

DEZ ANOS DE PCNS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA SEM AVALIAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS PELO PNLD

Maura Regina da Silva Dourado*

Resumo: Passados dez anos do lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais de línguas estrangeiras (BRASIL, 1998), a língua inglesa permanece fora do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Como os documentos fazem um deslocamento de ensino sobre a língua para um ensino visando ao engajamento discursivo do aluno, i.e., língua como prática social, partimos da hipótese de que os livros didáticos, mesmo sem avaliação pelo PNLD, têm tentado se adequar aos princípios postulados pelo documento oficial. O objetivo deste artigo é, portanto, comparar a proposta dos PCNs de LE com a de duas séries didáticas – Great! e English In Formation. O corpus se restringe a dois textos e respectivas atividades, cuja análise evidencia a concepção de língua como código e texto como pretexto para ensino de vocabulário e gramática, a descaracterização de gêneros textuais, e a inclusão de atividades de leitura e linguagem que vão de encontro ao documento.

Palavras-chave: parâmetro curricular; livro didático; língua inglesa; letramento; gênero textual.

1 INTRODUÇÃO

As crescentes mudanças tecnológicas, econômicas e sociais na sociedade contemporânea globalizada bem como o enfrentamento de problemas sociais têm apresentado desafios sem precedentes para a humanidade. Mais do que nunca a educação tem sido vista como instrumento necessário para preparar os educandos a enfrentarem desafios como a sobrevivência social e econômica (cf. UNESCO, [s.d.]).

* Professora da Universidade Federal da Paraíba. Doutora em Letras. E-mail: <mauradourado@hotmail.com>.

Todavia, não é qualquer educação que se faz necessária na sociedade contemporânea. Sociedades cada vez mais multimodais têm exigido níveis mais avançados de letramento, alcançados via educação lingüística (BAGNO, 2002; NEW LONDON GROUP, 2000; COPE; KALANTZIS, 2000; BRASIL, 1998; OCNEM, 2006).

As reformulações propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de língua materna e estrangeira (BRASIL, 1998) não são iniciativas isoladas do governo brasileiro; países como a China, Japão, Chile, Inglaterra, Finlândia também têm, nos últimos dez anos, implantado reformas educacionais do ensino básico, visando ao letramento crítico que promova a cidadania global e o bem-estar social, ou seja, à inevitável travessia da prescrição gramatical para a educação lingüística – para apropriar-me da expressão de Marcos Bagno (2002).

Visando à educação lingüística, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de língua portuguesa (LP) e estrangeira (LE) deslocaram a visão de língua enquanto código, a ser apropriado, a despeito de seu contexto de uso, para a visão de língua como prática social, i.e., como fenômeno de interação social, atividade de produção de sentidos entre interlocutores sócio-historicamente situados. Além da seção específica sobre a natureza sociointeracional da linguagem (p. 27-28), na seção dedicada às escolhas temáticas pertinentes para o aluno do ensino fundamental, a concepção de língua como prática social se faz presente, como pode ser observado abaixo:

Este posicionamento em relação às temáticas tratadas em sala de aula questiona o fenômeno do texto sobre a escova de dente [Esta metáfora se refere a textos que não tematizam explicitamente questões sociais] tão comum em sala de aula de Língua Estrangeira, que desloca a linguagem do mundo social. A temática de um texto sobre uma escova de dente não situa, imediatamente, a linguagem como um fenômeno social, já que o engajamento discursivo pela motivação temática não está patente, a menos que esse texto seja tratado em sala de aula em um contexto interacional que o faça valer como prática social [...] (BRASIL, 1998, p. 44-45)

Nessa perspectiva, o documento oficial defende que o ensino deva garantir ao aluno o seu engajamento discursivo em uma dada situação de

comunicação e num determinado contexto sócio-histórico-ideológico (BRASIL, 1998, p. 19). Não é de causar estranheza, portanto, que os PCNs de LE se oponham à matriz tradicional estruturalista de ensino de língua, na qual fragmentos da língua são priorizados com o objetivo de capacitar o aluno a aprender sobre a língua (conhecimento declarativo) em detrimento de aprender a usá-la (conhecimento procedimental) e de perceber os efeitos de sentido produzidos no/pelo uso da língua. Afinal, o objetivo não é a formação de conhecedores da língua ou da gramática, mas sim usuários competentes da linguagem, tendo a língua como uma de suas formas de manifestação.

Apesar de este ponto estar claro, surge uma primeira ambigüidade no documento, que gera confusão para o seu público-alvo. Apesar de priorizar o *uso* da língua, o que pressupõe as modalidades oral e escrita, os PCNs de LE (BRASIL, 1998) são ambíguos em relação às habilidades lingüísticas a serem desenvolvidas. Se, por um lado, o documento prevê a ênfase na habilidade de leitura alegando que “considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem” (p. 20); por outro, o mesmo documento estabelece como um dos objetivos do ensino de língua inglesa “utilizar outras [além da leitura] habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas” (p. 67).

Sabendo-se que o ensino da habilidade oral é um ponto controverso no ensino regular da língua estrangeira (inglês) face ao número de alunos por turma, à pouca proficiência lingüística e fluência de grande parte dos professores do ensino regular, e, sobretudo, à falta de cursos de atualização do Estado que viabilizem uso e aperfeiçoamento das habilidades lingüísticas que se fazem necessárias a todo professor de uma língua estrangeira, que vive num país monolíngüe de dimensões continentais como o Brasil, o documento evidencia que o ensino comunicativo, centrado em práticas de linguagem realizadas nas quatro habilidades, não é o alvo do governo.

A inclusão de uma área no currículo deve ser determinada, entre outros fatores, pela função que desempenha na sociedade. Em relação a uma língua estrangeira, isso requer uma reflexão sobre o seu uso efetivo pela população. No Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos das

fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano etc.) e de grupos nativos, *somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno.*

Deste modo, *considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem.* Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngües, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, 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.* (BRASIL, 1998, p. 20 – grifo nosso)

Esse argumento, datado de 1998, parece estar com seu tempo contado, haja vista à franca expansão do mercado brasileiro, à necessidade crescente por profissionais falantes fluentes, sobretudo da língua inglesa, e à instalação de empresas multinacionais no Brasil; ademais, os interesses dos próprios jovens brasileiros em videogames, filmes, bandas, e em conhecer e até se relacionarem com pessoas do exterior via internet ou engajando-se em programas como Jovem Embaixador etc. Interessante, ainda, observar que o interesse pelo ensino gratuito de língua inglesa tem trazido anualmente uma grande massa de estudantes egressos do ensino médio, sem proficiência lingüística mínima, para o curso de Letras das universidades públicas, acreditando que o curso corresponde a um curso de idiomas, e que lá, eles aprenderão a falar a língua inglesa.

No que tange à habilidade de leitura, alvo dos PCNs de LE e também dos livros didáticos de língua inglesa, cabe ressaltar que a proposta dos PCNs defende o uso de textos autênticos escritos em diversos gêneros textuais como, por exemplo, “pequenos diálogos, histórias em quadrinhos, instruções para jogos” (p. 72). Assim, os PCNs prevêem uma mudança no papel do aluno-leitor, que deve deixar de ser

um leitor de textos redigidos para fins pedagógicos para ser um leitor de textos em geral, passando da condição de mero decodificador de informações textuais com fins avaliativos para a de produtor de sentido de textos reais de diversos gêneros, que circulam na sociedade letrada contemporânea.

Ainda que tímida, se comparada aos documentos de língua portuguesa, a proposta de letramento em LE toma forma em alguns trechos do documento. Por exemplo,

A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeito do discurso via Língua Estrangeira. Essa construção passa pelo envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados por intermédio da utilização de uma língua estrangeira. (p. 19)

É importante garantir ao aluno uma experiência singular de construção de significado pelo domínio de uma base discursiva, que poderá ser ampliada quando se fizer necessário em sua vida futura ou quando as condições existentes nas escolas o permitirem. Entende-se por base discursiva o domínio da capacidade que possibilita as pessoas se comunicarem umas com as outras por meio do texto escrito ou oral. (p.19-20)

Tendo em vista a legitimidade, poder, e, até mesmo, a sacralização dos livros didáticos no contexto de ensino brasileiro (CORACINI, 1999), quer estando presente na sala de aula, quer sendo material de consulta e extração de exercícios (FORTE, 2007), faz-se, cada vez mais, necessária a avaliação dos livros didáticos de língua inglesa disponíveis no mercado, sobretudo aqueles que estão sendo adotados por professores e/ou prefeituras por, supostamente, estarem “de acordo com os PCNs”.

É mister informar, também, que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cujos objetivos são a aquisição e a distribuição gratuita de livros didáticos para os alunos de escolas públicas, tem tido um papel fundamental, nos últimos anos, em assegurar a transposição didática dos PCNs de LP e a evolução da qualidade dos livros aprovados de língua

portuguesa (cf. BARROS; NASCIMENTO, 2007; BATISTA; VAL; ROJO, 2004). Apesar deste avanço, o livro de língua inglesa continua fora do programa oficial de distribuição e avaliação do livro didático. O resultado dessa incongruência do Ministério da Educação é que enquanto a avaliação dos livros de língua portuguesa, pelo PNLID, faz cumprir eficazmente os princípios básicos dos PCNs de LP para o ensino de língua portuguesa, os PCNs de LE caem no esquecimento ou permanecem desconhecidos para muitos professores. Notas de campo, obtidas pela pesquisadora durante formação de professores do Estado da Paraíba, entre maio e outubro de 2007, revelam que muitos professores (geralmente de escolas de grande porte) jamais leram os PCNs de LE, apesar de muitos saberem que suas escolas os possuem.

Face ao esquecimento e descaso para com os PCNs de LE, objetivamos, nesse artigo, resgatar os conceitos de língua, texto, gênero e leitura nesse documento oficial e compará-los com a proposta didática realizada por duas séries didáticas de inglês para o ensino fundamental. Esse estudo justifica-se pelo fato de que, como os professores desconhecem os documentos oficiais, a escolha de atividades de exercícios gramaticais descontextualizados continua mantendo o ensino de língua inglesa na contramão de uma proposta de letramento. Essa consideração apóia-se tanto nos PCNs de LE, que afirmam que “A maioria das propostas situam-se na abordagem comunicativa de ensino de línguas, mas os exercícios propostos, em geral, exploram pontos ou estruturas gramaticais descontextualizados” (p. 24), como em um *corpus* de exemplares de atividades típicas, coletado com 283 professores que, recentemente, passaram pelo curso de formação continuada, oferecido pela Secretaria de Educação do Estado da Paraíba. Dentre as quatro atividades mais freqüentes (95%), destacam-se:

Use the verb to be (am, is or are):

- a) I ____ happy.
- b) You ____ intelligent girl [sic].

Complete in the Simple Present tense [sic]:

- a) Mary ____ to the club. (to go).
- b) Peter and Kate ____ math. (to study)

Complete with A or AN when necessary:

- a) My mother is ____ dentist.
- b) My brother studies in ____ university in New York.

Change the sentences to the interrogative and negative form of the Simple Past Tense:

- a) He went to Tambaú beach last Saturday.
- b) They studied in a public school last year.

Para além de apontar falhas nas duas coleções didáticas, interessamos fazer sugestões de adaptação e ampliação de seus horizontes nos aspectos de revisão da concepção de língua, texto, gênero textual e leitura e respectiva abordagem, a fim de resgatar a proposta de formação de seres discursivos, apregoada pelos PCNs de LE. Para tal fim, este artigo subdivide-se nas seguintes seções: 2. concepção de texto, gêneros textuais e leitura nos PCNs de LE; 3. perspectivas teóricas de leitura em língua estrangeira e nos PCNs de LE; 4. apresentação das séries didáticas *Great! (2002)* e *English In Formation (FTD, 2005)*¹ e os procedimentos de análise; 5. a transposição didática dos PCNs no *corpus* analisado; 6. considerações finais.

2 CONCEPÇÃO DE TEXTO, GÊNEROS TEXTUAIS E LEITURA NOS PCNS DE LE

Ao defenderem que a aprendizagem de LE “deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social” (BRASIL, 1998, p. 15), os PCNs de LE centram o trabalho sobre o texto, que se define como unidade de sentido com propósito comunicativo. Afinal, são os textos orais e escritos, produzidos com intencionalidade comunicativa, no seio de um processo interlocutivo e com realização empírica na forma de diversos gêneros textuais, que

¹ Para facilitar a leitura do texto, os livros didáticos analisados estão sendo identificados pelo título e não pelo nome do(s) autor(es). As referências bibliográficas estão ao final do artigo no item “séries didáticas analisadas”.

garantem a interação social e o engajamento discursivo defendido pelos PCNs de LE.

Ora, se todo texto tem uma realização empírica em forma de um gênero textual, é de fundamental importância que a terminologia utilizada nos PCNs de LE seja precisa, consistente, e que os conceitos utilizados sejam devidamente apresentados. Entretanto, há no documento oficial uma confusão conceitual e imprecisão terminológica dos termos ‘tipo de texto’ e ‘gêneros textuais’, que compromete a sua compreensão.

Vejam algumas ocorrências de uso indiscriminado do termo ‘tipo textual’, fazendo referência ora à tipologia clássica de texto (descritivo, narrativo e argumentativo), ora às realizações empíricas do texto (gêneros):

Os textos orais e escritos podem ser classificados em três *tipos* básicos: narrativos, descritivos e argumentativos [...] Esses três *tipos* de texto são usados na organização de vários outros *tipos* de textos, que têm funções diferentes na prática social: *textos literários, textos pedagógicos, textos científicos, textos epistolares, textos de propagandas, entrevistas, debates* etc. Assim, dependendo do alvo a ser atingido, o autor escolherá um ou outro *tipo* de texto. (p. 31)

[uso] da organização da informação em *tipos* de textos (alguns sendo típicos da fala – por exemplo, uma *entrevista* – e outros da escrita – por exemplo, um *ensaio acadêmico* [...]) (p. 97)

A determinação dos conteúdos referentes a *tipos* de texto (orais e escritos) se pauta por tipos com os quais os alunos nessa faixa etária estão mais familiarizados [...]: *pequenas histórias, quadrinhas, histórias em quadrinhos, instruções de jogos* [...] (p. 47)

[...] é necessário dispor de uma grande *variedade* de textos de diversos *tipos*, provenientes de *jornais, revistas, instruções de jogos, livros, da Internet* etc. (p. 92 – grifo nosso)

No primeiro exemplo, o termo ‘tipo’ é utilizado indiscriminadamente para se referir à tipologia textual e a gêneros textuais. Nos segundo e terceiro exemplos, ‘tipo’ é usado no lugar de ‘gênero’. No último exemplo, pode-se observar que a terminologia empregada engloba ‘variedade’, ‘tipos’, exemplos de gêneros (ex: instruções de jogos) e, até mesmo, suportes (jornais, revistas, livros e

Internet). Se retextualizado de forma apropriada, esse último exemplo provavelmente seria “[...] é necessário dispor de uma grande variedade de textos de diversos gêneros e tipos, provenientes de jornais, revistas, livros, da Internet etc.”.

Além dessa confusão terminológica e da ambigüidade sobre qual(is) habilidade(s) ensinar, o documento oficial também incorre numa questão bastante criticada tanto por lingüistas (CUNHA, 2004; SOUSA, 2004) como pelas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2004, 2006), a saber: o uso do texto como pretexto para outra finalidade. No documento, o gênero “reportagem” aparece como pretexto para o ensino de elementos de descrição e narração em detrimento dos elementos que constituem uma reportagem (função social, estrutura composicional, estilo). Observe-se as orientações fornecidas:

Por exemplo, apresentar o tema a partir de uma *reportagem jornalística* (de fontes escritas ou orais) *em que elementos descritivos e narrativos possam ser aproveitados na produção*, assim como se possa acionar os elementos que indicam a natureza sociointeracional da linguagem. A produção a ser solicitada ao aluno vai variar conforme o conhecimento já adquirido sobre os tipos de texto. Por exemplo, no caso do domínio da estrutura de uma comunicação pessoal escrita, são possíveis algumas atividades: identificar a partir de traços físicos personagens do mundo esportivo, de conhecimento dos alunos; descrever colegas que participam de atividades esportivas na escola; narrar em forma de breve notícia de jornal um acontecimento desportivo quer relacionado à escola, quer a outras comunidades nas quais participa o aluno. (p. 105 – grifo nosso)

Alegamos que, tendo em vista a relevância social da proposta de letramento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, esses três problemas (imprecisão terminológica, ambigüidade no ensino das habilidades, e texto como pretexto para outra finalidade), que causam confusão para o público leitor dos documentos oficiais, podem e devem ser contornados por diretrizes estaduais e municipais.

À guisa de ilustração, citamos os Referenciais Estaduais da Paraíba (DOURADO; ROCA, 2007; REINALDO; DOURADO, 2007), que, com base nos documentos oficiais anteriores, centra o ensino nas

práticas de linguagem realizadas por meio de diversos gêneros textuais. Isso implica a introdução dos gêneros na sala de aula de forma sistemática, intencional e planejada, e a elaboração de um currículo que privilegie o ensino gradativo e em espiral, que dê conta, de forma cada vez mais complexa, das esferas sociais de circulação (cotidiano, escolar, religioso, jornalístico, publicitário, científico, virtual, político); dos suportes (panfletos, cartazes, revistas, jornais, Internet, rótulos); registro (do mais informal e mais familiar ao mais formal e menos familiar); os recursos multimodais que se integram (letra, som, cor, imagem), bem como as condições de produção do discurso. No entanto, cabe apontar um problema, já que o documento acima é orientado especificamente para o ensino médio; o ensino fundamental, portanto, continua sem diretrizes estaduais que resgatem os PCNs do limbo em que se encontram.

3 CONCEPÇÕES TEÓRICAS DE LEITURA PRESENTES NOS PCNS DE LE

Embora a leitura seja um processo de busca e construção de sentido(s), durante o qual ocorrem, simultaneamente, várias operações cognitivas (decodificação, inferências, antecipações, segmentação de unidades de sentido, estabelecimento de relações intra e extratextuais, seleção de informações relevantes, observação das condições de produção do texto), há diferentes concepções de leitura, dependendo da concepção de língua e texto que se adote.

Na concepção de leitura como um processo *ascendente* e linear de decodificação textual, o texto tem existência própria, independente do leitor e de suas condições de produção, ou seja, o sentido é imanente ao texto, cabendo ao leitor *des-cobrir* o significado já contido no texto e resgatar informação. Essa perspectiva materializa-se por meio de perguntas específicas como, por exemplo, ‘*Onde o acidente ocorreu?*’, ‘*O que o autor diz na linha 2?*’, cabendo ao leitor localizar, resgatar e/ou traduzir trechos do texto.

Desde o ensino fundamental, os PCNs de LE já se afastam dessa concepção quando informam que:

A visão de leitura adotada difere daquela tradicionalmente seguida em sala de aula e em material didático, centrada em aspectos de decodificação da palavra escrita, em que o único conhecimento utilizado pelo leitor-aluno é o sistêmico, baseando-se numa concepção de leitura em que o significado é inerente ao texto e não uma construção social. (p.93)

Segundo a concepção *descendente*, ler implica acionar esquemas de mundo, conhecimento prévio, levantar hipóteses, fazer predições com base no tema. Diferentemente da abordagem ascendente, em que a ênfase é colocada no texto, nessa perspectiva a ênfase recai no leitor, a quem cabe atribuir sentido ao texto a partir de seu conhecimento prévio sobre um dado tema. A concepção descendente é crucial para a ativação do conhecimento prévio do aluno-leitor sobre o tema, predição e checagem de hipóteses, mas não suficiente para interação e produção de sentido(s) para o texto-alvo.

Indícios dessa perspectiva são encontrados em perguntas do tipo: ‘O que você acha desse tema?’, ‘O que você sabe sobre esse tema?’, que não necessariamente convidam à interação com informações textuais. A abordagem descendente de leitura é valorizada no documento oficial no seguinte trecho: “O que é crucial no ensino de leitura é a ativação do conhecimento prévio do leitor [...]” (p. 90). Mas isso não significa que o foco das atividades de leitura seja apenas ativar o conhecimento prévio do aluno sem encorajá-lo a dialogar com o texto e rever informações já sabidas à luz de informações novas.

A concepção *sociointeracionista* concilia as perspectivas ascendente e descendente. A ênfase deixa de ser apenas no texto ou no leitor e passa a ser na interação leitor-texto-contexto. As aplicações pedagógicas dessa concepção de leitura incluem atividades de compreensão que coadunem as anteriores: ‘O texto responde as predições feitas antes?’, ‘Que outras razões o autor poderia ter elencado?’, ‘Como você responderia essa pergunta feita pelo autor, levando em conta as informações textuais?’, ‘Qual o argumento do autor? Justifique com elementos do texto.’

Os PCNs de LE adicionam à perspectiva interacionista o componente social, ao defenderem que ler implica “situar o texto, identificando quem é o autor, o leitor virtual, quando e onde é publicado e com que propósito, de modo a evidenciar a leitura como uma prática sociointeracional” (p. 92).

Para além do contexto imediato, a concepção *discursiva* resgata o contexto sócio-histórico-ideológico. Percebe-se alinhamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental de língua estrangeira, também, com essa perspectiva na medida em que, segundo o documento, “todo encontro interacional é crucialmente marcado pelo mundo social que o envolve: pela instituição, pela cultura e pela história” (p. 27) ou, ainda, “todo significado é dialógico, isto é, é construído pelos participantes do discurso [...] quem usa a linguagem com alguém, o faz de algum lugar determinado social e historicamente” (p. 27).

Face às concepções teóricas de língua, texto e gênero textual, defendemos que uma proposta de leitura que esteja “de acordo com os PCNs de LE” deva engajar os alunos em perguntas de compreensão que explorem todas as quatro concepções explanadas acima. E se quisermos que os alunos brasileiros galguem níveis mais refinados de pensamento crítico e letramento, desenvolvendo a capacidade de produzir sentido para textos diversos, que circulam na sociedade contemporânea, o modelo de Crawford (2005) fornece uma matriz de habilidades, as quais envolvem desde o recordar informação, entender, aplicar, analisar, avaliar, até o criar, que podem ser desenvolvidas por diferentes perguntas de compreensão.

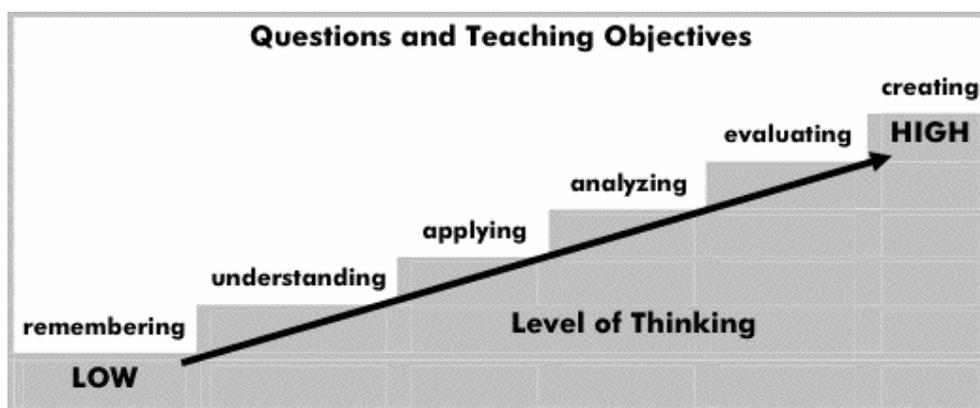


Figura 1 – Matriz de habilidades: modelo de Crawford (2005, p. 4).

Assim, para além do ensino tradicional de língua estrangeira, que tem operado, quase que exclusivamente, no nível mais elementar do recordar – por meio de exercícios mecânicos de repetição,

preenchimento de lacunas, memorização, localização de informações textuais, e estudo sobre a língua em detrimento do estudo da língua em uso –, formar um ser letrado “capaz de agir no mundo social” (BRASIL, 1998, p. 15) implica encorajar o aluno, sobretudo, a refletir, entender, aplicar, analisar, comparar, associar, confrontar, mobilizar saberes, desenvolver, avaliar, elaborar, criar, propor transformações para sua condição atual ou de outrem. Isso sem perder de vista o aprimoramento do educando como pessoa humana, o que inclui formação de valores e preceitos éticos como apreçoam a LDB (BRASIL, 1996) e os PCNs de LE (BRASIL, 1998). Cabe-nos ressaltar, que, numa proposta dessa envergadura, a avaliação, realizada desde 1996, pelo Programa Nacional do Livro Didático tem papel imprescindível, como ilustram as resenhas críticas publicadas no Guia Nacional do Livro Didático.

4 AS SÉRIES DIDÁTICAS E OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Publicada em 2002 pela Macmillan do Brasil e retirada de circulação em 2006, a série *Great!*, destinada ao ensino fundamental (5ª a 8ª série) e composta por quatro unidades por volume, tematiza, entre outros, o meio-ambiente, a pluralidade cultural, a violência, a educação e a língua inglesa no mundo.

Todas as unidades da série apresentam tópicos (relacionados diretamente, ou não, aos temas principais) e duas seções dedicadas ao desenvolvimento de estratégias de leitura e aprendizagem (*Desenvolvimento de leitura*, que “visa ao desenvolvimento formal de estratégias de leitura e *Aprendendo a estudar*, que reúne atividades que contribuem para o desenvolvimento de estratégias de estudo da língua inglesa’, p. iv-v, Guia do Professor).

A escolha da série deveu-se à necessidade de análise de experiências e tentativas de transposição dos PCNs de LE quando da elaboração de uma proposta de letramento para o ensino de língua inglesa, em um centro estadual experimental da região, centrada em gêneros textuais (DOURADO, 2004, 2005). Dentre as séries recebidas das editoras, *Great!* chamou a atenção da equipe de professores pela

diversidade de gêneros e textos aparentemente autênticos, pela proposta de ensino de leitura por meio de “estratégias variadas de leitura”, por anunciar que trabalharia “situações reais” de uso de gramática e vocabulário, e, sobretudo, por se tratar de uma editora de tradição no ensino de língua inglesa (Macmillan).

Um outro aspecto que influenciou a análise da série foi a proposta didática que revelou a intencionalidade das autoras, no Guia do Professor, de (1) trazer “em todas as unidades propostas de reflexões e discussões sobre assuntos interdisciplinares, culturais e polêmicos e/ou de formação adequados à faixa etária dos alunos”(p. v), (2) introduzir diferentes gêneros textuais (mesmo fazendo referência ao termo “tipo”): “Introduzir diferentes tipos e formatos de texto – de gráficos, mapas e anúncios a textos informativos, memorandos e entrevistas – refletindo a variedade de informações escritas presente no dia-a-dia” (p.iii), e (3) anunciar estar “em total consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Estrangeira Moderna” na contracapa dos quatro volumes da série.

No caso do *English In Formation* a escolha deveu-se ao fato de esta série ser atualmente adotada no município de Campina Grande (PB) por uma decisão da Secretaria do Município (depoimento fornecido por professores do Município em curso de formação ministrado em outubro de 2007 na cidade de Campina Grande). Uma outra razão é o fato de duas mestrandas da região estarem pesquisando essa série didática, trazendo-a à nossa apreciação crítica.

A série é composta por 4 volumes (5^a – 8^a série ou 6^o – 9^o ano). Todos os volumes apresentam “seis unidades independentes e três unidades de revisão e variedades [...] As variedades incluem curiosidades, pronúncia, um retrospecto do vocabulário aprendido a cada duas unidades e a indicação das funções comunicativas abordadas”. (Apresentação ao professor, p. iv)

O manual do professor dessa série só se diferencia de uma cópia do livro do aluno com respostas porque apresenta planos de aula com todos os procedimentos metodológicos recomendados para cada unidade. Embora não seja alvo de nossa análise, as orientações fornecidas parecem pressupor a concepção do autor em relação à (falta

de) experiência didática do professor-alvo, como pode ser constatado abaixo com um trecho do manual do professor transcrito:

Starting point: livros fechados. Informe que a lição a ser estudada fala de uma viagem ao exterior. O senhor Burton está com seus sobrinhos numa agência de viagens (travel agency). Ele está comprando dois pacotes de viagem (package tours) para a China, como presente para eles [...] Pergunte se sabem qual a atração turística mais famosa da China. (The Great Wall, A grande muralha da china). Qual a língua falada pelos Chineses? (O Mandarim é a língua oficial com o maior número de falantes do planeta.) [...] à medida que for citando as palavras, escreva-as no quadro. Em seguida, leia-as e peça que repitam [...]. (*English In Formation*, p. 52-53)

Alguns dos itens presentes nos critérios avaliativos no PNLD de LP (BRASIL, 2007, p. 16), como, por exemplo: explicitação dos pressupostos teóricos e metodológicos em que se baseia, fornecimento de subsídios para a avaliação dos resultados de ensino, assim como para a ampliação e adaptação das propostas que figuram no(s) livro(s), ou ainda, subsídios para a atualização e formação do professor, tais como bibliografia básica, sugestões de leitura suplementar, sugestões de integração com outras disciplinas ou de exploração de temas transversais, dentre outros, não são fornecidos.

Como já dito, o *corpus* da pesquisa consiste especificamente em dois textos, um de cada série, por julgarmos que ambos ilustram problemas comuns nos livros didáticos de língua inglesa, quais sejam: adaptação de textos para fins pedagógicos, ainda que se utilizando de sofisticados recursos gráficos, que os fazem parecer autênticos aos olhos leigos, atividades de leitura superficial, didatização e descaracterização do gênero em foco. Face ao *corpus* limitado desse estudo, nosso argumento se restringe à observação de que ambos os textos atuam na contramão dos PCNs de LE e do PNLD de LP.

Os procedimentos de análise adotados incluem análise da função do gênero-alvo no contexto da lição, as concepções de língua, texto e leitura, que podem ser apreendidas pelas atividades propostas e orientações ao professor. Num primeiro momento de análise geral, ambas as séries serão tratadas juntas; num segundo momento, entretanto, uma análise mais detalhada será realizada em separado.

5 A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DAS NOÇÕES DE LÍNGUA, TEXTO E LEITURA DOS PCNS DE LE NO *CORPUS*

Ambos os textos tratam do tema ‘viagem turística’, sendo que no *Great!* o texto está no volume da 6ª série, e no *English In Formation*, no volume da 7ª série. Enquanto que no *Great!* o gênero textual trabalhado é um informativo turístico, no *English In Formation*, o gênero, não informado pelo autor, parece ser um panfleto de pacote turístico.

Em ambos os casos, os gêneros não são objeto de estudo como se poderia esperar em tempos de PCNs e de outros documentos oficiais. Em outras palavras, não é feito um trabalho pedagógico que capacite o aluno a se tornar um leitor desses gêneros que circulam na esfera turística, como veremos mais detalhadamente abaixo.

A análise do contexto imediato onde esses dois textos estão inseridos revela que o informativo turístico com o pacote para a Chapada dos Guimarães, no *Great!*, encontra-se na Unidade 2, cujo tema principal é “tempo”, e os objetivos específicos são: a. falar sobre horas, dias da semana, meses, estações do ano, e datas especiais; b. Entender e fornecer instruções e avisos usando o imperativo; c. Ordenar fatos e idéias empregando numerais ordinais e expressões que indicam seqüência; d. Refletir sobre a organização de estudo pessoal; e. Identificar formas de contar o tempo em diferentes épocas e sociedades.

Essa Unidade 2, sobre Tempo, contém os seguintes tópicos:

- Tempo no mundo
- Medidas de tempo
- Meses e estações
- Calendário (datas festivas)
- Dias da semana
- Instruções
- Segurança pessoal

O informativo turístico analisado encontra-se no último tópico, intitulado “Segurança pessoal” [*Personal Safety*], e não mostra qualquer relação com o tema da unidade.

Já o panfleto turístico com o pacote para Beijing encontra-se na Unidade 4, intitulada “Na agência de viagens” [*At the travel agency*]. Embora o objetivo da unidade não conste nem no livro do professor nem no do aluno, o plano de curso lista as seguintes “funções comunicativas” a serem abordadas, as quais podem ser vistas como sendo o objetivo das unidades: “i. contactar uma agência de viagens; ii. falar dos seus planos; iii. contar uma surpresa; iv. desejar uma boa viagem; expressar ações futuras; v. falar sobre os meses e as estações” (p. vii). Diferentemente do *Great!*, no *English In Formation* há uma relação entre o tema da unidade (viagem ao exterior) e o gênero trabalhado, mas não entre o panfleto de internet trabalhado e as funções comunicativas explicitadas acima.

Posto isso, procederemos à análise detalhada dos textos e das concepções adotadas pelos autores, tratando cada um dos textos separadamente.

No *Great!*, o informativo turístico dá as boas-vindas e convida os turistas das cavernas e do famoso Lago Azul da Chapada dos Guimarães para conhecerem o cerrado, aves e animais como lobos e águias. Na Figura 2, reconstruímos de forma aproximada tanto o conteúdo quanto o *layout* do panfleto para melhor visualização do(a) leitor(a).

Com um *layout* híbrido, que mescla traços composicionais e finalidade comunicativa dos gêneros ‘panfleto turístico’ (atrativos locais lago, pássaro e lobo), ‘verbete’ de um dicionário ilustrado e ‘informativo turístico’ (com aviso/lembrete aos visitantes), o texto apresenta, como reconstruído e apontado na ilustração acima, o desenho de um homem, trajado em jeans, camisa de mangas compridas, sapato, cinto, chapéu de palha e óculos escuros, no canto superior esquerdo, que faz uso da linguagem verbal (texto centralizado) para dar as boas-vindas aos turistas e informar que o interior das cavernas é frio, sendo, portanto, aconselhável levar roupas quentes, sapatos confortáveis para caminhadas de longa distância e repelente contra insetos. Do lado direito, fotos dos atrativos turísticos – caverna, pássaro, lobo-guará –, e do lado esquerdo e abaixo do lembrete, doze verbetes ilustrados (sapatos, repelente, bússola,

câmera fotográfica e filmes, binóculos, óculos de sol, camisa de manga comprida, lanterna, canivete, chapéu de palha com aba).



Figura 2 – Reconstrução do conteúdo e layout do informativo turístico (Adaptado de *Great*, v. 2, p. 44).

Sabemos que um panfleto turístico geralmente anuncia e descreve um ponto turístico apelando para as belezas naturais, atrativos do local-alvo, fotos, cores e imagens. Se distribuído por agências de viagens, apresentam também serviços, pacotes disponíveis, valores. Diferentemente, um informativo turístico, gênero-alvo destacado no topo da página do livro do professor, fornece e informa o turista/visitante sobre um determinado local turístico, trilhas, mapa onde os pontos turísticos se encontram, cuidados que devem ser tomados, o que não deve/pode ser feito em relação à fauna e flora local, o que fazer em casos de emergência.

Ao criar um texto para fins pedagógicos com traços de três gêneros (incluindo o verbete de dicionário ilustrado), as autoras descaracterizaram o gênero alvo didatizado e, com isso, perdem a oportunidade de inserir o aluno-leitor em vivências de aprendizagem formativas que poderiam lhe permitir familiarizar-se com esse gênero e dele tornar-se leitor. Do único encontro com um informativo turístico nos quatro volumes, o aluno-leitor em formação sai sem qualquer atividade que o exponha a informativos turísticos autênticos, diferencie informativos e panfletos turísticos, sua função social e características

composicionais, o que, argumentamos, vai de encontro à proposta de letramento esboçada pelos PCNs de LE.

A inclusão de glossário ilustrado (linguagem verbal e não verbal) referente às peças de vestuário e acessórios, necessários na região, reitera a descaracterização do gênero, colocando-o a serviço do ensino de vocabulário. Negligencia-se, dessa forma, a finalidade comunicativa, a dimensão enunciativa, a estrutura composicional, o contexto de produção, o qual, aliás, não é informado, talvez pelo fato de o texto ter sido elaborado exclusivamente para fins didáticos.

Isso não quer dizer que o vocabulário não deva ser explorado. Ele deve fazer parte do trabalho com aspectos lingüístico-enunciativos a serem abordados quando do trabalho pedagógico sobre a língua(gem) em uso no texto em foco (cf. DOURADO; ROCA, 2007; GUIMARÃES, 2006). Já a prática tão criticada de texto como pretexto para vocabulário ou gramática, que compromete não apenas o trabalho com o texto enquanto objeto de ensino e, conseqüentemente, a formação de um leitor crítico de informativos turísticos, está presente nas atividades de língua(gem) propostas.

Pode-se perceber que as atividades, transcritas abaixo, se restringem ao ensino de vocabulário e ao uso do imperativo (por meio de avisos – tópico 6, objetivo ‘b’, listados acima):

<p>1) Leia o informativo para turistas estrangeiros da Chapada dos Guimarães. Identifique os objetos.</p> <p>2) Escolha três coisas importantes para esses diferentes locais:</p> <p style="padding-left: 40px;">a. as cavernas b. o cerrado</p> <p>Compare com aquelas escolhidas pelos seus colegas.</p>
<p>1) Olhe para os objetos no informativo. Liste-os na coluna correta em seu caderno.</p> <p style="text-align: center;">TRAZER USAR VESTIR</p> <p>2) Agora escreva mais avisos para os turistas usando <i>wear</i>, <i>use</i> ou <i>bring</i>.</p> <p style="padding-left: 40px;">Exemplo: <i>Wear sunglasses!</i></p> <p>Compare suas instruções com as de seus colegas.</p>

Figura 3 – Exercício extraído de Great 2 (p. 44 – tradução nossa).

Terminamos a análise do texto do *Great!* argumentando que formar um leitor de um informativo turístico implica ensinar que um informativo turístico, objeto de ensino explicitado no livro do professor, tem a finalidade de dar informações importantes e necessárias ao bem-estar durante uma viagem ou excursão. Deve-se ensinar o aluno a identificar a relevância e necessidade dessas informações em seus contextos de produção. Sua estrutura composicional autêntica precisa ser alvo de atenção, familiarização e reflexão. Seus recursos lingüísticos (estilo), que dependem do público a que se destinam, precisam ser percebidos. Um informativo dirigido para jovens terá escolhas lexicais bem diferentes daquele direcionado para um grupo adulto ou, ainda, de terceira idade. Criar a oportunidade de os alunos criarem informativos turísticos bilíngües para os passeios escolares é uma forma não apenas de trabalhar de modo interdisciplinar, com o professor de português e geografia, por exemplo, mas de criar oportunidade para que os alunos se apropriem desse gênero textual e sua função social.

O pacote oferecido por um panfleto turístico na Internet foi o texto selecionado pelo autor do *English In Formation*. Um indivíduo letrado de páginas de Internet percebe que o texto é descaracterizado em seu *layout* original, o que faz com que *hiperlinks* originais, por exemplo, desapareçam.

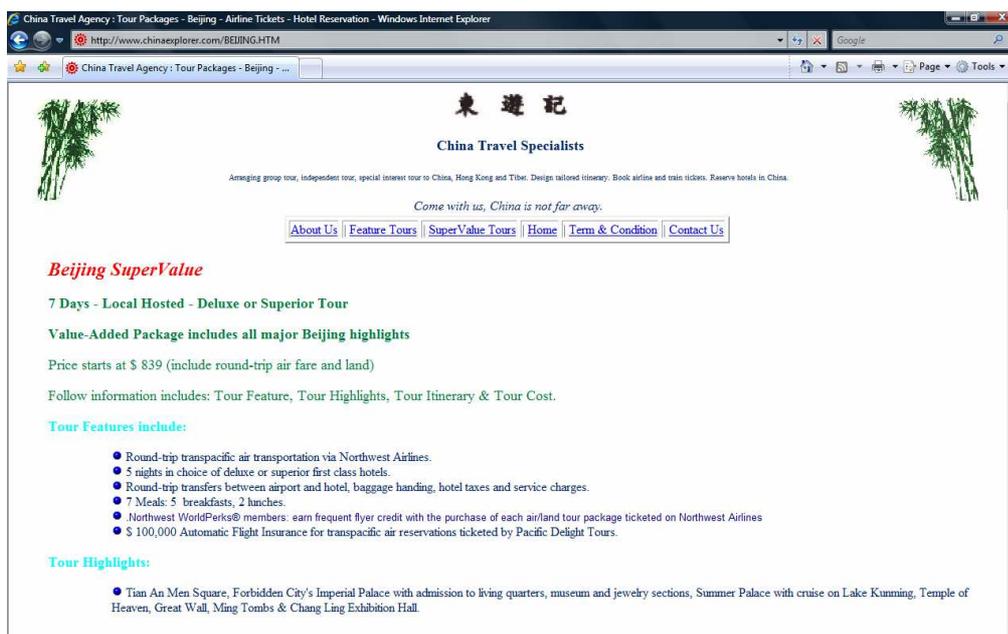
Como não obtivemos autorização da editora para reprodução da página da Internet utilizada, apresentamos abaixo apenas a página original, cujo endereço não é fornecido nem na barra de endereços da página ilustrada no livro nem abaixo do texto, como de costume, mas somente na página seguinte na seção 'sugestão de *sites*'. Vejamos a página original na Figura 4.

Dentre as mudanças mais significativas temos os hiperlinks que deixam de sê-los, ao aparecerem apenas listados logo abaixo da barra de endereço exatamente desse modo:

About us | Feature Tours | SuperValue Tours | Home | Term & Condition | Contact Us

Uma segunda mudança tem natureza contedística. No texto do livro é feita a inserção de um ponto de partida para a viagem a Pequim. Enquanto Los Angeles aparece na página reconstruída no livro [*Los*

Angeles-Beijing SuperValue], na página original Los Angeles não aparece [*Beijing SuperValue*], como pode ser observado na Figura 3. O turista em potencial só encontra essa informação quando, ao navegar, chega na seção destinada aos custos do pacote por pessoa e percebe que o valor de \$839 é válido apenas para partidas de Los Angeles [Tour Cost (Per Person) - AIR/LAND *from Los Angeles*].



**Figura 4 – Página de internet utilizada no livro
(<http://www.chinaexplorer.com/BEIJING.HTM>)**

Mais uma vez, argumentamos que essa descaracterização do gênero (ex. *hiperlinks*) e adaptação do texto (inserção de um ponto de partida) “facilita” e priva o aluno em formação de uma situação de aprendizagem significativa que o faça deparar-se com um possível problema, caso não perceba que o valor do pacote é apenas para o turista que parte de Los Angeles, e não de outra parte do mundo. Argumeta-se aqui que, ao “dar” essa informação, o livro didático compromete a formação de um ser discursivo capaz de ler textos autênticos que circulam na sociedade. O que o livro deveria fazer é chamar a atenção do aluno-leitor para o público-alvo desse pacote. Esse trabalho pedagógico pode preparar um aluno para a vida social na medida em que ele perceba

que vários pacotes turísticos no Brasil, por exemplo, são válidos apenas para partidas de São Paulo ou do Rio de Janeiro, e que o turista de outras regiões precisará lembrar-se de incluir os gastos até esses pontos de partida por conta própria.

A única atividade de língua(gem) proposta é uma atividade de leitura com 5 perguntas:

Responda em inglês, com base no texto acima:

1. Onde você pode encontrar esse tipo de texto?
2. Como você diz “viagem de ida e volta” em inglês?
3. Que oceano o avião da Northwest sobrevoará?
4. Onde a viagem começa?
5. Escreva dois pontos turísticos de Pequim.

Figura 5 – Exercício de English In Formation (p. 64-65 – tradução nossa).

Apesar da ênfase nas 5 perguntas na perspectiva ascendente de leitura, o livro didático reconhece o valor da predição e sugere-a como atividade de pré-leitura:

Predição: Livros fechados. Informe que o texto a ser apresentado fala de um pacote turístico de viagens (package tour) a Pequim (Beijing). Além da Grande Muralha (Great Wall), o que será que existe de mais interessante na capital chinesa? (O Palácio Imperial da Cidade Proibida; a Praça da Paz Celestial; as Tumbas da Dinastia Ming). (p. 64)

Chama-nos a atenção que nas instruções o autor informa uma das atrações turísticas mais conhecidas e tenta ativar conhecimento de outras atrações turísticas, talvez menos conhecidas e subjetivamente consideradas “interessantes”.

Face à atividade proposta, o que parece justificar o gênero-alvo nessa unidade é o trabalho de resgate de informação específica “contida” no texto, e não o de alcançar qualquer uma das funções comunicativas estabelecidas – contactar uma agência de viagens; falar dos seus planos; contar uma surpresa; desejar uma boa viagem; expressar ações futuras; falar sobre os meses e as estações. O autor ignora, portanto, a

oportunidade de explorar outros aspectos de língua(gem) e de formar um leitor de panfleto turístico, cuja função social é vender um pacote turístico, por meio de estratégias de persuasão utilizadas na e pela linguagem verbal (ex: o papel do slogan “A China não fica longe”; o papel das fotos de três pontos turísticos da China (A Cidade Proibida, A Muralha da China; a estátua do grande Buda, destruída pelo Talibã); os serviços incluídos no pacote).

Com base nas abordagens analisadas, podemos afirmar que:

a) O gênero não é objeto de estudo, sendo apenas nomeado no livro do professor do *Great!* da seguinte forma: “*texto: informativo turístico*”, e no caso do *English In Formation* “[o texto a ser apresentado **fala** de um pacote turístico de viagens], ou seja, da forma como é colocado um pacote turístico não é um gênero textual, mas sim um tema. Enfim, não há em nenhuma das duas atividades analisadas qualquer trabalho pedagógico com os gêneros da esfera turística no que tange à função social ou características composicionais;

b) Embora, no *Great!*, o ícone leitura esteja presente indicando que a seção “introduz diferentes tipos e formatos de texto [...], estratégia de leitura em foco, [...]” (*Great!* Guia do professor, p. iii), nenhuma das 4 atividades propostas se configura como uma atividade de leitura. Pelo contrário, o objetivo das perguntas se limita ao ensino de vocabulário, associação de itens de segurança a contextos específicos (caverna, cerrado) e elaboração de avisos com o modo imperativo dos verbos *trazer*, *usar* e *vestir*. No caso do *English In Formation*, o modelo ascendente é priorizado em 4 das 5 perguntas elaboradas. Todas solicitam resgate de informações específicas. Uma das perguntas, no entanto, faz uso do modelo descendente e requer conhecimento de mundo (de que vôos partindo da América do Norte para a Ásia Oriental não fazem a rota via continente europeu e asiático) e conhecimento geográfico de que o Oceano Pacífico será, portanto, sobrevoado. É interessante marcar que essa não é uma pergunta que acesse compreensão leitora do aluno, mas sim seu conhecimento de mundo sobre rotas, distâncias e oceanos.

c) Os resultados acima refutam parcialmente a hipótese levantada de que os livros didáticos têm tentado se adequar aos princípios estabelecidos nos PCNs de LE. A comprovação total da hipótese demanda um estudo de natureza quantitativa também.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, conclui-se que a concepção de língua subjacente ao material é a de língua como código, um repositório de informações que precisam ser decodificadas (via perguntas sobre o texto, glossário ilustrado ou, até mesmo, tradução literal) para que o aluno entenda o texto. Nenhum dos autores elabora atividades de linguagem centradas em textos autênticos, que explorem o uso da língua como fenômeno social, como apregoam os PCNs de LE.

Com base nas duas abordagens analisadas, não há indícios de que a concepção de texto seja de unidade de sentido nem a de que a língua verbal se materializa pelos gêneros textuais que circulam em determinadas esferas sociais e possuem características composicionais e função social a serem aprendidas pelo usuário da linguagem em formação.

No que tange à leitura, quando há um exercício específico de perguntas sobre o texto (no caso do *English In Formation*) não há a preocupação com as perspectivas interacionista e discursiva que podem e devem ser conciliadas, encorajando o aluno a confrontar o que já sabe com as informações textuais que ainda desconhece (ex: De que forma o texto acrescenta ao que você já sabe sobre a China?), a observar as condições de produção do texto e a engajar-se na produção de sentido(s) a partir dos recursos lingüísticos utilizados por um autor em determinadas condições de produção (ex: Qual a função do enunciado “Venha conosco. A China não fica longe?”). A inclusão de informação para talvez “facilitar” a vida do estudante leitor é mais um desserviço ao leitor de textos reais em formação do que um andaime, se quisermos utilizar um termo da perspectiva sociointeracionista.

Enfim, a descaracterização dos gêneros da esfera turística, o uso de um pseudogênero para ensinar vocabulário, e a falta de atividades de

linguagem e leitura que valorizem outros níveis mais elevados de pensamento crítico estão na contramão de uma proposta de letramento, que promova níveis mais elevados de letramento ou multiletramentos (BRASIL, 2006). Conceber a linguagem enquanto prática social e formar cidadãos capazes de agir discursivamente no mundo e produzir sentidos implica fazer uso da língua, observar seu funcionamento e refletir sobre seus efeitos de sentido.

Não basta se autodenominar alinhado às diretrizes curriculares, faz-se necessário ser legitimado como tal. Função esta do Programa Nacional do Livro Didático, ainda restrito às áreas de língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia do ensino fundamental. A pergunta que se coloca é de quanto tempo o governo precisará para perceber que o trabalho que vem sendo realizado pela equipe de especialistas do PNLD de Língua Portuguesa tem trazido avanços significativos na transposição didática de uma proposta de letramento centrada em textos e no uso e reflexão sobre a língua(gem), e expandir a distribuição e avaliação de livros didáticos para outras disciplinas, como a língua inglesa.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação lingüística. In: BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. **Língua materna: letramento, variação & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002. p. 13-84.
- BARROS, E.; NASCIMENTO, E. Gêneros textuais e livro didático: da teoria à prática. **Linguagem em (dis)curso**, v. 7, n. 2, p. 241-270, mai./ago. 2007.
- BATISTA, A.; Val, M. C.; ROJO, R. Língua portuguesa no PNLD 2005: significados de uma política. In: ENCONTRO DE EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 7., Belo Horizonte, 2004. **Anais...**
- BRASIL. República Federativa do Brasil. **Lei nº 9.394**. Brasília: [n.d.], 1996.
- _____. MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira – 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 1998.

_____. MEC/SEB. **Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília: MEC, 2004.

_____. MEC/SEB. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/livro_didatico/guias_pnld_2008_linguaportuguesa.pdf>. Acesso em 20 jan. 2008.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

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

CRAWFORD, A. **Teaching and learning strategies for the thinking classroom**. New York: International Debate Education Association, 2005.

CUNHA, D. A. Uma análise de concepções e conceitos: linguagem, língua, sentido, significação, gênero e texto. In: SOUSA, M.E.; VILAR, S. (Orgs.). **Parâmetros curriculares em questão: o ensino médio**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004. p. 27-47.

DOURADO, M.R. Estratégias de leitura e gêneros textuais no livro didático de inglês. In: SOUSA, M.E.; VILAR, S. (Orgs.). **Parâmetros curriculares em questão: o ensino médio**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004. p. 69-90.

_____. **Por uma proposta de letramento escolar em língua estrangeira**. Projeto de Extensão Universitária (PROBEX - Registro BANDEX 120103). Mimeo. João Pessoa, 2005.

_____; ROCA, M. Conhecimentos de Língua Estrangeira. In: PARAÍBA. **Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba**. p. 101-213. João Pessoa: União, 2007.

FORTE, J. **Análise do material didático elaborado por três professoras de língua inglesa de escolas públicas de Campina Grande**. 2007. 138f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

GUIMARÃES, A. Construindo propostas de didatização de gênero: desafios e possibilidades. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n. 3: “Gêneros textuais e

ensino-aprendizagem” org. por Adair Bonini e Maria Marta Furlanetto, p. 347-374, Set./Dez. 2006

NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies**. In COPE, B. ; KALANTZIS, M. (Eds.) *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

REINALDO; M.A.; DOURADO; M.R. Conhecimentos de Língua Estrangeira. In: PARAÍBA. **Referenciais curriculares para o ensino médio da Paraíba**. João Pessoa: União, 2007. p. 19-77.

_____; SANT’ANA, T. Análise da orientação para produção de texto no livro didático como atividade de formação docente. **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 2, p. 97-120, 2005.

SOUSA, M. E. O fazer pedagógico nos PCNs do ensino médio. In: SOUSA, M.E.; VILAR, S. (Orgs.). **Parâmetros curriculares em questão: o ensino médio**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004. p. 11-25.

UNESCO. OXFAM. **Education for global citizenship: a guide for schools**. [s.d.]. 12p. Disponível em: <<http://www.oxfam.org.uk>>. Acesso em 26 jan. 2008.

Séries didáticas analisadas:

HOLDEN, S.; CARDOSO, R. *Great!*. São Paulo: Macmillan, 2002.

LIBERATO, W. *English In Formation*. São Paulo: FTD, 2006.

Recebido em 15/01/07. Aprovado em 29/01/08.

Title: Ten years of foreign language PCNs without the evaluation of textbooks by the PNLD

Author: Maura Regina da Silva Dourado

Abstract: Ten years after the release of the National Curriculum Parameters (PCNs, 1998) to the teaching of foreign languages, English textbooks are still not assessed by the National Textbook Program. With the shift from the teaching about language to the teaching focused on promoting discursive practices, i.e., language as a social practice, it was hypothesized that, regardless of such an assessment, textbooks have been trying to adjust to the principles presented in the National Curriculum Parameters. The aim of this paper is to compare the official proposal with the proposal set forth by two textbook series - *Great!* and *English In Formation*. The corpus is

limited to two texts and their respective tasks. The analysis reveals the notion of language as a code and of text as an excuse for teaching vocabulary and grammar, the de-characterization of genres, and, finally, and the inclusion of reading and language activities that clash with the National Curriculum Parameters.

Keywords: Curriculum; textbook; English language; literacy; genre.

Titre: Dix ans de PCNs en langue étrangère sans évaluation des livres didactiques par le PNLD

Auteur: Maura Regina da Silva Dourado

Résumé: Après dix ans de la sortie des Paramètres Curriculaires Nationaux en langue étrangère (BRASIL, 1998), la langue anglaise se tient hors du Programme National du Livre Didactique (PNLD). Comme les documents font un déplacement dans l'enseignement sur la langue pour un enseignement visant l'engagement discursif de l'élève, i.e., la langue comme pratique sociale, on est partis de l'hypothèse dont les livres didactiques, même sans une évaluation donnée par le PNLD, ont essayé d'être conforme aux principes postulés par le document officiel. L'objectif de cet article est, donc, celui de comparer la proposition des PCNs de Langue Étrangère avec deux séries didactiques – Great! et English In Formation. Le corpus se restreint à deux textes et leurs activités respectives, dont l'analyse montre la conception de langue comme code et texte comme prétexte pour l'enseignement de vocabulaire et grammaire, le manque de caractérisation de genres textuels, et l'inclusion d'activités de lecture et langage qui vont à la rencontre du document.

Mots-clés: paramètre curriculaire; livre didactique; langue anglaise; littératie; genre textuel.

Título: Diez años de PCNs de lengua extranjera sin evaluación de los libros didácticos por el PNLD

Autor: Maura Regina da Silva Dourado

Resumen: Pasados diez años del lanzamiento de los Parámetros Curriculares Nacionales de lenguas extranjeras (BRASIL, 1998), la lengua inglesa permanece fuera del Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD). Como los documentos hacen un desplazamiento del enseño sobre la lengua para un enseño visando al ajuste discursivo del alumno, i.e., lengua como práctica social, partimos de la hipótesis de que los libros didácticos, inclusive sin evaluación por el PNLD, ha intentado adecuarse a los principios postulados por el documento oficial. El objetivo de este artículo es, por lo tanto, comparar la propuesta de los PCNs de LE con la de dos series didácticas – Great! y English In Formation. El corpus se restringe a dos textos y respectivas actividades, cuyo análisis evidencia la concepción de lengua como código y texto como pretexto para enseño de vocabulario y gramática, la descaracterización de géneros textuales, y la inclusión de actividades de lectura y lenguaje que van de encuentro al documento.

Palabras-clave: parámetro curricular; libro didáctico; lengua inglesa; aprendizaje; género textual.