



CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM LETRAS – NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE CURSO DE LETRAS: PORTUGUÊS/INGLÊS

ELIZABETH BECKER WACHHOLZ

O ESTUDO DE CONECTORES EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA DO PNLD

**CASCADEL - PR
2019**

ELIZABETH BECKER WACHHOLZ

**O ESTUDO DE CONECTORES EM LIVROS DIDÁTICOS
DE LÍNGUA INGLESA DO PNLD**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras, nível de Mestrado - área de concentração Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Aissa.

CASCADEL - PR

2019

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Wachholz, Elizabeth Becker

O ESTUDO DE CONECTORES EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA DO PNLD / Elizabeth Becker Wachholz; orientador(a), José Carlos Aissa, 2019.
139 f.

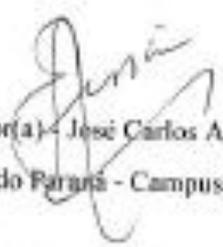
Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Graduação em Letras - Inglês Programa de Pós-Graduação em Letras, 2019.

1. Língua Inglesa. 2. Conectores. 3. Linguística Textual.
I. Aissa, José Carlos . II. Título.

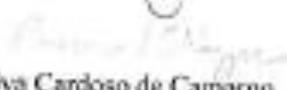
ELIZABETH BECKER WACHHOLZ

Estudos de conectores em livros didáticos de Língua Inglesa do PNLD

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Letras, área de concentração Linguagem e Sociedade, linha de pesquisa Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:


Orientador(a) - José Carlos Aissa

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)


Diva Cardoso de Camargo

Universidade Estadual Paulista (UNESP)


Terezinha da Conceição Costa Hübes

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 11 de fevereiro de 2019

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. José Carlos Aissa, pela orientação atenciosa e pelas sugestões que tornaram possível a conclusão da pesquisa.

Às Professoras Greice da Silva Castela e Terezinha da Conceição Costa-Hubes, pelas valiosas sugestões, que muito contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa.

À Prof^a. Aparecida Feola Sella, pela orientação durante a fase inicial da pesquisa.

À Prof^a. Ana Paula Knechtel Daniel, colega de trabalho e amiga, pela atenção e ajuda em organizar os horários na escola, para que eu me ausentasse, em função do mestrado.

Ao Prof. Deonir Giacominni, diretor da escola em que trabalho, pela liberação para eu participar das atividades do mestrado.

A toda minha família, a quem agradeço em especial, pela importante contribuição na concretização desta pesquisa.

WACHHOLZ, Elizabeth Becker¹. **O estudo de conectores em livros didáticos de língua inglesa do PNLD**. Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Letras, área de Concentração Linguagem e Sociedade. ¹Professora da rede estadual de ensino; aluna do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná; E-mail; elizabethbecker.w@gmail.com

RESUMO

A pesquisa apresentada focalizou-se em reflexões e análise, envolvendo o tema do estudo dos conectores em língua inglesa de duas coleções didáticas do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), das quais é analisado somente o volume do 9º ano de cada coleção, por ser este o único que apresenta o trabalho com os conectores. A partir de estudos e de nosso conhecimento empírico sobre a temática, despontaram-nos alguns questionamentos que se destacaram como norteadores de nossa investigação: como estão sendo ensinados os conectores de língua inglesa nos livros didáticos do PNLD? A abordagem de ensino desses elementos linguísticos está em consonância com os documentos oficiais que orientam o ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM) na escola pública? Com o propósito de encontrar resposta a essa problematização, traçamos, como objetivo geral, refletir sobre as formas como são apresentados os conectores, nas atividades das coleções didáticas do PNLD. Na perspectiva de alcançar o objetivo proposto, sustentamos a pesquisa nos pressupostos teóricos da Linguística Textual em diálogo com a Linguística Aplicada. Trata-se de uma pesquisa do tipo qualitativa interpretativista, que se propôs a analisar como são ensinados os conectores de língua inglesa em duas coleções didáticas do PNLD intituladas *It Fits* e *Time to Share*. O levantamento de dados foi possível por meio da investigação documental e exploratória, acerca da literatura existente sobre o tema. Como resultado desse processo de investigação, entendemos que o espaço dedicado ao estudo dos conectores de língua inglesa nas coleções didáticas é bastante limitado. O tratamento dado ao ensino desses elementos linguísticos apresenta a mistura das abordagens Comunicativa, da Gramática-Tradução e, em poucos momentos, da Sociointeracionista, enquanto os documentos oficiais para o ensino de LEM orientam para uma abordagem sociointeracionista de ensino e de linguagem. Observamos também, que a concepção de linguagem, predominante, nas atividades é a de linguagem como instrumento de comunicação e que, por mais que, em alguns momentos, as coleções se aproximem dos conceitos da Linguística Textual, o fator que gera maior dificuldade para a aprendizagem dos alunos, é o nível de conhecimento linguístico dos materiais, o qual está em desacordo com o nível de conhecimento dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Conectores. Linguística Textual. Livros didáticos.

WACHHOLZ, Elizabeth Becker¹. **The study of the connectors in English coursebook series of PNLD.** Postgraduate program Stricto Sensu in Letters, Concentration area Language and Societ. ¹Professor of the State school system; student of the Postgraduate Program Stricto Sensu in Letters from the Universidade Estadual do Oeste do Paraná; E-mail; elizabethbecker.w@gmail.com

ABSTRACT

This research focuses on reflections and analysis of English connectors studied in two PNLD coursebook series, from those we analyse just the 9^o grade volume from each coursebook serie, because it's the only one that presents the work with the conectors. Based on the study and on our empirical knowledge about the subject, we have made some questionings which guide our investigation: how are English connectors being taught in the PNLD* coursebook series? Is the teaching approach about these linguistic elements in line with the official documents that guide the teaching of English in public schools? With the purpose of finding answers to this problematization, we set out, as our main objective, to reflect upon the way connectors are being presented in the activities of PNLD coursebook series. In order to reach the proposed objective, we supported the research with theoretical assumptions of Text Linguistics aided by Applied Linguistics. It is an interpretive qualitative research, which aimed to analyse how English connectors are taught in two PNLD coursebook series, that is, *It Fits* and *Time to Share*. The data collection was possible through documental and exploratory research about the existing literature on the subject. As a result from this investigation, we understand that the space dedicated to English connectors in the coursebook series is too limited. The teaching of these linguistic elements present a mixture of the Communicative, Grammar-Translation and Social Interactionist approaches, whereas the official documents for the teaching of English refer much more to a Social Interactionist and of language conception approaches. We also observed that the predominant language conception in the activities is the language as a communicative instrument and that, even though, in some moments, the series get close to Text Linguistics concepts, the factor that generates more difficulty for the students to learn is the linguistic knowledge level in the textbooks, which is at odds with the students' knowledge level.

KEYWORDS: Connectors. Text Linguistics. Coursebooks.

*PNLD = Textbook National Plan

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1.A INCLUSÃO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NO CURRÍCULO DA ESCOLA PÚBLICA E OS DOCUMENTOS QUE ANCORAM SUA ABORDAGEM DE ENSINO-APRENDIZAGEM	15
1.1 LEI DE DIRETRIZES E BASES PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA.....	21
1.2 DIRETRIZES CURRICULARES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA.....	24
1.2.1 Conteúdos indicados para a disciplina de LEM no 9º ano do ensino fundamental.....	28
1.3 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	30
1.3.1 Conteúdos previstos para o ensino de língua estrangeira no 8º e 9º anos	34
1.4 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC).....	37
1.5 QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIAS PARA AS LÍNGUAS (QECR)	41
1.6 PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)	466
1.7 O LIVRO DIDÁTICO E SUA INFLUÊNCIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	49
2. A CLASSIFICAÇÃO E A FUNÇÃO DOS CONECTORES	56
2.1 OS CONECTORES SEGUNDO A PERSPECTIVA DE HALLIDAY E HASSAN .	56
2.1.1 Os conectores e outras relações coesivas	58
2.1.2 Classificação dos conectores	59
2.2 CLASSIFICAÇÃO DOS CONECTORES SOB A PERSPECTIVA DE RANDOLPH QUIRK E SIDNEY GREENBAUM	62
2.2.1 Frases coordenadas sequencialmente fixadas	63
2.2.2 Implicações semânticas da coordenação com <i>and</i> (e).....	64
2.2.3 Implicações semânticas da coordenação com <i>or</i> (ou)	65
2.2.4 Implicações semânticas da coordenação com <i>but</i> (mas)	66

2.3 LINGUÍSTICA DE TEXTO E COESÃO TEXTUAL: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DE AUTORES BRASILEIROS SOBRE O ESTUDO DOS CONECTORES	66
2.4 O ESTUDO DO CONECTOR <i>AND</i> (E) EM UMA GRAMÁTICA DE LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS ESTRANGEIROS	73
3. ANÁLISE DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS.....	82
3.1 METODOLOGIA.....	83
3.2 COLEÇÃO <i>IT FITS</i>	87
3.2.1 Análise das atividades da seção de gramática.....	92
3.3 COLEÇÃO <i>TIME TO SHARE</i>	109
3.3.1 Análise das atividades da seção de gramática.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS.....	128
ANEXO A - CONTEÚDO ESTRUTURANTE DO 9º ANO (DCELE, 2008)	132
ANEXO A – CONTEÚDO ESTRUTURANTE DO 9º ANO (CONTINUAÇÃO).....	133
ANEXO B - PERSPECTIVA INTERCULTURAL	134
ANEXO C - ATIVIDADES DE LEITURA EXPLORANDO O CONTEXTO DE PRODUÇÃO.	135
ANEXO D - ATIVIDADES DE COMPREENSÃO TEXTUAL E PÓS-LEITURA.....	136
ANEXO E - PAPEL DO PROFESSOR E DO ALUNO.....	137
ANEXO F – DESCRIÇÃO DA ABORDAGEM INDUTIVA PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA.	139

INTRODUÇÃO

O tema da dissertação é o estudo dos conectores em duas coleções didáticas de língua inglesa do ensino fundamental, *It Fits* e *Time to Share*, que estão sendo utilizadas por escolas públicas e foram aprovadas pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Interessa, no entanto, para a pesquisa somente o volume do 9º ano, volume o qual, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017) e os PCNLE (BRASIL, 1985), deve apresentar o trabalho com os conectores.

Problematizamos, no estudo, as concepções teóricas e as funções dos conectores apresentadas nas atividades das coleções didáticas. Tecemos reflexões problematizando, também, se a abordagem de ensino e a concepção de linguagem que orientam as atividades estão em consonância com os documentos que ancoram o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna (LEM) na escola pública.

A partir dessas reflexões, propomos encontrar respostas para os seguintes problemas: como estão sendo ensinados os conectores de língua inglesa nos livros didáticos do PNLD? A abordagem de ensino desses elementos linguísticos está em consonância com os documentos oficiais que orientam o ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM) na escola pública? Considerando que estes são importantes para a construção do processo argumentativo e para a promoção da coesão textual.

Para atender a, pelo menos, uma das propostas das Diretrizes Curriculares (PARANÁ, 2008) para o ensino de LEM, que tem como objetivo levar o aluno a desenvolver sua cidadania e a formar uma identidade autônoma por meio do acesso a diversos discursos que circulam globalmente, devemos oportunizar a esse aluno não somente o acesso, como também, a compreensão daqueles discursos que exigem os conhecimentos em língua estrangeira.

Sendo assim, estudar como se dá o ensino dos conectores nos livros didáticos se justifica, principalmente, pela importância desses elementos linguísticos para a construção do processo argumentativo e para a promoção da coesão textual, necessárias à percepção das tomadas de decisão e ao resgate de informações que são apresentadas em outros momentos no texto.

Reconhecemos que mais relevante do que tentar oferecer uma pesquisa que possa contribuir com o trabalho dos professores de LEM da escola pública, talvez o interesse em tratar de elemento linguístico relevante para o acesso e a

compreensão de textos em língua estrangeira encontre sua contribuição maior na transformação da prática docente individual de quem desenvolve a pesquisa. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 32-33):

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem.

Sabemos que por mais que tenhamos a pretensão de que esse estudo seja compartilhado com todos os nossos pares, muitas vezes as pesquisas de mestrado e doutorado não saem da prateleira. Portanto, se as reflexões, acerca dos conectores, contribuírem para melhorar a prática do professor pesquisador, levando-o a refletir sobre os materiais que utiliza em sala de aula, este estudo, então, resultará em reflexo positivo.

Por meio da atuação na escola pública, temos o conhecimento de que as coleções *It Fits* e *Time to Share*, já foram adotadas em diversas escolas da rede por vários anos consecutivos, tendo sido selecionadas em 2016, novamente, para uso por pelo menos mais três anos, a partir de 2017.

Sobre a adoção dessas coleções didáticas, foi realizada pesquisa de dados, no Núcleo de Educação, para investigar a frequência com que as escolas adotaram os materiais analisados ao longo dos últimos anos. Revelou-se, no entanto, que o Núcleo Regional não fez registro dos dados, sobre os livros didáticos adotados até o ano de 2015.

Mesmo não havendo esses registros, observamos que a coleção *It Fits*, por exemplo, constava como opção do guia do PNLD de 2013 e de 2016. Além disso, constatamos que essa coleção, também, foi adotada por uma escola da rede pública, fora do estado do Paraná em 2014, como observamos na dissertação de Dias (2015), somando, assim, tempo significativo na sala de aula da escola pública.

Somente a partir desses levantamentos de dados, portanto, consideramos a permanência das coleções didáticas na escola pública e percebemos oportuna, a análise e o entendimento aprofundado das seções de gramática desse material que tratam do ensino dos conectores.

Se nos limitássemos somente à análise das coleções didáticas tratando de aspectos gerais de abordagem de ensino, oralidade ou leitura, não surpreenderia o tema dessa pesquisa, pois essa temática é bastante explorada e podemos observá-la com frequência nas bibliotecas digitais da Capes, da USP, da Unioeste e no banco de teses e dissertações. No entanto, quando se trata da forma como são trabalhados os conectores, encontramos nessas mesmas bibliotecas, apenas trabalhos em língua portuguesa, ou então o enfoque de conectores específicos, envolvendo materiais desvinculados da escola pública.

No Quadro 1, apresentamos uma lista com os títulos de algumas das dissertações e teses que versam sobre o tema dos livros didáticos e que se demonstram relevantes para as discussões. Como não foram encontrados estudos envolvendo o ensino dos conectores de língua inglesa, especificamente em livros didáticos do PNLD, optamos por citar aqueles envolvendo o ensino dos conectores tão somente.

Quadro 1: Pesquisa em bibliotecas digitais

Autor	Instituição de ensino	Tipo de pesquisa	Ano
Vanessa Logue Dias	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Dissertação	2015
Título	Can you speak English at school? Yes, we can!: análise e propostas para a produção oral em língua inglesa na coleção It Fits do PNLD-2014		
Autor	Instituição de ensino	Tipo de pesquisa	Ano
Paulo Silas Belem da Silva	Universidade do Grande Rio - Prof Jose de Souza Herdy	Dissertação	2016
Título	Temáticas Interdisciplinares nos Livros Didáticos de Língua Inglesa		
Autor	Instituição de ensino	Tipo de pesquisa	Ano
Scarlett Matteussi de Oliveira	Universidade Federal de São Carlos	Dissertação	2013
Título	Relação entre dois livros didáticos e os documentos oficiais de língua inglesa na rede pública: o que a análise de abordagem revela?		
Autor	Instituição de ensino	Tipo de pesquisa	Ano
Sofia Cristina Alexius	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Tese	2016
Título	Constituição de enunciadores em produções escritas de alunos do nono ano do ensino fundamental		
Autor	Instituição de ensino	Tipo de pesquisa	Ano
Clarice Cristina Corbari	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Dissertação	2005
Título	O estudo da conjunção and em uma gramática de língua inglesa para estudantes estrangeiros		

Fonte: Bibliotecas digitais da USP, CAPES e UNIOESTE

Observamos que há um significativo volume de estudos sobre os livros didáticos, considerando que no quadro não constam todos os trabalhos envolvendo a temática. No entanto, o presente estudo contribui ao apresentar o entendimento aprofundado das atividades, envolvendo o ensino dos conectores, de uma coleção didática ainda não explorada, como a *Time to Share* e acrescenta a respeito da coleção *It Fits* a reflexão teórica de conteúdo linguístico ainda não explorado em outras pesquisas.

Durante a leitura dessas pesquisas, duas justificativas relevantes são observadas na delimitação do tema dos livros didáticos nas dissertações e teses: elas se direcionam para a forma como o material pode orientar o trabalho pedagógico da disciplina, como sendo um objeto completo e fechado às interpretações e ao caráter de mercadoria que adquiriu, independentemente da disciplina, a partir da década de 70.

No caso de o livro didático orientar o trabalho pedagógico, o risco que se corre é que uma possível falta de conhecimento teórico do professor possa induzi-lo a reproduzir todas as atividades e conteúdos, da maneira fiel em que se encontram no manual, com todas as suas fragilidades ou qualidades, sem haver, no entanto, o reconhecimento das adequações necessárias para o desenvolvimento das atividades ao contexto da sala de aula.

Por outro lado, se considerarmos que a escolha dos livros didáticos se baseia muito mais em qualidades mercadológicas do que didáticas, corre-se um risco maior, que é o de relegar o pedagógico, desconsiderando a importância de qual livro didático está sendo utilizado e das razões para essa escolha, pois nessa circunstância, o que importaria seria a roupagem desse livro: quanto mais atrativa essa estética, melhor para os olhos de quem não a compreende.

Ao mesmo passo em que os professores da rede pública podem questionar o distanciamento dos produtores do livro didático da sala de aula, os últimos também podem problematizar a dificuldade do professor da escola pública em se aproximar das teorias linguísticas contemporâneas, já que este, muitas vezes, não dispõe de tempo e condições para se aperfeiçoar. Dessa forma, com o objetivo de estabelecer um diálogo entre os dois contextos, encontramos no livro didático o meio mais concreto de se proporcionar uma relação dialógica entre teoria e prática para o ensino de língua inglesa na escola pública.

Percebe-se, por meio das dissertações e teses encontradas nas bibliotecas digitais, uma carência no campo da pesquisa envolvendo o ensino dos elementos linguísticos gramaticais, a qual é mais acentuada quando se trata do trabalho com os conectores, especialmente no ensino fundamental. O trabalho com a língua inglesa durante esse período restringe-se, na maior parte do tempo, à aquisição de vocabulário como adjetivos, substantivos e verbos, não oferecendo ao aluno todos os mecanismos linguísticos necessários para conectar informações ou posicionar-se no discurso.

Por serem os conectores, importantes para o desenvolvimento da argumentação e por exigirem do leitor a ativação de conhecimentos, relativos ao contexto de produção do enunciado, acreditamos que a pesquisa tem a contribuir com a escola pública, à medida, em que proporcionará uma compreensão crítica do conceito de conector e da abordagem de ensino norteadora do livro didático, podendo possibilitar ao professor da escola pública, a compreensão crítica das atividades e das concepções de linguagem dos materiais, apresentando a base teórica necessária para dar suporte à ampliação dos conceitos e das atividades didáticas.

A escolha por estudar os conectores no livro didático de língua inglesa, justifica-se pela tendência de concebê-lo como detentor da verdade, apresentando muitas vezes conceitos completos, fechados e um modelo a ser seguido. Como esse material, além do dicionário, é um dos poucos recursos em sala de aula, já que não há gramáticas de língua inglesa na escola, a prática pedagógica acaba sendo orientada, ou pelos menos influenciada, pela abordagem de ensino do material.

Sendo assim, o objetivo geral da dissertação é refletir sobre as formas como são apresentados os conectores, nas atividades das coleções didáticas do PNLD. Os objetivos específicos são: compreender os conectores sob a abordagem da linguística textual; e analisar o tratamento dado aos conectores nas atividades das seções de gramática que abordam o ensino desses elementos.

Observamos que, tanto as coleções citadas, quanto as outras opções de livros didáticos, que chegam até a escola pública por meio do PNLD, são muito semelhantes em suas abordagens de ensino (por mais que venham entre três ou quatro opções de livros didáticos para escolha, as abordagens são geralmente as mesmas) e há um caráter muito mais mercadológico nesses materiais do que didático.

Usa-se de nova roupagem, como melhor qualidade de papel, muitas figuras coloridas, temas motivadores e lista resumida de conteúdos para os alunos, o que tende a facilitar o estudo e a compilação de conteúdos. Essa característica pode ser percebida, principalmente, nos quadros de resumo das estruturas e funções linguísticas, presentes no livro do aluno, ao longo das seções de gramática que compilam o conteúdo gramatical abordado na unidade.

Para os professores, há aulas planejadas e guia do professor com respostas prontas, para aqueles com tempo escasso. Esse recurso encontra-se no manual do professor, trazendo ao lado dos exercícios, as sugestões de como desenvolver as atividades, o que perguntar aos alunos, outras fontes que podem ser utilizadas para apresentar o conteúdo e as respostas inseridas nas atividades.

Além da consulta ao PNLD, para melhor compreensão da elaboração e do processo de escolha dos livros didáticos, da pesquisa de dados no Núcleo de Educação, para averiguar a frequência da adoção das coleções em foco, consideramos também, as literaturas sobre o tema da coesão e dos conectores com base na Linguística Textual.

Como a maioria das literaturas referenciadas está em língua estrangeira, o estudo exige o constante trabalho de tradução de exemplos e atividades, para os quais optamos em apresentar traduções simultâneas, a fim de tornar a leitura mais fluída, com exceção das citações de autor estrangeiro, para as quais são utilizadas as notas de rodapé. Evidenciamos também, que todas as traduções apresentadas na dissertação são de nossa autoria.

A organização da dissertação respeitará a distribuição de três capítulos. No capítulo 1, apresentaremos a descrição dos documentos oficiais que orientam o ensino de LEM na escola pública: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de LEM (LDB) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o ensino de LEM, focalizando nesses documentos a abordagem de ensino, a concepção de linguagem e os conteúdos indicados para o trabalho com LEM para o 9º ano do ensino fundamental, pois é nesse ano/série em que são trabalhados os conectores. No mesmo capítulo versaremos sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que a partir de 2017 passa a substituir os PCN e orientar as abordagens de ensino, de linguagem e a seleção de conteúdos das atividades dos livros didáticos de LEM. Em comparação a esse documento, apresentaremos os conhecimentos e as habilidades previstas para os

aprendizes, de acordo com o Quadro Europeu Comum de referências para línguas, a fim de identificar o nível de conhecimento dos alunos do 9º ano da escola pública, em relação a esse quadro e refletir sobre a coerência dos conteúdos indicados em comparação ao que os documentos brasileiros pressupõem.

No capítulo 2, são desenvolvidas reflexões sobre o conceito, a classificação e as funções dos conectores, segundo o que preceituam os teóricos da Linguística Textual, tomando como base para a língua inglesa os autores Halliday e Hassan e Quirk e Greenbaum e estabelecendo entre estes, comparações com as contribuições de autores brasileiros, como: Koch, Fávero e Marchuschi.

No capítulo 3, é apresentada, em seção específica, a metodologia da pesquisa, que se insere no campo da Linguística textual, em diálogo com a Linguística Aplicada. A execução da pesquisa, por sua vez, envolve a abordagem de cunho qualitativo interpretativista, de caráter documental e exploratório, metodologias que são descritas ao longo da primeira seção desse capítulo.

Ainda no capítulo 3, apresentamos a análise das atividades das seções de gramática que abordam o ensino dos conectores, constantes nos volumes do 9º ano de ambas as coleções didáticas. Estabelecemos, por fim, nessa seção, relações entre as concepções de linguagem, as abordagens de ensino das atividades e os conceitos trazidos pelo referencial teórico da Linguística Textual e pelos documentos que norteiam o ensino de LEM na escola pública.

1. A INCLUSÃO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NO CURRÍCULO DA ESCOLA PÚBLICA E OS DOCUMENTOS QUE ANCORAM SUA ABORDAGEM DE ENSINO-APRENDIZAGEM

As causas da ascensão e do declínio do prestígio de uma língua estrangeira na escola residem na relação entre as abordagens de ensino, a estrutura do currículo e a sociedade. Portanto, para analisar essa relação e apresentar os documentos oficiais que ancoram o ensino de LEM na escola pública será explicitada a dimensão histórica desse componente curricular com base nas Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira (DCELE).

Segundo as DCELE (PARANÁ, 2008), a preocupação em se ensinar uma língua estrangeira no Brasil tem suas raízes já no período da colonização do litoral do país, em que o Estado português atribuiu aos jesuítas, a responsabilidade de evangelizar e ensinar o latim ao povo que habitava o território, com a intenção de facilitar o processo de dominação e expansão do catolicismo. Entretanto, em face à desumanidade e exploração dos indígenas, os jesuítas acabaram sendo considerados os principais incentivadores da resistência dos nativos e, portanto, acabaram sendo expulsos em 1759.

A partir de então, foi instituído o sistema de ensino régio no Brasil, cabendo ao Estado a responsabilidade de contratar professores não religiosos. Integravam o currículo da escola como línguas estrangeiras, nesse período, o Grego e o Latim, considerados idiomas importantes para o desenvolvimento do pensamento e da literatura.

O inglês, junto ao francês, só passou a ser incluído no currículo em 1809, com o decreto de D. João VI que tinha por objetivo melhorar a instrução pública para atender às demandas da abertura dos portos ao comércio. O primeiro colégio em nível secundário do país, Pedro II, oferecia sete anos de Francês (idioma priorizado por apresentar um ideal de cultura e civilização), cinco de Inglês e três de Alemão (esses idiomas possibilitavam o acesso a importantes obras literárias por serem consideradas línguas vivas) e a partir de 1929 até 1931, também passou a oferecer o Italiano.

Prevaleceu, durante esse período, para o ensino de LEM, a abordagem da gramática-tradução em que a língua era concebida como um conjunto de regras a serem assimiladas e em que se privilegiava o ensino da escrita com o objetivo de

levar o aluno a apreciar a cultura e a literatura em língua estrangeira. Acreditava-se que o aluno, ao estudar a gramática, teria melhor desempenho, tanto na fala, quanto na escrita.

A gramática-tradução perdurou até o início do século XX e tinha como objetivos permitir o acesso a textos literários e possibilitar o domínio da gramática normativa. As atividades envolviam o estudo das regras gramaticais, de maneira dedutiva, por meio de exercícios estruturalistas de substituição ou memorização. Eram propostas traduções de textos literários, pois, acreditava-se que estes contribuíam para o conhecimento da cultura estrangeira e eram ainda estabelecidas comparações de similaridade entre a língua estrangeira e a materna.

Nessa abordagem, o professor era considerado peça central no processo de ensino-aprendizagem, detentor do saber, enquanto o aluno assumia o papel de mero aprendiz, seguindo exatamente as orientações do professor, o qual não necessitava ter conhecimentos profundos da língua, pois não trabalhava proficuamente a oralidade.

No entanto, a partir da década de 1910, tomou conta do país, por iniciativa do governo, um forte ideal de nacionalismo, envolvendo pessoas e instituições de diversas posições ideológicas. Esse ideal nacionalista buscava novos padrões culturais, voltados ao campo educacional, dentre os quais figuravam o respeito aos feriados nacionais; o ensino em língua portuguesa ministrado por professores brasileiros natos; e a proibição do ensino de língua estrangeira para crianças menores de dez anos, que ainda não dominassem corretamente o português.

Esse ideal nacionalista estendeu-se durante o primeiro governo de Getúlio Vargas e foi intensificado a partir do golpe de Estado, em 1937. Durante esse período, intelectuais, motivados por um ideal de modernidade e de construção de uma identidade nacional, iniciaram estudos com o objetivo de reformar o sistema de ensino.

A primeira dessas reformas foi a Francisco Campos (1931), junto à qual se estabeleceu um método oficial de ensino de língua estrangeira no Brasil, o Método Direto, surgido na Europa, no final do século XIX, impulsionado pela necessidade do ensino das habilidades orais, visando à comunicação na língua estrangeira.

Cook (2003) aponta os movimentos migratórios e o comércio internacional da época, como fatores responsáveis pela mudança do perfil dos aprendizes daquele momento. O surgimento deste método foi uma primeira iniciativa de conceber a

língua como um fenômeno particular, compartilhado com outros falantes da mesma língua.

Segundo as DCELE (PARANÁ, 2008, p. 41):

O Método Direto se baseava na teoria associacionista da psicologia da aprendizagem que tem na associação o princípio básico da atividade mental. Nesse método, a língua materna perde o seu papel de mediadora no ensino de língua estrangeira e tem como princípio fundamental a aprendizagem em constante contato com a língua em estudo, sem intervenção da tradução. Dessa forma, raciocina-se na língua estrangeira. A transmissão dos significados acontece por meio de gestos, gravuras, fotos, simulação, enfim, de tudo que possa facilitar a compreensão. A gramática é aprendida de forma indutiva, os alunos praticam perguntas e respostas e exercitam a pronúncia com o objetivo de atingir uma competência semelhante a do nativo. Por isso, dava-se preferência ao professor nato, em oposição ao método anterior – o Tradicional –, que não exigia do professor dominar oralmente a língua ensinada.

Durante o período em que se consolidou esse método, o estudo das línguas estrangeiras segundo as DCLE (PARANÁ, 2008), restringia-se ao ensino médio. O Francês se apresentava, nesse período, com uma ligeira vantagem sobre o Inglês, e o Espanhol foi introduzido como matéria obrigatória alternativa ao ensino do Alemão, permanecendo, ainda, o Latim como Língua Clássica. As instruções recomendadas para o ensino dessas línguas era o uso do Método Direto, embora fosse esclarecido que o ensino da língua estrangeira não deveria ter, apenas, fins instrumentais, mas também educativos.

A partir desse momento, a responsabilidade, pelas decisões sobre a educação, passou a ser do Ministério de Educação e Saúde, que indicava às escolas o idioma que deveria ser ensinado, assim como a metodologia e o programa curricular para cada ano/série também.

O MEC, também orientado pelos ideais nacionalistas, defendia a concepção de que a disciplina de LEM deveria contribuir não só para a formação do aprendiz, mas também para o acesso ao conhecimento e à reflexão sobre as civilizações estrangeiras e tradições de outros povos. Fato que explica por que o Espanhol passou a ser permitido oficialmente para compor o currículo do curso secundário, uma vez que a presença de imigrantes da Espanha era restrita no Brasil.

A língua espanhola passou a ser valorizada, como língua estrangeira, porque representava para o governo um modelo de patriotismo e respeito daquele povo às suas tradições e à história nacional. Esse modelo deveria ser seguido pelos alunos

brasileiros. Sendo assim, o ensino de Espanhol passou a ser incentivado no lugar dos idiomas Alemão, Japonês e Italiano, que, em função da Segunda Guerra Mundial, foram desprestigiados no Brasil.

No entanto, segundo as DCELE (PARANÁ, 2008), mesmo com a valorização do Espanhol no ensino médio, é relevante destacar que o ensino de Inglês teve espaço garantido nos currículos oficiais, por ser o idioma mais usado nas transações comerciais, enquanto o Francês era mantido por sua tradição curricular.

Após a Segunda Guerra Mundial, a dependência econômica do Brasil em relação aos Estados Unidos se intensificou e muitos profissionais desse país vieram para o Brasil em missão, trazendo com eles também sua língua. Desse modo, tornou-se um anseio da população urbana brasileira, ter domínio da língua inglesa a fim de ter acesso à produção cultural norte-americana e aos seus produtos, fato esse que fez com que a língua inglesa passasse a ganhar espaço no currículo.

Em 1950 aconteceram mudanças relevantes em relação às abordagens de ensino devido ao desenvolvimento da ciência linguística e ao interesse pela aprendizagem de línguas. Os linguistas, estruturalistas, como Bloomfield (1887-1949), por exemplo, apoiavam-se na psicologia Behaviorista de Pavlov e Skinner. Segundo essa perspectiva, a aprendizagem é definida como a aquisição de um novo comportamento, ensina-se a língua a partir da forma, para depois, chegar ao seu significado.

Em decorrência dessa concepção, são sistematizados, em 1942, os Métodos Audiovisual e Áudio-Oral surgidos nos Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial, período em que havia a necessidade de se ensinar e aprender rapidamente outras línguas. De acordo com os métodos, a língua passou a ser vista como um conjunto de hábitos a serem automatizados e não mais como um conjunto de regras a serem memorizadas.

O Método Áudio-Oral tinha como pressuposto, que todo ser humano seria capaz de falar uma segunda língua fluentemente, desde que fosse submetido a uma constante repetição de modelos. Por sua vez, o Método Audiovisual apresentava um pequeno avanço em relação ao Audiolingual, porque não usava sentenças isoladas, mas sim diálogos contextualizados.

No entanto, a partir de 1960, a concepção estruturalista enfraqueceu e a teoria behaviorista passou a ser questionada, devido aos estudos com base na psicologia cognitiva, que estuda os processos de aprendizagem e aquisição de conhecimentos.

Surge então, o modelo de descrição linguística de Chomsky (1978) que reestruturou a visão de língua e de sua aquisição. Segundo o autor, a língua não pode ser reduzida a um conjunto de enunciados a serem memorizados e repetidos, de forma automatizada, em qualquer situação. No entanto, seus estudos ainda tiveram um longo caminho a percorrer para atender às insatisfações e necessidades quanto ao ensino de língua estrangeira.

Somente com as contribuições de Hymes (1972), Halliday (1987) e Widdowson (1978), contrários às ideias de Chomsky é que este pôde retomar sua discussão sobre língua e fala e propor a teoria nativista de aquisição de linguagem, segundo a qual o ser humano nasce com determinadas capacidades que são desenvolvidas com o tempo. Para Chomsky (1978), a língua é concebida como parte do sujeito, que nasce com um sistema linguístico internalizado. Ela é um sistema de comunicação, com noções de um falante e ouvinte ideal, sendo os significados exteriores aos sujeitos e tal exterioridade promotora de uma dissociação entre língua e significação, o que leva a entender a língua como uma estrutura que faz intermediação entre o indivíduo e o mundo.

Essas teorias trouxeram contribuições relevantes para o ensino de língua estrangeira. A partir delas, passou-se a permitir o uso da língua materna com a intenção de verificar a compreensão dos conceitos e a gramática passou a ser explicada de forma dedutiva.

O que vive o país nos anos que seguem são as consequências do pensamento nacionalista do governo militar, que desobrigou a inclusão das línguas estrangeiras no currículo de ensino fundamental e médio, com o argumento de que a escola não deveria servir como mecanismo de impregnação cultural estrangeira.

O ensino de língua estrangeira tornou-se, novamente, obrigatório no ensino médio, somente em 1976 e havia nesse período grande interesse nos métodos áudio-linguais, fundamentados na linguística estrutural e no behaviorismo de Skinner, de modo que o ensino de Inglês tornou-se hegemônico sob a finalidade estritamente instrumental.

As mudanças geraram insatisfações entre os professores e em meados de 1980, a redemocratização do país era o cenário propício para que liderassem um amplo movimento pelo retorno da pluralidade de oferta de língua estrangeira nas escolas públicas. Em decorrência de tais mobilizações, a Secretaria de Estado da Educação criou, oficialmente, os Centros de Línguas Estrangeiras Modernas

(CELEM), em 15 de agosto de 1986, como forma de valorizar o plurilinguismo e a diversidade étnica que marca a história paranaense.

Nesse contexto, a Abordagem Comunicativa, método de ensino desenvolvido na Europa desde os anos de 1970, começou a ser discutida no Brasil. Segundo essa abordagem, a língua é concebida como instrumento de comunicação, concentrada nos aspectos semânticos, e não mais no código linguístico. Para que o aluno desenvolva essa competência comunicativa, essa concepção pauta-se no cognitivismo de Piaget¹, como perspectiva de ensino-aprendizagem.

Na Abordagem Comunicativa, o professor deixa de ser o centro do ensino e passa à condição de mediador do processo pedagógico. Espera-se que o aluno desempenhe o papel de sujeito de sua aprendizagem. De acordo com essa concepção, as atividades pedagógicas devem priorizar a comunicação, por meio de jogos, dramatizações, etc. O erro integra o processo de ensino e aprendizagem, entendido como um estágio provisório de interlíngua, por meio do qual os alunos podem testar as possibilidades de uso da língua.

Entretanto, a partir de 1990, a abordagem comunicativa passou a ser criticada por intelectuais adeptos da Pedagogia Crítica². Eles passaram a questionar as intenções subjacentes ao ensino comunicativo, de proporcionar o uso da língua estrangeira, por meio de estratégias conversacionais, para se inserir na outra cultura. Identificou-se, então, o predomínio da oferta de língua inglesa que continua a ser prestigiada pelos estabelecimentos de ensino, por corresponder mais diretamente às demandas da sociedade.

A oferta obrigatória de língua estrangeira no ensino fundamental, no entanto, ocorreu somente em 1996. Mesmo assim, a inclusão da disciplina se dá somente a partir da quinta série, hoje sexto ano, sendo atribuída à comunidade escolar a escolha do idioma conforme suas possibilidades de atendimento.

Essa escolha, hoje, parece partir do consenso de que deve prevalecer no currículo da escola pública a inserção da disciplina de língua inglesa em privilégio à

¹ A teoria piagetiana considera a inteligência como resultado de uma adaptação biológica, aonde o organismo procura o equilíbrio entre assimilação e acomodação para organizar o pensamento. O que determina o que o sujeito é capaz de fazer em cada fase do seu desenvolvimento é o equilíbrio correspondente a cada nível mental atingido. Disponível em: www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm

² A **Pedagogia crítica** é uma filosofia educacional descrita por Henry Giroux como um "movimento educacional, guiado por paixão e princípio, para ajudar estudantes a desenvolverem consciência de liberdade, reconhecer tendências autoritárias, e conectar o conhecimento ao poder e à habilidade de tomar atitudes construtivas. Disponível em: www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/670

língua espanhola, em virtude do papel hegemônico assumido pela língua no mercado internacional e no processo de globalização.

Tanto na escola pública quanto nos documentos que orientam o ensino-aprendizagem de LEM, assume-se uma concepção de linguagem enquanto meio de interação verbal, sócio-historicamente situada, e é essa a concepção, que adotamos também nesse estudo.

Apresentaremos, a seguir, a descrição da Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de LEM (LDB) e dos documentos oficiais que orientam a abordagem de ensino aprendizagem de LEM na escola pública: as Diretrizes Curriculares (DCELE), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNLE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois o conhecimento das propostas desses documentos, para o ensino de LEM na escola pública é relevante para a compreensão da análise das atividades envolvendo os conectores.

1.1 LEI DE DIRETRIZES E BASES PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA

A LDB foi promulgada em 1961, mas somente a partir de 1996 passou a determinar a obrigatoriedade da disciplina de LEM no ensino fundamental, a partir do 6º ano, trazendo em seu bojo a descrição das justificativas e dos objetivos para a inclusão e permanência dessa disciplina no currículo, de modo que o aluno tenha garantidos seu desenvolvimento integral e pleno exercício da cidadania. A seguir, serão expostas as justificativas e os objetivos apresentados pelo documento.

O principal objetivo do ensino de língua estrangeira, segundo a LDB (BRASIL, 1996), é além de levar o aluno à aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas, também auxiliá-lo a perceber a natureza da linguagem, aumentar sua compreensão de como a linguagem funciona e desenvolver maior consciência do funcionamento da própria língua materna.

Ao mesmo passo em que o aluno adquire esses conhecimentos, ele acaba apreciando os costumes e valores de outras culturas, podendo desenvolver uma percepção diferente de sua própria cultura, em relação às culturas estrangeiras, promovendo, dessa forma, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento.

Segundo a LDB (BRASIL, 1996, p. 38), a aprendizagem de uma língua estrangeira não é somente a aquisição de formas e regras, mas sim “uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo”. O papel educacional da língua estrangeira, sendo assim, deve contribuir para o desenvolvimento integral do indivíduo, proporcionando ao aluno uma nova experiência de vida, que poderia levá-lo a conhecer outras culturas, não só através da língua, mas também através de sua mobilidade social no mundo.

Sob a perspectiva pragmática, deve-se reconhecer a tendência, de qualquer sociedade, em operar como um sistema, que é parte de uma economia global e em que a informação pode ser partilhada instantaneamente. Dessa forma, desenvolve-se a necessidade de uma reestruturação da organização social, para que se possa ter acesso a essa informação.

A implicação desse processo, para o ensino de línguas na escola, envolve a necessidade, cada vez maior, de preparar os alunos para responderem às exigências do mundo globalizado contemporâneo. Para ser um participante atuante é preciso ser capaz de se comunicar, não apenas na língua materna, mas também, em uma ou mais línguas estrangeiras.

Em outras palavras, o desenvolvimento de habilidades comunicativas em língua estrangeira é fundamental para o acesso à sociedade da informação. A fim de que os alunos possam ter acesso mais igualitário ao mundo acadêmico, dos negócios e da tecnologia, entre outros, é indispensável, segundo a LDB (BRASIL, 1996), que o ensino de Língua Estrangeira seja entendido e concretizado como um ensino que ofereça os instrumentos indispensáveis de trabalho.

Os processos de ensino aprendizagem, de Língua Estrangeira, são orientados pelos desenvolvimentos na psicologia da aprendizagem e nas teorias linguísticas. Podem ser mencionadas pelo menos três visões que tiveram influência sobre as percepções modernas de aprendizagem da língua estrangeira: a behaviorista, a cognitivista e a sociointeracionista.

Sob a perspectiva behaviorista, aprender uma língua estrangeira envolve um processo de adquirir novos hábitos linguísticos. Essa aquisição se daria, especialmente, por meio da automatização desses hábitos, usando uma rotina que envolveria estímulo, exposição do aluno ao elemento linguístico a ser aprendido, resposta do aluno e reforço, momento no qual o professor avaliaria a resposta do aluno.

Essa perspectiva, no contexto da sala de aula, implicou o uso de abordagens de ensino que enfatizavam o trabalho com exercícios de repetição e substituição, centralizando as atenções no processo de ensino e no papel do professor. Sendo assim, se a aprendizagem não ocorresse adequadamente, o motivo seria a inadequação dos procedimentos de ensino. O aluno, aqui, é entendido como uma tábula rasa que tem que ser moldada, e seus erros, nesse processo, teriam que ser imediatamente corrigidos, para que não afetassem negativamente o processo de aprendizagem.

Quando se adquire uma visão cognitivista do processo de ensino aprendizagem, o foco do processo é deslocado para o aluno, ou para as estratégias que ele utiliza na construção de sua aprendizagem. Entende-se, que a mente humana está cognitivamente apta para a aprendizagem de línguas. O aluno, ao ser exposto à língua estrangeira, elabora hipóteses sobre a nova língua, com base no que sabe sobre as regras de sua língua materna.

Nessa perspectiva, os erros passam a ser considerados como evidências de que a aprendizagem está em desenvolvimento, são hipóteses elaboradas pelo aluno em seu esforço cognitivo de aprender a língua estrangeira e fazem parte do processo da aprendizagem. Esses erros são considerados constitutivos da língua em construção, em constante desenvolvimento entre a língua materna e a língua estrangeira e que resulta das tentativas de aprendizagem do aluno.

Uma contribuição importante do enfoque cognitivista foi chamar a atenção para a questão dos diferentes estilos individuais de aprendizagem, considerando que os alunos aprendem de formas diferenciadas. Há, por exemplo, aqueles que se utilizam mais de meios auditivos e outros de meios visuais e assim por diante, podendo o professor adequar as formas de ensinar às necessidades dos alunos.

Enquanto o foco da aprendizagem, na abordagem behaviorista, centrava-se no professor e no ensino, e na abordagem cognitivista orientava-se para o aluno e a aprendizagem, na perspectiva sociointeracionista, ele passa a ser colocado na interação entre o professor e o aluno ou entre os alunos.

De acordo com a LDB (BRASIL, 1996, p. 57) sob a orientação desta última visão “a aprendizagem é de natureza sociointeracionista, pois aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional”. Considerando o exposto, os processos cognitivos seguindo essa abordagem, são gerados por meio da interação entre um aluno e um participante de

uma prática social, que é um parceiro mais competente, para resolver tarefas de construção de significado com as quais esses participantes se deparam.

Com base nos objetivos, justificativas e perspectivas de ensino previstas na LDB (BRASIL, 1996), podemos analisar, de que maneira, os elementos descritos nesse documento estão refletidos nos demais que orientam o ensino aprendizagem de LEM na escola pública, a começar pelas DCELE, descritas a seguir.

1.2 DIRETRIZES CURRICULARES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA

A fim de se compreender a concepção teórico-metodológica das DCELE, serão apresentados os aspectos relativos ao ensino de LEM, no que se refere às práticas e aos objetivos atribuídos à disciplina.

As DCELE (PARANÁ, 2008) orientam para um ensino de LEM que possa atender às necessidades da sociedade contemporânea e garantir a equidade no tratamento da disciplina de LEM em relação às demais do currículo. Espera-se que seja resgatada a função social e educacional da língua estrangeira e também, que seja incentivado o respeito à diversidade, com base em um ensino de línguas que não priorize a manutenção da hegemonia cultural.

Com base nesses princípios, podemos dizer que o referencial teórico que sustenta as DCELE é a pedagogia crítica que, como já mencionado, resgata a função social e educacional da língua estrangeira, valorizando a escola como espaço social democrático, responsável pela apropriação crítica e histórica do conhecimento como instrumento de compreensão das relações sociais e para a transformação da realidade.

Seguindo esse viés, a escola tem o compromisso de prover os alunos com os meios necessários para que, não apenas assimilem o saber como resultado, mas aprendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. As DCELE (PARANÁ, 2008) propõem que a aula de LEM seja o espaço para que o aluno reconheça e compreenda a diversidade linguística e cultural, de modo que se envolva discursivamente e perceba possibilidades de construção de significados, em relação ao mundo em que vive. Essa proposta está em consonância com a concepção de linguagem e ensino sociointeracionista explicitada na seção anterior, em que o foco da aprendizagem encontra-se na interação entre o professor e o aluno ou entre os alunos, por meio da linguagem.

As DCELE (PARANÁ, 2008) se baseiam nas teorias do Círculo de Bakhtin³, concebendo a língua como discurso. Segundo os intelectuais que faziam parte desse grupo, a língua é uma construção histórica e cultural em constante transformação, não se limita a uma visão sistêmica e estrutural do código linguístico, ao contrário, é heterogênea, ideológica e opaca.

Segundo Bakhtin (1998), toda a enunciação envolve a presença de pelo menos duas vozes, a voz do eu e do outro. Para o filósofo, não há discurso individual, pois este se constrói no processo de interação com o outro, e é nesse engajamento discursivo que damos forma ao que dizemos. Dessa forma, a língua, concebida como discurso, constrói significados e não apenas os transmite.

Ainda considerando as ideias do teórico, as relações sociais ganham sentido pela palavra e sua existência se concretiza no contexto da enunciação. Esses sentidos estão carregados de conteúdos ideológicos. Para Bakhtin (1988), a palavra é o fenômeno ideológico por excelência e essa percepção é importante para que seja reconhecido o valor social das línguas existentes na sociedade. A palavra estrangeira, por exemplo, segundo o filósofo, transporta consigo força e estruturas estrangeiras, se fundindo com a ideia de poder, de força, de verdade.

É fundamental, considerando a visão de língua descrita, que os professores compreendam que o objetivo da disciplina de LEM é, além de ensinar a língua, também ensinar e aprender percepções de mundo e maneiras de atribuir sentidos, é formar subjetividades, permitir que se reconheçam no uso da língua os diferentes propósitos comunicativos, mesmo não atingindo a proficiência.

A disciplina de LEM, de acordo com as DCELE (PARANÁ, 2008), deve contribuir para formar alunos críticos e transformadores através do estudo de textos que permitam explorar práticas da leitura, da escrita e da oralidade. A partir dessas práticas, espera-se que o aluno seja capaz de:

- Usar a língua em situações de comunicação oral e escrita;
- Vivenciar formas de participação que lhe possibilitem estabelecer relações entre as ações individuais e coletivas;
- Compreender que os significados são sociais e historicamente construídos e, por isso, passíveis de transformação na prática social;
- Ter maior consciência sobre o papel das línguas na sociedade;

³ Círculo de Bakhtin: segundo Faraco (2003), trata-se de um grupo de intelectuais russos de diversas formações, interesses e atuações profissionais, que se reunia regularmente de 1919 a 1929.

- Reconhecer e compreender a diversidade linguística e cultural, bem como seus benefícios para o desenvolvimento cultural do país.

Nas DCELE (PARANÁ, 2008), o ensino de LEM deve contemplar os discursos sociais que a compõem, aqueles manifestados em forma de textos diversos efetivados nas práticas discursivas. Essa proposta de ensino deve se concretizar no trabalho com textos, para que o aluno comunique-se com eles e lhes confira sentidos, não apenas extraíndo seus significados explícitos.

Tendo em vista que o trabalho com os diferentes gêneros discursivos terá papel fundamental na disciplina de LEM, é importante descrever a definição de texto e leitura que são trazidas pelas DCELE.

O texto, nesse documento é entendido como uma unidade de sentido, podendo ser verbal ou não verbal. Para Bakhtin (1992), o texto é a materialização de um enunciado e é entendido como unidade contextualizada da comunicação verbal. Podem ser considerados textos, sob essa perspectiva, uma figura, um gesto, um slogan, um trecho de fala gravado em áudio ou uma frase escrita.

É importante, no entanto, que a aula de LEM proporcione ao aluno, a percepção de que há várias formas de produção e circulação de textos em nossa cultura e em outras e de que existem diferentes práticas de linguagem no âmbito de cada cultura, as quais são também valorizadas de formas diferentes em sociedades distintas.

Quanto ao trabalho com a leitura, esta deve estar ancorada, segundo as DCELE (PARANÁ, 2008), na perspectiva de uma leitura crítica, a qual se efetiva no confronto de perspectivas e na construção de atitudes diante do mundo. Essa abordagem deve extrapolar a relação entre o leitor e as unidades de sentido na construção de significados possíveis. Busca-se, portanto, a superação da visão de leitura tradicional, condicionada à extração de informações.

Nessa perspectiva, há o confronto entre autor, texto e leitor. O leitor abandona uma atitude de passividade diante do texto e passa a ser participante do processo de construção de sentidos. Nesse processo, interferem sua cultura, sua língua, seus procedimentos interpretativos, os discursos construídos coletivamente em sua comunidade e as ideologias nas quais está inserido.

No entanto, as práticas em sala de aula para o trabalho com o texto têm-se revelado distintas, muitas vezes, dessa que envolve um processo crítico de compreensão, pois, muitas atividades não ultrapassam o nível da superfície textual.

Em análise, realizada junto aos professores da Rede Pública do Estado do Paraná, os organizadores das DCELE (PARANÁ, 2008) identificaram que a Abordagem Comunicativa tem orientado o trabalho em sala de aula e evidenciado uma perspectiva utilitarista de ensino, na qual a língua é concebida como um sistema para a expressão do significado.

Segundo Coracini (1999), a Abordagem Comunicativa tem marcado o ensino de LEM na rede pública estadual e passou a fundamentar grande parte dos livros didáticos desde a década de 1980. No Paraná, essa abordagem foi apropriada como referencial teórico na elaboração da proposta de ensino de LEM do Currículo Básico, e embora esse documento apresente uma concepção de língua discursiva e sugira um trabalho com diferentes tipos de texto, observamos que a progressão dos conteúdos de 6º a 9º anos, está voltada para o ensino comunicativo, focalizado em funções da linguagem do cotidiano, esvaziadas das práticas sociais mais amplas de uso da língua.

A Abordagem Comunicativa é um método de ensino desenvolvido na Europa nos anos 1970. Nessa abordagem, a língua é concebida como instrumento de comunicação ou de interação social, concentrada nos aspectos semânticos e não mais no código linguístico, como consta nas DCELE (PARANÁ, 2008).

Com o objetivo de tornar o aluno mais competente em sua comunicação, essa concepção de aprendizagem pautava-se no cognitivismo, para desenvolver a competência comunicativa. Nessa abordagem, o professor deixa de ser o centro do ensino e passa à condição de mediador do processo pedagógico. Do aluno é esperado que desempenhe o papel de sujeito de sua aprendizagem. As atividades pedagógicas devem priorizar a comunicação, por meio de jogos e dramatizações, por exemplo. O erro deve ser considerado parte do processo de ensino-aprendizagem, entendido como um estágio provisório de aquisição da língua, por meio do qual os alunos podem testar as possibilidades de uso da mesma.

Percebemos, no entanto, que além desse modelo de ensino envolver diferenças, na definição do termo **competência comunicativa** entre os teóricos, ainda conta com o fato de ter sido desenvolvido em um contexto histórico em que os conceitos de hegemonia linguística, plurilinguismo e imperialismo linguístico ainda não constituíam desafios. Por isso, a disciplina de LEM deveria estar comprometida com o respeito à diversidade cultural, levando o aluno a reconhecer e comparar

outras culturas a fim de perceber essas diferenças e ser capaz de interagir com ela de maneira crítica e eficaz.

Com base na descrição dos pressupostos teóricos que ancoram o ensino aprendizagem de LEM na escola pública, podemos apresentar, a seguir, os conteúdos indicados para o trabalho com esse componente curricular, no 9º ano do ensino fundamental.

1.2.1 Conteúdos indicados para a disciplina de LEM no 9º ano do ensino fundamental

Os conhecimentos que organizam os campos de estudos de LEM são concebidos como conteúdos estruturantes, a partir dos quais se abordam os conteúdos específicos. Os conteúdos estruturantes são constituídos através da história e legitimados socialmente, por isso, são considerados provisórios e processuais.

Ao tomar a língua como interação verbal, como espaço de sentidos, as DCELE (PARANÁ, 2008) buscaram um conteúdo que atendesse a essa perspectiva. Então, com esse propósito, definiu-se como conteúdo estruturante o **Discurso como Prática Social**. A língua, segundo as DCELE (PARANÁ, 2008), deve ser tratada de forma dinâmica, por meio da leitura, da oralidade e da escrita, que são as práticas que efetivam o discurso.

Os conteúdos específicos nas DCELE contemplam diversos gêneros discursivos, além de elementos linguísticos discursivos, como unidades linguísticas que se configuram como as unidades de linguagem, derivadas da posição que o locutor exerce no enunciado, temáticas que se referem ao objeto ou finalidade discursiva.

O papel do estudo gramatical relaciona-se ao entendimento, quando necessário, de procedimentos para a construção de significados usados na língua estrangeira. Sendo assim, o trabalho com a análise linguística permite o entendimento dos significados possíveis das estruturas apresentadas. Ela deve estar subordinada ao conhecimento discursivo, ou seja, as reflexões linguísticas devem ser decorrentes das necessidades específicas dos alunos, a fim de que se expressem ou confirmem sentidos aos textos.

Nesta proposta, para cada texto escolhido, poderão ser levados em conta os seguintes itens:

- O gênero: explorando o gênero escolhido e suas diferentes aplicabilidades;
- O aspecto cultura e interdiscurso: percebendo a influência de outras culturas no texto, o contexto, quem escreveu, para quem, com qual objetivo e quais outras leituras poderão ser feitas a partir do texto apresentado;
- A variedade linguística: formal ou informal;
- A análise linguística: realizada de acordo com o ano/série.

Consideramos que a indicação desses conteúdos nas DCELE tem caráter generalizante, pois, não apresenta os gêneros a serem trabalhados em cada ano/série, ficando a critério do professor, como o documento sugere, a escolha dos gêneros que forem adequados à faixa etária e contexto social em que se insere cada turma, assim como a seleção de seus elementos composicionais.

Também não são apresentados, no documento, os conhecimentos gramaticais específicos, atrelados ao ensino das habilidades propostas. Há um foco no trabalho de leitura e compreensão textual e nas habilidades de identificação do tema, do interlocutor, da intencionalidade e intertextualidade nos discursos.

A lista de conteúdos completos, para a disciplina de língua estrangeira do 9º ano do ensino fundamental, encontra-se em anexo (Anexo 1) e a partir da apresentação desses conteúdos pode ser percebido o caráter generalizante citado anteriormente e a ausência de indicação dos elementos gramaticais. A indicação desses elementos pode ser percebida, de forma sutil, somente em alguns conteúdos e habilidades esperadas como resultado do processo de ensino aprendizagem.

Dentre esses pontos, vale citar aqueles relacionados ao foco do estudo, os conectores, os quais não são indicados de maneira explícita no documento, mas podem ser inferidos a partir da proposição dos conteúdos básicos de coesão e coerência textuais, para os quais se espera que o aluno seja capaz de posicionar-se argumentativamente e expor objetivamente seus argumentos. Também, é proposto o trabalho com a função das classes gramaticais no texto, a partir do domínio das quais o aluno saiba utilizar adequadamente os recursos linguísticos, como usar e identificar a função de artigos, pronomes, substantivos, entre outros.

As DCELE são um dos os principais documentos que orientam o trabalho com a disciplina de LEM na escola pública e ainda ancoram as abordagens de ensino e

concepções de linguagem de muitos livros didáticos, além de fornecerem o suporte para a escolha mais detalhada dos conteúdos.

Além das DCELE, outro documento que fundamenta o ensino aprendizagem de LEM são os PCNLE sobre o qual são descritos os pressupostos a seguir.

1.3 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA

A aprendizagem de língua estrangeira, de acordo com os PCNLE (BRASIL, 1998), possibilita ao aluno a sua autopercepção como ser humano e cidadão. Sendo assim, ela deve centrar-se na capacidade do aprendiz de se engajar e engajar outros no discurso, de modo a poder agir no mundo social.

Os PCNLE (BRASIL, 1998) estão ancorados na concepção sociointeracionista de linguagem e de aprendizagem.

Sob a perspectiva da primeira concepção, os sujeitos, ao se engajarem no discurso, consideram aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a eles na construção social do significado. E nesse processo, é determinante o posicionamento das pessoas na instituição, na cultura e na história. A fim de que a natureza sociointeracionista da linguagem se concretize, o aluno deve utilizar conhecimentos sistêmicos, de mundo e de organização textual, além de ter de aprender como usá-los na construção social do significado, a partir da língua estrangeira.

A consciência desses conhecimentos e a de seus usos é essencial na aprendizagem, pois, nesse processo são focalizados aspectos meta-cognitivos e desenvolvida a consciência crítica do aluno, no que se refere a como a linguagem é usada no mundo social. Esta pode representar um reflexo de crenças, de valores e de projetos políticos.

Sob a segunda perspectiva, a da aprendizagem, segundo os PNLE (BRASIL, 1998), pode-se dizer que a mesma é compreendida como uma forma de se estar no mundo com alguém e esta é situada na instituição, na cultura e na história. Assim, os processos cognitivos têm uma natureza social, sendo gerados por meio da interação entre um aluno e um parceiro mais competente.

Ganham contornos expressivos, nessa proposta, a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de língua estrangeira.

É importante salientar, além dos aspectos descritos, que o que justifica a inclusão de uma determinada disciplina no currículo é a função que esse conhecimento desempenha na sociedade. E em se tratando de língua estrangeira, é necessário que se faça uma reflexão sobre o seu uso efetivo pela população.

No Brasil, com exceção de regiões fronteiriças, em que se faz uso do espanhol, e de comunidades de imigrantes ou grupos nativos, são poucas as oportunidades e muito reduzido o número de pessoas que tem a necessidade de utilizar uma língua estrangeira em situações de oralidade.

Sendo assim, o contexto de ensino aprendizagem de língua estrangeira no Brasil, segundo PCNLE (BRASIL, 1998), também não prioriza o trabalho com a oralidade, pois com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de comunidades plurilíngues, o uso de uma língua estrangeira está mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também, que os únicos exames formais em língua estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato.

Considerando a quantidade de textos em língua estrangeira a que estão expostos os alunos, acreditamos que a aprendizagem de leitura em língua estrangeira pode ajudar em seu desenvolvimento integral e letramento, além de poder colaborar em seu desempenho como leitor na língua materna.

Outro fator determinante na priorização do ensino da habilidade de leitura, justificado nos PCNLE (BRASIL, 1998), é a consideração do fato de que as condições na sala de aula, da maioria das escolas brasileiras, (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas, o que não implica necessariamente que essas outras habilidades não sejam incluídas nos objetivos da disciplina.

De acordo com os PCNLE (BRASIL, 1998), o foco em leitura não exclui a possibilidade de haver momentos para a exposição do aluno à compreensão e

memorização de letras de música, frases feitas, pequenos poemas, trava-línguas e diálogos. Esses recursos são úteis para oferecer consciência dos sons da língua, de seus valores estéticos e de algumas regras de uso da língua estrangeira. Também permitem o envolvimento com aspectos lúdicos que a língua oral possibilita, aumentando a vinculação afetiva com a aprendizagem e a consciência linguística do aluno.

Deixando de lado a priorização do trabalho com a leitura e apresentando as justificativas para a inclusão de uma língua estrangeira no currículo, pelo menos três fatores devem ser considerados de acordo com os PCNLE (BRASIL, 1998): os fatores históricos; os relativos às comunidades locais; e os relativos à tradição.

Os fatores históricos dizem respeito à relevância que determinada língua desempenha em momentos específicos da história, fazendo com que sua aprendizagem torne-se necessária. Essa relevância é, frequentemente, determinada pelo papel hegemônico da língua nas trocas internacionais, gerando implicações para as trocas interacionais nos campos da cultura, da educação, da ciência e do trabalho. É o caso do inglês, em função do poder e da influência da economia norte-americana. Sendo a língua mais usada no mundo dos negócios, e em alguns países, como Holanda, Suécia e Finlândia, seu domínio é praticamente universal nas universidades.

Os fatores relativos à convivência entre comunidades locais e imigrantes ou indígenas, por exemplo, podem também ser um critério para a inclusão de uma determinada língua no currículo escolar e justifica-se pelas relações envolvidas nessa convivência: as relações culturais, afetivas e de parentesco.

Finalmente, os fatores relativos à tradição dizem respeito ao papel que determinadas línguas estrangeiras, tradicionalmente, desempenham nas relações culturais entre os países. O francês, por exemplo, desempenhou e desempenha importante papel do ponto de vista das trocas culturais entre o Brasil e a França e como instrumento de acesso ao conhecimento de toda uma geração de brasileiros.

Apesar de consideradas as justificativas, apresentadas pelos PCNLE para a inclusão da disciplina de LEM no currículo escolar, acreditamos que não é reconhecida a sua relevância para a formação do aluno em todas as regiões brasileiras. Em alguns estados a LEM está presente em apenas alguns anos do ensino fundamental, em outros ela não apresenta caráter de promoção ou

reprovação, ou, até mesmo, chega a ser ofertada em contra turno, por não fazer parte da grade curricular.

Considerando a importância atribuída à disciplina pelos professores, equipe pedagógica e alunos e as dificuldades encontradas em sala de aula, como carga horária reduzida, escassez de materiais, desnivelamento de conhecimento, falta de aperfeiçoamento do professor, tem-se o contexto propício para o desenvolvimento de um ensino aprendizagem em que a falta de sucesso, na aquisição da língua estrangeira, não seja motivo de estranhamento.

Esse contexto está em contraposição aos objetivos centrais estabelecidos pelos PCNLE (BRASIL, 1998) os quais objetivam, por meio do ensino-aprendizagem de LEM, levar o aluno a desenvolver a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e a perceber os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de língua estrangeira. Entendendo o ensino de LEM dessa forma, a escola deveria ser o espaço em que o aluno viesse a compreender as várias maneiras de se viver a experiência humana, envolvendo a língua estrangeira.

Portanto, para que o ensino da língua estrangeira contribua para a viabilização da cidadania e da consciência linguística crítica, é necessária, segundo os PCNLE (BRASIL, 1998), a caracterização de duas bases teóricas: a visão sócio-interacionista da linguagem e o processo sociointeracionista de aprendizagem.

O uso da linguagem, nos PCNLE (BRASIL, 1998), é determinado por sua natureza sociointeracionista, ou seja, quem a utiliza considera no momento de produção do discurso aquele a quem se dirige. Essa é, para Bakhtin (1988), a natureza interacionista do enunciado: todo discurso é produzido por alguém e para alguém, e esse encontro, por meio da linguagem, é marcado pelo contexto social em que estão inseridos os sujeitos. Segundo o filósofo, toda a enunciação envolve a presença de pelo menos duas vozes, não havendo discurso individual.

Os eventos interacionistas não ocorrem descontextualizados. Ao se envolverem em uma interação verbal, as pessoas o fazem para agirem no mundo social em um determinado momento e espaço. É nesse sentido que a construção do significado é social. As marcas que definem as identidades sociais são intrínsecas na determinação de como as pessoas podem agir no discurso ou como os outros podem agir em relação a elas, nas várias interações orais e escritas das quais participam.

Essa concepção de linguagem é a que, segundo os PCNLE (BRASIL, 1998), deveria orientar o trabalho com a língua nas atividades dos livros didáticos da escola pública.

Reforçamos, no entanto, que esse ensino aprendizagem privilegia um trabalho pedagógico com ênfase na prática de leitura em privilégio as demais práticas (oralidade e escrita), com a justificativa de que, no contexto brasileiro, há poucas oportunidades de uso efetivo da oralidade pelos alunos, especialmente, na Rede Pública de Ensino.

Para melhor compreensão dos elementos linguísticos priorizados no ensino de LEM, apresentamos, a seguir, como se organiza o documento em relação aos conteúdos propostos.

1.3.1 Conteúdos previstos para o ensino de língua estrangeira no 8º e 9º anos

A organização dos conteúdos nos PCNLE (BRASIL, 1998) está disposta em ciclos, cada ciclo envolve dois anos/séries. Os anos iniciais do ensino fundamental correspondem ao primeiro e segundo ciclos e os anos finais conferem ao terceiro e quarto ciclos. O 8º e 9º anos são referentes ao quarto ciclo e os conteúdos indicados para essa etapa de ensino são apresentados de maneira unificada, cabendo ao professor a seleção dos gêneros discursivos, temas e estruturas linguísticas mais adequados ao contexto específico de cada sala de aula.

A proposição desses conteúdos, segundo o documento, se dá com base no conceito de que o uso da linguagem envolve conhecimentos diversos que ultrapassam o mero conhecimento da língua, mas que exigem do aluno, a ativação de conhecimentos prévios em relação à temática abordada, às características dos gêneros textuais e também aos conhecimentos linguísticos. Desempenha influência na escolha dos conteúdos também, a capacidade de utilizar os conhecimentos citados para a construção social dos significados. Esses conhecimentos são caracterizados por três esferas: conhecimento de mundo, de organização textual, e conhecimento sistêmico.

As três esferas citadas, conhecimento de mundo, de organização textual e sistêmico, somadas ao eixo atitudes, formam os eixos organizadores dos conteúdos nos PCNLE. Essa organização tem por objetivo evidenciar a importância de cada um deles no processo de ensino aprendizagem.

No entanto, o enfoque no tratamento desses conteúdos está na aprendizagem de estratégias de construção do significado por meio da língua estrangeira, pois, procura-se enfatizar o engajamento discursivo do aluno ao se desenvolver a aprendizagem da língua por meio do seu uso.

Segundo os PCN (BRASIL, 1998), o ensino dos conhecimentos da linguagem deve envolver, não somente a aprendizagem de conceitos, mas também o desenvolvimento de uma consciência crítica do aluno, sobre os valores e atitudes em relação ao papel que a língua estrangeira representa no país, sobre seus usos na sociedade, o modo como as pessoas são representadas no discurso e o fato de que o uso da linguagem envolve necessariamente a identidade social do interlocutor.

O critério inicial para a seleção e tratamento dos conteúdos está pautado no conhecimento prévio que o aluno tem de sua língua materna e do mundo, os quais servem de base para a gradação das unidades no material didático, de forma que os conteúdos sejam familiares aos alunos e a aprendizagem seja significativa.

O conhecimento de mundo do aluno pode envolver: sua vida em família, na escola, nas atividades de lazer, na sociedade, no país e no mundo, enquanto o conhecimento da organização textual envolverá os gêneros com os quais está mais familiarizado no uso da língua materna: narrativas, pequenos diálogos, histórias em quadrinhos, instruções para jogos, entre outros.

No que diz respeito ao quarto ciclo (8º e 9º anos), percebemos uma preocupação maior em relação ao ensino aprendizagem do conhecimento sistêmico do que nos ciclos anteriores. Leva-se em consideração que o aluno, nessa etapa de ensino, já teria desenvolvido a capacidade de se engajar no discurso por meio da língua inglesa, portanto, são inseridos, na indicação dos conteúdos dos PCNLE, mais elementos linguísticos da gramática e do léxico do que no 6º e 7º anos.

Objetiva-se que o aluno, de língua estrangeira deste ciclo, utilize seu conhecimento de mundo para comunicar-se, tanto na modalidade escrita, quanto oral e refletir sobre outras culturas, hábitos e costumes. Esses conhecimentos, segundo os PCNLE (BRASIL, 1998) podem estar relacionados:

Quadro 2: Temas propostos para o 9º ano.

À vida das crianças na escola;	Aos problemas ecológicos na cidade em que vivem;
Aos problemas de locomoção até a escola;	Aos direitos e responsabilidades do aprendiz e do cidadão;
À vida em família;	À convivência entre meninos e meninas

	na cultura da língua estrangeira;
Às atividades de lazer com os amigos;	À vida na escola em outro país;
Aos problemas da cidade, do estado e do país em que vivem;	Aos direitos conseguidos pelas mulheres em outros países;
À determinação da divisão do trabalho em casa, com base nas identidades sociais de meninos e meninas;	À organização das minorias (étnicas e não étnicas) em outras partes do mundo;
À convivência entre meninos e meninas;	À visão da cultura da língua estrangeira como múltipla;
Ao respeito às diferenças entre as pessoas;	À organização e à ética política em outros países;
Às campanhas de esclarecimento sobre a AIDS em outras partes do mundo;	À questão da opção sexual em outros países.

Fonte: PCNLE (BRASIL, 1998)

Com relação ao conhecimento textual, há a previsão de que o aluno utilize-o para:

Quadro 3: Habilidades esperadas a partir dos conhecimentos desenvolvidos.

A leitura, escrita, produção e compreensão oral;	O reconhecimento da função social do texto;
O reconhecimento e a compreensão da organização textual;	A participação em interações verbais de diferentes modalidades.

Fonte: PCNLE (BRASIL, 1998)

A escolha dos gêneros textuais, para o trabalho com a faixa etária do 8º e 9º anos, está relacionada à familiaridade dos alunos com esses gêneros em sua língua materna. Os gêneros indicados são:

Quadro 4: Gêneros textuais indicados para o 9º ano.

Pequenas histórias	Canções
Quadrinhas	Pequenas notícias
Histórias em quadrinhos	Entrevistas
Instruções de jogos	Programação de TV
Anedotas	Textos publicitários
Trava-línguas	Cartas
Anúncios	Reportagens
Pequenos diálogos	Classificados
Rótulos de embalagens	Editoriais de jornal
Cartazes	Artigos jornalísticos
Poemas	Textos de enciclopédias
Verbetes de dicionários	Estatutos
Receitas	Declarações de direitos

Fonte: PCNLE (BRASIL, 1998)

Os conteúdos referentes ao conhecimento sistêmico são indicados em relação às escolhas temáticas e aos gêneros discursivos. Apesar da atenção dada ao conhecimento sistêmico, no 8º e 9º anos, ser maior do que nos anos/séries

anteriores, ainda há pouca ênfase nesse conhecimento em comparação aos conhecimentos de mundo e textual.

O foco, nesta etapa de ensino nos PCNLE, está na compreensão geral e no envolvimento do aluno na negociação do significado. A inclusão do que vai ser ensinado será determinada pelo tipo de conhecimento sistêmico, necessário para se resolver a tarefa elaborada pelo professor. Isso quer dizer, que ao aluno serão ensinados formalmente os itens relativos ao conhecimento sistêmico, (vocabulário, estruturas gramaticais etc.) necessários para resolver a tarefa.

Os conteúdos, relativos ao conhecimento sistêmico, indicados são:

- Aspectos morfológicos, sintáticos e fonológicos;
- Identificação de conectores que indicam uma relação semântica.

Com exceção dos conhecimentos sistêmicos citados, nenhum outro mais é indicado nos PCNLE. Segundo o documento, os elementos linguísticos do léxico e da gramática devem ser definidos em função dos gêneros discursivos propostos para cada ano/série.

Os PCNLE não possuem nova edição desde 1998 e, junto às DCELE, ainda são os documentos que orientam a abordagem de ensino aprendizagem de muitas coleções didáticas da escola pública, no entanto, na data de sua publicação, os responsáveis por sua organização já previam que novas abordagens de ensino estivessem sendo estudadas e desenvolvidas, a fim de atender melhor às necessidades da sociedade contemporânea.

O documento que melhor atende a essas necessidades, hoje, é o BNCC que foi publicado em 2017 e traz as novas perspectivas para o ensino de LEM, assim como uma indicação, pormenorizada, dos conteúdos previstos para cada ano/série.

1.4 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A BNCC (BRASIL, 2017) é um documento de caráter normativo que tem por objetivo definir o conjunto de conhecimentos essenciais que os alunos das escolas, de todo o terreno nacional, ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, devem ter domínio a fim de que tenham assegurados os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, visando à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas DCELE (PARANÁ, 2008).

Os organizadores da BNCC (BRASIL, 2017) esperam que o documento contribua para a uniformização dos currículos das escolas da Educação Básica e para o alinhamento de políticas e ações em âmbito municipal, estadual e federal, no que se refere à formação de professores, avaliação, elaboração de conteúdos, critérios para a oferta de infraestrutura adequada ao desenvolvimento da educação.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), deve ocorrer o desenvolvimento de dez competências gerais para que seja assegurado ao aluno seu pleno direito de aprendizagem e desenvolvimento. Essas competências, as quais se refere o documento, são definidas como a mobilização dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para a resolução de demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e para a inserção do aluno no mundo do trabalho.

Dentre as dez competências, gerais descritas, é relevante apresentar a de número 7, por descrever a habilidade da argumentação e também pelo fato das demais competências não estarem diretamente relacionadas ao foco desse estudo.

Um aluno da educação básica, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 9), deve ter, segundo essa competência, o conhecimento necessário para:

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.

Mesmo considerando que a competência descrita se refere, de maneira geral, a todas as disciplinas do currículo, não é tarefa complexa associá-la ao ensino aprendizagem de língua inglesa também, pois, para o desenvolvimento dessa habilidade, como o próprio documento descreve, o aluno precisa formular e defender pontos de vista, processo esse que se dá também por meio do uso dos conectores.

Estudando o documento, no que se refere às competências específicas de língua inglesa para o ensino fundamental, são descritas, na BNCC (BRASIL, 2017, p. 244), apenas seis competências, apresentadas a seguir:

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.

A competência da argumentação, na descrição dos conhecimentos específicos de língua inglesa, pode ser percebida, de maneira bastante sutil, somente no item 5 que trata do uso de novas tecnologias, mas que descreve a habilidade de se posicionar e produzir sentidos em práticas de letramento em língua inglesa.

A partir dessa descrição, que prevê o desenvolvimento de competências, aparentemente, mais relacionadas ao real uso da língua inglesa pelos alunos no contexto brasileiro, temos a impressão de que os materiais orientados pela BNCC podem estar mais adequados ao contexto da sala de aula de língua estrangeira.

Essa sala de aula conta com a presença de alunos que utilizam o inglês, basicamente, para jogos, navegar na internet e ouvir músicas. Poucos deles têm a clareza da relevância de se estudar inglês e da utilidade do idioma, fora da sala de aula. Eles se encontram em diferentes níveis de conhecimento e ainda não tem domínio de mecanismos linguísticos básicos, como apresentar-se, pedir informações, identificar informações específicas no texto ou estabelecer comparações entre o funcionamento da língua inglesa e a língua materna.

A BNCC (BRASIL, 2017) prioriza o foco da função social e política do inglês, ou seja, concebe a língua inglesa como língua franca, diferente de considerá-la como um modelo a ser seguido, representante de países hegemônicos. O documento acolhe as diferentes apresentações que a língua pode ter em contextos que envolvam falantes não nativos, desvinculando-a da noção de pertencimento a

territórios específicos e procurando demonstrar que o inglês que se fala no mundo pode ser diferente do americano e do britânico.

A concepção de língua trazida pelo documento é aquela de construção social, em que o sujeito compreende os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores. Essa língua é concebida, também, nas práticas sociais do mundo digital, no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens. A visão de linguagem descrita vai, exatamente, ao encontro da concepção sociointeracionista, a qual adotamos nesse estudo, e que pressupõe a interação por meio da linguagem.

Essa forma de conceber a língua inglesa, como língua franca, implica um ensino aprendizagem, voltado ao acolhimento das diferenças, uma sala de aula em que correção e exatidão não são mais prioridades, em que as variações norte-americana ou britânica não são modelos a serem seguidos. Pretende-se que os alunos reconheçam e aceitem as diferenças linguísticas, culturais e econômicas entre diferentes comunidades ou países.

A concepção do inglês como língua franca, como construção social de sentido, de maneira situada, e o entendimento de um ensino aprendizagem acolhedor das diferenças são as implicações que orientam os eixos organizadores dos conhecimentos na BNCC (BRASIL, 2017): oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural.

No que respeita aos conhecimentos linguísticos, o ensino aprendizagem, de língua inglesa, deve consolidar-se pelas práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua, de modo contextualizado, e articulado às habilidades de oralidade, leitura e escrita. O ensino da gramática, segundo o documento, envolvendo os conectores discursivos, assim como demais mecanismos linguísticos, tem como foco levar os alunos de modo indutivo a descobrir o funcionamento sistêmico do inglês.

Os conhecimentos de língua inglesa para os anos finais do ensino fundamental, na BNCC (BRASIL, 2017), estão organizados por eixos, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Dentre esses conteúdos e habilidades previstas para o ensino de língua inglesa, no 9º ano do ensino fundamental estão:

- Compreensão oral: compreensão de textos orais, multimodais de cunho argumentativo;

- Estratégias de leitura: Recursos de argumentação;
- Habilidades: Fazer uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos;
- Analisar posicionamentos defendidos e refutados;
- Distinguir fatos de opiniões em textos argumentativos de esfera jornalística;
- Identificar argumentos principais e evidências que os sustentam;
- Estratégias de escrita: construção da argumentação;
- Eixo conhecimentos linguísticos e gramaticais: práticas de análise linguística e gramatical para a reflexão sobre as regularidades e irregularidades da língua inglesa, com base nos usos da linguagem trabalhados nos eixos oralidade, leitura, escrita e dimensão intercultural;
- Estudo do léxico: conectores;
- Gramática: orações condicionais;
- Habilidades: propor potenciais argumentos para expor e defender ponto de vista em texto escrito;
- Utilizar conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese como auxiliares na construção da argumentação e intencionalidade discursiva.

Como descrito na BNCC (BRASIL, 2017), apesar dos conectores serem citados somente em alguns pontos do documento, o trabalho exaustivo com a argumentação no 9º ano prevê que seja dedicado maior tempo para o estudo desses elementos e que sejam explorados e apresentados conectores que indiquem todas as funções citadas: adição, condição, oposição, contraste, conclusão, explicação e síntese.

A BNCC se constitui no que há de mais recente, dos documentos que orientam o ensino de LEM no Brasil e considerando o enfoque do ensino dos conectores, pretendemos estabelecer comparações entre o que prevê esse documento para o ensino de LEM em nosso país e o que orienta o Quadro Comum Europeu de referências para línguas, pois acreditamos que por se tratar de referência internacional para o estudo de línguas, possa nos oferecer um parâmetro para identificar o nível de conhecimento dos alunos da escola pública e avaliar a adequação dos conteúdos e habilidades esperadas desse aluno como expectativa nos livros didáticos.

1.5 QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIAS PARA AS LÍNGUAS (QECR)

O Quadro Europeu Comum de referências para as línguas (QECR) fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientações curriculares, exames de proficiência, livros didáticos, entre outros, na Europa, e tem conquistado espaço também na Ásia e nas Américas.

O quadro foi organizado pelo Conselho Europeu em 1990, com o objetivo de promover a colaboração entre professores de línguas dos países europeus. O Conselho Europeu também tinha a intenção de estabelecer critérios mais claros, para a avaliação da proficiência na língua de alunos ou candidatos a vagas de empregos, que desejassem ingressar em instituições educacionais.

Encontra-se nesse documento a descrição exaustiva dos conhecimentos e capacidades que os aprendizes de uma língua devem desenvolver para terem a competência de comunicar-se na língua estrangeira e serem eficazes na sua atuação. Além disso, o QECR (EUROPA, 2001) define os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos alunos, ao longo de todas as etapas da aprendizagem.

Com a padronização dos conhecimentos e habilidades que deve ter um aluno de língua estrangeira, o QECR (EUROPA, 2001) reduz as barreiras de comunicação entre os profissionais que trabalham com o ensino de línguas, fornecendo aos professores, aos autores de programas de curso, aos formadores de docentes, às instituições educativas e organismos de certificação, os meios para refletirem sobre suas práticas e poderem, assim, atender melhor às necessidades de seus alunos.

A abordagem adotada, para a elaboração das referências de conhecimentos e habilidades, está ancorada na concepção de que os atos de fala se realizam nas atividades linguísticas e estas se inscrevem no interior de ações em um contexto social específico, o qual lhes atribui a significação plena. Portanto, essa abordagem considera, no processo de ensino aprendizagem, também os aspectos cognitivos, afetivos, e o conjunto de competências que o aluno possui e põe em prática como ator social.

De acordo com o QECR (EUROPA, 2001, p. 29), qualquer forma de aprendizagem e uso de uma língua pode ser descrito da seguinte maneira:

O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como atores

sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua. As pessoas utilizam as competências a sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal, ativam as estratégias que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das tarefas a realizar. O controle destas ações pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências.

A descrição reflete a abordagem de ensino da língua estrangeira, orientada para o uso de forma contextualizada e também fornece indicativos da organização dos conhecimentos, nos quadros de referências. Esses conhecimentos estão dispostos no QECR (EUROPA, 2001) em três níveis, subdivididos por sua vez, em sub níveis. A seguir, está disposto o quadro para melhor visualização desses níveis e suas descrições.

Figura 1: Níveis de conhecimento no QECR.



Fonte: IBEI (Instituto Brasileiro de Ensino de Idiomas)

O Nível iniciante ou elementar está subdividido em A1 e A2.

No nível A1, o aluno deve ser capaz de compreender e usar expressões familiares e cotidianas, assim como produzir enunciados muito simples visando satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local em que mora, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar-se de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente, e se mostrar cooperante.

No Nível A2, o aluno é capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata, como, por exemplo,

informações pessoais e familiares simples, compras e meio circundante. É capaz de comunicar-se em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, se referir a assuntos relacionados com necessidades imediatas.

O nível de utilizador independente está subdividido em B1 e B2.

No nível B1, o aluno é capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares. É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo e produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificativas para uma opinião ou um projeto.

O aluno pertencente ao nível B2 pode, por sua vez, compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar-se com certo grau de espontaneidade com falantes nativos e exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas, explicando um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.

O nível do utilizador proficiente é subdividido em C1 e C2.

Encontrando-se no nível C1, o aluno pode compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar procurar muito as palavras e usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais.

No nível C2, último nível, o aluno já é capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. Pode resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e fatos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, e de distinguir variações de significado em situações complexas.

De acordo com os níveis apresentados, ao fazer uma comparação do nível de conhecimento de língua inglesa dos alunos da escola pública com as referências do QECR, poderia ser inferido que a maioria dos alunos no ensino fundamental estaria

inserida no nível A1, com exceção daqueles que tem maior aptidão para a disciplina e/ou fazem cursos de idiomas em Centros especializados de línguas.

Os alunos do 9º ano, especificamente, podem apresentar leves alterações, considerando casos específicos, em relação aos conhecimentos e competências apresentados no Nível A1 do quadro, mas de forma geral eles podem, com dificuldades, apresentar-se e apresentar outros, quando muito, são capazes de fazer perguntas ou dar respostas sobre aspectos pessoais, como informar o local onde moram ou as pessoas que conhecem. Eles podem demonstrar maior domínio dessas competências, no entanto, na modalidade escrita, para leitura e compreensão de textos.

Poderia ser deduzido que, iniciando o estudo da língua inglesa no 6º ano, os alunos que chegam ao 9º ano apresentariam um nível de conhecimento mais elevado em referência ao QECR, no entanto, essa progressão de conteúdos no ensino fundamental é bastante limitada devido a fatores como a troca constante de professores, o nível de conhecimento linguístico apresentado nos livros didáticos, os diferentes níveis de conhecimento da língua na sala de aula e o nível de conhecimento do professor a respeito da língua, já que muitos não possuem o domínio da competência oral.

Portanto, ao se falar das competências e conhecimentos a serem ensinados e aprendidos no 9º ano do ensino fundamental, deve-se partir do pressuposto de que os alunos, apesar de estarem em contato com a língua inglesa desde o 6º ano no contexto escolar, encontram-se, ainda assim, no nível elementar do QECR.

Se considerado o domínio da competência argumentativa, então, essa perspectiva ganha contornos ainda mais expressivos, pois se os conhecimentos previstos para o Nível A1 incluem somente apresentar-se e fornecer ou responder a respeito de informações pessoais simples, como poderiam os conteúdos do livro didático envolver o desenvolvimento de competências como o processo argumentativo, a compreensão e exposição de pontos de vista por meio do uso dos conectores?

Fica evidente, a partir dessa percepção, que há uma lacuna significativa de conhecimentos, entre o aprendiz de língua estrangeira capaz de apresentar-se e aquele capaz de compreender a função dos conectores no discurso, a fim de entender os sentidos estabelecidos por eles e poder, por meio desses mecanismos linguísticos, posicionar-se argumentativamente em relação ao discurso do outro.

A competência da argumentação, no QECR (EUROPA, 2001), pode ser observada somente a partir do Nível B1, o qual prevê que o aluno com esse nível de conhecimento seja capaz de expor, brevemente, razões e justificativas para uma opinião ou projeto. No nível B2, esse aluno pode, então, compreender exposições longas e palestras e até seguir partes mais complexas da argumentação.

Os conectores, no entanto, no que respeita ao uso oral da linguagem para a promoção da coerência discursiva, de acordo com o QECR (EUROPA, 2001), são apresentados no nível A1 e A2. No nível A1 o aluno é capaz de ligar palavras ou grupos de palavras com conectores lineares, muito simples, como o **e** (*and*) e o **então** (*so*). No nível A2, o aluno deve ser capaz de ligar grupos de palavras com conectores simples como o **e** (*and*), o **mas** (*but*) e o **porque** (*because*).

Com relação à habilidade escrita, os conectores também aparecem na previsão de competências no nível A2, segundo o qual o aluno deve ser capaz de escrever uma série de expressões e de frases simples ligadas por conectores simples, como o **e** (*and*), o **mas** (*but*) e o **porque** (*because*).

Não há referência aos conectores nos níveis A1 e A2, para a habilidade de leitura. No entanto, há a proposição de que os textos a serem trabalhados sejam curtos e abordem temas e vocabulários simples, a fim de facilitar a compreensão do aluno e motivar sua aprendizagem.

Com a exposição dos conhecimentos e competências previstas para o aluno de língua estrangeira segundo o QECR (EUROPA, 2001), é possível estabelecer um parâmetro, para nivelar os conhecimentos dos alunos de língua inglesa do 9º ano da escola pública e identificar os contrastes e semelhanças entre os conteúdos propostos pelos PCNLE, pelas DCELE e pela BNCC. Com base nessas comparações, objetivamos realizar uma análise mais detalhada e fundamentada das atividades apresentadas nas coleções didáticas.

No entanto, antes dessa análise, apresentaremos a descrição do Plano Nacional do Livro Didático, pois, as duas coleções didáticas, que são analisadas, fazem parte dos materiais oferecidos por esse programa.

1.6 PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)

As coleções didáticas, analisadas neste estudo, são ambas disponibilizadas pelo PNLD. Esse plano é o responsável por comprar e distribuir os livros didáticos

aos alunos do ensino fundamental e médio, na modalidade regular ou na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sendo assim, consideramos importante apresentar uma breve explicação de como funciona o PNLD, quem são os atores desse processo e qual é o período de utilização dos livros que chegam até a escola pública.

A chegada dos livros didáticos à escola envolve um longo e criterioso processo. As escolas estaduais que desejam participar dos programas de material didático, devem manifestar seu interesse mediante adesão formal, respeitando os prazos, normas, obrigações e procedimentos estabelecidos pelo Ministério da Educação. Essa adesão deve ser atualizada sempre até o final do mês de maio do ano anterior àquele em que a entidade deseja ser atendida.

Para ter acesso às regras de inscrição são disponibilizados no portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), os editais contendo as informações detalhadas, nos quais também constam os prazos e regulamentos para a habilitação e a inscrição dos livros didáticos pelas empresas detentoras dos direitos autorais.

Esses materiais passam por uma triagem, a fim de constatar se estão enquadrados nas exigências técnicas e físicas do edital. O responsável por essa triagem é o Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT). Assim que os livros são selecionados são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), a qual fica responsável pela avaliação pedagógica, escolhendo professores para analisar os livros, conforme critérios divulgados em edital específico. Esses professores elaboram, após a análise, as resenhas dos livros aprovados e estas passam a fazer parte do guia dos livros didáticos do PNLD.

O guia fica disponibilizado no portal do FNDE e também é enviado em material impresso para as escolas cadastradas. Nesse material, são apresentados os capítulos e temas das coleções disponíveis, a descrição dos objetivos de cada seção e o aporte teórico da coleção, além de trazer também, figuras exemplificando os textos e atividades. A partir das opções constantes no guia, os livros passam por um processo democrático de escolha, entre os diretores e professores que escolhem as coleções didáticas que serão utilizadas pelos alunos em sua escola, podendo cada escola fazer escolha distinta.

Depois de formalizada a escolha, via internet, o FNDE compila os dados referentes aos pedidos e inicia o processo de negociação com as editoras, dispensando a realização de licitação, tendo em vista que as escolhas dos livros são

efetivadas pelas escolas e que são editoras específicas que detêm o direito de produção de cada livro.

Concluída a negociação, o FNDE informa a quantidade de livros a serem produzidos e as localidades de entrega para as editoras. O processo de produção conta com a supervisão de técnicos do FNDE e do IPT, a fim de assegurar as qualidades das características físicas de acordo com especificações da Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT).

A distribuição dos livros é feita por meio de um contrato entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, que leva os livros da editora para as escolas. Esses livros chegam às escolas entre outubro do ano anterior ao atendimento e o início do ano letivo.

Os livros didáticos distribuídos pelo FNDE são confeccionados, com uma estrutura física resistente para que possam ser utilizados por três anos consecutivos, beneficiando assim mais de um aluno. No ensino fundamental, cada aluno tem direito a um exemplar de cada componente curricular. Os livros de língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia são reutilizáveis, ou seja, devem ser devolvidos no final do ano, para serem utilizados por outros alunos. Os livros de LEM, no entanto, são consumíveis, não precisam ser devolvidos.

O critério de reutilização dos livros é mantido no ensino médio. Os livros de língua portuguesa, matemática, geografia, história, biologia, física e química são reutilizáveis, devendo ser devolvidos ao final do ano letivo. Já os livros de língua estrangeira (inglês e espanhol), filosofia e sociologia são consumíveis. O aluno receberá livros de língua estrangeira a cada ano, não tendo que devolvê-los. No caso da sociologia e da filosofia, os alunos receberão um livro em volume único, ou seja, este será utilizado durante os três anos do ensino médio.

Para garantir que todos os alunos recebam os livros todos os anos, entre as compras integrais realizadas de três em três anos, são realizadas compras parciais para reposições, por extravios, perdas e complementações por acréscimo de matrículas.

As compras e distribuições integrais dos livros didáticos são realizadas de acordo com as projeções do censo escolar referente aos dois anos anteriores ao ano do programa, que é o censo disponível no momento do processamento da escolha feita pelas escolas. Por isso, é comum que aconteçam oscilações entre o número de livros e o de alunos. Para adequar esse número, garantindo a todos os

alunos o acesso ao material didático, é necessário que seja feito o remanejamento de livros de uma escola onde estejam excedendo para outra onde ocorra sua falta.

O entendimento do programa do PNL D é relevante, à medida, em que proporciona uma visão do processo de seleção e adoção dos livros didáticos, que são disponibilizados à escola pública. No entanto, para compreender de que maneira esses materiais influenciam a prática pedagógica do professor, passaremos a algumas discussões sobre o livro didático. Nessas discussões são focalizadas influências dos materiais didáticos, tanto de LEM quanto de língua portuguesa, pois pensamos que as implicações do livro didático envolvendo a aula de língua portuguesa podem ser apreciadas também na de língua inglesa.

1.7 O LIVRO DIDÁTICO E SUA INFLUÊNCIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Devido a sua influência na mediação da prática pedagógica e considerando que o livro didático constitui o objeto de estudo dessa análise, se faz necessária uma apresentação breve de sua história e uma reflexão sobre sua função e relevância no processo de ensino aprendizagem.

Serão abordados neste subcapítulo, estudos envolvendo tanto os livros didáticos de língua portuguesa quanto os de LEM, pois ambos estão sujeitos às mesmas abordagens de ensino e teorias linguísticas, envolvendo também as mesmas características nos objetivos e funções das atividades didáticas.

O livro didático é o principal instrumento do professor e do aluno na escola pública que auxilia a mediação do conhecimento, necessitando, portanto, estar adequado à situação específica de cada escola e ao perfil dos alunos.

No entanto, atender a essas exigências não é tarefa simples, enquanto de um lado há, segundo Verceze e Silvino (2008,) as informações e os conceitos propostos nos livros didáticos, de outro lado, figuram os procedimentos, as informações e os conceitos que devem ser apropriados à situação didático-pedagógica a que se destinam.

Na década de 1960, os materiais de língua portuguesa usados na sala de aula eram uma antologia e uma gramática. Segundo Fregonezi (1997), a antologia reunia uma coletânea de textos sem exercícios e a gramática era elaborada, como regra a ser seguida, um modelo a ser imitado.

Em 1970, já se adotava uma política para a distribuição dos livros didáticos nas escolas públicas, no entanto, havia muitos problemas envolvendo essa distribuição, como, por exemplo, o alto custo, a divergência de conteúdos e o tempo de utilização do material que acabava permanecendo na escola por muitos anos sem ser substituído, já que o governo não disponibilizava de verba para assumir todas as despesas envolvendo o custo desses materiais, de maneira a atender todos os alunos da escola pública sem prejuízos.

Até meados da década de 70, os livros didáticos apresentavam características bastante parecidas: os exercícios trabalhavam os elementos linguísticos limitados à frase e a enunciados curtos. Em relação ao estudo do vocabulário, eram confundidos com exercícios de ortografia, sendo este o mais cobrado, mesmo que as palavras não tivessem sentido em um contexto.

No entanto, no final dos anos 70, estudiosos começaram a perceber que as descrições da Linguística Tradicional, que centrava sua atenção aos limites da frase, não eram abrangentes o suficiente para explicar determinadas questões linguísticas e surge, então, a Linguística Textual a qual estaremos descrevendo em seção específica.

Além da influência da LT, com a publicação dos PCN, em 1998, os livros didáticos de língua portuguesa passaram a ser fundamentados na teoria dos gêneros discursivos, orientação que percebemos também nos livros de LEM. Essa abordagem, a partir dos gêneros, começou a ganhar espaço na segunda metade dos anos 90, segundo Ota (2009), quando a concepção de texto passou a ter um caráter pragmático, levando em conta critérios de coerência, coesão, situacionalidade, aceitabilidade, entre outros.

A compreensão do ensino de língua portuguesa ou de LEM, envolvendo os gêneros discursivos, por sua vez, tem sua base nos estudos de Bakhtin, a partir dos quais se compreendeu que os textos orais e escritos, que são produzidos na sociedade se organizam em torno de características mais ou menos estáveis, que configuram os gêneros textuais.

Sendo assim, sob essa orientação, para Dias (2010), o trabalho com a língua nos livros didáticos, tanto oral quanto escrita, deveria desenvolver o conhecimento necessário, para que os participantes envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem fossem capazes de adaptar suas atividades linguísticas aos eventos sociais.

O problema, segundo Dias (2010), em decorrência da orientação do ensino de línguas a partir dos gêneros, é que nem sempre é clara para os professores e para os alunos a definição e a distinção dos conceitos de gênero e de tipo textual, dificuldade essa que pode levar a abordagens de trabalho que não satisfaçam os objetivos pedagógicos adequados.

A partir dessas mudanças nas abordagens de ensino e até 1981, de acordo com Dias (2010), foram desenvolvidos também diversos projetos envolvendo os livros didáticos, a fim de reduzir os problemas de custo, uniformizar a indicação dos livros e evitar substituições. Então, em 1976 é aprovado o Decreto-Lei nº 77.1107 que obriga o governo federal a distribuir um determinado montante de livros aos alunos carentes do ensino fundamental, cabendo aos estados colaborarem financeiramente para a aquisição e distribuição do material.

Nesse período, o governo passou a fornecer livros a todas as crianças carentes, porém a qualidade desse material era objeto de crítica dos professores e diante da rejeição, o Estado incluiu a participação do professor no processo de escolha do livro didático, criando, a partir de 1998, o Guia de Livros Didáticos por meio do PNLD.

Assumindo sua participação, os professores tinham, a partir dessa data, o direito de discutir, comparar, avaliar e negociar diretamente com as editoras os livros que seriam usados pela escola. Entretanto, avaliar a qualidade desse material, segundo Savioli (1997), é tarefa complexa, pois há, de um lado, o mercado que é conservador e conformista e, de outro, há a exigência de mudanças.

Esclarecendo o que diz o autor, enquanto as editoras estão acomodadas com a produção de um material que acreditam estar agradando ao público e garantindo seu espaço no mercado, estas não se dispõem a desenvolverem mudanças nesse material que encareçam seu custo, pois estariam dispendendo de gastos que não seriam recuperados.

Por outro lado, à medida, em que o perfil dos alunos se transforma e as teorias linguísticas e as abordagens de ensino evoluem, as editoras são obrigadas a providenciar prontamente reformulações do material, mesmo que essas ocorram, segundo Savioli (1997), somente no nível da superfície. Frente aos curtos prazos estabelecidos para as editoras e ao limitado quadro de profissionais atuando na atualização dos livros didáticos, não causa estranhamento, que os estes estejam revestidos de uma roupagem nova e tragam uma premissa atualizada de suas

abordagens de ensino, sem, no entanto, efetivamente reformular a abordagem de suas atividades e conteúdos.

Entram em jogo nessa política de aquisição do material didático, principalmente, dois fatores: o primeiro, afirma Dias (2010), é a falta de conhecimento teórico do professor da escola pública para analisar os livros disponíveis no Guia do Livro Didático, devido à falta de oportunidade para se aperfeiçoar. O segundo fator é a margem de lucro que recebem os autores pelos materiais, essa margem, de acordo com Dias (2010), é irrisória e desmotiva a participação dos autores na concorrência da publicação de suas obras.

Frente a essas dificuldades, acreditamos que os livros didáticos que chegam até a escola pública podem apresentar algumas fragilidades e por melhores que sejam, sempre serão incompletos, necessitando a interferência do professor e do aluno para complementá-los e adequá-los ao contexto da escola, ao perfil dos alunos e às abordagens de ensino objetivadas.

Como não podemos interferir na política de participação das editoras e na qualidade do material produzido, nos compete, enquanto professores e também pesquisadores, a responsabilidade de estudar e refletir sobre como o livro didático é trabalhado na sala de aula.

Dias (2010) afirma que para a obtenção de melhores resultados com a assimilação de conteúdos veiculados pelo livro didático, seria necessário, que a escola pública tivesse professores treinados e capacitados teoricamente para um trabalho diferenciado com o livro didático e que também os alunos fossem comprometidos e empenhados para o sucesso desse material.

No entanto, o que temos na escola são, ainda segundo a autora, professores mal remunerados e inseguros frente às teorias que são lançadas constantemente umas sobre as outras, deixando-os sem o entendimento de qual prática adotar. Além disso, temos também os avanços da tecnologia e a rapidez da circulação das informações, que transforma os hábitos de leitura e aprendizagem dos alunos e até mesmo dos professores, que ficam sem estímulos quando estão usando os livros didáticos, estáticos, desinteressantes e repetitivos em comparação aos *tablets*, *i-phones* e computadores.

Mesmo considerando as fragilidades descritas, o livro didático continua sendo um material necessário para o professor em sala de aula, além de ser um direito previsto na constituição brasileira, Artigo 208, inciso VII. Portanto, ao invés de

rejeitar o uso do material, como optam alguns professores, Verceze e Silvino (2008) orientam que o livro didático não deve ser a única fonte de conhecimento disponível para o aluno, mesmo que usada de maneira correta, pois é necessário que o professor desenvolva um trabalho diversificado, buscando em outras fontes as informações e conteúdos para a complementação do material.

Como observamos nos subcapítulos dos PCNLE (BRASIL, 1998) e das DCELE (PARANÁ, 2008), o objetivo do ensino de LEM, assim como das outras disciplinas do currículo, é preparar o aluno para o exercício da cidadania e qualificá-lo para interagir socialmente, de maneira eficaz, com a diversidade de gêneros discursivos aos quais é exposto. Portanto, o livro didático, seja qual for a disciplina abordada, deve também, refletir em suas atividades esse propósito, oferecendo por meio das atividades didáticas, as condições para o aluno desenvolver sua autonomia no processo de ensino-aprendizagem e constituir-se como cidadão crítico, capaz de perceber as informações que não estão explícitas nos textos.

O livro didático não deveria representar a fonte do conhecimento, nem orientar a prática pedagógica do professor, entretanto, segundo Coracini (1999), este material, muitas vezes, acaba sendo a única fonte de leitura de muitos professores e único material didático disponível para os alunos. Soares (2002) reforça essa ideia, quando afirma que o papel do livro didático deveria ser, somente de apoio, um suporte, mas acaba sendo uma diretriz do professor no seu ensino.

Esse quadro se torna comum, de acordo com Ota (2009), devido à falta de oportunidade de acesso a outros materiais, à dificuldade do professor em se aperfeiçoar e também porque os livros didáticos representam economia de tempo e de reflexão na preparação das aulas, considerando as jornadas excessivas em sala de aula, que para muitos professores abrangem os três períodos, o que colabora para que o livro didático seja visto como modelo a ser seguido.

Ota (2009) afirma que o caráter do livro didático, como detentor de um discurso de autoridade, reside em duas razões: a primeira diz respeito ao fato de ser esse o único recurso didático e de informação da escola, o que faz com que adquira estabilização e legitimidade, ao definir abordagens e propor conteúdos. Coracini (1999) reforça essa legitimidade, dizendo que o livro didático define o que e como ensinar, também influenciando nos materiais que são produzidos pelo professor, pois este é influenciado pelas abordagens do livro.

A segunda razão deve-se à visão do livro didático como fonte do saber pronto e acabado. Sendo concebido dessa forma, o livro não necessita de complementos, o aluno tem a tarefa de reproduzir respostas idênticas ao material, a leitura, na maioria das vezes, é desprovida de criticidade e o ensino acaba sendo meio de reprodução de conhecimento, em que o saber está pronto e cristalizado.

A reflexão sobre a importância do livro didático e sobre a maneira como ele pode orientar a prática pedagógica demonstra, como é importante, também o processo de seleção desse material, seleção essa que é tarefa complexa, porque exige dos professores uma avaliação crítica das abordagens de ensino e das concepções de linguagem, leitura e texto que orientam as atividades, para a percepção das quais é necessário um conhecimento teórico que muitas vezes não está disponível para todos os professores, já que as formações continuadas, segundo Ota (2009), demonstraram-se deficientes.

Portanto, no momento da seleção dos livros didáticos, muitas vezes, interferem os valores mercadológicos em privilégio aos didáticos: as cores, as figuras, os temas e conteúdos que aparentemente se aproximam do contexto do aluno, os planos de aula prontos, as sugestões de avaliações, as respostas aos exercícios se sobrepõem à forma como são apresentados e trabalhados esses conhecimentos.

A esse respeito, então, concordamos com Ota (2009): nem sempre o livro mais vendido é o melhor do ponto de vista didático, por outro lado, a vendagem pode ser resultado de estratégias de um marketing eficiente que está a serviço da manutenção do monopólio de algumas poucas editoras.

Diante do papel do livro didático e de suas implicações no processo de ensino-aprendizagem, é evidente a importância do olhar crítico do professor, para não ser manipulado pelas estratégias de atualização dos materiais que estão garantindo seu espaço no mercado, sem atender, no entanto, completamente às exigências didáticas.

Os PCN (BRASIL, 1998), de língua portuguesa do ensino fundamental, trazem alguns questionamentos para que o professor repense a utilidade pedagógica do livro didático, essa reflexão poderia, também ser aplicada ao livro de LEM. O documento orienta o professor a refletir sobre os conceitos apresentados nas atividades, se estão corretos, se são adequados, se os exercícios ajudam o aluno a pensar, a desenvolver o raciocínio crítico, se as ilustrações contribuem para a

compreensão do texto ou, se estão somente decorando a página do livro, sem acrescentar informações e distraindo o leitor.

Esses questionamentos, de acordo com Verceze e Silvino (2008), podem auxiliar os professores durante a escolha do livro didático, levando à adoção de um livro que ajude em sua atuação, sem esquecer, entretanto, que o material é apenas um dos instrumentos de apoio do professor, necessitando ser ampliado de acordo com a clientela, buscando gramáticas, teorias linguísticas, outros livros didáticos e textos complementares.

Tendo apresentado o resgate histórico, os documentos oficiais que orientam o ensino de LEM, a descrição dos conhecimentos previstos para o 9º ano, de acordo com o QECR, a explanação sobre o PNLD e desenvolvido a reflexão sobre a importância do livro didático no processo de ensino aprendizagem, passaremos agora à discussão em torno do referencial teórico sobre os conectores.

2. A CLASSIFICAÇÃO E A FUNÇÃO DOS CONECTORES

A fim de oferecer o suporte teórico necessário para a compreensão da análise das unidades didáticas, que será apresentada no capítulo 3, apresentaremos no presente capítulo os conceitos e as funções dos conectores sob a perspectiva da Linguística Textual.

2.1 OS CONECTORES SEGUNDO A PERSPECTIVA DE HALLIDAY E HASSAN

É importante esclarecer os conceitos que envolvem a perspectiva de linguagem e texto, a partir das quais Halliday e Hassan (1987) desenvolvem suas reflexões teóricas a respeito dos conectores, antes da apresentação das classificações e funções desses elementos linguísticos.

O ponto de partida para qualquer discussão envolvendo linguística textual é, justamente, a clareza do conceito de texto, no entanto, essa tarefa não é de fácil compreensão, pois em linguística, há várias linhas que admitem conceitos de textos diversos.

Para Halliday e Hassan (1987, p.1) “*The ⁴Word text is used in linguistics to refer to any passage, spoken or written, of whatever length, that does for a unified whole*”. Um texto, portanto, sob a perspectiva da linguagem em funcionamento, para os autores, pode ser falado, escrito, em prosa, em verso, um diálogo, um monólogo, podendo adquirir desde a forma de um simples provérbio a uma peça teatral, de um choro momentâneo por ajuda a uma reunião de negócios.

O conceito de textualidade é totalmente apropriado para expressar a propriedade do que é um texto, e os estudos de Halliday e Hassan (1987), na obra *Cohesion in English* (Coesão em Inglês), investigam quais são os recursos que a língua inglesa possui para a produção de um texto com tal critério, o da textualidade.

O entendimento do termo será esclarecido através de um exemplo simples, utilizado pelos autores para que o leitor compreenda o princípio da textualidade:

Ex: Wash and core six cooking apples. Put them into a fireproof dish.

Tradução: Lave e tire as sementes de seis maçãs para cozinhar. Coloque-as em uma assadeira.

⁴ A palavra texto é utilizada em linguística para se referir a qualquer passagem, oral ou escrita, de qualquer extensão, que forme um todo coeso.

A textualidade, no exemplo dado, é promovida pela relação coesiva estabelecida entre a expressão **them** e as expressões **six cooking apples**. É importante chamar a atenção ao fato de que, não é somente a presença do referente **them** que garante a coesão, mas também, e ao mesmo tempo, a presença do referenciado **these six cooking apples**. Chamamos a essa relação, de coesão referencial.

Nesse caso, foi analisado um processo de coesão que se deu por um recurso de referenciação. Halliday e Hassan (1987) admitem para o estudo da coesão, cinco tipos diferentes de relações coesivas: a referencial (quando um elemento textual se refere a outro no texto ou fora dele), a substitutiva (quando há colocação de um item no lugar de outro ou até de uma oração inteira), a elíptica (quando há a omissão de um termo que já foi apresentado anteriormente), a conjuntiva (quando os elementos são coesivos de maneira indireta, devido à relação que fazem entre os períodos e sentenças) e a lexical (obtida pela reiteração de itens lexicais idênticos ou que possuem o mesmo referente).

Segundo os autores, a coesão é uma forma semântica de relação de significados que existe dentro do texto e o define como tal. Ela ocorre onde a interpretação de algum elemento do discurso, depende da compreensão de outro ali presente, sendo expressada, parcialmente, pela gramática e, parcialmente, pelo léxico. Os conectores encontram-se na fronteira entre essas duas margens.

A coesão se encaixa em um dos três componentes semânticos funcionais do sistema linguístico, que compreendem os níveis: ideacional, interpessoal e textual, a seguir descritos.

O ideacional é aquele componente do sistema linguístico, relacionado à expressão do conteúdo, com a função de que a linguagem tenha um assunto a ser abordado; o interpessoal está ligado à perspectiva social, às funções expressivas e conotativas da linguagem, revelando o ponto de vista do locutor, suas atitudes e julgamentos; o componente textual está relacionado ao sistema linguístico, ele contém os recursos da linguagem para produzir um texto coerente internamente e em relação ao seu contexto, e é, justamente, nesse componente que se encontra a coesão.

Entre as relações coesivas admitidas por Halliday e Hassan (1987), estão: a referencial, a substitutiva, a elíptica, a conjuntiva e a lexical. São foco do estudo,

somente aquelas de caráter conjuntivo, pois são esses os elementos linguísticos analisados nas seções de gramática das coleções didáticas.

A coesão pelo uso dos conectores pode se realizar além das classificações tradicionais de adição, contraste, alternância, explicação e conclusão, também, pelo recurso da elipse, como apontam Halliday e Hassan (1987, p. 6). Observe-se o exemplo do livro *Cohesion in English*:

Ex: “*Did I hurt your feelings? I didn’t mean to.*”

Tradução: Eu feri seus sentimentos? Eu não tive a intenção.

O que leva à compreensão de: Ah! Eu o magoei? **Mas** eu não tive a intenção. Desenvolvendo assim na segunda oração uma relação de contraste em relação à primeira por meio do uso do conector **mas** que estava em elipse.

Nas palavras de Halliday e Hassan (1987, p. 10) “nós podemos interpretar a coesão, na prática, como o conjunto de recursos semânticos utilizados para relacionar uma frase ao que foi dito antes.” Nos contextos em que a coesão faz o uso dos conectores, com expressões como **but** (*mas*), **so** (*então*), **in that case** (*nesse caso*), **later on** (*mais tarde*), a pressuposição ou o resgate da informação anterior, envolve uma passagem mais longa do que uma simples frase.

Portanto, os conectores são importantes, não somente para o desenvolvimento do processo argumentativo, mas também, para o resgate de informações textuais que tornarão possível a compreensão dos enunciados. Sendo assim, seu ensino torna-se elemento importante a ser analisado, a estar presente e ser criticamente compreendido no livro didático.

2.1.1 Os conectores e outras relações coesivas

Os elementos coesivos não são coesivos, por si só, mas indiretamente, em virtude de seus significados específicos; eles não são primariamente elementos que têm a função específica de resgatar a informação anterior no texto, no entanto, eles expressam certo significado o qual pressupõe a presença de outros componentes no discurso.

De acordo com Halliday e Hassan (1987, p. 226) “uma conjunção especifica a maneira pela qual o que se segue está sistematicamente conectado ao que foi dito antes”. Na descrição que se faz dos conectores, com base nos pressupostos teóricos dos autores, foca-se a atenção, não nas relações semânticas como elas são

compreendidas ou visualizadas pela gramática, mas em um aspecto particular dos conectores, que é a função que eles desempenham de relacionar elementos linguísticos que ocorrem sucessivamente, mas não estão relacionados por outros elementos estruturais.

As duas relações lógicas do **and** (e) e do **but** (mas), por exemplo, são estruturais ao invés de conjuntivas. Isso significa dizer, que elas estão incorporadas à estrutura linguística, desempenhando a relação de coordenação. A coordenação é uma estrutura do tipo paratática.

Estruturas paratáticas são construções coordenadas, organizadas em sequências relativamente curtas, de estrutura semelhante, justapostas. Marcam um estilo de escrita pouco elaborada em termos de complexidade linguística, numa escrita encadeada normalmente sem conjunções ou conectores coordenativos.

É devido a esse motivo, que um falante de língua inglesa sente-se desconfortável ao encontrar uma sentença, na modalidade escrita, iniciada com **and** (e) e, ao mesmo tempo, não irá sentir tal desconforto ao encontrar uma redação infantil cujo conector dominante entre as orações seja o **and** (e).

No entanto, não é somente nas redações infantis que o **and** (e) deve ser considerado um conector, ele deve ser incluído também, segundo Halliday e Hassan (1987), nas relações semânticas, entrando para a categoria geral das conjunções.

2.1.2 Classificação dos conectores

De acordo com Halliday e Hassan (1987), não há somente uma forma correta de se classificar os conectores. Diferentes classificações são possíveis e cada uma delas evidencia diferentes aspectos de suas características.

No entanto, os autores adotam um esquema de quatro categorias, que consideram as mais simples, justificando a opção por essas classificações por razões lógicas, a fim de tornar o objeto de estudo possível de ser analisado. Essas classificações são: aditiva, adversativa, causal e temporal.

Ex: *For the whole day he climbed up the steep mountainside, almost without stopping.*

Tradução: O dia todo ele escalou a montanha íngreme, quase sem parar.

a. **And** *in all this time he met no one. (additive)*

Tradução: **E** em todo esse tempo ele não encontrou ninguém.

b. **Yet**, he was hardly aware of being tired. (*adversative*)

Tradução: **Mesmo assim**, ele estava pouco ciente de estar cansado.

c. **So** by night time the valley was far below him. (*causal*)

Tradução: Por isso, chegada a noite o vale estava muito abaixo dele.

d. **Them**, as dusk fell, he sat down to rest. (*temporal*)

Tradução: Então, ao cair da noite, ele sentou e descansou.

Segundo Halliday e Hassan (1987), os conectores utilizados nos exemplos representam as formas mais usuais com as quais eles são empregados nos enunciados; no entanto, não podem ser restringidos somente à tipificação proposta, pois, dentro mesmo desta restrita classificação, há uma quantidade considerável de subclassificações as quais os autores não desconsideraram, mas somente não se ocupam no estudo.

O que leva os autores a optarem por restringir a classe de conectores ao grupo proposto é simplesmente tornar o trabalho de análise mais objetivo e possível de ser manejado.

Sob a nomenclatura da relação aditiva, podemos agrupar dois tipos de coordenadores, o **and** (e) e o **or** (ou), ambos classificados como conectores coodenativos aditivos.

Para Halliday e Hassan (1987), o significado básico da relação adversativa é a apresentação de algo que é contrário às expectativas. A expectativa pode derivar do conteúdo do que está sendo dito, ou da situação, ou ainda do processo de comunicação.

Uma relação adversativa externa é expressada, em sua forma simples, pelo conector **yet** (mesmo assim/ no entanto) ocorrendo na posição inicial da frase:

Ex: *All the figures were correct; they'd been checked. Yet the total came out wrong.*

Tradução: Todas as contas estavam corretas; foram conferidas. Ainda assim, o resultado saiu errado.

Os principais conectores adversativos selecionados pelos autores para exemplificar o grupo são, além do **yet** (no entanto), o **but** (mas), o **however** (entretanto) e o **though** (porém). O **but** se difere do **yet** pelo fato conter subentendido o elemento **and** como um de seus componentes. É por essa razão que geralmente encontramos orações começando com **yet**, mas nunca com **but**.

O conector **however** pode ocorrer em posição não inicial e regularmente ocorre com um tom conversacional distinto do restante do enunciado.

Finalmente, quando se tratando do conectivo **though**, este deve ser tratado como coesivo somente se ocorrer no final de uma oração.

Halliday e Hassan (1987) consideram também a classificação do conector **instead of** (ao invés de), no entanto, como mencionado, se ocupam somente das relações coesivas mais simples na análise do material.

Dentre a nomenclatura das relações causais, os autores incluem aquelas específicas que expressam resultado, razão e propósito: esses conectores não são distinguidos somente por meio da simples expressão: **so**, por exemplo, pode significar: como resultado disso, por essa razão, e por esse propósito.

Dos conectores causais simples considerados pelos autores, optamos por trabalhar com: **so**, **because** e **then**, pois são esses os conectores causais mais focados nas atividades das seções de gramática das coleções didáticas.

Ex: *She felt that there was no time to be lost, as she was shrinking rapidly; **so** she got to work at once to eat some of other bit.*

Tradução: Ela percebeu que não havia tempo a ser perdido, como ela estava voltando rapidamente; **então** chegou ao trabalho imediatamente para comer mais um pouquinho.

Ex: *You aren't leaving, are you? **Because** I've got something to say to you.*

Tradução: Você não está indo embora, está? **Porque** tenho algo a lhe dizer.

No exemplo dado, pode ser inferido o sentido de causa devido ao entendimento de que a pergunta, **Você não está indo embora, está?**, é na realidade um pedido: **Não vá embora agora**. E a razão para que o interlocutor não vá é fato do locutor ter algo a dizer, estabelecendo uma relação de causa.

Exemplo: *'And what does it live on?'*

'Weak tea with cream in it'

'A new difficulty came into Alice's head.'

'Supposing it couldn't find any? She suggested.'

*'**Then** it would die of course'*

Tradução: 'E do que ele se alimenta?'

'Chá fraco com creme.'

'Uma nova dificuldade passou pela mente de Alice.'

'Suponha-se que ela não encontrasse o chá? Ela pensou.'

‘**Então**, ele morreria de fome, é claro.’

Apesar dos autores descreverem a relação estabelecida pelo conector **so** (então) como sendo causal, o sentido do termo na sentença: **Então, ele morreria de fome**, pode também, ser relacionado à relação conclusiva: Como ele se alimenta basicamente de chá, não encontrando a bebida, concluímos que ele morreria de fome.

Quando se tratando dos conectores coordenativos temporais, a relação entre duas frases sucessivas pode ser simplesmente uma sequência temporal: uma é subsequente à outra. Essa relação temporal é expressada, em sua forma mais simples, por meio do seguinte exemplo:

*Ex: Carol started organizing all her clothes inside the closet, **then** she cleaned all the room.*

Tradução: Carol começou a organizar todas as suas roupas no armário, **então** ela limpou o quarto.

A coleção didática *It Fits* apresenta como conector temporal e aditivo simultaneamente, somente o conectivo **then**, no entanto, Halliday e Hassan (1987) trazem além desse, outros conectivos que estabelecem relações simples de tempo como o **next** (a seguir), **after that** (depois disso), **afterwards** (depois daquele momento) e **subsequently** (na sequência), os quais poderiam ser apresentados e acrescentados ao repertório lexical do manual. Para os conectores que estabelecem relações simples de tempo, os autores ainda consideram o **and**, o **also** e, por vezes, o **or**, os quais já foram descritos e exemplificadas no presente capítulo.

Não será objeto da análise, entretanto, o detalhamento das multifunções dos conectores que não se encontram nas coleções didáticas, pois seria trabalho extremamente detalhado e de difícil manejo. Adota-se para o estudo da dissertação, a linha de Halliday e Hassan (1987), são estudados somente os conectores presentes nas coleções, a fim de tornar a análise direcionada e de fácil manejo.

2.2 CLASSIFICAÇÃO DOS CONECTORES SOB A PERSPECTIVA DE RANDOLPH QUIRK E SIDNEY GREENBAUM

Antes de iniciar as reflexões teóricas, sob a perspectiva de Quirk e Greenbaum (1987), é importante lembrar as classificações dos conectores propostos por Halliday e Hassan (1987) os quais selecionaram quatro categorias simples, aditiva,

adversativa, causal e temporal, por questões de objetividade da pesquisa. No entanto, não se pode deixar de mencionar também, que Halliday e Hassan (1987) não desconsideram outras classificações diferentes dessa por eles propostas.

Nesse capítulo, ao tratar das classificações consideradas por Quirk e Greenbaum (1987), na obra *A University Grammar of English*, o olhar direcionado aos conectores se dá sob a mesma perspectiva que a dos autores anteriores, linguagem em funcionamento, no entanto, a classificação que se faz desses elementos por Quirk e Greenbaum (1987) é ainda mais restrita.

Os autores direcionam sua preocupação à coordenação intrínseca aos parágrafos. Para o uso dos conectores na coordenação de frases, admitem três coordenadores centrais: o **and** (e), o **or** (ou) e o **but** (mas).

De acordo com Quirk e Greenbaum (1987), os conectores citados estão restritos à posição inicial na frase:

*Ex: John plays the guitar, **and** his sister plays the piano.*

Tradução: John toca violão, **e** sua irmã toca piano.

No exemplo acima, o conector **and** não desempenha somente uma função aditiva, pois não acrescenta habilidade artística ao personagem John, a função do conector **and**, por outro lado, poderia apresentar uma qualidade artística **adversativa** da irmã em relação a John, ou seja, enquanto John tem a habilidade de tocar violão, **contrariamente**, a irmã toca instrumento diverso, o piano. Poderia também, ser estabelecida uma relação de **comparação**, ressaltando nos dois irmãos a semelhança entre suas habilidades artísticas, **assim como** John toca violão, a irmã toca piano.

2.2.1 Frases coordenadas sequencialmente fixadas

Quirk e Greenbaum (1987) defendem a ideia de que frases começando com conectores não podem ser movidas à frente da frase precedente, sem produzir efeitos de sentido inaceitáveis ou, pelo menos, sem mudar a relação entre essas frases.

*Ex: They are living in England **or** they are spending a vacation there.*

Tradução: Eles estão morando na Inglaterra ou estão passando as férias lá.

*Ex: **Or** they are spending a vacation there, they are living in England.*

Tradução: **Ou** eles estão passando as férias aqui, eles estão morando na Inglaterra.

Fica evidente que na segunda construção, com o conectivo iniciando a frase, o efeito de sentido é inaceitável, o que justifica a afirmação dos autores sobre não ser possível inverter a ordem das frases.

2.2.2 Implicações semânticas da coordenação com *and* (e)

O conector **and** (e) denota uma relação entre os conteúdos de frases. Essa relação pode adquirir diferentes funções e, geralmente, pode ser explicitada por meio da adição implícita de um advérbio:

- (1) *He heard the explosion **and** he (therefore) phoned the police. (Indicates consequence).*

Tradução: Ele ouviu a explosão **e**, (por isso), chamou a polícia.

- (2) *She washed the dishes **and** (then) she dried them. (indicates time)*

Tradução: Ela lavou a louça **e** (então) secou.

- (3) *Robert is secretive **and** (in contrast) David is candid. (indicates contrast).*

Tradução: Robert é dissimulado **e** (ao contrário) David é sincero.

- (4) *They disliked John - **and** that's not surprising. (indicates a comment)*

Tradução: Eles não gostaram do John – **e** isso não é nenhuma surpresa.

- (5) *He tried hard **and** (yet) he failed. (indicates an element of surprise).*

Tradução: Ele se esforçou muito **e** (mesmo assim) falhou.

- (6) *Give me some money **and** (then) I'll help you escape. (indicates condition)*

Tradução: Dê-me algum dinheiro **e** (então) eu o ajudo a escapar.

- (7) *A trade agreement should be no problem, **and** (similarly) a cultural exchange could be arranged. (makes a point similar to the first)*

Tradução: Um acordo comercial não seria problema algum, **e** (da mesma forma) uma troca cultural poderia ser acordada.

- (8) *He has long hair **and** (also) he wears jeans. (indicates pure addition)*

Tradução: Ele tem cabelos longos e (também) usa jeans.

2.2.3 Implicações semânticas da coordenação com *or* (ou)

Geralmente, o conector **or** (ou) é utilizado, exclusivamente, para expressar a ideia de que somente uma das possibilidades pode ser concretizada:

Ex 1: *You can sleep on the couch, **or** you can go to a hotel, **or** you can go back to London tonight.*

Tradução: Você pode dormir no sofá, **ou** você pode ir a um hotel, **ou** você pode voltar a Londres hoje à noite.

Quando o conteúdo da frase permite a concretização de mais de uma das alternativas, podemos excluir a combinação, por meio da adição da expressão **either**:

Ex 2: *You can **either** boil an egg, **or** you can make some cheese sandwiches.*

Tradução: Você pode **tanto** cozinhar um ovo, **como também** fazer um sanduíche de queijo.

Há momentos, no entanto, que a conector **or** (ou) adquire sentido de inclusão, permitindo a concretização de uma combinação de alternativas, e uma terceira possibilidade pode ser incluída explicitamente por uma terceira frase:

Ex 3: *You can boil an egg, **or** you can make some cheese sandwiches, **or** you can do both.*

Tradução: Você pode cozinhar um ovo, **ou** pode fazer um sanduíche de queijo, **ou** pode fazer ambos.

Uma outra alternativa expressada pelo conector **or** (ou), em alguns momentos, adquire o sentido de reafirmação ou correção do que foi dito na primeira sentença:

Ex 4: *He began his educational career, **or**, in other words, he started to attend the local kindergarten.*

Tradução: Ele começou sua vida educacional, **ou**, em outras palavras, ele começou a frequentar o jardim de infância.

O conector **or** (ou) pode implicar também sentido **negativo**, como se percebe no exemplo:

Ex 5: *Give some money **or** I'll shoot.*

Tradução: Dê-me algum dinheiro **ou** eu vou atirar.

Para melhor entendimento, o enunciado poderia ser parafraseado da seguinte forma: Dê-me algum dinheiro. Se você não o entregar, eu vou atirar. No contexto da

frase, o conector **or**, portanto, pode estabelecer uma relação de **condicionalidade**, **se** a pessoa **não entregar** o dinheiro ele, o provável assaltante, irá atirar.

2.2.4 Implicações semânticas da coordenação com *but* (mas)

O uso mais geral do conector **but** (mas) é aquele que indica **contraste**. Esse contraste pode se estabelecer devido ao que foi dito na segunda frase quebrar a expectativa do ponto de vista do que foi dito na primeira frase, como pode ser observado abaixo:

Ex 1: *John is poor, but he is happy.*

He didn't want their help, but he had to accept it.

Tradução: Jhon é pobre, **mas** é feliz.

Ele não queria a ajuda deles, mas teve que aceitar.

Outra implicação semântica da coordenação com **but** (mas) pode ser aquela em que o contraste pode ser uma reafirmação em termos afirmativos do que foi dito ou sugerido negativamente na primeira sentença.

Ex 2: *John didn't waste his time in the week before the exam, but studied hard every evening.*

Tradução: John não perdeu seu tempo durante a semana antes da prova, **mas** estudou esforçadamente todas as noites.

O que pode ser percebido por meio das reflexões teóricas de Quirk e Greenbaum (1987) e também de Halliday e Hassan (1987) é que, apesar de classicamente os conectores apresentarem uma classificação e uma função específica, essas categorizações sofrem variações entre diferentes teóricos e apresentam funções diversas que vão além do elemento linguístico, exigindo o resgate de todo um contexto textual para a compreensão de suas multifunções.

2.3 LINGUÍSTICA DE TEXTO E COESÃO TEXTUAL: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DE AUTORES BRASILEIROS SOBRE O ESTUDO DOS CONECTORES

A Linguística Textual (doravante LT) surgiu na Europa na década de 60 e ganhou projeção a partir dos anos 70. Sua preocupação inicial era descrever os fenômenos sintático-semânticos ocorrentes entre enunciados ou sequências de enunciados.

Seu desenvolvimento se deu de forma independente, em vários países de dentro e de fora da Europa Continental, simultaneamente e com propostas teóricas diversas. Esses diferentes enfoques levaram à gradual ampliação do objeto de análise da Linguística Textual e ao progressivo afastamento da influência teórico-metodológica da Linguística Estrutural saussureana.

Os três momentos que marcaram a evolução da LT, segundo Bentes (2001) são:

- A análise transfrástica: nesta fase o interesse da LT voltava-se para os fenômenos que não poderiam ser explicados pelas teorias sintáticas e/ou pelas teorias semânticas que ficassem limitadas ao nível da frase. A análise linguística partia da frase para o texto: havia a preocupação com as relações que se estabeleciam entre as frases e os períodos, de forma a construírem uma unidade de sentido. Os principais conceitos de texto relacionados à análise transfrástica eram de Harweg⁵ (1968), segundo o qual, um texto era “uma sequência nominal ininterrupta”; e de Isenberg⁶ (1970) que defendia a concepção de texto como uma sequência coerente de enunciados;

- A Construção de gramáticas textuais: período no qual os estudos se dedicavam à descrição da competência textual do falante. Esta fase foi influenciada pela perspectiva gerativista. Sob essa abordagem, a gramática seria semelhante à gramática de frases, proposta por Chomsky, um sistema finito de regras, comum a todos os usuários da língua, que lhes permitiria dizer se uma sequência linguística é ou não um texto bem formado. Esse conjunto de regras internalizadas pelo falante constituiria, então, a sua competência textual. O texto, na construção das gramaticais, era um sistema uniforme, estável e abstrato, entendido como uma unidade teórica formalmente construída, em oposição ao discurso, unidade funcional, comunicativa e intersubjetivamente construída.

- A teoria do texto: fase da LT em que o texto passa a ser estudado dentro de seu contexto de produção e a ser compreendido, não como um produto acabado, mas como um processo. Essa fase propõe-se a investigar a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos em uso.

⁵ HARWEG, R. (1968). *Pronomina und Textkonstitution*. Fink. Munique, citado por Fávero, L. L. e Koch, I. G. V., p.13.

⁶ ISENBERG, H. in: CONTE, **La lingüística testuale**. Feltrinelli Economica, Milão, 1970.

No Brasil, a LT, teve início na década de 80. O primeiro trabalho, de que se tem notícia, segundo Fávero (2012), é o do professor Dr. Ignácio Antônio Reis, da PUCRS, publicado em 1981 e intitulado **Por uma gramática textual**. Em 1983, foram publicadas outras duas obras: **Linguística de texto** - o que é e como se faz de Luíz Antônio Marcuschi e **Linguística Textual** – introdução de Leonor Lopes Fávero e Ingedore Villaça Koch.

Marcuschi (1983) tenta apresentar uma definição provisória de LT, propondo que seja vista como o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais. Seu tema abrange a coesão superficial, ao nível dos constituintes linguísticos, a coerência conceitual, ao nível semântico e cognitivo, e o sistema de pressuposições e implicações, ao nível pragmático da produção de sentido no plano das ações e intenções. Sendo assim, a LT trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas.

A LT, segundo Koch (2004), toma como objeto particular de investigação, o texto, e não mais a palavra ou frase isolada, considerando-o a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto.

Considerando o exposto, passou-se a pesquisar o que faz com que um texto seja um texto, quais elementos são responsáveis pela textualidade. Beaugrande & Dressler (1981) apresentam sete fatores de textualidade: coesão, coerência, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade. Este trabalho está voltado ao estudo de somente um desses fatores: a coesão textual, mais especificamente, a um dos elementos responsáveis pela coesão textual, os conectores.

De acordo com Koch (2004), os conectores constituem um grupo de mecanismos cuja função é assinalar determinadas relações de sentido entre enunciados ou entre partes de enunciados. A autora cita alguns exemplos de conectores como: **mas** (indicando oposição ou contraste); **para** (finalidade ou meta); **foi assim que** (consequência); **até que** (localização temporal); **porque** (explicação ou justificativa); **e** (adição de argumentos ou ideias). Para Koch (2004), é por meio de mecanismos como esses que se vai tecendo o “tecido” do texto e é a esse fenômeno que se denomina coesão textual.

Para Halliday e Hassan (1987) a coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente de outro. Um pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado, a não ser por recurso do outro. Os autores citam como fatores da coesão a referência, a substituição, a elipse, a conjunção e a coesão lexical.

Para Beaugrande & Dressler (1981), a coesão diz respeito ao modo como os componentes da superfície textual encontram-se conectados, entre si, numa sequência linear, por meio de dependências de ordem gramatical.

Marcuschi (1983), por sua vez, define os fatores de coesão como aqueles que dão conta da estruturação da sequência superficial do texto, afirmando que não se trata de princípios meramente sintáticos, mas de uma espécie de semântica da sintaxe textual, ou seja, dos mecanismos formais de uma língua que permitem estabelecer, entre os elementos linguísticos do texto, relações de sentido.

Com base nos conceitos dos autores, Koch (2004), conclui que o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram ou tornam recuperável uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual.

Concordamos com a autora, que os conectores permitem estabelecer relações significativas específicas entre elementos ou orações do texto. Essas relações são assinaladas, explicitamente, por marcadores formais que correlacionam o que está para ser dito àquilo que já foi dito. Trata-se dos diversos tipos de conectores e partículas de ligação como **e**, **mas**, **depois**, **assim**, entre outros.

Um mesmo tipo de relação, segundo a autora, pode ser expresso por uma série de estruturas semanticamente equivalentes, como podemos perceber nos exemplos:

- a. Uma grande paz seguiu-se ao violento tumulto.
- b. **Após** o violento tumulto, houve uma grande paz.
- c. Houve um violento tumulto: **depois/ logo após**, seguiu-se uma grande paz.
- d. **Depois** que terminou o violento tumulto, houve uma grande paz.
- e. Houve uma grande paz, **depois** de haver terminado o violento tumulto.

Koch (2004), também, destaca os conectores como sendo os principais mecanismos responsáveis pela sequenciação frástica. Dentre esses conectores, a autora descreve os seguintes:

- **Se** que estabelece uma relação de implicação entre um antecedente e um conseqüente. Exemplo: **Se** a política é a ciência dos fenômenos relacionados com o Estado, **então** quando um repórter escreve...está fazendo jornalismo político.
- **E, bem como, também**, que somam argumentos a favor de determinada conclusão.
- **Quando**, que opera a localização temporal dos fatos a que se alude no enunciado.
- **Ainda que, no entanto**, que introduzem uma restrição, oposição ou contraste com relação ao que se disse anteriormente.
- **Pois**, que apresenta uma justificativa ou explicação e/ou exemplificação.
- **Ou**, que introduz uma alternativa.

Outros elementos, como **mesmo, até, antes de mais nada**, têm função argumentativa, isto é, orientam os enunciados em que figuram para determinadas conclusões.

Outro tipo de sinais de articulação são os conectores interfrásticos, responsáveis pelo tipo de encadeamento a que se denomina conexão ou junção. Esses conectores, segundo Koch (2004) podem ser conjunções, advérbios sentenciais e outras palavras de ligação que estabelecem, entre orações, enunciados ou partes do texto, diversos tipos de relações semânticas ou pragmáticas.

As relações lógico-semânticas, entre orações que compõem um enunciado, são estabelecidas por meio de conectores do tipo lógico. A expressão, **conectores do tipo lógico**, deve-se ao fato de tais conectores apresentarem semelhanças como os operadores lógicos propriamente ditos, não se confundindo, porém, com estes, já que a lógica das línguas naturais difere, em muitos aspectos, da lógica formal. São relações desse tipo:

Relação de condicionalidade expressa pela conexão de duas orações, uma introduzida pelo conector **se** ou similar (oração antecedente) e outra pelo operador **então**, que geralmente vem implícito na oração conseqüente. O que se afirma nesse tipo de relação é que, sendo o antecedente verdadeiro, o conseqüente também o será. Vejam-se os exemplos:

- **Se** aquecermos o ferro, (**então**) ele se derreterá.

- **Caso** faça sol, (**então**) iremos à praia.

Relação de causalidade expressa pela conexão de duas orações, uma das quais encerra a causa que acarreta a consequência contida na outra. Tal relação pode ser veiculada sob diversas formas estruturais, como:

- O torcedor ficou rouco porque gritou demais.
(Consequência) (causa)
- O torcedor gritou tanto que ficou rouco
(Causa) (consequência)
- O torcedor gritou demais, então ficou rouco.
(Por ter gritado demais) (o torcedor ficou rouco)

Relação de mediação que se exprime por intermédio de duas orações, numa das quais se explicita o meio para atingir um fim expresso na outra.

- O jovem envidou todos os esforços para conquistar o amor da garota.
(Meio) (fim)

Relação de disjunção que pode ser tanto de tipo lógico, quanto de tipo discursivo e se expressa através do conector **ou**. Esse conector é ambíguo em língua portuguesa, correspondendo, ora à forma de valor exclusivo, ora à forma de valor inclusivo.

- Você vai passar o fim de semana em São Paulo **ou** vai descer para o litoral?
(exclusivo)
- Todos os congressistas deveriam usar crachás **ou** trajar camisas vermelhas.
(inclusivo)

Além das relações descritas, Koch (2004) apresenta as de temporalidade e de conformidade, as quais não nos dedicamos a analisar por não constituírem foco do estudo.

No que diz respeito às relações argumentativas, para a autora, os encadeadores do tipo discursivo argumentativo são responsáveis pela estruturação de enunciados em textos, por meio de encadeamentos sucessivos, sendo cada enunciado resultante de um ato de fala distinto. Dessa forma, a relação estabelecida não está entre o conteúdo de duas orações. Cada enunciado é resultante de um ato de fala particular, podendo ocorrer em períodos ou até mesmo em parágrafos distintos, advindo daí a denominação dada aos conectores de operadores ou encadeadores de discurso.

Segundo Koch (2004), esses conectores, ao introduzirem um enunciado, determinam-lhe a orientação argumentativa. Por esta razão, são também chamados de operadores argumentativos e as relações que estabelecem são também

pragmáticas, discursivas e argumentativas. Entre as principais dessas relações a autora cita:

- A conjunção: efetuada por meio de operadores como **e, também, não só...mas também, tanto...como, além de, além disso, ainda, nem** (=e não), quando liga, enunciados que constituem argumentos para uma mesma conclusão.

Exemplo: *João é, sem dúvida, o melhor candidato. Tem boa formação e apresenta um consistente programa administrativo. Além disso, revela pleno conhecimento dos problemas da população. Ressalte-se, ainda, que não faz promessas demagógicas.*

- A disjunção argumentativa: trata-se aqui da disjunção de enunciados que possuem orientações discursivas diferentes e resultam de dois atos de fala distintos, em que, por meio do segundo, procura-se provocar o leitor para levá-lo a modificar sua opinião ou a aceitar a opinião expressa no primeiro.

Exemplo: Todo voto é útil. **Ou** não foi útil o voto dado ao rinoceronte Cacareco nas eleições municipais, há alguns anos atrás?

- A contrajunção: através da qual se contrapõem enunciados de orientações argumentativas diferentes, devendo prevalecer a do enunciado introduzido pelo operador **mas** (porém, contudo, todavia, etc).

Exemplo: Tinha todos os requisitos para ser um homem feliz. **Mas** vivia só e deprimido.

Quando se utiliza o operador **embora** (ainda que, apesar de (que) etc...), prevalece a orientação argumentativa do enunciado não introduzido pelo operador:

Exemplo: **Embora** desconfiasse do amigo, nada deixava transparecer.

Exemplo: O calor continua insuportável, **apesar da** chuva que caiu o dia todo.

Segundo Ducrot (1989), o operador **mas** pode exprimir um movimento psicológico entre crenças, opiniões, emoções, desejos, ainda que implícitos, quando orientados em sentidos contrários, como em:

Exemplo: Jeanne, tendo acabado de arrumar as malas, aproximou-se da janela, **mas** a chuva continuava.

- Explicação ou justificativa: quando se encadeia, sobre um primeiro ato de fala, outro ato que justifica ou explica o anterior.

Exemplo: Não vá ainda, **que** tenho uma coisa importante para lhe dizer. (justificativa)

- **Contraste:** no qual o segundo enunciado apresenta uma declaração que contrasta com a do primeiro, produzindo um efeito retórico:

Exemplo: Gosto muito de esporte. **Mas** luta-livre, faça-me o favor!

Outros tipos de relações, de acordo com Koch (2004), poderiam ser, ainda apresentadas, no entanto são exemplificadas somente algumas delas, tanto na obra da autora quanto nesse estudo, de maneira mais direcionada aos conectores que são analisados nas coleções didáticas.

Reforçamos que a conceituação dos conectores em língua portuguesa e a descrição de suas funções, muito se assemelha e pode ser aplicada ao uso dos conectores em língua inglesa, portanto, considerando a relevância da autora e suas contribuições para a evolução dos estudos linguísticos no Brasil, não poderíamos deixar de fazer referência aos textos de Ingedore Villaça Koch.

A seguir, apresentamos algumas considerações sobre uma dissertação de mestrado sobre o estudo do conector **and (e)** em uma gramática para alunos estrangeiros.

2.4 O ESTUDO DO CONECTOR *AND* (E) EM UMA GRAMÁTICA DE LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS ESTRANGEIROS

Em pesquisa realizada na biblioteca virtual da UNIOESTE encontramos a dissertação de mestrado de Corbari (2005), na qual a autora apresenta um estudo voltado às funções do conector coordenativo **and** (e) presentes em uma gramática de língua inglesa para estudantes estrangeiros.

Fazemos referência ao trabalho, por versar sobre tema aproximado deste selecionado para nosso estudo e por compartilhar de algumas referências teóricas. Tanto para Corbari (2005), quanto para esse estudo, foram utilizados autores de língua portuguesa e de língua inglesa, pois, segundo Corbari (2005, p. 6), “as discussões sobre a coordenação com **e** do português se aplicam, na maioria dos casos, à coordenação com **and** do inglês e vice-versa.”

O questionamento para o qual Corbari (2005, p. 6) chama atenção, é a classificação tradicional do conector **and** (e) que é concebido como um elemento de conexão sintática com função meramente aditiva, no entanto,

Verifica-se o caráter multifuncional dessa conjunção na ligação de elementos nos níveis ideacional e interpessoal e no estabelecimento

de relações semânticas de sequência temporal, causa-consequência, condicionalidade e contraste. Essa multiplicidade de sentidos parece ser favorecida pela aparente “neutralidade” do *e / and*, que permite à conjunção abrigar uma conotação adverbial.

Outro aspecto sobre o qual consideramos relevante refletir e que a autora traz em pauta é a abordagem a partir da qual os materiais de ensino de língua inglesa são orientados em relação à integração forma e conteúdo. No contexto da pesquisa da autora, trata-se de uma gramática de língua inglesa para estudantes estrangeiros, no contexto de nossa pesquisa tratam-se de coleções didáticas do programa do PNLD destinadas à escola pública.

Essa abordagem de integração, forma e conteúdo, à que se refere a autora é percebida em poucos livros didáticos, pois o que acontece na maioria dos materiais, segundo Corbari (2005) é, ora privilegiar-se o ensino da forma, ora do conteúdo.

Para fins de esclarecimento sobre os conceitos de forma e conteúdo, segue a citação de Corbari (2005, p. 9):

“Privilegiar o ensino da “forma” representa reproduzir uma metodologia tradicional centrada no trabalho com as estruturas da língua-alvo, isto é, com a aquisição do código. Optar pelo foco exclusivamente no conteúdo, ignorando qualquer abordagem gramatical, implica a crença de que o domínio da estrutura da língua emerge intuitiva e naturalmente durante a interação.”

De acordo com Corbari (2005), o conflito que se instaura em relação à docência de língua inglesa no ensino fundamental, e também em outros momentos do ensino de língua inglesa, que não são foco do presente estudo, relaciona-se à opção pelo ensino, privilegiando-se somente uma dessas abordagens, ou forma (estrutura), ou conteúdo (unidades organizadas em torno de temas).

O ensino da língua inglesa na escola pública, no entanto, deve respeitar aos PCNLE (BRASIL, 1985). Esses documentos, como já observamos em capítulo específico, estão ancorados por uma concepção sociointeracionista da linguagem e do ensino.

Os PCNLE (BRASIL, 1998) orientam a priorização do trabalho com a habilidade de leitura, sem ignorar, totalmente, as demais habilidades. O argumento trazido pelo documento é que o contexto das escolas brasileiras (carga horária reduzida destinada à disciplina, grande número de alunos em sala de aula, falta de recursos materiais e pedagógicos, formação deficitária do professor, etc.) não permite um trabalho satisfatório com todas as habilidades da língua estrangeira.

A construção de sentido, segundo os PCNLE (BRASIL, 1998), envolve não apenas o conhecimento de mundo e o conhecimento da organização textual, mas também, o conhecimento sistêmico: aspectos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético fonológicos. O conhecimento sistêmico possibilita que as pessoas, ao produzirem enunciados, façam escolhas gramaticalmente adequadas, e ao interpretarem enunciados, apoiem-se no nível sistêmico da língua.

Compartilhamos com Corbari (2005) a opinião de que as abordagens de ensino dos livros didáticos, ou negligenciam a reflexão gramatical, por haver a preocupação com somente o aspecto comunicativo, sem, no entanto, obter bons resultados com essa abordagem, ou enfatizam uma reflexão predominantemente estrutural da língua, reproduzindo assim o ensino tradicional da gramática descontextualizada.

Ao fazermos a opção pelo estudo aprofundado dos conectores em língua inglesa, temos uma alternativa relevante para a integração da forma (estrutura) e do conteúdo (as unidades temáticas), pois esses elementos, segundo Corbari (2005), são importantes na articulação das palavras e orações em sentenças, e das sentenças em textos, indicando a organização estrutural do discurso e fornecendo instruções ao interlocutor de como interpretar esse discurso de acordo com sua orientação argumentativa.

Os conectores evidenciam essa orientação argumentativa e, de acordo com Corbari (2005, p. 14), “não são meros sinalizadores da organização gramatical das sentenças, mas são elementos que estabelecem relações de sentido entre os segmentos conectados”. Isso implica dizer que os conectores, não só retomam informações do texto, exigindo que o leitor estabeleça as relações de sentido entre os enunciados, mas também, que um mesmo conector adquire funções diferentes de acordo com o contexto.

É importante sobre o estudo dos conectores, que façamos alusão às gramáticas de língua portuguesa, pois as discussões sobre a coordenação com **e** do português se aplicam, na maioria dos casos, à coordenação com **and** do inglês. Sobre essas gramáticas, trazemos comentários sobre aquelas chamadas tradicionais, de origem greco-latina. Nelas os conectores coordenativos são classificados em cinco subcategorias, de acordo com critérios lógico-semânticos.

Rocha Lima (1985, p. 161-162), por exemplo, define essas subcategorias da seguinte maneira: os conectores aditivos relacionam pensamentos similares; os alternativos relacionam pensamentos que se excluem; os adversativos relacionam

pensamentos contrastantes; os explicativos relacionam pensamentos em sequência, sendo que a segunda frase explica a razão de ser da primeira; e os conclusivos relacionam pensamentos de tal forma que o segundo enunciado encerra a conclusão do primeiro.

Fica evidente, tanto na visão de Corbari (2005,) quanto em nossa percepção, que a descrição da função dos conectores da gramática de Rocha Lima (1985) centra-se na expressão “relacionar pensamentos” a qual é repetida reiteradas vezes, o que segundo Corbari (2005), materializa uma concepção de língua como expressão do pensamento.

Outra característica de tradição greco-latina que ainda pode ser percebida nos livros didáticos também de língua inglesa é a noção de “sentido completo, acabado e perfeito” e que derivou, segundo Corbari (2005), do termo *autotelos* (expressão auto sustentada), mas que foi distorcida pela tradição latina, levando à abordagem da frase como independente do contexto e como objeto suficiente para a compreensão das relações sintáticas.

Constatamos, por meio dos estudos da autora, que as primeiras gramáticas inglesas tinham como característica o apelo ao “lógico”, ou seja, o modelo latino de sistematização da língua foi argumento de peso para o desenvolvimento desses primeiros compêndios.

Havia nesses materiais forte apelo à autoridade do latim pela “lógica” e “clareza” de sua gramática, noção que influenciou significativamente a abordagem prescritiva dos gramáticos ingleses do século XVIII.

Na primeira gramática de língua materna do inglês, que foi elaborada por William Bullokar, em 1586, com o título de *Grammar for English*, a língua inglesa foi dividida em categorias gramaticais latinas as quais eram orientadas por critérios semânticos e não formais.

Essas influências históricas, descritas, deram base à gramática de caráter predominantemente prescritivo, também intitulada tradicional. Sob essa perspectiva, o ensino aprendizagem de gramática é concebido como a aquisição de um conjunto sistemático de regras de bom uso da língua. Consideramos, assim como Corbari (2005), que essa abordagem de ensino da gramática é movida por uma concepção de linguagem “vinculada aos procedimentos lógicos: a “clareza” do pensamento humano se reflete na “correção” da expressão, ou seja, no “bom uso” da língua”.

Por mais que o advento da Linguística tenha provocado mudanças nos livros didáticos, no que respeita ao ensino da gramática, há muitos aspectos ainda influenciados pela tradição greco-latina. Houve iniciativas, por exemplo, como a de um professor tcheco, chamado Comenius, no século XVII, que publicou livros sobre técnicas de ensino sobre a abordagem indutiva para a aprendizagem de língua estrangeira, essa abordagem privilegiava o uso da língua, ao invés da análise das estruturas.

No entanto, no século XIX, de acordo com Celce-Murcia (1991), o estudo sistemático da gramática para o ensino não só do latim, mas também de línguas modernas, ganhou força novamente e a abordagem analítica da gramática e da tradução firmou-se como método de ensino de língua estrangeira.

Corbari (2005, p. 29) exemplifica como eram dispostas as atividades nos livros didáticos e de que forma essas atividades eram trabalhadas em sala de aula segundo a abordagem da gramática e tradução:

“No ensino da língua-alvo pela primeira língua (todas as explicações eram dadas na língua materna do aluno), com base em três princípios: a) memorização de vocabulário em forma de listas de palavras; b) conhecimento das regras gramaticais pelo método dedutivo (partia sempre da regra para o exemplo); e c) exercícios de tradução e versão de textos literários clássicos. Privilegiava-se a forma escrita da língua, desde os exercícios iniciais até a última etapa: a leitura dos autores clássicos do idioma, objetivo final do Método da Gramática e Tradução.”

Chegadas às últimas décadas do século XX, ficou popularizada a Abordagem Comunicativa, segundo a qual a língua era concebida como um sistema de comunicação. Nessa abordagem, segundo Corbari (2005), a meta de ensino de uma língua estrangeira seria a de habilitar o aprendiz à comunicação, sendo assim, o conteúdo de um curso de línguas ou de um manual didático, deveria incluir noções semânticas e funções sociais, e não apenas estruturas linguísticas.

Widdowson (1978) foi um dos principais precursores dessa abordagem e segundo o autor, a tradução faz parte da experiência do uso da linguagem e não se constitui simplesmente de formas gramaticais. O propósito de Widdowson (1978) é o de tornar o aluno consciente da força comunicativa que tem a língua-alvo, estabelecendo relações de comparação com o funcionamento de sua própria língua.

Widdowson (1978) considera necessário ao professor de linguagem, se preocupar com o ensino de ambas as formas de conhecimento, o formal (a estrutura

da língua) e o semântico (o sentido das unidades linguísticas), desde que conceba o aspecto formal como um veículo do aspecto semântico-pragmático dos enunciados.

Os mecanismos linguísticos, para Corbari (2005, p.36), “devem ser compreendidos na sua função no discurso produzido em uma dada situação de interação, aspecto não considerado na maioria das gramáticas.”

As gramáticas tradicionais privilegiam, na maioria das vezes, a descrição do estatuto da subordinação em privilégio ao estatuto da coordenação e não abordam a multifuncionalidade dos conectores coordenativos, revelando uma abordagem de ensino orientada pela classificação dos conectores, baseada em critérios lógico-semânticos.

Com base nesses critérios, lógico-semânticos, tem-se a exemplificação dos conectores por meio de sentenças especialmente construídas, ou selecionadas, para ilustrar as definições apresentadas. Sendo assim, apresentar o uso de somente uma função de cada conector, impede o aluno de reconhecer as multifunções dos coordenadores nos enunciados e textos com que trabalha em sala de aula.

A classificação tradicional dos conectores coordenativos para Almeida (1992) compreende cinco subcategorias, organizadas de acordo com as funções lógico-semânticas de adição, alternância, adversidade, explicação e conclusão.

Dessas cinco subcategorias, a aditiva, com a qual Corbari (2005) se ocupa, encontra nas gramáticas tradicionais as definições que seguem, de acordo com os autores citados: para Cunha e Cintra (1985) a função dos conectores aditivos é simplesmente ligar dois termos ou orações de idêntica função, para Almeida (1992) a função dos conectores aditivos é ligar duas orações aproximando-as meramente, sem nenhuma explicação sobre o termo aproximar.

Deve-se considerar que a textualidade, tem como componente linguístico essencial, como já observamos em Koch (2004), a conectividade que é uma propriedade relacional e apresenta duplo aspecto: a conectividade sequencial chamada coesão, e a conceitual chamada coerência.

É exatamente nesse ponto que são importantes os conectores, pois esses elementos linguísticos assumem caráter coesivo no discurso. Segundo Halliday e Hassan (1987) a coesão é um conceito semântico, ou seja, é uma relação semântica que é realizada pelo sistema léxico-gramatical e ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente de outro: um pressupõe o outro, no sentido de que um não pode ser decodificado exceto pela recorrência ao outro.

Ainda, segundo Halliday e Hassan (1987, p. 49), os conectores “podem estabelecer uma relação entre o que é dito (nível ideacional) e o modo como é dito (nível interpessoal).” Nesse sentido, os operadores discursivos ou argumentativos refletem “as atitudes e julgamentos do falante, os motivos que ele tem para dizer o que diz.”.

Para Ducrot (1989, p. 178), “a argumentação está na língua: certas frases de uma língua possuem nela uma força ou valor argumentativo”. Segundo o autor:

[...] muitos atos de enunciação têm uma função argumentativa, que [...] objetivam levar o destinatário a uma certa conclusão, ou dela desviá-lo. [...] essa função tem marcas na própria estrutura do enunciado: o valor argumentativo de uma frase não é somente uma consequência das informações por ela trazidas, mas a frase pode comportar diversos morfemas, expressões ou termos que, além do seu conteúdo informativo, servem para dar uma orientação argumentativa ao enunciado, a conduzir o destinatário em tal ou qual direção.

Essa orientação argumentativa do discurso é auxiliada por mecanismos existentes na língua, que são os operadores e os conectores argumentativos, os quais, de acordo com Koch (1997), transformam os enunciados referenciais em premissas que possibilitam, de certa forma, uma orientação argumentativa do enunciado, situam-no em certa direção.

Na abordagem tradicional dos conectores em língua portuguesa, segundo Corbari (2005), o **e** (conectivo) geralmente é concebido como um conector que indica a simples relação de ligação entre as orações. A autora faz a ressalva, porém, que algumas gramáticas tradicionais vão além dessa concepção redutora e apresentam vários sentidos do **e**, como é o caso de Cunha & Cintra (1985), que apresentam os sentidos do conector **e**, tais como o valor adversativo, o conclusivo, o consecutivo, dentre outros.

Corbari (2005) também usa como referência, os autores Quirk e Greenbaum (1987), ao discutirem a junção com **and**, esses autores trazem uma contribuição importante sobre as implicações semânticas do coordenador. Segundo os autores, o tipo de relação de sentido que o **and** estabelece, entre os conteúdos das orações, pode ser explicitado por meio do acréscimo de um adverbial (advérbio conjuntivo) nas sentenças.

Assim, conforme Quirk & Greenbaum (1987), pode-se inserir: o adverbial inclusivo **also** (também) nas sentenças em que a segunda oração é uma “adição

pura” à primeira; o adverbial conclusivo **therefore** (portanto) quando o coordenador estabelecer uma relação de causa e consequência; o adverbial temporal **then** (depois) quando indicar sequência cronológica; e o adverbial adversativo **yet** (contudo) quando o coordenador estabelecer uma relação adversativa; e assim por diante. Seguem alguns exemplos:

- (1) *He heard the explosion and he (therefore) phoned the police. (indicates consequence)*

Tradução: Ele ouviu a explosão **e**, (portanto), chamou a polícia.

- (2) *She washed the dishes and (then) she dried them. (indicates time)*

Tradução: Ela lavou a louça **e** (então) secou.

- (3) *Robert is secretive and (in contrast) David is candid. (indicates contrast).*

Tradução: Robert é dissimulado e ao contrário David é sincero.

- (4) *They disliked John - and that's not surprising. (indicates a comment)*

Tradução: Eles não gostaram do John – **e** isso não é nenhuma surpresa.

- (5) *He tried hard and (yet) he failed. (indicates an element of surprise).*

Tradução: He se esforçou muito **e** (mesmo assim) falhou.

- (6) *Give me some money and (then) I'll help you scape. (indicates condition)*

Tradução: Dê-me algum dinheiro **e** (então) eu o ajudo a escapar.

- (7) *A trade agreement should be no problem, and (similarly) a cultural exchange could be arranged. (makes a point similar to the first)*

Tradução: Um acordo comercial não seria problema algum, **e**(da mesma forma) uma troca cultural poderia ser acordada.

- (8) *He has long hair and (also) he wears jeans. (indicates pure addition)*

Tradução: Ele tem cabelos longos e (também) usa jeans.

Percebemos, por meio dos exemplos apresentados, que o conector **e** assume valores equivalentes a: **e também**; **e além disso**; **e até**; **e então**; **e depois**. O **e** pode também, adquirir valor de advérbio, correspondente a **também** ou **do mesmo modo**. Esse conector pode ser conjuntivo, quando estabelece uma relação coesiva no texto, figurando entre duas sentenças e assumindo uma função adverbial; ou pode ser estrutural (ou coordenativo), quando está presente em estruturas do tipo paratáticas, ou seja, em estruturas cujos membros conectados têm *status* equivalentes.

Quirk e Greenbaum (1987) observam que o conector **and** (**e**), quando nos contextos em que a segunda oração introduz um contraste em relação à primeira,

pode ser substituído por **but**, adquirindo assim um valor adversativo. Como pode ser observado no exemplo:

*Ex: He studied hard **and** he didn't pass the exam.*

Tradução: Ele estudou esforçadamente e não passou na prova.

O conector **and** (**e**), em destaque, poderia ser substituído por **but** (mas), pois o valor que ele desempenha no contexto é adversativo e, de certa forma, posiciona o locutor no enunciado, por meio de uma avaliação sobre o esforço da pessoa que estudou, como que se ele estivesse, até mesmo, fazendo um comentário malicioso sobre a falta de competência daquele que, mesmo estudando, não conseguiu passar na prova.

Reforçamos a ideia descrita acima, de que, além de garantir a progressão do discurso, o conector **and** (**e**) tem a função de demarcar a inserção do locutor no enunciado, por meio da introdução de um comentário avaliativo ou irônico, ou por meio do efeito enfático do **and** (**e**) no início de um novo ato de fala.

Com base nas reflexões de Corbari (2005), foi possível trazeremos para esse estudo, algumas considerações sobre as classificações ditas tradicionais dos conectores em língua portuguesa e também observarmos criticamente características dos materiais didáticos que são encontradas nas coleções em análise.

A partir dessas observações, ressaltamos, concordando com Corbari (2005), que a noção tradicional dos conectores coordenativos, como elementos de conexão lógica de termos ou orações independentes, constitui uma visão redutora da multifuncionalidade desses conectivos. Os conectores atuam também, na dimensão textual, sendo um dos elementos responsáveis pela progressão do discurso e pelo estabelecimento de relações semânticas de várias naturezas entre as orações e os enunciados. Além disso, podem funcionar como operadores discursivos ou argumentativos, demarcando a inserção do locutor no enunciado.

Considerando o exposto, apresentaremos a seguir a análise das unidades das coleções didáticas que tratam do ensino dos conectores, estabelecendo um diálogo entre os conceitos teóricos apresentados.

3. ANÁLISE DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS

Para estudar como são explorados os conectores de língua inglesa nos livros didáticos do PNLD, foram selecionadas duas coleções do ensino fundamental adotadas para os anos de 2017, 2018 e 2019. Essas coleções são: *It Fits* e *Time to Share* e já haviam sido utilizadas em outras escolas em anos anteriores.

Cada coleção é composta por quatro volumes referentes ao 6º, 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental. Desses volumes, interessa para a pesquisa somente o volume do 9º ano, volume o qual, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017) e os PCNLE (BRASIL, 1985), deve apresentar o trabalho com os conectores.

Dos volumes do 9º ano de cada coleção, foram selecionadas somente as unidades que envolvem o ensino dos conectores: na coleção *It Fits*, unidade 1 e na coleção *Time to Share*, unidade 5.

Das unidades selecionadas foram transcritas para a análise, as seções de gramática que trazem o estudo dos conectores. A respeito dessas seções, foram realizadas reflexões sobre a abordagem de ensino e a concepção de linguagem que orientam as atividades propostas, com base no que preconizam as DCELE (PARANÁ, 2008), os PCNLE (BRASIL, 1985), a BNCC (BRASIL, 2017) e o QECR (EUROPA, 2001). Além disso, foram explorados na análise os conceitos e as classificações de conectores apresentados nas seções de gramática de acordo com os teóricos da Linguística Textual.

Segundo o Guia de Livros Didáticos do PNLD, a coleção do manual didático *It Fits*, assim como a *Time to Share*, baseiam-se no conceito de língua como produção social e histórica seguindo os preceitos de Bakhtin. Para o teórico, a língua é o principal meio de comunicação humana e também a responsável pela formação da consciência subjetiva de cada indivíduo. A linguagem está, fundamentalmente, inserida em todos os contextos sociais, não sendo uma entidade isolada e estática.

Para melhor se compreender como foi encaminhada a análise, apresentamos a seguir, a metodologia da pesquisa e a descrição das coleções didáticas, seguida da respectiva análise das unidades que apresentam o trabalho com os conectores.

3.1 METODOLOGIA

Para melhor entendermos a análise das coleções didáticas, descrevemos, nessa seção, a metodologia da pesquisa, as características das coleções e a análise das atividades que tratam do ensino dos conectores.

Ao analisarmos como o ensino dos conectores é trabalhado nos livros didáticos de LEM do PNLD, optamos por verificar, se os conceitos e abordagens de ensino das atividades estão orientados por uma concepção de linguagem em funcionamento, que extrapole o nível da frase e envolva as relações semânticas estabelecidas entre os enunciados no texto e também fora dele.

Com base nessa perspectiva, a pesquisa se insere no campo da Linguística Textual, no que se refere ao tratamento dado às atividades, estabelecendo um diálogo constante com a Linguística Aplicada, pois consideramos não somente a análise linguística pura, para o entendimento crítico das coleções didáticas, mas levamos em conta também, os fatores relativos aos conhecimentos dos alunos, ao contexto da escola pública, à preparação do professor de LEM e à forma como esses fatores interferem no processo de ensino aprendizagem.

Como determinam elementos importantes na análise, descrevemos a seguir, de forma breve, os conceitos e as características dos campos da Linguística Textual e da Linguística Aplicada. Como já apresentamos no capítulo 2 a descrição da Linguística Textual, nesse capítulo, somente complementamos alguns conceitos envolvendo texto, leitura e produção.

A Linguística Textual, de acordo com Bentes (2001), propõe-se a investigar a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos em uso. Sob essa abordagem, o tratamento dos textos é considerado em seu contexto pragmático.

Marchuschi (1983) afirma, que no final da década de 70, a palavra de ordem nos estudos linguísticos passou a ser textualidade, critério definido por Koch e Travaglia (1989) como a qualidade que faz de uma sequência linguística um texto e não um amontoado aleatório de palavras.

Os sentidos dos textos, dessa forma, para Bentes (2001), devem ser considerados como resultado de uma atividade verbal interativa, que revela determinadas operações linguísticas e cognitivas, efetuadas tanto no campo de sua produção, como no de sua recepção.

Sendo assim, de acordo com Bentes (2001), a Linguística Textual estuda as operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais. Seu tema abrange a coesão superficial ao nível dos constituintes linguísticos; a coerência conceitual ao nível semântico e cognitivo; e o sistema de pressuposições e implicações a nível pragmático da produção do sentido no plano das ações e intenções.

A Linguística Aplicada (LA) pode contribuir ao levar esses conceitos para o contexto da sala de aula, incluindo no processo de ensino aprendizagem o trato com os problemas que os alunos enfrentam ao usar a linguagem. Segundo Moita Lopes (1996), a LA é uma ciência social, pois seu foco são problemas de uso de linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social dentro do meio de ensino aprendizagem e fora dele. Dessa forma, coloca-se em foco o ensino da linguagem a partir da perspectiva do uso, do usuário, no processo da interação linguística escrita e oral.

Segundo Rojo (2006), a LA tem se voltado para o estudo dos materiais didáticos nas últimas décadas e as reflexões, desenvolvidas a partir desses estudos, têm obtido resultados que apontam para a relevância do tema do papel dos materiais didáticos impressos nas práticas docentes.

Sendo assim, as contribuições da Linguística Textual, em diálogo com a Linguística Aplicada, refletem em transformações no contexto de ensino aprendizagem de línguas. O texto passou a ser o objeto central do ensino de língua portuguesa e de LEM, incorporando nos livros didáticos atividades de leitura e produção de texto. O aluno passou a ser estimulado a refletir sobre o funcionamento da língua, nas diversas situações de interação verbal e as propostas de produção passaram a seguir critérios de adequação dos textos a cada situação.

Pensamos, portanto, que a pesquisa em Linguística Aplicada no campo do ensino tem o compromisso com a produção de conhecimentos que orientem a formação de docentes, de alunos leitores e escritores, a partir do entendimento, de que ler e escrever são práticas sociais necessárias à inclusão na sociedade contemporânea.

Para que o desenvolvimento integral das habilidades de leitura e escrita se concretize, é necessário o entendimento crítico dos livros didáticos, pois, segundo Rojo (2006), eles têm desempenhado um papel estruturador e cristalizador de

currículos, apresentando um caráter homogeneizador das práticas e das propostas didáticas, distanciadas, muitas vezes, das propostas curriculares mais recentes.

Concordamos com Rojo (2006), que o estudo dos livros didáticos é importante para a identificação de problemas e para a minimização das dificuldades vivenciadas em sala de aula, e a partir da análise das coleções didáticas podemos elaborar as perguntas exploratórias sobre o ensino de LEM que levam à escolha de nosso tema.

Para Bortoni-Ricardo (2008, p.49), uma pesquisa deve ser iniciada “com perguntas exploratórias sobre temas que podem constituir problemas de pesquisa”. As perguntas exploratórias que orientam a escolha do tema nessa pesquisa são: quais são as concepções teóricas e as funções dos conectores apresentadas nas atividades das coleções didáticas? Essas concepções estão em consonância com os documentos que ancoram o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna (LEM) na escola pública?

“A definição de um tema e a proposição das perguntas exploratórias são duas etapas iniciais muito importantes”, segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 50), pois para se realizar uma pesquisa, deve-se ter clareza do que se quer investigar. O tema da pesquisa em questão é o estudo dos conectores de língua inglesa em duas coleções didáticas do PNLD.

A partir da proposição do tema dessa pesquisa, levantamos os seguintes problemas: como estão sendo ensinados os conectores de língua inglesa nos livros didáticos do PNLD? A abordagem de ensino desses elementos linguísticos está em consonância com os documentos oficiais que orientam o ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM) na escola pública?

Em consonância com essas perguntas, o objetivo geral da pesquisa é refletir sobre as formas como são apresentados os conectores, nas atividades das coleções didáticas do PNLD e os objetivos específicos são: compreender os conectores sob a abordagem da linguística textual; e analisar o tratamento dado aos conectores nas atividades das seções de gramática que abordam o ensino desses elementos.

Quanto à metodologia adotada para a execução da pesquisa, salientamos, que o processo envolveu a abordagem de cunho qualitativo interpretativista, direcionada em seus procedimentos pela pesquisa documental e em seus objetivos pelo caráter exploratório.

Segundo Flick (2009, p. 23), os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa, consistem:

...na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção do conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos.

Se, por um lado, esse caráter transdisciplinar oferece diferentes métodos de pesquisa, por outro, torna difícil a conceituação do que é pesquisa qualitativa. Triviños (1987) compartilha da visão de outros autores, como Flick (2009) e Bortoni-Ricardo (2008), de que a definição do conceito de pesquisa qualitativa é tarefa complexa e não parece haver uma concepção que seja capaz de contemplar todos os métodos envolvidos nessa abordagem de pesquisa.

No entanto, mesmo não havendo consenso, a definição de pesquisa qualitativa dependerá sempre, segundo Triviños (1987), do teor de qualquer enfoque que se desenvolva e do referencial teórico no qual se apoie o pesquisador.

Podemos dizer com base nos enfoques do presente estudo, que a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo, consistindo em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam esse mundo visível.

As práticas interpretativas dos documentos utilizados para nossa pesquisa, permitiram o desenvolvimento de algumas reflexões teóricas a respeito das atividades presentes nas coleções didáticas.

Com relação ao enfoque documental, salientamos que o mesmo é realizado a partir de documentos contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos. Constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema, segundo Ludke e André (1986). Os principais documentos utilizados para a análise das atividades didáticas são os documentos oficiais que orientam o ensino de LEM na escola pública, a literatura da Linguística Textual e os livros didáticos.

As leituras desses documentos envolvem uma postura interpretativa e naturalística diante do tema. Isso significa que estamos estudando o ensino de LEM em seu contexto natural, o livro didático e a sala de aula, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que seus participantes, professores e alunos lhes atribuem.

O enfoque exploratório se concretiza na fase preliminar da pesquisa, tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que será investigado, possibilitando sua definição e delineamento. Sendo assim, de acordo com Prodanov e Freitas (2013), esse enfoque facilita a delimitação do tema da pesquisa, orienta a fixação dos objetivos e a formulação de hipóteses, dando, às vezes, até mesmo um novo tipo de enfoque para o assunto.

A possibilidade de encontrar essa variedade de abordagens e métodos e o olhar do pesquisador, orientado sob diversas perspectivas, confere à pesquisa qualitativa um caráter transdisciplinar, o qual visa à unidade de conhecimento, sem deixar de reconhecer a necessidade de identificar uma questão a partir de vários níveis de realidade.

Tendo o exposto, apresentamos na sequência, a descrição e a análise das atividades das seções de gramática que abordam o ensino dos conectores nas coleções didáticas do PNLD.

3.2 COLEÇÃO *IT FITS*

A coleção didática *IT Fits* é obra coletiva organizada por Edições SM. O exemplar que é analisado na pesquisa foi publicado em 2012, no entanto, há outros exemplares publicados em anos anteriores e posteriores.

Parece haver, na organização dos volumes da coleção, a intenção de seus organizadores de promover a integração das habilidades linguísticas, fator percebido na divisão das seções que podem sofrer pequenas variações entre os volumes sem alterar, no entanto, o foco de cada delas as quais são descritas pelo guia do manual didático do PNLD (2016) da seguinte forma:

- *Quick Challenge*: traz o desafio ao aluno de procurar imagens nas demais seções que despertem o interesse dele pelo tema a ser trabalhado;
- *A First Approach*: faz a primeira abordagem do tema a partir de um bloco de perguntas sobre imagens por meio da exploração de descrições linguísticas;
- *Reading*: focaliza o desenvolvimento da habilidade de leitura;
- *Vocabulary*: parte de situações contextualizadas para ampliar o repertório lexical do aluno;
- *Grammar*: aborda contextos específicos de uso da língua levando o aluno a refletir sobre as regras que emergem desse uso;

- *Listening*: é incentivado por meio da escuta de poemas, músicas e diálogos;
- *Speaking*: trabalha especificamente com o registro oral de acordo com o gênero proposto;
- *Writing*: trabalha a produção escrita por meio de uma abordagem processual.

A proposta da coleção *It Fits* é o ensino de língua inglesa, organizado a partir de unidades temáticas e atividades relevantes para discussões com os alunos que venham, em consonância com as DCELE (PARANÁ, 2008), a favorecer o desenvolvimento da cidadania a partir dos textos selecionados. Apresentamos a seguir, um quadro demonstrando a organização das unidades da coleção de acordo com os temas propostos e seus títulos.

Quadro 5: Organização das unidades temáticas

VOLUME 1 (6º ano): <i>Getting set (Se preparando); Unit 1 – Identity (identidade); Unit 2 – Families (famílias); Unit 3 – Pets (animais de estimação); Unit 4 – Places around me (Lugares ao meu redor); Unit 5 – The environment (O meio ambiente); Unit 6 – Enjoy your meal (Aproveite sua refeição); Unit 7 – Sports (Esportes); Unit 8 – The Internet and me (A internet e eu).</i>
VOLUME 2 (7º ano): <i>Unit 1 – My body (Meu corpo); Unit 2 – Appearances (Aparências); Unit 3 – My house (Minha casa); Unit 4 – The world around me (O mundo ao meu redor); Unit 5 – Relationships (Relacionamentos); Unit 6 – School (Escola); Unit 7 – The world of Internet (O mundo da internet); Unit 8 – Leisure activities (Atividades de lazer).</i>
VOLUME 3 (8º ano): <i>Unit 1 – Vacations (Férias); Unit 2 – Entertainment (Entretenimento); Unit 3 – Famous people (Pessoas famosas); Unit 4 – People who make a difference (Pessoas que fazem a diferença); Unit 5 – Health (Saúde); Unit 6 – Technology (Tecnologia); Unit 7 – Special days (Dias especiais); Unit 8 – Changes (Mudanças).</i>
VOLUME 4 (9º ano): <i>Unit 1 – The world of communication (O mundo da comunicação); Unit 2 – Literature for life (Literatura para a vida); Unit 3 – Searching the web (Pesquisando na rede); Unit 4 – A multicultural world (Um mundo multicultural); Unit 5 – Culture & Entertainment (Cultura e entretenimento); Unit 6 – Everyday shopping (Compras do dia a dia); Unit 7 – The world of advertising (O mundo da propaganda); Unit 8 – The world of work (O mundo do trabalho).</i>

Fonte: *It Fits* (2012)

Observamos, por meio dos títulos das unidades, que as temáticas abordadas na coleção didática, aproximam-se do contexto da vida dos alunos, trazendo temáticas relacionadas ao lugar onde vivem e às atividades de lazer pelas quais se interessam, por exemplo, característica que pode facilitar a compreensão do conteúdo e motivar o interesse dos alunos pelas atividades de leitura.

Das seções e dos volumes apresentados, interessa para a pesquisa, a seção do *Grammar Bits* (Gramática) do volume 4, referente ao 9º ano, pois essa é a seção

que apresenta o ensino dos conectores, no entanto, as vezes será necessário fazer referência a outras seções, sempre que a atividade estiver relacionada a outra já apresentada anteriormente em seção distinta.

A seleção dos conteúdos na coleção *It Fits* está ancorada na perspectiva de ensino intercultural (manual do professor, volume do 9º ano, p.5, Anexo B) e visa oportunizar um diálogo entre a cultura brasileira e outras culturas de países anglófonos, a partir da análise de produções culturais, imagens, valores e comportamentos compartilhados entre elas.

Essa perspectiva de ensino não foi descrita no Capítulo 1 desta dissertação, o qual apresenta a descrição dos documentos oficiais que deveriam orientar a abordagem de ensino dos livros didáticos. Nesses documentos, DCELE (PARANÁ, 2008), PCNLE (BRASIL, 1998), BNCC (BRASIL, 2017), não há menção à perspectiva intercultural, apesar de haver a descrição de que se objetiva, por meio da disciplina de LEM, levar o aluno a conhecer outras culturas e compará-las a sua.

Sendo assim, consideramos oportuno fazer uma descrição simplificada, para melhor compreensão, da seleção dos conteúdos e dos gêneros discursivos na coleção *It Fits*. No entanto, optamos por não aprofundar essa descrição, pois a abordagem intercultural, que orienta a seleção dos conteúdos na coleção *It Fits*, não constitui o foco de nossa pesquisa.

Para a compreensão do conceito da abordagem intercultural, é relevante, em primeiro lugar, haver a clareza do termo cultura, pois ele pode apresentar diferentes nuances. Em uma perspectiva tradicional, para Janzen (2008) cultura está relacionada ao povo, às características comuns de um mesmo grupo e tende a uma homogeneização cultural que busca o apagamento das diferenças socioculturais de um grupo. Segundo Janzen (2008, p. 65):

A perspectiva do movimento homogêneo, da generalização, é gerada muitas vezes pelas estruturas que detêm o poder e estimulam a percepção do enfoque monocultural, como se os valores e atitudes fossem inerentes ao poder e apenas assimilados pelos outros. Essa escolha é representativa de uma valoração e provoca a ausência de outras vozes sociais.

A cultura como homogeneização cultural gera a impressão de que o estranhamento não existe, já que busca uma unificação de comportamentos e cria um discurso unitário.

O conceito de cultura entendido como forma de apagamento das diferenças sócio culturais, se reflete nas atividades e abordagens dos livros didáticos de língua inglesa por meio da apresentação de personagens tipificadas e estereotipadas, opondo-se à linha teórica que fundamenta o presente estudo, uma vez que, tendo base bakhtiniana, pressupõe que os sujeitos são constituídos na alteridade, na relação com o outro e, por isso, percebe a cultura como uma entidade multifacetada e plural.

Na abordagem intercultural, a proficiência em língua estrangeira não é prioridade, apesar de o desenvolvimento da comunicação na língua-alvo, também fazer parte dessa perspectiva. O objetivo da abordagem é que se aprenda a língua para que ela possa ser usada no universo sócio cultural do aluno, não necessariamente, para que ele se comunique em língua inglesa, mas para que tenha o conhecimento linguístico e cultural necessário do idioma, para estabelecer comparações com sua própria cultura e língua.

Seguindo essa perspectiva intercultural, o manual didático *It Fits* apresenta variados gêneros textuais verbais, não verbais e verbo-visuais de diferentes culturas produzidos em diferentes registros e suportes (apresentações orais, charges, poemas, contos de fadas, programas de rádio, reportagens, artigos de jornal, websites, textos estatísticos, boletins de notícias, entrevistas de televisão, fotografias, grafitagens, obras de arte, e-mails), os quais, segundo o prefácio do material, estariam presentes em situações sociais com as quais os alunos costumam interagir ou têm contato.

Predominam na coleção, textos representativos das variedades norte americana e britânica, tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral, exercícios de compreensão auditiva (*listening*), apresentando também, as pronúncias da Inglaterra e dos Estados Unidos, em privilégio às variedades de língua inglesa, faladas por outros países que tem como idioma oficial a língua inglesa. Essa característica reforça o conceito de cultura como forma de homogeneização e apagamento das diferenças culturais, apresentado anteriormente.

Sobre o trabalho com a modalidade escrita, observa-se que a coleção apresenta textos e atividades visando à ampliação do conhecimento do estudante acerca da língua inglesa e dos temas selecionados. São propostas atividades de leitura, áudio e produção, a partir de diferentes gêneros, explorando suas

características, tanto em relação ao seu contexto de produção (quem escreve, para quem, com que objetivo, onde está publicado, quando foi escrito, Anexo C), quanto no que se refere à organização textual. A subseção *Pre-reading (Atividades de pré-leitura)* inclui atividades para ativação do conhecimento prévio do estudante, reconhecimento e familiarização com o tema e com o gênero discursivo, inferência e predição. Essas atividades são observadas, na maioria das vezes, na seção de leitura, que se refere à habilidade mais focalizada na coleção didática.

As atividades de compreensão textual *Exploring the text (Explorando o texto)*, segundo o PNLD (BRASIL, 2016), visam à compreensão de informações explícitas, implícitas, inferências e também à reconstrução de sentidos do texto pelo leitor. Muitas unidades trazem uma subseção de *Post-reading (Atividades de pós-leitura)*, com atividades para prática de conversação ou de escrita com base no texto lido, bem como para a reconstrução de sentidos, incentivando o estudante a comparar as discussões entre o texto e o seu contexto social (Anexo D).

No que diz respeito ao trabalho com a gramática, a coleção traz, em todas as unidades, uma seção dedicada à apresentação e à prática desse conteúdo, direta ou indiretamente relacionados à temática da unidade. A apresentação e o trabalho com a gramática deveria, segundo o manual do professor, extrapolar o tradicional ensino descontextualizado de regras gramaticais e procurar associá-las a diversos contextos e gêneros discursivos. Observamos, que, mesmo com a intenção de se afastar desse ensino tradicional, o material didático, ainda apresenta, em várias atividades, a apresentação dos conectores descontextualizados em forma de listas e quadros classificatórios em que é atribuída somente uma função a cada elemento linguístico.

O manual do professor explicita os critérios a partir dos quais se dá a seleção de conteúdos, temas e textos, considerando aqueles próximos à realidade e contextos dos alunos, que podem facilitar a aprendizagem da língua estrangeira por meio do acesso ao conhecimento prévio e contribuir para a formação dos alunos.

Apresentam-se no manual do professor ainda, os conceitos teóricos de Bakhtin (1979), que fundamentam a concepção de linguagem como signo ideológico que retrata as diferentes maneiras de significar a realidade de acordo com quem a emprega e o ponto de vista de quem a emprega. Inclui-se a descrição do papel do professor e do aluno que, segundo o manual do professor, devem interagir como parceiros na conquista do conhecimento, o professor como um facilitador do

processo de ensino e o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem (ANEXO E, p.13-14).

Ressalta-se, também, a importância de um ensino interdisciplinar (a organização das disciplinas em torno de um eixo comum que permita um diálogo entre diferentes áreas de conhecimento), e o papel da avaliação, que deve ser visto como processo contínuo, meio de mensurar o progresso do aluno e replanejamento da abordagem de ensino do professor. Não apresentaremos descrição detalhada dessas orientações do manual do professor, pois estas não constituem foco de nossa pesquisa.

Chamamos atenção, porém a um último ponto, antes de iniciarmos a análise das atividades: há no manual do professor a recomendação de que este esteja atento para a necessidade de complementar os temas e as atividades que não estejam adequadas ao contexto de sua escola, problematizando também de forma mais explícita a diversidade sociocultural brasileira durante as atividades de leitura.

Essa recomendação nos permite observar que o livro didático, portanto, não possui caráter completo, podendo ser complementado pelo professor se necessário for de acordo com seus objetivos e necessidades. Tendo em vista tal observação, apresentamos a seguir, a análise das atividades, relacionando-as ao aporte teórico da pesquisa.

3.2.1 Análise das atividades da seção de gramática

O foco de estudo da pesquisa é a seção *Grammar Bits* (Gramática) da unidade 1 do volume do 9º ano, intitulada *The world of communication* (O mundo da comunicação). Essa seção foi selecionada por ser a única que apresenta a proposta de ensino dos conectores entre as seções dos quatro volumes da coleção do ensino fundamental.

A seção de gramática da unidade selecionada traz o subtítulo de: *Linking words* (palavras conectivas) e os conectores ali apresentados: **however** (no entanto), **because** (porque), **so** (então), **and** (e), **then** (então), **also** (também), **first** (primeiro) e **but** (mas), não são acompanhados, em momento algum, de seus conceitos, sendo apresentada somente uma função para cada um dos conectores elencados.

Ao observarmos essa característica nas atividades, consideramos relevante citar que o fato de não ser apresentado o conceito dos conectores não inviabiliza a

compreensão do conteúdo. Entretanto, no que diz respeito às funções dos conectores, pensamos que um encaminhamento diferente poderia ser dado às atividades, abordando mais funções de cada elemento linguístico. Como a concepção de ensino adotada para a pesquisa é a sociointeracionista, assim como a concepção de linguagem, pensamos que uma aprendizagem que ocorra por meio da interação entre os alunos e entre os alunos e professores com base na abordagem da linguagem em funcionamento possibilitaria a manifestação de outras funções dos conectores, além dos tradicionais.

Quando deixamos sob a responsabilidade única do aluno, a tarefa de inferir para que servem as palavras que ele está estudando, sem ter clareza das multifunções que podem desempenhar no texto, corremos o risco de não contemplarmos todas as possibilidades de sentido que as palavras apresentam e que desejamos que o aluno perceba, pois afinal, sabemos que cada aluno aprende de maneira distinta.

Pensamos que a aprendizagem da gramática pode sim, ocorrer com base na abordagem indutiva, que será apresentada no próximo parágrafo, mas também necessita, que sejam exploradas as multifunções, a finalidade e os vários sentidos que podem adquirir determinados elementos linguísticos, em contextos específicos. Assim, o aluno terá a competência linguística para compreender o conteúdo estudado em várias situações de uso da linguagem.

O ensino da gramática na seção, como mencionado e segundo o manual do professor (ANEXO F), é desenvolvido sob a orientação da abordagem indutiva, ou implícita. Segundo essa perspectiva, o primeiro passo seria expor o aluno a alguns exemplos representativos do elemento linguístico por meio de atividades de leitura e escrita (que muitas vezes estão atreladas ao tema de outras seções da unidade), com o objetivo de integrar as habilidades linguísticas.

Então, a partir dessas atividades, o aluno deveria perceber implícitas nos exercícios, as regras e generalizações sobre as funções e os conceitos dos conectores, de acordo com o contexto em que eles foram empregados.

Com base nas observações feitas sobre a proposta do manual didático para o trabalho com a gramática, apresentamos, a partir desse ponto, a análise das atividades da seção de gramática a fim de verificar como está sendo abordado o ensino dos conectores na coleção *It Fits*.

Para a análise das atividades das seções de gramática, optamos pela apresentação do original no corpo do texto, a fim de tornar a leitura mais fluída. No que se refere à tradução dessas atividades, consideramos que o trabalho de tradução do fragmento de forma isolada tornaria a leitura da análise exaustiva, portanto apresentamos as traduções das atividades fragmentadas somente à medida que se fazem necessárias para as discussões.

A atividade 1, da seção de gramática, traz três fragmentos de um texto que foi estudado em outra seção da unidade. O enunciado do exercício informa ao aluno que as frases em estudo são fragmentos de áudio da seção de *Listening (Compreensão auditiva)*. Então o exercício orienta para que o aluno leia as frases e responda às questões.

Apresentamos a seguir, a atividade em língua inglesa:

Figura 2: Atividade 1

Linking words

1. The three sentences below were taken from the audio material in the *Open your ears* section. Read them carefully and answer the questions that follow.

"People like traveling to different countries. **However**, they experience something called culture shock."

a) With which of these words does the highlighted word above have a similar meaning: *and, but or because*? _____ but

b) In your opinion, does Blake Ward think culture shock is something positive or negative? Why? _____ Negative. He says traveling is good but there's the possibility of culture shock.

"It is important to enter meetings with a firm handshake, **because** you want everyone around you to know that you're worth working for."

c) What kind of body language is referred to in this extract? _____ a firm handshake

d) Does the highlighted word express an idea of reason or an idea of result? _____ of reason

"Spain receives over 15 million tourists a year, **so**, obviously, Spain is one of the top tourist attractions in the world."

e) According to the presenter, why is it obvious that Spain is one of the top tourist attractions in the world? _____ Because Spain receives millions of tourists.

f) Does the highlighted word express an idea of reason or an idea of result? _____ of result



Fonte: *It Fits* (2012, p.16)

O primeiro ponto para o qual chamamos atenção é a interferência da habilidade de *Listening* na atividade envolvendo a habilidade de leitura da seção de gramática. Consideramos que o objetivo de trazer um texto já abordado na unidade para facilitar a compreensão do aluno, nesse caso específico, pode não ter o resultado esperado, pois, temos vivenciado na escola pública as dificuldades do trabalho com

exercícios de áudio: muitas vezes, não há equipamento de áudio disponível e, se existe, é na maioria das vezes inapropriado para a acústica da sala de aula, sem deixar de mencionar também o desconforto e a dificuldade dos alunos e até mesmo dos professores em relação a essa habilidade linguística. Essas dificuldades fazem com que, na maioria das vezes, os exercícios de áudio nem sejam trabalhados.

Somado a isso, salientamos que os fragmentos, da maneira como foram utilizados na atividade, não constituem um todo de sentido, cada frase aborda uma temática diferente. Também observamos, que os enunciados não envolvem a interação do outro por meio da linguagem, os enunciados somente, informam, comunicam a informação.

As sentenças da atividade 1 serão enumeradas e traduzidas para melhor compreensão, seguidas da transcrição das questões referentes a cada uma delas:

I- As pessoas gostam de viajar para diferentes países. **No entanto**, elas vivenciam algo chamado de choque cultural.

- a. Com quais dessas palavras, a palavra em destaque acima tem significado semelhante: **e**, **mas** ou **porque**?
- b. Em sua opinião, Blake Ward acha que o choque cultural é algo positivo ou negativo? Por quê?

II- É importante começar reuniões com um aperto de mão firme, **porque** você quer que todos a sua volta saibam que vale a pena trabalhar para você.

- c. A qual tipo de linguagem corporal se faz referência no fragmento?
- d. A palavra destacada expressa uma ideia de razão ou uma ideia de resultado?

III- A Espanha recebe mais de 15 milhões de turistas por ano, **então**, obviamente, a Espanha é uma das melhores atrações turísticas do mundo.

- e. De acordo com o apresentador, por que é óbvio que a Espanha seja uma das melhores atrações turísticas do mundo?
- f. A expressão destacada expressa ideia de razão ou de resultado?

Os conectores estão destacados em negrito na tradução, já nas frases em língua inglesa do livro didático, encontram-se na cor laranja e para cada frase seguem duas questões, as quais analisaremos com mais atenção a seguir.

A **frase I** apresenta o conector **However** (no entanto), o qual estabelece uma relação de contradição entre a informação apresentada anteriormente e a que segue. A dificuldade a ser encontrada pelo aluno, entretanto, estaria mais no nível

lexical do que no nível semântico, pois os alunos do 9º não possuem o repertório linguístico necessário para conhecer o significado das palavras apresentadas na frase, ou para entender o sentido do enunciado como um todo.

Além da dificuldade com o léxico, mesmo o aluno compreendendo todas as palavras do enunciado, a ideia de contradição não fica clara no fragmento textual, seria necessária a apresentação de outras informações que estavam relacionadas a essa, para o aluno perceber que “as pessoas que gostam de viajar para outros países” é uma informação considerada positiva e que “vivenciam um choque cultural” é algo negativo. Também, não poderia ser afirmado que todos que viajam para outro país vivenciam esse choque cultural, por isso, para construir a ideia de contradição seria necessária a apresentação do contexto.

Agora vamos analisar as questões. A alternativa **a** pede que o aluno observe a palavra destacada, **However** (no entanto), e escolha entre as opções, com qual delas a palavra destacada tem significado semelhante, **and** (e), **but** (mas) ou **because** (porque).

Da forma como foi proposta a questão, para que o aluno possa responder, não é necessário entender o significado de nenhuma outra palavra do enunciado a não ser do conector **however** que está destacado; basta o aluno procurar esse e os outros conectores no dicionário, e ele terá respondido corretamente o exercício, sem nem ao menos entender o contexto ou a função do conector. Por isso, consideramos que essa questão abordou somente o significado do conector, o foco está no léxico e para esse conector somente um significado foi atribuído.

Na alternativa **b**, pede-se que o aluno observe, se a opinião do personagem sobre choque cultural é positiva ou negativa. Essa abordagem permite que seja explorada a função do conector e para entendê-la o aluno precisa entender a relação estabelecida entre um enunciado e outro. Essa abordagem está mais aproximada daquela que objetivamos para o ensino de LEM, que é da Linguística Textual, no entanto, novamente o léxico e a falta de contexto interferem negativamente na compreensão do enunciado.

A **frase II** traz a descrição de uma cena de apresentação e cumprimentos no contexto de trabalho e negócios. Primeiro, observamos que o tema do enunciado não é muito familiar ao aluno do 9º ano, pois este ainda não tem idade para fazer entrevista de trabalho ou participar do mundo de negócios. Além disso, na alternativa **c**, pede-se que o aluno identifique no enunciado, qual forma de

linguagem corporal está sendo citada, a qual pode ser entendida com o auxílio da figura, que traz dois personagens apertando as mãos. Novamente, o foco está no léxico, pois o aluno deverá saber o significado das palavras para indicar aquela que representa uma forma de cumprimentar. Como os alunos têm nível lexical iniciante, provavelmente irão procurar no dicionário todas as palavras, ou simplesmente não farão a atividade porque será exaustiva. O conector, no entanto, nessa questão, é perdido de foco e não desempenha papel significativo para responder à questão.

Na alternativa **d**, pede-se para analisar, se a palavra em destaque **because** (porque) expressa uma ideia de razão ou resultado. Os enunciados selecionados para a atividade são construídos de forma que “representem” situações reais do uso da língua, mas são utilizados de forma descontextualizada. Em decorrência dessa característica, observamos que, como o enunciado foi produzido especialmente para representar a função desejada, de resultado ou razão, o exercício não oportuniza a percepção da multifuncionalidade do conectivo **because**, o qual pode desempenhar a função de conector conclusivo e explicativo também.

Consideramos essa abordagem, uma característica da gramática prescritiva, a qual não aborda a multifuncionalidade dos conectores coordenativos, revelando uma abordagem de ensino orientada pela classificação desses elementos linguísticos, baseada em critérios lógico-semânticos.

Com base nesses critérios tem-se a exemplificação dos conectores por meio de sentenças especialmente construídas, ou selecionadas, para ilustrar as definições apresentadas. Sendo assim, apresentar o uso de somente uma função de cada conector, impede o aluno de reconhecer a multifuncionalidade dos coordenadores nos enunciados e textos com que trabalha em sala de aula.

Considerando o exposto, concluímos que a abordagem de ensino adotada na atividade é a Comunicativa, a linguagem não é concebida como meio de interação verbal, mas sim como instrumento de comunicação em um contexto que procura representar uma situação real do uso da linguagem, mas que ocorre de maneira descontextualizada. Essa abordagem está em desacordo com as propostas dos PCNLE (BRASIL, 1998), os quais propõem a abordagem de ensino e de linguagem sociointeracionista. Portanto, acreditamos que poderia ser adotada, nas atividades do livro didático, uma abordagem que envolvesse mais a interação com o outro, em que a linguagem fosse abordada sob a perspectiva de seu funcionamento.

Essa característica é parcialmente contemplada, quando se pede qual é a ideia expressa pelo conector **because** (porque), pois essa reflexão envolve o entendimento da função do termo em relação às informações apresentadas no enunciado anterior. O exercício sugere duas possibilidades de resposta, razão ou resultado. A resposta indicada pelo manual do professor é que o conector **because** expressa a ideia de razão, sendo assim teríamos: A razão pela qual você deve começar reuniões com um aperto de mãos firme é porque você quer que todos saibam que vale a pena trabalhar para você.

É evidente que a possibilidade de resposta proposta está correta, no entanto, observamos que não é a única. O conector **because**, além de estabelecer relação de causa, pode nesse mesmo enunciado indicar uma finalidade, a qual na verdade nos parece mais plausível. Dessa forma, teríamos a seguinte compreensão: Devemos começar reuniões com um aperto de mãos firme com a finalidade de que todos saibam que vale a pena trabalhar para nós.

A **frase III** traz um tema que destoa um pouco dos anteriores, portanto descontextualizado, mas que propõe uma reflexão linguística que consideramos positiva, pois promove o resgate das informações anteriores apresentando um argumento que justifica o fato do país em questão, ser uma das melhores atrações turísticas. Na alternativa **e**, pede-se porque a Espanha é uma das melhores atrações turísticas do mundo, para a qual o aluno deveria identificar no enunciado, o argumento “because Spain receives millions of tourists”.

Na alternativa **f**, pede-se que o aluno identifique qual é a ideia expressa pelo conector **so** (então). As possibilidades de respostas na alternativa são novamente **razão** ou **resultado**. Observamos, portanto, que a relação que se pretende atribuir aos enunciados por meio do conector **so** é de **causa** e **consequência**. O que temos é: *A Espanha recebe mais de 15 milhões de turistas por ano, por essa razão é uma das melhores atrações turísticas do mundo.* Essa é a resposta do manual do professor, segundo o qual, o aluno deveria perceber que a segunda oração é o resultado da primeira.

Entretanto, para esse mesmo enunciado, o conector **so** poderia, sem prejuízos de compreensão, também estabelecer uma relação de conclusão e o que teríamos seria: *Considerando que a Espanha recebe mais de 15 milhões de turistas por ano, concluimos, com base nisso, que esse país é uma das melhores atrações turísticas do mundo.*

Observamos nessa atividade que, ora o foco do ensino dos conectores está no léxico, ora está na função, no entanto, não se explora mais de uma função dos conectores nos enunciados ou em outros de contextos diferentes. Percebemos essa tendência de considerar os conceitos fechados, observando o manual do professor o qual indica somente uma resposta como sendo correta.

Quanto à concepção de linguagem que prevalece nas atividades, é a de ⁷linguagem como instrumento de comunicação, abordada pela perspectiva da gramática prescritiva, evidenciada pela construção de enunciados construídos para atribuir somente uma função considerada correta a cada conector. A abordagem de ensino que, predominantemente, orienta as atividades é a Comunicativa, o livro traz a recriação de situações que imitam e se aproximam de contextos reais do uso da língua, no entanto, os fragmentos de textos, descontextualizados, desempenham a função de comunicar e não de interagir por meio da linguagem. Em alguns momentos, entretanto, essa abordagem mescla elementos da Gramática-tradução, pois orienta o aluno a simplesmente procurar saber o significado de palavras isoladas, por meio de listas categorizantes e exercícios de memorização, sem levar em conta o contexto no qual elas se inserem.

Apresentamos, a seguir, a análise da atividade 2.

Quadro 6: Atividade 2

2. The four incomplete sentences below were taken from the text in the Reading corner section. Follow the tips in the box to do the activity.

1) Cover the word box at the bottom of the page. 2) Use pencil. Complete the missing words testing your memory of the text, or using your linguistic skills. 3) Uncover the word box and check your answers. 4) Compare your answers with your classmates' answers. 5) Go back to the text in the Reading corner section and do a final check.

a) Read about your subject _____ make notes for yourself. _____ lay out your notes in an orderly manner for your presentation. An outline is the easiest format to use.

b) Giving an oral presentation in middle school can be a little scary for many students. _____, if you work with the checklist below, you will be well prepared to do a terrific job.

⁷ Segundo Geraldi (1997), essa concepção de linguagem se liga à Teoria da Comunicação e prediz que a língua é um sistema organizado de sinais que servem como meio de comunicação entre os indivíduos. A língua é um código, um conjunto de signos, combinados através de regras, que possibilita ao emissor transmitir uma certa mensagem ao receptor. A comunicação, no entanto, só é estabelecida quando emissor e receptor conhecem e dominam o código, que é utilizado de maneira preestabelecida e convencionada.

c) *Stand in front of a mirror to practice and time yourself. _____ ask a friend or a relative to listen to you for more practice.*

d) _____ *standing still in one place, move your position in the room. You can _____ use hand gestures and facial expressions to engage your audience.*

then then and also however instead of

Fonte: *It Fits* (2012, p.16)

A atividade transcrita apresenta quatro enunciados incompletos aos quais faltam os conectores, encontrados na parte final da atividade, na cor cinza. Há algumas orientações da atividade para que o aluno complete as lacunas do texto, logo após o enunciado do exercício, da seguinte forma sugeridas: 1) O aluno deve cobrir os conectores em cinza no final da atividade, 2) Usar lápis. Completar as lacunas tentando lembrar o texto apresentado na seção de leitura, pois os enunciados da atividade são a transcrição fiel de fragmentos desse texto da página 13 do livro didático. 3) Consultar os conectores apresentados em cinza e conferir as respostas. 4) Comparar as respostas com os colegas. 5) Voltar ao texto da página 13 e conferir novamente as respostas.

As alternativas da atividade 2 completam-se entre si, seguindo uma sequência, de modo que ao final da alternativa **d** tem-se um texto, um todo coeso. Esses enunciados estão atrelados à atividade de leitura proposta no texto que já apresentamos no anexo C, são transcrições de fragmentos do texto: Dicas para uma apresentação oral no ensino médio. Trata-se, portanto, de um texto do gênero instrucional.

A maior parte dos conectores, responsáveis pelo encadeamento discursivo no texto, desempenham a **função sequencial aditiva**, como é o caso do **then, and e also**, eles adicionam orientações do que se deve fazer e em que sequência realizar as estratégias, a fim de se ter uma apresentação oral bem sucedida.

O **and** na alternativa **a**, é apresentado como conector de função meramente aditiva, “leia sobre o assunto **e** faça anotações pessoais” e na relação entre esses dois enunciados não se estabelece dependência semântica para a compreensão da informação, tanto é, que se isolados, não haveria prejuízo de sentido. O **then**, na atividade, tem uma característica um pouco diferente do **and**, pois além de ter função aditiva, acrescentar uma informação: “organize as anotações na ordem em que elas serão apresentadas”, ele também retoma a informação anterior: “faça anotações pessoais”, estabelecendo uma relação de dependência entre os dois

enunciados, sendo que sem o conhecimento da informação contida em um enunciado não seria clara a compreensão do outro.

O **also** na alternativa **d**, diferente dos conectores **and** e **then**, além de estabelecer a relação de **adição**, traz ainda implícita ao conector, a ideia de **alternativa**, pois, no texto há a sugestão de que o aluno pode (ou) mover sua posição no ambiente (ou) também usar gestos e expressões faciais. Apesar do conector **or** não aparecer explícito no texto, a relação que se estabelece entre os enunciados é uma **relação alternativa** de caráter **não excludente**, pode optar-se pela realização de ambas as estratégias, mudar a posição no ambiente, usar gestos e expressões faciais.

No entanto, quando analisados os conectores **however** e **instead of**, a relação estabelecida entre os enunciados é de caráter **adversativo**, como pode ser percebido nas alternativas **b** e **d**.

Na alternativa **b**, *Giving an oral presentation in middle school can be a little scary for many students. **However**, if you work with the checklist below, you will be well prepared to do a terrific job.*

Tradução: *Fazer apresentações orais no ensino médio pode ser um pouco amedrontador para muitos alunos. **No entanto**, se você trabalhar com a lista de dicas abaixo, você estará bem preparado e fará um excelente trabalho.*

A relação estabelecida pelo conector **however** no texto, não só estabelece uma ideia que contrasta com a anterior, como também, exige do leitor a retomada de toda a informação contida no enunciado anterior. Somente é possível compreender o enunciado introduzido pelo conector **however**, se retomada toda a ideia de que: apresentações orais no ensino médio podem ser amedrontadoras.

O mesmo acontece na alternativa **d**, em que o conector adversativo, **instead of**, introduz um enunciado dependente daquele que o sucede para ser compreendido.

Alternativa **d**: **Instead** of standing still in one place, move your position in the room.

Tradução: **Ao invés** de ficar parado em um lugar, mude sua posição no ambiente.

O que é relevante e positivo sobre a abordagem da atividade 2, que acabamos de descrever, é que os conectores são apresentados sob uma perspectiva de ensino de gramática com suporte na linguística textual, os conectores são trabalhados

inseridos no texto, as alternativas apresentam-se como uma sequência textual, possibilitando ao aluno a percepção dos conectores como um dos elementos responsáveis pela coesão textual.

No entanto, o fato dos fragmentos textuais estarem dispostos na página 13 (Anexo 4) de forma literal e exatamente na mesma sequência em que se encontram nas alternativas, pode revelar uma fragilidade da atividade, pois há sempre a possibilidade do aluno “facilitar” o trabalho de resolução da atividade e, simplesmente, copiar todas os conectores do texto da seção de leitura, sem desenvolver reflexão alguma sobre a função ou conceito dos conectores. A atividade se constituiria, assim, em mera atividade mecânica de cópia.

Apresentamos, a seguir uma atividade, não enumerada no livro didático, na qual tem-se disposto na página 17 do volume do 9º ano o quadro *Making Sense* (Compreendendo). Nessa seção, há em todas as unidades do volume didático, um quadro para o aluno completar e por meio do qual o aluno deveria perceber as regras e as generalizações para o uso dos elementos linguísticos em foco. A atividade encontra-se a seguir transcrita:

Quadro 7: Quadro *Making Sense*

MAKING SENSE	
➤	Check one or more than one option.
a)	We use linking words to connect ideas in: () the same sentence () two different sentences
b)	Two linking words we can use to express contrast between ideas are: () however and but () however and then () also and then
c)	We use instead of to express: () complementary ideas () opposed ideas () what not to do
d)	The verb that follows the expression instead of should: () be in the future () be in the simple past () have the –ing form
e)	We use also when we want to: () express result () add one more idea () say the reason of something

Fonte: *IT FITS* (2012, p.17)

O quadro *Making Sense* tem como principal objetivo, a generalização e a percepção, por meio de regras e listas, da função dos conectores a partir da abordagem indutiva. O aluno deveria desenvolver sua autonomia para o reconhecimento dessas funções, depois de ter trabalhado com os conectores na leitura do texto da página 13 (ANEXO C) e nos exercícios 1 e 2 da página 16.

Tanto a atividade 2, da página 16, já analisada, quanto os exercícios do quadro *Making Sense*, exploram somente o sentido básico dos conectores, apenas uma função de cada conector é apresentada na seção. O mais próximo que o manual chega à definição do conceito de conector está na escolha da introdução da alternativa **a** do quadro em questão, quando utilizada a seguinte afirmação: “*we use linking words to connect ideas*”, que traduzindo significa dizer que usamos os conectores para conectar ideias. Em nenhum outro momento da seção, descreve-se ou acrescenta-se comentário ou conceito complementar aos conectores.

Uma característica contrastante dessa atividade (*Making Sense*) em relação à anterior (atividade 2), é a mistura de abordagens para o trabalho com a gramática. Enquanto no exercício 2 temos uma perspectiva da linguística textual, no quadro *Making Sense*, há a presença de exercícios que focalizam ora aspectos morfológicos, ora textuais.

Na alternativa **a**, por exemplo, pede-se que seja assinalada a resposta para a questão: usamos os conectivos para ligar ideias em:

() uma mesma frase () em duas frases diferentes

O manual do professor traz como resposta as duas alternativas. Se analisada a função do conector no caso de conectar ideias inseridas em uma ou mais frases, estaria sendo privilegiado o estatuto da coordenação, segundo Corbari (2005), pois esses enunciados seriam independentes um em relação ao outro. Se considerado esse mesmo conector em sua função de conectar duas frases diferentes, haveria nesse contexto uma relação de subordinação, pois seria estabelecida uma dependência semântica entre os dois enunciados, estando assim, a abordagem de ensino de gramática mais aproximada à da linguística textual proposta na pesquisa.

Essa perspectiva da linguística textual se aplica também, às alternativas **b**, **c** e **e**. Nos exercícios citados, trabalha-se com a noção da função dos conectores. Na alternativa **b**, por exemplo, pede-se que sejam assinalados os dois conectores que expressam contraste entre ideias, a resposta correta indicada pelo manual do professor é a que apresenta os conectores *however* e *but*.

Nas alternativas **c** e **e**, respectivamente, pede-se para indicar a função que expressam os conectores *instead of* e *also*. O conector *instead of*, segundo o manual, é apresentado com duas funções, expressar ideias opostas e sugerir o que não deve ser feito. O conector *also* na alternativa **e** é apresentado, simplesmente com função aditiva, sem nada mais acrescentar sobre o termo.

No entanto, a alternativa **d** traz o contraste que chama a atenção na seção e provoca uma ruptura na abordagem de ensino da gramática nas duas atividades analisadas, que até então estavam mais aproximadas da perspectiva da linguística textual.

O que se pede no exercício **d** é uma análise de regras e conceitos gramaticais de ordem morfológica. A proposta do enunciado é indicar como deve ser a forma do verbo que sucede o conector **instead of**. As alternativas propostas como resposta à questão são, também, todas de aspecto morfológico, uma propõe que o verbo deva estar no tempo futuro, outra que esse tempo verbal deva ser o passado simples e a última alternativa propõe que esse verbo deva ser acrescido do sufixo **-ing**. Sob essa perspectiva, o contexto é indiferente à análise, pois a gramática é estudada por meio da aquisição e memorização de regras e generalizações descontextualizadas.

Com base nisso, observamos que a atividade está ancorada na Abordagem da Gramática-Tradução, o objetivo é memorizar as regras por meio de listas que compilam o conteúdo, os conectores agora são analisados isoladamente, fora do contexto. A concepção de linguagem que orienta o exercício dessa vez é aquela em que aprender uma língua significa fazer a aquisição do seu código e de suas regras, ou seja, é a concepção de linguagem como instrumento de comunicação.

A terceira e quarta atividades da seção trabalham com a discussão de um texto imagético, disposto a seguir:

Figura 3: Atividade 3 e 4

3. Look at this picture and discuss with your classmates: What kind of contrast does it represent?

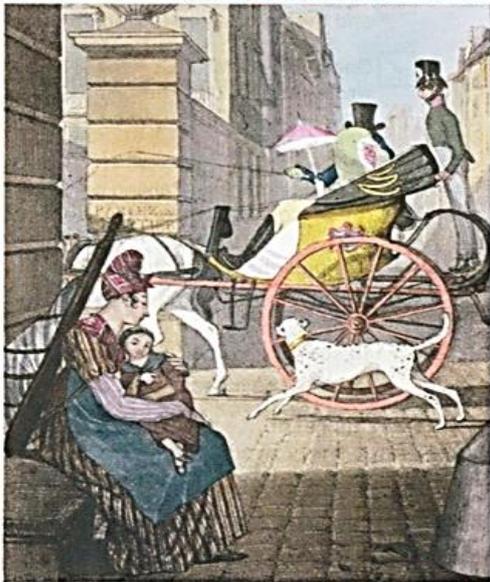
4. Look at the picture again and finish sentences a-c using your own ideas. Then write a new sentence in d using linking words.

a) This image does not show a typical Brazilian scene because Personal answer.
Teacher: As respostas aqui são livres, porém é interessante encorajar os alunos a explicar os motivos que os levaram a essas ideias.

b) The noble people pass by the poor woman with a baby, but they Personal answer.

c) Instead of stopping and offering help to the poor woman, the noble people Personal answer.

d) Personal answer.



The Bodleian Art Library/Grupo Kynstone

Lembramos que a proposta de ensino do livro didático, descrita no manual do professor, prevê a escolha de temas aproximados ao contexto dos alunos a fim de facilitar sua aprendizagem e valorizar seu conhecimento prévio. No entanto, a seleção da imagem e do tema, que deveriam facilitar a compreensão do aluno sobre a tarefa a ser desenvolvida na atividade 3, acaba, contraditoriamente, ocasionando problemas de compreensão. A imagem que aparece ao lado da atividade é uma pintura de Charles Joseph Hullmandel (1817) intitulada *The carriage entrance* (A entrada da carruagem), que exhibe os costumes de Paris no século XIX.

Na atividade 3, pede-se que os alunos façam uma discussão em inglês sobre os contrastes observados na pintura e depois completem as frases dadas, na atividade 4, usando os conectores.

Não só a imagem apresenta poucos elementos para a contextualização dos costumes em Paris, como também, não retrata claramente os contrastes que são indicados posteriormente nas frases a serem completadas. Além disso, a realidade e os costumes de Paris referentes ao século XIX não constituem, exatamente, temas familiares aos alunos do ensino fundamental da escola pública.

Pensamos que para o melhor aproveitamento da atividade seria necessária a presença de um texto verbal curto, de uma legenda para a figura ou até mesmo de um vídeo, que trouxessem dados novos para servir como base para as discussões propostas, acrescentando conhecimentos culturais à experiência do aluno e facilitando a discussão.

Quanto à discussão, no entanto, fazemos a ressalva de que por mais que a atividade oriente para uma discussão em língua estrangeira, seria mais proveitoso desenvolver a atividade em língua portuguesa, primeiro porque os alunos do 9º ano não possuem repertório linguístico em inglês capaz de contemplar o que pede a atividade; segundo porque os alunos se sentiriam mais confortáveis falando em sua língua materna e dessa forma poderiam compartilhar suas ideias com a turma auxiliando na complementação e explicação do tema na figura.

As DCELE (PARANÁ, 2008) salientam que a proficiência em língua estrangeira não constitui objetivo fundamental da disciplina de LEM, sendo assim, muitas atividades podem ser discutidas na língua materna do aluno para que ele possa comparar sua cultura com a cultura do outro.

Em relação às frases que compõem os exercícios, duas delas remetem somente à superfície do texto não verbal, (alternativas **b** e **c**), pois contrastam as

diferenças entre as pessoas nobres na carruagem e as pessoas de classe social inferior, representadas pela mãe e o bebê sentados ao lado. As frases das alternativas **b** e **c** respectivamente são:

Alternativa **b**: As pessoas da carruagem passam pela mulher pobre com um bebê, mas...

Alternativa **c**: Ao invés de pararem e oferecerem ajuda à mulher pobre, as pessoas nobres...

Considerando que o aluno entenda o que está escrito nas frases em inglês, sua tarefa seria completar as frases procurando estabelecer as relações de sentido indicadas pelos conectores **mas** e **ao invés de**, exercício que seria positivo, pois além das frases formarem uma sequência textual e estarem relacionadas à discussão anterior, temos uma perspectiva de linguagem em uso. Porém, o nível de conhecimento linguístico exigido, novamente inviabiliza a execução da atividade.

Na primeira frase (alternativa **a**), temos uma proposta que motiva o aluno a estabelecer comparações entre a cultura francesa e a brasileira, por meio da afirmação: Essa imagem não retrata uma cena típica brasileira porque...

O aluno novamente deve perceber a função do conector **porque** e explicar as diferenças entre as culturas, usando, para isso, seu conhecimento de mundo, seu conhecimento prévio e extrapolando, dessa forma, a superfície do texto imagético.

O fato de os conectores serem introduzidos nas frases facilita a reflexão do aluno, pois ele deverá compreender a informação apresentada, identificar o conector e analisar a função que esse conector está desempenhando para então apresentar sua opinião contrastando, adicionando, concluindo ou explicando ideias.

O contraste temático proposto para a discussão evidencia uma fragilidade do livro didático, em propor atividades que estão acima do nível de conhecimento do aluno. A oralidade de uma turma de 9º ano na escola pública encontra-se no nível iniciante como observamos no QECR (EUROPA, 2001).

A dificuldade de progressão dos alunos, em relação aos conteúdos que deveriam ser acumulados ao longo do ensino fundamental se deve a diversos fatores, como o desnivelamento do conhecimento linguístico na turma, tradição do foco com a modalidade escrita em privilégio à oral, a falta de recursos como equipamentos de áudio e vídeo, dentre outros.

Além das dificuldades citadas, na imagem em questão, tem-se o fator contextual, que exige do aluno conhecimento de mundo sobre onde se passa a cena

retratada, o que representa a carruagem para a sociedade francesa, qual parcela dessa sociedade tem o privilégio de fazer uso da carruagem, como são as vestimentas dos membros menos favorecidos nessa sociedade e se essas pessoas têm o hábito de pedirem esmolas.

Toda a contextualização descrita é necessária para que o aluno possa tecer qualquer comentário, mesmo sendo em língua materna, pois a imagem não traduz com clareza um contraste evidente de classes sociais segundo nossa cultura. Portanto, a atividade a fim de levar o aluno a utilizar os conectores, deveria proporcionar, antes de tudo, uma descrição mais detalhada do contexto, pois o tema **costumes parisienses** não é tão familiar aos alunos. Por mais que eles assistam a filmes focalizando o local, a pintura remete a 1817 e talvez os alunos não consigam estabelecer uma conversação coerente sobre a época.

Observamos que por mais que a escolha do tema seja um ponto a ser superado, apresentando mais informações ao aluno sobre o contexto, as atividades 3 e 4 são as que mais se aproximam daquela que objetivamos para o trabalho com os conectores, linguagem como meio de interação social, situada em um contexto específico. A abordagem de ensino também é positiva porque envolve a discussão em grupo, a opinião do outro, desenvolvendo tanto a habilidade oral quanto a escrita. O desafio para essa atividade seria oferecer o contexto e o repertório linguístico necessário para a discussão.

A próxima atividade a ser analisada é a atividade 6, qual traz um texto, do gênero carta, com algumas lacunas a serem preenchidas. Nessas lacunas encontram-se somente as consoantes pertencentes a conectores específicos. A tarefa do aluno se resume a, simplesmente, completar esses conectores adicionando as vogais que estão faltando.

Consideramos que a atividade, da maneira como foi encaminhada, demonstrou-se extremamente mecânica e desprovida de reflexão, o gênero discursivo **carta**, na atividade, foi utilizado somente, como pretexto para o ensino dos conectores. Para a execução da tarefa, basta o aluno observar as consoantes e a partir delas acrescentar as vogais para formar os conectores. Não é necessário ler se quer uma palavra de todo o texto para executar a tarefa, tão pouco refletir sobre a relação estabelecida pelo conector em relação às orações dadas.

Apresentamos a seguir a transcrição da atividade 6:

Quadro 8: Atividade 6.

6. Read this letter. All the linking words are spelt without the vowels. Check how much you learned in this section and read this letter out loud without interruption.

Your shouldn't feel bad just **bc**s you made a mistake. You thought he was talking to you, **s** you answered. That's not really offensive. **Hwvr**, the guy was really rude to you **nd** I can understand how you felt.

Personally, I think that people shouldn't have personal conversations on the elevator. **Frst**, it's a public place **nd** everybody can listen to what you're saying. Also, sometimes the line is cut off and **thn** the person keeps saying "What? Hello..." I hate that! **Nstd f** talking on the phone, people should be polite **nd** talk to people face-to-face. To sum up, I think he's the one who should feel bad **nd** blush bright red, not you.

O manual do professor traz uma explicação para a aplicação da atividade, que parece pretender justificar a presença do exercício no livro didático. Segundo os organizadores do manual, o fato de serem apresentadas somente algumas letras das palavras no exercício descrito, demonstra que durante o processo de leitura não é necessário ao nosso cérebro localizar todas as letras das palavras a fim de compreendê-las.

Observamos, no entanto, que o foco da atividade está somente no léxico, considerando a forma correta de escrever a palavra, a única habilidade trabalhada na atividade é a escrita, mesmo assim, ainda de forma bastante limitada. Considerando o gênero discursivo utilizado, a carta, pensamos que poderiam ser exploradas características referentes ao contexto de produção, quem escreveu, para quem, qual foi a linguagem utilizada, qual é a função que os conectores desempenham no texto. Poderíamos também propor a produção de uma carta usando os conectores.

Por fim, sobre a atividade proposta, pouco tivemos como base para analisar a concepção de linguagem e a abordagem de ensino, nos parece que a língua é novamente concebida como aquisição de um código e que este código é regido por regras sendo a escrita o foco de ensino, assim escrever corretamente é uma das prioridades. Quanto à abordagem de ensino, poderíamos arriscar dizendo que se

trata da Gramática-tradução, pois mesmo os conectores estando inseridos em um contexto são estudados de forma isolada, como uma lista de palavras a memorizar.

Percebemos, com base na análise das atividades da seção de gramática da coleção *It Fits*, que os conectores são trabalhados sob variadas perspectivas, algumas vezes o foco está no léxico, algumas na forma, outras na função, mas em todas essas abordagens é explorada somente uma função de cada conector e em momento algum se descreve, de maneira detalhada, para que eles servem em um texto. Algumas atividades, no entanto, apresentaram características bem próximas as da Linguística Textual e consideramos que, com algumas adaptações, podemos utilizar os temas e as atividades propostas da coleção, ampliando o conceito e a função dos conectores.

Apresentamos, a seguir, a caracterização e a análise das atividades da seção de gramática da coleção *Time to Share*, a fim de estabelecer comparações e verificar como se dá o ensino dos conectores nessa coleção didática.

3.3 COLEÇÃO *TIME TO SHARE*

A coleção *Time to Share* é obra coletiva publicada em 2015, organizada pela editora Saraiva e ofertada pelo PNLD de 2016, para ser utilizada em sala de aula em 2017, 2018 e 2019.

O material tem uma apresentação muito semelhante ao *It Fits*: é organizado de forma temática e procura trazer uma diversidade de gêneros textuais, elementos verbais e visuais, a partir dos quais são apresentadas as atividades relacionadas à integração das habilidades linguísticas.

Essas habilidades são organizadas em seções e subseções, a seguir apresentadas:

- *Reading comprehension* (Compreensão de leitura), que é acompanhada por atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura;
- *Focus on vocabulary* (foco no vocabulário);
- *Language in use* (linguagem em uso);
- *Listening comprehension* (compreensão auditiva) também acompanhada por atividades antes do áudio, durante e depois;
- *Speaking* (Conversação);

- *Writing* (escrita) que inclui os processos de pré-escrita, escrita e pós-escrita.

Além dessas seções fixas, a coleção traz, eventualmente, outras que possam complementar o trabalho com a linguagem, como, por exemplo, boxes com informações referentes às diferenças linguísticas ou culturais dos países anglófonos, ou indicações relevantes de vocabulário para auxiliar na compreensão dos textos.

Quanto aos temas abordados nas unidades, apresentamos o quadro a seguir:

Quadro 9: Organização das unidades temáticas.

<p>Volume 1 (6º ano): Unidade 1 – Greetings and introductions (Cumprimentos e apresentações); Unidade 2 – Countries and nationalities (Países e nacionalidades); Unidade 3 - Family members (Membros da família); Unidade 4 – School subjects and school supplies (Disciplinas e objetos escolares); Unidade 5 – Places in the city and their localization (Lugares na cidade e suas localizações); Unidade 6 – Pet and animal care (Cuidados com animais e animais de estimação); Unidade 7 – Eating habits (Hábitos alimentares); Unidade 8 – Sports (Esportes).</p>
<p>Volume 2 (7º ano): Unidade 1 – Body parts (Partes do corpo); Unidade 2 – Clothes and fashion (Roupas e moda); Unidade 3 – Parts of the house (Partes da casa); Unidade 4 – Holidays and special events (Feriados e eventos especiais); Unidade 5 – Entertainment (Entretenimento); Unidade 6 – Entertainment (Entretenimento); Unidade 7 – Internet safety (Segurança na internet); Unidade 8 – Cyberbullying (Bullying cibernético).</p>
<p>Volume 3 (8º ano): Unidade 1 – Countries and languages (Países e idiomas); Unidade 2 – Traveling (Viajar); Unidade 3 - Recycling (Reciclagem); Unidade 4 – Professions (Profissões); Unidade 5 – Art (Arte); Unidade 6 – Literature (Literatura); Unidade 7 – Sports (Esportes); Unidade 8 – Family formations (Formação de famílias).</p>
<p>Volume 4 (9º ano): Unidade 1 - Older citizens (Idosos); Unidade 2 - Asking and giving advice (Pedindo e dando conselhos); Unidade 3 – Indigenous culture (Cultura indígena); Unidade 4 – Music (Música); Unidade 5 – Prejudice and violence (Preconceito e violência); Unidade 6 – Shopping (ir às compras); Unidade 7 – Children’s rights (Direitos das crianças); Unidade 8 – City life and country life (Vida na cidade e vida no campo).</p>

Fonte: Time to Share (2015)

Observamos que, diferente da coleção *It Fits*, a *Time to Share* apresenta temas que, em alguns momentos, se distanciam do contexto dos alunos. Essa característica pode gerar dificuldades de compreensão dos textos, interferindo na habilidade de previsão de informações e ativação de conhecimento prévio, além de poder desmotivar os alunos durante o processo de leitura.

De acordo com a apresentação que acompanha o manual do professor, o objetivo principal da coleção é contribuir para a formação integral do estudante, por meio da língua inglesa, preparando-o para o exercício da cidadania e para a

compreensão da diversidade social, cultural e linguística que caracteriza a sociedade contemporânea.

Ancoram a abordagem da coleção, segundo o manual do professor, os documentos oficiais que orientam o ensino de LEM no Brasil: os PCNLE (BRASIL, 1998) e as DCELE (PARANÁ, 2008). Segundo os PCNLE (BRASIL, 1998), a aprendizagem de LEM é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do estudante como ser humano e como cidadão.

Sendo assim, objetiva-se, segundo o manual do professor, o desenvolvimento dos alunos para a ação no mundo social, por meio da linguagem, o que de forma geral revela a intencionalidade do material de desenvolver o letramento dos estudantes em língua inglesa, para que possam compreender e produzir discursos adaptados às diferentes práticas sociais, permeadas pela multiplicidade de linguagens que caracteriza a comunicação humana contemporânea.

Considerando o uso da língua inglesa, de forma contextualizada, como eixo principal, o manual do professor aponta que as atividades da coleção devem estar orientadas pelo sociointeracionismo de Vygotsky (1989), no que diz respeito à visão de aprendizagem e ao papel da língua no desenvolvimento dos alunos. Segundo essa perspectiva, o desenvolvimento humano se dá pela interação social, mediada pela linguagem, portanto as atividades do material têm por objetivo oportunizar aos alunos a construção coletiva do conhecimento da língua inglesa, por meio de uma aprendizagem interativa, valorizando o conhecimento prévio e atribuindo ao aluno um papel ativo, enquanto o professor desempenharia a função de mediador.

Em relação à visão de linguagem, dão suporte ao material os pressupostos de Bakhtin (1997) e Volochinov (2013), segundo os quais, esta é determinada pelas práticas sociais, tendo caráter sócio-histórico e sociointeracionista. Portanto, o estudo da língua, de acordo com Volochinov (2013), deveria partir das formas concretas e dos tipos de interação verbal ligados às condições concretas em que se realiza, passar pelas formas das variadas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação com a interação verbal e terminar pelo estudo das formas da língua.

Seguindo esse viés, os organizadores da coleção se propõem a adotar uma abordagem descendente do estudo da língua, iniciando pelas situações de seu uso concreto nas diferentes interações verbais, passando pelos atos de fala e enunciações e chegando ao estudo dos aspectos linguísticos específicos de um texto, presentes nas situações de uso concreto. Segundo o manual do professor, os

elementos linguísticos são sempre apresentados em situações concretas de uso da língua e seu estudo é sempre posterior à reflexão sobre sua presença nas práticas sociais.

Sendo assim, segundo os autores, os aspectos gramaticais estão a serviço dos usos da língua e dos gêneros: os elementos linguísticos estão inseridos nos contextos e nas práticas sociais em que são usados. Eles são trabalhados de forma a levar o estudante à reflexão sobre a língua, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência linguística que o auxilia em outras situações de produção textual.

A coleção propõe que o estudante construa coletivamente seu conhecimento, partindo do que já sabe e da observação de formas da linguagem em uso, refletindo sobre elas para chegar a uma concepção do fenômeno linguístico quanto ao seu uso e sua forma.

A gramática é abordada, segundo o manual do professor, do ponto de vista do uso da língua, seguindo uma abordagem indutiva e associada aos gêneros em que os diferentes aspectos linguísticos são encontrados. Por essa razão, são apresentados textos autênticos, em que os itens gramaticais aparecem e são propostas atividades de identificação desses aspectos quanto ao seu uso. Posteriormente, são propostas atividades em que os estudantes devem observar as formas dos aspectos gramaticais trabalhados, procurando expô-los a diferentes variações formais. Por fim, procura-se sintetizar o que foi observado, auxiliando o estudante a formar conceitos. Em resumo, segundo a descrição do manual do professor, as atividades partem da observação das formas em uso para guiar o estudante em direção à construção das regras.

A fim de observar se as propostas do manual do professor se concretizam, apresentamos a análise das atividades da seção de gramática.

3.3.1 Análise das atividades da seção de gramática

Focalizamos na coleção *Time to Share*, a análise da seção *Language in Use* (linguagem em uso) da Unidade 5 constante no volume do 9º ano. A unidade 5 é a única dos quatro volumes, do 6º ao 9º ano, que apresenta o trabalho com os conectores.

Apesar da importância dos conectores para a organização do processo argumentativo, como já salientado na análise da coleção *It Fits*, percebe-se novamente, o pouco trabalho dedicado a esses elementos linguísticos também na coleção *Time to Share*.

Essa característica dos materiais, por mais que consideremos a importância de um trabalho mais amplo com os conectores, não contradiz, totalmente, as previsões de conteúdos indicados nos documentos da BNCC (BRASIL, 2017) para o ensino de LEM. No documento, assim como nas duas coleções, os conectores são objeto de estudo somente no volume do 9º ano do ensino fundamental.

Apesar de constarem somente neste ano/série nos documentos, inferimos que poderia ser dedicado a esses elementos linguísticos, trabalho mais detalhado, acrescentando exercícios e abordando os conectores nos volumes do 6º, 7º e 8º anos, pois observamos na BNCC (BRASIL, 2017) que todo o conteúdo do 9º ano se organiza em torno do processo argumentativo, como já apresentado em seção específica que descreve os conteúdos do documento.

Como descrito na BNCC (BRASIL, 2017), apesar dos conectores serem citados somente em alguns pontos do documento, o trabalho exaustivo com a argumentação no 9º ano sugere que poderia ser dedicado maior tempo para o estudo dos conectores, explorando e apresentando conectores que indiquem todas as funções citadas na BNCC (BRASIL, 2017): adição, condição, oposição, contraste, conclusão, explicação e síntese.

No entanto, tanto na coleção *It Fits* quanto na *Time to Share*, somente uma seção de uma unidade apresenta o estudo dos conectores e ambas não esgotam as suas funções e usos possíveis.

Os conectores trabalhados na coleção *Time to Share* são: **if** (se), **but** (mas), **because** (porque), **although** (apesar de), **as** (à medida que), **and** (e), **however** (no entanto). Esses elementos linguísticos, antes de serem estudados na seção de gramática, são apresentados em um texto do gênero *blog post* (postagem em blog) na seção *Reading Comprehension*, que aborda o tema do racismo e da violência contra a mulher o qual ambienta todo o trabalho linguístico da unidade.

Os conectores são retomados e ganham foco na seção *Language in Use*, trazendo o subtítulo de *Linking words* (Palavras conectivas), assim como intitulados também, na coleção *It Fits*. No entanto, o diferencial da coleção *Time to Share* é a apresentação da definição de conector trazida no enunciado do exercício 1 da seção

que trabalha com esses elementos linguísticos, enquanto na coleção *It Fits* esse conceito aparece de forma bastante resumida e sutil.

Segundo a coleção *Time to Share*, os conectores são definidos como elementos usados para conectar ideias dentro de um parágrafo e para promover a coerência textual. Retomando o conceito de conector proposto por Halliday e Hassan (1987), temos a seguinte definição: um conector especifica a forma como o que segue no texto, está sistematicamente conectado ao que já foi mencionado antes. Segundo os autores, os elementos conjuntivos não são coesivos por si próprios, mas indiretamente, em virtude de seus significados eles expressam certo significado que pressupõe a presença de outros componentes no discurso.

Descrevendo os conectores como elementos coesivos, o foco dessa análise não está voltado somente às relações semânticas como percebidas pela gramática, mas está centrado em um aspecto particular desses elementos, a função que eles têm de relacionar os elementos linguísticos que ocorrem em sucessão no texto e que não estão relacionados por outros meios estruturais.

Consideramos, a partir das observações feitas sobre o conceito apresentado no livro didático, que os conectores não estão limitados a conectar ideias somente dentro de um parágrafo, como propõe o enunciado do exercício da coleção, mas sim ao longo de todo o texto, promovendo também a coerência entre as ideias desses parágrafos. Além de levarem o leitor ao resgate de informações que já foram apresentadas anteriormente, os conectores auxiliam na promoção do critério da textualidade.

Para observar de que forma são trabalhados no livro didático, apresentamos a análise das atividades da seção de gramática.

A **atividade 1**, apresentada na seção *Language in Use*, traz alguns fragmentos do texto da seção de leitura, dando especial atenção ao uso dos conectores. Observamos que a atividade tem por objetivo analisar a relação semântica entre os enunciados estabelecida pelos conectores, levando o aluno, primeiramente, a observar essa relação em um enunciado e, depois atribuir uma função a cada conectivo, sintetizando essas funções em um quadro.

Assim como na coleção *It Fits*, a gramática também é trabalhada por meio da abordagem indutiva, o aluno primeiro é exposto a exemplos de uso e depois é induzido a atribuir funções aos elementos linguísticos apresentados. Essa abordagem para o ensino da gramática (indutiva) está em consonância com o que

orientam os PCNLE (BRASIL, 1998) e as DCELE (PARANÁ, 2008). Entretanto, na parte da atividade em que se pede que o aluno sintetize as funções dos conectores em quadros generalizantes, percebemos a influência da Abordagem da Gramática-Tradução e a concepção de linguagem que passa a orientar as atividades é a da linguagem como instrumento de comunicação.

Por outro lado, em alguns momentos da atividade, a abordagem dada ao trabalho com os conectores, está aproximada da perspectiva da Linguística Textual, pois observamos que são apresentados enunciados que compõem uma sequência textual, relacionados entre si por meio dos conectores. Os enunciados apresentam também vários conectores, estabelecendo diferentes relações e contemplando várias funções.

Apresentamos, a seguir, o quadro da atividade 1:

Quadro 10: Atividade 1

LANGUAGE IN USE				
Linking Words				
1. Below you will find some extracts from the text on page 74. The words in bold are used to connect ideas within a paragraph and provide coherence to the text. These are linking words. Write them in the correct column in the chart, according to what they mean.				
[...] "Racism is located in our body." If it was just in one's mind, it would be easy to overcome and change. But it is not easy, because racism is in our body. [...]				
[...] Although my fiancée (now my wife) also advised, "just let him get to know me. Once he gets to know me, he'll get over it, "it was not until this insight that racism is in the body set in that I began to accept that I could not change my friend through logical argument. [...]				
[...] As I let this go and trusted the relational process (primarily the relationship between him and my fiancée), he was able to gradually work through most of his prejudices. [...]				
[...] we often want to categorize racists as bad people; however, there are several problems with this. [...]				
Addition	Condition	Contrast	Simultaneity	Reason

Fonte: *Time to Share* (2015, p.80)

No que respeita à análise dos enunciados, o exercício demonstra-se reflexivo, pois é exigido do aluno o trabalho de compreensão dos argumentos apresentados

pelo autor da postagem de que o racismo está localizado em nosso corpo. São utilizados no mesmo argumento três conectores diferentes: **if**, **but**, e **because** e a fim de compreender as relações estabelecidas entre eles é necessária a reflexão sobre o tema abordado e sobre a relação entre o encadeamento das ideias.

Na primeira frase, temos:

*“O racismo está localizado em nosso corpo. **Se** estivesse somente em nossa mente, seria fácil superar e mudar. **Mas**, não é fácil, **porque** o racismo está em nosso corpo [...]”.*

Os conectivos do enunciado estão destacados em negrito. Na atividade, pede-se que sejam classificados de acordo com sua função, ou como consta no enunciado, de acordo com seu significado.

Para realizar tal tarefa, o aluno precisa, não somente entender todas as palavras do enunciado em questão, como também, compreender qual é a função estabelecida pelos conectores. No primeiro enunciado, o conector **if** estabelece uma ideia de condição, portanto entendemos que *“seria fácil superar o racismo se ele estivesse somente em nossas mentes”*, em outras palavras: *estar somente em nossas mentes é a condição para que o racismo seja superado*.

Ainda no mesmo enunciado temos o conector **but** que estabelece uma relação de contraste entre a informação apresentada anteriormente e a que segue. Sendo assim, temos: Seria fácil superar (o racismo) e mudar (se o racismo estivesse somente em nossas mentes), **mas** não é fácil. Pensamos que a escolha do termo “fácil” antes e depois do conector, além de indicar uma ideia de contradição, também tem por objetivo enfatizar a dificuldade em superar comportamentos e pensamentos racistas. O locutor defende o ponto de vista de que superar o racismo não é fácil e através da repetição do termo, ele enfatiza essa opinião: seria fácil, mas não é fácil.

O último conector desse enunciado é o **because**, que introduz uma explicação, uma razão pela qual não é fácil superar o racismo, “não é fácil, porque o racismo está em nosso corpo”. A razão apresentada reforça a ideia apresentada inicialmente: o racismo está em nosso corpo. Portanto, os conectores nesse contexto não só desempenham sua função tradicional de condição, contraste e razão, como também retomam e enfatizam as informações anteriores.

Toda a reflexão necessária ao entendimento dessas funções tem suas raízes na Linguística Textual. De acordo com Koch (2004), os conectores têm caráter argumentativo, na medida em que demonstram o posicionamento do locutor no

discurso. Os conectores, na coleção didática, são trabalhados inseridos no texto, extrapolando os limites da frase e conectando informações dentro e fora dos parágrafos. Essa definição de conector é a mesma que apresentamos no Capítulo 2 com base nos pressupostos de Halliday e Hassan (1987), segundo os quais, os conectores também têm a função de estabelecer relações entre os parágrafos. Conseguimos perceber essa característica em relação aos outros enunciados apresentados na atividade. Como a análise não se restringe à função sintática e envolve também, a função semântica dos conectores, podemos inferir que a perspectiva de ensino desses elementos é a da linguagem em funcionamento.

No entanto, quando é apresentado o quadro com as funções de adição, condição, contraste, simultaneidade e explicação, o que solicita a atividade é a categorização dos conectores, cada um em uma função específica de acordo com a função apresentada nos enunciados propostos anteriormente, o que pode limitar e reduzir a percepção de que determinados conectores possam apresentar, em outros contextos, funções distintas destas observadas no exercício da coleção. Voltamos a mencionar, que a utilização de quadros que sintetizam os conteúdos em forma de listas, de maneira descontextualizada é herança da abordagem Gramática-tradução.

Portanto, a **atividade 1** traz essa mescla de abordagens para o ensino dos conectores, em um primeiro plano, ancorada pela Linguística Textual e, em um segundo plano, tendo base na Gramática-Tradução.

A segunda atividade da seção traz algumas citações de ativistas pelos direitos dos afrodescendentes, extraídas de um site em que são expostas opiniões sobre o tema. Esses enunciados não são encontrados em outros momentos da unidade e o exercício propõe que eles sejam completados com conectores nos espaços em branco. Os conectores que podem preencher esses espaços são: **and, but e if**.

Quadro 11: Atividade 2

2. Complete these quotes with the linking words **and, but or if**.

- a. 'Racism is still with us. _____ it is up to us to prepare our children for what they have to meet, _____, hopefully, we shall overcome.' (Rosa Parks, American activist)
- b. "Video games seem to be mostly a boy thing – viewed by Young boys and created by big boys. I believe that _____ more video games were created by women, the violence in these games – especially against women – would be rapidly toned down." (Madeleine M. Kunnin, American Diplomat)

- c. “A black person grows up in this country - _____ in many places – knowing that racism will be as familiar as salt to the tongue. Also, it can be as dangerous as too much salt. [...]” (Maya Angelou)

Fonte: Time to Share (2015, p.80)

Para identificar o conector adequado que completa os fragmentos textuais da atividade, é necessária a compreensão da relação semântica estabelecida entre as ideias presentes em cada parte dos enunciados e a identificação de qual argumento pretende-se defender. Essa atividade, apesar de não especificado no exercício, permite ao aluno a possibilidade de mais de um conector ser utilizado para um mesmo argumento, preservando seu sentido ou alterando-o de acordo com o ponto de vista adotado, o que possibilitaria a percepção da multifuncionalidade desses elementos linguísticos.

Na alternativa **a** temos:

- a. O racismo ainda está conosco. _____ depende de nós, preparar nossos filhos para o que virá _____, com sorte, superaremos.

Para completar o enunciado poderíamos ter, por exemplo, a seguinte possibilidade:

- a. O racismo ainda está conosco, **mas** depende de nós, preparar nossos filhos para o que virá **e**, com sorte, superaremos.

Nesse enunciado, utilizando os conectores destacados, o conector **but** (mas) desempenharia uma ideia de **contraste**, que incluiria ainda a presença implícita de outro termo, poderíamos, portanto compreender que: o racismo ainda está conosco ou em nós, **mas mesmo assim** cabe a nós preparar nossos filhos para o que virá.

O segundo conector, **and** (e), desempenha a função tradicional de **adição**, no entanto, no enunciado em questão, ele desempenharia a função também de **conclusão**, sendo assim teríamos: O racismo ainda está conosco, **mas** depende de nós, preparar nossos filhos para o que virá, **e** (assim), com sorte, superaremos. Halliday e Hassan (1987) admitem para o conector **and** várias funções, dentre elas a conclusiva, e afirmam que a função desse conector pode ser evidenciada quando há o acréscimo de um adverbial como: assim, depois, então, empregados de acordo com o contexto em que se insere o conector em questão.

Além dessa possibilidade, poderíamos ter também, a seguinte construção:

O racismo ainda está conosco, e depende de nós, preparar nossos filhos para o que virá, mas com sorte superaremos.

Nessa segunda opção, de escolha dos conectores teríamos, no primeiro espaço, o conector **and** (e) estabelecendo uma relação de **adição**, mas além dessa função tradicional, também indica **explicação** ou até mesmo **conclusão**. Com isso teríamos: *o racismo ainda está conosco e **por isso** depende de nós, preparar nossos filhos para o que virá*, ou *o racismo ainda está conosco, **portanto**, depende de nós prepararmos nossos filhos para o que virá*.

Observamos que de todas as atividades analisadas até agora, essa é a que melhor permite abordar a multifuncionalidade dos conectores, evidenciando seu caráter argumentativo. Para completar os enunciados, o aluno pode fazer diferentes escolhas de conectores, portanto, pode também construir diferentes pontos de vista. A percepção desses pontos de vista se torna muito proveitosa, principalmente, no momento da correção, quando os alunos perceberem a mudança de sentido ocasionada pelas escolhas dos conectores feitas pelos colegas.

A terceira atividade é muito semelhante à anterior, trabalha a relação semântica estabelecida pelos conectores entre os enunciados.

Quadro 12: Atividade 3.

<p>3. Use the linking words from the box to complete the text. There is one extra word.</p>
<p style="text-align: center;">Although and because however</p>
<p>Anti-Latino Racism: The case of Housing</p> <p>[...]</p> <p>Anyone who has ever purchased or sold property knows it can be a time-consuming and stressful event. There are credit checks, endless forms to fill out, _____ fees and points to pay. _____, imagine being subject to what looks like extortion by using a threat to report immigration status just for trying to conduct the normal business of life that families engage in, like the sale of a home. This is exactly what happened to my parents – lifelong residents and citizens – when they recently sold their condominium in California. A buyer tried to use what he believed to be their vulnerability because of immigration status (or perhaps some other assumption about their status as criminals _____ they are Latino) to take advantage of them.</p> <p>[...]</p>

Fonte: Time to Share (2015, p.81)

A atividade apresenta um fragmento de um relato pessoal. É solicitado no enunciado, que as lacunas sejam preenchidas com alguns conectores pré-definidos: ***although, and, because e however***. No enunciado da **atividade 3**, é esclarecido que não restará conector após o fragmento ser preenchido, o que leva a entender que há somente um conector adequado para cada espaço em branco.

Sobre essa orientação, observamos que apesar da atividade promover a reflexão das relações semânticas, o uso dos conectores nesse exercício, é restrito somente a uma função de cada conectivo, não permitindo ao aluno a possibilidade de explorar funções diferentes ou apresentar respostas distintas daquela proposta pelo enunciado. Chamamos atenção, nesse ponto da atividade, para o caráter de orientador do trabalho pedagógico que o livro didático, segundo Rojo (2006), tem desempenhado na sala de aula, se o professor não levar o aluno a refletir sobre outras possibilidades de uso dos conectores, a multifuncionalidade desses elementos não será explorada.

Por outro lado, consideramos positivo o fato dos conectores serem trabalhados inseridos em um gênero discursivo bastante familiar aos alunos: o relato pessoal, esse direcionamento pode facilitar a compreensão do aluno através de comparações com a língua materna. Sobre essa característica, as DCLE (PARANÁ, 2008), orientam para a utilização de gêneros discursivos próximos ao contexto dos alunos, a fim de facilitar a aprendizagem e valorizar seu conhecimento prévio.

Também observamos, que dessa vez, o trabalho com os conectores envolveu um texto completo, ao invés de fragmentos, o que vai ao encontro da perspectiva da LT, pois o estudo da linguagem, nessa atividade, ultrapassa os limites da frase. Sendo assim, o professor poderia ceder espaço na aula para que os alunos relatassem algum episódio de preconceito racial que tivessem vivenciado, mesmo que esse relato seja em língua portuguesa. Assim quando fossem ler o texto do livro didático, poderiam refletir sobre quais conectores usaram em seus relatos pessoais e qual função eles desempenharam. Essa estratégia faria com que os conhecimentos linguísticos não ficassem limitados à atividade no livro, mas que realmente fossem utilizados na interação verbal, se posicionando no discurso e defendendo esse ponto de vista, em outras palavras, dando à linguagem o caráter argumentativo que Koch (2004) atribui.

Essa seria a prática de ensino de LEM que almejamos desenvolver na sala de aula, sem deixar de aproveitar o que o livro didático nos oferece. Se a prática oral se

demonstrar difícil para os alunos, podemos começar as discussões em língua portuguesa e depois orientar a construção dos enunciados em língua inglesa.

Encaminhando as atividades dessa forma, estaríamos, portanto, trabalhando o ensino dos conectores sob a perspectiva da Linguística Textual, estudando as relações semânticas estabelecidas por esses elementos inseridos em um texto e usando a linguagem para interagir com o outro, considerando o contexto de produção, levando o aluno a posicionar-se no discurso, a entender a opinião do outro e a defender a sua.

No entanto, o limite encontrado, mais uma vez, para a concretização dessa abordagem de ensino, está no nível de conhecimento linguístico exigido pela atividade, para que os alunos possam desenvolver uma discussão sobre o tema proposto. Como já salientamos, o aluno do 9º ano encontra-se no nível A1 do QECR (EUROPA, 2001), e ainda não desenvolveu os conhecimentos e habilidades necessários para posicionar-se argumentativamente no discurso.

Consideramos que, de forma geral, o livro didático da Coleção *Time to Share* apresenta várias características positivas que não percebemos na Coleção *It Fits*, como trabalhar o ensino dos conectores inseridos em textos, abordar a função semântica desses elementos linguísticos, promover o resgate de informações apresentadas anteriormente e enfatizar o caráter argumentativo que podem desempenhar no discurso. Não descartamos, porém, a necessidade de serem feitas adaptações do material didático, procedimento esse que deveria ser característica intrínseca a qualquer livro didático, já que, quando inserido no contexto da sala de aula, será sempre incompleto, dependendo, dessa forma do professor, para adequar-se ao seu público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, a Linguística Aplicada, segundo Rojo (2006), tem voltado suas atenções ao livro didático, pois esse material influencia a prática pedagógica dos professores em sala de aula. Quando deveria ser apenas um suporte para o ensino, acaba sendo o único material disponível para o professor e para o aluno da escola pública, e determina, muitas vezes, a seleção de conteúdos e abordagens de ensino.

Por considerar essa influência determinante no processo de ensino-aprendizagem de LEM, nos propomos a problematizar as concepções teóricas e as funções dos conectores apresentadas nas atividades das coleções didáticas. Problematizamos, também, se a abordagem de ensino e a concepção de linguagem que orientam as atividades estão em consonância com os documentos que ancoram o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna (LEM) na escola pública.

Para atender a esse propósito estabelecemos como objetivo geral da pesquisa, refletir sobre as formas como são apresentados os conectores, nas atividades das coleções didáticas do PNLD. Os objetivos específicos foram: compreender os conectores sob a abordagem da linguística textual; e analisar o tratamento dado aos conectores nas atividades das seções de gramática que abordam o ensino desses elementos.

Observamos, já nas primeiras sondagens, que as coleções didáticas *It Fits* e *Time to Share* do ensino fundamental, objeto de nossa pesquisa, dedicam espaço bastante limitado para o trabalho com os conectores, apenas uma unidade do volume do 9º ano.

De acordo com a apresentação que acompanha o manual do professor, nas duas coleções didáticas, o objetivo principal da disciplina de LEM, é contribuir para a formação integral do estudante, por meio da língua inglesa, preparando-o para o exercício da cidadania e para a compreensão da diversidade social, cultural e linguística que caracteriza a sociedade contemporânea.

Por isso, consideramos que o ensino dos conectores tem a contribuir para o desenvolvimento integral do aluno, proporcionando os conhecimentos linguísticos necessários para a compreensão crítica dos discursos que circulam na sociedade, incluindo aqueles em língua estrangeira. Os conectores são importantes para que o

aluno identifique as tomadas de decisão, retome informações apresentadas anteriormente e também se posicione no discurso.

Mesmo sabendo dessa importância, verificamos que os livros didáticos analisados não estão em desacordo com o que orientam os documentos oficiais que ancoram o ensino de LEM na escola pública. De acordo com o documento mais recente, a BNCC (BRASIL, 2017), o ensino dos conectores está previsto somente para o 9º ano do ensino fundamental. No entanto, questionamos que esse conteúdo tenha sido abordado em somente uma unidade, pois o ensino da argumentação, das tomadas de decisão e até mesmo as funções dos conectores no 9º ano recebem descrição significativa no documento, sendo reforçadas em todas as habilidades linguísticas.

Sobre a forma como são trabalhados os conectores, ambas as coleções didáticas, segundo prefácio do manual do professor, se propunham a trabalhar o ensino da língua inglesa de forma contextualizada. As atividades da coleção deveriam, de acordo com esse manual, estar orientadas pelo Interacionismo Social de Vygotsky (2003,2009) no que diz respeito à visão de aprendizagem e ao papel da língua no desenvolvimento dos alunos. Segundo essa perspectiva, o desenvolvimento humano se dá pela interação social, mediada pela linguagem, portanto as atividades do material deveriam oportunizar aos alunos a construção coletiva do conhecimento da língua inglesa por meio de uma aprendizagem interativa, valorizando o conhecimento prévio e atribuindo ao aluno um papel ativo, enquanto o professor desempenharia a função de mediador.

Em algumas atividades, foi possível perceber que realmente houve o respeito ao ensino da linguagem sob a perspectiva sociointeracionista. Os conectores, nessas atividades, estão inseridos em textos, são abordados em relação à função semântica que desempenham, envolvem a reflexão sobre o contexto de produção, exigem do aluno a identificação da opinião de quem escreveu o texto, e também, às vezes, proporcionam a interação dos alunos por meio da linguagem, expondo e defendendo suas opiniões, mesmo que essas ocorram em sua língua materna.

A dificuldade, entretanto, para a realização dessas atividades, está centrada no nível de conhecimento linguístico necessário à execução da tarefa. Os livros didáticos apresentam textos longos, vocabulário vasto, enunciados em língua inglesa, que condizem ao nível intermediário B2 do QECR (EUROPA, 1990), enquanto os alunos do 9º da escola pública ainda estão no nível A1 do mesmo

quadro de referências. Portanto, por mais que os exercícios estejam orientados sob a perspectiva de ensino e linguagem, sociointeracionista, os alunos não apresentam os conhecimentos necessários para desenvolverem sua autonomia na aprendizagem, necessitando a constante orientação e ajuda do professor, o qual deixa de ser somente um mediador e adota a postura de detentor do conhecimento.

Observamos, além disso, que as atividades analisadas nem sempre estão orientadas sob essa perspectiva sociointeracionista da linguagem, algumas delas focalizam aspectos estruturais, como formas verbais, regras e situações de uso, categorizando os elementos linguísticos em quadros generalizantes e privilegiando a habilidade escrita. Outras atividades focalizam o léxico ou a forma, limitando-se a orientar a grafia correta da palavra ou inferir e procurar seu significado no dicionário, sem desenvolver reflexão quanto ao contexto de produção ou mesmo sobre as relações semânticas estabelecidas pelos conectores.

Com base nessa observação, podemos analisar outra característica das coleções: enquanto as DCELE (PARANÁ, 2008) e os PCNLE (BRASIL, 1985) apontam para um ensino de língua estrangeira orientado pela abordagem sócio-interacionista, o que observamos nas atividades é muito mais uma mistura de abordagens do que o respeito a uma única perspectiva de ensino.

A Abordagem Comunicativa, percebida na maioria das atividades, fundamenta-se no princípio pragmático-funcional e orienta-se em conteúdos relevantes para a aquisição da competência comunicativa.

O objetivo central dessa abordagem é viabilizar o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas e levar o aluno a interagir e adquirir a competência comunicativa na língua estrangeira, a qual envolve diferentes aspectos do conhecimento linguístico. Entre esses conhecimentos estão: saber adequar o uso da língua aos interlocutores e às diferentes situações e intenções comunicativas; compreender e produzir diferentes gêneros textuais; e saber manter a comunicação através de estratégias de comunicação.

As formas linguísticas na Abordagem Comunicativa são ensinadas apenas quando necessárias para desenvolver a competência comunicativa. Sendo assim, os aspectos gramaticais, de acordo com essa abordagem, devem estar a serviço dos usos da língua e dos gêneros, os elementos linguísticos devem ser inseridos nos contextos e nas práticas sociais em que são usados. Eles devem ser trabalhados de forma a levar o estudante à reflexão sobre a língua, contribuindo para o

desenvolvimento de uma consciência linguística que o auxilia em outras situações de produção textual.

Diferente do que propõe essa abordagem, em desenvolver competência comunicativa nas quatro habilidades linguísticas, nas atividades das coleções didáticas privilegia-se o ensino da leitura e da escrita, enquanto as habilidades de ouvir e falar recebem pouca atenção. Por outro lado, a seleção de diferentes gêneros discursivos se concretiza e algumas atividades procuram recriar situações reais do uso da língua inglesa, o que vai ao encontro da Abordagem Comunicativa.

Outra característica dessa abordagem verificada nas atividades diz respeito à forma como é ensinada a gramática. Observamos que a proposta de ensinar somente os elementos linguísticos necessários para efetivar a comunicação, respeitando seu uso em um gênero específico, também é característica da Abordagem Comunicativa.

Entretanto, observamos nas atividades das coleções didáticas a presença de outras abordagens de ensino, como a Gramática-Tradução que podemos perceber na atividade do quadro *Making Sense* da coleção *It Fits*, na qual é solicitado que o aluno responda às questões, generalizando a função dos conectores e o contexto de seu uso e focalizando elementos morfológicos quanto aos verbos antecidos por conectores.

Essa característica também pode ser percebida na atividade 1 da coleção *Time to Share*, a qual após apresentar enunciados contendo conectores, solicita que o aluno classifique os conectores, colocando cada um em uma coluna do quadro proposto, de acordo com sua função. Observamos que essa parte da atividade limita a percepção das múltiplas funções que os conectores podem desempenhar, além de, também poderem influenciar o aluno a simplesmente procurar no dicionário o conector destacado no enunciado e categorizá-lo no quadro, sem que seja desenvolvida a reflexão sobre sua função no contexto em que está inserido.

Além da Abordagem Comunicativa e da Gramática-Tradução, identificamos nas atividades também algumas características da Abordagem Direta, segundo essa perspectiva de ensino, a aprendizagem da língua estrangeira deve se dar somente por meio da língua estrangeira, sem interferência da língua materna. Pensamos que talvez por influência dessa abordagem, os enunciados das atividades e a apresentação dos conceitos se dão todos em língua inglesa, o que consideramos fator negativo para aprendizagem de LEM na escola pública, pois os alunos não

compreendem os enunciados dos exercícios e, portanto, não sabem como fazê-los, dependendo do auxílio do professor o tempo todo.

Outra herança da Abordagem Direta é o ensino da gramática por meio da perspectiva indutiva, segundo a qual o aluno, para aprender os elementos linguísticos da língua, deve primeiro, ser exposto a exemplos representativos do elemento linguístico. Por meio de atividades de leitura e escrita com o objetivo de integrar as habilidades linguísticas.

Então, a partir dessas atividades, o aluno deveria perceber implícitas nos exercícios, as regras e generalizações sobre as funções e os conceitos dos conectores de acordo com o contexto em que eles foram empregados.

Constatamos que essa abordagem pode ser percebida nas duas coleções didáticas. Os conectores são apresentados em um texto na seção de leitura, mas nesse momento não são trabalhados nas atividades de compreensão textual. Depois, esses elementos linguísticos voltam a ser apresentados e dessa vez na seção de gramática, sendo abordado o seu conceito, de forma bastante resumida, e suas funções, categorizadas de acordo com o contexto dos enunciados propostos.

Com base na percepção dessas abordagens presentes no livro didático para o ensino de LEM, estamos aptos a responder ao nosso problema inicial: como estão sendo ensinados os conectores de língua inglesa nos livros didáticos do PNLD? Considerando que estes são importantes para a construção do processo argumentativo e para a promoção da coesão textual. Observamos que, conforme descrito, há nas atividades da seção de gramática o diálogo de pelo menos três abordagens de ensino: a Abordagem Comunicativa, a Gramática- tradução e a Abordagem direta.

Consideramos que o material apresenta uma significativa variedade de textos e atividades que podem ser utilizadas com algumas adaptações e que poderíamos complementar essas atividades de acordo com nosso objetivo central: ampliar o conceito dos conectores com base no suporte da Linguística Textual.

Ressaltamos, que mesmo que os documentos oficiais para o ensino de LEM na escola pública orientem para o trabalho com os conectores somente no 9º ano do ensino fundamental e que os alunos apresentem conhecimentos linguísticos de nível básico, enquanto os livros didáticos se inserem em nível intermediário, ainda assim, consideramos importante que os conectores sejam abordados em outras unidades e em outros volumes do ensino fundamental, para que o aluno, gradativamente,

perceba diferentes contextos para o uso desses elementos linguísticos, focalizando diferentes funções, sem que as atividades se tornem exaustivas.

Porém, não devemos esquecer que para que esse objetivo se concretize, devemos estar envolvidos com o constante trabalho de reflexão e adaptação das atividades dos livros didáticos, a fim de atender de maneira mais adequada o aluno da escola pública, para que este realmente tenha garantido o seu direito de aprender uma língua estrangeira.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, N. M. **Gramática metódica da língua portuguesa**. 38ª ed. São Paulo: Saraiva, 1992.
- AZEREDO, J. C. A linguística, o texto e o ensino da língua: notas para continuar o debate. **Idioma**, Rio de Janeiro, n° 26, p.15-21, 1º Sem.: 2014.
- BEAUGRANDE, R. A. de; DRESSLER, W. U. **Introduction to text linguistics**. London/ New York: Longman, 1981.
- BAKHTIN, M. (1979) **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. (V.N. Volochinov) **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lauch e Iara Frateschi Vieira. 6.ed. São Paulo: Editora HURITEC 1992.
- BENTES, A. C. Linguística textual. In: MUSSALIN, F.; Bentes, A.C. **Introdução à linguística**. Domínios e Fronteiras. V.2. São Paulo: Cortez, 2001.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL, Ministério de estado da educação. **Base Nacional Curricular Comum: língua inglesa**. Brasília, 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Cortez, 1996.
- CELCE-MURCIA, M. **English as a second or foreign language**. 2nd. ed. Boston: Heinle & Heinle, 1991.
- CHOMSKY, N. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Tradução José Antonio Meireles e Eduardo Paiva Reposo. 2. ed. Coimbra: Armênio Amado, 1978.
- _____. **Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas**. Tradução Lúcia Lobato. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. COOK, V. Linguistics and second language acquisition: One Person with two Languages. In: ARONOFF, M.; REES- MILLER, J. (ed) *The Handbook of linguistics*. USA: Blackwell Publishers Ltda, 2003.
- COOK, V. Linguistics and second language acquisition: One Person with two Languages. In: ARONOFF, M.; REES- MILLER, J. (ed) *The Handbook of linguistics*. USA: Blackwell Publishers Ltda, 2003.
- CORACINI, M.J.R.F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático:**

língua materna e língua estrangeira. 1 ed. Campinas, SP: Pontes, 1999.

CORBARI, C. C. **O estudo da conjunção *and* em uma gramática de língua inglesa para estudantes estrangeiras.** 2005. Dissertação de mestrado do programa de pós-graduação em Letras - Português/ Inglês, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DIAS, Eliana. Livro didático: do surgimento às mudanças atuais. **Anais do II Seminário de Pesquisa do NUPEPE**, Uberlândia/MG, p. 132-143, 21 e 22 de maio 2010.

DUCROT. Argumentação e “topoi” argumentativos. In: GUIMARÃES, E. **História e sentido na linguagem.** Campinas: Pontes, 1989.

EUROPA. Ministério da Educação. **Quadro Europeu Comum de referências para línguas.** Portugal: Edições ASA, 2001.

FÁVERO, L. L. Linguística textual: memória e representação. **Filol.linguíst. port.**, n. 14 (2), p. 225-233, 2012.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução Joice Elias Costa – 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREGONEZI, Durvali Emílio. **Livro didático de língua portuguesa: liberdade ou opressão? O que quer o que pode esta língua?** (org. Maria do Rosário F.V. Gregolin. Maria Célia M. Leonel.) São Paulo: FCL - UNESP, 1997, p. 231.

HALLIDAY, M. A. K; HASAN, R. **Cohesion in English.** London: Longman, 1987.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. & J. Holmes. **Sociolinguistic.** Harmondsworth, Penguin, 1972.

IT FITS: inglês, 9º ano / obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por edições SM; editor responsável Wilson Chequi. São Paulo: Edições SM, 2012.

JANZEN, H. E. Concepções de cultura e o ensino de línguas estrangeiras modernas. In: SCHMIDT, M.A.; GARCIA, T.M.F.B.; HORN, G.H. (org.). **Diálogos e perspectivas de investigação.** Ijuí: Unijuí, 2008.

KOCH, I.G.V. & L.C. TRAVAGLIA. 1989. **Texto e coerência.** São Paulo: Cortez.

KOCH, I. V. **A Coesão textual.** 19 ed. – São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **A interação pela linguagem.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística textual: o que é e como se faz**. Recife: UFPE, 1983. (Série Debates.)

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. **Introdução à Linguística: Domínios e Fronteiras**. Volumes 1 e 2. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

OTA, I. A. S. **O livro didático de língua inglesa no Brasil**. *Educar*, Curitiba, n. 35, Editora UFPR, 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna**. Curitiba, 2008.

QUIRK, R.; GREENBAUM, S. **A university grammar of English**. 18th. ed. London: Longman, 1987.

ROCHA LIMA, C. H. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 25. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985 (1915).

ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SAVIOLI, Francisco Roberto. Livro didático: liberdade ou opressão? In: GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise; LEONEL, Maria Célia de Moraes. (org.). **O que quer e o que pode esta língua?** Brasil/Portugal: o ensino de língua portuguesa e de suas literaturas. Araraquara, SP: Curso de pós-graduação em Letras, FCL-UNESP-Ar, 1997, p.113-116.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TIME TO SHARE: inglês, 9º ano / obra coletiva organizada e produzida pela Editora Saraiva; Editor responsável Vicente Martínez; Coordenadora Gisele Aga. -1. Ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERCEZE, R. M. A. N.; SILVINO, E. F. M. O livro didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de guajará-mirim. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista v. 4, n. 4 p. 83-102 jan./jun. 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VILAÇA, M. L. C. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. **Revista eletrônica do instituto de humanidades**. Vol. VIII, Nº XXX, Julho – setembro, 2009.

VOLOCHINOV, V. N. (Do Círculo de Bakhtin). **A construção da enunciação e outros ensaios**. Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

WIDDOWSON. H. D. **Teaching English as Communication**. Oxford: Oxford University Press, 1978.

ANEXOS

Anexo A - CONTEÚDO ESTRUTURANTE DO 9º ANO (DCELE, 2008)

ENSINO FUNDAMENTAL: 8ª SÉRIE/9º ANO		
CONTEÚDO ESTRUTURANTE: DISCURSO COMO PRÁTICA SOCIAL		
CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AValiação
<p>GÊNEROS DISCURSIVOS E SEUS ELEMENTOS COMPOSICIONAIS. Caberá ao professor a seleção de gêneros, nas diferentes esferas sociais de circulação, de acordo com a Proposta Pedagógica Curricular e com o Plano de Trabalho Docente, adequando o nível de complexidade a cada série.</p> <p>* Vê de relação dos gêneros ao final deste documento.</p> <p>LEITURA</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificação do tema; ▪ Intertextualidade; ▪ Intencionalidade; ▪ Vozes sociais presentes no texto; ▪ Léxico; ▪ Coesão e coerência; ▪ Funções das classes gramaticais no texto; ▪ Elementos semânticos; ▪ Discurso direto e indireto; ▪ Emprego do sentido denotativo e conotativo no texto; ▪ Recursos estilísticos (figuras de linguagem); ▪ Marcas linguísticas: particularidades da língua, pontuação; recursos gráficos (como aspas, travessão, negrito); ▪ Variedade linguística; ▪ Acentuação gráfica; ▪ Ortografia. <p>ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tema do texto; ▪ Interlocutor; ▪ Finalidade do texto; ▪ Intencionalidade do texto; ▪ Intertextualidade; ▪ Condições de produção; ▪ Informatividade (informações necessárias para a coerência de texto); ▪ Vozes sociais presentes no texto; ▪ Discurso direto e indireto; ▪ Emprego do sentido denotativo e conotativo no texto; ▪ Léxico; ▪ Coesão e coerência; ▪ Funções das classes gramaticais no texto; ▪ Elementos semânticos; ▪ Recursos estilísticos(figuras de linguagem); ▪ Marcas linguísticas: particularidades da língua, pontuação; recursos gráficos (como aspas, travessão, negrito); ▪ Variedade linguística; ▪ Ortografia; ▪ Acentuação gráfica. 	<p>LEITURA É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Propicie práticas de leitura de textos de diferentes gêneros; ▪ Considere os conhecimentos prévios dos alunos; ▪ Formule questionamentos que possibilitem inferências sobre o texto; ▪ Encaminhe discussões e reflexões sobre: tema, intenções, intertextualidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, temporalidade, vozes sociais e ideologia; ▪ Contextualize a produção: suporte/fonte, interlocutores, finalidade, época; ▪ Utilize textos não-verbais diversos: gráficos, fotos, imagens, mapas e outros; ▪ Relacione o tema com o contexto atual; ▪ Oportunize a socialização das ideias dos alunos sobre o texto; ▪ Instigue o entendimento/reflexão das diferenças decorridas do uso de palavras e/ou expressões no sentido conotativo e denotativo, bem como de expressões que denotam ironia e humor; ▪ Estimule leituras que suscitem no reconhecimento do estilo, próprio de diferentes gêneros; ▪ Incentive a percepção dos recursos utilizados para determinar causa e consequência entre as partes e elementos do texto. <p>ESCRITA É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Planeje a produção textual a partir da delimitação tema, do interlocutor, intenções, intertextualidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, temporalidade e ideologia; ▪ Estimule a ampliação de leituras sobre o tema e o gênero propostos; ▪ Acompanhe a produção do texto; ▪ Acompanhe e encaminhe a reescrita textual: revisão dos argumentos das ideias, dos elementos que compõem o gênero; ▪ Instigue o uso de palavras e/ou expressões no sentido conotativo e denotativo, bem como de expressões que denotam ironia e humor. 	<p>LEITURA Espera-se do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Realização de leitura compreensiva do texto; ▪ Localização de informações explícitas e implícitas no texto; ▪ Posicionamento argumentativo; ▪ Ampliação do horizonte de expectativas; ▪ Ampliação do léxico; ▪ Percepção do ambiente no qual circula o gênero; ▪ Identificação da ideia principal do texto; ▪ Análise das intenções do autor; ▪ Identificação do tema; ▪ Dedução dos sentidos de palavras e/ou expressões a partir do contexto; ▪ Compreensão das diferenças decorridas do uso de palavras e/ou expressões no sentido conotativo e denotativo. <p>ESCRITA Espera-se do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Expressão de ideias com clareza; ▪ Elaboração de textos atendendo: <ul style="list-style-type: none"> - às situações de produção propostas (gênero, interlocutor, finalidade...); - à continuidade temática; ▪ Diferenciação do contexto de uso da linguagem formal e informal; ▪ Uso de recursos textuais como: coesão e coerência, informatividade, intertextualidade, etc.; ▪ Utilização adequada de recursos linguísticos como: pontuação, uso e função do artigo, pronome, substantivo, etc. ▪ Emprego de palavras e/ou expressões no sentido conotativo e denotativo, bem como de expressões que indicam ironia e humor, em conformidade com o gênero proposto.

Anexo A – CONTEÚDO ESTRUTURANTE DO 9º ANO (CONTINUAÇÃO)

Secretaria de Estado da Educação do Paraná

ENSINO FUNDAMENTAL: 8ª SÉRIE/9º ANO
CONTEÚDO ESTRUTURANTE: DISCURSO COMO PRÁTICA SOCIAL

CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AValiaÇÃO
<p>ORALIDADE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elementos extralinguísticos: entonação, pausas, gestos, etc; • Adequação do discurso ao gênero; • Turnos de fala; • Vozes sociais presentes no texto; • Variações linguísticas; • Marcas linguísticas: coesão, coerência, gírias, repetição; • Diferenças e semelhanças entre o discurso oral e o escrito; • Adequação da fala ao contexto; • Pronúncia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conduza a uma reflexão dos elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos. <p>ORALIDADE É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organize apresentações de textos produzidos pelos alunos levando em consideração a aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e finalidade do texto; • Oriente sobre o contexto social de uso do gênero oral selecionado; • Prepare apresentações que explorem as marcas linguísticas típicas da oralidade em seu uso formal e informal; • Estimule contação de histórias de diferentes gêneros, utilizando-se dos recursos extralinguísticos como: entonação, expressões facial, corporal e gestual, pausas e outros; • Selecione discursos de outros para análise dos recursos da oralidade, como: cenas de desenhos, programas infanto-juvenis, entrevistas, reportagem entre outros. 	<p>ORALIDADE Espera-se do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilização do discurso de acordo com a situação de produção (formal/informal); • Apresentação de ideias com clareza; • Compreensão de argumentos no discurso do outro; • Exposição objetiva de argumentos; • Organização da sequência da fala; • Respeito aos turnos de fala; • Análise dos argumentos apresentados pelos alunos em suas apresentações e/ou nos gêneros reais trabalhados; • Participação ativa em diálogos, relatos, discussões, quando necessário em língua materna; • Análise de recursos da oralidade em cenas de desenhos, programas infanto-juvenis, filmes, etc.

Anexo B - PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Introdução

Por meio dos componentes descritos na página 3, de acordo com as características e objetivos de cada um, procuramos contemplar o maior volume possível de conteúdos necessários para favorecer a formação educacional do aluno dentro de um campo de conhecimento que é muito amplo, uma vez que abre diálogo com todos os outros componentes curriculares. Afinal, há um número expressivo de conteúdos de história, geografia, ciências, entre outras matérias escolares, que circula em inglês, em todas as modalidades. O ensino de inglês se apresenta, portanto, como uma oportunidade de acesso ao conhecimento de diferentes áreas.

Mesmo cientes de que o aluno chega a esse ciclo do Ensino Fundamental com algum conhecimento prévio do objeto de ensino, fruto das mais variadas fontes, a proposta do material foi distribuir os conteúdos de forma a propiciar um conhecimento do nível básico até um nível intermediário (ou pré-intermediário). Entendemos que designações como “básico”, “pré-intermediário”, “intermediário”, “avançado”, entre outras classificações costumeiras, servem apenas como um referencial e não devem ser tomadas como rótulos que fixem os alunos em um determinado estágio. Afinal, um tema trabalhado no primeiro volume (meio ambiente, por exemplo) pode ser perfeitamente explorado nos níveis mais avançados da coleção, dependendo dos objetivos do professor e interesse dos alunos. O que define o nível, no caso, é o tipo de abordagem, a extensão dos textos, a linguagem e a escolha de itens linguísticos cuja apreensão, teoricamente, seja mais acessível em função do nível de desenvolvimento cognitivo e da maturidade do aluno.

Previendo que todo grupo, independentemente do número de alunos, é heterogêneo, enfatizamos a necessidade de estar sempre preparado para lidar com níveis diferentes de proficiência na sala de aula. A experiência tem mostrado que o nível dos alunos que iniciam o 6º ano no nosso contexto educacional costuma ser mais ou menos homogêneo, todavia, isso não pode ser tomado como um pressuposto. O fato de a coleção apresentar os conteúdos por meio de temas que costumam ser do interesse dessa faixa etária permite eventuais ajustes na hipótese de haver alunos que apresentem alguma vantagem linguística significativa em relação à maioria. Esses temas são sempre introduzidos com perguntas que, na maioria das vezes, pedem respostas abertas. É em situações como essas que o professor pode realizar trabalhos “diferenciados” com tais alunos, explorando outros aspectos dos mesmos temas, pedindo que eles produzam as respostas diretamente em inglês, entre outras possibilidades.

Permeando boa parte do trabalho que tem o objetivo primordial de proporcionar ao aluno prática

consistente das mais importantes habilidades (compreensão oral, produção oral, compreensão escrita e produção escrita), de acordo com as características de cada nível, houve, de nossa parte, um cuidado especial em promover uma abordagem intercultural. O que vem a ser isso? Dar oportunidade ao aluno que está aprendendo outro idioma de analisar os produtos culturais, imagens, valores e comportamentos que são compartilhados em sua própria cultura para, então, começar a fazer o mesmo em relação a outras culturas. O objetivo não é enaltecer uma cultura em detrimento da outra, mas mostrar que o “diferente” é às vezes “igual” em muitos aspectos, ou que o “igual” pode ser visto como “diferente” também. Trata-se de promover o respeito à alteridade, isto é, ao “outro”, algo que é particularmente importante no contato com uma língua que costumamos chamar de estrangeira. Com o passar do tempo o aluno até concluirá que a língua do outro não está muito distante da sua própria, visto que há um “diálogo” entre elas.

Para concluir esta introdução, gostaríamos de afirmar que o objetivo da coleção é propiciar a você, professor, um material que possa servir como uma ferramenta útil e significativa no seu dia a dia e que facilite seu trabalho, ainda que isso não signifique a ausência de trabalho contínuo de sua parte. Já aos alunos, nosso objetivo é propiciar o contato com um material diversificado, por meio de textos interessantes e estimulantes, imagens variadas, canções, desafios do tipo *quiz* presentes em todas as unidades, curiosidades, informações culturais, etc. Todas essas qualidades do material levam em conta o perfil do aluno com o qual estamos lidando, já que é desnecessário discorrer muito sobre as características de alunos com idades compreendidas entre 11 e 15 anos. São pessoas que estão deixando a infância para ingressar no universo dos adolescentes e dos adultos, daí que não podem ser tratadas nem como crianças nem como adultos. Seu principal centro de interesse costuma ser eles mesmos (afinal, estão vivenciando um período de afirmação do ‘eu’) e seus grupos de amigos. No entorno de tudo isso há, normalmente, um interesse muito grande pelo mundo das ciências, tecnologia, *games*, animais, temas relacionados com o meio ambiente, entre tantas outras coisas que costumam fascinar o aluno do 6º ao 9º ano. Como já foi dito, o estudo da língua inglesa na escola abre diálogo com outras disciplinas escolares, mas esse diálogo também se estende a tudo o que se relaciona aos interesses de pessoas entre 11 e 15 anos. Desse modo, esperamos que o aprendizado de inglês por meio desta coleção seja relevante para os alunos, uma vez que procuramos contemplar muitos desses temas ao longo das atividades dos livros.

Anexo C - ATIVIDADES DE LEITURA EXPLORANDO O CONTEXTO DE PRODUÇÃO.

3. Read the text below quickly and answer.

- a) Who wrote the text? _____ Terry Mulligan.
- b) When was the text posted? _____ On February 8, 2011.
- c) What is the objective of this text? _____ To give tips on how to make a good presentation.
- d) Which of the four sections seems to be more interesting to you? _____ Personal answers.

Teacher: Pedir que os alunos ainda não leiam o texto em detalhes, para garantir que eles desenvolvam cada vez mais a habilidade de reconhecer, num primeiro e rápido olhar, algumas informações importantes acerca das condições de produção do texto.

©2011

Oral Presentation Checklist for Middle School

By Terry Mulligan, eHow Contributor
updated February 08, 2011

Oral presentations are easier when you are prepared.

Giving an oral presentation in middle school can be a little scary for many students. However, if you work with the checklist below, you will be well prepared to do a terrific job. Tips on preparation, presentation aids, appearance, body language and verbal skills will give you everything you need for your big day.

1 Preparation

The best way to give a great presentation is to make sure you know your material. Read about your subject and make notes for yourself. Then lay out your notes in an orderly manner for your presentation. An outline is the easiest format to use.

Read the notes to yourself out loud. Make changes on your outline until you have all the facts you want to present.

Make sure you know how long your presentation is supposed to be. Stand in front of a mirror to practice and time yourself. Then ask a friend or relative to listen to you for more practice.

2 Presentation Aids

When you use simple tools and visual aids, it becomes easier to give your oral presentation. Write note cards for yourself from your research outline. It is important that you do not read from a piece of paper word for word. Break your presentation up into small pieces on your note cards as reminders of what you want to say.

Use visual aids whenever you can. If you have a product or example of your subject, bring it with you to show your audience. Prepare a Microsoft PowerPoint presentation, if allowed by your instructor.

3 Appearance and Body Language

The best way to get ready for your presentation is to make sure you show up on time and you have a clean and neat appearance. Stand straight with good posture and make eye contact with your audience to let them know you are interested in them so that they will be interested in you. Instead of standing still in one place, move your position in the room. You can also use hand gestures and facial expressions to engage your audience.

4 Verbal Presentation

When you finalize your notes, make sure your verbal presentation has a solid opening that gets the audience's attention. Also make sure you have a closing that convinces them that you have provided valuable information.

Present facts, history and pros and cons about your subject in a conversational tone, speaking clearly with correct pronunciation. This will ensure that your message will be well-received and you will have a successful oral presentation.

Available at: <http://www.ehow.com/info_7911725_oral-presentation-checklist-middle-school.html>. Accessed on: January 5, 2012.

Anexo D - ATIVIDADES DE COMPREENSÃO TEXTUAL E PÓS-LEITURA.

Exploring the text

1. These images are related to three items in the text on the previous page. Match them accordingly. Write the number.



Teacher: Após a correção, perguntar aos alunos o que essas três sentenças têm em comum (o fato de que todas são as primeiras sentenças e o fato de que todas introduzem a ideia principal). Identificar a ideia principal de um texto é uma importante habilidade de leitura, pois ajuda o aluno a compreender melhor o que lê. Você pode conversar com outros professores do 9º ano e, juntos, trabalharem mais consistentemente na identificação de ideias principais e informações complementares dos textos lidos nas diversas disciplinas.

2. Paragraphs usually have a topic sentence, a sentence that introduces a basic idea but does not give many details about it. Underline in the text the topic sentences in items 1, 2 and 3.

3. According to the text you read, are the ideas in the box below do's or don'ts in a presentation?

Teacher: Pedir que os alunos justifiquem suas respostas, mencionando o trecho do texto em que elas se encontram. Após a correção, perguntar se eles concordam que todas estas dicas são desaconselháveis.

	Do's	Don'ts
Memorize your part.		✓
Read the material for the class.		✓
Lean on the wall.		✓
Forget that you have an audience.		✓
Be formal.		✓

Post-reading

Teacher: Ao lidar com a pergunta 1, conversar com os alunos sobre as variações de sentido entre termos que, apenas teoricamente equivalentes em idiomas diferentes, apresentam particularidades de acordo com o lugar e o momento em que são empregados. Por exemplo, relação do aluno brasileiro com o termo *middle school* não é igual à relação que um aluno de outro país tem com esse mesmo conceito.

1. As a middle school student, you are the type of reader the author had in mind. Do you think middle school students in Brazil have the same profile of middle school students in other countries?
2. Which of the tips you learned here are really important to remember next time you prepare an oral presentation? Why?
3. How can you change your posture and language depending on the people you are talking to and the place where you are?

Quick Quiz

Suppose you have to make a 30-minute presentation. You have prepared twelve slides. All the slides contain the same amount of text. Use your math skills to calculate how much time you should spend to present each slide:

- Around two and a half minutes
- Around four minutes
- Around three minutes



Anexo E - PAPEL DO PROFESSOR E DO ALUNO.

mecânico, repetitivo, e desacompanhado de reflexão, sem levar em conta idade e características individuais e sociais dos alunos. Não descartamos a possibilidade de que esse tipo de postura possa trazer bons resultados para fins de obtenção de nota satisfatória em provas, até porque o tipo de prova aplicado nesses casos costuma refletir a postura do professor, mas, o que se observa em casos assim, é um conhecimento que não vai muito além da mecanização de fórmulas, memorização de conceitos e definições. Em resumo, são resultados pouco duradouros e com poucas chances de serem úteis para a vida futura do aluno.

A propósito dessa nova configuração, isto é, do papel do professor e do papel do aluno que consideramos desejáveis, sobretudo no contexto atual da educação, em que a escola vai deixando de ser vista como um local isolado do mundo exterior e descomprometida com o crescimento global do aprendiz, julgamos pertinente refletir acerca do que Almeida Filho vem nos acrescentar. Para esse autor, não se trata de “apagar populisticamente a assimetria inerente aos papéis de professor e aluno em nome de uma bandeira redentora de males de persuasão discursivo-comunicativa” (p. 15). Em outras palavras, o fato de o professor não ser mais visto como um monopolizador do saber e, sim, como um responsável por desempenhar um papel mais importante na preparação dos aprendizes para a vida, não deve significar que aluno e professor estabelecerão uma relação simétrica em que as responsabilidades de um e de outro possam ser negligenciadas. Evidentemente que não é esse o rumo que as coisas deverão tomar a partir de então, pois, concordando agora com Libâneo (2001) no ponto em que o autor discorre sobre a perspectiva histórico-cultural, entendemos que:

“O professor é aqui um parceiro mais experiente na conquista do conhecimento, interagindo com a experiência do aluno. O papel do ensino – e, portanto, do professor – é mediar a relação de conhecimento que o aluno trava com os objetos de conhecimento e consigo mesmo, para a construção de sua aprendizagem” (p. 2).

A assimetria inerente (e necessária, a nosso ver) aos papéis de professor e aluno é mantida nessa “nova” configuração, com a diferença de que a rotina em sala de aula passa a ser uma atividade conjunta, compartilhada, “como uma relação social entre professor e alunos frente ao saber escolar” (ibidem). O aluno continua dependendo da ajuda do professor (o parceiro mais experiente), não para aprender simplesmente um conteúdo em uma relação de cima para baixo, mas para construir e elaborar seus conhecimentos, seus métodos de estudo e sua afetividade. O papel do professor, portanto, deve ser o de guiar os alunos em direção às fontes, orientá-los nas técnicas de investigação e reflexão, bem como organizar as oportunidades de aprendizagem em todas as situações possíveis.

O fato de termos sugerido, no início do parágrafo anterior, que a assimetria é até necessária na relação que propomos entre professor e alunos não deve significar a manutenção de um paradigma do qual tentamos justamente nos distanciar. Não se trata da manutenção de um paradigma anterior que apenas viria, supostamente, com uma roupagem diferente. Acerca da inevitável relação assimétrica que existe entre professor e alunos é importante considerarmos o conceito de *hand-over* postulado por Bruner (apud MOITA LOPES, 1996). Trata-se do ponto em que o adulto, isto é, a figura do professor, “passa a competência para o aluno” (p. 97). Entendendo que é mantida uma relação de poder nessa relação, visto que o professor continua sendo o possuidor dos conhecimentos que o aluno não tem ou que ainda não desenvolveu, Bruner propõe que o primeiro tem a função central de construir andaimes (aos quais ele deu o nome de *scaffolding*) para o aluno aprender, de modo que este converta o conhecimento externo (do professor) em seu próprio, desenvolvendo, sobre este, um controle consciente. A diferença entre uma relação assimétrica como essa e uma relação assimétrica em que estão em cena um professor “tradicional” e alunos com poucas oportunidades de se tornarem autônomos é que, no primeiro caso, todos os participantes compartilham seus conhecimentos por meio da interação e, mais importante, no primeiro caso, os alunos compartilham dessa estruturação discursiva. Isso significa que, embora haja assimetria entre os participantes nesse caso, os alunos estão sempre cientes dos propósitos das atividades com as quais o professor trabalha em sala de aula.

Tudo isso implica uma série de compromissos por parte do professor, dentre os quais a necessidade de investir parte de seu tempo em diagnosticar as necessidades de seus alunos, levando em conta seu conhecimento prévio, suas habilidades e os aspectos culturais que podem, certamente, exercer uma significativa influência em todo o processo. Uma vez feito o diagnóstico, conforme explica Volpi (2001), o professor se vê diante da necessidade de estabelecer um diálogo com os alunos, que são os coparticipantes no processo, manifestando-se, assim, “uma nova função do docente: a de *negociador de objetivos e procedimentos*” (p. 127) (grifos da autora). A partir daí, o professor passa a atuar como facilitador do processo de aprendizagem, promovendo a troca de ideias com os alunos sobre como poderão atingir seus objetivos satisfatoriamente. Durante todo o processo, o papel do professor é de assessorar, fornecendo as informações necessárias ou, como foi dito, mostrando (ou fazendo com que os alunos vejam por si mesmos) os possíveis caminhos para obtê-las. Uma importante incumbência do professor citada por essa autora está relacionada com a avaliação. A autora comenta com propriedade que, quando bem realizada, a avaliação é o mecanismo que pode indicar se todas as iniciativas de estabelecer um diálogo

Anexo E - O PAPEL DO PROFESSOR E DO ALUNO (CONTINUAÇÃO).

com os alunos desde o momento do diagnóstico foram acertadas.

Da parte do aluno, a resposta que se espera é sua participação efetiva em trabalhos individuais, em pares ou em grupos, participando das negociações com vistas a seu desenvolvimento e dos colegas. O trabalho colaborativo, presente em diversas atividades propostas ao longo da coleção, é fundamental dentro de uma didática voltada para a interação.

Do aluno espera-se também que se torne pouco a pouco o sujeito de sua própria aprendizagem, auxiliado pelo próprio livro didático. É o que se vê, por exemplo, nos dois boxes reproduzidos a seguir. Em ambos os casos, busca-se fazer com que o aluno se torne sujeito de sua própria aprendizagem por meio da sugestão de estratégias que podem ser úteis não apenas no campo de língua estrangeira. O uso da língua materna possibilita alcançar o objetivo deste tipo de informação adicional, que aparece na forma de "tutor", e que é atuar como ferramenta de mediação para a construção de conhecimento não apenas na língua a ser aprendida, mas também no desenvolvimento de estratégias para o processo de aprendizagem como um todo.

Quando folheamos uma revista, assim como outros tipos de texto, nossos olhos tendem a observar primeiramente as imagens, títulos, slogans, manchetes. É uma estratégia meio espontânea que temos para selecionar o que mais nos interessa. Isso significa que esses elementos comunicam boa parte do conteúdo do texto "principal". Os produtores desses textos se esforçam em ilustrar bem esses espaços e em colocar títulos interessantes para garantir que muitas pessoas sejam atraídas por aquele conteúdo. Você consegue se lembrar de algumas situações de seu cotidiano em que você olha primeiramente para a imagem antes de decidir, por exemplo, comprar alguma coisa?



Diana Dreyfus

Da lista de palavras na atividade 5, quais se assemelham a palavras do português? Há algum falso cognato? Se há palavras cujo significado você desconhece completamente, o que você pode fazer antes de pedir ajuda ao professor? Pense em alguma estratégia e depois veja se os colegas tiveram ideias diferentes da sua.



Diana Dreyfus

Volume 1, Unit 3, seção
Reading Corner

Volume 1, Unit 4, seção
Words, Words, Words

O foco no desenvolvimento da aprendizagem autônoma está presente também na seção *Grammar bits*, que aborda a gramática de maneira indutiva. Isso permite que o aluno analise cognitivamente alguns exemplos extraídos dos textos e perceba as regras com um pouco mais de autonomia. Ainda que o percurso para tal percepção seja, de certa forma, guiado, a opção

ANEXO F – Descrição da abordagem indutiva para o ensino de gramática.

seções fixas aparecem nas unidades pode variar em alguns casos; todavia, elas estão sempre presentes. A seguir, descrevemos cada uma dessas seções.

- ▶ **Quick Challenge:** presente em todas as páginas de abertura, logo abaixo do quadro que traz o resumo dos objetivos de cada unidade, o *Quick Challenge*, como o nome já pressupõe, apresenta sempre um desafio ao aluno como um aquecimento antes do início do trabalho com a unidade. O aluno é sempre desafiado a buscar nas páginas daquela unidade alguma informação relativa ao uso de imagens. A atividade cumpre uma dupla função: proporcionar divertimento e contribuir no sentido de gerar interesse em folhear as páginas de cada unidade antes mesmo de começar a trabalhar com elas.
- ▶ **A First Approach:** Seu conteúdo é sempre distribuído em uma dupla de páginas, as quais aparecem, invariavelmente, após a abertura. Como o título da seção sugere, trata-se de uma primeira abordagem do tema da unidade, a qual é feita por meio de um vasto uso de imagens. Há sempre um bloco de perguntas (*Talking about the Topic*) que exploram essas imagens em seus mais diversos aspectos, além de acionarem conhecimento prévio. A introdução ao tema da unidade por meio das imagens é sempre seguida de atividades que continuam trabalhando o conteúdo dessas figuras, agora com foco em aspectos mais específicos (*Exploring the Topic*). Nessa segunda abordagem do tema, o aluno é convidado a realizar atividades que podem envolver a parte linguística, como a descrição de cada uma das imagens, questões culturais, além de atividades complementares e de curta duração como o acréscimo de novas figuras à página através de desenho ou colagem. A seção sempre se encerra com outro bloco de perguntas (*Looking around*), agora com o objetivo de chamar a atenção do aluno para questões de caráter intercultural. Nessa abordagem final do conteúdo imagético e verbal da seção, o aluno é convidado, por exemplo, a comparar as representações das imagens mostradas com sua realidade local, verificar até que ponto elas são semelhantes ou diferentes. As perguntas da subseção *Looking around* se caracterizam, fundamentalmente, pela preocupação em promover reflexão crítica por parte do aluno.
- ▶ **Reading Corner:** Seção localizada no desenvolvimento da habilidade de leitura (compreensão escrita). Por meio do trabalho com diferentes gêneros de texto (carteira de identidade, pôster de filme, mapa, cartão, artigo de jornal, história em quadrinhos, biografia, entrevista, texto literário, entre outros), o aluno é exposto a atividades que exploram diferentes tipos de compreensão do texto, o qual é sempre considerado no conjunto de elementos que o formam (fotos, ilus-

trações, tipologia, palavras, cores, formato, etc.). Em todas essas atividades, existe a preocupação com o acionamento de conhecimento prévio e com o uso de estratégias que podem ser úteis no desenvolvimento dos trabalhos relacionados a essa habilidade. O nível de complexidade dos textos selecionados para o volume 1 é relativamente reduzido em consideração ao estágio inicial de desenvolvimento linguístico do aluno, algo que é compensado com o amplo trabalho relacionado com a linguagem não verbal. A seção se subdivide em: *Pre-reading*, com atividades que focalizam, entre outros aspectos, o reconhecimento do gênero, as condições de produção do texto, inferência e predição; *Exploring the text*, com atividades que trabalham com compreensão global e de pontos principais do texto; *Post-reading*, com atividades que envolvem o engajamento em atividades de oralidade ou escrita sobre o texto lido. As questões propostas no *Post-reading* também permitem, dependendo da abordagem dada pelo professor e do conhecimento do aluno sobre o tema, desenvolver a reflexão crítica.

- ▶ **Words, Words, Words:** A abordagem conferida ao vocabulário na coleção gira em torno do tema de cada unidade, como uma maneira de estabelecer uma relação entre as diferentes seções. Isso não significa que o vocabulário trabalhado em *Words, Words, Words* é um resgate de termos e expressões que apareceram na seção de compreensão escrita, por exemplo. A seção de vocabulário no livro tem sua autonomia, e seu objetivo é expandir o repertório lexical do aluno, tendo como referência o tema de cada unidade. Na maioria das vezes, a apresentação do vocabulário na seção *Words, Words, Words* é feita com o acionamento de conhecimento prévio. É a partir daquilo que o aluno já conhece que o vocabulário novo é apresentado.
- ▶ **Grammar Bits:** Nesta seção existe sempre a preocupação em abordar a gramática dentro de contextos específicos, de acordo com a proposta teórico-metodológica da coleção. Isso ocorre, invariavelmente, de maneira indutiva, ou implícita. O primeiro passo é expor o aluno a alguns exemplos representativos do item gramatical que está sendo focalizado (que podem ter sido extraídos de outras seções da unidade ou não). A partir daí, o aluno é encorajado a perceber as regras e generalizações, completando as informações que se encontram no quadro *Making Sense*. A partir dessa exposição inicial, gradual, e planejada da língua, a seção oferece inúmeras oportunidades para o aluno começar a desenvolver sua competência em relação ao uso prático desse item linguístico.