



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS
EM INGLÊS

LAYANNE MARQUES COUTINHO

Escrita em língua inglesa no ensino fundamental II: o contexto social dos gêneros textuais
nos livros didáticos do PNLD

Versão corrigida

SÃO PAULO

2021

LAYANNE MARQUES COUTINHO

Escrita em língua inglesa no ensino fundamental II: o contexto social dos gêneros textuais
nos livros didáticos do PNLD

Versão corrigida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do
Departamento de Letras Modernas da Faculdade de
Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de
São Paulo, para a obtenção do título de mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marília Mendes Ferreira

SÃO PAULO

2021

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.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

C 871e Coutinho, Layanne Marques
Escrita em língua inglesa no ensino fundamental
II: o contexto social dos gêneros textuais nos
livros didáticos do PNLD / Layanne Marques Coutinho;
orientadora Marília Mendes Ferreira - São Paulo,
2021.
122 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São
Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de
concentração: Estudos Linguísticos e Literários em
Inglês.

1. Livros didáticos. 2. PNLD. 3. Gêneros textuais.
4. Contexto. 5. Escrita em LI. I. Ferreira, Marília
Mendes , orient. II. Título.

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Anuência do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): Layanne Marques Coutinho

Data da defesa: 01/10/2021

Nome do Prof. (a) orientador (a): Marília Mendes Ferreira

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 30/11/2021



Prof. Dra. Marília Mendes Ferreira

Assinatura do (a) orientador (a)

Nome: COUTINHO, Layanne Marques

Título: Escrita em língua inglesa no ensino fundamental II: o contexto social dos gêneros textuais nos livros didáticos do PNLD

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marília Mendes Ferreira

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Marília Mendes Ferreira, orientadora desta pesquisa, pela confiança e conhecimento compartilhado, inspiração de força e profissionalismo.

Às professoras doutoras Eliane Lousada e Lívia Rodrigues, pelas ricas contribuições no Exame de Qualificação.

Aos meus amigos do Laboratório de Letramento Acadêmico, rede de apoio acadêmico importante na Universidade de São Paulo.

Aos meus pais, Socorro e Francisco, por acreditarem no poder da educação.

Ao meu companheiro de vida, Thiago de Melo, pelo apoio acadêmico e emocional.

À Secretaria de Educação do Município de Paragominas, por me possibilitar conciliar pesquisa e trabalho.

À CAPES, agradeço pela bolsa de mestrado concedida para realização desta pesquisa.

RESUMO

COUTINHO, Layanne Marques. **Escrita em língua inglesa no ensino fundamental II: o contexto social dos gêneros textuais nos livros didáticos do PNLD**. 2021. 122f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

O presente trabalho tem como objeto de estudo a investigação da função social empregada nas atividades de escrita de ambas as edições da coleção didática, *Way to English for Brazilian Learners*, pertencente ao componente curricular de língua inglesa da rede pública, anos finais do fundamental II. Esse estudo tem como filiação teórica à Nova Retórica que, por sua vez, entende que os gêneros textuais devam ser molduras para a ação social (BAZERMAN, 2006; MILLER, 1984). A pesquisa tem como procedimentos de análise: a) Verificação de como a concepção de escrita da Base Nacional Comum Curricular foi materializada nas atividades de escrita nas obras didáticas e b) Identificação do contexto social a partir das categorias de análise propostas por Devitt, Reiff e Bawarshi (2004), que têm por finalidade descrever as cenas de escrita dos gêneros textuais. As categorias buscam, nessa cena de escrita, o lugar em que os gêneros estão, o assunto abordado, os participantes que os utilizam e o propósito de quem os escreve e os leem. Como resultado, foi constatado que a concepção de escrita processual e colaborativa, prevista pela BNCC, está sendo empregada pelas atividades de escrita da coleção didática. Quanto ao contexto social, os gêneros biográficos e resenhas tiveram resultados contrários. As atividades de escrita do gênero resenha preveem propósitos relacionados ao gênero e a sua escrita. Já os gêneros biográficos, a maioria de suas atividades não tem qualquer referência à finalidade de escrita.

Palavras-chave: contexto, escrita em LI, gêneros textuais, livro didático, PNLD

ABSTRACT

COUTINHO, Layanne Marques. **English writing in middle school: the social context of genres in PNLD textbooks**. 2021. 122f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

The object of the present work is to investigate the social function employed in the writing activities of both editions of the didactic collection Way to English for Brazilian Learners, which belongs to the English language curricular component of the public school system. This study is theoretically affiliated to the New Rhetoric, which understands that textual genres should be frames for social action (BAZERMAN, 2006; MILLER, 1984). The research has as analysis procedures: a) Verification of how the conception of writing of the Common National Curricular Base was materialized in the writing activities in the didactic works and b) Identification of the social context from the analysis categories proposed by Devitt, Reiff and Bawarshi (2004), which aim to describe the writing scenes of genres. The categories seek, in this writing scene, the place where the genres are, the subject matter addressed, the participants who use them, and the purpose of those who write and read them. As a result, it was found that the conception of procedural and collaborative writing, provided by the BNCC, is being employed by the writing activities of the didactic collection. As for the social context, the biographical and review genres had opposite results. The writing activities of the review genre foresee purposes related to the genre and its writing. As for the biographical genres, most of their activities have no reference to the writing purpose.

Keywords: context, writing in LI, genres, textbook, PNLD

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Conhecimentos gerais e específicos de língua inglesa: anos finais	37
Quadro 2	Sequência didática para expressão oral e escrita (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.126)	43
Quadro 3	O conceito de gêneros, contexto e proposta pedagógica das diferentes correntes teóricas.	51
Quadro 4	Gêneros textuais da 1ª edição	55
Quadro 5	Gêneros textuais da 2ª edição	55
Quadro 6	Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades de escrita por ano de escolaridade	60
Quadro 7	Adaptações entre edições e texto fonte do gênero biografia	78
Quadro 8	Adaptações entre edições e texto fonte do gênero biografia	95
Quadro 9	Cena de escrita dos gêneros biografia curta, ficha informativa e biografia	107
Quadro 10	Cena de escrita dos gêneros resenha de livros, filmes e jogos eletrônicos.	108
Quadro 11	Conceitos de ensino-aprendizagem, língua e gêneros textuais da 1ª e 2ª coleção	111

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1	Histórico avaliativo do programa	27
Tabela 1	Livros didáticos distribuídos no edital PNLD 2017	53
Tabela 2	Livros didáticos distribuídos no edital PNLD 2020	54

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Esquema da sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.98)	41
Figura 2	Ciclo de ensino dos gêneros (ROTHERY, 1996, p. 102 apud BUNZEN, 2004, p.227)	46
Figura 3	Passo a passo de escrita de uma resenha– 2ª edição	62
Figura 4	Revisão de escrita de uma resenha– 2ª edição	63
Figura 5	Suporte de escrita de uma resenha – 2ª edição	64
Figura 6	Contexto de produção de uma resenha – 2ª edição	64
Figura 7	Atividade de pré- leitura do gênero mini biografia (1ª edição)	66
Figura 8	Atividade de pré- leitura do gênero ficha informativa (1ª edição)	67
Figura 9	Atividade de pré-leitura do gênero biografia (1ª edição)	67
Figura 10	Atividade de leitura: gênero biografia curta (1ª edição)	68
Figura 11	Texto fonte: revista Time for Kids (biografia curta)	69
Figura 12	Atividade de leitura: gênero biografia curta (2ª edição)	70
Figura 13	Texto fonte: revista Time for Kids (biografia curta)	71
Figura 14	Atividade de leitura: gênero ficha informativa (1ª edição)	71
Figura 15	Atividade de leitura: gênero ficha informativa (2ª edição)	72
Figura 16	Texto fonte: New Delhi Television Limited (ficha informativa)	73
Figura 17	Texto fonte: Punch (ficha informativa)	74
Figura 18	Atividade de leitura: gênero biografia (1ª edição)	75
Figura 19	Atividade de leitura: gênero biografia (2ª edição)	76
Figura 20	Texto fonte: biography.com (biografia)	77
Figura 21	Atividade sobre past simple (1ª edição)	78
Figura 22	Atividade de pré- leitura do gênero resenha (1ª edição)	79
Figura 23	Atividade de pré- leitura do gênero resenha (1ª edição)	79
Figura 24	Atividade de leitura: gênero resenha (1ª edição)	80
Figura 25	Atividade de leitura: gênero resenha (2ª edição)	80
Figura 26	Texto fonte: The guardian (resenha)	82
Figura 27	Atividade de leitura: gênero resenha – filme Cinderella (1ª edição)	83
Figura 28	Atividade de leitura: gênero resenha – filme Cinderella (2ª edição)	83
Figura 29	Texto fonte: metacritic (resenha)	84
Figura 30	Atividade gramatical: gênero biografia curta (1ª edição)	84
Figura 31	Texto fonte (revista TFK): gênero biografia curta (1ª edição)	85
Figura 32	Atividade gramatical: gênero biografia curta (2ª edição)	86
Figura 33	Atividade gramatical: gênero biografia curta (1ª edição)	86
Figura 34	Atividade gramatical: gênero biografia curta (2ª edição)	87
Figura 35	Texto fonte (revista TFK): gênero biografia curta (2ª edição)	87
Figura 36	Atividade gramatical: ficha informativa (1ª edição)	88
Figura 37	Atividade gramatical: ficha informativa (2ª edição)	88
Figura 38	Atividade gramatical: ficha informativa (1ª e 2ª edições)	89
Figura 39	Texto fonte (site biography): gênero ficha informativa	91
Figura 40	Atividade gramatical: ficha informativa (1ª edição)	92
Figura 41	Atividade gramatical: biografia (1ª edição)	93
Figura 42	Atividade gramatical: biografia (2ª edição)	94
Figura 43	Texto fonte (site biography): biografia	96
Figura 44	Texto fonte (site biography): biografia	97
Figura 45	Atividade gramatical: resenha de filme (1ª edição)	98
Figura 46	Atividade gramatical: resenha de filme (2ª edição)	99

Figura 47	Texto fonte (imdb): resenha de filme	100
Figura 48	Atividade gramatical: resenha de jogos (1ª edição)	102
Figura 49	Atividade gramatical: resenha de jogos (2ª edição)	103
Figura 50	Texto fonte (<i>metacritic</i>): resenha de jogos	105
Figura 51	Introdução do gênero textual biografia curta na atividade de produção escrita – 1ª edição	106
Figura 52	Introdução do gênero textual da resenha de livro na atividade de produção escrita – 1ª edição	106
Figura 53	Introdução do gênero textual da resenha de livro na atividade de produção escrita – 1ª edição	106
Figura 54	Introdução do gênero textual da resenha de livro na atividade de produção escrita – 1ª edição	111
Figura 55	Introdução do gênero textual <i>short bio</i> na atividade de produção escrita – 1ª edição	112
Figura 56	Introdução do gênero textual <i>short bio</i> na atividade de produção escrita – 2ª edição	112
Figura 57	Proposta de escrita do gênero textual biografia curta na atividade de produção escrita – 1ª edição	113
Figura 58	Proposta de escrita do gênero textual biografia curta na atividade de produção escrita – 1ª edição	113
Figura 59	Proposta de escrita do gênero textual biografia curta na atividade de produção escrita – 2ª edição	114
Figura 60	Introdução do gênero textual fact file na atividade de produção escrita – 1ª edição	114
Figura 61	Introdução do gênero textual ficha informativa na atividade de produção escrita – 2ª edição	114
Figura 62	Suporte textual <i>ficha informativa</i> na atividade de produção escrita – 1ª edição	114
Figura 63	Suporte textual ficha informativa na atividade de produção escrita – 2ª edição	115
Figura 64	Passo a passo biografia na atividade de produção escrita – 1ª edição	115
Figura 65	Passo a passo biografia na atividade de produção escrita – 2ª edição	116
Figura 66	Suporte textual biography na atividade de produção escrita – 1ª edição	116
Figura 67	Suporte textual biography na atividade de produção escrita – 2ª edição	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LSF	Linguística Sistemico Funcional
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INL	Instituto Nacional do Livro
LD	Livro Didático
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
FENAME	Fundação Nacional de Material Escolar
COLTED	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
PLIDEF	Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental
SEB	Secretaria de Educação Básica
IPT	Instituto de Pesquisas Tecnológicas
LE	Língua Estrangeira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LI	Língua Inglesa
PNLEM	Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ISD	Interacionismo sociodiscursivo
TFK	Time for Kids

SUMÁRIO

Introdução	16
Capítulo I - Programa Nacional do Livro Didático: percurso histórico	19
1.1. O Funcionamento do Programa Nacional do Livro e do Material Didático	23
1.1.1. A inclusão da disciplina de língua inglesa	25
1.1.2. Produção e Avaliação do Livro Didático de LE	26
Capítulo II - Gêneros textuais e ensino de línguas: as implicações ao contexto social nas abordagens de ensino	38
2.1. Círculo de Bakhtin	38
2.2. Interacionismo Sociodiscursivo	40
2.3. Escola de Sidney	44
2.4. Nova retórica	48
Capítulo III - Metodologia	52
3.1. Contexto de pesquisa	52
3.2. Delimitação do corpus	52
3.3. Coleta de dados	56
3.4. Perguntas de Pesquisa	56
3.5. Procedimentos de análise	56
Capítulo IV - Análise dos dados	58
Parte I: Base Nacional Comum Curricular e a produção escrita	58
4. 1. Produção escrita da coleção Way to English for Brazilian Learners	61
4.2. Materialização da BNCC nas atividades de escrita da coleção didática	62
Parte II: Função social dos gêneros textuais	65
4.3. Categoria: cenário	66
4.3.1. Seção Reading	66
4.3.2. Seção Taking it Further	79

4.3.3. Seção Language in use.....	84
4.4. Categoria: assunto	103
4.5. Categoria: participantes.....	104
4.6. Categoria: propósitos	105
4.7. Mudanças entre as edições	109
4.7.1. Biografia curta	111
4.7.2. Ficha informativa.....	113
4.7.3. Biografia	115
4.7.4. Resenha de livros, jogos e filmes.....	116
Considerações Finais	118
Referências	119

INTRODUÇÃO

Quanto aprendizes de uma língua estrangeira, acreditamos que o material didático, depois do professor, seja a ferramenta essencial para o alcance da língua-alvo. Por outro lado, os professores enfrentam grandes dilemas em relação ao modo de como usá-la na rede pública: seguir apenas as lições que o método do livro didático (LD) propõe? Adaptar o LD à grade curricular da escola? Ou construir o currículo escolar baseado exclusivamente nos conteúdos presentes no livro didático, uma vez que obedecem às competências e habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? Esses questionamentos reforçam ainda mais a relevância dada ao material quanto ao processo de ensino-aprendizagem.

Vista a importância dada por estudantes e professores, o livro didático deve ser avaliado antes da adoção como material de ensino, pois pode afetar diretamente como, para quem e o porquê de se ensinar uma língua. Graves (2000) afirma que para se entender como usar o LD, duas concepções teóricas são necessárias: a primeira consiste em “entrar dentro do livro”, ou seja, compreender como e por que o livro foi construído para ajudar o professor a saber o que ele poderá posteriormente adaptar. Essa adaptação atinge a próxima concepção, que é determinada pelo contexto, os alunos e o próprio professor.

Em 2011, a língua inglesa (LI) foi incluída no PNLD para atender a falta de material didático existente na rede pública e, digamos, incluir outras habilidades linguísticas além da gramática. Richards (2002) avalia a inclusão do livro didático como um elemento chave no ensino aprendizagem de línguas, pois oferece grande parte do conhecimento recebido pelos aprendizes e propicia as práticas de linguagem que ocorrem em sala, complementam a formação do professor, fornecendo sugestões para o planejamento das aulas. Por outro lado, Celani (2005) questiona todos os aspectos que devem ser levados em conta antes da adoção de um livro didático:

Foram produzidos onde e por quem? Levam em conta os contextos sociais e culturais dos alunos? Ou estão calcados em pressuposições questionáveis implícitas nas várias abordagens dominantes no ensino de inglês no momento? Os chamados materiais “globais” dificilmente podem levar em conta as necessidades locais e devem, portanto, ser submetidos a um questionamento crítico, do ponto de vista de tensões e desafios a identidade e aos valores da comunidade onde serão usados, para se chegar a uma compreensão das questões envolvidas, por meio de reflexão crítica (p.20)

Em suma, os LDs, como é nítido em muitas ocasiões, têm um papel preponderante no contexto escolar. Contudo, precisamos verificar se esse “personagem” resguarda os direitos de quem verdadeiramente deve ser o grande protagonista do processo de aprendizagem: o aluno. O ensino de LI deve garantir aos aprendizes que se reconheçam na língua-alvo mesmo que ela seja tida, em primeiro momento, como “estranha”. Para que isso aconteça, o ensino de línguas não poderá mais ser fundamentado exclusivamente em termos gramaticais, isolando apenas partes do texto e desconsiderando o contexto em ele que foi concebido, como exposto pelas antigas visões estruturalistas da língua. É preciso entender que a língua funciona sempre dentro de um contexto que, por sua vez, ajudará o aprendiz da língua na construção de sentido à comunicação.

Nesse sentido, pretendemos “entrar dentro do livro” — tomando de empréstimo a expressão de Graves — a partir dos pressupostos da Nova Retórica: teoria que atrela ação social e gêneros textuais. Com isso, este trabalho busca identificar a materialização do documento que rege a escrita do LD e o contexto social apresentado nas atividades de escrita da obra didática. Para alcançar os objetivos previamente expostos, apresentamos, assim, as perguntas de pesquisa.

Perguntas de pesquisa

A partir dos objetivos descritos, pretendemos responder, nesta pesquisa, às seguintes questões:

1. De que forma a Base Nacional Comum Curricular é materializada na produção escrita da coleção *Way to English for Brazilian Learners*?
2. Como o contexto social dos gêneros biografia e resenha da coleção didática *Way to English for Brazilian Learners* é ensinado nas atividades de escrita em sua primeira e segunda edições? Quais alterações contextuais essas atividades sofreram com o advento da BNCC?

Organização do estudo

Para responder às perguntas de pesquisa e realizar as discussões teóricas pertinentes a este estudo, organizamos os capítulos da dissertação da seguinte maneira:

O estudo está organizado em quatro capítulos, além desta Introdução e Considerações Finais. No capítulo 1, de Apresentação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático, discorreremos sobre o contexto histórico, o funcionamento e o processo de avaliação do programa. No capítulo 2, de Revisão da Literatura, apresentamos as diferentes correntes

teóricas de gêneros textuais e suas implicações contextuais ao ensino de línguas. No capítulo 3, de Metodologia, apresentamos o contexto da pesquisa e descrevemos as etapas e critérios seguidos para implementação do estudo. E por fim, no capítulo 4, de Análise e Discussão dos Dados, apresentamos e discutimos os dados obtidos na análise do corpus à luz da literatura na área.

Capítulo I

Programa Nacional do Livro Didático: percurso histórico

De acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)¹, a história do livro didático no Brasil teve seu início a partir do decreto-lei nº 93, de 1937, com a criação do Instituto Nacional do Livro Didático (INL). No ano seguinte, em 1938, tendo em vista a efetiva produção dos livros didáticos no país, publica-se o decreto-lei 1.006, que os define da seguinte forma:

Art. 2º, § 1º - Compêndios são os livros que expõem total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; 2º - livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático (OLIVEIRA, 1980, p.13).

O mesmo decreto instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). Era de incumbência da comissão fiscalizar a produção e distribuição dos livros didáticos no Brasil. Contudo, Bomény (1984) sugere que a função do CNLD não se limitava apenas às questões burocráticas-pedagógicas. No artigo 20 do decreto, onze impedimentos² de caráter político-ideológico foram listados como critérios de avaliação dos livros, sendo que apenas cinco tratavam diretamente de questões didáticas. Tais critérios refletiam os interesses do governo vigente em coibir a expansão da população imigrante no território brasileiro, que, por sua vez, ameaçava o projeto de fortalecimento de nacionalização do ensino (BOMÉNY, 1984).

Diferente do resultado esperado, a comissão não foi eficiente quanto ao processo de regulamentação. Pouco depois de sua criação, em 1941, 1.937 livros aguardavam aprovação

¹ Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/remanejamento/item/518-hist%C3%B3rico?highlight=WyJlc2NvbGEiXQ>>. Acesso em: 10 de junho de 2019.

² Os livros só seriam aprovados se nenhum dos itens abaixo fossem desrespeitados: a) o livro que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional; b) que contenha, de modo explícito ou implícito, a pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação; c) que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais; c) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria; d) que encerre qualquer afirmação ou sugestão que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira; e) que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação ao das demais regiões; f) que incite ódio contra raças e as nações estrangeiras; g) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais; h) que procure negar ou destruir o sentimento religioso, ou envolva combate a qualquer confissão religiosa; i) que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais; j) que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana.

do órgão, processo essencial para as publicações do ano seguinte (BOMÉNY, 1984). Tendo vista os atrasos nas avaliações dos livros, a CNLD admitiu seu fracasso e, não havendo avanços, em 1944, o Ministro da educação, Gustavo Capanema, despacha à presidência o decreto-lei 8.460 que estabelece a criação de novas subcomissões de avaliação com o objetivo de tentar “tornar possível e em condições satisfatórias de eficiência, o funcionamento da Comissão” (BOMÉNY, 1984, p. 43).

Após a saída de Capanema do cargo, a legitimidade da CNLD foi posta em xeque. Seu sucessor, Clemente Mariani, requisitou junto à justiça um parecer que comprovasse a legalidade do decreto que fortalecia a Comissão Nacional do Livro Didático. No entanto, Mariani não foi capaz de conter a “centralização do poder, do risco de censura, das acusações de especulação comercial e de manipulação política, relacionadas com o livro didático” (FREITAG et al. 1989 *apud* BOMÉNY, 1984, p. 49).

Mesmo sem a resolução do conhecido “problema do livro didático” (BOMÉNY, 1984, p.47), é importante pontuar que, durante essa época, o LD “se transformou em um produto de mercado muito lucrativo, o que fez surgir, no já complicado cenário educacional, uma crescente especulação comercial” (WITZEL, 2002, p.13). Essa especulação era apoiada por uma grande bancada de deputados que defendia a renovação constante dos livros didáticos por se dizerem preocupados com a qualidade do material. Tal preocupação não era solidária quanto às condições financeiras da população mais pobre, que, mesmo sem condições, era obrigada a arcar com os altos custos desse comércio.

Na tentativa de solucionar esse problema, o governo brasileiro, em parceria com o governo americano, estabeleceu um acordo com o MEC/USAID e criou a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED). Segundo Freitag et al (1989), esse acordo tinha como objetivo equipar as bibliotecas brasileiras e capacitar os professores de todos os níveis de ensino (do básico ao superior). O prazo deste convênio seria de 3 anos e distribuiria, gratuitamente, cerca de 51 milhões de livros para estudantes brasileiros. Bomény acredita que a suposta “bondade” americana era fruto de uma estratégia para impedir que países subdesenvolvidos fossem influenciados pela doutrina comunista. A dita ajuda descrita pelos funcionários do MEC foi denunciada pelos especialistas da educação como “um controle americano do mercado livreiro” (FREITAG et al, 1989, p.14). Todo o processo de produção do material, desde detalhes gráficos até a orientação de editoras brasileiras na contratação de direitos autorais de escritores americanos era alvo da fiscalização da USAID (ROMANELLI, 1978 *apud* FREITAG et al, 1989).

Na prática, a facilitação comercial quanto à compra de materiais pedagógicos para implantação do projeto foi alvo de investigação federal, com o intuito de apurar possíveis irregularidades desse processo. Caso que ficou conhecido como o escândalo da COLTED (BOMÉNY, 1984). Com isso, o programa foi extinto em 1971, transferindo suas atividades para o INL.

Desde a sua criação em 1937, o Instituto Nacional do Livro só gozou de protagonismo durante os anos de 1971 a 1976. Nesse período, o instituto tomou a iniciativa de coeditar livros didáticos com o objetivo de baratear o custo desse material, visto o fim do financiamento da COLTED (BOMÉNY, 1984). Mesmo com a boa intenção do órgão, a ação não foi suficiente para suprir a demanda e, em 1976, o INL deixou de assumir o Programa do Livro Didático e teve como seu sucessor a Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME).

O novo agente regulador tinha como uma das suas principais atribuições definir as regras de produção do material e distribuí-lo em todo o território nacional (FREITAG et al, 1989). Todavia, mesmo com os esforços financeiros dos estados e do próprio Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, os recursos foram insuficientes para atender todos os alunos das escolas públicas, tendo como consequência a exclusão da grande maioria das escolas municipais do programa³. Visto o fracasso dessa operação, em 1983, a FENAME foi substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE).

Criada pela lei 7.091, a FAE teve como principal função coordenar todos os programas assistencialistas do governo quanto à pasta da educação. Dentre esses programas, o PLIDEF - Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental. Esse processo centralizador, segundo FREITAG et al. (1989), teve como resultado atrasos na entrega dos livros produzidos, *lobbies* entre editoras e estatais do governo, além de imposições quanto à escolha do livro didático. Com o fim do regime militar, o decreto nº 91.542, de 1985, instituiu a descontinuidade do PLIDEF em detrimento da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Nesse novo contexto, a escolha do livro didático deixou de ser atribuída ao MEC e passou a ser tarefa do professor. Dentre outras novas atribuições do programa, estavam: a) distribuição dos livros didáticos para o ensino fundamental I e II⁴; b) instituição do livro durável e c) o fim do financiamento dos livros didáticos pelos estados da união, tendo como órgão decisório a FAE⁵.

³ Informações retiradas do site do FNDE. Acesso em 10 jun. 2019

⁴ O decreto estabelecia que os livros didáticos fossem destinados aos alunos do 1º grau (atual ensino fundamental).

⁵ Informações retiradas do site do FNDE. Acesso em 10 jun. 2019

Onze anos após o decreto de sua criação, o PNLD teve, em 1996, sua primeira avaliação pedagógica das coleções didáticas inscritas no programa. Os critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação tinham como propósito evitar que o material disponibilizado pelo programa apresentasse erros conceituais, indução a erros, preconceitos e desatualizações. Nessa primeira avaliação, os livros avaliados pertenciam às disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Ciências do ensino fundamental I. Como resultado do processo de avaliação, os livros foram classificados enquanto:

- ✓ *Excluídos*: livros que apresentam todos os critérios eliminatórios (erros conceituais, indução a erros, preconceito e desatualização);
- ✓ *Não-recomendados*: livros que apresentam erros conceituais graves que poderiam afetar a aprendizagem do aluno;
- ✓ *Recomendados com ressalva*: livros que apresentavam problemas, mas que com a intervenção do professor poderiam ser sanados;
- ✓ *Recomendados*: livros que cumpriam sua função na área do conhecimento.

Após a divulgação do resultado dos livros aprovados, o PNLD lançou, para o edital de 1997 do programa, o primeiro Guia de Livros Didáticos que, por sua vez, reuniu todos os livros recomendados (com ou sem ressalvas) com o objetivo de orientar os docentes da rede pública na escolha de livros de qualidade. Mesmo com a existência do guia, os professores tinham liberdade de escolher o material didático mais adequado à realidade escolar na qual eram atuantes, independente se os livros fossem recomendados ou não pelo MEC, desde que os mesmos não fossem livros que estivessem na categoria de excluídos (BATISTA, 2003).

No mesmo ano que foi lançado o primeiro edital de avaliação do programa, a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) foi extinta e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passou a financiar integralmente o Programa Nacional do Livro Didático. Com a mudança institucional, o programa sofreu mudanças de ordem na avaliação e divulgação do PNLD. Na avaliação do material, uma quinta categoria seria adicionada: obras didáticas que apresentassem propostas pedagógicas inovadoras seriam classificadas como *recomendados com distinção*. Já na questão da divulgação do programa, o guia didático passou a ser publicado em volume único, trocando listas de livros sem parecer avaliativo, por resenhas dos livros avaliados no programa.

Dentre os livros adotados no PNLD de 1997, 72% não faziam parte dos materiais recomendados pelo MEC. Para Batista (2003), o alto índice de rejeição evidenciava um

descompasso entre as expectativas do programa e dos docentes quanto ao material didático. O autor aponta como principal fator desse descompasso a deficitária formação dos professores da época. Os docentes relatavam enfrentar dificuldades em implementar em suas aulas as coleções didáticas classificadas como *recomendadas* e *recomendadas com distinção*, consideradas materiais de excelência pelo MEC. O caso se repetiu nos editais de 1998, com 41% dos livros *não-recomendados* sendo os preferidos nas escolhas do livro didático em detrimento dos *recomendados* (14%) e *recomendados com distinção* (21%). Com a exclusão da classificação dos livros *não-recomendados*, em 1999, o índice de *recomendados com ressalvas* foi de 46% contra 8% para *recomendados com distinção*.

As primeiras avaliações do programa atendiam exclusivamente os livros didáticos de ensino fundamental. Com a resolução CD FNDE nº 38, de 15/10/2003, o segmento do ensino médio garantiu sua participação e criou o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio. As disciplinas contempladas pelo primeiro edital, PNLEM 2005, foram língua portuguesa e matemática e, progressivamente, foram incluídos outros componentes curriculares como biologia (PNLEM 2007), química e história (PNLEM 2008), física e geografia (PNLEM 2009), filosofia, sociologia e língua estrangeira (PNLEM 2012) e artes (PNLEM 2015).

Além de atender as etapas do ensino básico — fundamental e médio —, o FNDE fornece material didático específico para alunos da zona rural com o PNLD campo, Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA) e disponibiliza versões em braile e libras, caractere ampliado e MecDaisy⁶ dos materiais didáticos oferecidos para alunos com deficiência⁷.

Dadas as primeiras percepções sobre o Programa Nacional do Livro Didático e sua evolução histórica, nos próximos tópicos discorreremos sobre o funcionamento, a avaliação e a produção do material didático do atual programa, com foco no componente curricular de língua estrangeira, objeto desta pesquisa.

1.1. O Funcionamento do Programa Nacional do Livro e do Material Didático⁸

A partir do Decreto nº 9.099 de julho de 2017, o Programa Nacional do Livro Didático mudou. Antes incumbido de distribuir obras didáticas para o ensino básico da rede pública, foi unificado ao Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), órgão este encarregado do

⁶ Ferramenta tecnológica que produz livros em formato digital

⁷ Informações retiradas do site do FNDE. Acesso em 10 jun. 2019

⁸ Informações retiradas do site do FNDE. Acesso em 31 jan. 2020

provimento de livros literários às escolas públicas. Nessa unificação, o programa passou a ser chamado de Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)⁹. Com o novo nome, o programa promete incluir novos materiais de apoio pedagógico como jogos educacionais, *softwares*, materiais de reforço, formação e gestão escolar.

Além da incorporação dos programas, o decreto instituiu a possibilidade da Secretaria de Educação, em parceria com as escolas, decidirem de que forma desejariam realizar a escolha dos materiais didáticos: em rede (todas as escolas do município utilizariam o mesmo material) ou personalizada (as escolas optariam por utilizar o material que o próprio estabelecimento escolhesse, independentemente da escolha da rede municipal).

Outra novidade quanto ao programa seria a duração dos ciclos. Anteriormente, o PNLD funcionava em ciclos trienais que se alternavam e atendiam etapas do conhecimento distintas: anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e ensino médio. A partir da edição do PNLD 2020, os ciclos que duravam 3 anos passaram a ter duração de 4 anos e a atenderem a quarta etapa do conhecimento: a educação infantil¹⁰.

Quanto à distribuição do material didático, as regras continuam. As escolas das redes municipais, estaduais, federais e do Distrito Federal que desejam receber o material, devem manifestar seu interesse por meio de um termo de adesão — atualizando-o sempre no ano anterior ao que pretendem ser atendidas.

Em relação a produção das coleções didáticas, as editoras interessadas devem inscrever seus materiais didáticos obedecendo aos critérios definidos pelo edital do PNLD. O edital é lançado no site do FNDE e publicado no Diário Oficial da União. O órgão que avalia essas produções é a Secretaria de Educação Básica (SEB). A mesma secretaria seleciona universidades federais para avaliar as obras didáticas em relação aos critérios regulamentados pelo edital do programa.

Durante o processo de seleção dos livros produzidos pelas editoras, duas fases são estipuladas: na primeira, o Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT) verifica se as obras didáticas cumprem os requisitos técnicos e físicos do edital. Após essa triagem, os livros seguem para a segunda etapa: a avaliação pedagógica. A universidade responsável pela avaliação analisa o material de acordo com os critérios do edital do programa vigente impostos pela SEB.

⁹ O governo manteve a mesma sigla do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

¹⁰ O edital de 2019 contemplou pela primeira vez a educação infantil. Todavia, o livro didático tem caráter formativo e apenas serão destinados aos professores.

Divulgado o resultado das coleções aprovadas, os especialistas produzem resenhas desses livros para ajudar os professores na escolha do livro didático. Essas resenhas ficam disponíveis no Guia Didático que, por sua vez, é disponibilizado em versão digital no site do FNDE¹¹ e deve ser consultado durante o período de seleção do LD.

Após a escolha do material, o pedido dos livros deve ser formalizado e realizado no site do FNDE. A partir desse registro, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação negocia com as editoras o valor dos livros e a compra das coleções é efetivada por inexigibilidade¹² de licitação. Com a compra confirmada, as editoras iniciam o processo de produção supervisionada por especialistas do FNDE e do IPT. Depois das análises, os livros são entregues nas escolas entre o final do ano anterior à utilização do livro e o início do ano letivo.

1.1.1. A inclusão da disciplina de língua inglesa

Com a resolução CD FNDE N° 60 de 20/11/2009, o componente curricular de língua estrangeira foi incluído, finalmente, no Programa Nacional do Livro e do Material Didático. A entrada da disciplina no escopo do programa foi considerada por especialistas como um marco no ensino público brasileiro (BRASIL, 2011). Assim como os autores Santos Jorge & Tenuta (2011), que anunciaram a novidade como um alento para o ensino de LE:

A partir de 2011, os alunos de escola pública do 6º ao 9º ano do ensino fundamental de todo o país passam a receber, sem nunca ter de devolvê-los, livros e CDs de áudio, para compor o conjunto de elementos com os quais vão acompanhar as aulas de inglês e de espanhol e que podem servir para a consulta, na perspectiva de um estudo autônomo, para além do contexto da escola (p. 124).

Dias (2009) acredita que essa inclusão pode “sinalizar mudanças nas políticas governamentais em relação ao reconhecimento da importância da LE para o crescimento social e cultural do aluno de escola pública” (p. 201). Essa constatação deve-se ao fato de que, por mais de duas décadas, a política pública do governo quanto ao ensino de língua estrangeira era baseada apenas em legislações e parâmetros, sem nenhuma ação concreta, como a inclusão do componente curricular no PNLD (PAIVA, 2003)¹³.

¹¹ Link para consulta do Guia digital do livro didático: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico>

¹² Para fazer a compra dos livros, a licitação será dispensada. A compra deve ser feita de acordo com os títulos escolhidos pelos professores, sem possibilidade de concorrência como ocorre numa licitação comum.

¹³ Paiva (2003) associava a ausência do livro didático de LE no programa com uma “falta de preocupação” do governo quanto ao ensino de LE na rede pública.

Para Simões (2017), a entrada desse componente curricular não representou somente a valorização da disciplina, mas também “a esperança de um ensino de inglês com maior qualidade” (p. 17). Nesse sentido, Santos Jorge & Tenuta (2011) acreditam que a entrada de LI no programa criaria uma espécie de agenda de melhorias no ensino dessa língua. Essa agenda se refere ao que aconteceu com a disciplina de língua portuguesa que, segundo Batista (2003), a entrada no programa contribuiu para que o material gráfico dos livros tivesse melhor qualidade, além de que novos escritores e editoras puderam ter a oportunidade de participar do programa.

Quanto à questão avaliativa dos livros do programa, a qualidade mencionada pelos autores será discutida no próximo tópico.

1.1.2. Produção e Avaliação do Livro Didático de LE

Como já mencionado, o processo de avaliação pedagógica dos livros didáticos teve início em 1996, com o primeiro Guia Didático destinado às séries iniciais do ensino fundamental. Após quinze anos, o guia didático de LE foi distribuído às escolas públicas durante o PNLD 2011. Em sua apresentação, o Guia avalia o fato como “um momento importante na história no ensino de LEM nas escolas públicas, que reflete um reconhecimento do papel que esse componente curricular tem na formação dos estudantes” (BRASIL, 2011, p.09)

Nos editais dos anos finais do ensino fundamental em que a língua estrangeira participou, a universidade selecionada para coordenar a avaliação desse componente do ciclo (PNLD 2020) foi a Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Nos editais anteriores, a Universidade Federal Fluminense (UFF) coordenou o programa de 2014, seguida pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 2017. A estreante nesse tipo de avaliação foi a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 2011.

Nesse contexto de avaliação, 26 coleções foram inscritas na primeira edição do programa, contudo, apenas 2 coleções didáticas foram aprovadas. Já na edição seguinte, PNLD 2014, um pequeno aumento sobre a taxa de aprovação pôde ser observado quanto à edição anterior: das 21 coleções, 3 foram selecionadas. No PNLD 2017, se comparamos com a primeira edição, as aprovações cresceram razoavelmente. Das 13 coleções participantes, 5 foram selecionadas. No PNLD 2020, a taxa de reprovação foi a mais baixa de todas as edições: das 12 obras inscritas, somente 3 foram reprovadas. Vejamos o gráfico que ilustra essa evolução:

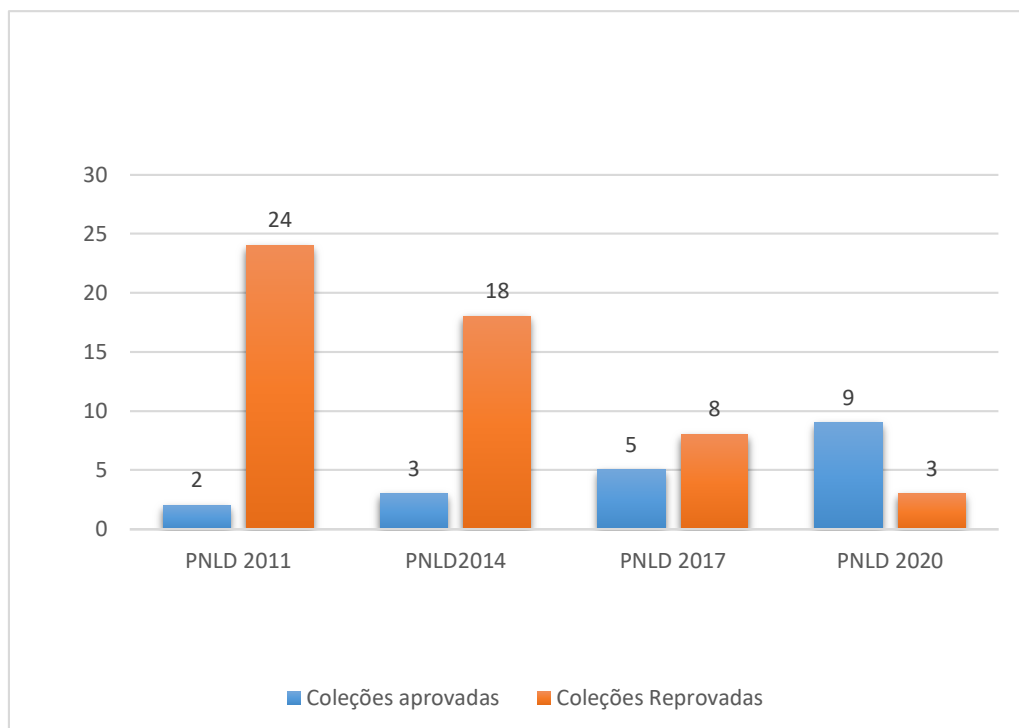


Gráfico 1. Histórico avaliativo do programa

Em seu estudo sobre os editais PNLD LE 2011/2014/2017, Simões (2017) avalia o resultado dessas edições negativamente. Para a autora, os dados sobre os 3 primeiros ciclos podem apontar para duas direções: a) grande parte das coleções de língua inglesa estão distantes dos critérios estabelecidos pelo edital b) os critérios de avaliação do programa precisam ser reformulados, ou melhor explicados, para a efetiva compreensão desse processo. Ela explica que a publicação do edital acontece apenas quatro meses antes do prazo de inscrição das coleções no PNLD, prazo esse que força as editoras a começarem a produção do material antes do edital atualizado ser lançado, correndo assim o risco de não atenderem às prováveis alterações nos critérios de avaliação do programa.

Quanto ao ciclo vigente, acreditamos que o bom desempenho das coleções inscritas no programa pode ser atribuído à mudança de critérios impostos na avaliação. No edital 2020, as coleções deveriam obedecer às competências gerais e específicas dos componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular. Por terem caráter mais prescritivos, os critérios da base tendem a ser mais palpáveis quanto aos parâmetros e diretrizes gerais. Para verificar essa constatação, faremos um percurso sobre os critérios de todos os editais de produção das coleções didáticas dos ciclos de língua estrangeira –fundamental anos finais.

PNLD LE 2011

O primeiro edital de elaboração tinha como objetivo enfatizar a importância da disciplina de língua estrangeira como acesso a bens “como a ciência, a tecnologia, as artes, as comunicações e produções (inter)culturais e o mundo do trabalho” (BRASIL, 2010, p.55). Em consonância, o ensino oferecido aos alunos deveria ser pautado em: a) oportunizar o uso da língua estrangeira; b) promover reflexão sobre a pluralidade dos povos; c) identificar a relevância de se aprender uma língua estrangeira para o alcance de bens socioculturais; d) promover a construção do conhecimento crítico e linguístico sobre a língua estudada; e) utilizar a língua estrangeira como prática social.

Dentro dos critérios eliminatórios, o edital asseverou que erros e inadequações de ordem linguísticas e conceituais não seriam aceitos por considerar que o livro didático em nosso país, por vezes, seja o único material de ensino disponibilizado para professores e alunos. Além dessas indicações, o material didático deveria apresentar:

- insumo linguístico contextualizado e inserido em práticas discursivas variadas e autênticas, observando sempre a adequação linguística e discursiva;
- propiciar condições para o desenvolvimento integrado das habilidades de compreensão e produção oral, bem como de compreensão e produção escrita;
- contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, por meio de produção e recepção de textos orais e escritos de vários gêneros;
- contextualizar as atividades de gramática, vocabulário e pronúncia, evidenciando os diferentes usos da linguagem enquanto prática social;
- propor atividades que tenham relevância social, política e cultural;
- apresentar atividades que levem à reflexão sobre a língua e suas variedades bem como sobre a diversidade cultural em nível local e global;
- apresentar referências culturais, evitando todo o tipo de doutrinação, discriminação, estereótipos ou preconceitos em textos e imagens. (BRASIL, 2010, p.56)

No mesmo edital, outros critérios foram impostos, tendo as quatro habilidades comunicativas como norteadoras. Vejamos esses critérios:

- a) **Compreensão escrita:** os critérios dessa habilidade estipulam que as coleções devam apresentar textos originais, de diferentes esferas, atividades que apresentem pré-leitura e pós-leitura, que utilizem estratégias de leitura, respeitem a multiplicidade de vozes presentes nos gêneros/tipos textuais, além de exercícios que estimulem a intertextualidade, a interpretação e o pensamento crítico. Quanto aos textos literários,

as atividades de leitura devem respeitar as peculiaridades deste tipo textual, dentre as quais: impeça que o texto literário seja utilizado como pretexto para o ensino gramatical; situe o contexto histórico e a corrente literária a qual o texto pertence; incentive o leitor a conhecer a obra de origem do texto utilizado em sala.

- b) Produção escrita:** de acordo com o documento, um dos pontos essenciais dessa habilidade é seu caráter processual. O edital pontua que o material didático deve apresentar as características dos gêneros abordados nas coleções, assim como seus usos sociais e condições de produção (quem escreve, para quem escreve, com que finalidade, em que suporte).
- c) Compreensão oral:** nessa habilidade, o edital sugere que os alunos possam ser preparados para “vivenciar diversas situações de comunicação em língua estrangeira, levando-o a fazer uso de diferentes estratégias” (BRASIL, 2010, p.58). A mídia requisitada para o armazenamento dos áudios é o CD. Nele, os áudios das aulas devem ser autênticos, compostos por uma variedade linguística, social, regional e de gêneros textuais por meio de atividades que promovam as estratégias de compreensão oral intensiva, extensiva e seletiva.
- d) Produção oral:** para o documento, a habilidade prepara “o aluno para se comunicar em situações reais de uso da língua” (BRASIL, 2010, p.59) e tem como função construir diálogos dentro de contextos de fala específicos. Para a coleção ser aprovada nesse quesito, as atividades do livro didático devem: motivar os alunos na comunicação oral; utilizar diversas funções da linguagem e estratégias de comunicação; adequar o registro de linguagem às situações comunicativas; promover subsídio para auxiliar os alunos na aquisição de pronúncia, prosódia, entonação e gestos compatíveis com a situação de fala.

O edital não assume, pelo menos de modo explícito, a perspectiva teórica que deve ser adotada na elaboração do material didático. Contudo, tendo em vista a organização dos critérios a partir das quatro habilidades (ler, ouvir, falar e escrever), Simões (2017) sugere que a abordagem empregada pelo edital possa ser a comunicativa. Veremos que essa organização dos critérios de produção será modificada nos outros editais, como uma forma de, provavelmente, não evidenciar uma abordagem específica de ensino.

PNLD LE 2014

O segundo edital salienta que seus princípios são inspirados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Desta forma, assim como os parâmetros, o documento define a escola “como espaço de acesso ao conhecimento” (BRASIL, 2012, p.72), lugar onde se valoriza o respeito à diversidade cultural, social, étnica e sexual. Diferente do primeiro edital, o PNLD LE 2014 se distancia da concepção de que a língua estrangeira deva ser um canal de comunicação. Essa edição não destaca a língua estrangeira como um veículo de acesso a bens, todavia, delega essa função à escola (BRASIL, 2012). O documento entende que a língua é “portadora de sentimentos, valores e saberes profundamente atrelados a processos históricos de sociedades muito diversificadas” (BRASIL, 2012, p.72).

Ademais, o material didático deveria oportunizar um ensino de língua estrangeira em que o estudante possa ser capaz de: a) viver novas experiências pelo uso da língua estrangeira; b) entender que o mundo é plural e heterogêneo; c) aprender a língua estrangeira a partir das finalidades de uso desse idioma; d) compreender que a intertextualidade está presente em todas as manifestações humanas; e) ter consciência linguística sobre como está sendo utilizada a língua estrangeira estudada.

Além dos conceitos de ensino e concepção de língua, o edital 2014 apresenta mais 21 critérios específicos para o componente de LE, nos quais:

Edital 2014
<ol style="list-style-type: none"> 1. Reúne um conjunto de textos representativos das comunidades falantes da língua estrangeira, com temas adequados aos anos finais do ensino fundamental, que não veicule estereótipos nem preconceitos em relação às culturas estrangeiras envolvidas, nem à nossa própria em relação a elas; 2. Seleciona textos que favoreçam o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua e a das comunidades que nela se expressam; 3. Contempla variedade de gêneros do discurso (orais e escritos), concretizados por meio de linguagem verbal, não verbal ou verbo-visual, caracterizadora de diferentes formas de expressão na língua estrangeira e na língua nacional; 4. Inclui textos que circulam no mundo social, oriundos de diferentes esferas e suportes representativos das comunidades que se manifestam na língua estrangeira; 5. Discute relações de intertextualidades a partir de produções expressas em língua estrangeira e língua nacional; 6. Propõe atividades de leitura comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica; 7. Ressalta nas atividades de compreensão leitora o processo que envolve atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura;

8. Explora estratégias de leitura, tais como localização de informações explícitas e implícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência, compreensão detalhada e global do texto, dentre outras;
9. Promove atividades de produção escrita compreendida como processo de interação, que exige a definição de parâmetros comunicativos, o entendimento de que a escrita se pauta em convenções relacionadas a contextos e gêneros de discurso e está submetida a processo de reelaboração;
10. Promove a compreensão oral, com materiais gravados em mídia digitalizada, que incluam produções de linguagem, características da oralidade;
11. Apresenta atividades que permitam o acesso a diferentes pronúncias e prosódias, em situação de compreensão oral intensiva (sons, palavras, sentenças), extensiva (compreensão global) e seletiva (compreensão pontual);
12. Oportuniza atividades de expressão oral em diferentes situações comunicativas, que estejam em inter-relação com necessidades de fala compatíveis com as do aluno das séries finais do ensino fundamental;
13. Desenvolve atividades de leitura, escrita e oralidade, que sejam capazes de integrar propósitos e finalidades da aprendizagem da língua estrangeira;
14. Propõe a sistematização de conhecimentos linguísticos, a partir do estudo de situações contextualizadas de uso da língua estrangeira;
15. Oferece oportunidade de acesso a manifestações estéticas das diferentes comunidades que se identificam com a cultura estrangeira e com a nacional, com o propósito de desenvolver o prazer de conhecer produções artísticas;
16. Explora atividades de uso estético da linguagem verbal, não verbal e verbo-visual, e contextualiza a obra em relação ao momento histórico e à corrente artística a que ela pertence;
17. Propõe atividades que criem inter-relações com o entorno da escola, estimulando a participação social dos jovens em sua comunidade como agentes de transformações;
18. Propõe atividades de avaliação e de autoavaliação que integrem os diferentes aspectos que compõem os estudos da linguagem nesse nível de ensino, buscando harmonizar conhecimentos linguístico-discursivos e aspectos culturais relacionados à expressão e à compreensão na língua estrangeira;
19. Utiliza ilustrações que reproduzam a diversidade étnica, social e cultural das comunidades, das regiões e dos países em que as línguas estrangeiras estudadas são faladas;
20. Articula o material oferecido na mídia digital que acompanha a coleção com temas, textos e atividades previstas no livro do aluno;
21. Proporciona articulação entre o estudo da língua estrangeira e manifestações que valorizam as relações de afeto e de respeito mútuo, a criatividade e a natureza lúdica que deve ter esse ensino, compatíveis com o perfil do aluno das séries finais do ensino fundamental (BRASIL, 2012, pp. 74-75).

Como se pode observar, a organização do edital de 2014 é diferente do edital de produção das coleções de LE de 2011. O edital 2014 adota critérios mais amplos de ensino de LI, sem organizá-los por habilidades comunicativas. Além da organização, Simões (2017) aponta outra pista desta mudança: a palavra “comunicação” no primeiro edital foi substituída por “interação” na segunda edição, sinalizando assim uma possível troca de abordagens, de comunicativa para a interacionista.

Assim como o edital de 2014, o edital de produção das obras didáticas do PNLD 2017 tem a mesma concepção de que a aprendizagem de língua estrangeira pode “proporcionar o acesso a sentidos relacionados a outros modos de compreender e expressar-se no e sobre o mundo” (BRASIL, 2015, p.49). Quanto ao conceito de língua, o terceiro edital a define como “construção histórica, para além da concepção de meio de comunicação ou da mera veiculação de informações” (BRASIL, 2015, p.49). Para Simões (2017), essa definição vê a língua como incompleta e transparece a concepção de Bakhtin (2009) de que a língua é um fenômeno histórico.

Tendo em vista os critérios gerais de avaliação do livro didático, o edital de 2017 apresentou 22 critérios de ordem eliminatórios, dentre os quais, apenas um critério do edital de 2014 não foi contemplado¹⁴. Ainda comparando os dois editais, no edital de 2017 foram incluídos três novos critérios, além dos já conhecidos da edição anterior¹⁵. São eles:

- Efetiva revisão linguística, que demonstre seriedade profissional na apresentação dos originais em língua estrangeira, eliminando, assim, a ocorrência de inadequação ou equívoco no seu uso, no contexto em que aparece na obra didática;
- Registro da natureza da adaptação efetiva nos textos (escrito e oral) e imagens, respeitadas suas características de gênero do discurso, esfera e suporte, proporcionando maior fidedignidade às publicações originais;
- Proposições de leitura da linguagem não verbal e verbo-visual a partir de conceitos e metodologias adequados à natureza desse material, tanto do âmbito do livro impresso quanto do digital; (BRASIL, 2015, pp. 50-51)

Podemos concluir que a inclusão de novos critérios pode ser resultado da última avaliação das obras didáticas. Aparentemente, a edição anterior do programa recebeu inscrições de obras didáticas que apresentavam problemas quanto a erros de ordem conceitual e linguístico, bem como adaptações textuais exageradas, que levariam a descaracterização dos gêneros e de seu uso real. No último critério apresentado, a confusão poderia ter ocorrido pelo fato de que a versão digital do LD nunca antes foi determinada por nenhum outro edital e por ser algo novo, as características específicas desse tipo de material podem não ter sido consideradas.

¹⁴ O único critério excluído pelo edital de 2017, em referência ao edital anterior, pontuava que o livro didático deveria incluir atividades de compreensão oral que atentassem para a identificação de diversas variedades de pronúncias e prosódias da língua, utilizando estratégias intensivas, extensivas e seletivas de escuta.

¹⁵ Mesmo que os critérios em essência sejam os mesmos, o edital 2017 reescreveu muitos deles. Apenas foram considerados como novos, critérios que fossem realmente diferentes dos já existentes.

No próximo edital, veremos que o de 2020, todo o sistema de produção das obras didáticas será regido pela Base Nacional Comum Curricular. Os critérios da base preveem objetos de conhecimentos e habilidades curriculares bem delimitados, sem muitas brechas para variadas interpretações.

PNLD LE 2020

Com o advento da Base Nacional Comum Curricular, o ensino do componente curricular de língua inglesa se tornou obrigatório na educação básica. Por esse motivo, o edital PNLD 2020 não previu critérios específicos para espanhol, que até o PNLD 2017¹⁶ fazia parte dos livros distribuídos pelo programa com uma das línguas estrangeiras.

Para a produção, as coleções didáticas inscritas no programa deveriam respeitar um conjunto de critérios eliminatórios de base comum e de critérios específicos para cada componente. Dentre os critérios gerais, as obras didáticas participantes pressupõem:

1. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação;
2. Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
3. Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica
4. Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
5. Adequação e a pertinência das orientações prestadas ao professor;
6. Observância às regras ortográficas e gramaticais da língua na qual a obra tenha sido escrita;
7. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico;
8. Qualidade do texto e a adequação temática; (BRASIL, 2018a, p. 37)

Já os critérios específicos da área são estabelecidos pelas prescrições impostas pela Base Nacional Comum Curricular. As obras didáticas de língua inglesa devem apresentar:

- a. Consistência e coerência entre os conteúdos e as atividades propostas e os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC;
- b. Contemplação de todos os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC. Serão excluídas as obras que não contribuirão adequadamente para o desenvolvimento de todas as competências gerais e competências específicas das áreas de conhecimento, constantes na BNCC. (BRASIL, 2018a, p. 42)

¹⁶ Foi o último edital de espanhol destinado aos anos finais do ensino fundamental.

A Base Curricular de Língua Inglesa - fundamental II é composta por eixos¹⁷, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. As unidades temáticas estipulam as habilidades e os objetos de conhecimento utilizados em cada ano escolar (6º ao 9º ano). Para visualizar essa organização da BNCC, vejamos um trecho da base para o 6º ano (BRASIL, 2018b, pp.248-251):

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.		
Interação discursiva	Construção de laços afetivos e convívio social	(EF06LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa. (EF06LI02) Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade..
	Funções e usos da língua inglesa em sala de aula (<i>Classroom language</i>)	(EF06LI03) Solicitar esclarecimentos em língua inglesa sobre o que não entendeu e o significado de palavras ou expressões desconhecidas.
Compreensão oral	Estratégias de compreensão de textos orais: palavras cognatas e pistas do contexto discursivo	(EF06LI04) Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares.
Produção oral	Produção de textos orais, com a mediação do professor	(EF06LI05) Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas. (EF06LI06) Planejar apresentação sobre a família, a comunidade e a escola, compartilhando-a oralmente com o grupo.
EIXO LEITURA – Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas		
Estratégias de leitura	Hipóteses sobre a finalidade de um texto	(EF06LI07) Formular hipóteses sobre a finalidade de um texto em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas.
	Compreensão geral e específica: leitura rápida (<i>skimming, scanning</i>)	(EF06LI08) Identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas. (EF06LI09) Localizar informações específicas em texto.
Práticas de leitura e construção de repertório lexical	Construção de repertório lexical e autonomia leitora	(EF06LI10) Conhecer a organização de um dicionário bilingue (impresso e/ou on-line) para construir repertório lexical. (EF06LI11) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na língua inglesa.

¹⁷ Os eixos são uma espécie de habilidades comunicativas reformuladas. A BNCC estipula 5 eixos organizadores: oralidade, leitura, escrita, conhecimento linguístico e dimensão intercultural.

Atitudes e disposições favoráveis do leitor	Partilha de leitura, com mediação do professor	(EF06LI12) Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica.
EIXO ESCRITA – Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.		
Estratégias de escrita: pré-escrita	Planejamento do texto: brainstorming	(EF06LI13) Listar ideias para a produção de textos, levando em conta o tema e o assunto.
	Planejamento do texto: organização de ideias	(EF06LI14) Organizar ideias, selecionando-as em função da estrutura e do objetivo do texto.
Práticas de escrita	Produção de textos escritos, em formatos diversos, com a mediação do professor	(EF06LI15) Produzir textos escritos em língua inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, chats, blogues, agendas, fotolegendas, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar.
EIXO CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS – Práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão intercultural.		
Estudo do léxico	Construção de repertório lexical	(EF06LI16) Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula. (EF06LI17) Construir repertório lexical relativo a temas familiares (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros)
	Pronúncia	(EF06LI18) Reconhecer semelhanças e diferenças na pronúncia de palavras da língua inglesa e da língua materna e/ou outras línguas conhecidas
Gramática	Presente simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa)	(EF06LI19) Utilizar o presente do indicativo para identificar pessoas (verbo <i>to be</i>) e descrever rotinas diárias. (EF06LI20) Utilizar o presente contínuo para descrever ações em progresso.
	Imperativo	(EF06LI21) Reconhecer o uso do imperativo em enunciados de atividades, comandos e instruções.
	Caso genitivo ('s)	(EF06LI22) Descrever relações por meio do uso de apóstrofo (') + s.
	Adjetivos possessivos	(EF06LI23) Empregar, de forma inteligível, os adjetivos possessivos.
EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL – Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.		
A língua inglesa no mundo	Países que têm a língua inglesa como língua materna e/ou oficial	(EF06LI24) Investigar o alcance da língua inglesa no mundo: como língua materna e/ou oficial (primeira ou segunda língua).
A língua inglesa no cotidiano da sociedade brasileira/comunidade	Presença da língua inglesa no cotidiano	(EF06LI25) Identificar a presença da língua inglesa na sociedade brasileira/comunidade (palavras, expressões, suportes e esferas de circulação e consumo) e seu significado. (EF06LI26) Avaliar, problematizando elementos/produtos culturais de

	países de língua inglesa absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade
--	--

Além desses critérios, as obras didáticas inscritas no programa devem obedecer os conhecimentos gerais e específicos de cada componente curricular da BNCC. Esses critérios podem ser encontrados no quadro abaixo:

CONHECIMENTOS GERAIS	CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS LÍNGUA INGLESA - FUNDAMENTAL ANOS FINAIS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho. 2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social. 3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade. 4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas. 5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável. 6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais (BRASIL, 2018b, p. 246)

<p>seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p> <p>7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p> <p>8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.</p> <p>9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</p> <p>10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018b, pp. 09-10).</p>	
--	--

Quadro 1. Conhecimentos gerais e específicos de língua inglesa: anos finais

Visto todos os critérios de produção dos livros didáticos PNLD 2020, podemos concluir que a BNCC teve papel centralizador no edital. Mesmo que os editais anteriores também tivessem parâmetros e diretrizes norteadoras, o edital 2020 de produção pode ser considerado como apenas um *hiperlink* para utilização da BNCC. Todos os critérios de produção estão na Base, o edital só sinaliza a localização deles.

Essa mudança nos editais de produção estava sendo anunciada desde 2015, com a primeira versão da BNCC e concretizada com sua homologação, em 2017. Com isso, as editoras tiveram mais tempo de se adequarem as novas normas e assim alcançarem a maior taxa de aprovação de obras didáticas do componente de língua inglesa nos últimos editais.

Capítulo II

Gêneros textuais e ensino de línguas: as implicações ao contexto social nas abordagens de ensino

Neste capítulo, apresentaremos as principais correntes teóricas utilizadas no ensino de gêneros¹⁸. Dentro de cada perspectiva, a visão dos gêneros textuais e sua relação contextual com a língua serão desvendados. Em razão de ser base inspiradora de diversas abordagens, trouxemos como primeiro tópico dessa revisão teórica as ideias do círculo de Bakhtin sobre o tema. Em seguida, discutiremos a abordagem de ensino de gêneros recomendada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, a saber, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Por fim, trataremos de outras duas abordagens que, assim como o ISD, têm como preocupação os gêneros textuais, a saber: a Escola de Sidney e a Nova Retórica (BUNZEN, 2004).

2.1. Círculo de Bakhtin

Considerado como uma “espécie de bom-senso teórico em relação à concepção de linguagem” (MARCUSCHI, 2008, p.152), o conceito de gêneros textuais proposto pelo círculo de Bakhtin tem sido incorporado por algumas das principais correntes de gêneros¹⁹. Segundo o autor, os gêneros textuais são “tipos de enunciados relativamente estáveis” (BAKHTIN, 1997, p. 279), compostos por conteúdo temático, estilo e construção composicional que, por sua vez, são influenciados por meio da esfera²⁰ na qual estejam atuando. Vejamos como esse processo acontece:

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos

¹⁸ Os termos gênero do discurso e textual serão tratados nessa dissertação como formas intercambiáveis, assim como faz Marcuschi (2008), salvo situações que precisem pontuar fundamentações teóricas específicas a cada termo.

¹⁹ Interacionismo sociodiscursivo e Nova retórica são correntes teóricas que adotam as ideias do círculo de Bakhtin.

²⁰ Bakhtin também utiliza o termo campo, além de agregar diversas denominados ao termo esfera (da comunicação discursiva, da criatividade ideológica, da atividade humana, da comunicação social, da utilização da língua e da ideologia) (GRILLO, 2006).

eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Para entender como funciona a teoria de Bakhtin e de seu círculo quanto aos gêneros do discurso, faz-se necessário a definição dos elementos que são parte integrante da concepção do autor. O primeiro deles é o enunciado. O termo é definido em sua obra como “unidade real da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 269), sendo as unidades da língua representadas por sentenças, palavras e sons. Dentro dessa perspectiva teórica, a língua é considerada dialógica, ou seja, é composta por “relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados” (FIORIN, 2016, p. 22). Para a relação ser dialógica, um elemento linguístico ou semiótico precisa pertencer a uma esfera, para que assim se torne um enunciado capaz de responder ao outro significativamente (FARACO, 2009). As esferas são uma espécie de domínio da atividade humana, que originam diversos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008). A natureza dos gêneros tende a mudar quando ocorre alteração de fonte contextual, ou seja, esfera. Como veremos a seguir, os gêneros textuais pertencentes a classificações distintas podem se fundir, ocasionando essa mudança.

Quanto à essa classificação, Bakhtin (2003) divide os gêneros do discurso em dois grupos: os gêneros primários, que são em geral mais simples, provenientes da relação imediata da comunicação (bilhete, carta pessoal, telefonema). E os gêneros secundários, que são mais complexos, organizados por sistemas especializados, oriundos das esferas literária, científica e política, por exemplo. É importante ressaltar que a classificação dos gêneros é maleável, já que em seu processo de produção, gêneros primários podem ser incorporados por gêneros secundários e vice-versa. Fiorin (2016) explica que essa transformação acontece, pois os gêneros “perdem sua relação com o contexto imediato e sua vinculação com os enunciados concretos dos outros” (p.78). Como exemplo dessa prática, o autor cita o romance *Reflexos do Baile*, de Antonio Callado. Em sua obra, Callado utiliza-se de excertos de cartas e diários, gêneros de ordem primária e pertencentes à esfera cotidiana, para compor um romance, de esfera artística.

Dados os conceitos que norteiam à concepção de gêneros discursivos na obra de Bakhtin, é preciso refletir sobre os impactos das transposições didáticas quanto a esses conceitos. Faraco (2009) e Fiorin (2016) acreditam que a apropriação brasileira dos pressupostos teóricos de Bakhtin foi resumida aos estudos dos aspectos formais dos gêneros discursivos, em vez do debate acerca do seu caráter dinâmico. Fiorin destaca que esse tipo de

ensino é encoberto sob “a aparência de uma revolução” (p.67), mas que, por outro lado, cristaliza perspectivas normativas de ensino gramatical.

Veremos nos próximos tópicos desse capítulo algumas das abordagens de gêneros inspiradas pelas concepções do círculo de Bakhtin. Nelas, o conceito de língua, gêneros do discurso (ou textual) serão pontuadas, além de suas concepções de transposição didáticas e contextualização dos gêneros. A primeira dessas concepções é o interacionismo sociodiscursivo (ISD), umas das abordagens de ensino de gêneros mais difundidas em nosso país.

2.2. Interacionismo Sociodiscursivo

No final dos anos 90, com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os gêneros discursivos começaram a se tornar populares nos livros didáticos usados nas escolas públicas. A interacionista sociodiscursiva (ISD) foi a abordagem pedagógica sugerida pelo documento para conduzir o ensino de gêneros. Essa perspectiva foi criada por um grupo de pesquisadores da Universidade de Genebra com o objetivo de renovar as práticas pedagógicas vistas como tradicionais de ensino da língua materna. O ISD tem como inspiração os pressupostos teóricos de Bakhtin e Vygostky, e tem como seus principais autores Bronckart, Dolz e Shneuwly (BUNZEN, 2004).

Bronckart é o principal responsável pela proposta teórica do ISD. O autor explica que o interacionismo sociodiscursivo se enquadra em “uma corrente da ciência do humano” (BRONCKART, 2006, p.9) e não é propriamente uma corrente da linguística, da psicologia ou da sociologia. Segundo o autor, o ISD atesta que o problema da linguagem é a principal motivação dos estudos das ciências humanas. Deste modo, o interacionismo sociodiscursivo tem como objetivo mostrar como textos ou discursos, ou seja, práticas languageiras situadas, são “instrumentos principais para desenvolvimento humano” (p.10).

Dentro de seu quadro conceitual, Bronckart (2007) acredita que a organização textual pode ser atribuída por um conjunto de parâmetros disponibilizados pelo contexto de produção, dentre os quais dois conjuntos contextuais: o contexto físico e o contexto sociosubjetivo. O primeiro conjunto é composto por quatro parâmetros, representados pelo lugar de produção (onde o texto foi produzido), o momento da produção (em que época a produção textual aconteceu), o emissor (quem produziu o texto) e o receptor (a quem foi destinado o texto). Já o segundo conjunto é composto pelos parâmetros que configuram o lugar social (de qual interação social o texto foi produzido), a posição social do emissor (que papel social é executado pelo

emissor), a posição social do receptor (que papel desempenha o receptor) e o objetivo da interação (qual o ponto de vista do emissor e o efeito que texto produz no receptor).

Os responsáveis por fazerem uma releitura didática das concepções teóricas de Bronckart foram Dolz & Schneuwly. Esses autores definem os gêneros como megainstrumentos para a comunicação e aprendizagem (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004). Nessa perspectiva, os gêneros são ensinados por meio de sequências didáticas (SD), isto é, módulos de ensino sequenciados que têm como objetivo auxiliar o aprendiz a aprimorar seu conhecimento sobre determinado gênero (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004). O esquema abaixo ilustra esse processo de ensino:

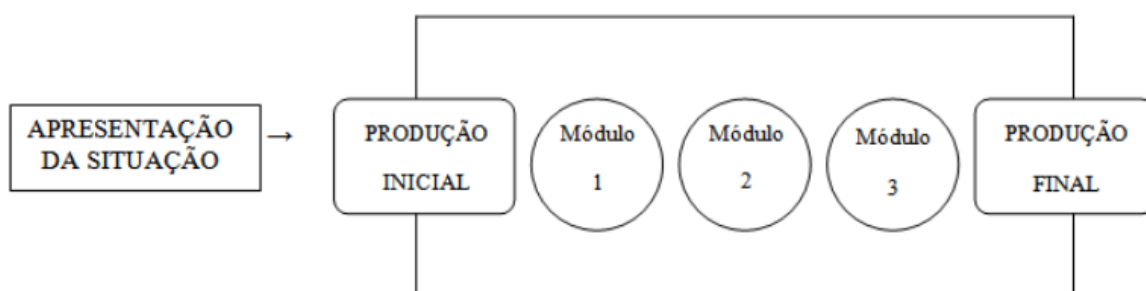


Figura 1. Esquema da sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.98)

Como mostrado no esquema, quatro etapas são necessárias para o cumprimento da sequência:

- I. **Apresentação da situação:** nessa etapa, os alunos teriam a missão coletiva de resolver um problema de comunicação por meio da produção de um texto oral ou escrito. Para executar essa tarefa, os alunos precisariam: a) ter acesso aos gêneros; b) reconhecer os possíveis destinatários e c) participantes da produção; d) discutir sobre o formato em que serão produzidos e e) o conteúdo da produção textual.

- II. **Produção inicial:** na segunda etapa da sequência, os alunos devem produzir um esboço do gênero discursivo estudado. Essa primeira produção irá permitir que o professor faça um diagnóstico sobre o que o aprendiz já sabe ou precisa melhorar em relação ao gênero e, assim, os próximos módulos podem ser planejados a partir dos resultados obtidos na avaliação das produções.

- III. **Os módulos:** na terceira etapa, deve-se corrigir os problemas encontrados na produção inicial e possibilitar aos alunos “instrumentos necessários para superá-los” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.103). Para resolver os problemas iniciais, os módulos devem instigar nos alunos: a) identificação do destinatário do texto, do objetivo pretendido e do papel do autor; b) elaboração de conteúdo adequado ao gênero produzido; c) estruturação textual de acordo com a finalidade ou receptor que se pretende alcançar; d) utilização de linguagem adequada ao gênero que se deseja produzir. Além de trabalhar com problemas variados, os módulos precisam diversificar as atividades propostas, com tarefas que oportunizem três categorias: análise de textos, produção de textos simplificados e elaboração de uma linguagem comum, uma vez que, pode gerar como resultado, a construção de glossário técnico do gênero trabalhado.
- IV. **Produção final:** na última etapa, o aprendiz testará todo o conhecimento aprendido no decorrer da sequência, efetivando a produção do gênero ensinado.

Um outro ponto a se destacar, ainda com relação às sequências didáticas, é como o agrupamento e a progressão dos gêneros textuais devem ser feitos. Segundo Dolz & Schneuwly (2004), a variedade dos gêneros e sua dinamicidade impossibilitam elegê-los como objetos referenciais para uma progressão, pois seriam necessários eixos que auxiliassem na continuidade da criação de competências sobre os gêneros. Uma progressão que tivesse como base os gêneros textuais contemplaria uma espécie de pedagogia de coroamento, ou seja, os gêneros textuais seriam aprendidos somente para “dominar cada vez melhor um gênero, e outro, e outro” (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 57).

A alternativa encontrada pela perspectiva foi o agrupamento dos gêneros textuais por série/ciclo, estes distribuídos pelas modalidades retóricas e suas respectivas tipologias discursivas. O quadro abaixo exhibe como esse agrupamento é realizado:

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiano
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho <i>Curriculum vitae</i> Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção dos saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Tomada de notas Resumo de textos expositivos ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras do jogo Instruções de uso Instruções

Quadro 2. Sequência didática para expressão oral e escrita (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.126)²¹.

A progressão dos gêneros textuais apresentada pelos autores deveria obedecer aos seguintes encaminhamentos:

- a) A organização da progressão precisa ser realizada através do agrupamento de gêneros dentro de uma modalidade retórica ou tipologia.
- b) Os gêneros textuais obedecem a uma progressão espiralada, ou seja, a produção do mesmo gênero é realizada em diferentes níveis.
- c) Os ciclos/séries são responsáveis por organizar a progressão do ensino dos gêneros textuais.
- d) O ensino de gêneros deve ser realizado precocemente e ao longo dos ciclos de aprendizagem.

²¹ Os autores asseveram que o agrupamento não é absoluto, pois como já dito, os gêneros textuais são dinâmicos em sua natureza.

- e) A repetição do mesmo gênero textual em um determinado ciclo não é recomendada. Por outro lado, isso não quer dizer que os gêneros não possam ser ensinados em diferentes níveis de complexidade.

Vista todas as etapas da sequência didática do ISD, entendemos, assim como Ferreira (2006), que o interacionismo sociodiscursivo “reconhece o contexto em torno do gênero através da análise da situação dos atos linguísticos, mas sem explorar plenamente a atividade social, como faz a nova retórica (p. 1024)”. Diante disso, acreditamos que a nova retórica possa fornecer critérios mais profundos de análise que ajudem na investigação do contexto social dos gêneros textuais, visto que essa abordagem não costuma restringir suas análises em métodos linguísticos (HYON, 1996). Entende-se, por sua vez, que os gêneros devam ser estudados em seus contextos de uso (BAWARSH & REIFF, 2013).

Contudo, antes de discutirmos sobre a aplicabilidade da perspectiva da Nova retórica, iremos destacar outra abordagem de gêneros textuais que, assim como o ISD, se utilizam de um ensino explícito de gêneros: a Escola de Sidney.

2.3. Escola de Sidney

A escola de Sidney tem desenvolvido seus estudos sobre gêneros segundo a abordagem da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). De acordo com Christie & Unsworth (2000), o princípio norteador da LSF é a relação entre língua e contexto social. O fundador desse modelo, Michael Halliday (1985) afirma que a língua é estruturada por componentes de significados, que, por sua vez, explicam o uso da língua de acordo com as necessidades dos falantes em determinados contextos de uso. Tais componentes, ou metafunções, são apresentados como:

- a) Ideacional: se preocupa em como expressamos nossas experiências na língua;
- b) Interpessoal: centra-se no papel das nossas relações com as outras pessoas e nossas atitudes em relação uns aos outros;
- c) Textual: refere-se à forma como o texto está organizado.

Halliday & Hasan (1989) apresentam três variáveis que caracterizam qualquer situação na qual os significados estejam sendo trocados, pois cada uma dessas variáveis está relacionada com uma metafunção correspondente. Segundo os autores, essa relação nos permite exibir a redundância entre texto e contexto, ou seja, como cada uma pode fazer previsões do outro. Estas variáveis podem ser classificadas como:

- *O campo do discurso*: refere-se ao fato do que está acontecendo e a natureza social da ação (faz previsões na metafunção ideacional).
- *A relação do discurso*: refere-se a quem está envolvido e qual é a posição e o papel dos participantes no discurso (faz previsões na metafunção interpessoal).
- *O modo do discurso*: refere-se a que domínio da língua é usado e o que os participantes esperam que a língua faça por eles naquela situação (faz previsões na metafunção textual).

Essas variáveis também podem ser classificadas como *registro* e têm como base o contexto situacional da língua. Outro componente importante que dá sentido à língua, segundo LSF, é o contexto de cultura representado pela teoria dos *gêneros*. Segundo Hyon (1996), Halliday se limitava ao estudo do registro e tinha dificuldade em relacioná-lo com a função e o contexto social da língua. Visto esse problema, um de seus alunos da Universidade de Sidney, Jim Martin, incluiu o “contexto de cultura” na abordagem de seu professor.

Martin (1992) define os gêneros como “processos sociais orientados por um objetivo que se concretiza por meio de estágios”²² (p. 505). O modelo de ensino proposto pelo autor, chamado de roda, ou ciclo, do ensino de gêneros, foi desenvolvido em parceria com um grupo de pesquisadores preocupados com a questão do letramento na educação básica da Austrália (BUNZEN, 2004). Essa roda de ensino é representada da seguinte maneira:

²² Tradução de Ferreira (2011)

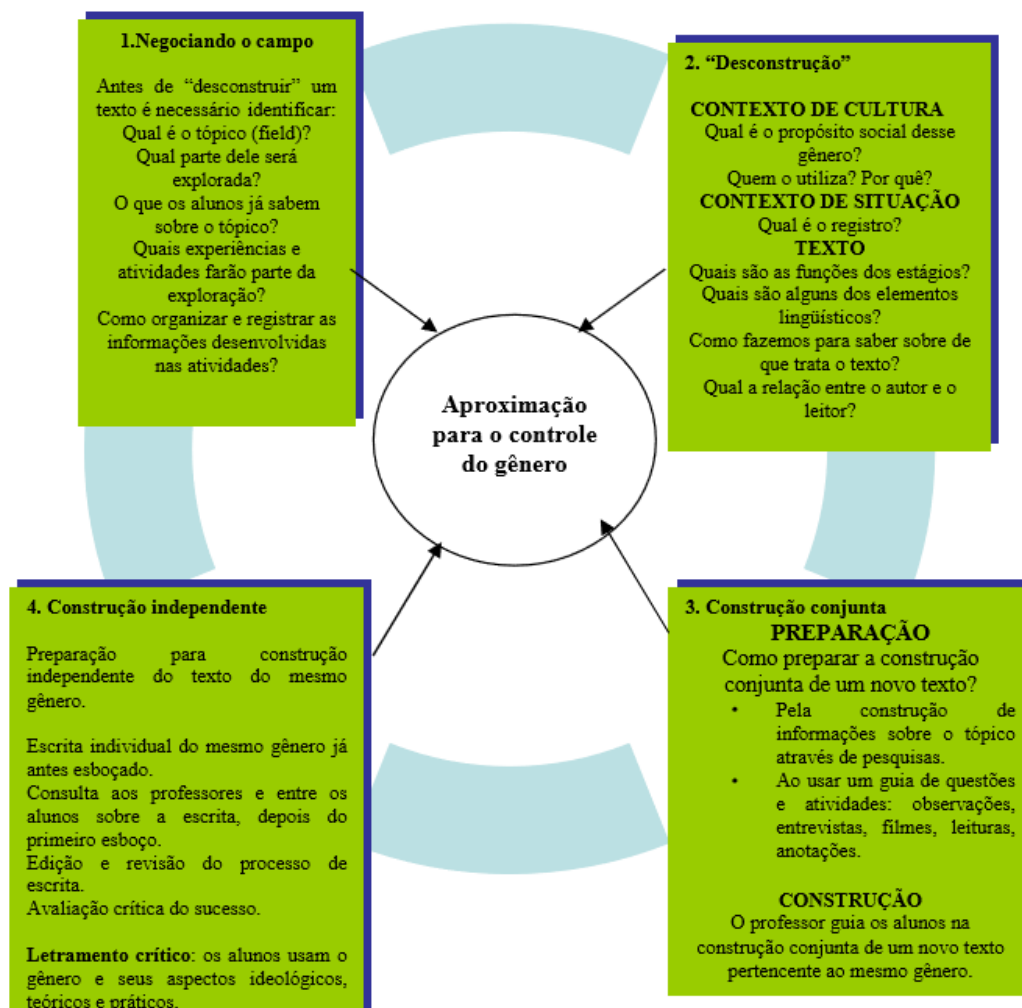


Figura 2. Ciclo de ensino dos gêneros (ROTHERY, 1996, p. 102 *apud* BUNZEN, 2004, p.227)

Os estágios do ciclo de ensino estão divididos em negociação do tópico (escolha do tema para produção textual), desconstrução (familiarização com o gênero através de modelos), construção conjunta (discussão da produção entre professor e aluno) e construção independente (produção individual do aluno). Esses estágios não precisam necessariamente seguir uma ordem e devem ser adaptados de acordo com contexto de ensino do qual o professor/aluno está inserido (BUNZEN, 2004).

A abordagem de ensino explícito de gêneros textuais proposto pela LSF, segundo Freedman (1993), limita o estudante no aprimoramento da produção de gêneros. A autora afirma que o modelo pedagógico pode ser eficaz para alunos que creem que aprender o estilo dos gêneros é importante, mas, de um modo geral, essa característica não é decisiva e pode ser arriscada, caso o professor não tenha domínio do gênero textual ensinado.

Outra crítica quanto a abordagem diz respeito às suas definições teóricas. Van Dijk (2012) acredita que o modo como o contexto é trabalhado na perspectiva da linguística sistêmico-funcional é “equivocado e precisa ser abandonado” (p. 51). Por ter partido de uma teoria que tem origem na estruturação da sentença, o autor atribui, como consequência disso, seis falhas presentes na LSF:

- excesso de gramática da sentença (ou de gramática ‘léxico-sintática’)
 - noções autônomas de teoria do discurso – insuficientes;
 - antimentalismo; falta de interesse na cognição;
 - teoria social da linguagem - limitada;
 - excesso de vocabulário esotérico;
 - insuficiência de dinamismo teórico, elaboração e autocrítica
- (VAN DIJK, 2012, p. 53)

Como se vê, Van Dijk faz duras críticas à perspectiva da LSF. Segundo o autor, quando se afirma que uma abordagem é funcional da linguagem, ter uma teoria social restrita e não incluir uma teoria cognitiva²³ em sua perspectiva, não valida a teoria como funcional no uso da língua. Outra questão que o autor pontua negativamente sobre a LSF, é quanto a sua definição contextual. Para Van Dijk, as categorias contextuais dessa teoria são confusas e não foram atualizadas ao passar dos anos²⁴. Para ele, a tríade contextual, *campo, relações e modo*, foi internalizada sem muito questionamento do que realmente se tratava. Por outro lado, Van Dijk pondera que, apesar das concepções contextuais precisarem de reformulações, a LSF tem trabalhos sistêmicos relevantes quanto à estrutura da língua e do discurso, entre texto e contexto.

Com relação à perspectiva pedagógica da Escola de Sidney, Freedman (1993) atesta que a exposição dos alunos a uma variedade de gêneros textuais em um dado contexto poderia auxiliar os aprendizes em suas produções textuais. Essa abordagem mais implícita de ensino de gêneros será apresentada no próximo tópico.

²³ Van Dijk afirma que Halliday é “um antimentalista intransigente” (p.62) e mostra a suposta falta de interesse pelo cognitivismo do autor como uma citação do artigo *Language as a Social Semiotic*: “A língua é parte do sistema social, e não há necessidade de interpor um nível de interpretação psicológico” (HALLIDAY, 1978, p.39).

²⁴ Para demonstrar isto, vale-se da controvérsia entre dois autores, Hasan e Jim Martin, da LSF. Hasan (1995) admite essa desatualização teórica e, em seu artigo, *The concept of context in text*, em vez de propor uma revisão dos construtos teóricos da LSF, ataca as propostas de Jim Martin acerca das questões de como o contexto e gêneros discursivos deveriam ser abordados (de forma dinâmica ou estática) na LSF.

2.4. Nova retórica

A publicação do artigo *Gênero como ação social* de Carolyn Miller (1984) foi considerada um marco para os estudos de gênero da Nova Retórica (HYON, 1996). Bawarshi & Reiff (2013) acreditam que ao enfatizar que as ações são fundamentadas em situações recorrentes, a autora contribuiu para que o estudo de gêneros dessa teoria abarcasse “a relação dinâmica entre os gêneros e as exigências, situações e motivos sociais” (BAWARSHI & REIFF, 2013, p. 93). Em outras palavras, entender como os gêneros funcionam socialmente “nos ajuda a explicar como encontramos, interpretamos, reagimos e criamos certos textos” (MILLER, 1984, p.151).

Miller (1994) acredita que uma boa definição de gênero deve ser pautada “não na substância ou na forma do discurso, mas na ação cuja realização se dá através do gênero utilizado (p.23)”. Baseado nessa perspectiva, Bazerman (2006) conceitua os gêneros da seguinte maneira:

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modo de ser. São *frames* para ação social. São ambientes para a aprendizagem. São lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não familiar (p. 23).

Quanto à noção do contexto na nova retórica, Bawarshi & Reiff explicam que o conceito de contexto vai além do conhecimento dos propósitos comunicativos de uma comunidade. Devitt, Reiff & Bawarshi (2004) definem o contexto como cena, que por sua vez é composta de mais dois componentes: situação e gênero. Em resumo, a cena é o lugar onde a comunicação acontece, situação é a interação retórica que acontece em uma cena e, por fim, o gênero é a maneira de responder retoricamente a uma situação.

No que se refere ao ensino de gêneros dentro dessa perspectiva, Freedman (1994) defende que esse ensino deva ser feito através da imersão dos alunos no gênero, ou seja, o contato deve ser implícito, sem explicações de modelos, diferente do que propõem as abordagens de gênero da LSF e do ISD.

Por outro lado, há outros autores na Nova Retórica que são menos radicais quanto ao assunto. É o caso das autoras Devitt, Reiff & Bawarshi, que escreveram o manual *Scenes of Writing: Strategies for Composing with Genres*. O livro utiliza noções etnográficas para análise

e escrita de gêneros, mesmo método utilizado por Freedman e outros autores dessa abordagem. A seguir, as autoras descrevem os procedimentos que os alunos devem utilizar para identificação do cenário e descrição da situação em que o gênero é usado. Para isso, quatro diretrizes são propostas para a análise de gêneros:

1. Coleta de amostras de gêneros
2. Identificação do cenário e descrição da situação da qual o gênero é utilizado
3. Identificação dos padrões do gênero
4. Análise dos padrões do gênero

Na primeira diretriz de análise, os alunos devem coletar o maior número de exemplares que puderem do gênero estudado. Deste modo, a identificação das especificidades do gênero poderá ser revelada. Na segunda, os estudantes irão identificar o contexto em que é realizado o gênero. Para conseguir identificá-lo, os alunos precisam responder às perguntas a seguir:

- Contexto (lugar): Onde o gênero aparece? Como e quando ele é transmitido e usado? Com que outros gêneros ele interage?
- Assunto: Que tópicos, temas, ideias, questões o gênero aborda? Quando usam esse gênero, as pessoas estão interagindo a quê?
- Participantes: Quem usa o gênero?
Escritores: Quem escreve os textos nesse gênero? É possível haver múltiplos autores? Que papéis eles desempenham? Que características devem ter os produtores desse gênero? Sob que circunstâncias se escreve o gênero?
Leitores: Quem lê os textos nesse gênero? Há mais de um tipo de leitor para o gênero? Que papéis esse leitor desempenha? Que características devem ter os leitores desse texto? Sob em que circunstâncias os leitores leem o gênero?
- Propósitos: Por que os escritores produzem esse gênero e por que os leitores leem? Que propósitos o gênero cumpre para as pessoas que o utilizam?
(Devitt, Reiff & Bawarshi, 2004, p. 93)²⁵

Na terceira diretriz, os alunos precisam identificar e descrever padrões encontrados nos gêneros pesquisados. Eles devem observar o que suas amostras têm em comum com relação

²⁵ Tradução nossa, versão original:

- Setting: Where does the genre appear? How and when is it transmitted and used? With what other genre does this genre interact?
- Subject: What topics, issues, ideas, questions, etc. does the genre address? When people use this genre, what is it that they are interacting about?
- Participants: Who uses the genre?
Writers: Who writes the text in this genre? Are multiple writers possible? What roles do they perform? What characteristics must writers of this genre possess? Under that circumstances do writers write the genre (e.g., in teams, on a computer, in a rush)?
Readers: Who reads the texts in this genre? Is there more than one type of reader for this genre? What roles do they perform? What characteristics must readers of this genre possess? Under what circumstances do readers read the genre (e.g., at their leisure, on the run, in waiting rooms)?
- Purposes: Why do writers write this genre and why do readers read it? What purposes does the genre fulfill for the people who use it?

a aspectos como: o conteúdo, a organização do gênero, o *layout*, a extensão textual e o vocabulário. Essa análise preliminar, ajudará na última diretriz, no qual é revelado os efeitos dos padrões sobre a situação e o cenário. Nessa diretriz, os alunos devem questionar sobre:

- O que esses padrões retóricos revelam sobre o gênero e sobre a situação e cenário em que ele é usado? Por que esses padrões são importantes? Observando os padrões linguísticos, o que se pode aprender sobre as ações que estão sendo realizadas por meio do gênero? O que você argumentaria sobre esses padrões? Enquanto reflete sobre essas questões, atente para o seguinte:
 - O que os participantes precisam saber ou aceitar para compreender e avaliar o gênero?
 - Quem é incluído e quem é excluído pelo gênero?
 - Que papéis de escritor e leitor o gênero estimula ou desestimula?
 - Que valores, crenças, objetivos e pressuposições são reveladas pelos padrões do gênero?
 - Como é tratado o assunto do gênero? Que conteúdos são considerados mais importantes? Que conteúdos (tópicos ou detalhes) são ignorados?
 - Que ações o gênero ajuda a tomar possíveis? Que ações ele dificulta?
 - Que atitudes em relação ao leitor estão implícitas no gênero? Que atitude em relação ao mundo está implícita nele?
- (Devitt, Reiff & Bawarshi, 2004, p. 94)

Para Bawarshi & Reiff (2013) as diretrizes descritas evidenciam a relação entre gênero e contexto, direcionando os alunos à análise da situação para o gênero e vice-versa. Esse percurso espelha o que a nova retórica aborda nas análises de gêneros, uma vez que, podem ser identificadas as situações nas quais os gêneros se originam. Segundo as autoras, o objetivo não é necessariamente dominar um determinado gênero, mas, sim, oferecer instrumentos aos alunos que os habilitem no uso dos gêneros.

Tendo em vista a revisão dos pressupostos teóricos das principais abordagens de ensino-aprendizagem de gêneros textuais, o quadro abaixo sintetiza os conceitos de gênero, contexto e proposta pedagógica de cada uma dessas abordagens:

Corrente teórica	Conceito de gênero	Conceito de contexto	Proposta pedagógica
ISD	Megainstrumentos (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004).	Contexto de produção (BRONCKART, 2007)	Sequência didática (DOLZ et al, 2004)

LSF	“processos sociais orientados por um objetivo que se concretiza por meio de estágios” (MARTIN,1922, p.505)	Contexto situacional e cultural (HALLIDAY, 1985)	Roda (ROTHERY, 1996).
Nova retórica	“frames para ação social” (BAZERMAN, 2006, p.23; MILLER, 1984, p.15)	Cena, situação e gênero (DEVITT, REIFF & BAWARSHI, 2004)	Diretrizes de análise (Devitt, Reiff & Bawarshi, 2004)

Quadro 3. O conceito de gêneros, contexto e proposta pedagógica das diferentes correntes teóricas.

É importante ressaltar que a revisão sobre as abordagens não teve finalidade de eleger a melhor teoria de ensino de gêneros. Buscamos nesses enquadres conceituais, ferramentas adequadas ao objeto deste trabalho e ao problema de pesquisa nele encontrado. No próximo capítulo, explicaremos sobre qual será a metodologia aplicada nesta pesquisa, além da apresentação do corpus.

Capítulo III Metodologia

Neste capítulo apresentamos a descrição dos livros didáticos e os procedimentos metodológicos aplicados nesta pesquisa.

3.1. Contexto de pesquisa

Esta pesquisa foi realizada entre os anos de 2018 e 2021, período em que o Programa Nacional do Livro e do Material Didático mudava seus critérios quanto à produção dos livros didáticos destinados à rede pública de ensino. O edital PNLD 2017 foi o último a ter os Parâmetros Nacionais Curriculares como documento oficial norteador para elaboração do material didático. Em contrapartida, o edital PNLD 2020 foi o primeiro a seguir os critérios propostos pela Base Nacional Comum Curricular. Tendo em vista esse cenário, buscou-se investigar os impactos ocasionados pela troca documental no contexto social de escrita das coleções didáticas distribuídas pelo programa.

Na seção seguinte deste capítulo iremos explicar os critérios que foram utilizados para definir o corpus da pesquisa.

3.2. Delimitação do corpus

A coleção *Way to English for Brazilian Learners*, publicada pela editora Ática e participante dos editais 2017 e 2020 do Programa Nacional do Livro e do Material Didático, foi escolhida como objeto desta pesquisa por ter sido a coleção com mais obras didáticas distribuídas no país — cerca de milhões de exemplares já na primeira edição. Vejamos a tabela:

Coleção	Autores	Editora	Total de livros distribuídos
<i>Way to English for Brazilian Learners</i>	Claudio Franco/Kátia Tavares	Ática (1ª edição)	4.872.532
<i>Time to Share</i>	Gisele Aga/ Vicente Martínez	Saraiva educação (1ª edição)	2.006.853

<i>Team up</i>	Cristina Mott-Fernandez/ Denise Santos/ Elaine Hodgson/ Reinildes Dias	Macmillan education (1ª edição)	1.767.620
<i>It fits</i>	Ana Luiza Couto	SM (2ª edição)	1.276.812
<i>Alive!</i>	Junia Braga/ Vera Menezes	SM (3ª edição)	425.778

Tabela 1. Livros didáticos distribuídos no edital PNLD 2017

Em sua segunda edição, lançada em 2020, o material manteve seu bom desempenho quanto à distribuição, mesmo encarando um cenário de maior competitividade. No PNLD 2020, nove coleções foram aprovadas, quatro a mais em relação ao edital anterior. A tabela abaixo mostra o ranqueamento quanto à distribuição das coleções didáticas de LI do ciclo 2020:

Coleção	Autores	Editora	Total de livros distribuídos
<i>Way to English for Brazilian Learners</i>	Claudio Franco/Kátia Tavares	Ática (2ª edição)	3.076.800
<i>English more</i>	Izaura Maria Vazquez Valverde, Adriana Beatriz Saporito, Betina Von Staa, Thelma de Carvalho Guimarães	Richmond (1ª edição)	1.683.244
<i>Bridges</i>	Carolina de Jesus Pereira, Sirlene Aparecida Aarão, Sonia Melo De Jesus Ruiz	FTD (1ª edição)	1.459.453
<i>Become</i>	Isabel Alencar Lacombe, Viviane Cristina Carvalho Kirmeliene, Adolfo Tanzi Neto, Rafael Galvão Monteiro, Elaine Carvalho Chaves Hodgson	FTD (1ª edição)	882.706
<i>It fits</i>	Ana Luiza Couto	SM (3ª edição)	864.777

<i>Beyond words</i>	Elzimar Goettenauer de Marins Costa, Luciana Maria Almeida de Freitas, Rogerio da Costa Neves, Deborah Maria de Castro Nunes Senfft, João Paulo Xavier, Juliana da Fonseca Hermes Velloso, Dayala Paiva de Medeiros Vargens, Renata Lopes de Almeida Rodrigues, Ricardo Luiz Teixeira de Almeida	Richmond (1ª edição)	767.879
<i>Time to Share</i>	Ligia Lederman, Alice Ribeiro Silvestre, Larissa Cristina Arruda de Oliveira Benedini, Magali do Nascimento de Paula, Louise Emma Potter	Saraiva educação (2ª edição)	677.362
<i>Peacemakers</i>	Christiane Elany Britto de Araújo, Beatriz Marques Nosé Araújo, Paulo Eduardo Ferreira Machado, Eduardo José de Almeida Amos, Renata Condi de Souza, Ana Paula Reis Pitombeira Lindoso, Cristina Mayer Acunzo, Doris de Almeida Soares, Nathalia Rodrighero Salinas Polachini	Richmond (1ª edição)	519.854
<i>Alive!</i>	Junia Braga/ Vera Menezes	SM (4ª edição)	92.635

Tabela 2. Livros didáticos distribuídos no edital PNLD 2020

Dentro de um corpus composto por duas coleções, em um total de oito livros didáticos e trinta e seis gêneros escritos²⁶, foi observado que os gêneros biográficos e resenhas foram os mais recorrentes nesse escopo. Na primeira edição, quatro ocorrências foram encontradas do gênero biográfico: (1) *short bio*, (2) *fact file*²⁷ e (1) *biography*. Quanto ao gênero resenha, 3 ocorrências foram registradas: (1) *book review*, (1) *movie review* e (1) *game review*. O quadro abaixo mostra como esses gêneros foram distribuídos na primeira edição do material didático:

Livro 6º ano		Livro 7º ano	
Unidade 1	<i>Motivational poster</i>	Unidade 1	<i>Cartoon</i>
Unidade 2	<i>Short bio</i>	Unidade 2	<i>Parody</i>
Unidade 3	<i>Fact File</i>	Unidade 3	<i>Fact file</i>
Unidade 4	<i>School timetables/schedules</i>	Unidade 4	<i>Quiz</i>
Unidade 5	<i>Acrostic poem</i>	Unidade 5	<i>Opinion poll</i>

²⁶ Se os quadros forem somados, 64 gêneros textuais escritos. Contudo, 27 deles foram repetidos nas edições 2017 e 2020 da coleção e 10 gêneros eram inéditos em pelo menos uma das duas edições.

²⁷ São duas ocorrências de fichas informativas, porém uma delas não é biográfica e, por essa razão, não será analisada neste estudo.

Unidade 6	<i>Short description of a photo</i>	Unidade 6	<i>Online forum post</i>
Unidade 7	<i>Campaign poster</i>	Unidade 7	<i>Design a map</i>
Unidade 8	<i>Comic strip</i>	Unidade 8	<i>Recipe</i>
Livro 8º ano		Livro 9º ano	
Unidade 1	<i>Mind map</i>	Unidade 1	<i>Advertisement</i>
Unidade 2	<i>Graph</i>	Unidade 2	<i>Problem letter</i>
Unidade 3	<u>Book review</u>	Unidade 3	<i>Weather forecast</i>
Unidade 4	<i>Quiz</i>	Unidade 4	<u>Movie review</u>
Unidade 5	<i>FAQ</i>	Unidade 5	<i>Poem</i>
Unidade 6	<u>Biography</u>	Unidade 6	<i>Campaign poster</i>
Unidade 7	<i>Short story</i>	Unidade 7	<i>Opinion poll</i>
Unidade 8	<i>Comic strip</i>	Unidade 8	<u>Game review</u>

Quadro 4. Gêneros textuais da 1ª edição

Embora estes gêneros textuais mudem de disposição dentro de uma unidade do volume originário, ou até mesmo sejam realocados em outro livro da coleção, os mais recorrentes continuaram sendo os mesmos da primeira edição²⁸. Cada um dos dois agrupamentos apresentou três gêneros no corpus. Vejamos a distribuição dos gêneros escritos na segunda edição:

Livro 6º ano		Livro 7º ano	
Unidade 1	<i>Motivational poster</i>	Unidade 1	<i>Quiz</i>
Unidade 2	<u>Short bio</u>	Unidade 2	<i>Opinion poll</i>
Unidade 3	<u>Fact File</u>	Unidade 3	<i>Map</i>
Unidade 4	<i>Acrostic poem</i>	Unidade 4	<i>FAQ</i>
Unidade 5	<i>Short description of a photo</i>	Unidade 5	<u>Biography</u>
Unidade 6	<i>Campaign poster</i>	Unidade 6	<i>A story in the first person</i>
Unidade 7	<i>Parody</i>	Unidade 7	<i>Comic strip</i>
Unidade 8	<i>Personal story</i>	Unidade 8	<i>Story</i>
Livro 8º ano		Livro 9º ano	
Unidade 1	<i>Mind map</i>	Unidade 1	<i>Cartoon</i>
Unidade 2	<i>Online forum post</i>	Unidade 2	<i>Advertisement</i>
Unidade 3	<i>Survey</i>	Unidade 3	<i>Campaign poster</i>
Unidade 4	<i>Interview</i>	Unidade 4	<i>Opinion poll</i>
Unidade 5	<u>Book review</u>	Unidade 5	<i>Problem letter</i>
Unidade 6	<i>Quiz</i>	Unidade 6	<u>Game review</u>
Unidade 7	<i>Recipe</i>	Unidade 7	<i>Weather forecast</i>
Unidade 8	<i>Poem</i>	Unidade 8	<u>Movie review</u>

Quadro 5. Gêneros textuais da 2ª edição

Com essa amostragem foi possível delimitar, dentro de um extenso corpus da coleção, os gêneros textuais alvos de investigação desta pesquisa. Nas próximas seções, os

²⁸ O gênero fact file na primeira versão tinha duas ocorrências na coleção (livros 6 e 7). Na versão atualizada, o gênero em questão é encontrado somente uma vez no livro 6.

procedimentos de coleta de dados serão elencados com o intuito de esclarecer a natureza metodológica empregada na pesquisa.

3.3. Coleta de dados

Na primeira edição, os gêneros biografia curta e ficha informativa foram, respectivamente, encontrados nas unidades 2 e 3 do livro destinado ao 6º ano. No livro do 7º ano, repetiu-se o gênero ficha, e a unidade em que a atividade de escrita estava presente era de número 3. Já o gênero biografia foi encontrado no livro 8, unidade 6.

Os livros pertencentes ao 8º e 9º ano apresentavam as três resenhas de toda a coleção: no livro 8, o gênero resenha de livro foi encontrada na unidade 3 e as outras duas resenhas, resenha de filme e resenha de jogos, foram coletadas no livro 9, unidades 4 e 8, respectivamente.

Com relação à coleta das atividades de escrita da segunda edição, os gêneros biográficos, biografia curta e ficha informativa, foram coletados no livro 6, unidades 2 e 3, respectivamente. No livro 7, a biografia foi localizada na unidade 5, enquanto que os gêneros resenha ficaram novamente concentrados nos livros 8 e 9. A resenha de livro foi encontrada na unidade 8, livro 8, e as resenhas de jogos e filmes foram localizadas nas unidades 6 e 8, respectivamente.

3.4. Perguntas de Pesquisa

Conforme mencionado anteriormente, esta pesquisa tem como objetivo principal investigar a função social dos gêneros textuais nas atividades de escrita propostas pela coleção didática *Way to English for Brazilian Learners*, selecionada pelo PNLD 2017 e 2020. Para que este objetivo seja alcançado, as perguntas abaixo devem ser respondidas ao longo desta pesquisa:

- ✓ De que forma a Base Nacional Comum Curricular é materializada na produção escrita da coleção *Way to English for Brazilian Learners*?
- ✓ Como o contexto social dos gêneros biografia e resenha da coleção didática *Way to English for Brazilian Learners* é ensinado nas atividades de escrita em sua primeira e segunda edições? Quais alterações contextuais essas atividades sofreram com o advento da BNCC?

3.5. Procedimentos de análise

No primeiro momento da pesquisa, verificamos como as concepções de escrita da BNCC foram retratadas nas atividades de produção do material didático a partir do confronto entre os documentos. Para o segundo momento, investigou-se de que maneira as duas edições da coleção didática deste estudo promoveu o contexto social nas atividades de escrita dos gêneros de cunho biográfico e resenhas. Essa identificação foi realizada a partir dos critérios propostos pelas autoras Devitt, Reiff & Bawarshi (2004) à luz da Nova Retórica quanto à pesquisa contextual dos gêneros textuais

Observados os procedimentos de análise apresentados, no próximo capítulo buscaremos aplicá-los no corpus da pesquisa.

Capítulo IV

Análise dos dados

Com intuito de responder às perguntas de pesquisa deste estudo, o presente capítulo é composto por duas partes: a primeira busca identificar como a Base Nacional Comum Curricular vem sendo utilizada nas atividades de produção escrita da coleção didática alvo desta pesquisa. A segunda é destinada a revelar a função social dos gêneros textuais da coleção didática *Way to English for Brazilian Learners*.

Parte I: Base Nacional Comum Curricular e a produção escrita

Nesta primeira parte do capítulo, responderemos à pergunta de número 1 deste estudo. O questionamento tem como objetivo identificar como as prescrições da BNCC são retratadas nas atividades de escrita da coleção didática.

- ✓ De que forma a Base Nacional Comum Curricular é materializada na produção escrita da coleção *Way to English for Brazilian Learners*?

Como vimos no capítulo I, a Base Nacional Comum Curricular foi adotada como documento oficial para a elaboração dos livros didáticos de língua inglesa no ciclo 2020 do Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Para BNCC, aprender a língua inglesa “propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural” (BRASIL, 2018b, p.241). Nesse sentido, a base traz três implicações ao ensino do idioma: a) a desterritorialização da língua inglesa, b) a expansão da visão de multiletramentos associada ao *status* de língua franca e, c) o rompimento do modelo ideal de falante (DUBOC, 2019).

Essas implicações são responsáveis por nortear os eixos²⁹ organizadores pertencentes ao componente curricular de língua inglesa. Vejamos como o eixo de escrita é descrito pelo documento:

As práticas de produção de textos propostas no eixo Escrita consideram dois aspectos do ato de escrever. Por um lado, enfatizam sua **natureza processual**

²⁹ Os eixos oralidade, leitura, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural também são orientados pelas mesmas implicações de ensino. Optamos por dar destaque ao eixo escrita, pois o mesmo era foco da pesquisa.

e **colaborativa**. Esse processo envolve movimentos ora coletivos, ora individuais, de planejamento-produção-revisão, nos quais são tomadas e avaliadas as decisões sobre as maneiras de comunicar o que se deseja, tendo em mente aspectos como o **objetivo do texto, o suporte** que lhe permitirá **circulação social e seus possíveis leitores**. Por outro lado, o ato de escrever é também concebido como **prática social** e reitera a **finalidade da escrita** condizente com essa prática, oportunizando aos **alunos agir com protagonismo**.” (BRASIL, 2018b, p. 244, grifo nosso).

Além dos eixos, a BNCC do componente de língua inglesa destinada aos anos finais do ensino fundamental é composta por unidades temáticas, objeto do conhecimento e habilidades que, por sua vez, são organizadas por ano de escolaridade. Observem esses componentes no quadro do eixo de escrita a seguir:

ANO	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES DE ESCRITA
6º ANO	Eixo escrita: práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.		
	Estratégias de escrita: pré-escrita	Planejamento do texto: <i>brainstorming</i> .	(EF06LI13) Listar ideias para a produção de textos, levando em conta o tema e o assunto.
		Planejamento do texto: organização de ideias.	(EF06LI14) Organizar ideias, selecionando-as em função da estrutura e do objetivo do texto.
Práticas de escrita	Produção de textos escritos, em formatos diversos, com a mediação do professor.	(EF06LI15) Produzir textos escritos em língua inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, chats, blogues, agendas, fotolegendas, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar.	
7º ANO	Eixo escrita: Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.		
	Estratégias de escrita: pré-escrita e escrita	Pré-escrita: planejamento de produção escrita, com mediação do professor	(EF07LI12) Planejar a escrita de textos em função do contexto (público, finalidade, layout e suporte).
		Escrita: organização em parágrafos ou tópicos, com mediação do professor.	(EF07LI13) Organizar texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos ou tópicos e subtópicos, explorando as possibilidades de organização gráfica, de suporte e de formato do texto.

	Práticas de escrita	Produção de textos escritos, em formatos diversos, com mediação do professor.	(EF07LI14) Produzir textos diversos sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado (linha de tempo/timelines, biografias, verbetes de enciclopédias, blogues, entre outros);
8º ANO	Eixo escrita: Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas, especialmente a língua inglesa.		
	Estratégias de escrita: escrita e pós-escrita	Revisão de textos com a mediação do professor	(EF08LI09) Avaliar a própria produção escrita e a de colegas, com base no contexto de comunicação (finalidade e adequação ao público, conteúdo a ser comunicado, organização textual, legibilidade, estrutura de frases);
			(EF08LI10) Reconstruir o texto, com cortes, acréscimos, reformulações e correções, para aprimoramento, edição e publicação final.
Práticas de escrita	Produção de textos escritos com mediação do professor/colegas	(EF08LI11) Produzir textos (comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, tweets, reportagens, histórias de ficção, blogues entre outros), com uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final), apontando sonhos e projetos para o futuro (pessoal, da família, da comunidade ou do planeta).	
9º ANO	Eixo escrita: Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas, especialmente a língua inglesa.		
	Estratégia de escrita	Escrita: construção da argumentação.	(EF09LI10) Propor potenciais argumentos para expor e defender ponto de vista em texto escrito, refletindo sobre o tema proposto e pesquisando dados, evidências e exemplos para sustentar os argumentos, organizando-os em sequência lógica.
		Escrita: construção da persuasão.	(EF09LI11) Utilizar os recursos verbais e não verbais para construção da persuasão em textos da esfera publicitária, de forma adequada ao contexto de circulação, produção e compreensão).
Prática de escrita	Produção de textos escritos, com mediação do professor/colegas.	(EF09LI12) Produzir textos (infográficos, fóruns de discussão on-line, fotorreportagens, campanhas publicitárias, memes, entre outros) sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem posicionamento crítico;	

Quadro 6. Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades de escrita por ano de escolaridade.

De acordo com a base, essas orientações podem servir de “referência para a construção de currículos e planejamentos de ensino” (BRASIL, 2018b, p.247), que precisam ser acrescidas ou remodeladas por peculiaridades locais de ensino. Ademais, os livros didáticos do PNLD têm, como documento de referência de produção do material didático, as competências, os objetos de conhecimento e as habilidades propostas pela BNCC. Para verificarmos a materialização do documento nas atividades de escrita da coleção *Way to English for Brazilian Learners*, precisamos descrever como essas atividades foram organizadas no material didático.

4. 1. Produção escrita da coleção *Way to English for Brazilian Learners*.

Em seu manual do professor, a coleção didática *Way to English for Brazilian Learners* declara que adota os gêneros textuais como referência para o desenvolvimento da habilidade de escrita no material didático. Além disso, sua visão de escrita é abordada como “prática social e processo de interação, que exige a definição de parâmetros comunicativos (quem escreve, para quem, com que objetivos etc.)” (FRANCO & TAVARES, 2018, p. 11).

As atividades de produção escrita da coleção estão localizadas na seção nomeada com a habilidade — *Writing*. Nessa seção, os gêneros textuais têm como percurso de escrita a sua introdução, a descrição da proposta de escrita, a apresentação do contexto de produção, o passo a passo da atividade, a revisão da produção e o suporte indicado para publicação textual. Cada uma das orientações será definida logo abaixo:

a) Introdução do gênero textual: é composta de um parágrafo introdutório da atividade escrita. Esse parágrafo anuncia o gênero no qual o estudante deve escrever e indica modelos em outras habilidades dentro da unidade. Além disso, de forma sucinta, descreve as características gerais do gênero textual, indica referências de onde ele costuma ser encontrado e pode incluir propósitos comunicativos do gênero proposto.

b) Proposta de escrita: define o tema da produção textual.

c) Contexto de produção: representado por um quadro chamado *writing context*, relaciona os elementos do contexto da escrita do gênero textual proposto (escritor, leitor, gênero textual, objetivo, estilo e suporte).

d) Passo a passo da atividade: roteiro de escrita cujas etapas têm como preocupação o planejamento, a reescrita textual e a interação entre os alunos. Na atividade, foi nomeado como *step by step*.

e) Revisão: Chamado como *tip* dentro da atividade, o quadro tem como objetivo orientar os alunos quanto à revisão do texto, por meio de perguntas norteadoras sobre características

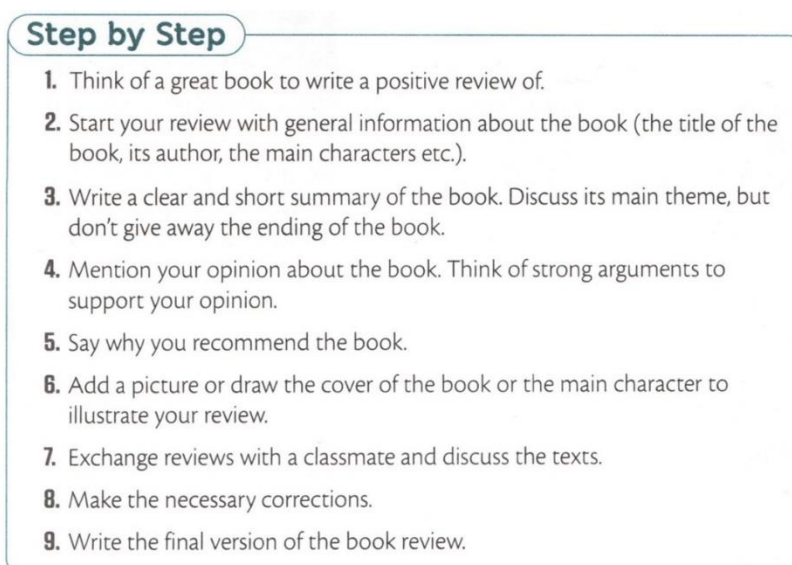
importantes para a escrita do gênero. Nesse tópico, o manual recomenda ao professor que preze por *feedback* de ordem discursiva, pois isso auxiliaria o estudante na reescrita de seu texto, tornando-o mais adequado ao gênero textual e ao contexto de uso.

f) Suporte textual: última parte da atividade de escrita. Tem como objetivo indicar o suporte de publicação do gênero textual escrito pelo aluno.

Tendo descrito os princípios da BNCC e apresentado a estrutura das atividades de escrita da coleção *Way to English for Brazilian Learners*, no próximo tópico buscaremos responder de que forma a Base Nacional Comum Curricular foi empregada nas produções de escrita no material didático deste estudo.

4.2. Materialização da BNCC nas atividades de escrita da coleção didática.

Considerando a definição de escrita proposta pela BNCC, dois aspectos são levados em conta quanto a essa produção. Ela é vista como a) processo e colaboração e b) prática social. Segundo o documento, a escrita processual e colaborativa tem estágios de execução tanto individuais como coletivas e abrange as etapas de preparação, elaboração e correção da produção escrita. Ao verificarmos essas etapas de produção no material didático, constatamos que a escrita processual e colaborativa foi reproduzida no passo a passo dado ao aluno quanto a escrita do gênero textual. Vejamos como essas instruções foram retratadas no gênero resenha na coleção didática:



Step by Step

1. Think of a great book to write a positive review of.
2. Start your review with general information about the book (the title of the book, its author, the main characters etc.).
3. Write a clear and short summary of the book. Discuss its main theme, but don't give away the ending of the book.
4. Mention your opinion about the book. Think of strong arguments to support your opinion.
5. Say why you recommend the book.
6. Add a picture or draw the cover of the book or the main character to illustrate your review.
7. Exchange reviews with a classmate and discuss the texts.
8. Make the necessary corrections.
9. Write the final version of the book review.

Figura 3. Passo a passo de escrita de uma resenha – 2ª edição (8º ano, p. 106)

Além do passo a passo, outra parte integrante da atividade também reforça a prática da reescrita. É o caso do tópico de revisão, chamado pelo material didático de *tip*. Neste, os estudantes devem considerar características pertencentes ao gênero textual em que se propôs a escrever e não apenas corrigir erros gramaticais cometidos. Os escritores devem atentar-se para avaliar se seus textos cumprem requisitos como: objetivo de escrita, conteúdo textual, linguagem adequada ao texto e tempo verbal utilizado pelo gênero textual. Observem a seguir como esse tópico de escrita transmite todos os requisitos de revisão da proposta de escrita de uma resenha:

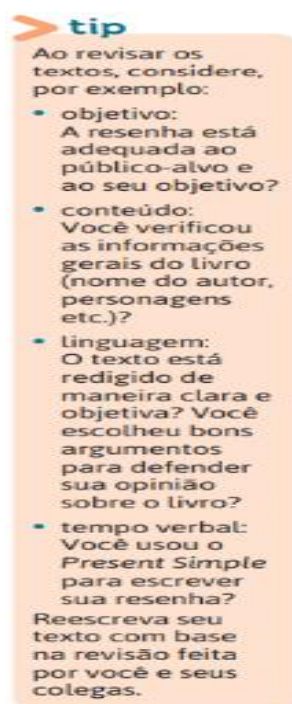


Figura 4. Revisão de escrita de uma resenha– 2ª edição.

Além disso, a BNCC define outros tópicos importantes quanto à construção de uma escrita processual. Para se comunicar, a base entende que precisamos ter consciência do objetivo que se quer alcançar com o texto, do suporte em que o gênero textual tem sido publicado, e dos leitores potenciais do texto. Dentre esses tópicos, o suporte do gênero textual é o último dentro da atividade de escrita. Vejamos como ele foi apresentado em uma atividade do gênero resenha:

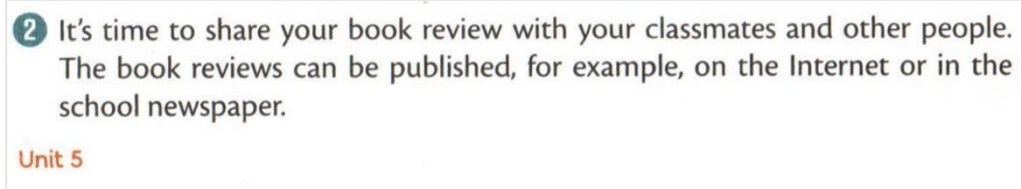


Figura 5. Suporte de escrita de uma resenha – 2ª edição (8º ano, p. 106).

Quanto aos possíveis leitores dos gêneros textuais, o quadro contextual foi o local na atividade de escrita em que foi possível encontrar esse tópico; o que finaliza as características da escrita processual da BNCC. Observem como essa característica é representada na atividade de escrita de uma resenha:

Writing Context

Before writing your text, match the columns below to identify the elements of the writing context. Write the answers in your notebook.

a. Writer: III	I. classmates and other people
b. Readers: I	II. school newspaper/Internet
c. Genre: V	III. you
d. Objective: VI	IV. critical tone
e. Style: IV	V. book review
f. Media: II	VI. recommend a book you like

Figura 6. Contexto de produção de uma resenha – 2ª edição.

Esse mesmo quadro nos leva a segunda definição de escrita dada pela base, a escrita como prática social. O documento acredita que a finalidade de escrita de um texto que reflete a sua prática social, pode ser um estímulo para o aprendiz agir com protagonismo. Na atividade, o contexto de produção traz, além do leitor, outros elementos importantes na produção escrita, tais como: o escritor, o gênero textual, o objetivo, o estilo e a mídia. Quanto à ideia de que a finalidade de escrita e a prática social estejam associadas ao protagonismo social, a próxima parte deste capítulo irá investigar mais profundamente o assunto.

Parte II: Função social dos gêneros textuais

Nesta segunda parte do capítulo, teremos como meta responder à pergunta de número 2 deste estudo, como um caminho para se entender como a função social é posta no ensino de escrita dos gêneros da coleção didática desta pesquisa.

- ✓ Como o contexto social dos gêneros biografia e resenha da coleção didática *Way to English for Brazilian Learners* é ensinado nas atividades de escrita em sua primeira e segunda edições? Quais alterações contextuais essas atividades sofreram com o advento da BNCC?

Esse questionamento buscará ser respondido a partir das categorias de análise propostas por Devitt, Reiff & Bawarshi (2004). Essas categorias nortearão quanto à identificação da cena de escrita presente nos gêneros textuais. Observem a descrição de todas as categorias de análise:

- Cenário: Onde o gênero aparece? Como e quando ele é transmitido e usado? Com que outros gêneros ele interage?
- Assunto: Que tópicos, temas, ideias, questões o gênero aborda? Quando usam esse gênero, as pessoas estão interagindo a quê?
- Participantes: Quem usa o gênero?
Escritores: Quem escreve os textos nesse gênero? É possível haver múltiplos autores? Que papéis eles desempenham? Que características devem ter os produtores desse gênero? Sob que circunstâncias se escreve o gênero? Leitores: Quem lê os textos nesse gênero? Há mais de um tipo de leitor para o gênero? Que papéis esse leitor desempenha? Que características devem ter os leitores desse texto? Sob que circunstâncias os leitores leem o gênero?
- Propósitos: Por que os escritores produzem esse gênero e por que os leitores leem? Que propósitos o gênero cumpre para as pessoas que o utilizam?
(DEVITT, REIFF & BAWARSHI, 2004, p. 93)

Dividiremos as seções do capítulo de acordo com as categorias relacionadas ao cenário, assunto, participantes (escritores e leitores) e propósitos. A análise do contexto social tem como ponto de partida a descrição do cenário em que os gêneros textuais são encontrados, dentro e fora da coleção didática. Em linhas gerais, os gêneros presentes na coleção terão seus textos fontes verificados, com uma forma de constatar a autenticidade quanto ao seu uso no material didático.

4.3. Categoria: cenário

Em ambas as edições, as seções destinadas à leitura e à prática de elementos gramaticais são os principais cenários de localização dos gêneros discursivos na coleção *Way to English for Brazilian Learners*. A seção de leitura apresenta dois tipos distintos de atividades, nomeadas no material com *Reading* e *Take it Further*. Já a seção gramatical, tem apenas uma denominação que é destinada a esse fim, a *Language in use*. Tendo como objetivo evidenciar o modo em que os gêneros textuais foram alocados na coleção nas duas edições, organizamos suas subseções de acordo com o cenário em que foram encontrados.

4.3.1. Seção Reading

Em *Reading*, as atividades de compreensão escrita foram divididas em pré-leitura, leitura, leitura geral, detalhada e crítica. Dentre essas divisões, a pré-leitura evidenciava o ensino das características dos gêneros textuais dentro das atividades e confere o entendimento do conteúdo do texto. Vejamos a seguir, como essa etapa de ensino de leitura oportuniza a compreensão do texto através da identificação das características dos gêneros:

Biografia
curta

Before Reading

1 Você prefere ler textos no papel ou na tela (de computador, celular, *tablet*)? E que livros você gosta de ler (aventura, humor, romance etc.)?

2 Take a look at the **structure**, the **layout** and the **source** of the following text. Then, mark the correct item that completes each sentence below.

a. The text is from
 a print magazine. an online magazine.

b. The text is in the section
 "Kid Reporters". "Photos & Videos".

c. The text is about a
 kid reporter. professional reporter.

3 The following text is about a girl. Mark what you expect to read about her.
 Her name. Her nationality. Her age. Her hobbies.

tip
Observe a estrutura, o layout e a fonte do texto. Isso ajudará você a compreendê-lo.

Figura 7. Atividade de pré- leitura do gênero biografia curta (1ª edição)

Ficha
informativa

Before Reading

1 Answer the questions below.

- What are the names of the people you admire?
- Where are they from?
- What are their occupations?

2 Take a look at the **structure** and the **source** of the following texts. Then, mark the correct item that completes each sentence below.

- The photographs show
 - two soccer players from Brazil.
 - a Brazilian athlete and a Brazilian actress.
- The website that published Text 1 divulges information about
 - soccer players only.
 - famous people in general.
- The website that published Text 2 divulges information about
 - soccer only.
 - sports in general.

3 What do you know about the people in the following photographs? What do you expect to read about them in the texts below?

tip

Observe a fonte (*source*) do texto. Isso ajudará você a compreendê-lo.

tip

Ative seu conhecimento prévio sobre o tema do texto para favorecer o estabelecimento de hipóteses sobre o que será lido.

Figura 8. Atividade de pré-leitura do gênero ficha informativa (1ª edição)

Biografia

Before Reading

1 Who is your favorite television personality? What does he/she do?

2 Before reading the following text, take a look at its **structure**, **title** and **picture**. Answer the questions below.

- Who is the text about?
- Who is he?
- What else do you know about him?

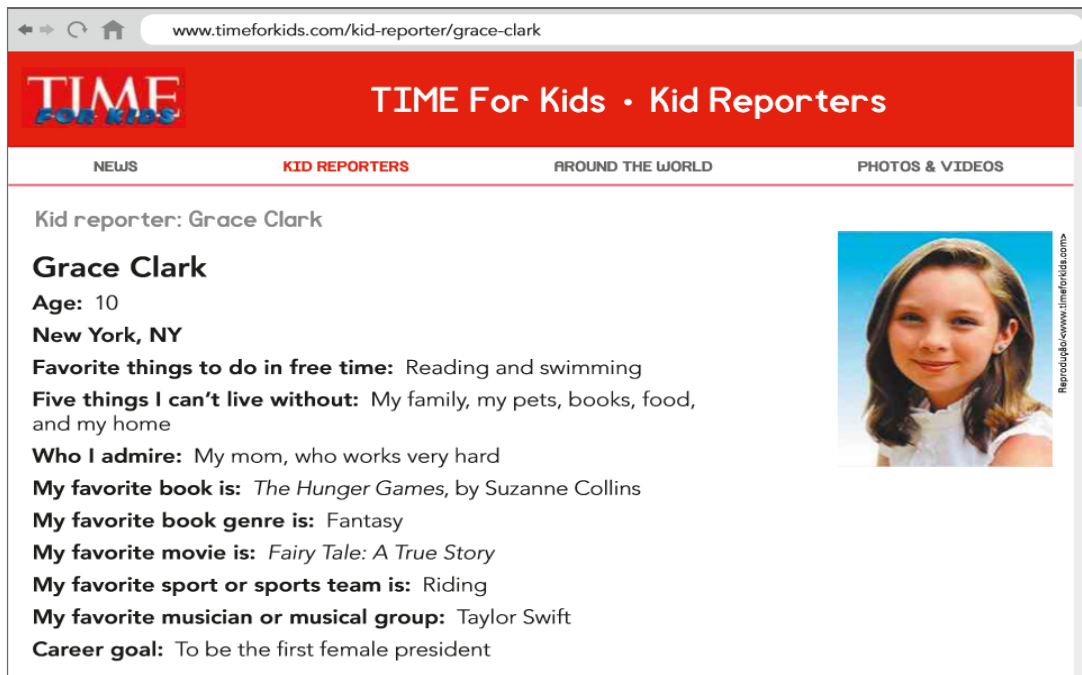
3 Mark the following items about Jamie Oliver that you expect to find in the text.

<input type="checkbox"/> Date and place of birth.	<input type="checkbox"/> Details about his career.
<input type="checkbox"/> Date and place of death.	<input type="checkbox"/> Important events in early life.
<input type="checkbox"/> Parents' names.	

Figura 9. Atividade de pré-leitura do gênero biografia (1ª edição)

Nos excertos, as atividades de pré-leitura dos gêneros biografia curta, ficha informativa e biografia, seguem uma ordem similar de apresentação, introduzindo o tema abordado pelo texto, seus componentes estruturais e informações comuns ao gênero textual. Dentre os gêneros analisados nesta pesquisa, a biografia curta foi o primeiro encontrado na seção leitura. No exemplar da primeira edição, ela foi organizada em formato de lista e trouxe, como assunto, informações e interesses de uma criança chamada Grace Clark que, por sua vez, desempenha o

papel de uma repórter mirim na revista *Time for Kids (TFK)*. Observem a biografia curta de Grace no livro:



www.timeforkids.com/kid-reporter/grace-clark

TIME FOR KIDS TIME For Kids · Kid Reporters

NEWS KID REPORTERS AROUND THE WORLD PHOTOS & VIDEOS

Kid reporter: Grace Clark

Grace Clark

Age: 10

New York, NY

Favorite things to do in free time: Reading and swimming

Five things I can't live without: My family, my pets, books, food, and my home

Who I admire: My mom, who works very hard

My favorite book is: *The Hunger Games*, by Suzanne Collins

My favorite book genre is: Fantasy

My favorite movie is: *Fairy Tale: A True Story*

My favorite sport or sports team is: Riding

My favorite musician or musical group: Taylor Swift

Career goal: To be the first female president

Reprodução: <www.timeforkids.com>

Adapted from: <www.timeforkids.com/kid-reporter/grace-clark>. Accessed in: July 2014.

Figura 10. Atividade de leitura: gênero biografia curta (1ª edição)

Apesar da revista atender a mesma faixa etária da coleção didática, a atividade apresenta adaptações quanto ao conteúdo textual. Vejamos como a biografia curta da repórter foi originalmente veiculada na revista:



Grace Clark
 Age 10
 New York, NY

Favorite thing to do in free time:
 Reading and swimming

Five things I can't live without: My family, my pets, books, food, my pink bunny, and my home

My top three dream assignments or interviews: Interview Selena Gomez, cover the Olympics, and spend a day with the president of the United States of America

My most prized possession: My thinking cap

My proudest accomplishment: Presenting a monologue I wrote about King George III

Who I look up to: My mom, who works very hard

My favorite book is: *The Hunger Games*, by Suzanne Collins

My favorite book genre is: Fantasy

My favorite movie is: *Fairy Tale: A True Story*

My favorite sport or sports team is: Riding

My favorite musician or musical group: Taylor Swift

My pet peeve: When people make up words (example: *funner*)

One thing hardly anyone knows about me: I am related to William Clark of the Lewis and Clark expedition.

Career goal: To be the first female president

Figura 11. Texto fonte: revista Time for Kids (biografia curta)

Ao verificarmos o texto fonte, pôde ser constatado que o texto utilizado no material didático foi simplificado quanto à sintaxe e o vocabulário. Essa adaptação ocorre, por exemplo, na sentença *Who I look up to*. O verbo frasal “*look up*” foi substituído no material por “*admire*”, como uma tentativa de facilitar a compreensão do termo por meio de uma palavra cognata. Os tópicos de interesse que apresentavam expressões ou estruturas que poderiam gerar confusões para um estudante iniciante, público-alvo desta atividade, como “*pet peeve*”, que nada tem a ver com animais de estimação, ou tópicos com construções frasais como “*most prized*” e “*proudest accomplishment*”, foram removidos na versão da biografia curta publicada pelo material didático.

No manual do professor, foi admitido que o trecho “*I look up to*” tinha sido adaptado e que o texto original não foi utilizado na íntegra “por se tratar de um texto extenso, optou-se por selecionar os principais itens do perfil” (FRANCO & TAVARES, 2015, p. 230). Note que o material usa a palavra “perfil” em vez de “biografia curta” para justificar as adaptações do texto. Essa alternância de termos ocorreu por conta do material entender que

short bio traz dados biográficos, mas de modo bastante breve, em forma de parágrafo ou uma lista de itens. Observe que dados biográficos em forma de lista também podem ser chamados de profiles em algumas publicações. Note que a revista *Times for Kids* usa o nome “bio” (aqui adotado) no link que remete aos textos com dados pessoais sobre os repórteres mirins (FRANCO & TAVARES, 2015, p. 44)

A revista virtual permaneceu como fonte do gênero biografia curta na segunda edição do material didático, todavia seu leiaute, organização textual e repórter foram atualizados na nova versão. Vejamos essas mudanças:



Adapted from: <www.timeforkids.com/g56/our-kid-reporters>. Accessed on: December 26, 2017.

Figura 12. Atividade de leitura: gênero biografia curta - 2ª edição (6º ano, p. 38)

A nova versão organizou as informações pessoais da repórter em lista de tópicos (nome, idade e cidade) e seus interesses foram reunidos em parágrafo único. A atividade da nova edição didática indica apenas uma adaptação do texto, porém, o que se constata é a preocupação com a identidade da repórter mirim: o nome e a foto da jovem foram alterados, por se tratar de uma menor de idade. Observem a figura:

Name Marley Alburez

Age 11

Home New York, NY

Marley enjoys drawing, swimming, and helping animals. Her dream interview is J.K. Rowling.




Figura 13. Texto fonte: revista *Time for Kids* (biografia curta)

Assim como a biografia curta da repórter Grace Clark, o segundo gênero encontrado na seção de leitura, a ficha informativa, foi organizado em uma lista de tópicos em ambas as edições do material didático. As fichas pertencem aos jogadores Marta e Neymar e elencam informações pessoais dos atletas. Vejamos as fichas:

Text 1

QUICK FACTS

NAME: Marta

OCCUPATION: Soccer player, athlete

BIRTH DATE: February 19, 1986 (age 28)

PLACE OF BIRTH: Dois Riachos, Brazil

AKA: Marta

FULL NAME: Marta Vieira da Silva

NICKNAME: Pelé de saias ("Pelé with skirts")

ZODIAC SIGN: Pisces



Harold Cunningham/Getty Images

Available at: <www.biography.com/people/marta-21322927>.
Accessed in: July 2014.
(fragment)

Text 2

NEYMAR FACT FILE

FULL NAME: Neymar da Silva Santos Junior

DATE OF BIRTH: February 5, 1992 (age 22)

PLACE OF BIRTH: Mogi das Cruzes, Brazil

HEIGHT: 1.75m (five feet nine inches)

POSITION: forward

SENIOR INTERNATIONAL DEBUT: USA, August 10, 2010

INTERNATIONAL GOALS: 35

CLUBS: Santos (BRA) 2009-2013, Barcelona (ESP) 2013-present



Jefferson Brumbyer/Ultimedia/Getty Images

Available at: <<http://sports.ndtv.com/fifa-world-cup-2014/news/226489-neymar-factfile-brazil-stellar-striker-out-of-fifa-world-cup>>.
Accessed in: July 2014. (fragment)

Figura 14. Atividade de leitura: gênero ficha informativa - 1ª edição



Text 1	Text 2
 <p>Quick facts Name: Marta Occupation: Soccer player, athlete Birth date: February 19, 1986 (age 32) Place of birth: Dois Riachos, Brazil AKA: Marta Full name: Marta Vieira da Silva Nickname: Pelé de saias ("Pelé with skirts")</p> <p>Available at: <www.biography.com/people/marta-21322927>. Accessed on: January 22, 2018. (Fragment).</p>	 <p>Neymar fact file Full name: Neymar da Silva Santos Junior Date of birth: February 5, 1992 (age 26) Place of birth: Mogi das Cruzes, Brazil Height: 1.75 m (five feet, nine inches) Position: forward Senior international debut: USA, August 10, 2010 International goals: 52 Clubs: Santos (BRA) 2009-2013, Barcelona (ESP) 2013-2017, Paris Saint-Germain (FRA) 2017-present</p> <p>Available at: <http://punchng.com/neymar-factfile/>. Accessed on: December 26, 2017. (Fragment).</p>

Figura 15. Atividade de leitura: gênero ficha informativa - 2ª edição (6º ano, p. 58)

Na ficha informativa do jogador Neymar, fontes diferentes foram utilizadas nos textos da primeira e segunda edição. Na primeira, a ficha do jogador teve como fonte o site indiano *New Delhi Television Limited* (NDTV). Neste, a ficha foi ancorada em uma notícia que destacava a lesão do jogador em uma partida entre a seleção brasileira e a colombiana na copa sediada no Brasil, em 2014. Vejamos:

Neymar Factfile: Brazil's Stellar Striker Out of FIFA World Cup

At 22, Neymar has emerged as one of the biggest stars in international football. The sensational striker however won't shine anymore for Brazil in this FIFA World Cup after he was ruled out due to a serious back injury.

Written by Agence-France Presse | Updated: July 05, 2014 11:26 AM IST | Read Time: 1 min



Neymar screams in pain after he hurt his back in Brazil's match against Colombia.

© AP

Fortaleza:

Factfile on Brazilian forward Neymar, who was ruled out of the World Cup with a fractured vertebra on Friday:

Full name: Neymar da Silva Santos Junior

Date of birth: February 5, 1992 (age 22)

Place of birth: Mogi das Cruzes, Brazil

Height: 1.75m (five feet nine inches)

Position: Left wing/forward

Senior international debut: v USA, August 10, 2010

International caps: 54

International goals: 35

Clubs: Santos (BRA) 2009-2013, Barcelona (ESP) 2013-present

Honours:

2009 Campeonato Paulista best young player;

2010, 2011, 2012 Campeonato Paulista best player;

2010 Copa do Brasil top-scorer;

2011 Copa Libertadores;

2011, 2012 South American footballer of the year;


2011 FIFA Puskas goal of the year;

Figura 16. Texto fonte: New Delhi Television Limited (ficha informativa)

Já em sua segunda edição, o texto fonte foi veiculado pelo site nigeriano *Punch* e tem como plano de fundo a multa milionária de transferência do jogador do Barcelona para o time francês Paris Saint-Germain. Observem como a notícia ancorou a ficha de Neymar:

PUNCH
...Nigeria's most widely read newspaper

HOME NEWS SPORTS METRO PLUS ENTERTAINMENT POLITICS BUSINESS HEALTHWISE PODCAST



(FILES) This file picture taken on September 28, 2016 shows detail on the hairstyle and neck tattoos sported by Barcelona's Neymar during the Champions League first leg football match between Borussia Moenchengladbach and FC Barcelona in Moenchengladbach, Germany. / AFP PHOTO / PATRIK STOLLARZ

Factfile on Brazilian forward Neymar, who signed for Paris Saint-Germain from Barcelona for a world-record transfer fee of 222 million euros (\$264m, £200m) on Thursday:

Full name: Neymar da Silva Santos Junior

Date of birth: February 5, 1992 (age 25)

Place of birth: Mogi das Cruzes, Brazil

Height: 1.75m (five feet, nine inches)

Position: Left wing/forward

Senior international debut: v USA, August 10, 2010

International caps: 77

International goals: 52

Clubs: Santos (BRA) 2009-2013, Barcelona (ESP) 2013-2017, Paris Saint-Germain (FRA) 2017-present

Major club honours: Champions League (2015), 2x La Liga (2015, 2016), 3x Copa Del Rey (2015, 2016, 2017), Club World Cup (2015), Copa Libertadores (2011), Campeonato Paulista (2010, 2011, 2012), Copa do Brasil (2010)

Major international honours: Olympic gold medal (2016), Confederations Cup (2013)

Figura 17. Texto fonte: Punch (ficha informativa)

Comparando as duas fontes das fichas do jogador, pudemos observar que ambas eram parte de uma notícia sobre o atleta e não aparecem de forma isolada como a versão do gênero que as duas edições do material didático trazem. Essa observação foi posta pelo manual do professor, que orienta para que o docente “comente também que é comum esses textos serem publicados ao lado de textos um pouco mais longos sobre a mesma pessoa” (FRANCO & TAVARES, 2015, p. 54).

Quanto à ficha informativa da jogadora Marta, o website *biography* foi o responsável por ela. Contudo, ao tentarmos encontrar a ficha da jogadora no endereço de referência, constatamos que a mesma havia sido retirada do site e por esse motivo, não foi possível traçar comparações entre o texto utilizado na atividade e o seu texto fonte³⁰.

Em termos quantitativos, a biografia foi o terceiro gênero encontrado na seção *Reading*. Na atividade de leitura, assim como a ficha informativa da jogadora Marta, o texto também tem como fonte o site *biography.com* e traz como biografado o chefe de cozinha Jamie

³⁰ Verificamos que as únicas jogadoras de futebol que atualmente têm suas fichas no *biography.com* são Mia Hamm, Carli Lloyd, Alex Morgan e Hope Solo. Todas americanas e medalhistas de ouro e/ou campeãs em copas do mundo.

Oliver. Dentre as características apresentadas no exemplar, pôde se observar que o texto foi organizado em dois parágrafos destinados a (1) apresentar os trabalhos que tornaram Oliver famoso e (2) narrar a trajetória de vida do chefe de cozinha. Dentre as informações encontradas no exemplar, identificamos a data e o local de nascimento de Jamie, as influências marcantes de sua profissão e as atividades que o tornaram conhecido internacionalmente. Observem o exemplar da primeira edição:

Reprodução <www.biography.com>

www.biography.com

bio.

☰ 🔍 ⓘ PEOPLE IN THE NEWS NOSTALGIA HISTORY & CULTURE FAMOUS LOOKALIKES

Feature/ash/Shutterstock/Glow Images

Jamie Oliver Biography

Chef, Television Personality (1975-)

Jamie Oliver is a British chef best known for his television series *The Naked Chef* and for campaigning for healthier diets in school children.

SYNOPSIS

Jamie Oliver is a British chef born on May 27, 1975, in Clavering, United Kingdom. As a child he worked in his parents' restaurant, thus influencing his career direction. At age 16, he attended Westminster Catering College and then gained valuable experience working at several reputable restaurants. His break into television came when he appeared in a documentary while working at the River Café in London. From there, he gained fame after hosting a hit cooking show, *The Naked Chef*. Multiple cookbook publications and restaurant openings followed. Throughout the 2000s, he championed healthier eating for school children in the U.S. and U.K.

From: <www.biography.com/people/jamie-oliver-507439>. Accessed in: February 2015.

Figura 18. Atividade de leitura: gênero biografia - 1ª edição (8º ano, p. 102)

Em sua segunda edição, duas mudanças foram encontradas no exemplar: a primeira delas foi quanto ao leiaute do texto ocasionada pela alteração do design do próprio site e, a segunda mudança ocorreu quanto à ordem textual das carreiras de Jamie Oliver na biografia. Na primeira versão, Oliver era apresentado como “*Chef, Television Personality...*”, título este substituído por “*Television Personality, Chef...*” em sua segunda versão da biografia. Essa inversão realizada pelo material didático pode indicar que Oliver atualmente deva ser mais conhecido como personalidade televisiva do que propriamente chefe de cozinha. Vejamos essas modificações:



Reprodução/www.biography.com
Featureflash Photo Agency/Shutterstock

www.biography.com

BIOGRAPHY

PEOPLE NOSTALGIA CELEBRITY HISTORY & CULTURE CRIME & SCANDAL VIDEO

Jamie Oliver Biography

Television Personality, Chef (1975-)

Jamie Oliver is a British chef best known his television series *The Naked Chef* and for campaigning for healthier diets in school children.

Synopsis

Jamie Oliver is a British chef born on May 27, 1975, in Clavering, United Kingdom. As a child he worked in his parents' restaurant, thus influencing his career direction. At age 16, he attended Westminster Catering College and then gained valuable experience working at several reputable restaurants. His break into television came when he appeared in a documentary while working at the River Café in London. From there, he gained fame after hosting a hit cooking show, *The Naked Chef*. Multiple cookbook publications and restaurant openings followed. Throughout the 2000s, he championed healthier eating for school children in the U.S. and U.K.


Available at: <www.biography.com/people/jamie-oliver-507439>. Accessed on: June 28, 2018.

Figura 19. Atividade de leitura: gênero biografia - 2ª edição (7º ano, p. 96)

Apesar do material didático não ter indicado adaptações no conteúdo da biografia do chefe britânico, verificamos que o texto de referência não é exatamente idêntico ao apresentado nas atividades de leitura. Observem o texto fonte da biografia de Oliver:

BIOGRAPHY

PEOPLE NOSTALGIA CELEBRITY HISTORY & CULTURE CRIME & SCANDAL VIDEO



Jamie Oliver Biography

(1975-)

UPDATED: JUN 11, 2020 · ORIGINAL: APR 2, 2014

f
🐦
🍷
💬
🖨

Jamie Oliver is a British chef best known for his television series 'The Naked Chef' and for campaigning for healthier diets in school children.

Who Is Jamie Oliver?

Jamie Oliver is a chef born on May 27, 1975, in Clavering, United Kingdom. As a child he worked in his parents' restaurant, thus influencing his career path. He began attending Westminster Catering College at age 16 and then gained valuable experience working at several reputable restaurants.

Oliver's break into television came when he appeared in a documentary while working at the River Café in London. From there, he gained fame after hosting a hit cooking show, *The Naked Chef*. Multiple cookbook publications and restaurant openings followed, giving him a prominent platform for championing healthier eating for school children.

Although he narrowly staved off the collapse of his chain Jamie's Italian in 2017, Oliver ultimately succumbed to financial difficulties in May 2019 with the announcement that his restaurant business was being placed into bankruptcy protection.

QUICK FACTS

NAME
Jamie Oliver



BIRTH DATE
May 27, 1975 (age 45)

PLACE OF BIRTH
Clavering, United Kingdom

ZODIAC SIGN
Gemini

Figura 20. Texto fonte: biography.com (biografia)

Ao compararmos as versões do material e seu texto fonte, podemos constatar que o texto fonte foi modificado em várias camadas pelo material didático: as edições foram realizadas quanto à imagem, o subtítulo, o tópico, o vocabulário e as construções frasais. Para facilitar a visualização das mudanças entre material e texto fonte, vemos o quadro a seguir:

Adaptações	Material didático	Texto fonte
Foto		
Subtítulo	Chef, Television Personality (1975 -) / Television Personality, Chef (1975 -)	-----
Tópico	Synopsis	Who is Jamie Oliver?
Vocabulário	British chef	Chef
	Direction	Path

Construções frasais	“At age 16, he attended Westminster Catering College and then gained valuable experience working at several reputable restaurants.”	“He began attending Westminster Catering College at age 16 and then gained valuable experience working at several reputable restaurants.”
	“His break”	“Oliver's break”
	“Throughout the 2000s, he championed healthier eating for school children in the U.S. and U.K.”	“...giving him a prominent platform for championing healthier eating for school children.”

Quadro 7. Adaptações entre edições e texto fonte do gênero biografia

Podemos aferir pelo quadro que as alterações mais frequentes realizadas pela coleção didática ocorreram no âmbito do vocabulário e de suas construções frasais. Quanto ao vocabulário, o material optou por trocar o vocábulo *path* pelo cognato *direction*. Esse movimento de simplificação textual pôde ser notado também pela substituição da construção genitiva *Oliver's break* por *His break*.

Caminhando em direção às adaptações realizadas nas sentenças, observamos que duas delas foram reescritas e tiveram suas construções lexicais modificadas. Foi o caso dos verbos *attend* e *champion*. O texto fonte trouxe os dois verbos conjugados no tempo verbal presente progressivo, *attending* e *championing*, e estes, por sua vez, foram postos no material didático em sua forma passado, *attended* e *championed*. Essa adaptação verbal garantiu que o material pudesse legitimar o ensino do tempo verbal em questão através de um exemplo, em tese, autêntico de uso dentro do gênero estudado. Esse processo foi exemplificado na questão abaixo:

3 What do the verbs in bold (**worked, attended, gained, championed**) have in common? Complete the statement below.

They are examples of regular verbs in the Past Simple tense. They all end in

Figura 21. Atividade sobre past simple (1ª edição)

4.3.2. Seção *Taking it Further*

No outro agrupamento de gêneros textuais, as resenhas sobre livros e filmes foram encontradas na seção *Taking it Further* da coleção didática. Essa seção aprofunda a discussão sobre o tema da unidade, uma espécie de seção de leitura crítica. Nela, assim como em Reading, as características dos gêneros textuais foram postas aos alunos em uma atividade de reconhecimento de aspectos quanto à estrutura textual. Observem as atividades:

Book
review

5 Match the columns below to better understand the structure of the text.

a. Paragraph 1	<input type="checkbox"/> Opinion about the book. (What do you think of the book?)
b. Paragraph 2	<input type="checkbox"/> Recommendation of the book. (Would you recommend the book?)
c. Paragraph 3	<input type="checkbox"/> Summary of the book. (What is the book about?)

Figura 22. Atividade de pré- leitura do gênero resenha (1ª edição)

Movie
review

2 Before reading the following text, take a look at its **picture, structure** and **source**. Then, mark the correct item that completes each sentence below.

a. The text is a

movie summary.

movie review.

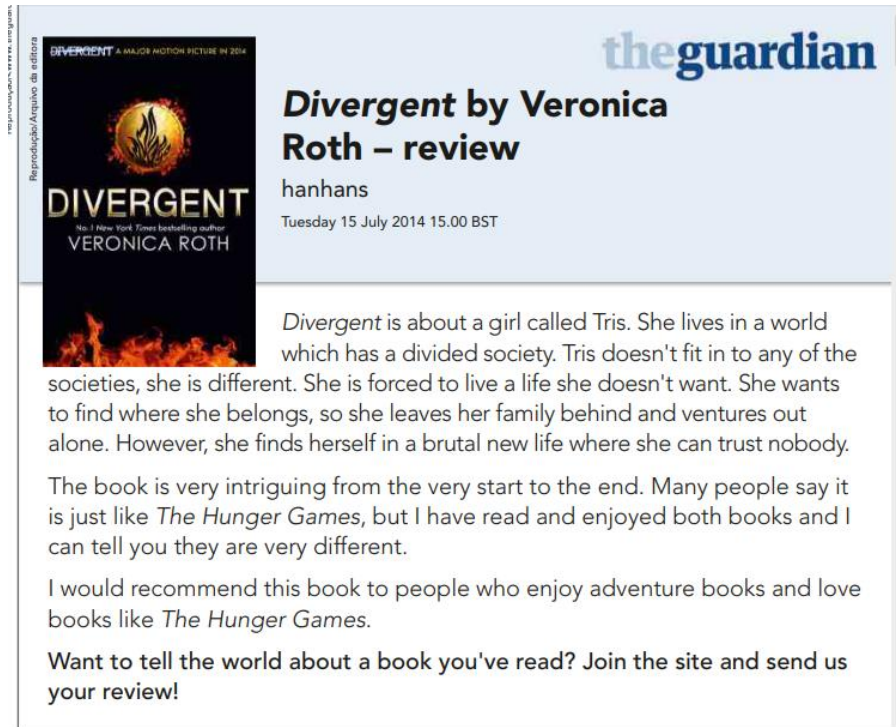
b. The text is written by a

user.

professional critic.

Figura 23. Atividade de pré- leitura do gênero resenha (1ª edição)

Nessa seção, ambas as edições utilizaram a resenha do livro *Divergent*, *bestseller* futurístico escrito por Veronica Roth. As atividades de compreensão do texto dividiu o conteúdo da resenha em três parágrafos, sendo que o primeiro foi responsável pelo resumo do livro, o segundo pela opinião do autor da resenha e o terceiro pela recomendação positiva ou negativa sobre o livro lido. O texto tem predominantemente como estrutura linguística o tempo verbal presente. Vejamos:



Reprodução/Arquivo da editora

the guardian

Divergent by Veronica Roth – review

hanhans
Tuesday 15 July 2014 15.00 BST

DIVERGENT
No. 1 New York Times bestselling author
VERONICA ROTH

Divergent is about a girl called Tris. She lives in a world which has a divided society. Tris doesn't fit in to any of the societies, she is different. She is forced to live a life she doesn't want. She wants to find where she belongs, so she leaves her family behind and ventures out alone. However, she finds herself in a brutal new life where she can trust nobody.

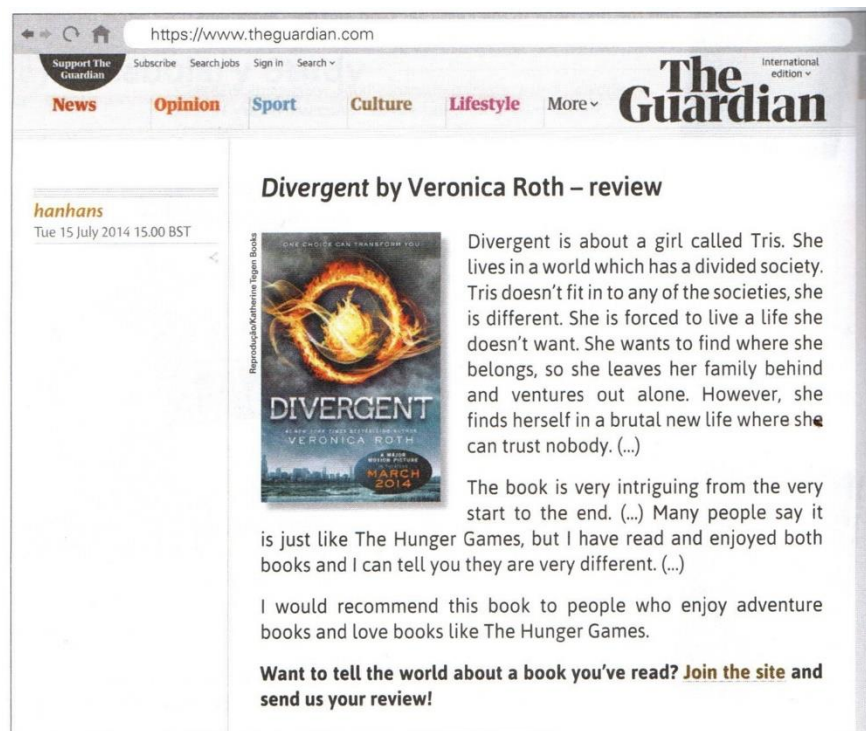
The book is very intriguing from the very start to the end. Many people say it is just like *The Hunger Games*, but I have read and enjoyed both books and I can tell you they are very different.

I would recommend this book to people who enjoy adventure books and love books like *The Hunger Games*.

Want to tell the world about a book you've read? Join the site and send us your review!

Adapted from: <www.theguardian.com/childrens-books-site/2014/jul/15/review-veronica-roth-divergent>. Accessed in: January 2015.

Figura 24. Atividade de leitura: gênero resenha (1ª edição)



https://www.theguardian.com

Support The Guardian | Subscribe | Search jobs | Sign in | Search

News | Opinion | Sport | Culture | Lifestyle | More

The Guardian International edition

Divergent by Veronica Roth – review

hanhans
Tue 15 July 2014 15.00 BST

Reprodução/Katherine Tegen Books

DIVERGENT
ONE CHOICE CAN TRANSFORM YOU
A MAJOR MOTION PICTURE
MARCH 2014

Divergent is about a girl called Tris. She lives in a world which has a divided society. Tris doesn't fit in to any of the societies, she is different. She is forced to live a life she doesn't want. She wants to find where she belongs, so she leaves her family behind and ventures out alone. However, she finds herself in a brutal new life where she can trust nobody. (...)

The book is very intriguing from the very start to the end. (...) Many people say it is just like *The Hunger Games*, but I have read and enjoyed both books and I can tell you they are very different. (...)

I would recommend this book to people who enjoy adventure books and love books like *The Hunger Games*.

Want to tell the world about a book you've read? [Join the site](#) and send us your review!

Available at: <<https://www.theguardian.com/childrens-books-site/2014/jul/15/review-veronica-roth-divergent>>. Accessed on: July 31, 2018. (Fragment).

Figura 25. Atividade de leitura: gênero resenha - 2ª edição (8º ano, p. 100)

Diferente dos exemplares encontrados no material didático, a resenha veiculada no site do jornal *The Guardian* tem o seu texto organizado em quatro parágrafos e utiliza em suas construções frasais verbos no tempo verbal passado em maior número: dos quatro parágrafos do texto, três deles foram escritos no passado. O texto fonte trouxe as especificações de conteúdo do gênero textual e as organizou como a) 1º parágrafo: resumo b) 2º, 3º e 4º parágrafos: opinião e c) 4º parágrafo: recomendação da obra. Dentre os parágrafos do texto, apenas o primeiro teve predominância do tempo verbal no presente. Observem:

The image shows a screenshot of a book review on The Guardian website. The page header includes the 'Support The Guardian' logo, navigation links for 'News', 'Opinion', 'Sport', 'Culture', and 'Lifestyle', and the 'The Guardian' logo. The review is titled 'Divergent by Veronica Roth - review' and is categorized under 'Children's books'. The author of the review is 'hanhans', dated 'Tue 15 Jul 2014 15:00 BST'. A quote from the review reads: 'Tris becomes drawn to a boy who seemed dangerous but safe'. Below the text is a book cover for 'DIVERGENT' by Veronica Roth, featuring a stylized flame logo and the text 'A MAJOR MOTION PICTURE IN 2014' and 'No. 1 New York Times bestselling author VERONICA ROTH'.

▲ Veronica Roth, *Divergent* (Divergent Trilogy, Book 1)

Divergent is about a girl called Tris. She lives in a world which has a divided society. Tris doesn't fit in to any of the societies, she is different. She is forced to live a life she doesn't want. She wants to find where she belongs, so she leaves her family behind and ventures out alone. However, she finds herself in a brutal new life where she can trust nobody. Along this journey she becomes drawn to a boy who seemed dangerous but safe.

The book was very intriguing from the very start to the end. The plot line was unique and kept me reading. Many people say it is just like *The Hunger Games*, but I have read and enjoyed both books and I can tell you they are very different.

Divergent was based around many different aspects, but what I liked the most about this book was that it displayed not only the relationship that Tris had with Four, but it was also based on her friendship with the other characters and her family. I feel like other books are generally based around one relationship and don't really show the character's relationship with their friends and family as much as *Divergent* did, and that's what I think made *Divergent* a great book to read.

Tris was a very strong character and it was very interesting to read about her because she had her own mind and did not follow rules. She was a very determined character which made it so much better to read. And to top it all off there was a bit of romance in the book, which made it even better to read. I would recommend this book to people who enjoy adventure books and love books like *The Hunger Games*.

• **Buy this book at the [Guardian Bookshop](#)**

Want to tell the world about a book you've read? [Join the site](#) and send us your review!

Figura 26. Texto fonte: The Guardian (resenha)

Ao verificarmos o texto fonte, foi possível constatar que a estrutura gramatical parece ditar as adaptações realizadas na resenha do material didático. Construções frasais no passado foram suprimidas e/ou alteradas para o presente, como construção lexical predominante do gênero resenha. É o caso, por exemplo, do excerto “The book was very intriguing”, adaptado na coleção como “The book is very intriguing”. O material didático atesta que “não há nenhum trecho reescrito” (FRANCO & TAVARES, 2015, p. 230) e justifica que o texto original não foi usado integralmente, pois era extenso demais.

Seguindo para o último gênero encontrado na seção *Taking it Further*, trata-se novamente de uma resenha. Dessa vez, o objeto resenhado foi o filme *Cinderella*, clássico conto de fadas da Disney, lançado em *live action* em 2015. Na primeira edição, a resenha do filme teve como referência o website *metacritic*. O site reúne avaliações de filmes, séries, jogos e outras mídias, que podem ter sido escritas tanto por críticos profissionais como por usuários do site. No caso do exemplar utilizado no material didático, a resenha pertence ao usuário

Ajoony@15. Nela, o autor descreve sua experiência afetiva com os clássicos da Disney na tentativa de persuadir o leitor a assistir ao filme. Observem a resenha:

www.metacritic.com

Summary Critic Reviews User Reviews Details & Credits Trailers & Videos

7.5 User Score
Generally favorable reviews based on 101 Ratings

User code distribution:
Positive: 82
Mixed: 9
Negative: 10

Cinderella
RELEASE DATE: MAR 13, 2015

10 Ajoony@15
Mar 13, 2015

I'm a senior citizen, single, no grand kids to accompany me, just me. My mom took me to see the Disney animated classic in the 50's. It has held a beautiful place in my heart ever since. I've seen many adaptations over the decades. None has ever matched this. This non-animated version for me was spectacular visually, moving, romantic, and sparked the flames in my heart from this legendary fairy tale I've held since I was seven. Could not have been done better!

5 of 7 users found this helpful
All this user's reviews

Adapted from: <www.metacritic.com/movie/cinderella/user-reviews>. Accessed in: April 2015.

Figura 27. Atividade de leitura: gênero resenha – filme Cinderella (1ª edição)

Em sua segunda edição, o material didático permaneceu com o mesmo exemplar da resenha utilizada na edição anterior. No entanto, o nome do usuário do site antes nomeado como Ajoony@15 foi modificado para 10Chazd3. Vejamos:

www.metacritic.com

CINDERELLA
RELEASE DATE: MARCH 13, 2015

7.4 USER SCORE
Generally favorable reviews based on 396 Ratings

USER RATING DISTRIBUTION:
POSITIVE: 275
MIXED: 93
NEGATIVE: 28

10 User Reviews
10 Chazd3
Mar 13, 2015

I'm a senior citizen, single, no grand kids to accompany me, just me. My mom took me to see the Disney animated classic in the 50's. It has held a beautiful place in my heart ever since. I've seen many adaptations over the decades. None has ever matched this. This non-animated version for me was spectacular visually, moving, romantic, and sparked the flames in my heart from this legendary fairy tale I've held since I was seven. Could not have been done better!

6 of 8 users found this helpful 6 2

Available at: <https://www.metacritic.com/movie/cinderella/user-reviews>. Accessed on: September 12, 2018.

Figura 28. Atividade de leitura: gênero resenha – filme Cinderella (2ª edição)

Ao verificarmos o texto fonte da resenha do filme Cinderella, constatamos que os exemplares utilizados em ambas as edições não adaptaram o conteúdo da resenha. Chazd3 foi o nome do usuário encontrado no texto original, o mesmo encontrado na segunda versão do material didático. Observem a resenha fonte:

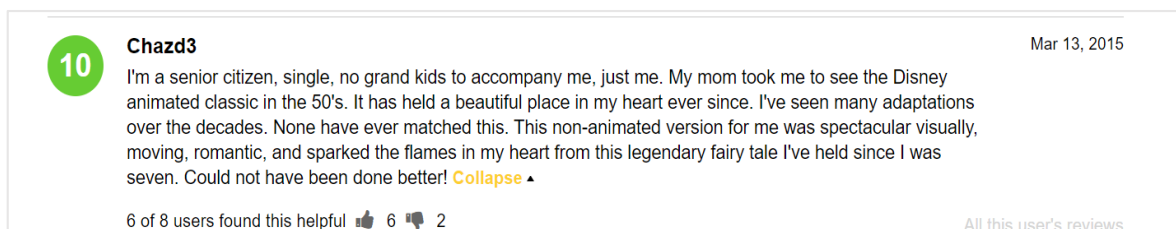


Figura 29. Texto fonte: metacritic (resenha)

Em seu manual do professor, a primeira edição do material didático explica que realizou tal adaptação com intuito de “preservar a identidade de quem a postagem no link indicado” (FRANCO & TAVARES, 2015, p. 223). Como visto, essa preocupação com a identidade do autor da resenha não foi seguida na nova edição do material.

4.3.3. Seção *Language in use*

Todos os gêneros textuais participantes desta pesquisa foram encontrados na seção gramatical *language in use* e o primeiro deles foi a biografia curta. No material didático da primeira edição, os três exemplares encontrados apresentavam biografias curtas com informações pessoais sobre Bridget Bernardo, Alaa Osman e Abhinav Piplani, repórteres mirins da revista *Time for Kids* em 2014. Vejamos:



Available at: <www.timeforkids.com/tfk-kid-reporters/2012-2013>. Accessed in: July 2014.

Figura 30. Atividade gramatical: gênero biografia curta (1ª edição)

As biografias curtas apresentavam o nome, a idade, a cidade natal, as atividades de lazer e os filmes favoritos dos três repórteres, uma versão reduzida do texto fonte. Ao verificarmos as biografias curtas na revista TFK, das 14 informações encontradas nos textos da revista sobre os repórteres, 10 delas foram removidas na versão publicada na seção gramatical da obra didática. Vejamos:



Kid Reporter - Bridget Bernardo



Bridget Bernardo
Age 11
Wakefield, RI

Favorite things to do in free time:
Read and go to the beach

Five things I can't live without: My family, faith, friends, my glasses and my MacBook computer

My dream assignment or interview:
Sandra Day O'Connor

My most prized possession: My lacrosse stick

My proudest accomplishment: Being selected a TFK Kid Reporter

Who I look up to: My parents and grandparents

The last book I read: *Number the Stars*, by Lois Lowry

My favorite movie is: *Finding Nemo*


My favorite musical group: Taylor Swift

My pet peeve: Mean-spirited and bossy people

One thing hardly anyone knows about me: I have a 99-year-old great-grandmother I call Super Nana.

Career goal: To become an eye doctor or a journalist

Kid Reporter - Abhinav Piplani



Abhinav Piplani
Age 11
Marietta, GA

Favorite thing to do in free time:
Read, watch TV and play with my brother

Five things I can't live without: My family, my computer, Indian food, books and my iPod

My dream assignment or interview:
Michelle or Barack Obama

My most prized possession: My family

My proudest accomplishment: Becoming a TFK Kid Reporter

Who I look up to: My parents

The last book I read: *The Cay*, by Theodore Taylor

My favorite movie is: *Harry Potter and the Deathly Hallows: Part 2*


My favorite musical group: Black Sabbath

My pet peeve: When people ignore me

One thing hardly anyone knows about me: I love acting.

Career goal: To become a cardiologist

Kid Reporter - Alaa Osman



Alaa Osman
Age 10
Orange Park, FL

Favorite thing to do in free time:
Reading and watching the Science Channel

Five things I can't live without:
Family, books, math, science and tae kwon do

My dream assignment or interview:
Oprah Winfrey

My most prized possession: My silver locket

My proudest accomplishment: Becoming a TFK Kid Reporter

Who I look up to: Albert Einstein

The last book I read: *Legon Awakening*, by Nicholas Taylor

My favorite movie is: *Madagascar*

My favorite musical acts: Kelly Clarkson and One Direction

My pet peeve: Inconsiderate people who don't respect others




One thing hardly anyone knows about me: I love Gorgonzola cheese.

Career goal: To become a quantum physicist, a biologist or a reporter at a major news

Figura 31. Texto fonte (revista TFK): gênero biografia curta (1ª edição)

Em sua segunda versão, o material didático manteve a revista *Time for Kids* como fonte dos textos da seção gramatical *Language in use*. Assim como na primeira edição, as informações pessoais quanto ao nome, a idade e o local de nascimento dos três repórteres da edição da revista de 2017 foram organizadas em formato de listas de tópicos. Por outro lado, informações referentes aos interesses e desejos dos repórteres não seguiram a mesma organização, tendo sido descritas em parágrafo único. Observem a figura:

www.timeforkids.com

 <p>Name Nancy C. Age 13 Home Bethesda, MD Nancy would like to interview her favorite band, One Direction. Her best friend is her dog, Wiley.</p>	 <p>Name Caleb J. Age 13 Home New York, NY Caleb loves to read and draw. His proudest accomplishment is winning a debate competition.</p>	 <p>Name Grace H. Age 10 Home St. Louis, MO Grace likes writing about politics and the environment. Her favorite movie is <i>Wonder Woman</i>.</p>
---	---	--

Adapted from: <www.timeforkids.com/g34/our-kid-reporters>. Accessed on: December 26, 2017.

Figura 32. Atividade gramatical: gênero biografia curta (2ª edição)

Quanto à atividade, as duas versões do material didático repetiram o mesmo formato de exercício no qual o aluno deveria ler o gênero, para que, posteriormente, pudesse completar frases com adjetivos possessivos *his*, *her* ou *their*. Vejamos as atividades das duas versões:

- a. Bridget is from Rhode Island, United States. *Her* favorite movie is *Finding Nemo*.
- b. Abhinav is from Georgia, United States. *His* favorite movie is *Harry Potter and the Deathly Hallows: Part 2*.
- c. Alaa is from Florida, United States. *Her* favorite movie is *Madagascar*.
- d. Bridget, Abhinav and Alaa are from different places in the United States. *Their* favorite free time activity in common is reading.

Figura 33. Atividade gramatical: gênero biografia curta (1ª edição)

- a. Nancy is from Maryland, the USA. ★ favorite group is One Direction. Her
- b. Caleb is from New York, the USA. ★ favorite activities are reading and drawing. His
- c. Grace is from Missouri, the USA. ★ favorite movie is *Wonder Woman*. Her
- d. Nancy and Caleb are both 13 years old, but ★ hometowns are different. their

Figura 34. Atividade gramatical: gênero biografia curta (2ª edição)

Ao compararmos as biografias curtas presentes no material didático às suas respectivas fontes, percebemos que apenas os nomes e as fotos dos repórteres foram alterados no material. A organização textual do gênero e seu conteúdo foram integralmente reproduzidos. Vejamos:

Name Natalie Chen

Age 13

Home Bethesda, MD

Natalie would like to interview her favorite band, One Direction. Her best friend is her dog, Wiley.



Name Gabrielle Hurd

Age 10

Home St. Louis, MO

Gabrielle likes writing about politics and the environment. Her favorite movie is *Wonder Woman*.



Name Cameron Joyner

Age 13

Home New York, NY

Cameron loves to read and draw. His proudest accomplishment is winning a debate competition.



Figura 35. Texto fonte (revista TFK): gênero biografia curta (2ª edição)

Seguindo para o próximo gênero encontrado na obra *Way to English for Brazilian Learners*, a ficha informativa foi o único gênero que apresentou duas ocorrências no escopo desta pesquisa. Essa repetição ocorreu na primeira edição, nos volumes 1 e 2 da coleção didática. Em seu volume 1, o material utilizou as fichas das cantoras Shakira e Demi Lovato. As fichas das artistas apresentavam informações pessoais referentes a nome, profissão, data e local de nascimento e signo do zodíaco. Em sua segunda edição, a informação quanto à idade das cantoras nas fichas foi atualizada de acordo com o ano em que o material didático tinha sido produzido. Observem as duas versões:



Figura 36. Atividade gramatical: ficha informativa (1ª edição)



Figura 37. Atividade gramatical: ficha informativa (2ª edição)

Dentro da seção gramatical, as fichas informativas de ambas as coleções apresentaram sentenças com base nas fichas das cantoras. As frases devem ser completadas com o verbo *to be* adequado a cada sentença. Vejamos as atividades das duas versões:

- 5** Complete the following sentences with **is**, **isn't**, **are** or **aren't**.
- Shakira and Demi _____ famous singers.
 - Demi _____ also a television actress.
 - _____ Shakira an Aquarius? Yes, she _____.
 - _____ Albuquerque in Mexico? No, it _____. It _____ in New Mexico, the USA.
 - _____ Demi and Shakira from Spain? No, they _____.
 - Shakira _____ from Colombia and Demi _____ from the United States.
- 5** Replace the icons ★ with **is**, **isn't**, **are** or **aren't** to complete the following sentences. Write the answers in your notebook.
- Shakira and Demi ★ famous singers. *are*
 - Demi ★ also a television actress. *is*
 - ★ Shakira an Aquarius? Yes, she ★. *Is/is*
 - ★ Albuquerque in Mexico? No, it ★. It ★ in New Mexico, the USA. *is/isn't/is*
 - ★ Demi and Shakira from Spain? No, they ★. *Are/aren't*
 - Shakira ★ from Colombia and Demi ★ from the United States. *is/is*

Figura 38. Atividade gramatical: ficha informativa (1ª e 2ª edições)

Ao observarmos o texto fonte das duas fichas informativas, constatamos que o site de referência dos textos apresentava as fichas a partir de um texto biográfico mais longo. Em 2020, as informações das celebridades foram atualizadas e dados antes mencionados nas fichas do material didático não foram retratados na página, como por exemplo, a profissão das duas artistas. Observem como as fichas foram reproduzidas no seu site fonte, o *biography.com*:

15/08/2020

Shakira - Age, Songs & Children - Biography

BIOGRAPHY



NAME

Shakira

BIRTH DATE

February 2, 1977

(age 43)

PLACE OF BIRTH

Barranquilla,
Colombia

AKA

Shakira Ripoll
Shakira

FULL NAME

Shakira Isabel
Mebarak Ripoll

ZODIAC SIGN

Aquarius

Shakira Biography

(1977-)

UPDATED: FEB 3, 2020 · ORIGINAL: JAN 30, 2018

Born and raised in Barranquilla, Colombia, Shakira is a hugely popular Colombian pop singer who is known for the hits "Whenever, Wherever" and "Hips Don't Lie."

Who Is Shakira?

Shakira is a hugely successfully Colombian pop singer and dancer and has won multiple Grammy, Latin Grammy and American Music Awards. Known for hits like "Whenever, Wherever" and "Hips Don't Lie," Shakira is the highest-selling Colombian artist of all time, with estimates of more than 70 million albums sold worldwide. Additionally, she has served as a judge on the popular singing-competition show *The Voice*.

Early Life and Career

Shakira Isabel Mebarak Ripoll was born on February 2, 1977, in Barranquilla, Colombia. With a Lebanese father and Colombian mother, Shakira honors both her Latino and Arabic heritage in her music. She wrote her first song at the age of 8 and signed her first record deal at 13.


Breakthrough: 'Pies Descalzos'

After her first two albums flopped, Shakira took the reins of her third album, becoming involved in every aspect of its production. Released in 1996, *Pies Descalzos*, meaning "bare feet," sold more than 3 million copies. The album featured her trademark sound, a blend of Latin, rock and Arabic musical styles. Her follow-up record, *Dónde Están Los Ladrones?* (1998), which translates as "Where are the thieves?", reached the top of Billboard's Latin charts. Not long after, Shakira won her first Grammy Award (best Latin pop album) for *Shakira: MTV Unplugged* (2000).

With the success of her albums, Shakira became a music superstar in the Spanish-language markets, known for her strong vocals and incredible hip-shaking belly dance moves.

International Stardom: 'Laundry Service'

While hugely popular throughout much of the rest of the world, Shakira had not yet achieved a major record on the U.S. pop charts. In an attempt to increase her American fan base, in 1997, at the age of 20, the singer moved with her family to Miami, Florida, and taught herself to write songs in English. There, she enlisted Emilio Estefan, of Gloria Estefan and the Miami Sound Machine fame, to act as her manager and producer.



NAME
Demi Lovato

BIRTH DATE
August 20, 1992
(age 27)

PLACE OF BIRTH
Albuquerque,
New Mexico

ORIGINALLY
Demetria
Devonne Lovato

ZODIAC SIGN
Leo

Demi Lovato Biography

(1992-)

UPDATED: JUL 23, 2020 - ORIGINAL: APR 27, 2017

Demi Lovato is a successful actress and recording artist with hits like 'Skyscraper,' 'Cool for the Summer,' 'Heart Attack' and 'Sorry Not Sorry.'

Who Is Demi Lovato?

Demi Lovato started out as a child actor on *Barney & Friends*, before moving on to roles in shows like *Sonny with a Chance* and the film *Camp Rock*. Meanwhile, she launched a successful recording career with the release of her debut album, *Don't Forget*, in 2008. Lovato has followed with the albums *Unbroken*, *Confident* and *Tell Me You Love Me*, scoring hits with singles like "Skyscraper" and "Sorry Not Sorry." She has also continued to appear on television, serving as a judge on the singing competition show *The X Factor* from 2012 to 2013.

Early Life and Career

Demetria Devonne Lovato was born on August 20, 1992, in Albuquerque, New Mexico. Lovato's mother, Dianna, is a former country music recording artist and Dallas Cowboys Cheerleader. Lovato is the middle child of three sisters. Her older sister, Dallas, is also a singer and actress, and her younger sister, Madison, was born in 2002.

Growing up, Lovato won several talent contests and performed in famous venues, including the Eismann Center and the Dallas Cowboys' Thanksgiving Day halftime show with LeAnn Rimes. She started her show business career in earnest at the age of 10 when she became a series regular on the children's television show *Barney & Friends*. After her stint on *Barney & Friends*, Lovato guest-starred on the television dramas *Just Jordan* and *Prison Break*.

Disney Star: 'Camp Rock' to 'Sonny with a Chance'

In 2007, Lovato began working with the Disney Channel. First, she got a part on a short television show called *As The Bell Rings*. Her role on that ended, however, when Lovato was cast as Mitchie Torres in the starring role of the Disney Channel movies *Camp Rock* and *Camp Rock 2: The Final Jam*.

In 2008, Lovato covered the Academy Award-nominated song, "That's How You Know" from *Enchanted* on the *DisneyMania 6* album. Later on, in 2008, she began filming the Disney Channel Original Movie, *Princess Protection Program*. The film was made in Puerto Rico and Lovato co-starred with her then-good friend [Selena Gomez](#).

Figura 39. Texto fonte (site biography): gênero ficha informativa

Continuando a descrição do cenário da seção gramatical, as biografias das apresentadoras Oprah Winfrey e Ellen DeGeneres foram encontradas na coleção. Os dois textos pertenciam ao website *biography*, assim como a maioria dos textos utilizados no material didático que tinham cunho biográfico. Nos excertos disponibilizados na primeira edição do material, ambas as biografias traziam como conteúdo comum o nome do biografado, a profissão — e algumas outras características pelas quais a pessoa é reconhecida —, além da data e do local de nascimento. No caso do excerto da biografia de Oprah, foram destacados fatos

adicionais como a mudança de cidade e os programas de televisão em que foi apresentadora, até a conquista de seu próprio canal de TV. No excerto dedicado a Ellen, foi ressaltado as ocupações de seus pais e empregos exercidos antes de se tornar comediante.

Quanto à atividade disponibilizada no material, os dois trechos das biografias foram postos em um exercício no qual o aluno deveria preencher espaços em branco do texto, utilizando verbos no passado simples. Observem a atividade:

- 6 The following texts are about two famous talk show hosts. Complete them with the verbs in the box below. Use the Past Simple tense as in the example.


air • divorce • host • **move** • paint • receive • use • work



Oprah Winfrey Biography
Talk Show Host, Television Producer, Philanthropist (1954-)

SYNOPSIS
Media giant Oprah Winfrey was born in the rural town of Kosciusko, Mississippi, on January 29, 1954. In 1976, Winfrey **moved** to Baltimore, where she a hit television chat show, *People Are Talking*. She later became the host of her own, wildly popular program, *The Oprah Winfrey Show*, which for 25 seasons, from 1986 to 2011. That same year, Winfrey launched her own TV network, the *Oprah Winfrey Network*.

Available at: <www.biography.com/people/oprah-winfrey-9534419>. Accessed in: February 2015. (fragment)



Ellen DeGeneres Biography
Talk Show Host, Animal Rights Activist, Comedian (1958-)

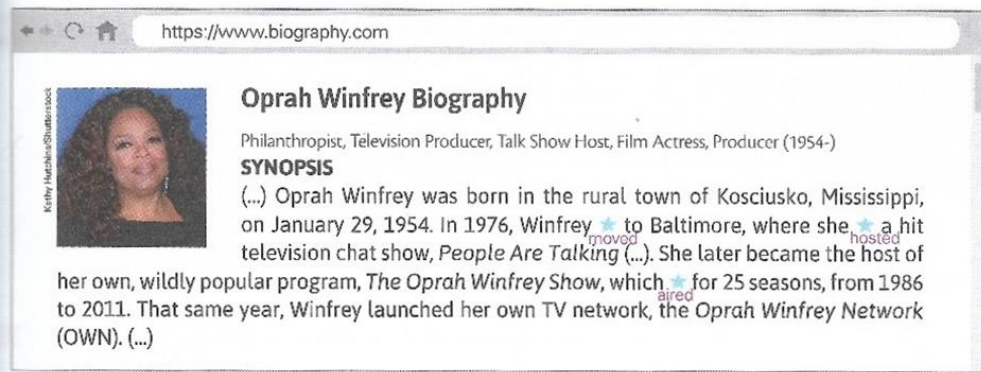
EARLY LIFE
Ellen Lee DeGeneres was born on January 26, 1958, in Metairie, Louisiana, to an insurance salesman and a working mother who when DeGeneres was a teenager. When she was growing up, DeGeneres dreamed of becoming a veterinarian, but she gave up the idea because she was "not book smart." Instead, she waited tables, houses and as a legal secretary. Then once, during a public speaking event, DeGeneres found herself frightened by the crowd and humor to get through the experience. She was a hit, and offers to do stand-up comedy.

Available at: <www.biography.com/people/ellen-degeneres-9542420>. Accessed in: February 2015. (fragment)

Figura 40. Atividade gramatical: biografia (1ª edição)

O mesmo tipo de atividade foi repetido no material da segunda edição, porém os subtítulos responsáveis por apresentar as carreiras das duas artistas, aparecem encadeados de modo diferente. Na primeira edição, Oprah é introduzida como “*talk show host, television producer, philanthropist*”, enquanto que na segunda, Winfrey é apresentada como “*philanthropist, television producer, talk show host, film actress, producer*”. Por sua vez, Ellen é tida, em sua primeira versão, como “*talk show host, animal rights activist, comedian*”, ocupações essas que foram postas, na sua segunda versão, como “*comedian, talk show host, animal rights activist*”. Essa mudança de rotulação entre as edições do material pode ter ocorrido pelos autores acreditarem, por exemplo, que Oprah esteja mais ligada às causas humanitárias do que propriamente como apresentadora. Em relação ao caso de DeGeneres, pode ser entendido que Ellen seja atualmente mais conhecida por ser comediante do que apresentadora. Vejamos essa troca:

https://www.biography.com

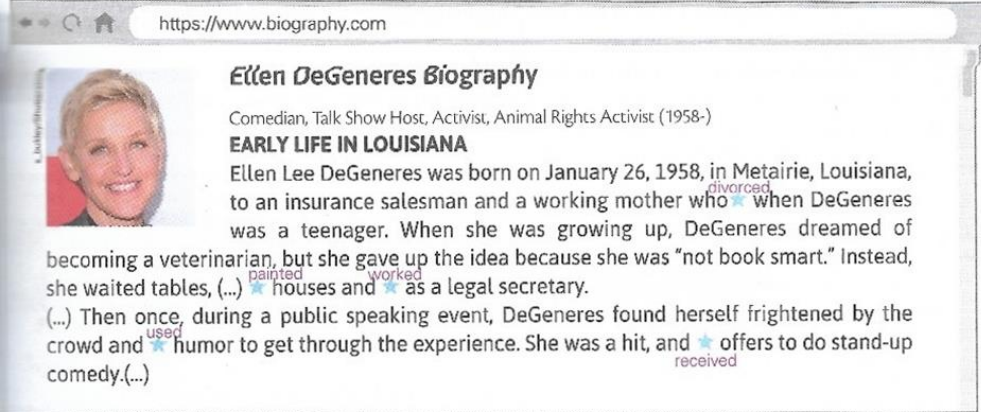


Oprah Winfrey Biography
Philanthropist, Television Producer, Talk Show Host, Film Actress, Producer (1954-)

SYNOPSIS
(...) Oprah Winfrey was born in the rural town of Kosciusko, Mississippi, on January 29, 1954. In 1976, Winfrey [★] moved to Baltimore, where she [★] hosted a hit television chat show, *People Are Talking* (...). She later became the host of her own, wildly popular program, *The Oprah Winfrey Show*, which [★] aired for 25 seasons, from 1986 to 2011. That same year, Winfrey launched her own TV network, the *Oprah Winfrey Network* (OWN). (...)

Available at: <https://www.biography.com/people/oprah-winfrey-9534419>. Accessed on: June 29, 2018. (Fragment).

https://www.biography.com



Ellen DeGeneres Biography
Comedian, Talk Show Host, Activist, Animal Rights Activist (1958-)

EARLY LIFE IN LOUISIANA
Ellen Lee DeGeneres was born on January 26, 1958, in Metairie, Louisiana, to an insurance salesman and a working mother who [★] divorced when DeGeneres was a teenager. When she was growing up, DeGeneres dreamed of becoming a veterinarian, but she gave up the idea because she was "not book smart." Instead, she waited tables, (...) [★] painted houses and [★] worked as a legal secretary.
(...) Then once, during a public speaking event, DeGeneres found herself frightened by the crowd and [★] used humor to get through the experience. She was a hit, and [★] received offers to do stand-up comedy.(...)

Available at: <https://www.biography.com/people/ellen-degeneres-9542420>. Accessed on: June 29, 2018. (Fragment).

Figura 41. Atividade gramatical: biografia (2ª edição)

No que tange ao texto fonte, as duas biografias tiveram como referência o site *biography*. No texto referencial, Oprah foi apresentada como uma executiva de mídia bilionária e filantropa, conhecida por ser apresentadora de televisão. Sua biografia foi dividida em seções e ancora uma ficha informativa que resume as principais informações da artista. Vejamos como o texto de referência foi organizado:



Photo: Vera Anderson/Wireimage

NAME
Oprah Winfrey

BIRTH DATE
January 29, 1954
(age 67)

DID YOU KNOW?
In 1986, Oprah Winfrey became the first Black female host of a nationally syndicated daily talk show with the premiere of The Oprah Winfrey Show.

DID YOU KNOW?
In 2002, Oprah Winfrey was named the first recipient of the Academy of Television Arts & Sciences' Bob Hope Humanitarian Award.

DID YOU KNOW?
Oprah Winfrey became the first Black female billionaire in the United States in 2003.

EDUCATION
Tennessee State University

PLACE OF BIRTH
Kosciusko, Mississippi

ZODIAC SIGN
Aquarius

Oprah Winfrey

Biography
(1954–)

UPDATED: FEB 17, 2021 · ORIGINAL: MAR 21, 2018

Billionaire media executive and philanthropist Oprah Winfrey is best known for hosting her own internationally popular talk show from 1986 to 2011. From there she launched her own television network, OWN.

Who Is Oprah Winfrey?

Oprah Winfrey is a talk show host, media executive, actress and billionaire philanthropist. She's best known for being the host of her own, wildly popular program, *The Oprah Winfrey Show*, which aired for 25 seasons, from 1986 to 2011. In 2011, Winfrey launched her own TV network, the Oprah Winfrey Network (OWN).

Born in the rural town of Kosciusko, Mississippi, Winfrey moved to Baltimore in 1976, where she hosted *People Are Talking*. Afterward, she was recruited by a Chicago TV station to host her own morning show.

Early Life and Education

Winfrey was born in the rural town of Kosciusko, Mississippi, on January 29, 1954. After a troubled adolescence in a small farming community, where she was sexually abused by a number of male relatives and friends of her mother, Vernita, Winfrey moved to Nashville to live with her father, Vernon, a barber and businessman.

In 1971, Winfrey entered Tennessee State University. She began working in radio and television broadcasting in Nashville.

Early Broadcasting Career

In 1976, Winfrey moved to Baltimore, Maryland, where she hosted the TV chat show *People Are Talking*. The show became a hit and Winfrey stayed with it for eight years, after which she was recruited by a Chicago TV station to host her own morning show, *A.M. Chicago*.

Her major competitor in the time slot was [Phil Donahue](#). Within several months, Winfrey's open, warm-hearted personal style had won her 100,000 more viewers than Donahue and had taken her show from last place to first in the ratings.

Figura 42. Texto fonte (site biography): biografia

Ao confrontarmos as biografias do material didático e o texto fonte da biografia de Oprah, observamos que o texto apresentado no material didático, foi construído a partir de três seções diferentes do texto referencial. Observem o quadro com essas informações organizadas:

Material didático	Texto fonte – site biography	
<u>Media giant Oprah</u> Winfrey was born in the rural town of Kosciusko, Mississippi, on January 29,1954.	Seção Early Life and Education	Winfrey was born in the rural town of Kosciusko, Mississippi, on January 29,1954.
In 1976, Winfrey moved to Baltimore, Maryland, where she hosted a <u>hit</u> the <u>television</u> chat show, <i>People Are Talking</i> .	Seção Early broadcasting career	In 1976, Winfrey moved to Baltimore, Maryland, where she hosted the TV chat show People Are Talking.
She <u>later became</u> the host of her own, wildly popular program, The Oprah Winfrey Show, which aired for 25 seasons, from 1986 to 2011. <u>That same year</u> , Winfrey launched her own TV network, the Oprah Winfrey Network.	Seção Who is Oprah	She’s best known for being the host of her own, wildly popular program, The Oprah Winfrey Show, which aired for 25 seasons, from 1986 to 2011. In 2011, Winfrey launched her own TV network, the Oprah Winfrey Network (OWN).
Quadro 8. Adaptações entre edições e texto fonte do gênero biografia		

Como pôde ser visto, o texto utilizado no material didático foi adaptado quanto ao conteúdo textual da biografia de Winfrey. No primeiro trecho, “*Media giant Oprah*” foi acrescentado ao texto, assim como “*a hit*” no segundo, recursos esses que podem ter sido utilizados com a intenção de introduzir a ideia de que apresentadora era famosa e tinha um programa de sucesso na televisão. Já no terceiro trecho, o termo do texto original “*She’s best known for being*” foi substituído por “*She later became*”. Essa simplificação textual parece ser uma tentativa de tornar a compreensão do texto mais fácil. Logo em seguida, o mesmo trecho do material traz a substituição do excerto “*In 2011*” do texto de referência por “*That same year*”. Nesse caso, o material didático utilizou-se de uma anáfora para estabelecer uma conexão coesiva entre os termos “2011” e “*That same year*”, evitando, com isso, a repetição do numeral.

Quanto ao texto fonte da biografia de Ellen DeGeneres, apenas a seção *Early Life* foi utilizada na obra didática. Dois parágrafos compunham essa seção: o primeiro deles foi reproduzido quase que integralmente no material, tendo somente o trecho “*sold vacuum cleaners*” omitido no exemplar didático. A sentença trazia os verbos *wait*, *paint*, *work* e *sell*, sendo o último o único verbo irregular da sentença e, essa razão pode ter sido o motivo para que a adaptação tenha sido feita no material didático, já que o tópico ensinado dentro da unidade eram os verbos regulares no passado simples.

Diferente do primeiro parágrafo da seção, o segundo foi reproduzido parcialmente no exemplar da obra didática, que por sua vez, não foi adaptado pelo material. Vejamos como o texto de referência foi organizado:

BIOGRAPHY™




Photo: Andrew Chin/Getty Images

NAME

Ellen DeGeneres

BIRTH DATE

January 26, 1958
(age 63)

EDUCATION

Grace King High School, University of New Orleans, Atlanta High School

PLACE OF BIRTH

Metairie, Louisiana

ZODIAC SIGN

Aquarius

Ellen DeGeneres

Biography
(1958-)

UPDATED: MAY 12, 2021 · ORIGINAL: MAR 15, 2018

With her own talk show, Ellen DeGeneres is one of America's most well-known comedians. She's also an advocate for LGBTQ rights.

Who Is Ellen DeGeneres?

Ellen DeGeneres hit it big as a stand-up comedian before starring on her own sitcom, *Ellen*. In 1997, she came out as gay, and became a staunch advocate of LGBTQ rights. She has been the host of her own award-winning talk show, [The Ellen DeGeneres Show](#), since 2003, and married girlfriend [Portia de Rossi](#) in 2008.

Early Life

DeGeneres was born January 26, 1958, in Metairie, Louisiana, to an insurance salesman and a working mother who divorced when DeGeneres was a teenager. When she was growing up, DeGeneres dreamed of becoming a veterinarian, but she gave up the idea because she was "not book smart." Instead, she waited tables, sold vacuum cleaners, painted houses and worked as a legal secretary.

DeGeneres's older brother, Vance, an actor/comedian and former correspondent for *The Daily Show*, was long considered the humorous member of the family. Then once, during a public speaking event, DeGeneres found herself frightened by the crowd and used humor to get through the experience. She was a hit, and received offers to do stand-up comedy. She began performing in 1981, bolstered by her mother's moral and financial support.

Figura 43. Texto fonte (site biography): biografia

Depois da biografia, o gênero resenha de filme foi o mais encontrado no material didático. Assim como a maioria das atividades da seção *Language in use*, o gênero foi apresentado através de algum tópico gramatical que, neste caso, foi o dos verbos no passado simples e no presente perfeito. Na atividade, esperava-se que o aluno soubesse a diferença de

uso entre os dois tópicos gramaticais para completar as lacunas presentes na resenha. Observem a atividade proposta pela primeira versão do material didático:

- 8** Complete the following movie review of *Paddington* with the correct form of the verbs in parentheses. Use the **Past Simple** tense or the **Present Perfect** tense as in the examples.



The screenshot shows a browser window with the URL www.imdb.com. The page title is "Reviews & Ratings for Paddington" and it indicates that 36 out of 49 people found the following review useful. The review title is "Watch out for the world's most wanted bear" by author Danny_Omari, dated 2 January 2015, with a 5-star rating. The review text contains several gaps for a grammar exercise. The first paragraph starts with "As soon as I walked" and "I'm the oldest one" and "I feel a bit embarrassed". The second paragraph starts with "I found out watching Paddington is one of the best decisions I make" and "I have never laughed". The third paragraph starts with "Paddington truly is a surprising movie, and it surely is the best non-animated family film make" and "I would recommend Paddington to anyone, and if you not watch" and "it yet, go watch it and you will find it's the best decision you ever make". At the bottom, there is a "Was the above review useful to you?" question with "Yes" and "No" radio buttons.

Adapted from: <www.imdb.com/title/tt1109624/reviews?ref_=tt_urv> Accessed in: April 2015.

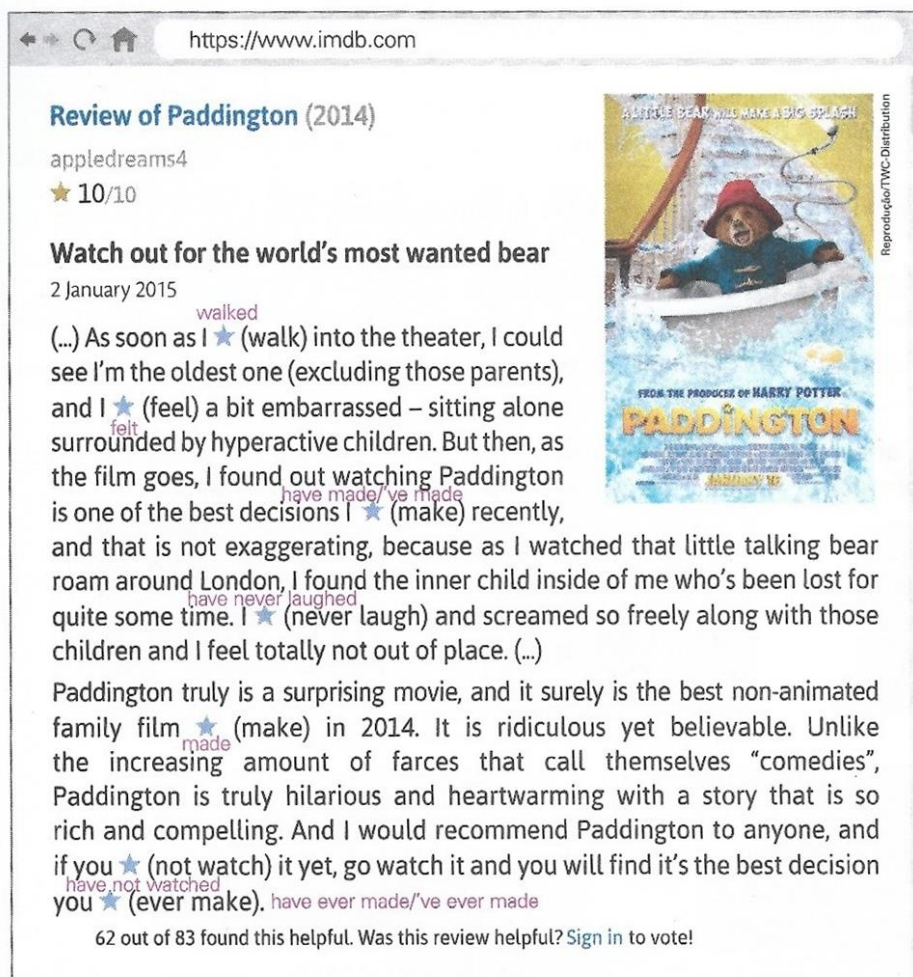
Figura 44. Atividade gramatical: resenha de filme (1ª edição)

O texto apresentado traz a resenha de *Paddington*, um filme que mistura *live-action* e animação, e narra as aventuras de um urso falante que migra de seu país, Peru, para o Reino Unido. O conteúdo textual era composto por dois parágrafos, que por sua vez, apresentavam as primeiras impressões do autor quanto ao filme, sua avaliação e recomendação do longa-metragem para qualquer faixa etária. Além disso, a resenha continha o cartaz do filme, o número de leitores que avaliaram o texto, o nome do autor da resenha e a nota dada por ele.

Em sua segunda edição, a coleção *Way to English for Brazilian Learners* permaneceu com a mesma resenha, entretanto, o exemplar utilizado na nova versão apresentava algumas mudanças quanto ao texto e sua disposição. A nota antes atribuída por estrelas, foi representada, na segunda edição, por numerais, e o número de leitores que avaliaram a resenha como relevante, antes foi disposto na parte de cima do texto, passou, na segunda edição, para as linhas finais da resenha. Outra alteração ocorreu quanto à autoria da resenha: na primeira edição,

Danny Omari foi apresentado como autor do texto, já na segunda edição, *Appledreams4* é indicado como autor da resenha. Observem essas mudanças:

- ii Replace the icons ★ with the correct form of the verbs in parentheses to complete the following movie review of *Paddington*. Use the Past Simple tense or the Present Perfect tense as in the example. Write the answers in your notebook.




The screenshot shows a browser window with the URL <https://www.imdb.com>. The page title is "Review of Paddington (2014)" by user "appledreams4" with a 10/10 star rating. The review title is "Watch out for the world's most wanted bear" dated 2 January 2015. The review text contains several stars (★) with handwritten verb forms in pink above them: "walked" above the first star, "felt" above the second, "have made/ve made" above the third, "have never laughed" above the fourth, "made" above the fifth, and "have not watched" above the sixth. The review concludes with "62 out of 83 found this helpful. Was this review helpful? Sign in to vote!". To the right of the text is a movie poster for "Paddington" featuring the bear in a boat. Below the poster is the text "Available at: <<https://www.imdb.com/review/rw3153765/>>. Accessed on: September 12, 2018. (Fragment)."

Figura 45. Atividade gramatical: resenha de filme (2ª edição)

O texto de referência da resenha pertence à base de dados online IMDB (*Internet Movie Database*). Essa base de dados traz informações sobre o cinema e a indústria do entretenimento e tem como proprietária a empresa *Amazon*. Ao compararmos os exemplares e seus textos fontes, constatamos que somente dois, dos cinco, parágrafos do texto original foram utilizados na coleção didática. *Appledreams4* foi o nome do usuário encontrado no texto de referência, o mesmo utilizado na segunda versão do material didático. Vejamos a resenha fonte:

appledreams4

Review of As Aventuras de Paddington



As Aventuras de Paddington (2014)

★ 10/10

Watch out for the world's most wanted bear
2 January 2015

OK, I must admit when I looked at the film poster, I had asked myself: How could a feature length film about a British family adopting a CGI talking bear be good? That's why I went into the theater with zero expectation, and Paddington proves to be a huge surprise.

As soon as I walked into the theater, I could see I'm the oldest one (excluding those parents), and I did feel a tiny bit embarrassed - sitting alone surrounded by hyperactive children. But then, as the film goes, I found out watching Paddington is one of the best decisions I've made recently, and that is not exaggerating, because as I watched that little talking bear roam around London, I found the inner child inside of me who's been lost for quite some time. I have never laughed and screamed so freely along with those children and I feel totally not out of place.

Needless to say, Paddington is fabulously British, and as a Potterhead (proudly saying so), I recognized a LOT of familiar faces (and voices). Jim Broadbent, Julie Walters, Imelda Staunton, even Michael Gambon, and so many more other spectacular actors and actresses are housed in this 95-minutes film. They are one of the major reasons the film is so appealing.

The screenplay of the film is impeccably crafted with totally hilarious, literally LOL jokes (some written particularly for children, and some more naughtier ones I'm sure only the parents would get), and also with moments of warmth so sincerely written that my heart has never been so molten before.

Paddington truly is a surprising movie, and it surely is the best non-animated family film made in 2014. It is ridiculous yet believable. Unlike the increasing amount of farces that call themselves "comedies", Paddington is truly hilarious and heartwarming with a story that is so rich and compelling. And I would recommend Paddington to anyone, and if you have not watched it yet, go watch it and you will find it's the best decision you've ever made.

74 out of 97 found this helpful. Was this review helpful? [Sign in](#) to vote.

Figura 46. Texto fonte (imdb): resenha de filme

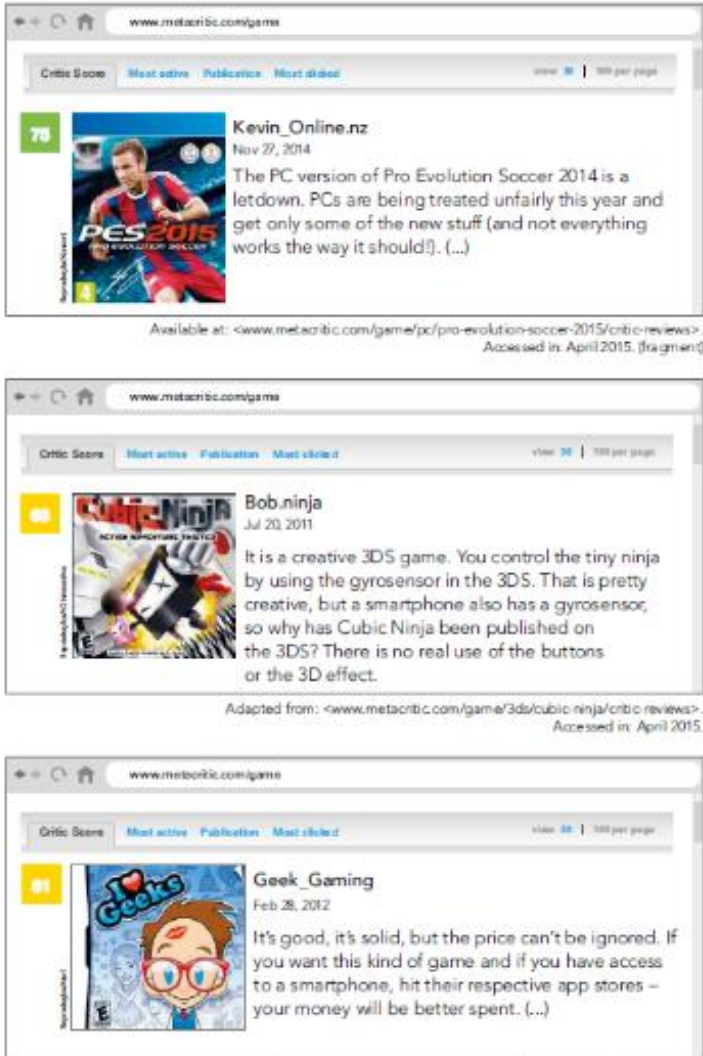
Na primeira edição, o material explica que nenhum trecho no texto foi reescrito, mas o nome do escritor teve que ser alterado “com objetivo de preservar a identidade de quem fez a postagem no link indicado” (FRANCO & TAVARES, 2015, p.223). Em sua segunda edição, o material optou por não mudar o nome do autor do texto original, contudo, não evidenciou a razão pela qual o fez repensar quanto à preservação da identidade do autor.

Quanto ao seu conteúdo, a resenha fonte descreve (1) a baixa expectativa do autor quanto ao filme proporcionada pelo cartaz de divulgação, (2) expõe suas impressões ao assistir ao filme, (3) apresenta os atores que atuaram e dublaram os personagens do filme, (4) avalia o

roteiro e (5) recomenda o filme para todos os públicos. Com isso, constatamos que somente o segundo e o quinto parágrafos do texto original foram utilizados no material didático.

Seguindo para o último gênero encontrado na seção gramatical, a resenha voltou a aparecer no material, todavia, com um novo tópico a ser avaliado, os jogos de *videogame* e/ou computador. Na primeira edição, os jogos resenhados pela coleção foram *Pro Evolution Soccer (PES) 2015*, um simulador de um jogo de futebol, *Cubic Ninja* e *I Heart Geeks*, ambos jogos de quebra-cabeça. Na atividade do material, os estudantes deveriam sublinhar os verbos na voz passiva nos textos. Observem as resenhas:

7 Read the following game reviews and underline the verbs in the passive voice.



Available at: <www.metacritic.com/game/pc/pro-evolution-soccer-2015/critic-reviews>. Accessed in: April 2015. [fragment]

Adapted from: <www.metacritic.com/game/3ds/cubic-ninja/critic-reviews>. Accessed in: April 2015.

Adapted from: <www.metacritic.com/game/ds/i-heart-geeks/critic-reviews>. Accessed in: April 2015.

Figura 47. Atividade gramatical: resenha de jogos (1ª edição)


As resenhas dos três jogos têm como referência o site *metacritic*, o mesmo site de referência da resenha do filme *Cinderella*³¹. Quanto ao conteúdo, os textos foram organizados em parágrafos únicos, com data de publicação, autor, imagem da capa do jogo e pontuação. O melhor avaliado entre os jogos foi o título *Pro Evolution Soccer (PES)*, com a nota 75/100. Apesar da boa pontuação dada pelo crítico, o mesmo não parece justificar a resenha escrita por ele: o autor avalia a versão do jogo PC como uma decepção e declara que novas funcionalidades do PES não funcionam corretamente em computadores.

O segundo jogo com melhor pontuação, 63/100, *Cubic Ninja* foi avaliado pelo crítico como um jogo criativo, todavia, ele acredita que sua versão 3D não tem utilidade para quem o utiliza em *smartphones*, pois a função giroscópio do jogo, é uma tecnologia já presente nos aparelhos celulares atuais.

O jogo com menor pontuação, *I Heart Geeks*, com nota 51/100, foi avaliado como um bom jogo, contudo, o autor da resenha pondera que talvez não valha a pena comprá-lo pelo seu elevado custo ao consumidor. Diante disso, aconselha a quem deseja jogá-lo, obter o jogo na loja de aplicativos do celular para economizar dinheiro.

No material da segunda edição, apenas os jogos *PES 2015* e *I Heart Geeks* foram reproduzidos. Os nomes dos autores das resenhas aparecem diferentes dos encontrados nos exemplares da primeira edição, assim como ocorreu nas resenhas dos filmes *Paddington* e *Cinderella*. Já a atividade gramatical, permaneceu com o mesmo tópico: a voz passiva. Vejamos as duas resenhas:

7 Read the following game reviews and write down in your notebook the verbs that are in the passive voice.



Available at: <www.metacritic.com/game/pc/pro-evolution-soccer-2015/critic-reviews>. Accessed on: September 11, 2018. (Fragment).

³¹ O site *metacritic* apresenta dois tipos de avaliadores: os usuários cadastrados no site e os especialistas no assunto. No caso da resenha dos jogos, elas foram escritas por críticos especializados da área.



Figura 48. Atividade gramatical: resenha de jogos (2ª edição)

Ao verificarmos os textos fontes das resenhas, vimos que duas, das três, utilizaram apenas um trecho do original. Nos exemplares encontrados no material de ambas as edições, as resenhas dos jogos *Pro Evolution Soccer 2015* e *I Heart Geeks* omitiram as três linhas finais do texto original. Em *PES 2015*, o excerto excluído elogiava a capacidade do jogo funcionar em aparelhos antigos, contudo, essa funcionalidade não o fazia melhor do que seus concorrentes. No jogo *I Heart Geeks*, o autor recomenda que o consumidor espere a redução do preço do jogo para realizar a compra do mesmo. As adaptações de conteúdo textual foram encontradas nos jogos *Cubic Ninja* e *I Heart Geeks*. Nos exemplares, vimos que o termo *smartphone* substituiu os termos originais *ipad*, *iphone* e *android device*. Essa substituição ocorreu, segundo o próprio material didático “para não veicular modelos de dispositivos móveis atrelados a uma marca específica” (FRANCO & TAVARES, 2015, p.117).

75

GRYOnline.pl

The PC version of Pro Evolution Soccer 2014 is a letdown. PCs are being treated unfairly this year and gets only some of the new stuff (and not everything works the way it should!). The game will run smoothly even on older laptops but I don't think this was the goal - besides the game itself is clearly worse than its competitors and the next-gen version. Of course, you can see the changes and have fun, but that's not enough.

All this publication's reviews | [Read full review](#) ↗

Nov 27, 2014

51

GamingTrend

It's good, it's solid, but the price can't be ignored. If you want this kind of game and if you have access to an iPhone, iPad or Android device, hit their respective app stores – your money will be better spent. And if you wait long enough, with the way things are going, I Heart Geeks may end up in those same stores at a reduced price after a while.

All this publication's reviews | [Read full review](#) ↗

Feb 28, 2012



Figura 49. Texto fonte (*metacritic*): resenha de jogos

Terminada a descrição do cenário dos gêneros textuais desta pesquisa, podemos avançar para as próximas categorias de análise restantes, classificadas como assunto, participantes e propósitos. Nessas categorias, iremos retomar a seção *Writing*, tópico responsável pela proposta de escrita da coleção didática deste estudo.

4.4. Categoria: Assunto

Como vimos na categoria cenário, os gêneros textuais foram encontrados nas seções de leitura e gramática da coleção didática *Way to English for Brazilian Learners*. Os assuntos encontrados nesses textos de referências foram:

- a) Biografia curta: tanto os exemplares da primeira e quanto os da segunda edição do material didático tinham como assunto os interesses pessoais de repórteres mirins.
- b) Fichas informativa: em ambas as edições, as fichas tinham como assunto em comum informações pessoais de celebridades.
- c) Biografia: todos os exemplares do gênero textual tiveram como assunto o relato de eventos importantes da vida de três apresentadores de programas de televisão.
- d) Resenha de livro: o único exemplar presente em ambas edições tem como assunto a avaliação de um livro.
- e) Resenha de filme: os exemplares encontrados na coleção tinham como assunto a avaliação de filmes.
- f) Resenha de jogos: as resenhas presentes nas duas edições têm como assunto a avaliação de jogos eletrônicos.

Já os temas das propostas de escrita da seção *Writing* definiram como assuntos de produção: (a) os interesses pessoais dos alunos, (b) as informações pessoais de alguém que o estudante admira, (c) o relato de vida de uma pessoa que o aluno julgue importante para ele. No material didático, esses assuntos correspondem à produção escrita dos gêneros textuais:

biografia curta (a), ficha informativa (b) e biografia (c). No caso das resenhas, as propostas de escrita têm como tema em comum a avaliação de um determinado produto cultural. Livros, filmes e jogos foram os escolhidos como objeto dessa avaliação.

4.5. Categoria: Participantes

Para identificarmos com mais precisão quem usa os gêneros textuais, ou melhor, quem são seus escritores e leitores, faz-se necessário revisitar as fontes textuais dos gêneros aqui expostas. Começaremos pela biografia curta. Nesse gênero textual, os escritores desempenham o papel de repórteres mirins da revista *Time for Kids*, uma revista de cunho didático, que tem como leitores potenciais, professores, crianças e seus responsáveis. Para se tornarem escritores na revista, as crianças devem participar de um processo seletivo que a própria revista promove anualmente.

No caso das fichas informativas de celebridades, os textos sobre Demi Lovato, Shakira e Marta têm como fonte o site *biography*. Os escritores das fichas não são divulgados pelo site, mas entende-se que os responsáveis sejam jornalistas que trabalham nele. Quanto aos leitores, acreditamos que possam ser qualquer pessoa que deseje buscar informações acerca dessas celebridades. Quanto às biografias do corpus, todas elas compartilham a mesma fonte textual das fichas de Demi, Shakira e Marta, assim como autores e leitores.

Essa coincidência, entretanto, não ocorreu com as fichas informativas de Neymar. A coleção da segunda edição não permaneceu com a mesma ficha informativa da primeira, do site de notícias esportivas NDTV. A coleção optou por trocá-la pela ficha do site nigeriano *Punch*. Nesse cenário, a autoria do gênero do site NDTV é atribuída à agência francesa de notícias, enquanto que o site *Punch* identifica como autor a *agency report*. Quanto aos leitores das fichas, entendemos que qualquer pessoa que se interesse pela carreira do jogador possa ser um possível leitor desse gênero textual.

Quanto às resenhas, os autores das resenhas de filme e livro eram usuários dos sites *Metacritic*, *Imdb* e do jornal *The Guardian*. As resenhas de jogos eletrônicos, por sua vez, foram escritas por críticos especializados no assunto. Já os leitores das resenhas podem ser pessoas que se interessam por um dos produtos avaliados pelo gênero.

Enquanto os textos fontes apresentaram os participantes em seu contexto de uso do gênero, as propostas de escrita da coleção, limitam os estudantes à esfera escolar. Nas atividades de escrita analisadas, os gêneros textuais têm como escritores os próprios alunos e os leitores são seus colegas da escola.

4.6. Categoria: Propósitos

Nesta categoria iremos identificar os propósitos das atividades de escritas do material didático quanto à escrita, o leitor e o próprio gênero textual. Dentre o agrupamento dos gêneros biografia curta, ficha informativa e biografia, apenas a proposta de escrita da biografia curta indicou um dos três propósitos apontados pela categoria. Observem a figura:

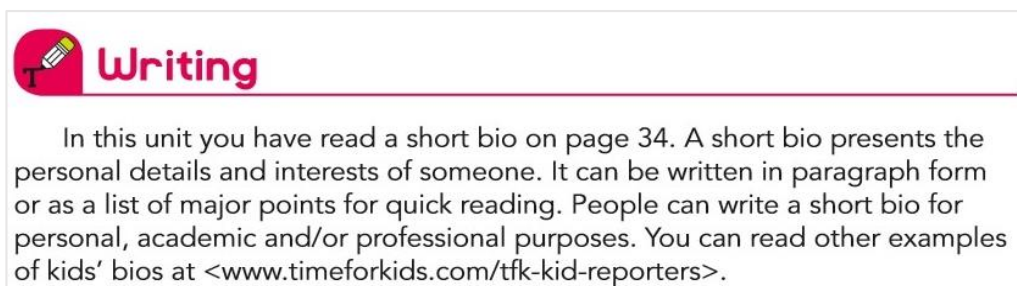



Figura 50. Introdução do gênero textual biografia curta na atividade de produção escrita – 1ª edição

No excerto, “people can write a short bio for personal, academic and/or professional purposes”, o propósito de escrita do gênero textual é citado de forma sucinta, indicando as esferas sociais em que o gênero normalmente é vinculado. Entretanto, o texto introdutório não explica se a mesma estrutura e conteúdo dos exemplos de escrita indicados pela atividade poderiam ser transferidos para as três esferas mencionadas (pessoal, acadêmica e profissional). Com isso, acreditamos que a indicação da finalidade de escrita do gênero, da maneira em que foi posta na atividade, talvez possa induzir a um conceito errôneo de que o gênero biografia curta se comporta igualmente em todas as esferas em que atua.

Diferente do agrupamento de gêneros anterior, as propostas de produção das resenhas de livro, filme e jogos cumpriram os propósitos de escrita do gênero textual. Quanto à finalidade do próprio gênero, a proposta de escrita das resenhas de livros foi a única que não teve essa finalidade aplicada. Já o propósito quanto ao leitor, não encontramos nenhuma menção nas atividades de produção escrita. Observem essas informações nas proposta de escrita a seguir:



Writing

In this unit you have read a review of the book *Divergent* on page 58. Go back to exercise **5** on page 59 and explore the structure of this genre. Try to answer the following questions when writing your book review: *What is the book about?*; *What do you think of it?*; *Why would you recommend it?*. Book reviews can be written by professional critics or by anyone who wants to share their opinions about a book. Visit the websites <www.theguardian.com/tone/childrens-user-reviews> and <www.goodreads.com> to find more examples of book reviews.


Figura 51. Introdução do gênero textual da resenha de livro na atividade de produção escrita – 1ª edição



Writing

In this unit you have read movie reviews on pages 72 and 75. Movie reviews are usually published in magazines, newspapers, and websites about movies. They can be written by professional critics or by anyone who wants to share their opinions about a movie. Movie reviews help us decide if a movie is worth seeing. Visit the websites <www.metacritic.com>, <www.imdb.com> and <www.rottentomatoes.com> to find other examples of movie reviews.

Figura 52. Introdução do gênero textual da resenha de livro na atividade de produção escrita – 1ª edição



Writing

In this unit you have read game reviews on page 143. Game reviews are usually published in magazines and websites about games. They can be written by professional critics or by anyone who wants to share their opinions about a game. Game reviews help us decide if a game is worth playing. Visit the websites <www.metacritic.com/game> and <www.polygon.com/games/reviewed> to find other examples of game reviews.

Figura 53. Introdução do gênero textual da resenha de livro na atividade de produção escrita – 1ª edição

Finalizada todas as categorias de análise propostas por Devitt, Reiff & Bawarshi (2004), é o momento de responder a segunda pergunta desta pesquisa quanto ao contexto social dos gêneros de escrita da coleção didática. Para isso, os quadros a seguir apresentam um resumo de toda cena de escrita encontrada:

CENA DE ESCRITA DO LIVRO - BIOGRAFIA										
Gêneros textuais	Coleta de gêneros	Seção encontrada	Fonte	Texto	Assunto abordado	Participantes da atividade de escrita		Propósitos da atividade de escrita		
						Escritor	Leitor	Escritor	Leitor	Gênero textual
Biografia curta	Biografias curtas dos repórteres da revista Time for Kids: Grace Clark, Abhinav Piplani, Alaa Osman e Bridget Bernardo	Atividade de leitura e gramática	Revista virtual Time for Kids	Adaptado Simplificação do vocabulário. Troca da autoria do texto e foto.	Interesses pessoais dos alunos	Aluno	Toda escola	Propósitos pessoais, acadêmicos e profissionais	—	—
Ficha informativa	Fichas das celebridades Marta, Neymar, Shakira e Demi Lovato	Atividade de leitura e gramática	Sites biography.com, https://sports.ndtv.com/ e Punch	Adaptado Texto ancorado em notícias sobre o jogador.	Informações pessoais de uma pessoa que o aluno admira	Aluno	Colegas de classe e outras pessoas	—	—	—
Biografia	Biografias de Jamie Oliver, Oprah e Ellen	Atividade de leitura e gramática	Site biography.com	Adaptado Imagem, subtítulo, tópico, vocabulário e construções frasais.	Relato de vida de uma pessoa que o aluno admira	Aluno	Colegas de classe e outras pessoas	—	—	—

Quadro 9. Cena de escrita dos gêneros biografia curta, ficha informativa e biografia

CENA DE ESCRITA DO LIVRO - RESENHA										
Gêneros textuais	Coleta de gêneros	Seção encontrada	Fonte	Texto	Assunto abordado	Participantes da atividade de escrita		Propósitos da atividade de escrita		
						Escritor	Leitor	Escritor	Leitor	Gêneros textuais
Resenha de livro	Resenha do livro <i>Divergent</i>	Atividade de leitura crítica	<i>The Guardian</i>	Adaptado Construção frasal com tempo verbal diferente	Recomendação de um livro favorito	Aluno	Colegas de classe e outras pessoas	Críticos profissionais ou quem queira compartilhar sua opinião sobre um livro.	—	—
Resenha de filme	Resenhas do filmes <i>Cinderella e Paddington</i>	Atividade de leitura crítica e gramática	<i>Metacritic</i> e imdb	Adaptado Troca da autoria do texto.	Avaliação sobre um filme em particular.	Aluno	Colegas de classe e outras pessoas	Críticos profissionais ou quem queira compartilhar sua opinião sobre um filme.	—	Resenhas de filmes nos ajudam a decidir se um filme vale a pena ser visto.
Resenha de jogos	Resenha dos jogos <i>Pro Evolution Soccer 2015, I Heart Geeks e Cubic Ninja</i>	Gramática	<i>Metacritic</i>	Adaptado Modificação quanto ao vocabulário. Troca da autoria do texto.	Avaliação sobre um jogo em particular.	Aluno	Colegas de classe e outras pessoas	Críticos profissionais ou quem queira compartilhar sua opinião sobre um jogo.	—	Resenhas de jogos nos ajudam a decidir se game vale a pena ser jogado.

Quadro 10. Cena de escrita dos gêneros resenha de livro, filme e jogos eletrônicos.

Os quadros mostram que as atividades de produção do gênero resenha se apresentaram mais próximas de um ensino preocupado com seu contexto de uso, pois é garantido ao aluno propósitos de escrita do gênero. No entanto, nem todos os propósitos foram contemplados pela atividade. No quadro da cena de escrita sobre o gênero resenha, o propósito leitor não foi empregado nas atividades, ou seja, os estudantes terão consciência do porquê escrever e usar resenhas³², mas não terão a informação do porquê ler o gênero.

Já o agrupamento dos gêneros biográficos, as atividades de escrita do gênero se distanciam do que Bazerman (2006) postula como “*frames* para ação social” (p.23). Dentre os gêneros de cunho biográfico, a atividade de produção da biografia curta foi a única a apresentar o propósito de escrita do gênero. Com isso, a falta de finalidade de uso desse agrupamento, pode direcionar a uma visão de ensino de gêneros como algo baseado apenas pela forma, longe de um conceito de ação social.

Visto a cena de escrita das atividades, na próxima seção iremos verificar se a transição de documentos de elaboração da coleção didática teve algum efeito quanto à contextualização das atividades de produção escrita.

4.7. Mudanças entre as edições

Na primeira edição, a coleção *Way to English for Brazilian Learners* é fundamentada nas “orientações dos documentos norteadores do Ensino Fundamental no Brasil” (FRANCO & TAVARES, 2015, p.192). O material adota os objetivos gerais dos Parâmetros Curriculares Nacionais quanto ao ensino de língua estrangeira nos anos finais do ensino fundamental. Tais objetivos são:

Desenvolver nos alunos consciência linguística e levá-los a perceber que fazem parte de um mundo plurilíngue.

Desenvolver nos alunos consciência crítica dos diferentes usos da língua estrangeira que e está aprendendo.

Desenvolver nos alunos competências que os tornem capazes de se engajar, de modo significativo, em atividades de uso da linguagem e, assim, compreender melhor o mundo em que vivem e participar dele como cidadãos críticos.

Desenvolver as habilidades linguísticas (compreensão oral e escrita, produção oral e escrita) dos alunos de forma integrada e contextualizada, a fim de que possam utilizá-las em diferentes práticas sociais.

Promover, a partir da discussão de temas e da realização de projetos e atividades de caráter interdisciplinar, a integração entre língua inglesa e outras

³² No corpus resenhas, apenas a resenha de livro não contempla o propósito do gênero.

áreas do conhecimento abordadas em diferentes disciplinas, a fim de contribuir para um currículo abrangente, em que os conteúdos não são considerados de forma segmentada e estanque nem desvinculados da vida social.

Levar os alunos a reconhecer e usar a língua inglesa como instrumento de acesso a informações diversas, grupos sociais e culturas de diferentes países e, portanto, a variadas formas de pensar, sentir e agir no mundo.

Levar os alunos a perceber a importância da produção cultural em inglês como representação da diversidade cultural e linguística e a reconhecer diferentes variações linguísticas (de gênero, classe social, registro, região etc.), questionando possíveis preconceitos a elas relacionados.

Desenvolver nos alunos diferentes estratégias de aprendizagem, incluindo aquelas que promovem a colaboração, e estimulá-los a assumir seu papel como agentes corresponsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo, assim, sua autonomia.

Estimular a aprendizagem colaborativa e a solidariedade (FRANCO & TAVARES, 2015, pp.192-193).

Os pressupostos teórico-metodológicos da primeira edição se repetem em sua versão seguinte quanto aos conceitos de ensino-aprendizagem, língua e gêneros textuais. Essa manutenção conceitual foi comparada no quadro abaixo³³:

Conceitos	<i>Way to English for Brazilian Learners</i>	
	Edição 1	Edição 2
Ensino-aprendizagem	“Em consonância com a perspectiva dialógica de linguagem e a concepção de gêneros aqui adotadas, compreendemos o processo de ensino-aprendizagem dentro de uma perspectiva sócio-histórico-cultural (VYGOTSKY, 1984)”. (FRANCO & TAVARES, 2015, p.188)	“Em consonância com a perspectiva dialógica de linguagem e a concepção de gênero aqui adotadas, compreendemos o processo de ensino aprendizagem dentro de uma perspectiva sócio-histórico-cultural (VYGOTSKY, 2007)”. (FRANCO & TAVARES, 2018, p.5)
Língua	“Esta coleção adota uma perspectiva dialógica de linguagem (BAKHTIN, 1986)” (FRANCO & TAVARES, 2015, p.188)	“Esta coleção adota uma perspectiva dialógica de linguagem (BAKHTIN, 1986)” (FRANCO & TAVARES, 2018, p.5)
Gêneros textuais	“Nesta obra, conforme propõe Bazerman (2006), os gêneros não são vistos apenas como formas textuais, mas também como formas de vida e	“Nesta obra, conforme propõe Bazerman (2006), os gêneros não são vistos apenas como formas textuais, mas também como formas de vida e

³³ As informações foram retiradas dos manuais do professor da primeira e segunda versões da coleção

	ação” (FRANCO & TAVARES, 2015, p.188)	ação” (FRANCO & TAVARES, 2018, p.5)
--	---------------------------------------	-------------------------------------

Quadro 11. Conceitos de ensino-aprendizagem, língua e gêneros textuais da 1ª e 2ª coleção

Apesar dos conceitos permanecerem os mesmos nas duas edições, com o advento da Base Nacional Comum Curricular, a segunda edição da coleção teve que modificar sua fonte documental quanto à produção didática. Os objetivos da coleção seguem as Competências Gerais da Educação Básica, as Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental e as Competências Específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental, todas elas indicadas pela BNCC³⁴ (BRASIL, 2018b). Vejamos como ocorreram as mudanças entre as edições a partir do gênero textual.

4.7.1. Biografia curta

Na primeira edição da coleção *Way to English for Brazilian Learners*, a atividade de produção escrita do gênero biografia curta é introduzida em língua inglesa e tem como referência de escrita, a leitura do gênero indicada pela página 34³⁵. Além desses aspectos, a atividade define o gênero textual, a possível motivação de escrita e, em seguida, fornece o endereço eletrônico da revista infantil *Time for kids* para mais exemplos do gênero. A figura a seguir mostra como essa introdução do gênero é realizada na atividade:

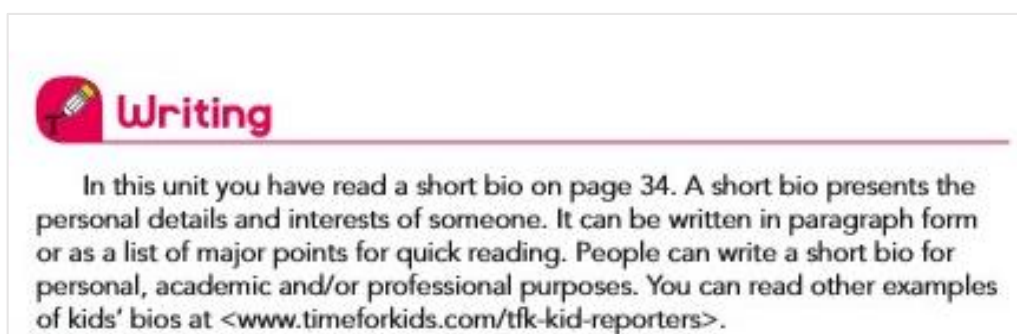


Figura 54. Introdução do gênero textual *short bio* na atividade de produção escrita – 1ª edição

³⁴ Ver competências no Capítulo I

³⁵ As páginas de referência indicadas pelas atividades foram discutidas com detalhes na categoria cenário, uma seção desse capítulo.

Na segunda edição, esse campo introdutório foi escrito em língua materna e além de uma referência dentro da seção *Reading*, uma atividade de gramática³⁶ foi adicionada como referência para escrita do gênero. Vejamos tais mudanças entre as edições logo abaixo:

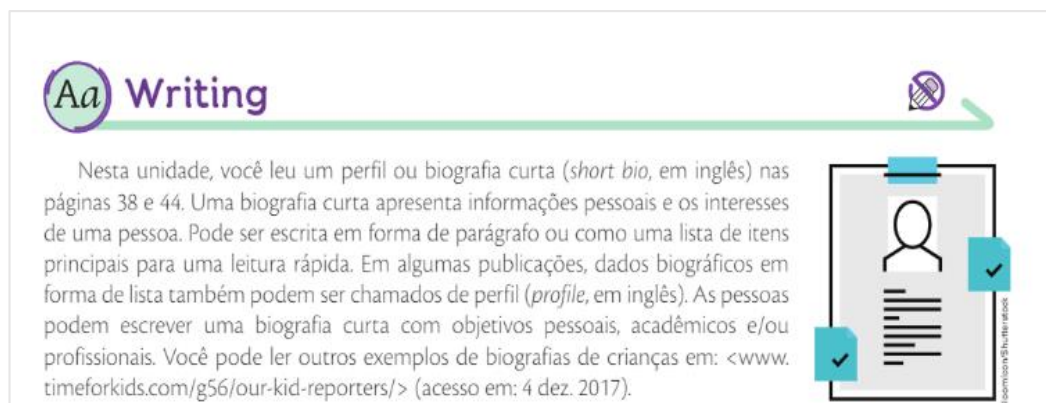


Figura 55. Introdução do gênero textual *short bio* na atividade de produção escrita – 2ª edição

Quanto à mudança na segunda edição, provavelmente tenha mudado da língua inglesa para língua portuguesa, pois a referida atividade é uma das primeiras do livro didático do 6º ano. É comum que nessa etapa de ensino os alunos se encontrem em níveis iniciais e que precisem do apoio da língua materna para entender a atividade.

Outro ponto relevante quanto à contextualização do gênero textual em questão encontra-se na proposta de escrita. Está posto na atividade que, para escrever o gênero, o aluno precisaria, antes, atender à condição de atuar como um repórter, assim como nos modelos lidos no livro didático. Desde modo, o contexto de escrita poderia ser criado para que o objetivo de escrita do gênero fosse cumprido, apesar do estudante desempenhar um papel que não lhe pertencesse para falar sobre si mesmo. Observem o enunciado da proposta de escrita na figura abaixo:

- 1** Imagine you are a kid reporter. Write a short bio about yourself. Use the list of items from the text on page 34.

Figura 56. Proposta de escrita do gênero textual biografia curta na atividade de produção escrita – 1ª edição

Quanto à proposta de escrita, as duas edições sugerem que os estudantes escrevam uma biografia curta sobre si mesmos e adotem o papel de repórteres mirins durante a atividade. Apesar das edições apresentarem o mesmo tema de escrita, a atividade da primeira edição tem

³⁶ A atividade da página 44, já vista no cenário deste capítulo.

um caráter pouco desafiador, exigindo dos alunos apenas o ato de preencher espaços em branco com o vocabulário apresentado na unidade, diferente da atividade apresentada pela segunda edição, que traz em sua proposta de escrita tópicos para o desenvolvimento da atividade. Vejamos a atualização realizada pela coleção didática:

1 Imagine you are a kid reporter. Write a short bio about yourself. Use the list of items from the text on page 34.

Name _____
 Age _____ City, State _____
 Favorite thing to do in free time: _____
 Five things I can't live without: _____
 Who I admire: _____
 My favorite book is: _____
 My favorite book genre is: _____
 My favorite movie is: _____
 My favorite sport or sports team is: _____
 My favorite musician or musical group: _____
 Career goal: _____

Figura 57. Proposta de escrita do gênero textual biografia curta na atividade de produção escrita – 1ª edição

1 Imagine you are a kid reporter. Write a short bio about yourself. Use the list of items from the texts on pages 38 and 44.


- Name
- Age
- Home
- A short description of your favorite things (e.g.: your favorite free time activities, favorite sport, favorite band, favorite movie, best friend's name).

Figura 58. Proposta de escrita do gênero textual biografia curta na atividade de produção escrita – 2ª edição

4.7.2. Ficha informativa

Na primeira versão da coleção didática, duas ocorrências do gênero ficha informativa foram encontradas. A primeira delas foi localizada no livro destinado ao 6º ano cujo tema era escrever sobre uma pessoa admirável para o escritor.


Tanto na primeira, quanto na segunda edição, as fichas informativas trouxeram, em suas atividades introdutórias de escrita, indicações de textos já lidos na unidade, apresentação do que seja esse gênero, estrutura e um *link* para o website *biography.com* com mais exemplos de *fact files*. Neste caso, verificamos que somente o idioma utilizado para apresentação da atividade é diferente:



Writing

In this unit you have read fact files on pages 54 and 60. Fact files present short pieces of information about a person or another topic. They are usually written as a list of items. When the fact file is about a person, it can include personal and/or professional details. Visit <www.biography.com> to find other examples of fact files.

Figura 59. Introdução do gênero textual fact file na atividade de produção escrita – 1ª edição



Writing

Nesta unidade, você leu fichas informativas (*fact files*, em inglês) nas páginas 58 e 64. Fichas informativas apresentam breves informações sobre uma pessoa ou outro assunto. Em geral, são fichas redigidas na forma de uma lista de itens. Quando a ficha informativa é a respeito de uma pessoa, pode-se incluir dados pessoais e/ou profissionais a respeito dela. Visite: <www.biography.com> (acesso em: 12 dez. 2017) para encontrar outros exemplos de fichas informativas.

Figura 60. Introdução do gênero textual ficha informativa na atividade de produção escrita – 2ª edição

Enquanto na parte introdutória da atividade houve atualizações quanto à língua, na parte final da atividade, o website *www.glogster.com*, recomendado como suporte para publicação das fichas informativas na primeira edição, foi trocado pelo website *www.canva.com* na segunda edição. Vejamos:

2 It's time to share the fact file. You and your classmates can organize the fact files to create posters on specific groups of people (family members, athletes, musicians, writers, TV actors/actresses etc.). To create online posters, you can use <www.glogster.com> and share them with other students, your teachers, your families and people everywhere.

Figura 61. Suporte textual *ficha informativa* na atividade de produção escrita – 1ª edição

2 It's time to share the fact file. You and your classmates can organize the fact files to create posters on specific groups of people (family members, athletes, musicians, writers, TV actors/actresses etc.). To create online posters, you can use <www.canva.com> (accessed on: December 13, 2017) and share them with other students, your teachers, your families and people everywhere.

Figura 62. Suporte textual *ficha informativa* na atividade de produção escrita – 2ª edição

4.7.3. Biografia

Dentre os gêneros do corpus, biografia foi o único deslocado de um livro da coleção para outro. Na primeira edição, o gênero estava localizado no livro do 8º ano, porém, com as mudanças no currículo provocadas pela implementação da BNCC, foi realocado para o livro do 7º ano na segunda edição da coleção. Entendemos que essa mudança pode ter contribuído para que as orientações da atividade fossem trocadas do inglês para a língua materna, com intuito de facilitar a compreensão da atividade. Vejamos essa mudança:

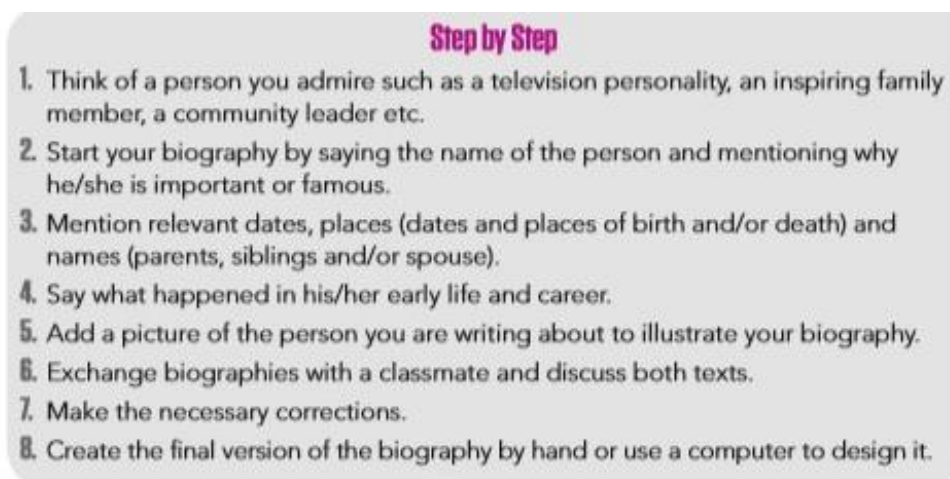


Figura 63. Passo a passo biografia na atividade de produção escrita – 1ª edição

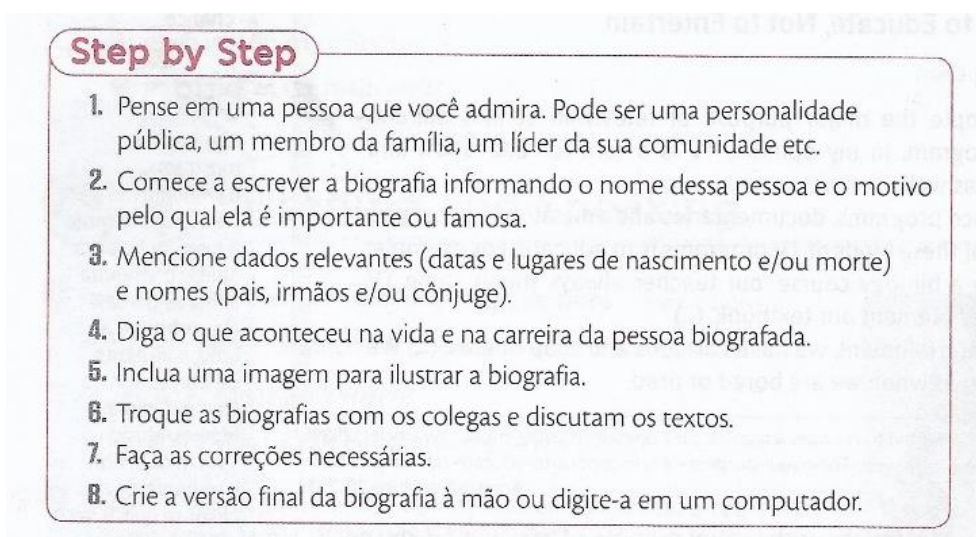


Figura 64. Passo a passo biografia na atividade de produção escrita – 2ª edição

Quanto ao suporte textual, pode parecer que foi trocado, mas, na verdade, apenas o domínio do website foi atualizado. Antes, o endereço fornecido, *www.values.com*, era automaticamente redirecionado para *www.passiton.com*. A versão atual solucionou o problema indicando o endereço diretamente.

2 It's time to share the biography of the person you admire with your classmates and other people. The texts can be published, for example, on the Internet (blog, school website etc.) or in the school newspaper. You can also share the story of the person you admire at <www.values.com/your-everyday-heroes>.

Figura 65. Suporte textual *biography* na atividade de produção escrita – 1ª edição

2 It's time to share the biography of the person you admire with your classmates and other people. The texts can be published, for example, on the Internet (blog, school website etc.) or in the school's newspaper. You can also share the story of the person you admire at <www.passiton.com/your-everyday-heroes> (accessed on: June 29, 2018).

Figura 66. Suporte textual *biography* na atividade de produção escrita – 2ª edição

4.7.4. Resenha de livros, jogos e filmes

Em ambas as edições, as etapas de escrita do gênero resenha (de livros, jogos e filmes) são postas de forma idêntica. A única mudança encontrada nas propostas de escrita do gênero foi o acréscimo da data de acesso ao link de referência. Essa sutil mudança ocorreu apenas nos exemplares da segunda edição.

Verificadas todas as propostas, observamos que apenas o agrupamento de gêneros de cunho biográfico teve ocorrências de mudanças em suas atividades de escrita. Entre as principais, são elas:

- Os procedimentos de escrita, antes em língua inglesa, passaram a ser reproduzidos em língua materna;
- Troca do suporte textual por outro;
- Acréscimo da data de acesso dos sites de referência;
- Deslocamento do gênero textual de um livro da coleção para outro;

Respondendo ao segundo questionamento da pergunta dois, a saber: “Quais alterações contextuais essas atividades sofreram com o advento da BNCC?”. As mudanças listadas ocorreram a partir da edição em que a base nacional se tornou documento normativo responsável pela elaboração dos livros didáticos. Essas mudanças encontram-se apenas nas atividades biográficas de escrita e não foram determinantes para alterações profundas com relação ao contexto de escrita delas. Para exemplificar uma mudança explícita realizada pela base, leia a habilidade destinada ao sétimo ano de uma atividade de escrita:

(EF07LI14) Produzir textos diversos sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado (linha de tempo/timelines, biografias, verbetes de enciclopédias, blogues, entre outros);

Tendo em vista que a habilidade tem como objetivo determinar os gêneros textuais que devem ser produzidos no sétimo ano do ensino fundamental, planejamentos que previam a biografia para o 8º ano, tiveram que realocar o gênero para o 7º ano. Foi o que aconteceu com a coleção da segunda edição, o gênero biografia foi deslocado do 8º ano para o 7º ano por causa da habilidade EF07LI14.

Considerações Finais

O principal objetivo deste trabalho foi investigar o contexto social das atividades de escrita das coleções didáticas do PNLD anos finais. Para conseguir alcançar esse objetivo, as atividades de escrita da coleção didática *Way to English for Brazilian Learners* foram analisadas a partir das categorias de Devitt, Reiff & Bawarshi (2004). Ao conhecermos o cenário, o assunto, os participantes e os propósitos de escrita do livro didático, nos deparamos com uma cena de escrita um tanto inusitada. Vimos que os modelos de escrita indicados nas seções de leitura e gramática eram, em grande parte adaptados linguisticamente. Quanto a isso, a coleção, em sua primeira edição, disponibilizou uma seção no manual do professor para explicar os principais motivos de suas adaptações, dentre eles: extensão textual, falta de autorização do material e preservação autoral. Entendemos que algumas adaptações são necessárias, todavia o uso excessivo desse recurso pode ser prejudicial ao letramento do aluno quanto ao conceito de gênero textual.

O resultado dessas adaptações excessivas foi discutido no final da análise: os gêneros ficha informativa e biografia não apresentaram nenhum propósito de escrita. Isso quer dizer que os alunos que produzirem esses gêneros a partir das instruções de escrita do livro didático não terão consciência da finalidade de ser ler, escrever e usar os dois gêneros biográficos. Vista essa situação, constatamos que, apesar de todos os esforços e pesquisas na área, ainda há espaços para intervenções pedagógicas mais pautadas por uma proposta de ensino de gêneros baseada na ação social. Nosso trabalho, de caráter investigativo e analítico, não traz em seus objetivos a “missão” de elaborar tal intervenção, mas esperamos que as análises aqui contidas sirvam como um ponto de partida ou, ao menos, indiquem caminhos possíveis para um ensino de gêneros mais próximo do que propõe Miller quando afirma que: “compreender os gêneros socialmente pode nos ajudar a explicar como nos encontramos, interpretamos, reagimos e criamos certos textos” (MILLER, 1984, p. 133).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].

_____. *Estética da Criação Verbal*. Tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1895-1975].

_____. M. *Os gêneros do discurso*. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BATISTA, A. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 25-67.

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

_____; DEVITT, A. J.; REIFF, M. J. *Scenes of writing: strategies for composition with genres*. New York: Pearson/Longman, 2004.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, Tipificação e Interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Gêneros, Agência e Escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.

BOMÉNY, M. H. B. O livro didático no contexto da política educacional. In: OLIVEIRA, J.B.A. et al. *A política do livro didático*. São Paulo: Summus, 1984.

BRASIL, Edital de Convocação para inscrição no Processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2011, Brasília, 2010.

_____. Edital de Convocação para inscrição no Processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2014, Brasília, 2012.

_____. Edital de Convocação para inscrição no Processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2017, Brasília, 2015.

_____. Edital de Convocação para inscrição no Processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2020, Brasília, 2018a.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018b.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br>>. Acesso em 10/06/2019.

_____. *Guia do livro didáticos PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna*, Brasília, 2010.

_____. *Guia do livro didáticos PNLD 2017: Língua Estrangeira Moderna*, Brasília, 2015.

BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas, SP: Mercados de Letras, 2006.

_____. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. 2 ed. São Paulo: Educ. ([1999] 2007).

BUNZEN, C. O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna. In: COVRE *et al.* *Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin*. São Carlos: Grupos de Estudos dos Gêneros do Discurso, 2004. p. 221-257.

CALLADO, Antonio. *Reflexos do baile*. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

CELANI, M.A.A. “English for all presevando o forró”. In: FIGUEIREDO, C.A. e O. F. JESUS (Org.). *Aspectos da leitura e do ensino de línguas*. Uberlândia: UDFV, 2005, p. 2-9.

CHRISTIE, Frances; UNSWORTH, Len. Developing socially responsible language research. In: UNSWORTH, Len (Orgs.). *Researching Language in Schools and Communities - Functional Linguistic Perspective*. Londres e Washington: Cassell, 2000, p. 1-22.

CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999.

DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia (Orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Sequências didáticas para o oral e o escrito: apresentação de um procedimento*. In: _____ (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOSSE, F. *O desafio biográfico: escrever uma vida*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2015.

DUBOC, A. P. M. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC. *Revista Da Anpoll*, v. 1, n. 48, p. 10-22, jun. 2019.

FARACO, C. A. *Criação ideológica e dialogismo*. In: FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 45-97.

FERREIRA, M. M. *O livro didático importado de inglês e o ensino da escrita*. *Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP)*, v. 50, n. 1, p. 75-95, 2011.

FERREIRA, M. M. *Theoretical and empirical views of the concept of genre in a writing course*. 33rd International Systemic Functional Congress, 2006.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FRANCO, Claudio de Paiva. *Way to English for Brazilian Learners, 9º ano: ensino fundamental, anos finais*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2018.

_____. *Way to English for Brazilian Learners, 8º ano: ensino fundamental, anos finais*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2018.

FRANCO, Claudio de Paiva; TAVARES, Kátia Cristina do Amaral. *Way to English for Brazilian Learners: língua estrangeira moderna: inglês: ensino fundamental II*. 1ª ed. 4 v. São Paulo: Ática, 2015.

_____. *Way to English for Brazilian Learners, 7º ano: ensino fundamental, anos finais*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2018.

_____. *Way to English for Brazilian Learners, 6º ano: ensino fundamental, anos finais*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2018.

FREEDMAN, A. Show and tell? The role of explicit teaching in the learning of new genres. *Research in the Teaching of English*, 27, p. 222-251, 1993.

_____. Anyone for tennis? In: _____ & P. Medway (Eds.), *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor & Francis, 1994. p. 43-66.

FREITAG, B.; MOTTA, V. R.; COSTA, V.F. *O Livro Didático em Questão*. São Paulo: Cortez, 1989.

GRAVES, K. *Designing language courses: a guide for teachers*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 2000.

GRILLO, S. V. C. A noção de 'tema do gênero' na obra do Círculo de Bakhtin. *Estudos Lingüísticos*, São Paulo, v. 1, p. 1825-1834, 2006.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Arnold, 1985.

_____; HASAN, R. *Language, context, and text: aspect of language in a social-semiotic perspective*. Second Edition. Deakin University Press / Oxford University Press, 1989.

HASAN, R. The Conception of Context in Text. In: P. H. Fries; M. Gregory (Eds.). *Discourse in Society: Systemic Functional Perspectives*. Norwood, NJ: Ablex, 1995.

HYON, S., *Genre in Three Traditions: Implications for ESL*. *TESOL Quarterly*, 30: 693-722, 1996.

MACHADO, A. R. *A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart*. In: J. L. Meurer; A. Bonini; D. Motta-Roth (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 237-259.

MADÉLENAT, Daniel. *La biographie*. Paris: PUF, 1984.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTIN, J. R. *English Text: system and structure*. Amsterdam: Benjamins, 1992.

MILLER, C. *Rhetorical Community: the Cultural Basis of Genres*. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (orgs.). *Genre and the New Rhetoric*. Londow: Taylor & Francis, 1994, p. 67-78.

_____. *Genre as social action*. Quaterly journal of speech, 70, p. 151-167, 1984.

OLIVEIRA, A. L. *O Livro Didático*. Belo Horizonte: Eddal, 1980.

PAIVA, V.L.M.O. *A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa*. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84.

RAMOS, R. C. G. *O livro didático de língua inglesa para o Ensino Fundamental e Médio: papéis, avaliação e potencialidades*. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 173 – 198.

RICHARDS, J. C. *The role of textbooks in a language program*. New Routes. São Paulo: Disal, April 2002. Disponível em: <http://www.professorjackrichards.com/pdfs/role-of-textbooks.pdf>. Acesso em: 17 de agosto de 2016

ROTHERY, J. *Making Changes: Developing an Educational Linguistics*. In: HASAN, R.; WILLIAMS, G. (org.). *Literacy in Society*. London: Longman, 1996. p. 86-123.

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

SIMÕES, N.H. *A (re)construção do discurso oficial sobre o livro didático de inglês nos editais de PNL D para os anos finais do ensino fundamental*. São Paulo, 2017 173p. Dissertação de Mestrado - Universidade de São Paulo.

DIJK, Teun A. van. *Discurso e Contexto: Uma abordagem sociocognitiva*. (Tradução: Rodolfo Ilari). SP: Editora Contexto, 2012.

WITZEL, D. G. *Identidade e livro didático: movimentos identitários do professor de Língua Portuguesa*. Maringá, 2002. 181 p. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual de Maringá.