como exemplo, citamos os projetos, algumas atividades propostas na parte de desenvolvimento de estratégias de leitura e mesmo na parte de exploração de pontos gramaticais. Essas atividades a que nos referimos foram propostas em torno do tema música e do tema números, independentemente do gênero que estava sendo estudado.

#### 5.1.2.8 Complexidade da tarefa

É evidente que o estudo do gênero de texto era o foco por nós privilegiado na seqüência didática, o que deveria levar a um trabalho do complexo ao simples, para depois voltar ao complexo. Porém, os aspectos lexicais foram bastante enfatizados, e não a gramática, como é geralmente o caso (Grigoletto, 1999:80). Logo, há exercícios que levam o aluno a identificar palavras ou mesmo frases no texto, como podemos observar no trecho a seguir:

*II - Responda as perguntas que se referem aos textos acima.*

- 1. Das palavras em inglês que você encontrou nos textos acima, quais delas, e como, poderiam ser ditas na língua portuguesa?*
- 2. Quais das palavras em inglês não são traduzidas na língua portuguesa?*
- 3. Que efeitos as pessoas procuram causar com o uso da língua inglesa em textos escritos em português? (Paraná. Secretaria de Estado da Educação. v. Impulso Inicial, 1998:Ficha de Trabalho em Grupo 1B)*

Nessa atividade, trabalha-se com itens lexicais, mas retirados de seu contexto. Como já apontamos, embora o objetivo explícito da atividade fosse fazer com que o aluno refletisse sobre o uso da linguagem, coerentemente com a proposta, os meios

utilizados parecem desvirtuá-la, encaminhando-se o trabalho para uma descrição de um conjunto de lexemas, em detrimento do estudo do léxico na sua relação com o texto.

Com relação à gramática, ela não é apresentada como a parte mais importante e/ou mais complexa do estudo da língua, como foi observado por outros pesquisadores ao analisarem material didático para o ensino de inglês (Costa, 1986, por exemplo). Ao anunciar o trabalho com *Componentes lingüísticos*, apresentamos itens selecionados a partir dos anúncios publicitários. Como o uso do tempo verbal *simple present* foi considerado relevante, as atividades cobrem aspectos referentes à forma e ao uso desse tempo. No primeiro exercício, os alunos devem selecionar o tipo de pergunta (todas estão no *simple present*) apropriada para a situação ali explicitada, estando o foco no aspecto semântico. No segundo exercício, o foco é sintático-semântico, pois requer que os alunos coloquem as palavras em ordem para formar sentenças interrogativas e, então, selecionem a resposta mais apropriada entre as escolhas dadas. No terceiro exercício, os alunos imaginam-se podendo entrevistar alguém famoso, daí, devem produzir duas sentenças interrogativas.

Assim, podemos dizer que o trabalho de gramática apresenta uma gradação em termos de complexidade das tarefas, sem, contudo, ater-se ao uso do *simple present* em anúncios publicitários. Portanto, não foi a função discursiva particular do uso desse tempo verbal no gênero estudado o foco da seção, mas uma apresentação genérica para uma prática com a estrutura.

#### 5.1.2.9 Uso de recursos pedagógicos

O material Caderno de Inglês propõe: "... o Anúncio enquanto gênero textual e propõe atividades que exigem do aluno compreensão e produção desse tipo de texto". (Paraná. Secretaria de Estado da Educação. v. Impulso Inicial, 1998:7) A nosso ver, a proposta de leitura é privilegiada ao longo da seqüência, em vista de uma atividade (Projeto) em que se espera que o aluno possa produzir um anúncio. Dessa maneira, podemos concluir que a seqüência deveria se apresentar como

realmente voltada para a compreensão escrita e não para a produção, que, aliás, requer outras diferentes capacidades de linguagem.

O uso de LM como um recurso pedagógico nas atividades se justifica por acreditarmos que outras capacidades deveriam ser desenvolvidas para que o aluno tivesse as instruções e enunciados das atividades em LI. A mesma necessidade poderia ser apontada para que ele pudesse responder na língua-alvo. O objetivo proposto foi de compreensão dos textos, por isso avaliamos como coerente o desenvolvimento das tarefas em português.

Já destacamos a intenção de se ter tanto a avaliação contínua monitorada pelo professor quanto realizada também pelo aluno em forma de uma auto-avaliação como um recurso para a aprendizagem. Para isso, o material disponibilizou uma ficha, na qual o aluno poderia comentar sobre seus avanços e dificuldades, explicando onde e por que eles acontecem. Como dizem as autoras, “... *isso pode lhe permitir uma maior consciência*” sobre seu processo de aprendizagem. Outro instrumento é a proposta de projetos que envolvem os alunos em tarefas de *interpretar, inferir, fazer escolhas, expressar opinião e criar*, para que possam relacionar sua aprendizagem com sua vida.

Outra característica interessante do material é o fato de o manual do professor trazer as respostas esperadas para as questões de informação factual e possibilidades de respostas para outros exercícios. Em virtude disso, entendemos que tínhamos o objetivo de que o aluno avaliasse sua própria aprendizagem e que o professor acompanhasse o progresso dos alunos em um contínuo. Em contraste com essa intenção, estão algumas propostas que não estão voltadas para o desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias para a leitura de anúncios publicitários.

#### **5.1.2.10 Processo colaborativo e método indutivo**

Em relação ao processo colaborativo, podemos ver, em primeiro lugar, como no manual do professor se anuncia a proposta de trabalho com seus objetivos e com

uma sugestão dos procedimentos que o professor pode tomar na condução das seções, como se pode ver nos exemplos abaixo:

- a) *“Localizadas essas palavras, **peça** aos alunos para responderem as perguntas contidas na ficha.”*
- b) *“**Você pode informar** os alunos que o conteúdo a ser trabalhado nessa unidade será necessário para a realização dos projetos.”*
- c) *“**Sugerimos a você que oriente** seus alunos para rapidamente olhar o texto, observando pistas textuais e não textuais (vide apêndice 1).”*
- d) *“**Se achar possível, você pode pedir** que um aluno faça isso após você tê-lo feito como exemplo.”*
- e) *“A correção **pode ser feita** na lousa com os alunos voluntários ou **com você escrevendo** as perguntas e respostas.” (grifos nossos)*
- f) *« Ao explorar cada uma das partes, **você ajuda** o aluno a refletir sobre a intenção nelas embutida e analisar os artifícios formais ...”*

Cada enunciado acima exemplifica um tipo de enunciado utilizado para fornecer os procedimentos ao professor. Na letra a), temos o único enunciado, que não vem modalizado, usando-se o verbo diretamente na forma imperativa. Nos outros, a modalização abre espaço para outras possibilidades de procedimento. Das 69 vezes em que a sugestão se destinava diretamente ao professor, 40 foram do tipo a; 15 do tipo b; 5 do tipo c; 4 do tipo d; 2 do tipo e e 3 do tipo f. Portanto, o uso dos verbos na forma imperativa é a forma mais comum. Levando-se em consideração os usos do imperativo, verificamos que ele é utilizado quando se apresenta o procedimento básico para o funcionamento da(s) tarefa(s). Tudo que vai além desse mínimo é modalizado, no sentido de lembrar o professor de que há diversas possibilidades de ação para se chegar ao objetivo pretendido e que as sugeridas são apenas algumas delas. O trecho a seguir, retirado da introdução, parece confirmar que o nosso objetivo era o de proporcionar uma reflexão sobre as várias possibilidades para a prática da sala de aula.

*“Apesar de termos nos preocupado em elaborar um material consistente e condizente com as condições do contexto de ensino de língua inglesa dentro do Projeto de Correção de Fluxo, sabemos que seu contato com sua realidade irá proporcionar bases sólidas para adaptações que lhe pareçam adequadas.”*

Entretanto, sabemos que, na prática, é o tipo de atividade proposta que normalmente rege essa colaboração e reflexão. Se há problema com a atividade, então a reflexão também poderá ser prejudicada.

Em princípio, apresenta-se a idéia de que

*“Ensinar é dar condições para que o próprio aluno construa conhecimento. Nesse sentido, o objetivo pedagógico não é a transmissão de conhecimento. Logo, os participantes desse processo assumem um papel ativo e de negociação de sentido nas interações em sala de aula. O papel do professor, então, é o de ser fonte de apoio aos alunos, expandindo sem excessos os conteúdos, à medida em que forem demandados. É também o de esclarecer os propósitos das aulas e das atividades, bem como o de dar condições para que o processo de ensino-aprendizagem, pensado nesses moldes, se viabilize”. (Paraná. Secretaria de Estado da Educação. v. Impulso Inicial, 1998:6)*

Em primeiro lugar, acreditamos que o trecho deixa clara a intenção de desmistificar idéias pré-concebidas sobre o papel do professor em uma aula de leitura em LE.

Para esclarecer a questão do papel do aluno, afirmávamos que:

*“Ao aluno cabe interpretar, inferir, expressar opiniões, avaliar sua própria aprendizagem, usar seu conhecimento prévio e de mundo, participar na escolha de materiais suplementares e, com isso, tomar parte do processo de ensino/aprendizagem.”(Paraná. Secretaria de Estado da Educação. v. Impulso Inicial, 1998:6)*

O que transparece nesse trecho, é o quanto se esperava da participação do aluno para sua aprendizagem. Além disso, nas propostas de procedimentos para o professor, também aparecem referências ao que se pode esperar do aluno.

*“Peça aos **alunos que forneçam** oralmente, em português, palavras relacionadas ao tipo de produto escolhido, as quais você poderá listar na lousa.”*

*“Oriente seus **alunos a fazerem uso** do dicionário...”*

*“Você pode sugerir a seus **alunos que exponham** seus anúncios em mural, **que leiam** os anúncios expostos pelos colegas, **analisando** os recursos utilizados e sua eficácia.”*

*“Como outra parte dessa tarefa, **os alunos fazem** uma pesquisa...”*

*“Uma vez prontos os gráficos, **os alunos podem criar** pequenos textos a partir dos dados neles exibidos.”*

Como vemos, também os enunciados que se referem às ações dos alunos são mais ou menos modalizadas. A nosso ver, a mesma explicação que demos para isso, em relação às ações dos professores, parece nos justificar o uso de uma ou outra forma lingüística. Enfim, vistos esses aspectos, compreendemos que são oferecidos no material disponibilizado, subsídios relevantes para que o próprio professor possa fazer seu julgamento e fazer suas próprias opções para a prática pedagógica, o que nos parece caracterizar o desejo de instaurar um processo colaborativo com eles, não colocando-os no papel de meros aplicadores.

#### 5.1.2.11 Síntese da análise

Neste capítulo, examinamos a seqüência didática com o objetivo de avaliar sua adequação ao modelo didático do gênero construído, discriminando as capacidades de linguagem que poderiam ser trabalhadas e aquelas que efetivamente foram trabalhadas nas seqüências.

A análise nos mostrou que, além da seqüência não abordar alguns dos itens considerados como objetos de ensino, também contemplou aspectos que não foram considerados como fundamentais para o ensino de leitura de anúncios publicitários.

Diferentemente de algumas obras em que o ensino de leitura se mostra de forma linear e as atividades ou são limitadas a encontrar informações de conteúdo factual explícito no texto ou são mecanizadas, a série *Caderno de Inglês* utiliza textos sociais pertencentes ao gênero de texto anunciado. O estudo do texto é privilegiado; no entanto, embora as autoras apresentem uma proposta de trabalho voltada para o desenvolvimento de capacidades de linguagem relacionadas à leitura de anúncios publicitários, ela não é fielmente cumprida, já que é disvirtuada, enfocando-se a sensibilização de leitura em LE.

## **5.2 Avaliação da Seqüência Didática de Quarta Capa de Livro**

Com o intuito de avaliarmos a coerência do conteúdo da seqüência didática de quarta capa de livro em relação aos itens selecionados para o ensino de acordo com o modelo didático construído e com os princípios de ensino de leitura do interacionismo sócio-discursivo, prosseguimos com uma análise análoga a anterior.

### **5.2.1 Comparação entre o modelo didático construído e a seqüência didática produzida**

Diferentemente da primeira seqüência que acabamos de avaliar, os objetivos da seqüência didática de quarta capa de livro estão mais claramente explicitados. Nela se propõe um trabalho com as diferentes capacidades, começando-se com a compreensão da situação de linguagem, o reconhecimento dos recursos utilizados para construir o texto e as características lingüísticas mais recorrentes. De fato, no transcorrer da seqüência, a proposta de trabalho contempla igualmente as capacidades discursivas e de ação e, em menor proporção, as lingüístico-discursivas. Uma questão fundamental que estaremos levantando em nossa discussão é se os objetivos explicitados parecem ser alcançáveis com o uso da seqüência didática proposta.

O quadro 47 descreve o conteúdo das partes e das atividades para uma análise no nível micro.

Quadro 47: Descrição das atividades nas seções da sequência didática do gênero quarta capa de livro

Seções	Atividades propostas
Contextualização	Discussão sobre hábitos e preferências de leitura por meio das perguntas da ficha dos alunos. Discussão sobre estratégias de seleção para escolher o que se quer ler. Comparação entre quartas capas de livros em LM.
Caracterizando quartas capas de livro	Identificação de características encontradas em quartas capas de livros. Formalização das características pela leitura do quadro da ficha dos alunos. Observação da quarta capa já estudada para reconhecimento das características formalizadas. Observação de uma quarta capa em LE para identificação das características presentes. Justificativa das observações feitas
Compreendendo quartas capas de livro	Observação do tipo de informação veiculada e seu objetivo. Identificação de informações específicas. Compreensão das informações encontradas com a expressão dos significados interpretados pela leitura e discussão do interesse pessoal pela leitura do material trabalhado.
Desenvolvendo estratégias de leitura	Observação da organização do texto com exemplos. Procura por informações específicas quanto a organização do texto, usando as quartas capas já trabalhadas. Leitura da explicação sobre a forma, posição e significado do adjetivo. Localização dos adjetivos, a coisa ou pessoa qualificada e seu significado. Lista de adjetivos que qualifiquem uma obra lida. Procura no dicionário pelo equivalente. Verificação se os adjetivos aparecem nas quartas de capas. Discussão Discussão se os adjetivos poderiam ser usados em diferentes obras. Identificação dos adjetivos na quarta capa da ficha dos alunos. Reconhecimento do gênero literário da obra e o que podem prever sobre ela.
Focalizando componentes lingüísticos	Observação da função e forma dos tempos verbais mais típicos em quartas capas. Reconhecimento da frase que corresponde à função e ao tempo verbal pedidos. Identificação do tempo verbal e sua função na frase. Identificação dos tempos verbais e suas funções na frase na quarta capa em LM. Leitura sobre o uso e a forma da referência textual na forma de anáforas pronominais e nominais. A explicação vem acompanhada de exemplos. Localização dos elementos que são usados para fazer referência a partes do texto.
Explicitando a situação de produção	Preenchimento do quadro que explicita as representações da situação de produção de duas quartas capas de livros trabalhadas.
Projeto	Elaboração de uma enquete sobre o livro mais lido, o autor, o gênero, finalidade da leitura e o preço. Obtenção das informações junto a livrarias. Exposição dos resultados em cartazes expostos nos murais da escola.

A primeira seção dessa sequência começa verdadeiramente por uma sensibilização para o tipo de gênero que será abordado. Para tanto, explora-se o conhecimento que o aluno já tem sobre ele, por meio de perguntas sobre textos em língua materna. A chamada *contextualização* cumpre seu papel, ao explicitar uma das funções de quarta capa de livros. O objetivo de levar o aluno a pesquisar várias



quartas capas contribui, logo de início, para a compreensão de que não há uma única forma de se expor o conteúdo de um texto desse gênero.

Após tal conscientização, o manual traz a sugestão de que os alunos citem as características presentes em diferentes quartas capas de livro, para que identifiquem as marcas do gênero. Essa atividade é proposta como uma preparação para a formalização prevista no módulo *Caracterização*. Observa-se que o método prescritivo da mesma seção na seqüência de anúncio publicitário toma nova forma, tornando-se indutivo, levando o aluno a trabalhar e a prever informações, antes de recebê-las de forma sistemática. A proposta de sistematização prevê a retomada da quarta capa já vista, pois, além de poder usar um conhecimento já compartilhado, a revisão, nesse momento, sugere uma formalização do trabalho já desenvolvido. Somente numa segunda fase, a mesma atividade de identificação das características presentes no gênero de quarta capa é exigida num texto na língua alvo. Além disso, pede-se que o aluno explique como conseguiu chegar a tais conclusões.

Na seção *Compreensão de quartas capas de livros*, primeiramente, o aluno é exposto a uma série de informações, para, em seguida, proceder ao mesmo tipo de exercício. Portanto, há coerência entre o que é ensinado e o que é proposto como atividade. Além da identificação dessas informações, espera-se que o aluno construa novos sentidos para as informações por meio de perguntas pessoais relativas às informações encontradas.

Na seção intitulada *Lidando com estratégias de leitura*, exploram-se dois conteúdos: a organização do texto e o uso de adjetivos. Parece-nos ser ambicioso propor o desenvolvimento de capacidades discursivas e lingüístico-discursivas em um só módulo, especialmente ao se levar em consideração que toda a seqüência teria aproximadamente doze aulas. Por isso, o primeiro problema é justamente compreender o motivo de essas capacidades estarem colocadas na mesma seção. Uma das razões que parece justificar isso é que a primeira parte da seção explicita a possibilidade de reconhecimento da apresentação de informações sobre o enredo, sobre a obra e sobre o autor por meio de adjetivos. A segunda parte vem mostrar

como essas informações aparecem enfatizadas em textos de quarta capa com o uso de adjetivos.

Voltando à primeira parte, vimos que a literatura consultada indica os dados gerais, a incitação e o resumo como as informações que devem estar presentes em uma quarta capa de livro. Nosso material, embora não use a terminologia *resumo incitativo*, nem *incitação*, trata da apresentação da obra, das informações sobre o enredo e dos dados biográficos como possíveis conteúdos, comentando e propondo possibilidades de identificação dessas informações. A literatura consultada explora também a diferença entre o resumo escolar e o resumo incitativo para marcar suas delimitações, objetivos e características, enquanto a seqüência não faz nenhuma referência a resumos, o que poderia ter sido feito.

Os exercícios pontuais referentes a certas unidades lingüísticas características do gênero são propostos no módulo intitulado *Focalizando componentes lingüísticos*. As atividades, nessa seção, prevêm que o aluno trabalhe com a função discursiva do ponto gramatical focalizado em trechos de textos e em textos completos do gênero em questão. Podem ser observadas tarefas simplificadas de compreensão anterior à leitura e à análise dos textos em sua íntegra. O primeiro ponto gramatical explorado é o uso dos tempos verbais. Nota-se que não há uma exaustividade no tratamento de suas formas e funções, mas uma preocupação com seu papel na quarta capa de livro. O mesmo se dá com outro item, a referência, por meio do estudo de anáforas e catáforas.

Além disso, essa seqüência propõe um trabalho com adjetivos na parte de estratégias, e não como um trabalho gramatical. Ele é desenvolvido com base na forma, na posição na frase e no significado. O modelo didático que construímos elegeu a adjetivação como um item a ser ensinado e os exercícios remetem justamente a essa função de qualificação do enredo, autor e/ou obra e também se expõe a não possibilidade de um adjetivo específico poder qualificar exclusivamente um gênero literário.

Ao final das seções em que problemas específicos são tratados, propomos um retorno aos textos por meio de um exercício de *Consolidação*, no qual os alunos

devem encontrar as capas para quatro quartas capas. Em seguida, eles devem identificar os recursos utilizados e avaliar sua eficácia, justificando sua atratividade e selecionando a melhor delas. O jogo aí proposto também se caracteriza como uma atividade de consolidação, que exige uma sistematização por parte do aluno.

A *Explicitação da situação de produção* de dois textos de duas quartas capas de livros já estudadas é proposta a seguir. Apesar de interessante, o objetivo dessa explicitação fica bastante perdido ao ser realizado como uma última atividade. Também desvinculado fica o *Projeto* que, apesar de ter uma mesma temática, não lida com a mobilização das capacidades desenvolvidas no decorrer do trabalho, mas apenas com a temática. Na verdade, o projeto seria interessante como uma primeira etapa de um projeto maior, no qual os alunos pudessem usar os seus resultados para desenvolver um trabalho com as quartas capas dos livros mais lidos.

Quanto à organização da seqüência, ela respeita a progressão na complexidade das tarefas, propondo exercícios e atividades que contribuem para a transformação das capacidades dos alunos, já que se demanda uma justificativa das respostas e um destino para os objetivos alcançados. As seções são propostas em torno de atividades com o texto do gênero escolhido, que é sempre uma referência dada tanto nos exemplos como nas tarefas pedidas.

Contudo, a produção inicial, ou seja, o primeiro trabalho de leitura de textos do gênero quarta capa de livro, é desenvolvida pelos alunos em LM, servindo como base de comparação para a primeira atividade de leitura do mesmo tipo de texto na língua alvo. Portanto, não há uma fase que possibilite um diagnóstico, já que a contextualização feita a partir de textos em língua materna é seguida de uma formalização de elementos considerados como objeto de ensino, com base no *corpus* de textos e não nas capacidades dos alunos. Como o material está pronto, o professor pode fazer adaptações, entretanto, no manual do professor, não há menção a uma atividade de diagnóstico das capacidades já dominadas pelos alunos. A menos que o professor tenha a iniciativa de realizar esse diagnóstico, ele só poderá fazer adaptações ao longo do trabalho, de acordo com a reação dos alunos às propostas de atividade. Acreditamos ser esse um ponto negativo, já que

nossa base teórica prevê uma fase de diagnóstico anterior à elaboração das atividades e à sua aplicação.

A proposta de trabalho para o desenvolvimento de capacidades de ação, discursivas e lingüístico-discursivas aborda os níveis de representação da situação de comunicação que envolve textos do gênero quarta capa de livro, a elaboração dos conteúdos, a organização do texto e os componentes lingüísticos característicos do gênero, tratando das possíveis dificuldades com a compreensão dos textos.

Dos itens eleitos como objeto de ensino, a maioria está presente. A seqüência propõe atividades com os adjetivos, que são responsáveis pela incitação do leitor para ler a obra. Também se trabalha com os tempos verbais típicos e com as anáforas, tanto com as nominais quanto com as pronominais, enquanto o modelo didático mostra uma incidência maior das nominais.

O material realmente não trata do resumo incitativo e nem expressa claramente os recursos de incitação. Enfocam-se alguns elementos lingüístico-discursivos de ocorrência possível e diferentes tipos de organização

## **5.2.2 Análise do material com base nos princípios para o ensino de leitura em LE**

Da mesma forma que analisamos a seqüência de anúncio publicitário, investigamos, nessa seção, a concepção de leitura e de interpretação subjacentes ao material analisado.

### **5.2.2.1 Leitura e ação de linguagem**

A seqüência didática de quarta capa de livro se mostra, de fato, como proponente de uma concepção de leitura e de interpretação como construção de sentido dependente dos parâmetros da situação de produção de leitura. Tal

asserção se justifica pela análise das atividades que nem se limitam à busca de informações factuais, nem consideram o texto como fonte única de sentido. Tais características já podem ser verificadas logo na abertura da seqüência, quando se tenta resgatar o conhecimento prévio do aluno, ao mesmo tempo em que se provê uma experiência inicial com textos do gênero escolhido.

Na exposição da proposta, afirmamos que:

*“Para ensinar os gêneros propostos, você não precisa ser um perito em literatura ou em Internet. Você pode assumir junto com seus alunos o desafio de **construir conhecimento** nessas áreas através da língua inglesa. Entendemos que a produção através do trabalho com gêneros vai além da compreensão de textos escritos em inglês. Ao interagir com o texto, constantemente ativando seu conhecimento prévio e de mundo, e podendo expressar suas interpretações e opiniões, o aluno está engajado em uma atividade de produção que vai além do domínio do sistema da língua. Em outras palavras, parece-nos fundamental que o ensino sirva ao propósito de formar cidadãos críticos.”* (Paraná. Secretaria de Estado da Educação. v. 3, 1998:5-6) (grifo nosso)

Com base nesse trecho, podemos dizer que a preocupação com a perspectiva crítica voltada para a construção do conhecimento se apresenta como uma proposta central. Com a análise dos aspectos subseqüentes, poderemos investigar se essa proposta de fato se concretiza no material ou se permanece apenas no discurso introdutório.

### 5.2.2.2 Leitura e ensino de gêneros e pluralidade de gêneros

O material completo intitulado *Caderno de Inglês* propõe a leitura de textos de oito gêneros dos quais avaliamos apenas duas seqüências na pesquisa aqui apresentada. Contudo, queremos ressaltar aqui a utilização de uma pluralidade de gêneros como constitutiva da proposta do material analisado.

Com efeito, assumimos que a seqüência didática de quarta capa de livro esteja orientada para o trabalho com o gênero, almejando que o leitor articule cada novo

conhecimento ao que já sabe e avance em direção à compreensão para alcançar objetivos cada vez mais complexos.

### 5.2.2.3 Leitura e capacidades de linguagem

As atividades propostas na seqüência didática de quarta capa de livro foram reexaminadas e analisadas em relação às capacidades de linguagem (de ação, discursiva e lingüístico-discursiva). O quadro 48 mostra a relação dessas capacidades mobilizadas pelas atividades propostas nas diferentes seções do material.

Quadro 48: Relação entre atividades propostas e capacidades de linguagem mobilizadas nas seções

Seções da seqüência	Atividades propostas nas seções do material	Capacidades de linguagem referentes aos itens trabalhados nas seções
Contextualização	Reconhecimento do gênero e seus objetivos	Capacidade de ação
Caracterizando quartas capas	Reconhecimento das possíveis formas de organização e dos recursos utilizados.	Capacidade discursiva
Compreendendo quartas capas	Reconhecimento das possíveis formas de organização e dos recursos utilizados	Capacidade discursiva
Desenvolvendo estratégias de leitura	Reconhecimento de adjetivação	Capacidade discursiva
Focalizando componentes lingüísticos	Identificação do <i>Simple Present</i> e do <i>Simple Past</i> e sua função no gênero; anáforas	Capacidades lingüístico-discursivas
Consolidação	Reconhecimento das possíveis formas de organização e dos recursos utilizados.	Capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade lingüístico-discursiva
Explicitando a situação de produção	Compreensão dos significados da relação entre o texto e sua situação de produção	Capacidade de ação
Projeto	Reconhecimento das preferências e hábitos de leitores	Capacidade de ação

Podemos observar aí que as atividades relacionadas às capacidades de ação e capacidades discursivas aparecem com alta freqüência. Já as capacidades lingüístico-discursivas são trabalhadas em uma seção e em conjunto com as outras capacidades em duas outras seções. Assim, há um foco maior nas questões de

contexto de produção e nos conteúdos mobilizados (capacidades de ação), bem como na organização global do texto (capacidade discursiva) em detrimento do estudo dos elementos lingüísticos específicos do gênero.

A progressão das atividades segue uma gradação baseada na ordem capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade lingüístico-discursiva. Essa ordem condiz com a própria análise baseada em Bronckart (1997/1999), que explora o contexto de produção, a infra-estrutura textual e, por fim, os mecanismos de textualização e os enunciativos. As atividades são propostas seguindo uma progressão em espiral, em que os textos são revistos nas diferentes seções, aumentando a complexidade da tarefa, de acordo com a proposta feita pelas autoras, conforme se vê no trecho baixo.

*“...a quarta capa de livro de obras literárias (...) Embora esse tipo de texto apresente um grau de complexidade maior do que os já trabalhados nos volumes anteriores, propomos uma progressão de tarefas que irá permitir ao aluno identificar os recursos argumentativos dos autores dos textos de forma bastante concreta.”* (Paraná. Secretaria de Estado da Educação. v. Impulso Inicial, 1998:5)

Para possibilitar essa progressão de tarefas, as principais referências são as próprias atividades. Vejamos, como exemplo, o que afirmamos com as atividades propostas para a quarta capa do livro *84 Charing Cross Road*, explorada em diferentes seções.

#### Seção – Caracterizando quartas capas de livro

1. Assinale na lista ao lado as características que você pode encontrar nessa quarta capa.

- a) nome do autor;
- b) fotografia do autor;
- c) informações sobre o enredo;
- d) trechos de crítica da mídia em favor da obra;
- e) apresentação da obra pelo editor;
- f) dados biográficos do autor;
- g) outras obras do autor;
- h) vendagem de outra(s) obras(s) do autor;
- i) ilustrações;
- j) editora;
- k) preço recomendado;

- l) *número de registro no ISBN;*
- m) *gênero literário.*

2. *Como você chegou a essas características?*

(Paraná. Secretaria de Estado da Educação. v. 3, 1998:Ficha Individual 1B)

A primeira atividade em que os alunos examinam uma quarta capa de livro tem o objetivo de levá-los a reconhecer o tipo de informação presente no texto, já que haviam feito esse mesmo levantamento em quarta(s) capa(s) em português, na seção de contextualização, formalizado na primeira parte da ficha individual. Com o objetivo de levá-los a identificar o plano textual global, consideramos a atividade bastante adequada, especialmente graças a pergunta 2, que pode levar à conscientização do aluno sobre seu processo de construção de conhecimentos. Vejamos outra parte da seqüência didática a seguir:

*Seção – Compreendendo quartas capas de livro*

*I. Examine a quarta capa do livro 84 Charing Cross Road (FI 1B) e do livro 4.50 from Paddington (ao lado), e procure as informações abaixo:*

- a) *Autor*
- b) *Gênero literário*
- c) *Informações sobre o enredo*
- d) *Crítica da mídia*

*II. Até aqui, você examinou quartas capas dos livros Ao Longo do Rio da Vida de José Orlando Rodrigues (FG1B ), 84 Charing Cross Road de Helene Hanff (FI1B), e 4.50 from Paddington de Agatha Christie (FI 2B). Responda:*

- a) *Que tipo de livro cada autor escreve?*
- b) *Você se interessaria em ler alguns desses livros? Por quê?*
- c) *As informações apresentadas foram suficientes para convencer você a ler alguma dessas obras?*

(Paraná. Secretaria de Estado da Educação. v. 3, 1998: Ficha Individual 2B)

Essa parte pode ser analisada como sendo constituída por dois níveis: o primeiro, exigindo a extração de informações do texto, cuja organização já haviam anteriormente reconhecido; o segundo, uma reflexão sobre a produção do texto que leram e a interpretação que construíram. A questão c) da atividade II chama a atenção para o objetivo da quarta capa de livro em convencer e persuadir o leitor a ler a obra, e leva o aluno a avaliar se esse objetivo seria alcançado pelo tipo de informação veiculada na quarta capa de livro. No próximo segmento da seqüência



didática, o tipo de linguagem responsável por parte dessa persuasão é colocada em pauta:

**Seção – Lidando com Estratégias de Leitura II – Compreendendo Adjetivos**

*I – Retome as quartas capas das fichas FI 1B, FI 2A, FI 2B e verifique como o editor qualifica a obra, o autor e o enredo. Para isso, localize os adjetivos, a coisa ou pessoa qualificada e identifique seu significado. Você pode organizar as informações em uma tabela como a que reproduzimos abaixo, deixando mais linhas para cada obra.*

	Adjetivo	Coisa ou pessoa qualificada	Significado
84 Charing Cross Road			

(Paraná. Secretaria de Estado da Educação. v. 3, 1998:Ficha Individual 4A)

A proposta dessa atividade evidencia um trabalho com operações lingüístico-discursivas, necessário para a compreensão mais detalhada do texto. A continuação do trabalho faz o aluno pensar no papel dos adjetivos para qualificar uma obra ou autor e se há alguma relação do adjetivo com o gênero literário. Conseqüentemente, percebemos aqui uma maior complexidade na tarefa no que diz respeito à compreensão do funcionamento da linguagem em relação ao gênero estudado.

Como demonstrado até o momento, verificamos que as seções da seqüência de quarta capa de livro foram construídas de acordo com os objetivos almejados e com o modelo didático do gênero estudado.

Assim, com a divisão proposta, o estudo da situação de comunicação intervém, em especial, na contextualização, para a familiarização do aluno com o contexto de produção do gênero e para a explicitação da situação de produção, que aparece no final da seqüência. A organização ou plano geral do texto impõe traços mais diretamente às seções de caracterização, de compreensão geral e de desenvolvimento de estratégias de leitura. Já a caracterização lingüística focaliza a função discursiva de determinados elementos sintáticos ou lexicais. Por fim, a reunião de todas as informações funciona como base para o(s) projetos(s) e para a atividade de consolidação.

Além disso, a seqüência não é organizada com base em itens gramaticais que ditam um estudo voltado para a língua, mas com uma orientação voltada para o uso

efetivo da linguagem. A nosso ver, a parte gramatical conseguiu explorar adequadamente a função discursiva dos itens lingüísticos fundamentais para a compreensão de textos de quarta capa de livro. Visto que o trabalho com anúncios publicitários não teve essa clareza e gradação na complexidade das tarefas e nos objetivos a serem alcançados, ressaltamos aqui a qualidade da seção que trata especificamente dos itens gramaticais, na seqüência didática de quarta capa de livro.

Também é clara a proposta de desenvolvimento de capacidades de linguagem relacionadas à leitura de quartas capas. Em contraste com a seqüência de anúncios publicitários, essa se mantém direcionada ao propósito de leitura desses textos sociais.

*“O primeiro deles é a quarta capa de livro de obras literárias.(...) Propomos que a compreensão do gênero para os alunos atue em três sentidos: despertando seu interesse pela literatura, aumentando o leque de estratégias de leitura que podem fazer do ato de ler algo mais eficiente e prazeroso, e desenvolvendo o senso crítico dos alunos quanto a textos argumentativos, encorajando-os a pensarem nas razões que levam as pessoas a apresentarem determinadas informações e argumentos.” (Paraná. Secretaria de Estado da Educação. v. 3, 1998:5)*

Com exceção do projeto e do jogo, as atividades sempre tinham como objetivo o desenvolvimento das capacidades necessárias para a leitura de quartas capas.

Além disso, podemos afirmar que a seqüência didática se apresenta com um foco voltado também para o uso de estratégias de leitura, em sua maioria, relacionadas às capacidades lingüístico-discursivas, como se pode verificar no quadro 49.

Quadro 49: Correspondência entre estratégias de leitura aplicadas na sequência didática e as capacidades de linguagem.

Proposta de uso de estratégias de leitura para a sequência de quarta capa de livro	Relação com as capacidades de linguagem
a) Identificando a organização do texto; b) compreendendo adjetivos; c) reconhecendo tempos verbais; d) interpretando <i>referência textual</i> <sup>33</sup> ; e) usando <i>marcas de expressão pessoal</i> <sup>34</sup> ; f) identificando conjunções; g) interpretando o uso de modais	capacidades de ação: e capacidades discursivas: a capacidades lingüístico-discursiva: b, c, d, e, f, g

A predominância por estratégias de leitura relacionadas com as capacidades lingüístico-discursivas pode ser interpretada como uma concepção por parte das elaboradoras do material de que a maioria das estratégias trabalhadas na compreensão detalhada de quarta capa de livros estaria mais diretamente relacionada à mobilização dessas capacidades.

#### 5.2.2.4 Leitura e contexto

A construção de sentido em leitura de quarta capa de livro parece ter sido tratada como mais dependente do contexto (tanto o da produção do texto como o da leitura) e do(s) objetivo(s) do que a sequência didática anteriormente analisada.

Na seção *Contextualização*, os objetivos apresentados foram: a) contextualizar o trabalho com quarta capa de livro; b) conscientizar os alunos sobre estratégias usadas para selecionar uma leitura; c) explorar o conhecimento de mundo do aluno. Por meio das atividades propostas, o aluno é levado a mobilizar suas representações sobre a situação de produção de quarta capa de livros e sobre os conteúdos nela provavelmente veiculados. Ou seja, o contexto é privilegiado

<sup>33</sup> Segundo as autoras, **Referência textual** é o emprego de elementos para se remeter a outros anteriores ou posteriores no texto. Ela pode ser feita através de pronomes, tais como PRONOMES PESSOAIS, PRONOMES OBLÍQUOS, PRONOMES POSSESSIVOS, PRONOMES DEMONSTRATIVOS, PRONOMES RELATIVOS, ADJETIVOS POSSESSIVOS, bem como através de substantivos usados para substituir um nome já mencionado ou a ser mencionado. Esses elementos podem fazer referência a substantivos, grupos nominais ou sentenças inteiras.

<sup>34</sup> Segundo as autoras, **Marcas de expressão pessoal** são termos utilizados para dar entrada à expressão de crenças, expectativas, opiniões, conhecimento e interesses.

As atividades de exploração do contexto de produção de textos de quarta capa de livro são propostas em pelo menos duas seções: *Contextualizando* e *Explicitando a situação de produção*. A primeira abre a seqüência didática e contribui para que o aluno não só se motive como faça previsões quanto ao conteúdo e gênero. Já a outra seção foi proposta no final da seqüência, pouco adicionando para a construção de sentidos na leitura dos textos.

#### 5.2.2.5 Uso de textos sociais

Podemos dizer que os sete textos utilizados nas sete seções da seqüência didática de quarta capa de livro são textos sociais. Trata-se de quartas capas de obras literárias, provavelmente pouco conhecidas pelos alunos, condição essa que certamente pode dificultar a participação dos alunos em termos de conhecimento de mundo, expectativa com relação ao texto a ser lido, etc. Por outro lado, alguns são clássicos da literatura ou foram escritos por autores conhecidos mundialmente como Agatha Christie e Anne Rice.

#### 5.2.2.6 Comparações construtivas

Conforme verificamos na análise das atividades da seqüência didática de quarta capa de livro, elas exigem que o leitor relacione o sentido construído em uma determinada leitura com sua experiência de vida. Além disso, busca-se articular as seções para que os alunos constantemente voltem aos textos já lidos para uma releitura, com um novo objetivo. O trecho abaixo, extraído da seqüência didática pode ilustrar esse movimento:

*II. Até aqui, você examinou quartas capas dos livros Ao Longo do Rio da Vida de José Orlando Rodrigues (FG 1B), 84 Charing Cross Road de Helene Hanff (FI 1B), e 4.50 From Paddington de Agatha Christie (FI 2B). Responda:*

- a) Que tipo de livro cada autor escreve?*
- b) Você se interessaria em ler alguns desses livros? Por quê?*

*c) As informações apresentadas foram suficientes para convencer você a ler alguma dessas obras?*

(Paraná. Secretaria de Estado da Educação. v. 3, 1998: Fichas Individuais 2B)

Dessa forma, consideramos que as atividades contribuem para o estabelecimento de comparações construtivas.

### **5.2.2.7 Progressão em espiral**

Houve, a nosso ver, uma progressão em espiral na organização da seqüência didática, dado que há uma articulação entre as diferentes seções propostas, as atividades e os objetivos na leitura das quartas capas de livro trabalhadas. É com vistas à produção de sentido em textos desse gênero que a seqüência didática propõe um movimento de processo cumulativo de experiências de leitura que provocam um vaivém de tarefas oscilando em sua complexidade.

O princípio subjacente às atividades é o de criar um meio de aprendizagem em que tal processo se dê com retomadas do conhecimento apreendido, havendo espaço e oportunidade para as transposições almejadas e/ou outras. Esse princípio, a nosso ver, se reflete no trabalho espiralado de eliciação, explicações, atividades de leitura e reflexão sobre o sentido construído. Consideramos que o trabalho se dá em espiral, pelo (re)aparecimento de alguns textos em diferentes momentos nos diferentes módulos da seqüência didática com objetivos distintos e atividades com maior ou menos complexidade.

Quanto ao estudo voltado para a sintaxe, o segmento da seqüência didática, que vem a seguir, mostra a proposta de trabalho com os elementos lingüísticos da mesma quarta capa de livro:

Seção – Focalizando componentes Lingüísticos I: Tempos Verbais

*1. Assinale a frase que corresponde à função e ao tempo verbal indicado:*

*2) Informação sobre o enredo no Present Simple.*

- (a) *Steven Warner stars as the Little Prince in the Stanley Donen Enterprises film production of this book.*  
 (b) *This book is the very simple story of the love affair between Miss Helene Hanff of New York and Messrs Marks and Co, sellers of rare and second hand books, at 84 Charing Cross Road, London.*  
 (c) *'V.S. Naipaul is a superb writer of world stature' - Ronald Bryden in the Sunday Telegraph*

II. As frases abaixo foram retiradas das quartas capas da FI 1B, FI 2A, FI 2B e de quartas capas de livros apresentadas nas FG 2A e FG 2B. Identifique nessas frases:

- a) o tempo verbal  
 b) a função da frase (apresentar crítica favorável, informações sobre a obra, ao autor, ou ao enredo)  
 1) **4.50 from Paddington** was quite the most convenient train home for the elderly Mrs. McGillicuddy.  
 2) *"It is unmitigated delight from cover to cover."* DAILY TELEGRAPH

---

#### Seção - Focalizando componentes Lingüísticos I: Referência Textual

I. Retome a Quarta capa do livro *84 Charing Cross Road* (FI 1B) e a do livro *4.50 from Paddington* (FI 2B) e localize os elementos que são usados para fazer referência a partes do texto.

(Paraná. Secretaria de Estado da Educação. v. 3, 1998: Fichas Individuais 5 A, 5 B, 6)

As atividades enfocam os tempos verbais e o uso de cadeias anafóricas consideradas como importantes para a compreensão de quartas capas. No segmento da sequência didática, encontramos frases tiradas da quarta capa do livro *84 Charing Cross Road* para serem estudadas em relação a esses elementos. Nesse caso, novamente, encontramos o princípio do trabalho em espiral, indo-se do complexo para o simples, sendo o texto revisitado com objetivos distintos.

A questão da fragmentação de conteúdos ocorreu apenas na atividade de *Explicitação da situação de produção* ao final da sequência, antecedendo o projeto que só se relaciona ao tema leitura. A parte da sequência didática que vai até a seção *Consolidação* apresenta uma sucessão de atividades equilibrada, que respeita de forma adequada o objetivo de cada seção. Ademais, essa articulação também se observa na organização da sequência didática e na progressão das atividades.

### 5.2.2.8 Complexidade da tarefa

Constatamos que a principal ferramenta dessa seqüência, a nosso ver, é o constante retorno aos textos de quartas capas já vistas, servindo a mesma quarta capa para diversas seções, com objetivos distintos, apresentando, gradativamente, ao aluno a complexidade das quartas capas de livros.

Diferentemente da seqüência didática de anúncio publicitário, as atividades de análise nominal na seqüência didáticas de quarta capa de livro visam à compreensão do texto e não seus enunciados isolados. As evidências dessa constatação podem ser reconhecidas no trecho das atividades da *Ficha Individual 4B*, que trata mais diretamente de uma análise lexical.

Lidando com Estratégias de Leitura II: Compreendendo Adjetivos

*II. Pense em um livro que você leu. Qual era o gênero daquela obra? Faça uma lista de 5 adjetivos que você usaria para qualificar esse gênero.*

*III. Procure no dicionário o equivalente em inglês para os adjetivos da sua lista.*

*IV. Retome as Quartas Capas das fichas FI 1B, FI 2A, FI 2B e verifique se nelas aparece algum adjetivo da sua lista.*

*V. O gênero do livro que você leu é o mesmo de algum dos livros cujas Quartas Capas você consultou aqui? Em sua opinião, seria possível utilizar os mesmos adjetivos para outros gêneros?*

*VI. Examine a Quarta capa do livro Lasher, reproduzida ao lado.*

*1. Circule os adjetivos, sendo que alguns deles podem não vir acompanhados de substantivo.*

*2. Pelos adjetivos utilizados para qualificar o livro Lasher, em sua opinião, qual é o gênero dessa obra? O que eles permitem dizer sobre ela?*

(Paraná. Secretaria de Estado da Educação. v. 3, 1998: Ficha Individual 4 B)

Nessa atividade, há exercícios que orientam o aluno na identificação de palavras relacionadas ao contexto imaginado, ao objetivo e ao gênero textual, e não ao significado que elas têm em si mesmas. Deste modo, o aluno pode se envolver na reflexão sobre o uso da linguagem ao invés de se ater a um modelo lingüístico único e generalizável. Além disso, apresenta-se também um exercício de classificação de adjetivo, necessário para que o aluno possa reconhecer a forma e a posição em que podem aparecer no texto.

*I- Retome as Quartas Capas das fichas FI 1B, FI 2A, FI 2B e verifique como o editor qualifica a obra, o autor e o enredo. Para isso, localize os adjetivos, a coisa ou pessoa qualificada e identifique seu significado. Você pode organizar as informações em uma tabela como a que reproduzimos abaixo, deixando mais linhas para cada obra.*

(Paraná. Secretaria de Estado da Educação. v. 3, 1998: Ficha Individual 5 B)

Para cada uma das três obras que o aluno deve analisar nesta atividade, apresenta-se um contexto, um enredo e uma organização textual, que são previamente discutidas, sendo, portanto, recursos de que podem lançar mão ao fazerem esse novo exercício.

### 5.2.2. 9 Uso de recursos pedagógicos

Tendo em vista o desenvolvimento proposto, a divisão em seções parece ser proposital, com o objetivo de organizar o tipo de aula e de disponibilizar os recursos adequados a cada capacidade de linguagem almejada. Para deixarmos mais claro o funcionamento das seções, completamos o quadro que discrimina as seções da seqüência e os meios oferecidos, com o quadro 50.

Quadro 50: Meios utilizados nas seções da seqüência didática de quarta capa de livro

Seções da SD	Meios utilizados
Contextualização	as atividades, livros, a biblioteca da escola, conhecimento de mundo.
Caracterizando quartas capas	lista de controle fornecida na ficha do aluno , atividades e quarta capa em LI.
Compreendendo quartas capas	explicação com quarta capa em LI para ilustrar, atividades com outra quarta capa em LI.
Lidando com estratégias de leitura	explicações com exemplos de quarta capa em LI e atividade. explicações com exemplos de quarta capa em LI, atividades com quarta capa em LI e perguntas resgatando a experiência do aluno com livros lidos.
Focalizando componentes lingüísticos	explicações com exemplos de quarta capa em LI, atividades.
Consolidação	atividades retomando todas as quartas capas estudadas e as capacidades de linguagem aprendidas.
Explicitando a situação de produção	quadro que guia a análise que envolve a situação de produção de quartas capas e quartas capas já estudadas.
Projeto	proposta de enquete em livrarias.



A título de ilustração, citamos a seção de contextualização, iniciado por uma ficha de trabalho em grupo, com perguntas envolvendo a temática dos hábitos de leitura dos alunos, levando-os à situação de comunicação em que quartas capas podem ser usadas. A segunda parte da ficha projeta a eliciação do conhecimento de mundo do aluno para ser usado nas atividades de leitura de quartas capas em inglês. Essas atividades têm por objetivo desenvolver as capacidades de ação dos alunos, tanto em relação ao contexto (lado A da ficha) como dos conteúdos (lado B da ficha). Como meios, professor e alunos poderiam lançar mão do próprio material, incluindo as atividades propostas, de livros trazidos de casa, da biblioteca da escola e da experiência de mundo de cada um.

Além disso, consideramos que, apesar da estruturação ser a mesma da primeira seqüência do anúncio publicitário, os recursos disponíveis foram melhor articulados, melhor orientados para as finalidades previstas. Enfim, um conjunto de atividades mais coerentemente voltado para o ensino-aprendizagem por meio de gêneros de textos.

#### 5.2.2.10 Processo colaborativo e método indutivo

No manual do professor, além da disposição de um quadro-síntese da proposta de trabalho esclarecendo o projeto das duas seqüências didáticas do volume, assim como noções e conceitos abordados e as habilidades a serem desenvolvidas, aparecem aí sugestões de procedimentos para o professor, da seguinte forma:

- a) “Com a sala organizada em grupos, **inicie** a discussão tendo como ponto de partida as perguntas da FG1A.” (grifos nossos)
- b) “**É importante que você faça** isso antes de entregar a ficha aos alunos a fim de que eles explorem atentamente a Quarta capa e descubram as características desse gênero.”
- c) “**Você pode solicitar** os alunos que conversem com as pessoas de seu grupo, seguindo as perguntas apresentadas.”
- d) “**Se você tiver condições, poderá conduzir** a atividade em uma biblioteca, a fim de que os alunos possam manusear diversos livros diferentes.”

- e) *“**Outra alternativa é pedir** que cada aluno traga um livro de casa e a comparação seja feita entre todos, registrando os resultados na lousa.”*
- f) *“Pela natureza das atividades, a forma mais adequada de correção **seria** a retomada de respostas oralmente.”*
- g) *“A correção **pode ser feita** na lousa.”*

Como podemos observar, os dois primeiros enunciados são mais diretivos, pelo fato de apresentarem verbo no imperativo. Nas outras frases, podem ser identificados alguns tipos de item lexicais ou de estrutura como modalizadores, caracterizando-se, assim, um discurso modalizado que abre mais espaço para decisões e alternativas do professor.

Além disso, propõe-se que o leitor coloque em interação o seu conhecimento de mundo, seu conhecimento de organização textual, seu conhecimento sistêmico (principalmente, de LM), que interaja com seus colegas de sala, com textos em LM, com textos em LI, sendo essas interações adequadamente sugeridas para a construção do sentido.

Já em relação aos enunciados que se referem aos alunos temos, no manual do professor, enunciados do seguinte tipo:

- a) *“Essa atividade **pode ser feita** individualmente ou em pares.”*
- b) *“**Os alunos deverão** trabalhar em grupos.”*

Como se vê, a letra a) mostra um tipo de enunciado modalizado, abrindo a possibilidade de se tomar diferentes posturas e atitudes. Já o enunciado do tipo b) mostra uma asserção direta, esclarecendo a sugestão da forma de condução da atividade.

A nosso ver, fica claro a perspectiva do método indutivo nessa seqüência didática, já que o aluno é sempre levado a recorrer aos seus conhecimentos e experiências antes de uma formalização de conceitos.

### 5.2.2.1.1 Síntese da análise

Como verificamos, a análise mostrou coerência entre o que foi considerado necessário para o ensino de leitura de quartas capas em LI e o que é abordado nas diferentes seções da seqüência didática. A perspectiva de material didático em forma de seqüência didática organiza as atividades individuais e em grupo em seções que contemplam as capacidades de ação, seguidas das capacidades discursivas e lingüístico-discursivas, e finalizando com uma combinação delas em atividades de consolidação.

A proposta geral da seqüência está expressa na introdução do manual do professor com os objetivos específicos a cada seção explicitados juntamente com seus procedimentos. Por meio das atividades, o aluno é colocado em interação com o objeto de conhecimento que está colaborando na mediação com seus colegas e com o professor para o processo de aprendizagem. O gênero, bem como a apresentação de suas características particulares, permeia o trabalho com atividades de compreensão escrita em que ele se envolve para a construção de novos conhecimentos.

As diferentes seções estão voltadas para um trabalho com leitura, direcionado para o processo de construção de sentido(s) por meio de perguntas de interpretação, de inferência, de reflexão, de formalização de conceitos, de exercícios com a prática de procedimentos que levam à extração de informações factuais, de valorização do conhecimento de mundo do aluno e do desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias.

Do que foi dito até o momento, consideramos as intervenções propostas na seqüência como pertinentes e adequadas ao construto teórico anunciado como fundamento do material e também dessa pesquisa.

Portanto, como conclusão final deste capítulo, podemos afirmar que encontramos inadequação na seqüência didática do anúncio publicitário em relação ao modelo didático construído e adequação na seqüência didática de quarta capa de livro.