

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

O LIVRO INTERNACIONAL  
PARA O ENSINO DE  
LÍNGUA INGLESA À LUZ  
DO INTERACIONISMO  
SOCIODISCURSIVO:  
*WIDER WORLD* - UM  
ESTUDO DE CASO

Priscila de Queiroz Amarante



Priscila de Queiroz Amarante

O LIVRO INTERNACIONAL PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA À LUZ DO  
INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: *WIDER WORLD* - UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras, sob a orientação da professora Dra. Luciane Sturm.

Passo Fundo

2023

CIP – Catalogação na Publicação

---

A4851 Amarante, Priscila de Queiroz  
O livro internacional para o ensino de língua inglesa à  
luz interacionismo sociodiscursivo [recurso eletrônico] :  
*Wider World* - um estudo de caso / Priscila de Queiroz  
Amarante. – 2023.  
3 MB : PDF.

Orientadora: Profa. Dra. Luciane Sturm.  
Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de  
Passo Fundo, 2023.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Livros didáticos -  
Análise. 3. Interacionismo sociodiscursivo. 4. Linguagem e  
línguas. 5. Gêneros literários. I. Sturm, Luciane, orientadora.  
II. Título.

CDU: 802.0(072)

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a dissertação

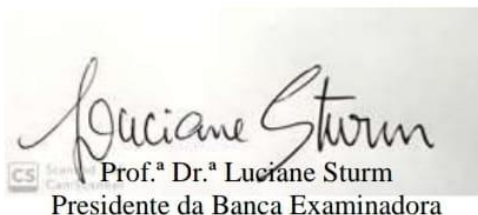
**“O livro interacional para o ensino de língua inglesa à luz do interacionismo sociodiscursivo: *Wider World* – um estudo de caso”**

Elaborada por

**Priscila de Queiroz Amarante.**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito final para a obtenção do grau de Mestre em Letras, Área de concentração: Letras, Leitura e Produção Discursiva”

Aprovada em: 14 de agosto de 2023.  
Pela Comissão Examinadora

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciane Sturm  
Presidente da Banca Examinadora



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gisele Benck de Moraes  
Universidade de Passo Fundo

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gabriela Schmitt Prym Martins  
Instituto Federal Farroupilha



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudia Stumpf Toldo Oudeste  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, as pessoas próximas, como amigos, familiares e namorado pelo apoio, incentivo e por contribuírem de alguma forma para a conclusão dessa dissertação.

Em seguida, faço um agradecimento para todos os educadores que contribuíram para a minha formação, assim, como para a minha orientadora que se dispôs a realizar esta pesquisa.

Por fim, agradeço a Universidade de Passo Fundo e a Prefeitura de Passo Fundo pelo consentimento de bolsas de estudo que contribuíram para que eu disponibilizasse tempo para me dedicar aos estudos.

Obrigado a todos que apoiaram a conclusão dessa etapa da minha formação!

## RESUMO

O livro didático de língua inglesa é um dos principais recursos utilizados pelos professores, para o ensino de língua inglesa em cursos de idioma, com uma grande quantidade e variedade oferecida por editoras nacionais e internacionais. Diante desse contexto, esta pesquisa, inserida na área da linguística aplicada e de natureza qualitativa, teve como objetivo geral analisar o livro *Wider World 1*, material didático voltado ao público adolescente, a fim de verificar as contribuições desse material para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos aprendizes, considerando os construtos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Além disso, foram estabelecidos três objetivos específicos: 1) analisar o livro 1 do professor (*Teacher's Book – TB*) da coleção *Wider World* (Pearson Education, 2019), a fim de compreender as concepções teóricas que embasam a proposta e a dinâmica da coleção como um todo; 2) analisar o livro didático 1 do aluno (*Students' Book 1 - SB*) para compreender a estrutura do livro 1 e identificar os padrões existentes nas unidades, a fim de definir as categorias de análise, apresentando uma visão geral do material; 3) investigar a presença de gêneros textuais escritos do *SB 1* (Pearson Education, 2019) como articuladores das atividades de leitura e de escrita para evidenciar se e como essas atividades têm potencial para promover o desenvolvimento e a ampliação das capacidades de linguagem do aprendiz. Nesse sentido, foi realizado um estudo bibliográfico para dar suporte teórico para a análise. O referencial teórico principal, referente ao ISD, às capacidades de linguagem e aos gêneros textuais foi construído a partir da corrente genebrina de Bronckart (1999; 2006; 2008) Schneuwly e Dolz (2004), Dolz, Pasquier e Bronckart (2017), Machado e Bronckart (2009), Stutz e Cristóvão (2011), Magalhães e Criatovão (2018), entre outros. Os resultados desta investigação apontam que o material analisado se apoia teoricamente na abordagem comunicativa (AC) com vistas ao desenvolvimento das habilidades linguísticas. Contudo, mesmo quanto a esses propósitos, o material transparece fragilidades, podendo se caracterizar como uma proposta tradicional que valoriza o aprendizado de itens gramaticais e de vocabulário. Quanto ao desenvolvimento das capacidades de linguagem, fica claro que o livro não apresenta potencial significativo para que essas pudessem ser desenvolvidas, em diálogo com a AC. Isso se deve ao fato, principalmente, de que os gêneros utilizados nas unidades não trazem evidências de que sejam autênticos. Além disso, as atividades de leitura e de escrita não dialogam entre si. Outro aspecto, é que nas propostas de atividades relacionadas com os gêneros de textos das unidades, o foco não está no sentido; e na maior parte das vezes, elas não buscam a compreensão de leitura e a produção escrita. O texto é usado para dar suporte ao desenvolvimento da temática, e para se ensinar itens linguísticos, na maioria das vezes. Tais aspectos podem dificultar o processo de engajamento do aprendiz com a língua que está aprendendo e não potencializam o desenvolvimento das capacidades de linguagem.

**Palavras-chave:** Livro Didático. Inglês. Interacionismo Sociodiscursivo. Gêneros Textuais. Capacidades de linguagem.

## ABSTRACT

The English language textbook is one of the primary resources teachers used to teach English in language courses since national and international publishers offer a vast quantity and variety of textbooks. Considering this context, this research, inserted in applied linguistics area and from a qualitative nature, aims to analyze the book *Wider World 1*, a didactic material designed to adolescent audiences, and to assess the contributions of this material to the language learners' development skills, considering the theoretical framework of Sociodiscursive Interactionism (ISD). In addition, three specific goals have been established: 1) analyze the teacher's book 1 (Teacher's Book – TB) of the *Wider World* collection (Pearson Education, 2019) to comprehend the theoretical concepts that underlie the proposal and dynamics of the collection as a whole; 2) analyze the student's textbook 1 (Students' Book 1 - SB) to understand the structure of the book and identify recurring patterns within the units, which will help define the analysis categories, presenting an overview of the material; 3) investigate the presence of written textual genres from SB 1 (Pearson Education, 2019) as tools for reading and writing activities to demonstrate whether and how these activities have the potential to promote the development and expansion of the learner's language capabilities. In order to support the analysis, a bibliographic study was conducted in which the primary theoretical framework referring to the ISD, language capabilities, and textual genres was constructed from Bronckart's Genevan chain (1999; 2006; 2008) Schneuwly and Dolz (2004), Dolz, Pasquier, and Bronckart (2017), Machado and Bronckart (2009), Stutz and Cristóvão (2011), Magalhães and Criatovão (2018), among others. The results of this investigation indicate that the analyzed material is theoretically based on the communicative approach (CA) for developing linguistic skills. However, despite these intentions, the material shows weaknesses and can be characterized as following a more traditional concept that prioritizes grammatical and vocabulary learning. Concerning the development of language skills, the book does not present significant potential for fostering these skills through a CA. It is mainly due to the lack of authentic evidence in the genres within the units. Besides, reading and writing activities do not interact with each other. Another issue is that the proposals for activities related to the units' text genres do not focus on meaning; and almost the time, they do not seek reading comprehension and written production. Instead, the texts support the theme's development and the development of linguistic elements most of the time. Such aspects can hinder the learner's engagement with their language learning process and do not enhance the development of language skills.

**Keywords:** Educational Book. Socio-discursive Interactionism. Text Genres. Teaching. Language Capacity.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Apresentação de pesquisas sobre LD .....	27
Quadro 2 - A variedade de gêneros no livro 1 da coleção Wider World (Pearson Education, 2019).....	68
Quadro 3 - Critérios referentes às CL nas propostas de leitura e escrita ( <i>reading and writing</i> ) .....	78
Quadro 4 - Resultados da probabilidade de desenvolvimento das CL nas propostas de leitura e escrita ( <i>reading and writing</i> ).....	94



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Dados gerais das pesquisas estudada.....	34
Figura 2 - Exemplo do <i>students' book contents</i> .....	60
Figura 3 - Textos da <i>BBC Culture</i> da unidade 9.....	63
Figura 4 - Atividades relativas ao artigo da <i>BBC Culture</i> da unidade 9 .....	65
Figura 5 – Atividades da unidade 3 relativas à escrita no TB e SB, respectivamente .....	73
Figura 6 - Atividades referentes à seção de leitura.....	75
Figura 7 - Seção 1.3 do <i>Students' Book</i> .....	79
Figura 8 - Seção 1.7 do <i>Students' Book</i> .....	83
Figura 9 - Seção 5.3 do <i>Students' Book</i> .....	86
Figura 10 - Seção 5.7 do <i>Students' Book</i> .....	91

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LD	LIVRO DIDÁTICO
LI	LÍNGUA INGLESA
AC	ABORDAGEM COMUNICATIVA
LDLI	LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA
ISD	INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO
CL	CAPACIDADES DE LINGUAGEM
CA	CAPACIDADES DE AÇÃO
CD	CAPACIDADES DISCURSIVAS
CLD	CAPACIDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS
CS	CAPACIDADES DE SIGNIFICAÇÃO
CMS	CAPACIDADES MULTISSEMIÓTICAS
SB	STUDENTS' BOOK
TB	TEACHER'S BOOK
WB	WORKBOOK

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2 HISTÓRIA DO MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL .....</b>	<b>16</b>
<b>2.1 O material didático de língua inglesa .....</b>	<b>16</b>
<b>2.2 A expansão da Língua Inglesa e do Livro Didático de Língua Inglesa .....</b>	<b>21</b>
<b>2.3 Pesquisas recentes sobre Livro Didático de Língua Inglesa .....</b>	<b>25</b>
<b>3 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD) E AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM.....</b>	<b>35</b>
<b>3.1 O Interacionismo Sociodiscursivo.....</b>	<b>35</b>
<b>3.2 O gênero à luz do Interacionismo Sociodiscursivo .....</b>	<b>40</b>
<b>3.3 As capacidades de linguagem .....</b>	<b>48</b>
<b>4 O ESTUDO.....</b>	<b>54</b>
<b>4.1 Natureza e caracterização do estudo .....</b>	<b>54</b>
<b>4.2 Metodologia e procedimentos .....</b>	<b>55</b>
<b>4.3 Análise dos livros do nível 1 da coleção <i>Wider World</i> à luz do ISD.....</b>	<b>56</b>
<i>4.3.1 Panorama do Teacher's Book (TB).....</i>	<i>57</i>
<i>4.3.2 Visão geral do Students' Book (SB) .....</i>	<i>61</i>
<i>4.3.3 Os gêneros escritos presentes no <i>Wider World 1</i>.....</i>	<i>66</i>
<i>4.3.4 A leitura e a escrita no <i>Wider World 1</i>.....</i>	<i>77</i>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>96</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>104</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Muitos cursos livres de língua inglesa, assim como professores que atuam no ensino particular do idioma, têm preferência pelo uso de livros didáticos de língua inglesa (doravante denominados LDLI) internacionais, ou seja, aqueles que são produzidos por editoras estrangeiras, comercializados em diferentes países, sem adequações ao contexto nacional. Esse fenômeno é facilmente comprovado ao consultar os sites das escolas ou ao entrar em contato diretamente com a escola, ou com os professores. Por outro lado, não é incomum ouvir dos próprios professores comentários sobre as imperfeições ou limitações desses materiais. Diversos pesquisadores, como Gondim (2012), Santos (2020) e Sousa (2021), têm-se dedicado a pesquisar o LDLI sob diferentes aspectos e perspectivas, a fim de entender essa importante ferramenta pedagógica para os professores de inglês. Assim, é apresentado o tema desse trabalho que é o livro didático de língua inglesa internacional, utilizado em cursos livres de idiomas.

A motivação para esta investigação surgiu de minha experiência como professora de Língua Inglesa (LI) em cursos de idiomas e de minha atuação como professora particular. Ao ter contato com diferentes livros, incluindo alguns da editora *Cambridge*, pude observar que, apesar de se apresentarem como comunicativos, muitas vezes apresentam atividades tradicionais que focam principalmente em aspectos gramaticais e vocabulário. Além disso, outros aspectos também são questionáveis, tais como a seleção e o uso de gêneros textuais em cada unidade, bem como as propostas didáticas para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, decorrentes do material ter sido supostamente criado com base na abordagem comunicativa (AC).

Dessa forma, dada a importância do livro didático como ferramenta e suporte para o ensino de línguas, fica estabelecido o problema de pesquisa como sendo a necessidade do professor de LI conhecer, entender e ser capaz de analisar um LDLI. Isso se justifica em razão de que esse conhecimento serve para trazer mais segurança e autonomia ao professor na hora de selecionar um livro didático (LD), bem como ao ensinar utilizando esse material. Dentro dessa problemática, a autonomia e o desenvolvimento do professor são premissas essenciais desta investigação.

Nesse contexto, esta investigação se apoia teoricamente no Intencionismo Sociodiscursivo (ISD) da corrente de Bronckart (1999; 2006; 2008), que traz como objetivo do processo de ensino e de aprendizagem de línguas o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos aprendizes. Para isso, o ISD entende que o ensino dos gêneros textuais escritos

e orais no contexto educacional é fundamental, para que o aprendiz/aluno desenvolva a linguagem e seja capaz de se comunicar em situações diversas, aspectos que reforçam a necessidade de investigações dessa natureza.

Diante dessa vasta e complexa área de pesquisa, que compreende os estudos da Linguística Aplicada – Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa, o livro didático de língua inglesa internacional é o objeto de estudo. O livro selecionado para este estudo - *Wider World 1* - faz parte da Coleção *Wider World*, primeira edição, publicado pela Editora *Pearson Education* (2017). A coleção é composta por quatro livros (0, 1, 2 e 3) e tem como autores Carolyn Barraclough, Bob Hasting, Graham Fruen e Sandy Zervas. A seleção da coleção ocorreu em função de ser, à primeira vista, um material atrativo devido a sua qualidade gráfica e, pelo fato de ser contemporâneo, possuir temáticas interessantes aos adolescentes, além de ser amplamente utilizado em cursos livres no Brasil.

Assim sendo, o objetivo geral do estudo foi analisar o livro *Wider World 1*, LDLI para adolescentes, a fim de verificar as contribuições do material para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos aprendizes, na perspectiva teórica do ISD, considerando os construtos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

Para tanto, a fim de alcançar o objetivo geral deste estudo, tendo o ISD como apoio teórico, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

1) Analisar o livro 1 do professor<sup>1</sup> (*Teacher's Book – TB*) da coleção *Wider World*, a fim de compreender as concepções teóricas que embasam a proposta e a dinâmica da coleção como um todo.

2) Analisar o livro do aluno (*Students' Book*) para compreender a estrutura do livro 1 e como os padrões das unidades, a fim de definir as categorias de análise, apresentando uma visão geral do material.

3) Investigar a presença de gêneros textuais escritos no LD *Wider World 1* (*Pearson Education*, 2017) como articuladores das atividades de leitura e de escrita para evidenciar se e como essas atividades têm potencial para promover o desenvolvimento e a ampliação das capacidades de linguagem.

Cabe destacar a natureza qualitativa deste estudo, pois, ele busca interpretar dados presentes no objeto de análise sem se preocupar com quantidades, mas sim em descrever os impactos sociais, ou seja, na aprendizagem que esses dados podem proporcionar. Além disso, foram utilizados

---

<sup>1</sup> A análise geral do livro do professor é fundamental para se compreender e analisar as concepções teóricas sob as quais o livro foi construído.

procedimentos técnicos bibliográficos para fundamentar e definir teoricamente as categorias de análise utilizadas no estudo. Essas categorias foram constituídas por 5 perguntas, a saber: 1) Os gêneros presentes no *Wider World 1* (Pearson Education, 2017) são autênticos? Ou seja, são textos que circulam na sociedade, com indicação de fonte, não tendo sido produzidos especificamente para o ensino de itens linguísticos? 2) Há uma variedade de gêneros ao longo das nove unidades? 3) Os gêneros são utilizados de forma estratégica em cada unidade para promover o aprendizado da língua em situações reais de comunicação? 4) Os gêneros estão articulados com os princípios básicos destacados no TB: comunicação, colaboração, criatividade, consciência cultural e letramento digital (p. 11)? 5) Os gêneros presentes nas seções de leitura e de escrita estão articulados, ou seja, as unidades se preocupam em ensinar um gênero escrito específico, ao menos, em cada unidade? O gênero lido na unidade é o gênero que será escrito pelo aprendiz? Assim, o LD é uma fonte primária, impresso e tratado neste estudo como um documento, portanto, está também é uma pesquisa de análise documental e de cunho linguístico-discursiva.

Dessarte, esta dissertação, além da Introdução, traz quatro capítulos. O Capítulo 2, *História do material didático de língua inglesa no Brasil*, foi construído com base em Gondim (2012), Santos (2020) e Sousa (2021), que objetivou trazer um panorama geral sobre a temática principal deste estudo, contextualizando seus aspectos importantes.

O Capítulo 3, intitulado *Um estudo teórico do ISD com foco nas capacidades de linguagem*, é constituído por três seções, abrangendo os estudos da corrente genebrina de Bronckart (1999; 2006; 2008), o conceito de gênero com base nos pesquisadores: Bronckart (1999; 2006) e Schneuwly (2004) e as capacidades de linguagem à luz do ISD são embasadas nas pesquisas de Bronckart (2006), Dolz, Pasquier e Bronckart (2017) e de Magalhães e Criatovão (2018). Assim, o capítulo explora inicialmente os desdobramentos do ISD e, em seguida, discute a concepção de gêneros na perspectiva dos teóricos que estudam essa abordagem. Na seção seguinte, são exploradas as capacidades de linguagem, que forneceram embasamento para a análise dos gêneros presentes na coleção de livros didáticos, que constitui o *corpus* desta pesquisa.

No capítulo 4, denominado *O estudo*, há três seções que abordam o desenvolvimento das etapas de pesquisa. A primeira é voltada à natureza e à caracterização do estudo, a segunda trata da metodologia e dos procedimentos, e a terceira traz a análise do livro 1 da coleção *Wider World*. Esta última seção, por sua vez, é composta por quatro subseções, nas quais é apresentada a análise da coleção de livros que constitui o *corpus* desta investigação. Essas subseções são nomeadas da seguinte forma: Panorama do *Teacher's Book*; Visão geral do *Students' Book*; Os

gêneros escritos presentes no *Wider World 1*; A leitura e a escrita no *Wider World 1*. Por fim, nas Considerações finais, são apresentados os resultados da análise da coleção.

## 2 HISTÓRIA DO MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

Este capítulo tem como objetivo apresentar um breve panorama do material didático (MD), focando-se na apresentação do LDLI. Compreender o surgimento desse material contribui para entender a finalidade do livro didático para o ensino e para a aprendizagem do estudante e evidencia, a melhor forma de utilizar o LDLI como recurso pedagógico. Nesse sentido, o capítulo está dividido em duas seções: uma sobre o acervo do conteúdo didático de língua inglesa e a outra sobre a expansão da LI e, dos livros destinados com esse componente.

### 2.1 O material didático de língua inglesa

O material didático<sup>2</sup>, mais especificamente o livro didático<sup>3</sup> de língua inglesa, é utilizado como base ou como auxílio em grande parte das instituições de ensino em âmbito nacional. Ao observar sites de escolas particulares é possível verificar que a grande maioria possui um MD como base ou suporte para as aulas. Esta seção objetiva explorar esse material o MD, iniciando para tal, com uma breve apresentação do livro didático, especialmente os livros de língua inglesa.

Nos estudos de Chopping (2004) e de Pinto e Pessoa (2009), os autores sinalizam que as investigações relacionadas ao material didático eram recentes. Hoje, ainda são encontradas poucas pesquisas na área da Linguística aplicada sobre esse assunto, mas é um tema em expansão. Pinto e Pessoa (2009, p. 79) dizem que nas últimas décadas do século XX houve “uma notável falta de produção de textos acadêmicos que se propusessem a analisar o livro didático e a aprendizagem resultante”. Além disso, os pesquisadores afirmaram que o foco dos estudos, na época, era associado aos manuais escolares, sendo esses mais antigos e em maior número.

Chopping (2004, p. 500) discorreu que: “o conhecimento que temos do que é escrito no exterior sobre a história do livro didático dá-se de forma bastante parcial e aleatória, uma vez que há carências de bibliografias especializadas”. Com isso, até então, apesar de já haver uma gama muito grande de LDLI, há poucos estudos relacionados à sua história e à avaliação.

---

<sup>2</sup> Material didático: Tomlinson (2001, p. 66) diz que: “material didático é tudo o que pode ser usado para facilitar o ensino de uma língua”.

<sup>3</sup> Livro didático: Frison (2009, apud em Gérard e Roegiers, 1998) diz que o livro didático é “um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de lhe melhorar a eficácia”.



Paiva (2009), ao fazer um apanhado histórico sobre o LD, apresenta desde o primeiro livro dessa natureza, datado de 1578, até as publicações que surgiram em 2002. Ela destaca que os primeiros LD foram os de gramática e que o primeiro livro do qual se tem conhecimento foi a gramática de hebraico, lançada em 1578 pelo Cardeal Bellarmine, com o objetivo de possibilitar que se estudasse sem o auxílio do professor. Paiva (2009) também relata que o primeiro livro ilustrado foi um de vocabulário chamado *Orbir Picturs*, destinado às crianças e precursor das técnicas audiovisuais.

Um fato curioso que Paiva (2009) apresenta é o de que, no livro de Lambert Sauveur, intitulado *Introduction to the teaching of living languages without grammar or dictionary*<sup>4</sup>, o autor tenha sugerido que os professores proibissem o uso do livro na escola, pois a finalidade era que os estudantes utilizassem com ele em casa para se preparar para as aulas. Com isso, pode-se compreender a mudança no paradigma sobre o uso do LDLI no decorrer das décadas, pois podemos encontrar muitas versões de editoras famosas que possuem o *Student Book*, indicado para ser utilizado nas aulas, e *Workbook*, indicado para atividades extras ou para atividades de casa.

Os LDLI estão diretamente relacionados aos métodos que apresentavam maior ênfase em determinado período. À medida que surgiram novos métodos de ensino de línguas, os livros foram se transformando. Dessa forma, o conteúdo dos textos presentes nos LDLI também mudou seu caráter e intencionalidade, havendo uma influência mútua entre ambos. A respeito disso, Paiva (2009, p. 21) cita Kelly (1969, p. 260) que afirma “que o método de tradução só se tornou popular com a popularização do livro”. A autora destaca que os primeiros livros adotados no Brasil focavam em tradução e gramática, embora em 1930 tenha sido publicado em Coimbra o *An English Method*<sup>5</sup>, com uma abordagem inovadora que propunha promover a autonomia do aprendiz.

Os materiais em áudio foram uma inovação nos LDLI: “os primeiros materiais gravados surgiram em 1901, com a fundação da empresa *Linguaphone* [...], seu material pode ser usado tanto para autoinstrução como para o uso em centro de língua” (PAIVA, 2009, p. 27). No entanto, foi só na década de 1940, de acordo com a pesquisadora, que se começou a dar espaço para os livros que enfatizavam a língua falada. No Brasil, destacaram-se os livros de João Fonseca nos anos 1950. Um livro importado que teve repercussão no Brasil e no exterior, nesse viés, foi *Essencial English for foreign students*, que foi publicado pela primeira vez em 1938.

---

<sup>4</sup> Introdução ao ensino de línguas vivas sem gramática ou dicionário (tradução nossa).

<sup>5</sup> Um método inglês (tradução nossa).

Tomlinson (2011) fala que os estudos de materiais são um fenômeno recente. Acrescenta, ainda, que “até recentemente, o desenvolvimento de materiais era tratado como uma subseção da metodologia, na qual os materiais eram geralmente introduzidos como exemplos de métodos em ação, e não como um meio de explorar os princípios e procedimentos de seu desenvolvimento” (TOMLINSON, 2011, p. 66, tradução nossa<sup>6</sup>).

Paiva (2009, p. 29-30) aponta que “uma inovação do material foi a introdução de redações controladas com o apoio visual”. Nesse sentido, havia a produção de narrativas através da observação de uma série de imagens. É por meio dessas transformações, provocadas pelo surgimento de novas tecnologias, que fica evidente a mudança na concepção de língua e, conseqüentemente, na organização dos recursos dos LDLI. Paiva (2009, p. 31) traz Alexander (1967) que afirma que “[...] não se ensina uma língua informando os alunos sobre ela, mas sim capacitando o aluno a usá-la”. Apesar de seguir uma abordagem estrutural, com forte suporte behaviorista, como apontado pela autora, é possível inferir, a partir dessa fala, que se iniciou uma transição entre as abordagens e métodos tradicionais para a introdução das abordagens comunicativas.

Já o pesquisador Chopping (2004) destaca e caracteriza em sua pesquisa as principais transformações dos estudos históricos sobre o livro didático e as edições didáticas a partir dos anos 1960. Segundo o autor, duas grandes tendências relacionadas à análise científica desses conteúdos são:

[...] a primeira, por muito tempo privilegiada pelos pesquisadores e que continua ainda na atualidade, refere-se à crítica ideológica e cultural dos livros didáticos; a segunda, mais recente, mas que tem sido cada vez mais considerada desde o final dos anos 1970, analisa o conteúdo dos livros didáticos segundo uma perspectiva epistemológica ou propriamente didática (CHOPPING, 2004, p. 555).

É somente em 1973 que, ao lançar a série *New Horizons in English*, a editora Addison-Wesley propõe que “o objetivo de todas as aulas de inglês para falantes de outras línguas deveria ser o uso da língua em situações cotidianas” (PAIVA, 2009, p. 34-35). A aprendizagem por meio de situações cotidianas permite que o estudante tenha uma proximidade maior com a língua alvo e que o processo de aprendizagem se torne mais significativo. Ainda na década de 1970, considerada uma inovação, e indo contra as prescrições do método audiovisual, ao final de cada lição foi inserida uma leitura.

---

<sup>6</sup> “until recently materials development was treated as a sub-section of methodology, in which materials were usually introduced as examples of methods in action rather than as a means to explore the principles and procedures of their development” (TOMLINSON, 2011, p. 66).

Solange Ribeiro de Oliveira relatou em entrevista (PAIVA, 2009, p. 37) que, na década de 1970, uma das inovações no material didático de língua inglesa foi a inserção de uma leitura ao final de cada lição, o que ia de encontro às prescrições do método audiovisual. Ainda assim, essa foi uma década fértil para a produção de material destinado à docência em LI (PAIVA, 2009).

A década de 1980 foi um momento de transformação do LDLI. Ao observarmos as mudanças apresentadas, podemos verificar uma transição para a abordagem comunicativa, pois “o conceito de língua é o de língua como comunicação” (PAIVA, 2009, p. 42). A autora destacou os principais LDLI que apareceram naquela época foram *Starting Strategies*, de Freebairn (1977), com gêneros variados, e o *Reading critically in English*, que utilizava textos autênticos em sua composição. A autora também apontou, no decorrer de seu estudo, uma variedade de livros e séries que surgiram na década de 70 e 80 e que ainda são utilizados, são eles: *StreamLine 1, 2 e 3*; *New Headway*; *English File*; e, *Interchange*.

Além do LD, com o desenvolvimento da tecnologia surgiram outras ferramentas e serviços associados ao LD ou à editora. É o caso do LDLI que será objeto de análise desta pesquisa, o qual, além dos já utilizados CD-ROMs, conta com plataformas on-line nas quais os aprendizes podem acessar diferentes materiais.

Sobre os materiais, é dito que “Os materiais incluem tudo o que pode ser usado para facilitar a aprendizagem de uma língua. Eles podem ser linguísticos, visuais, auditivos ou cinestésicos, e podem ser apresentados impressos, por meio de apresentações ou exibições ao vivo, ou em fita cassete, CD-ROM, DVD ou na Internet” (TOMLINSON, 2011, p. 66. Tradução nossa<sup>7</sup>).

De acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, só foi a partir de 2011 que os estudantes dos anos finais e do ensino médio receberam livros didáticos de língua inglesa nas escolas públicas. No caso das escolas particulares e/ou cursos livres de idioma, ainda não há parâmetros ou critérios para a seleção do LDLI, portanto, algumas possuem material próprio e outras selecionam os LDLI que mais se adequam de acordo com a abordagem e metodologia da escola, sendo que os livros de editoras internacionais parecem ser uma preferência. Uma gama muito grande de LDLI internacionais são utilizados no Brasil devido ao renome das editoras e sua consolidação no mercado editorial, então vale ressaltar que:

---

<sup>7</sup> “Materials' include anything which can be used to facilitate the learning of a language. They can be linguistic, visual, auditory or kinesthetic, and they can be presented in print, through live performance or display, or on cassette, CD-ROM, DVD or the internet” (TOMLINSON, 2011, p. 66).

[...] as editoras mais importantes ou as atividades editoriais de associações de educadores representam o setor mais abordado sobre esse tema, mas também o mais parcial e mais heterogêneo na medida em que algumas dessas publicações são provenientes das próprias empresas e tais publicações têm, nesse sentido, certa propensão em fazer obra publicitária ou hagiográfica (CHOPPING, 2004, p. 560).

Chopping (2004, p. 558) afirma, ainda: “O livro didático, como observou Chris Stray, em 1993, é um ‘produto cultural complexo [...] que se situa no cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade’”. Dessa maneira, o LD é resultado de um momento histórico, de uma sociedade que está inserida em um determinado contexto e renova-se a cada tempo e sociedade. Além disso, pelo fato de possuir um caráter pedagógico e atingir pessoas de diferentes esferas da sociedade, o LD influencia e é influenciado pela cultura e pela sociedade. Por isso, “A relação entre o livro didático e a formação dos professores, os livros didáticos e sua utilização na educação não formal, a linguagem utilizada pelos livros didáticos, o perfil sociológico dos autores, o papel das mulheres na elaboração e difusão dos saberes escolares, etc.” são destacados por Chopping (2004, p. 564-565) como temas que despertavam o interesse de historiadores.

O LDLI é um recurso para que o aprendiz desenvolva as capacidades de ler, escrever, ouvir e falar no contexto em que a língua é utilizada social e culturalmente. Assim, a abordagem de ensino selecionada pelo autor, bem como as tarefas relacionadas aos textos, deve fomentar o processo de aprendizagem voltado para o contexto de uso da língua, para a perspectiva de uma língua franca e deve, também, levar em consideração os diferentes contextos de uso da língua pela comunidade global.

O mundo consome a língua inglesa, dela se apropria, imprime-lhe novas cores, novos sabores e novas formas de enxergar o próprio mundo. Entretanto, esse mesmo mundo continua sem uma real representatividade nos materiais didáticos de língua inglesa. Ou seja, “esse status especial do inglês, virtualmente, não tem provocado (até o momento) qualquer efeito mais relevante no que diz respeito a como a língua é formulada como disciplina nos conteúdos programáticos e materiais didáticos. (SEIDLHOFER, 2011, *apud* SIQUEIRA, 2012, p. 333).

Esta seção trouxe um breve panorama sobre o surgimento do material didático e do Livro Didático de Língua Inglesa, apresentando como esses mudaram ao longo de alguns períodos históricos específicos. Além disso, evidenciou que, de acordo com as mudanças sociais, esses materiais sofreram grandes alterações. Com isso, ficou claro que a finalidade do LDLI muda de acordo com as concepções teóricas e demandas da sociedade.

Na seção a seguir, discorreremos sobre os motivos pelos quais a língua inglesa tomou a proporção global como a língua mais difundida na atualidade, nas mais diversas interações.

Também, temos o escopo de apontar a posição e os momentos históricos que o LDLI ocupa nesse contexto.

## **2.2 A expansão da Língua Inglesa e do Livro Didático de Língua Inglesa**

Esta seção propõe-se a apresentar um panorama geral da expansão da LI e, por conta disso, mostrar como o LDLI chegou à configuração que conhecemos hoje. A língua inglesa apresenta um alcance mundial, pois é utilizada em diferentes áreas da sociedade, como no meio acadêmico-científico, negócios em geral, turismo, comunicação global e muitos outros que poderiam ser citados. O questionamento que surge é de como uma língua expande-se e torna-se de grande importância para vários meios sociais ao redor do mundo. Siqueira (2012, p. 64), citando Rajagopalan, afirma que “O inglês, originalmente uma língua confinada à pequena ilha, isolada geograficamente do resto da Europa, se espalhou pelos quatro cantos do mundo por uma série de razões”. Sendo assim, pertinente refletir: quais seriam essas razões?

Dada a importância de haver uma língua com a qual todos os seres humanos pudessem se comunicar, surgiu o esperanto, uma língua criada de forma artificial que teria como propósito, de acordo com Siqueira (2012, p. 317), “esperantizar” inglês, “com o objetivo de transformá-lo na língua franca mundial da atualidade, neutra e idealizada”. No entanto, essa língua artificial não atingiu os objetivos traçados.

Apesar da tentativa de criar uma língua global, as questões sociais de organização mundial deram espaço para que a LI se tornasse tal língua, sendo utilizada em diversas partes do mundo alcançando não-nativos que se utilizam do inglês para as mais diversas interações. Sendo assim: “o inglês não é apenas uma língua internacional, mas a língua internacional” (SIQUEIRA, 2012, p. 317).

A LI adquiriu um prestígio econômico, político e social, pois sua “trajetória histórica mais recente do inglês lhe confere o status de língua imperial e o Ensino de Língua Inglesa é uma derivante importante desta condição que teve origem nos tempos áureos do colonialismo britânico” (SIQUEIRA, 2012, p. 317).

A propagação em si não se deve à codificação (embora possa facilitá-la ainda mais, preparando o terreno, por exemplo, para a confecção de certos tipos de materiais didáticos); na verdade, foi a propagação da língua além do território tradicionalmente reservado a ela que tornou importante ou interessante ter-se um código fixo por meio do qual aqueles que se achavam seus legítimos ‘donos’ pudessem ter controle sobre os rumos do idioma e, por meio disso, controle sobre os novos adquirentes do idioma em terras distantes (RAJAGOPALAN, 2012, p. 64).

Siqueira (2012, p. 317) acrescenta a forte ligação do colonialismo com esse status que a língua inglesa adquiriu e cita que “[...] há laços profundos e indissolúveis entre as práticas, teorias e contextos do Ensino de Língua Inglesa e a história do colonialismo”. Por isso, diz que “[...] foi o colonialismo que criou as condições iniciais para a expansão global do inglês, assim como uma boa parte das formas de pensamento e comportamento que ainda fazem parte das culturas ocidentais”. Desse modo, é possível compreender como essa língua iniciou sua trajetória de expansão e, na sequência, abriu espaço ao LDLI, que ganhou destaque no mercado internacional.

Em tempos de globalização, o poder trocou de mãos, mas a língua inglesa, agora transformada em “moeda internacional da ciência e da tecnologia” (GRADDOL, 1997, p. 9), ainda é a grande companheira do império que, na posição de língua franca global da atualidade, deu origem e alimenta uma indústria editorial cuja tradição intelectual encontra-se fortemente atrelada aos seus centros hegemônicos. (SIQUEIRA, 2012, p. 318-319).

Rajagopalan (2012, p. 64) aponta que o ensino de inglês, “especialmente desde o fim da Segunda Guerra Mundial, se transformou em uma indústria poderosíssima, bastante lucrativa”. Perante essa afirmação, evidencia-se o quão importante é a criação de políticas tanto para o ensino de língua quanto para a avaliação dos LD, para que escolas públicas, privadas e cursos livres forneçam aos aprendizes um material autêntico e significativo que represente a sociedade global.

Nessa linha de raciocínio, Matsuda (2003) salienta que, sob um ponto de vista neocolonialista, o inglês ainda é ensinado como uma língua dos países do “círculo central”, baseado quase que exclusivamente na variante de inglês padrão britânico ou americano, através de livros didáticos “sem alma”, muito parecidos entre si, recheados de personagens e tópicos culturais desses locais e, para efeitos comerciais, higienizados e anestesiados socialmente (SIQUEIRA, 2012, p. 319).

Nesse contexto de globalização, a LI é vista como uma língua franca, já que há um número significativo de interações entre não-nativos, através da língua inglesa, com os mais variados propósitos de comunicação. Meierkord (2009, p. 3), citado por Rajagopalan (2012, p. 68), afirma que “na maioria dos lugares onde o inglês é usado hoje em dia, ele faz parte de um contexto multilíngue. O inglês é um componente do perfil sociolinguístico de muitas nações”. A partir disso, convalida-se que essa língua é a mais falada no mundo e que há um encadeamento de variações e contextos diferentes onde ela é utilizada para a interação de pessoas de diferentes nacionalidades. Fica evidente, portanto, que há a representação desse inglês global nos livros didáticos, sendo um dos meios a utilização dos diferentes gêneros

textuais que circulam nos meios sociais na elaboração dos LDLI, levando em consideração os diversos contextos em que a aquisição da língua acontece.

Anjos (2017) afirma que, de acordo com Tomlinson e Masuhara (2005), a escolha de um MD para o ensino-aprendizagem da LE deve, primeiramente, atender aos interesses de quem dele fará uso, com o objetivo de associar a experiência de aprendizado em sala de aula à sua vida fora dela.

Ensinar inglês como língua franca global requer uma visita diária a várias fronteiras, elegendo-se novas prioridades como, por exemplo, a adoção de abordagens pedagógicas mais adequadas a tal realidade, ou como sinaliza Gray (2002, p. 165), que “acomodem o local”, que legitimem-se as interações entre as mais diversas “línguaculturas” em todo o globo (SIQUEIRA, 2012, p. 320).

É preciso entender como o LDLI é produzido, quais os principais critérios para sua criação e para a escolha das editoras e dos professores que irão utilizá-lo. O aspecto principal que se deve levar em conta é o caráter social abordado nesse material, pois o ser humano aprende outra língua para que possa agir no meio social. Acerca disso, “No caso específico do livro didático de língua inglesa, Dendrinos (1992) afirma que tal material não objetiva simplesmente proporcionar ao aprendiz a transmissão e aquisição de um sistema linguístico com significados autônomos, desprovidos de caráter social” (SIQUEIRA, 2012, p. 322). Sendo assim, o LDLI ou de uma outra língua perpassa a questão da aquisição de códigos linguísticos, mas como acrescenta o autor, o livro didático “[...] irá conter materiais cujo propósito será a aculturação linguística dos aprendizes e, conseqüentemente, sua subjugação a convenções sociais e à ideologia dominante em que a língua está imersa” (DENDRINOS, 1992, *apud* SIQUEIRA, 2012, p. 322).

Em relação a isso, Anjos (2017, p. 29) apresenta três fatores que foram mencionados por Cortazzi e Jin (1999), ainda na década de 1990, para a escolha de um livro didático internacional: 1) os materiais da cultura nativa do aluno; 2) os materiais da cultura alvo, ou seja, materiais que abordem a cultura de um país, ou países, onde o inglês é falado como primeira língua; 3) os materiais de culturas internacionais, que abordam uma grande variedade de culturas de países que falam inglês ou não em todo mundo. Vê-se que esses três critérios elencados estão intrinsecamente ligados ao fator social da língua, que seria a base da aprendizagem de um segundo idioma.

Siqueira (2012, p. 322) diz que as editoras têm como objetivo principal o sucesso financeiro e a diferenciação entre as outras editoras, o que causa, “com certa frequência, a perda

quase que completa do ‘sabor’ e da criatividade do manuscrito original [...], o que se convencionou chamar de o ‘mundo plástico’ do livro didático de LE”.

Como se, ao decidirem aprender inglês, eles abandonassem sua humanidade tridimensional do lado de fora e imergissem no mundo plástico (grifo nosso) dos livros de inglês como LE, onde a linguagem é segura e inocente, onde não se diz e não se faz (grifo do autor) absolutamente nada. De uma forma ou de outra, a maioria desses livros projeta uma utopia anglocêntrica, machista, classe média. A vida foi retirada desse mundo do livro didático de inglês como LE (PRODRIMOU, 1988, apud SIQUEIRA, 2012, p. 322).

Outro ponto de notoriedade para a produção dos LDLI que é levado em consideração pelas editoras, e que influencia em uma abordagem de caráter social, são as orientações acerca dos temas que não podem ser abordados nos livros didáticos ainda que no intuito de estimular o pensamento crítico, bem como explica Siqueira a seguir:

De acordo com Gray (2001) e Akbari (2008), a maioria das editoras determina que os autores de seus manuais e materiais complementares atentem para uma série de orientações sintetizadas em uma sigla em inglês conhecida como PARSNIP. Ou seja, quaisquer temas relacionados a Política, Álcool, Religião, Sexo, Narcóticos, “Ismos” em geral (racismo, etnocentrismo, sexismo, entre outros) e Pornografia devem ser banidos, “[...] inclusive aqueles que, potencialmente, possam vir a ser capazes de fomentar o desenvolvimento de uma consciência crítica por parte de professores e alunos” (SIQUEIRA, 2012, p. 324-325).

As questões financeiras e os critérios mencionados acima são fatores pelos quais os autores desse tipo de livro seguem um padrão engessado. Os escritores que se aventuram a algo inovador correm o risco de não serem os selecionados pelas editoras de renome internacional e, assim, acabam se limitando ao âmbito regional e, conseqüentemente, o LD internacional continua com poucas alterações. Siqueira (2012) aponta o fato como ilusão da autoria, pois os escritores seguem os padrões pré-determinados pelas editoras. Além disso, Siqueira (2012, p. 325), ao citar Souza (2011), acrescenta que “ao estabelecer certos padrões a serem seguidos pelos autores, e esses padrões são motivados especialmente por razões financeiras, o aparato editorial se encarrega de manter praticamente intacto o protocolo que dita e calibra os conteúdos de seus materiais didáticos”.

Necessidades de mudança nas produções de LD vêm sendo apontadas por pesquisadores. Rajagopalan (2012, p.75) cita que “Os textos didáticos não ficam atrás no tocante ao poder de influenciar de maneira muito sutil a forma de pensar dos discentes”. Devido à influência que o LD exerce na sociedade, mais especificamente o LDLI, por ser considerada uma língua global, está ocorrendo um processo de transculturalização na língua e isso,



inevitavelmente, provoca uma mudança na produção dos LD. Siqueira (2012, p. 339) diz que “um dos processos inerentes à internacionalização da língua inglesa é justamente o que Brutt-Griffler (2002) chama de transculturação”, o que Siqueira (2012, p. 339) define como “[...] o processo através do qual as variedades de inglês gradualmente tornam-se meios multiculturais dentro de comunidades culturais pluralísticas”.

Novos estudos vêm sendo realizados para avaliar os produtos presentes no mercado nacional e internacional, o que pode influenciar na criação de novos LDLI. Siqueira (2012) diz que não é novidade que a pedagogia mundial de inglês como LE, desde os seus primórdios, esteve praticamente calcada em paradigmas importados dos países do círculo central, difundidos em escala global.

Vale enfatizar o que Rajagopalan (2003, p. 70) diz: “o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo”. A expressão cidadão do mundo instiga pensar em um LDLI que abandone esse caráter colonialista e torne-se um LDLI global ao abordar temas sociais relevantes para a sociedade. Assim, o aprendiz fará uso desse material para apropriar-se não só dos códigos linguísticos, mas para que possa interagir de forma crítica em cada contexto social.

Anjos (2017, p. 30) diz que “porque mediados por materiais didáticos que abordem experiências reais, tanto de linguagem quanto de vida [...], o ensino e a aprendizagem serão uma experiência agradável, tranquila e significativa”. Gimenez (2009, p. 8), por sua vez, fala que “Saber uma língua estrangeira, além de ampliar os horizontes culturais, pode promover deslocamentos na compreensão da própria realidade, o que pode levar à sua transformação”. Esse cenário revela que a língua estrangeira apresenta um caráter transformador no mundo globalizado.

Na seção seguinte são apresentados alguns estudos que tiveram o livro didático como foco de investigação.

### **2.3 Pesquisas recentes sobre Livro Didático de Língua Inglesa**

O LDLI é um dos principais recursos utilizados em cursos livres de idiomas e instituições de ensino. Por esse motivo, algumas franquias desenvolvem seus próprios materiais didáticos, mas, em sua grande maioria, as instituições de ensino selecionam uma coleção de LDLI a ser utilizada ao longo do curso. No Brasil, para as instituições públicas, há o Programa Nacional do Livro Didático, no qual são estabelecidos critérios e selecionados livros que serão

utilizados ao longo de um período. Já as instituições ou cursos livres, em grande parte, selecionam livros de editoras internacionais como Cambridge, Oxford, Pearson ou Macmillan. Assim, o objetivo desta seção é apresentar alguns estudos relacionados à análise de livros didáticos no contexto nacional, pois, assim, “O livro didático sai da mesa e, suas características e uso potencial tornam-se objeto de análise” (GIMENEZ, 2009, p. 10).

Dessa forma, realizamos uma busca nas bases da Capes para selecionar as pesquisas que envolvem o ISD no ensino de línguas e o ensino por meio do LD. Verificamos pesquisas realizadas entre 2012 e 2023 que abordaram esses temas<sup>8</sup>. Num primeiro momento, seriam selecionadas apenas pesquisas que envolvessem análise do LDLI na perspectiva do ISD, no entanto, foram encontradas pesquisas relevantes que envolviam o ensino de línguas na perspectiva do ISD e pesquisas que envolviam o LD. Por essa razão, o tema de seleção das pesquisas foi ampliado. Apresentamos na sequência um quadro com as características gerais das pesquisas selecionadas para suporte deste estudo.

---

<sup>8</sup> Foram selecionadas pesquisas recentes, referentes aos últimos 11 anos, para que pudéssemos ter um panorama mais amplo de como surgiram as análises por meio do ISD, e como elas foram modificadas ao longo dos últimos anos. Um dos grandes motivos desse recorte temporal, foi o surgimento de mais duas capacidades de linguagem, que inicialmente eram apenas 3.

Quadro 1 - Apresentação de pesquisas sobre LD

	Estudo 1	Estudo 2	Estudo 3	Estudo 4	Estudo 5	Estudo 6	Estudo 7
<b>Ano</b>	2012	2015	2017	2018	2019	2020	2021
<b>Título</b>	Desenvolvimento das capacidades de linguagem através das atividades dos livros didáticos de português língua estrangeira	Análise e avaliação de livros didáticos e a etapa de seleção das coleções do PNLD: a participação do professor de língua inglesa	O livro didático de língua inglesa: legitimação do poder/saber	Análise dos aspectos culturais a partir dos gêneros textuais no livro didático Circles – PNLD 2018	O gênero textual digital chat no livro didático: uma análise sociointeracionista das atividades de leitura e escrita	Atividades de leitura no ensino da língua inglesa: uma análise no livro didático “Beyond Words” do 6º ano	A compreensão dos gêneros textuais evocada pelas capacidades de linguagem em propostas de atividades nos livros didáticos do 6º ano do ensino fundamental
<b>Autor</b>	Ana Angélica Lima Gondim	Ana Claudia Cury Calia de Souza-Luz	Amisa Dayane Lima de Gois	Kamyla Barbosa Coradini	Mayara Da Conceição Gonçalves Carvalho	Juliana Ferreira Dos Santos	Maria Greiciane Mesquita Sousa
<b>Base teórica</b>	Capacidades de linguagem a partir de Dolz, Pasquier, Bronckart (1993) e Dolz e Schneuwly (1998, 2004).	Avaliação de livros didáticos de línguas - Tomlinson (1998; 2003), Coracini (1999a), Damianov (2007) Dias; Cristóvão (2009); Interacionismo sociodiscursivo, Bronckart (2009) e Schneuwly (2005; 2009).	Análise do Discurso (linha francesa), Orlandi (1984, 2000, 2001, 2008); Linguística Aplicada, Leffa (1999), de Lima (2008); Contribuições de Foucault (1997, 2003, 2009 [1969], 2012 [1978]). As relações de poder/saber instauradas na escola; LDB (1996), PCN (1999), o PNLD.	Conceitos de cultura, Salomão (2015), Dourado e Poshar (2010), Kumaravadivelu (2002, 2003), Moran (2001), Kramsch (1993, 1998, 2009, 2011); Gêneros textuais conforme Bronckart (1999), Dolz e Schneuwly (2011), Marchuschi (2002, 2003, 2008, 2011), Hammond e Derewianka (2001), entre outros.	Estudos de gêneros, Bakhtin (1992); Noção de gêneros textuais digitais elencadas por Marcuschi e Xavier (2010); Interacionismo sociodiscursivo, Bronckart (1999); Sequências didáticas centradas em gêneros, Dolz e Schneuwly (2009).	Concepção sociocognitiva de leitura em estudos sobre leitura no ensino de língua estrangeira, na concepção bakhtiniana de linguagem e no conceito de gênero discursivo; eixo de leitura propostos pela BNCC (BRASIL, 1998) para o ensino de Língua Inglesa no 6º ano como um parâmetro para a análise.	Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999); Concepção de texto, Bakhtin (1988); Estudos sobre letramento, Rojo (2009); Trabalhos de didatização de gêneros, Dolz, Pasquier, Bronckart (1993) e Dolz, Schneuwly (2004).

<b>Objetivo Geral</b>	Identificar se as atividades de produção e compreensão orais e escritas dos livros didáticos (LD) de português língua estrangeira (PLE) propiciam o desenvolvimento das capacidades de linguagem do falante da língua portuguesa como língua estrangeira.	Propor um instrumento de avaliação de livros didáticos de Língua Inglesa direcionado a professores atuantes no ensino fundamental II do contexto público brasileiro.	Analisar discursos em circulação no livro didático (mais adiante, LD) de LI, utilizado nas escolas públicas do município de Moita Bonita (SE), Vontade de Saber Inglês (KILLNER; AMANCIO), do 6º ao 9º ano.	Compreender que tipos de gêneros estão presentes no livro didático Circles I (2016) e como contribuem para abordar o componente cultural em sua proposta de ensino.	Analisar em que medida as atividades de leitura e escrita a partir do gênero chat apresentado no livro didático (LD) em questão estabelece relação com a abordagem sociointeracionista de ensino de gêneros discursivos.	Investigar as características das atividades de leitura propostas no livro didático “Beyond Words” do 6º ano do Ensino Fundamental II.	Fazer uma análise crítica do modo como os exercícios de compreensão dos gêneros textuais nos livros didáticos do 6º ano contribuem para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos.
-----------------------	---	--	---	---	--	--	--

Fonte: a autora, 2023.

No estudo 1, Gondim (2012) criou critérios de análise para identificar se as atividades relacionadas aos gêneros presentes em LD de PLE possibilitavam o desenvolvimento das capacidades de linguagem propostas por Schneuwly e Dolz. O objetivo foi verificar se os aprendizes seriam capacitados para utilizar essa língua estrangeira de forma eficiente. Os critérios estabelecidos pela autora foram os seguintes: a) para o desenvolvimento das capacidades de ação, foi observado se há propostas ligadas ao contexto de produção; b) para o desenvolvimento das capacidades discursiva, foi observado se há propostas ligadas à infraestrutura geral do texto (composta do plano geral do texto, pelos tipos de discurso e suas articulações e pelas sequências textuais presentes no texto). c) para o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas, foi observado se há propostas ligadas à coesão nominal e verbal (mecanismo de textualização) e modalizações (mecanismo enunciativo), as operações de construção dos enunciados e as escolhas lexicais

Para essa pesquisa, a autora selecionou sete livros utilizados nos cursos de PLE, e selecionou três para realizar a análise, são eles: *Aprendendo português do Brasil: um curso para estrangeiros*; *Avenida Brasil: curso básico de português para estrangeiros*; *Estação Brasil: português para estrangeiros*; *Falar*.

Um ponto a ser destacado dessa pesquisa é que a gramática ainda é trabalhada de forma descontextualizada e que o foco dos LD analisados por Gondim (2012) focam no desenvolvimento da escrita, uma vez que a comunicação oral é pouco explorada. Sobre isso, a autora (2012, p. 133) diz que essa perspectiva “diminui a probabilidade de desenvolvimento das capacidades de linguagem, visto que as atividades que pediam interações orais conforme determinados objetivos, conseguiram mobilizar todas as capacidades (mesmo que de forma implícita)”.

Portanto, a pesquisadora chegou à conclusão de que ampliar a produção de LD com o objetivo de desenvolver as capacidades de linguagem dos aprendizes por meio do uso de gêneros textuais seria benéfico para a aprendizagem e o desenvolvimento de competências comunicativas. Gondim (2012) ainda apontou a realização de outras pesquisas, tais como em relação à formação de professores, elemento que nos chamou a atenção, pois, além de transformar o MD, é necessário saber utilizar esse recurso. Essa pesquisa nos instigou a pensar sobre os comandos dos LDLI, *corpus* da presente pesquisa, e suas relações com os gêneros textuais que compõem os livros didáticos.

O estudo 2, de Souza-Luz (2015), teve como *corpus* de pesquisa cinco fichas de avaliação (FA) de LD e transcrições das gravações de uma oficina de análise de LD. Isso foi

feito para alcançar o objetivo de propor um instrumento de avaliação de livros didáticos de Língua Inglesa direcionado a professores atuantes no ensino fundamental II do contexto público brasileiro.

É importante frisar a distinção entre análise e avaliação que a autora traz em sua pesquisa, pois o foco de nossa pesquisa é a análise do LD e não uma avaliação. Dessa maneira, a avaliação está voltada para o resultado, ou seja, para o efeito que promove nos usuários do LD. Vale dizer que, na avaliação, pode haver uma análise, mas que os objetivos e os procedimentos são diferentes. Sobre a análise, Souza-Luz (2015) postula que o principal objetivo é demonstrar aquilo que o LD se propõe a realizar em contraposição àquilo que ele efetivamente faz.

Souza-Luz (2015), então, divide sua pesquisa em etapas. A primeira é a pilotagem do material. Para isso, procura responder à primeira pergunta: quais são os critérios/métodos/questões apresentados pelos instrumentos analisados cuja avaliação demanda a pilotagem do LD? Para responder a essa pergunta, a pesquisadora utiliza conceitos de autores como Dias (2009), Ramos (2009) e Cristóvão (2009) para estabelecer critérios de análise que demandam o processo de pilotagem. Esses critérios evidenciam, de acordo com Souza (2015, p. 123), “a importância da pilotagem a fim de identificar a adequabilidade da abordagem geral para o público-alvo, o número de aulas, a questão da progressão e organização dos conteúdos, níveis de interesse e motivação dos alunos”.

A segunda etapa busca responder quais são as representações e o agir de professores sobre suas necessidades no que concerne aos materiais didáticos disponibilizados pelo PNL D para seu planejamento pedagógico. Dessa questão, por meio da análise das representações de professores sobre o Ensino-Aprendizagem de Línguas, Souza-Luz (2015, p.131) chegou à conclusão de que “é evidente que os professores concebem, em suas representações, o ensino-aprendizagem de línguas como um processo para além da transposição de conhecimentos sistêmicos”.

Souza-Luz (2015), pelos resultados de seus estudos, propõe um instrumento de avaliação dos LD. Por esse motivo, essa pesquisa é relevante tanto para compreender como os LD são utilizados no contexto brasileiro quanto para verificar as fragilidades da sua utilização. Do mesmo modo, ela é pertinente quanto à importância dos educadores no processo de seleção e utilização do LD.

No estudo 3, Gois (2017) se propõe a estudar os discursos circulados no/pelo livro didático de língua inglesa, observando a legitimação do poder/saber. Para realizar a análise, a autora elegeu as seguintes perguntas de pesquisa: quais discursos estão em circulação no LDLI?

Quais abordagens os autores fazem desses discursos? De qual lugar (social, institucional) enuncia o autor/locutor do LDLI? Que ideologias são perpassadas nesses/por esses discursos? Qual a imagem que o sujeito autor do LDLI faz do seu interlocutor (aluno/a)?

Para responder a essas perguntas, o *corpus* utilizado na pesquisa foi a coleção Vontade de Saber Inglês, da editora FTD, de 6º ao 9º ano, adotado nas escolas públicas de Moita Bonita (SE). Por meio dos recortes discursivos feitos nesse material, a pesquisadora analisou sobre as relações de poder/saber, de silenciamento dos sujeitos, o lugar do qual as autoras do LD enunciam, quais imagens fazem dos seus interlocutores, do aluno de língua inglesa, e as ideologias que afetam os discursos circulados no/pelo LDLI.

A pesquisa mostrou que as propostas recortadas do livro destacam a estrutura gramatical e restringem o desenvolvimento da criatividade dos alunos. O aluno é percebido como um ser docilizado, disciplinarizado e que segue as verdades que lhe são impostas através do discurso institucional, como pista deixada pelas autoras/locutoras no LD. E a circulação desses discursos é promovida pelo interlocutor/professor, na sala de aula, constituindo-se redes de discursos considerados verdadeiros. Além disso, foi constatado que tais discursos apresentam uma lacuna entre a vida real dos alunos e a abordada pelas autoras. Ao responder às perguntas da pesquisa, a autora chegou à conclusão de que um ensino pautado em conteúdo gramatical não contribui para o desenvolvimento integral do aluno. E, por isso, ela destaca que é importante uma abordagem voltada para a interpretação/significação, capaz de acionar à memória discursiva e que faça com que os estudantes possam ressignificar discursos, constituindo-se sujeitos do processo de ensino/aprendizagem.

Essa pesquisa contribuiu para nosso estudo em razão de que apresenta um panorama geral do ensino LI e do LDLI. Além disso, a análise dos discursos presentes nos livros contribui para a exploração dos gêneros de textos no LD.

No estudo 4, Coradini (2018) procura compreender que tipos de gêneros estão presentes no livro didático *Circles I* (2016) e como eles contribuem para abordar o componente cultural em sua proposta de ensino. Para isso, o *corpus* da pesquisa foi o LD *Circles I* (2016). Ao realizar a análise, a pesquisadora objetiva responder às seguintes questões: quais gêneros textuais estão presentes no livro didático *Circles I* (2016)? Como os diferentes gêneros textuais, utilizados no livro *Circles I* (2016), contribuem para abordar o componente cultural em sua proposta de ensino?

A pesquisadora conclui que os gêneros textuais utilizados no LD contribuem para a identificação dos aspectos culturais, visto que apresentam a cultura de forma reflexiva e de diferentes maneiras, como comunidades, produtos, práticas, pessoas e perspectivas, indo além

da visão superficial que geralmente aborda informações e curiosidades sobre o outro de modo homogêneo, estático e idealizado. Além disso, destaca que a pesquisa deixa caminho para ser ampliada.

Essa pesquisa contribuiu para nosso estudo, principalmente, pelo fato de analisar os gêneros de texto por uma perspectiva diferente, além de verificar a autenticidade dos gêneros e os aspectos culturais, assim como os procedimentos de análise.

No estudo 5, Carvalho (2019) analisou em que medida as atividades de leitura e escrita, por meio do gênero chat, apresentadas no livro didático (LD), estabelecem relação com a abordagem sociointeracionista de ensino de gêneros discursivos. A autora busca responder em que medida as atividades de leitura e escrita desenvolvidas a partir do gênero chat, apresentado no referido livro didático, estabelecem relação com a abordagem sociointeracionista de ensino de gêneros discursivos.

Ela amplia seu questionamento com as seguintes perguntas: em que medida as atividades de leitura e escrita, desenvolvidas a partir do gênero chat, apresentadas no LD em questão, estabelecem relação com a abordagem sociointeracionista de ensino de gêneros discursivos? Que estudos podem ser desenvolvidos a partir de um gênero textual digital? Embora a transposição de um gênero para o contexto escolar o transforme em uma variação do gênero de origem, até que ponto essa variação pode trazer implicações ao aprendizado? Essa variação pode descaracterizar um gênero? Apenas incluir um gênero textual digital em uma ISD é suficiente? Para responder a essas perguntas, o *corpus* da pesquisa é um módulo de uma ISD do livro LD Tecendo Linguagens – Língua Portuguesa, de Tânia Amaral Oliveira, Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva, Cícero de Oliveira Silva e Lucy Aparecida Melo Araújo, 7º ano, da Editora IBEP.

Como resultado de sua pesquisa, Carvalho (2019) comprova que o módulo agrupa as três CL, contribuindo, assim, para que os alunos identifiquem o gênero textual chat aberto como um meio de interação social, para que leiam e produzam textos adequados de acordo com a situação de produção. Apesar disso, a pesquisadora constatou que não houve uma produção textual nem sugestões metodológicas para a realização e que, além disso, não foi abordado o aspecto multissemiótico do gênero.

Esse estudo contribuiu para a nossa pesquisa em razão de que demonstrou que não basta trabalhar com gêneros, é necessário que as atividades relacionadas com eles promovam o desenvolvimento das CL. Ademais, foi comprovada a possibilidade de estabelecer relação com o ensino de gêneros sob a perspectiva do ISD nos LDLI.



O estudo 6, de Santos (2020), investigou as características das atividades de leitura propostas no livro didático *Beyond Words*, do 6º ano do Ensino Fundamental II. Para isso, elencou as seguintes perguntas: o que o primeiro volume da Coleção *Beyond Words* propõe para o uso de estratégias que desenvolvam a habilidade de leitura e como propõe isso? De que forma esse volume do livro didático apresenta as atividades de leitura para a apropriação das características discursivas e composicionais dos gêneros discursivos selecionados para as atividades de leitura? Em que aspectos as atividades de leitura propostas por esse livro didático estão em consonância com o eixo de leitura proposto pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018)?

Os resultados mostraram que as atividades dialogam com sua fundamentação teórica e exploram bem as atividades de pré-leitura. Porém, não há uma fundamentação teórica para o uso de estratégias no ensino de leitura em Língua Inglesa e nem recomendações sobre a necessidade de explicitar essas estratégias aos alunos nas Orientações Gerais e no Manual do professor. Há uma diversidade de gêneros discursivos, com assuntos recomendados pela BNCC, no entanto, explora pouco a funcionalidade e os elementos composicionais dos gêneros discursivos utilizados, mas as atividades de leitura do LD analisado vão além do que esse documento prescreve. Além disso, este LDLI está atualizado com relação à BNCC e incorpora muitos pressupostos teóricos de estudos linguísticos contemporâneos, embora ainda apresente algumas lacunas em relação a esses estudos.

A contribuição dessa pesquisa para nosso estudo se deu em razão de que ela fez a análise das atividades de leitura de LDLI, um dos objetivos do nosso trabalho. Também, traz um viés das concepções bakhtinianas e, apesar de não abordar o ISD, os critérios de análise e as perguntas apresentadas levaram à compreensão de como deveriam ser abordadas as atividades de leitura no livro didático, as fragilidades e as mudanças positivas que ocorreram nesse LD.

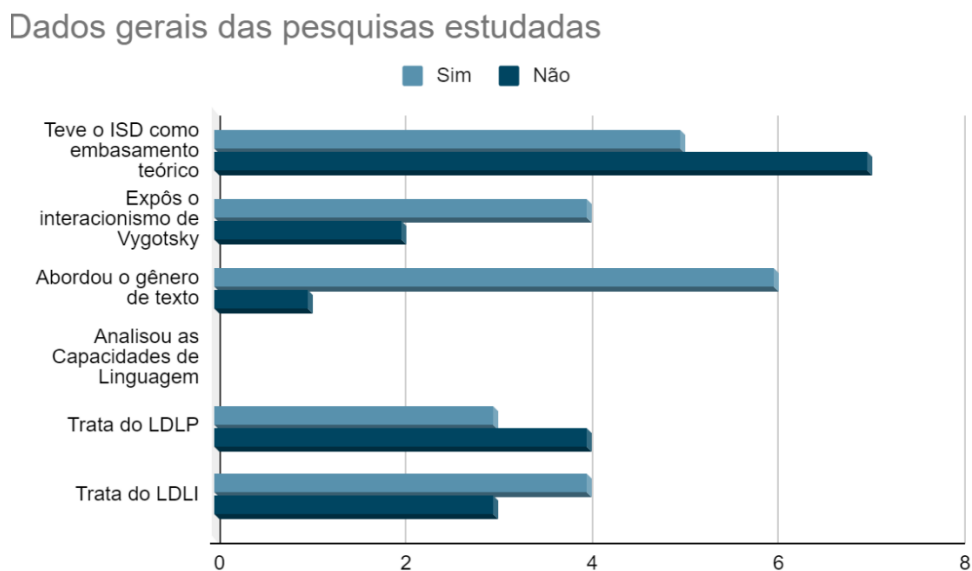
O estudo 7, de Souza (2021), fez uma análise crítica do modo como os exercícios de compreensão dos gêneros textuais nos livros didáticos do 6º ano contribuem para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. Para alcançar esse objetivo, a autora procurou responder às seguintes questões: o livro didático conduz o aluno a compreender a língua como objeto de interação e os gêneros como objetos de ensino sócio-históricos e culturalmente localizados? O modo como os gêneros textuais são apresentados levam os alunos a compreenderem os contextos de produção em que esses gêneros são produzidos? A sequência de exercícios e a construção dos enunciados conseguem solicitar dos alunos as capacidades de linguagem? O *corpus* da pesquisa utilizado para responder a essas perguntas foram dois livros de língua portuguesa de 6º ano: o livro *Português Linguagens* e o livro *Se liga na língua*.

Os resultados apresentados mostram que os LD ainda estão sendo adaptados para dar conta do que é proposto pela BNCC. Além disso, é possível perceber que os LD analisados propõem atividades reflexivas e que desenvolvem as CL, mas ainda é necessário ampliá-las, pois alguns enunciados demonstram fragilidade.

Essa pesquisa contribuiu para nosso estudo em razão de que abordou especificamente as CL em relação às atividades de compreensão e explorou os gêneros de texto de acordo com o ISD. A investigação focou na compreensão e nos levou a pensar que as CL devem ser integradas, assim, além da compreensão, a produção escrita é abordada na nossa pesquisa.

A Figura 1, destacada a seguir, demonstra um panorama geral das pesquisas estudadas, evidenciando a relação entre os principais pontos observados para a seleção delas:

Figura 1 - Dados gerais das pesquisas estudada



Fonte: a autora, 2023.

Desse modo, por meio dessas pesquisas, foi possível concluir que a aprendizagem por meio dos gêneros textuais propicia ao aprendiz um desenvolvimento contextualizado de suas capacidades de linguagem. Além disso, o livro didático deve ser um suporte para os educadores, mas não deve ser considerado o único meio para a aprendizagem. Assim, uma das formas de selecionar um livro didático é verificar a presença de uma diversidade de gêneros textuais, conforme mostram as pesquisas apresentadas nesta seção.

### **3 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD) E AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM**

Para compreender as Capacidades de Linguagem (CL) e realizar a análise proposta nesta pesquisa, é necessário, primeiramente, compreender o ISD e a concepção de gênero de texto sob este viés. Este capítulo está organizado em três seções: a primeira contextualiza o surgimento do ISD e traz seus principais conceitos; a segunda seção explica a concepção de gênero através do ISD; e, a última seção aborda as capacidades de linguagem (CL), descrevendo cada uma e apresentando suas principais características.

#### **3.1 O Interacionismo Sociodiscursivo**

Este estudo se apoia no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), desenvolvido pela corrente genebrina, a qual é representada por Jean Paul Bronckart. Nesta seção, discutem-se os principais preceitos do ISD que fundamentam este estudo.

Bronckart (2008) destaca que o ISD se desenvolveu em três etapas de sua formação. A primeira ocorreu na área da psicologia, na qual ele teve contato com os estudos do teórico Vygotsky – e outros – que abordavam o tema do interacionismo e sua relação com a linguagem. Durante a elaboração de sua tese, o autor também explorou os estudos de Bakhtin. Foi através de um curso para formadores e professores que Bronckart propôs o projeto do ISD.

Bronckart afirmou que seu projeto foi uma tentativa de reorganizar a problemática psicológica em um quadro geral que chamou de Interacionismo Sociodiscursivo (2006, p. 128-129). O autor divide o trabalho em três níveis de análise.

O primeiro nível é tratado como “as dimensões da vida social, que para o indivíduo, constitui-se como pré-construídos [...]” (2006, p. 129). No segundo nível de análise, o autor faz referência “aos processos de mediação formativa, ou seja, aos processos deliberados por meio dos quais os adultos integram ‘os recém chegados’ ao conjunto de pré-construídos disponíveis no seu ambiente sociocultural” (BRONCKART, 2006, p. 129, grifos do autor).

O terceiro nível de análise, segundo Bronckart (2006, p. 129), “diz respeito aos efeitos que essas mediações formativas exercem sobre os indivíduos”. Bronckart (2006) divide este último nível em duas problemáticas. A primeira está relacionada às condições de transformação do psiquismo sensório motor enquanto a segunda trata das condições de desenvolvimento das pessoas e de suas capacidades ativas. Isso ocorre no âmbito de transações entre as representações individuais e as representações coletivas, veiculadas pelos pré-construídos.

Bronckart (2006) destaca que a fundamentação teórica que deu origem à abordagem do ISD foi construída a partir de 1980 e teve como base o movimento do interacionismo social, no qual os pesquisadores Mead e Vygotsky se destacaram. Ele enquadra essa corrente no âmbito das ciências humanas, que apresenta três princípios gerais:

- 1.) O problema da construção do pensamento consciente humano deve ser tratado paralelamente ao da construção do mundo dos fatos sociais e das obras culturais, sendo o processo de socialização e os processos de individualização [...] duas vertentes indissociáveis do mesmo desenvolvimento humano.
- 2.) [...] considerar os problemas de intervenção prática (e principalmente os intervenções no campo escolar).
- 3.) [...] As relações de interdependência que se instauraram e se desenvolveram entre os aspectos fisiológicos, cognitivos, sociais, culturais, linguísticos, etc. do funcionamento humano e, de outro, os processos evolutivos e históricos por meio dos quais essas diferentes dimensões se geraram e se co-construíram (BRONCKART, 2006, p. 9-10).

O ISD corrobora com os três princípios destacados na citação anterior. Bronckart (2006, p. 17) enfatiza que, apesar de discordar com alguns aspectos da teoria de Vygotsky, assume “plenamente a hipótese do papel decisivo da interiorização dos signos sociais na constituição e no desenvolvimento do pensamento consciente”. Assim, é possível relacionar a importância dos gêneros textuais, e da interiorização desses, que são construídos através dos signos sociais, ou seja, os pré-construídos no conceito de Bronckart.

Oliveira (2011, p. 23) afirma: “Por um lado, a utilização de marcas externas vai se transformar em processos internos de mediação; esse mecanismo é chamado, por Vygotsky, de processo de internalização”. Logo, é por meio da interação com outras pessoas e instrumentos que o ser humano constrói seu conhecimento. Um exemplo disso são os textos orais ou escritos. Ao entrar em contato com esses instrumentos, o aprendiz apropria-se dos textos e dos saberes contidos neles, ocorrendo, assim, o processo de internalização por meio das atividades de linguagem. Na citação a seguir, é possível entender o que é atividade de linguagem:

[...] são as avaliações sociais que promovem a passagem de uma sequência de comportamentos de ordem do acontecimento natural à ordem da atividade. Nesse sentido, a **atividade de linguagem** é, ao mesmo tempo, constitutiva da atividade social e dos mundos formais que constituem seu contexto. (BRONCKART, 2006, p. 50, grifos do autor).

Sobre a linguagem, Bronckart, Oliveira e Matencio (2006) afirmam que ela não é somente a expressão dos processos psicológicos que envolvem percepção, cognição sentimento e emoção, mas sim um instrumento fundador e organizador desses processos, que são especificamente humanos. Eles acrescentam que “[...] no homem, as funções psicológicas

superiores [...] e as condutas ativas que elas estão associadas são o resultado da semiotização de um psiquismo primário, herdado da evolução [...]” (2006, p. 122). Bronckart (1999, p. 34) afirma: “A linguagem é, portanto, primeiramente, uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa e pragmática”.

A linguagem, ou seja, atividade verbal, ocorre por meio de uma língua natural particular (BRONCKART, 1999). O autor menciona o fato de que cada língua tem sua semântica própria e acrescenta que “é através da mediação da semântica própria de uma língua que os mundos representados são construídos concretamente” (BRONCKART, 1999, p. 36).

Bronckart (2008) organiza seu programa de pesquisa do ISD em um método de análise descendente, com o objetivo de ressaltar a influência primária e fundamental dos pré-construídos histórico-culturais. Em seguida, são apresentados os passos desse método de análise e os pontos considerados imprescindíveis a serem seguidos:

Primeiro, análise dos principais componentes dos pré-construídos específicos do ambiente humano; depois, o estudo dos processos de mediação sociosemióticos, em que se efetua apropriação, tanto pela criança quanto pelo adulto, de determinados aspectos desses pré-construídos e, enfim, análise dos efeitos dos processos de mediação e de apropriação na constituição da pessoa dotada de pensamento consciente e, posteriormente, no seu desenvolvimento ao longo da vida. (BRONCKART, 1946/2008, p.111).

Assim, os pré-construídos promoverão o desenvolvimento humano através da interação. Um exemplo simples são as músicas que o bebê ouve, que são um pré-construído da sociedade. A criança irá se apropriar delas e conhecerá o mundo ao seu redor por meio das músicas. Conforme mencionado na citação anterior, esse processo pode ocorrer em todas as fases da vida humana, pois a interação apropriada com diferentes gêneros de texto, sejam eles orais ou escritos, resultará em um novo desenvolvimento. Para tanto, o ISD é considerado uma “abordagem que consiste, de início, em identificar e descrever o conjunto de construções da história social humana e em analisar suas relações de interdependência” (BRONCKART; MACHADO; MATENCIO, 2006, p. 104). Essas construções históricas são os pré-construídos.

Um dos preceitos ressaltados por Bronckart (1946/2008, p. 110) em relação ao interacionismo é o de que “a evolução humana deve ser apreendida em uma perspectiva dialética e histórica ou, em nossos termos, em uma perspectiva que implica um necessário viés dialético”. Ou seja, o autor destaca que foi necessária uma ação languageira para que os seres humanos se organizassem socialmente. Além disso, é importante, também, levar em conta aquilo que já havia sido construído socialmente e o que está em construção. Ao nascer, o ser humano entra em contato com esse universo de pré-construídos e é por meio da interação com

ele, por meio dos outros, geralmente, pais e familiares próximos, que ocorre o seu desenvolvimento, tanto social quanto biológico. É nessa dialética entre esse desenvolvimento biológico e social que ocorre o desenvolvimento cognitivo na concepção do ISD.

Desse modo, as correntes do interacionismo social, de acordo com Bronckart (1999, p. 21), aderiram “à tese de que as propriedades específicas das condutas humanas são resultados de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos”. Em relação aos instrumentos, Vygotsky (1999, p. 88) relata sobre os “importantes efeitos” que seu uso “tem sobre as relações internas e funcionais no interior do cérebro humano”. A partir disso, pode-se chamar de instrumentos os objetos que o ser humano utiliza para interagir com o mundo e mudar as coisas à sua volta, tal como um copo, pois quando a criança aprende a utilizá-lo, ele torna-se um instrumento para saciar sua sede. Além desse, o gênero de texto é um instrumento utilizado para a comunicação, pois é por meio dele que o ser humano desenvolve as capacidades de linguagem que são essenciais para o desenvolvimento cognitivo.

Bronckart (1946/2008, p. 113) declara que textos “são unidades comunicativas globais, cujas características composicionais dependem das propriedades das situações de interação e das atividades gerais que comentam”. O autor destaca, ainda, que os textos são os correspondentes empíricos das atividades languageiras, já que são produzidos com os recursos de uma língua natural. A partir disso, a interação promove a aprendizagem dos pré-construídos e é a base para que se construam novos textos.

Em relação aos processos de desenvolvimento que envolvem a mediação e a formação dos grupos humanos e que asseguram a transmissão e a reprodução dos pré-construídos, Bronckart (2008) apresenta três conjuntos de objetos de análise.

O primeiro conjunto é formado pelos processos de educação informal: “[...] os adultos integram os recém-chegados ao grupo nas redes dos pré-construídos coletivos, desenvolvendo atividades conjuntas e introduzindo aspectos das normas e dos valores sociais e aspectos dos conhecimentos dos mundos formais” (BRONCKART, 1946/2008, p. 113-114). Nesse primeiro conjunto, podem ser destacados os exemplos das histórias infantis ou das normas que a criança deve seguir em sua residência.

O segundo conjunto é formado pelos processos de educação formal em suas dimensões didáticas e pedagógicas. Sendo assim, a escola é um dos ambientes onde a educação formal acontece.

O terceiro conjunto é formado pelos processos de transação social, que Bronckart (2008) diz ser o que se desenvolve nas interações cotidianas entre pessoas dotadas de pensamento

consciente. Esses processos podem ocorrer por meio da redefinição das situações que podem fazer evoluir as práticas e os conhecimentos de cada ser humano a respeito dos pré-construídos coletivos. Esse último conjunto pode ocorrer tanto no âmbito familiar quanto nas relações de amizade, em ambientes de trabalho ou em outras situações sociais em que esse ser humano esteja envolvido e interaja.

Assim, são postos pelo ator os processos de desenvolvimento que ocorrem por meio da transmissão dos pré-construídos. Esses processos podem ser distribuídos em três campos de investigação, os quais Bronckart (2008) classifica como: as condições de emergência do pensamento consciente, análise das condições do desenvolvimento posterior das pessoas e os mecanismos por meio dos quais cada pessoa contribui para a transformação contínua dos pré-construídos coletivos. Além disso, vale destacar que:

[...] eles afirmam que a especificidade da espécie humana, em particular, sua capacidade de pensamento ativo, não pode decorrer diretamente das propriedades do corpo humano, que ela só pode originar-se da reintegração, no humano, das propriedades da vida social objetiva, em seus aspectos de práxis, de ação e de linguagem, como mostra Engels (BRONCKART, 2006, p. 33).

Parte-se da afirmação de que não é somente com o desenvolvimento biológico que o ser humano se desenvolve, é necessário que ocorram ações, por meio de interações com os instrumentos, nas quais o outro ser humano pode ser um mediador ou um instrumento para esse desenvolvimento. Sendo assim, o texto é um instrumento que possibilita o desenvolvimento ao longo da vida. Portanto, é nessa perspectiva que são apresentadas as capacidades de ação.

A capacidade de falar, até o momento, só foi comprovada na espécie humana. Essa capacidade é denominada por Bronckart (2006, p. 137) como “um agir comunicativo verbal” e, para que esse agir ocorra, de acordo com o pesquisador, é necessária a mobilização de signos organizados em textos. Com esses textos, é possível que os seres humanos se comuniquem em diversas situações, registrem sua história, criem normas, revejam acontecimentos passados. Portanto, Bronckart (2006) distingue duas formas de agir: o agir geral e um agir verbal ou de linguagem.

Magalhães e Cristóvão (2018, p. 22) afirmam que o “ISD que já se configura como uma Escola Brasileira do ISD (DOLZ, 2009; CRISTOVÃO, 2015; PEREIRA, MEDRADO, REICHMANN, 2015), resultado das diferentes contribuições feitas por pesquisadores brasileiros”. A partir disso, vale destacar que outras abordagens que envolvem o uso de gêneros textuais vêm sendo estudadas e aplicadas no Brasil. No entanto, o ISD teve uma notória

predominância nos estudos da área de linguagem. Dessarte, Magalhães e Cristóvão (2018, p. 22) afirmam que com

[...] o ISD não se pretende uma solução para os problemas do ensino de linguagem na escola, mas, sim, apresenta uma proposta sistematizada de ampliação de capacidades para o pleno domínio da linguagem com vistas à atuação social mais consciente e participativa dos sujeitos, promovendo o ser humano a autor de seu próprio discurso é capaz de gerenciar/controlar sua própria produção (oral e escrita) (MAGALHÃES; CRISTÓVÃO, 2018, p. 22).

A partir disso, apresenta-se o modelo de sequência didática que é desenvolvido no Brasil. Como mostrado anteriormente, o ISD, ao ser incorporado nos estudos de alguns pesquisadores brasileiros, levou a diferentes formas de construir uma sequência didática (SD). Nesse panorama, a SD pode ser descrita como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY; NOVERRAZ; DOLZ, 2004, p. 82). No quadro abaixo, é apresentado um esquema ou a estrutura base de uma sequência didática. Isso significa dizer que o modelo de sequência didática não precisa ser seguido à risca, pois é possível adaptá-lo de acordo com a realidade e o contexto no qual essa sequência didática será aplicada. Além disso, deve-se levar em conta as pessoas envolvidas na atividade didática.

Bronckart (2006, p. 153, grifos do autor) destaca que uma das teses centrais do ISD “é a de que a prática (na produção e na recepção/interpretação) dos gêneros de textos e de tipos de discurso é a principal ocasião de desenvolvimento de *mediações formativas* [...]”. Portanto, no próximo item, há uma explanação sobre gênero a partir da abordagem do ISD.

Por meio disso, o ISD promove o entendimento da importância dos gêneros de texto para a construção da comunicação humana, pois ao se apropriar e aprender a agir por meio dos textos, os seres humanos aprendem sobre si, sobre sua história e constroem novos saberes. Sendo assim, o gênero de texto que veremos no capítulo seguinte na perspectiva do ISD colabora para que o ser humano aprenda a se comunicar por meio de sua língua. E, ao aprender outros idiomas através dos pré-construídos, esse aprendiz irá se apropriar da cultura dos falantes do idioma escolhido.

### **3.2 O gênero à luz do Interacionismo Sociodiscursivo**

O objetivo desta seção é compreender a concepção de gênero na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo. Para isso, partimos do seguinte questionamento de Bronckart



(2006, p. 140): "qual seria o estatuto da noção de discurso e correlativamente, das noções de gênero do discurso e gêneros de discurso?".

Para responder esse questionamento, Bronckart et al. (2006, p. 140, grifo dos autores) mostram que, de acordo com Benveniste e Saussure, o termo discurso “designa operacionalização da linguagem por indivíduos em situações concretas [...] designar com esse termo as práticas e/ou processos de linguagem, em oposição ao sistema da LÍNGUA”. A linguagem acontece apenas por práticas situadas e, assim, “seria preferível o uso da expressão ‘atividade de linguagem’, em vez de ‘atividade discursiva’” (BRONCKART, et al. 2006, p. 140, grifos do autor). Os pesquisadores deixam claro que “não sendo senhores do uso, podemos apenas registrar que consideramos o emprego correto do termo discurso equivalente ao termo atividade de linguagem, que utilizamos” (2006, p. 141). Nesse sentido, para os autores, o discurso pode trazer a linguagem como uma amplitude maior do que somente a questão prática.

Bronckart et al. (2006) dizem que Bakhtin adotou a expressão gênero do discurso, pois para ele a abrangência da atividade de linguagem nos discursos é diversa. Os autores indicam que há teóricos que transformam, deliberadamente, a noção bakhtiniana de “gênero do discurso” em “gênero de discurso”, pois desse modo, podem designar as diferentes espécies de textos existentes. Bronckart et al. (2006) contestam essa mudança e, para isso, apresentam duas razões: primeiro, no sentido de que Bakhtin aponta sua preferência pelo uso da noção de gênero apenas se referindo aos textos, destacado por ele como gênero de texto, para outros níveis, o autor recomenda usar espécie de atividade geral e espécie de atividades de linguagem ou espécie de discurso.

Bronckart et al. (2006) apresentam textualidade e genericidade. Desse modo, em relação ao primeiro termo, Bronckart et al. (2006, p. 142) manifestam que “as condições de abertura e fechamento dos textos não dependem de regras linguísticas, mas das condições de realização do agir da linguagem semiotizado por eles, fato esse que explica, principalmente, a extrema variabilidade de seu tamanho”. Outro ponto que os autores apresentam é que as formas de estruturação do texto “são consideradas em termos de processos cognitivos que incidem sobre os parâmetros sociointerativos” e é nessa perspectiva que esses “dependem dos paradigmas de recursos disponíveis na língua natural utilizada” (BRONCKART *et al.*, 2006, p. 143). Desse modo, os autores apresentam a perspectiva de Roulet ao frisar que “o procedimento de análise desses textos só pode ser descendente (indo das atividades sociais às atividades de linguagem e destas aos textos e seus componentes linguísticos)”, assim sendo, o autor frisa que é nesse cenário, e apenas nesse, é possível identificar determinadas regularidades. Seria possível observar as regularidades presentes no texto através do contexto e de determinados paradigmas

presentes na língua natural. Nesse sentido, como referido por Bronckart et al. o texto se torna um objeto linguístico abstrato resultado de operações do contexto e de sua língua.

Bronckart et al. (2006, p. 143) citam que “os textos são produtos de operacionalização de mecanismos estruturantes diversos, heterogêneos e por vezes facultativos”. Com isso, podemos verificar a recorrência de alguns padrões em textos jornalísticos, que podem ser recorrentes, mas é facultativo ao escritor utilizar um padrão que, na grande maioria, é seguido. Assim, Bronckart et al. (2006, p. 143) dizem que “Qualquer produção de texto implica, conseqüentemente e, necessariamente, escolhas relativas à seleção e à combinação, das operações cognitivas e de suas modalidades de realização linguística”. Portanto, de acordo com o pesquisador: “os gêneros de textos são produtos de configurações de escolhas entre esses possíveis, que se encontram momentaneamente ‘cristalizados’ pelo uso” (2006, p. 143).

Isso significa que a sociedade utiliza textos relativamente padronizados em determinados contextos e tempos históricos. Esses podem manter a sua estrutura ao longo da história e dos contextos, mas podem ocorrer fatores sociais que trazem modificações sutis ou extremas para um determinado texto. Um exemplo é o gênero de texto receita. Se pesquisarmos uma receita de 200 anos atrás e uma atual, poderemos verificar que houve poucas modificações. No entanto, no caso de um texto jornalístico, além das mudanças na estrutura do texto e no vocabulário linguístico, o meio de circulação também mudou. Além do jornal impresso, esse gênero de texto pode ser encontrado em plataformas digitais, o que o transforma em hipertexto. Portanto, apesar de alguns padrões cristalizados, as mudanças ocorridas na sociedade levam a transformações dos textos.

Para apresentar a concepção de gênero à luz do ISD, é importante enfatizar que Bronckart (1999, p. 106, grifos do autor), ao apresentar seu posicionamento sobre essa teoria do conhecimento, diz que “as capacidades de representação lógica do mundo, portanto, são um **produto tardio, secundário, ou derivado** das práticas acionais e discursivas [*langagières*]”. Isso significa que a representação do mundo ocorre primeiro e que, posteriormente, surge o fenômeno conhecido como linguagem, sendo este um fenômeno secundário. Nessa perspectiva, os estudos vigotskianos destacam que o pensamento consciente emerge por meio das interações sociais que ocorrem por meio dos textos transformando as práticas inteligentes. Portanto, os gêneros desempenham um papel extremamente importante nesses processos.

Bronckart (1999) afirma que sua perspectiva sobre as relações entre conhecimento e linguagem se integra às traçadas por Spinoza, Hegel, Marx e Engels, além de apoiar-se em Bakhtin, Habermas e Ricoeur, afirmando que “O interacionismo sócio-discursivo que sustentamos estabelece que, na espécie humana, as atividades coletivas mediadas pelas práticas

de linguagem são primeiras, filo e ontogeneticamente" (1999, p. 107). De acordo com as explicações do autor, é possível observar que as ações são delimitadas e os textos podem ser atribuídos a pessoas específicas por meio do quadro da avaliação sócio-discursiva. Assim, é por meio da interação social que essas avaliações ocorrem e transformam o pensamento natural em pensamento formal. Bronckart (1999, p. 107) acrescenta que “é pela apropriação e interiorização das propriedades sociosemióticas dessas avaliações que se constroem agentes ou pessoas capazes de representar os contextos de ação e capazes de agir”. Dessa forma, a ação e a linguagem contribuem para o surgimento do pensamento consciente.

Para que a ação de linguagem ocorra, de acordo com Bronckart (1999, p. 108, grifos do autor), é preciso que o “empréstimo dos construtos históricos que são os **gêneros de texto**” seja requerido. É importante ressaltar que os gêneros se transformam ao longo dos tempos, ou seja, as práticas sociais fazem com que os textos evoluam da mesma forma que a sociedade. Por essa razão o autor argumenta que os gêneros de texto não podem ser classificados de forma definitiva.

Para que ocorra a ação da linguagem, é importante considerar dois pontos: o conhecimento da língua natural desse meio social e o conhecimento sobre as situações de ação e dos gêneros textuais. Nesse processo, são “mobilizados os recursos e os pré-construtos particulares de uma língua natural” (BRONCKART, 1999, p. 108). Dessa forma, a ação da linguagem mobiliza os recursos já existentes na língua natural e pode provocar sua ampliação, modificação ou exclusão, de acordo com as necessidades de comunicação. Além disso, essa ação contribui para a evolução e para a transformação dos gêneros de texto.

Nesse contexto é produzido o que Bronckart chama de texto empírico, para o qual ele oferece a seguinte explicação: “é um produto da *dialética* que se instaura entre representações sobre o contexto e representações relativas às línguas e aos gêneros de texto” (BRONCKART, 1999, p. 108, grifos do autor). O autor acrescenta que se trata de “um produto de uma ação de linguagem [...], todo texto empírico é realizado por meio do empréstimo de um gênero e, portanto, sempre pertence a um gênero [...] procede de uma adaptação de um gênero modelo [...]” (BRONCKART, 1999, p. 108). Sendo assim, cada texto é único, no entanto sua produção utilizará recursos preexistentes da língua natural e os gêneros modelo, ou seja, os pré-construtos sociais, para produzir um gênero textual e promover a comunicação.

Dessarte, o processo de ação de linguagem por meio dos textos empíricos envolve diferentes conhecimentos por meio do locutor e do interlocutor. É por meio dessa dialética que ocorrem as transformações sociais ao longo da história. Conforme a sociedade evolui, os gêneros de texto evoluem ou surgem novos gêneros para atender as demandas comunicativas

dessa sociedade que utiliza uma determinada língua natural. As situações em que ocorrem a ação são determinantes para a utilização de um gênero de texto e a produção de um texto empírico, o que requer conhecimento dos pré-construídos e a habilidade de realizar as adequações necessárias por dos participantes dessa ação de linguagem. Segundo Bronckart (1999, p. 137), “os textos são produtos de atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais”. Ele acrescenta que “apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamados de **gêneros de texto**) e que fiquem disponíveis no intertexto como modelos indexados” (BRONCKART, 1999, p. 137, grifos do autor).

Em relação a produção de um novo texto empírico, o autor destaca dois pontos importantes: “o resultado de uma colocação em interface das representações construídas pelo agente sobre sua situação de ação [...] e das suas representações sobre os gêneros de textos indexados disponíveis no intertexto” (1999, p. 137-138). Nesse contexto, devemos levar em consideração que todo texto é produzido a partir de um gênero modelo. Na sociedade, há vários intertextos disponíveis aos quais os seres humanos são expostos ao longo de suas relações sociais. Ao produzir seu texto, o indivíduo utiliza esse conhecimento prévio e produz um texto empírico.

Nessa perspectiva, Bronckart (1999, p. 138) afirma que “os gêneros não podem nunca ser objeto de uma classificação racional, estável, e definitiva”. Isso acontece porque as atividades de linguagem são ilimitadas e os critérios de classificação como finalidade humana, questões sociais, suporte midiático, conteúdo temático, entre outros, são pouco delimitados e ocorre interação constante. Além disso, as unidades linguísticas, embora sejam facilmente observáveis, não devem ser o único critério de classificação, como salienta o autor. Assim, os gêneros apresentam relativa estabilidade, porém não são estáveis, como aponta o autor, como pode ser constatado ao se analisar um gênero ao longo de diferentes séculos.

Bronckart (1999, p. 138) escreve que, independentemente do gênero a que o texto pertença, “os textos, de fato, são constituídos segundo modalidades muito variáveis, por segmentos de estatutos diferentes (segmentos de exposição teórica, de relato, de diálogo, etc)”. Portanto, são esses segmentos constitutivos do gênero que o pesquisador “considera como *tipos linguísticos*, isto é, como formas específicas de semiotização ou de colocação em discurso”. Esses tipos linguísticos apresentados Bronckart também são denominados por ele como segmentos de tipos de discursos, sendo que outros estudiosos os chamam de tipos textuais ou tipos de texto.

Em seguida, Bronckart (1999, p. 142) explicita algumas concepções de Bakhtin, afirmando que “a variedade das produções verbais não é senão uma consequência da variedade dos tipos de atividade humanas [...] estão sempre ligadas à utilização da linguagem”. Dessa forma, os textos orais ou escritos são resultados do meio e dos interlocutores que os produzem e os recebem, por isso, dependendo da esfera de utilização da língua, o locutor selecionará um determinado gênero para comunicar-se. Assim, mesmo que o texto seja individual, ele irá utilizar um gênero modelo para criar, por isso Bronckart (1999, p. 142), ao analisar a colocação de Bakhtin, afirma que “Todo enunciado é individual [...], mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, e é a estes que chamamos de gêneros de discurso”.

Bronckart, como explicitado anteriormente, tem como base da abordagem do ISD os estudos de Bakhtin. Nesse sentido, ele afirma que, embora não concorde totalmente com os conceitos de Bakhtin, ele propõe um sistema de equivalência terminológica, conforme segue:

- *as forma e tipos de interação de linguagem* e as condições concretas de sua realização podem ser designadas pela expressão mais geral **ações de linguagem**;
- *os gêneros do discurso*, gênero do texto e/ou formas estáveis de enunciados de Bakhtin podem ser chamados de **gêneros de textos**; os *enunciados, enunciações e/ou textos* bakhtinianos podem ser chamados de **texto**, quando se trata de produções verbais acabadas, associadas a uma mesma e única ação de linguagem ou de **enunciado**, quando se trata de segmentos de produções verbais no nível da frase;
- *as línguas, linguagem e estilo*, como elementos constitutivos heterogeneidade textual, podem ser designados pela expressão **tipos de discurso** (BRONCKART, 1999, p. 143, grifos do autor).

Schneuwly (2004, p. 20-21) desenvolve sua tese de que “o gênero é um instrumento”. Para embasar sua afirmação, ele faz uma citação dos filósofos Marx e Engels, datada de 1845-1846/1969, que diz o seguinte: “A apropriação não é senão o desenvolvimento das capacidades individuais correspondentes aos instrumentos materiais de produção”. Ele continua: “A apropriação de uma totalidade de instrumentos de produção é o desenvolvimento de uma totalidade de capacidades nos próprios indivíduos”. Sendo assim, os textos são os instrumentos que permitem aos seres humanos desenvolverem capacidades comunicativas, e é por meio da interação com os instrumentos de sua sociedade que esses indivíduos se tornam aptos a utilizar os textos de forma adequada.

Para explicar como esses instrumentos possibilitam o desenvolvimento de capacidades nos indivíduos, Schneuwly (2004, p. 21) explica sua tese com duas considerações psicológicas. A primeira consideração refere-se à atividade do indivíduo, destacando que há uma interação entre o sujeito e o objeto sobre o qual ele age. Assim, na perspectiva do interacionismo, ele

destaca que o instrumento está entre esse sujeito que age e o objeto ou a situação. Em relação ao instrumento, afirma-se que ele “é um objeto socialmente elaborado”, ou seja, é o resultado das ações e experiências das gerações anteriores, o que Bronckart chama de pré-construídos. O texto, como instrumento de comunicação, é explicado pelo pesquisador como “o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos: explorar suas possibilidades, enriquecê-las são também maneiras de transformar a atividade que está ligada à sua utilização”.

Na segunda consideração, Schneuwly (2004) enfatiza o instrumento mediador. De um lado, ele é o artefato material ou simbólico que está fora do sujeito. Por exemplo, ao escrever uma carta ou transmitir um recado, esse instrumento tem uma finalidade específica. Do outro lado, temos o sujeito, que possui esquemas de utilização do objeto, como as tarefas a serem resolvidas. Nessa perspectiva, Schneuwly (2004, p. 22) revela que o instrumento se torna mediador apenas quando o indivíduo se apropria dele, ou seja, quando é capaz de utilizá-lo com uma finalidade comunicativa. À medida que a criança vai conhecendo esses instrumentos e os utiliza, ela adquire novos conhecimentos e habilidades para interagir com o mundo.

Schneuwly (2004, p. 22) apresenta a concepção de gênero na perspectiva de Bakhtin, que é a base teórica do ISD. Ele acrescenta que foi Bakhtin quem trouxe, pela primeira vez, a palavra gênero com essa conotação relacionada com o texto e não como gênero literário. Sobre isso, cita o seguinte:

- cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros;
- três elementos os caracterizam: conteúdo temático - estilo - construção composicional;
- a escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor (SCHNEUWLY, 2004, p. 23).

Schneuwly (2004, p. 24) considera gênero como “uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos”. Assim sendo, ao longo da vida o indivíduo vai se apropriando dos gêneros de acordo com as esferas das quais faz parte e, assim, torna-se capaz de utilizá-las de forma adequada para que possa ser compreendido. Ao ingressar em uma nova esfera social, como a escola, a criança terá contato com outros gêneros e desenvolverá a capacidade de perceber quando deverá utilizar cada um deles. Dessa forma, o autor diz que “A escolha do gênero se faz em função da definição dos parâmetros da situação que guiam a ação”.

Coutinho (2007, p. 102) discorre sobre a concepção de gêneros de texto e de texto na concepção da abordagem do ISD para Bronckart. Sobre os gêneros de texto, diz que são

correspondentes “a formatos relativamente estabilizados, elaborados pelas gerações precedentes e que coexistem, sob forma de nebulosa, no espaço do arqutexto - constituindo-se assim, sincronicamente, como recurso de que dispõem os agentes em situação de produção (ou de interpretação), textual”. (COUTINHO, 2007, p. 102, grifos do autor). Em relação ao texto, afirma que “são entidades com unidades comunicativas globais - a relacionar, por um lado, com as *atividades de linguagem* (ou discurso) de que dependem e, por outro, com os *tipos de discurso* (ou atitudes de locução) que integram” (COUTINHO, 2007, p. 102, grifos do autor).

Assim, um gênero de texto pode ser construído com diferentes tipos de texto. No entanto, cada gênero apresenta características relativamente estáveis, ou seja, os tipos de texto que irão compor esse texto já estão pré-definidos pelos pré-construídos sociais. Dessa maneira, ao produzir o gênero piada, o interlocutor já espera uma determinada construção. Uma receita deve seguir determinados padrões. Caso os textos da piada ou da receita sejam produzidos fora desses pré-construídos, existe a possibilidade de que o interlocutor não compreenda a intenção do locutor.

Magalhães e Cristóvão dizem o seguinte:

[...] conceitos como mediação, instrumento e apropriação são fundamentais para compreender como os gêneros textuais são tomados nessa perspectiva de estudo, bem como a importância da inserção dos seres humanos em atividades sociais, a fim de se desenvolverem para saber lidar com os esquemas de utilização dos pré-construídos sociais, como os gêneros de texto, por exemplo (MAGALHÃES E CRISTÓVÃO, 2018, p. 23).

Os gêneros textuais são produtos das interações sociais, por isso, o ser humano só é capaz de aprendê-los ou apropriar-se deles por meio da interação com outros indivíduos que possuam esse conhecimento e que utilizem seus textos como forma de interação. Dessa forma, cabe discorrer sobre o ensinar e aprender pelos gêneros, pois, o texto é há muito tempo considerado “como unidade de base tanto para o ensino da produção oral e escrita, quanto da leitura e da recepção oral” (DOLZ; GAGNON, 2015, p.36). Ou seja, os gêneros são fundamentais para o agir pela linguagem em contextos de interação social.

Com isso, Magalhães e Cristóvão (2018, p. 24-25) discorrem sobre gêneros de texto na perspectiva de Bronckart (2003): “[...]gêneros de texto são ações de linguagem, modelos pré-construídos e legados pelas gerações anteriores, espécies materializadas em textos que estão cristalizados em determinados momentos, estabilizados pelo uso: são formações sócio-linguageiras fechadas, organizadas segundo modalidades heterogêneas”.

Por isso, a fala é o principal meio social que o ser humano utiliza os gêneros de texto para a comunicação, mas desenvolver a leitura e a escrita também é imprescindível quando se pretende aprender uma nova língua, para assim, poder interagir socialmente por meio dela.

Cristovão (2007, p. 262) diz que “em relação a linguagem, aprender a ler e produzir textos demanda aprendizagens de capacidades de linguagem”. Assim ela acrescenta que nesse processo de ler e escrever o aprendiz mobiliza seus conhecimentos sobre as etapas/procedimentos que deve seguir e isso faria com que ele aprendesse operações de linguagem definidas pelas capacidades de linguagem.

Sobre o desenvolvimento da linguagem verbal, que envolve leitura e escrita, Fraga (2007, p. 278) aponta que “a tese centrada no interacionismo sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação do organismo humano das propriedades de atividade social”. Além disso, a autora afirma que: “As modalizações como um dos lugares linguísticos de constituição dos significados afetivos da linguagem verbal” (2007, p. 278). Com isso, podemos concluir que o aprendiz deve ter contato com uma gama significativa de gêneros textuais em suas atividades de linguagem, além de agir por meio deles, criando modelizações, e, assim, ser capaz de ler e de escrever diferentes textos com propósitos diferentes.

Ainda, sobre o uso de gêneros para aprendizagem, Dolz e Schneuwly (2004, p. 67, grifos do autor) trazem que “as exigências de diversificar a escrita, de criar situações autênticas de comunicação, de ter boas razões para falar/escrever, de se referir aos textos autênticos são o *slogan* dessa abordagem”. Por isso, que ao interagir por meio de gêneros textuais autênticos e realizar ações de linguagem por meio deles, o indivíduo poderá desenvolver e aprimorar suas capacidades de linguagem.

Para tanto, por meio dessas interações com os gêneros textuais em meios sociais, o indivíduo desenvolve capacidades de linguagem e, assim, comunica-se por meio dos textos. É sobre essas capacidades de linguagem que discorreremos na próxima seção e é por essa razão que esta pesquisa busca analisar os gêneros presentes no livro *Wider Word 1* e assim, analisar algumas propostas de atividades que envolvem leitura e escrita.

### **3.3 As capacidades de linguagem**

Os gêneros de texto são produtos de interações sociais que surgem ao longo dos anos. Bronckart (2006, p. 127) afirma que “A consciência só se torna consciência quando se torna plena de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, só no processo de interação social”. Assim, é evidente que um indivíduo tenha a capacidade de agir por meio da linguagem,



ou seja, utilizar os gêneros de texto para comunicação, quando ele se apropriar desse conhecimento. Essa apropriação acontece por meio da interação com esse instrumento e por meio da relação com outras pessoas que já são capazes de utilizá-los com essa finalidade. Neste estudo, portanto, a compreensão do conceito de gênero e das capacidades de linguagem (CL) são fundamentais para a análise que será feita. Isso acontece porque a diversidade e autenticidade dos gêneros, bem como as propostas do LD para as atividades de leitura e de escrita, serão a base para essas análises. Diante disso, o objetivo dessa seção é expor as capacidades de linguagem no âmbito do ISD.

Dolz, Pasquier e Bronckart (2017, p. 163) afirmam que “Realizando-se em uma situação dita natural (por exemplo, no âmbito familiar) ou em uma situação formal (sobretudo, no âmbito escolar), o desenvolvimento das capacidades de linguagem participa sempre parcialmente de um mecanismo de reprodução”. Podemos ampliar o que os autores dizem com o seguinte exemplo: o aprendiz terá contato com os pré-construídos do meio social do qual faz parte e os reproduzirá, expandindo e adaptando suas reproduções à medida que interage com seus interlocutores e incorpora novos pré-construídos.

Sobre a definição das capacidades de linguagem, Dolz e Schneuwly afirmam que:

A noção de capacidades de linguagem (Dolz, Parquier e Bronckart 1993) evoca as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada: adaptar-se as características do contexto e do referente (capacidades de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas) (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 44).

Inicialmente, as CL eram três, no entanto, no decorrer de pesquisas e estudos, essas capacidades foram ampliadas para cinco. Magalhães e Cristóvão apontam que as CL eram originalmente três:

[...] Entretanto, duas outras capacidades de linguagem figuram no quadro do ISD, numa expansão que contribuiu para envolver aspectos ideológicos e multimodais das interações. São então cinco as capacidades de linguagem que o ensino de Língua Portuguesa deve focar: • capacidades de ação • capacidades discursivas • capacidades linguístico-discursivas • capacidades multissemióticas • capacidades de significação (MAGALHÃES E CRISTOVÃO, 2018, p. 29).

As três CL descritas inicialmente no quadro do ISD foram: CA, CD e CLD. As três CL serão descritas a seguir com suas características particulares, no entanto, elas colaboram entre si para que ocorra a comunicação entre os membros de uma comunidade. É importante que o

locutor e o interlocutor da ação de linguagem dominem as três CL para que a comunicação ocorra.

Em relação às capacidades de ação (CA), Dolz, Pasquier e Bronckart (2017, p. 164) afirmam que elas são “aptidões para adaptar a produção de linguagem às características do contexto e do referente”. As CA servem como uma das bases para que o ser humano desenvolva as capacidades seguintes. Os pesquisadores explicitam que o processo de aquisição dessa CL está atrelado à aquisição da linguagem, ou seja, quando a criança realiza a apropriação e utilização dos signos linguísticos.

Para o desenvolvimento da CA, o aprendiz experimenta formas de comunicação e apropria-se dos textos que o circundam para, assim, produzir ações de linguagem na sociedade, utilizando os gêneros de textos de forma adequada em cada situação e de acordo com o interlocutor. Esse processo ocorre desde o nascimento até a adolescência, pois conforme Dolz, Pasquier e Bronckart (2017, p. 164), “À custa de uma longa aprendizagem, ela desenvolve capacidades de produzir ações de linguagem adaptadas às diversas exigências de seu meio social”. Os autores também destacam que “entre 10 e 14 anos, muitos alunos experimentam uma grande dificuldade para produzir um texto adaptado a uma ordem que define completamente o tipo de ação de linguagem a ser efetuada” (DOLZ, PASQUIER E BRONCKART, 2017, p. 164-165).

Para a construção da CA, Stutz e Cristovão (2011) explicitam que as crianças:

Constroem sentido mediante representações dos elementos do contexto de produção, da mobilização dos conteúdos e a escolha do gênero textual. São as operações para o reconhecimento de componentes físicos e sociossubjetivos, de conteúdo e da seleção do gênero os responsáveis pela construção das capacidades de ação [...] (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 576).

Magalhães e Cristovão (2018), apresentam um quadro desenvolvido em 2011 que contém as operações de linguagem que envolvem a CA:

(1CA) Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo; (2CA) Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação; (3CA) Levar em conta propriedades linguageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais; (4CA) Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 181).

Já as capacidades discursivas (CD), de acordo com Dolz, Joaquim e Pasquier (2017), visam a entender como os aprendizes selecionam um tipo de discurso e constroem os critérios

que lhes permitem efetuar uma escolha entre os modelos de discurso disponíveis no ambiente linguageiro.

Nesse contexto, Cristovão (2013, p. 368) afirma que “as capacidades discursivas possibilitam a mobilização de conhecimentos e/ou representações sobre a organização do conteúdo em um texto e sua apresentação”. Desse modo, o aprendiz deve entrar em contato com uma variada gama de gêneros de textos para formar um repertório, ser capaz de mobilizá-los e construir o texto adequado para cada situação comunicativa.

Há quatro operações que envolvem a CD, são elas:

(1CD) Reconhecer a organização do texto como layout, linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informação específica no texto) etc. (2CD) Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático; (3CD) Entender a função da organização do conteúdo naquele texto; (4CD) Perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 182).

As capacidades linguístico-discursivas (CLD), segundo Dolz e Schneuwly (1998) “se constituem por conhecimentos e/ou representações que um indivíduo constrói sobre as operações e os recursos de linguagem necessários para a produção e compreensão de um texto [...]” (apud CRISTOVÃO, 2013, p. 368).

Dolz, Joaquim e Pasquier (2017, p. 166) distinguem na CLD “cinco conjuntos de operações implicadas em toda produção de linguagem: operações de planificação, de estruturação temporal, de coesão, de conexão e de modalização”.

Stutz e Cristovão (2011, p. 577) afirmam que as CLD “Constroem sentido mediante representações sobre as operações de textualização, de construção de enunciados e da escolha do vocabulário”. É por isso que as autoras reforçam que os conhecimentos mobilizados estão relacionados com a microestrutura do texto, que engloba as unidades linguísticas das frases e sentenças. Essas operações abrangem a coesão, conexão verbal e nominal.

Sobre a CLD, apresentamos as seguintes operações de linguagens que são mobilizadas:

(1CLD) Compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações; (2CLD) Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto (organizadores, por exemplo); (3CLD) Dominar operações que colaboram para a coesão nominal de um texto (anáforas, por exemplo); (4CLD) Dominar operações que cooperam para a coesão verbal de um texto (tempo verbal, por exemplo); (5CLD) Expandir vocabulário que permita melhor compreensão e produção de textos; (6CLD) Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua; (7CLD) Tomar consciência das (diferentes) vozes que constroem um texto; (8CLD) Perceber as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático; (9CLD) Reconhecer a modalização (ou não) em um texto; (10CLD) Identificar a relação entre os enunciados, as frases e os parágrafos de

um texto, entre outras muitas operações que poderiam ser citadas; (11CLD) Identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do leitor; (12CLD) Buscar informações com base em recursos linguísticos (relacionando língua materna e língua estrangeira, por exemplo) (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 182).

Uma ampliação das CL ocorreu a partir de pesquisas e estudos na área, que passaram de três para cinco. A quarta CL, conhecidas como capacidades de significação (CS) e foi proposta por Cristóvão (2011). As quais foram mencionadas em textos de Stutz e Cristóvão (2011), Cristóvão (2013) e apresentada por Dolz (2015) em palestra. A quinta CL que surgiu são as capacidades Multissemióticas (CMS), expandidas por Dolz (2015). A seguir, discutiremos as peculiaridades destas duas CL.

As CS surgiram de uma expansão das três CL. Sobre esse assunto, Stutz e Cristóvão (2011) e Cristóvão (2013) discutem essa ampliação das três capacidades, com o objetivo de abranger as esferas de atividade e as experiências humanas num sentido macro, denominado capacidades de significação (CS). Cristóvão (2013) menciona que, em 2011, ela, juntamente com Stutz, já mencionavam essa releitura das CL incluindo a CS e destacaram a importância sobre o agir significativamente no mundo.

Cristóvão e Stutz (2011, p. 576) dizem que as CS promovem o sentido por meio de “representações e/ou conhecimentos referentes às práticas sociais que envolvem esferas de atividade, atividades de linguagem e praxiológicas, e suas relações com os diferentes planos da linguagem e em interação com diferentes experiências humanas.”. Além disso, Souza e Stutz (2019, p. 1119) mencionam que as CS estão ancoradas nas capacidades de linguagem de nível macrocontextual, que são denominadas como capacidades de significação. A partir disso, as CS estão relacionadas ao nível macrocontextual, que se relaciona com o nível semântico e confere sentido ao gênero de texto no contexto em que é utilizado.

Cristóvão e Stutz (2011) fazem um recorte das operações de linguagem que abrangem as CS, quais sejam:

(1CS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz; (2CS) Construir mapas semânticos; (3CS) Engajar-se em atividades de linguagem; (4CS) Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos; (5CS) Relacionar os aspectos macro com sua realidade; (6CS) Compreender as imbricações entre atividades praxeológicas e de linguagem; (7CS) (Re)conhecer a sócio-história do gênero; (8CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 23).

As capacidades Multissemióticas (CMS) foram as últimas que surgiram. Em relação a essas capacidades, Jacob e Guimarães (2022, p. 56) afirmam que, às “capacidades de

linguagem, Dolz (2015) acrescenta a multimodal e multissemiótica, em outros termos, a aptidão de mobilizar e implementar, na ação de linguagem, os mecanismos não verbais para a produção de sentidos”.

As cinco operações de linguagem que envolvem as CMS são as seguintes:

(1CMS) Compreender as relações de sentido entre elementos verbais e não-verbais do gênero; (2CMS) Apreender os diferentes conhecimentos e sentidos que emergem de sons, vídeos e imagens; (3CMS) Reconhecer a importância de elementos não-verbais para a construção de sentidos; (4CMS) Relacionar elementos não-verbais com o contexto social macro que o cerca. (5CMS) Compreender os elementos semióticos na constituição do gênero (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 183).

Para que ocorra o desenvolvimento das CL, em contexto escolar, é necessário identificar as CL que os aprendizes já possuem e aquelas que precisam ser desenvolvidas. Com base nessa identificação, faz-se necessário criar estratégias de interação com os gêneros textuais e com outros aprendizes. Os autores frisam que:

Avaliar as capacidades de um aluno é identificar não um “estágio” de desenvolvimento, mas os processos dinâmicos nos quais é capaz de se engajar (veja-se a noção vigotskiana de “zona de desenvolvimento proximal”); conseqüentemente, é identificar as ações de linguagem que está apto a realizar em resposta a uma instrução dada, e em uma situação didática específica (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 2017, p. 168).

Dolz; Pasquier e Bronckart (2017, p. 168) afirmam que “A escolha de um tipo de discurso é, então, orientada, ao mesmo tempo, pelos parâmetros sincrônicos da ação de linguagem e pelas determinações sócio-históricas cristalizadas no interdiscurso”. Por essa razão, os gêneros de texto são recursos primordiais para aprendizagem de um segundo idioma. É por meio deles que os aprendizes desenvolvem as capacidades de linguagem necessárias para gerar comunicação.

Os gêneros textuais são instrumentos para que os aprendizes desenvolvam suas capacidades de linguagem, ou seja, são o meio para o desenvolvimento de aprendizagens. É por meio da interação social que os seres humanos se apropriam dos gêneros textuais que o circundam e, assim, adquirem as capacidades de linguagem necessárias para comunicarem-se.

Posto isso, no capítulo seguinte, apresentamos a pesquisa que foi desenvolvida. O capítulo 4 está dividido em 5 seções: Natureza e caracterização do estudo; Metodologia e procedimentos; Análise dos livros do nível 1 da coleção *Wider World* à luz do ISD; Apresentação geral da coleção *Wider World*; A leitura e a escrita no livro X.

## 4 O ESTUDO

Este capítulo revela a pesquisa desenvolvida, propriamente dita e apresenta o percurso metodológico estabelecido, para se alcançar o objetivo geral de analisar o livro *Wider World 1*, verificando as contribuições do material para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos aprendizes, na perspectiva teórica do ISD.

Para isso, as seções a seguir trazem a natureza e a caracterização do estudo, a metodologia e procedimentos e as análises do livro *Wider World 1*. A investigação se deu em três etapas, buscando alcançar os objetivos específicos previstos no estudo:

1) análise do livro 1 do professor (*Teacher's Book – TB*).

2) análise do livro do aluno (*Students' Book*).

3) investigação dos gêneros textuais escritos no LD *Wider World 1* (2017) como articuladores das atividades de leitura e de escrita para evidenciar se e como essas atividades têm potencial para promover o desenvolvimento e a ampliação das capacidades de linguagem.

### 4.1 Natureza e caracterização do estudo

A presente pesquisa se insere na grande área dos estudos da linguagem, mais especificamente no âmbito da linguística aplicada. Cabe destacar que este estudo é de natureza qualitativa, pois, de acordo com o objetivo estabelecido, que foca na análise de um LD, fica evidente sua ligação com um fenômeno humano e social. Ou seja, o LD é produzido a partir de concepções, parâmetros e ideologias definidas por um grupo social específico. Como uma ferramenta de apoio ao ensino, o LD está na posse do professor, que pode utilizá-lo de formas variadas. Como apoio no aprendizado, serão os estudantes que estarão no comando dele. Nesse sentido, ao analisar um LD, é necessário considerá-lo como um fenômeno intimamente conectado às pessoas e suas diferentes atribuições sociais, as quais são muito complexas e dinâmicas.

No que tange ao papel do investigador, a análise do LD foi conduzida com base teórico-científica, porém, não está livre da subjetividade do pesquisador que conduziu essa análise. Esse fato torna quase impossível o estabelecimento de conclusões gerais e definitivas.

Mais especificamente, segundo Lüdke e André (1986), trata-se de uma análise documental, pois o LD é uma fonte primária, impresso e tratado neste estudo como um documento. Considerando que a análise foi desenvolvida com base no ISD, a fim de verificar

o potencial do livro para o desenvolvimento das capacidades de linguagem, é possível afirmar que a análise será de cunho linguístico-discursiva.

Ainda, quanto às características, é possível afirmar que o estudo é de natureza básica, pois “objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51). Em relação aos seus objetivos, é classificada como uma pesquisa descritiva, pois, como tal, “observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador. Procura descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 52-53).

Dessa forma, por meio desta pesquisa, pretendemos, com o aporte teórico do ISD, ampliar os estudos neste campo da linguística aplicada e gerar novos conhecimentos, além de fomentar algumas reflexões e questionamentos para novas pesquisas na área. Dessarte, a próxima seção apresenta a metodologia e os procedimentos estabelecidos para a presente pesquisa.

#### **4.2 Metodologia e procedimentos**

O primeiro passo da pesquisa consistiu em realizar uma pesquisa bibliográfica sobre a história do LDLI, bem como, elaborar um aporte teórico sobre a abordagem ISD, na qual buscamos compreender a concepção de gêneros de texto. Com isso, buscamos explorar as capacidades de linguagem que são desenvolvidas por meio dos gêneros textuais presentes nas situações de comunicação das sociedades.

Nessa etapa, também, foi realizado um levantamento dos LDLI atuais utilizados em cursos de idiomas. Ao analisar algumas coleções, optamos pelo livro 1 da coleção *Wider World* (Pearson Education, 2017).

Assim, o livro 1 da coleção *Wider World* (Pearson Education, 2017) constituiu-se como o *corpus* de análise deste estudo, tendo como apoio teórico o Interacionismo Sociodiscursivo. No que tange à proposta e à defesa do ensino de línguas por meio dos gêneros textuais, o objetivo geral do estudo é analisar o livro *Wider World 1*, LDLI para adolescentes, a fim de verificar as contribuições do material para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos aprendizes, na perspectiva teórica do ISD.

Assim, os objetivos específicos foram:

1) Analisar o livro 1 do professor<sup>9</sup> (*Teacher's Book – TB*) da coleção *Wider World*, a fim de compreender as concepções teóricas que embasam a proposta e a dinâmica da coleção como um todo.

2) Analisar o livro do aluno (*Students' Book*) para compreender a estrutura do livro 1, assim, como os padrões das unidades, a fim de definir as categorias de análise, apresentando uma visão geral do material.

3) Investigar a presença de gêneros textuais escritos no LD *Wider World 1* (Pearson Education, 2017) como articuladores das atividades de leitura e de escrita para evidenciar se e como essas atividades têm potencial para promover o desenvolvimento e a ampliação das capacidades de linguagem.

Para realizar a análise principal, a fim de alcançar o objetivo 2, foram selecionadas 5 capacidades de linguagem, sendo elas: CA (Capacidades de Ação); CD (Capacidades Discursivas); CLD (Capacidades Linguístico-discursivas); CS (Capacidades de Significação) e CMS (Capacidades Multissemióticas). A partir delas, foram estabelecidos critérios referentes a cada uma das capacidades de linguagem requerida dos aprendizes nas propostas relacionadas aos textos escritos e às capacidades de linguagem requisitadas para as propostas de produção.

Postos esses critérios, verificamos os gêneros de textos escritos presentes nas unidades do SB da coleção *Wider World 1*, para, em seguida, analisar as atividades de leitura e escrita relacionadas aos textos escritos e, assim, verificar os critérios estabelecidos em relação a cada uma das capacidades de linguagem. Por fim, por meio dos resultados obtidos, verificamos se as atividades propostas promovem o desenvolvimento das capacidades de linguagem selecionadas e se estão de acordo com o proposto no TB.

### 4.3 Análise dos livros do nível 1 da coleção *Wider World* à luz do ISD

Antes de passar à análise do *Teacher's Book*, cabe trazer um panorama geral da coleção *Wider World* (Pearson Education, 2017<sup>10</sup>), que é composta por cinco livros, destinada à pré-adolescentes e adolescentes, compreendendo desde o nível da *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) <A1/A1 ou *Global Scale of English* (GSE) 10-25 até CEFR B1/B1+ ou GSE 45-55.

Cada nível compõe um conjunto com *Students' Book* (SB), um *WorkBook* (WB) e um *Teacher's Book* (TB), além de recursos no formato digital. No site da Pearson, é informado que

<sup>9</sup> A análise geral do livro do professor é fundamental para se compreender e analisar as concepções teóricas sob as quais o livro foi construído.

<sup>10</sup> Autores Carolyn Barraclough, Bob Hasting, Graham Fruen e Sandy Zervas.



os livros contam com conteúdos que abrangem temáticas da vida real e que possuem formatos impressos e digitais.

A seguir, trazemos quatro seções: um panorama das propostas do *Teacher's Book*, uma visão geral do *Students' Book*, os gêneros escritos presentes no *Wider World 1* e, por fim, a análise da leitura e a escrita no *Wider World 1* (Pearson Education, 2019), realizada a fim de alcançar os objetivos propostos neste trabalho.

#### 4.3.1 Panorama do Teacher's Book (TB)

O TB<sup>11</sup> (Pearson Education, 2020) é organizado por meio dos seguintes itens: *introduction; overview of the contents; a unit of the components; a unit of the students' book; wider world American edition video; key concepts behind wider world American edition*, além do *students' book contents e das teacher's note*.<sup>12</sup>

Na *introduction* (p. 3), são respondidas duas perguntas para apresentar o livro. A primeira responde o que é o *Wider World American edition*: uma edição com conhecimentos e recursos linguísticos de língua inglesa voltados para adolescentes. Nesse ponto é exposto o objetivo de desenvolver a comunicação, o vocabulário e a gramática, assim como a confiança dos aprendizes para agir na comunidade do século 21. É apresentada a parceria entre a *BBC* e a *Pearson*, sendo que a *BBC* contribui com uma gama de programas de notícias e entretenimento e a *Pearson* é uma companhia de educação mundial voltada para todas as faixas etárias e estágios de aprendizagem. É nessa questão que trazem um ponto importante da edição: a busca por autenticidade, interatividade e materiais confiáveis no formato impresso e digital. Um dos pontos de nossa análise é exatamente verificar a autenticidade dos gêneros de textos presentes na edição e verificar a veracidade dessa informação. Assim, o TB apresenta três objetivos-chaves, que são: confiança, motivação e sucesso na escola.

A segunda pergunta respondida na *introduction* (p. 3) está relacionada com a metodologia da edição. Um ponto importante para a escolha dessa edição para análise foi o fato dela trazer uma metodologia que englobasse o uso de textos autênticos. Nesse ponto, a editora frisa a busca por autenticidade, interatividade e confiabilidade e coloca a importância de um

<sup>11</sup> O livro do aluno – *students' book* – analisado é da edição de 2017, contudo, o livro do professor – *teacher's book* é de 2020. Não foram observadas diferenças significativas, a não ser a ordem das unidades, mais especificamente, as unidades 5, 6, 7, 9 e 9, e a presença de uma unidade extra no SB, que seria a unidade 4.

<sup>12</sup> Introdução; visão geral do conteúdo; uma unidade dos componentes; uma unidade do livro do aluno; edições de vídeos da *Wider World American*; conceitos-chave por trás da edição da *Wider World American*, além do conteúdo do livro do aluno e da nota do professor (tradução nossa).

livro pensado para adolescentes. No decorrer da análise será possível verificar essas informações.

No *overview of the contents* (p. 4) é apresentado um panorama geral dos recursos que a editora oferece relacionados ao *Wider World 1*. Relata a integração entre o SB e o WB, já que o WB traz um adicional de gramática, vocabulário e reforço das práticas do SB. Por esse motivo, o WB não é objeto de análise desta pesquisa, pois não há um foco nos gêneros de texto neste material, funcionando apenas como um complemento às atividades estruturadas. Um ponto importante é o destaque dado ao acesso a um portal online da *Pearson* com práticas on-line para os aprendizes. Outro ponto importante são as 8 lições relacionadas ao *BBC Culture*, nas quais será possível verificar a autenticidade dos gêneros de textos propostos pela editora. O TB é apresentado de uma forma sucinta, como um material que deve ser usado como referência e para facilitar o planejamento. Traz as ferramentas no formato digital, os recursos dos professores, testes disponíveis para cada unidade e um suporte no site da *Pearson ELT*.

É apresentada uma visão geral de cada recurso presente nas unidades do SB através da Unit 1 do *Wider World 1* (p. 5, 6, 7 e 8). Como o livro segue um padrão, eles utilizaram a primeira unidade para apresentar com detalhes cada recurso disponível na unidade. Nessa primeira seção, é possível obter um panorama geral do livro e seus recursos, assim como ter uma ideia geral dos gêneros de textos presentes e como eles são exploradas nas atividades. É possível verificar que a editora busca frisar a autenticidade de alguns materiais disponíveis nas unidades e as habilidades que cada proposta pode desenvolver no aprendiz.

Por meio dos *wider world videos* (p. 9), a editora mostra o seu objetivo de trazer autenticidade e confiabilidade para o seu material. Nessa seção, explana-se sobre os *BBC culture videos* e sobre o *BBC vox pops*. No primeiro, podemos verificar que há materiais autênticos, com o objetivo de proporcionar acesso à língua utilizada na sociedade, para desenvolver, no aprendiz, fluência através de documentários e notícias reais, mas com um nível adequado ao nível do livro. No segundo, a proposta é que pessoas nativas e falantes da língua alvo respondam perguntas propostas pelas editoras e relacionadas aos tópicos e temas das unidades. Nesse vídeo há uma autenticidade em relação à língua, mas há uma dúvida sobre a autenticidade do material, pois eles não são gêneros de textos que circulam na sociedade, são vídeos produzidos com uma finalidade. Por fim, há um guia para utilização desses recursos.

O *key concepts behind wider world American edition* (p. 10 e 11) apresenta as concepções que são a base para a elaboração dos materiais. Como as coleções dos livros são organizadas de acordo com o nível de conhecimento que pretende desenvolver no aprendiz, elas são baseadas na *the global scale of english* – escala de inglês global (GSE). A GSE é um

balizador da proficiência dos falantes de Inglês como língua adicional. Assim, ao aplicar o teste de proficiência, é possível verificar qual é o livro mais adequado para seu nível de inglês e, assim, propor uma sequência para atingir o nível de proficiência desejado. Por essa razão, a coleção *Wider World* oferece uma gama de testes baseados no GSE, no decorrer das lições do SB, WB e em um pacote de testes online, assim o aprendiz pode utilizar essas ferramentas para desenvolver sua aprendizagem ou certificar-se do seu nível de proficiência.

Além disso, é exposta uma tabela (p. 11) na qual constam, de acordo com o CEFR e o GSE, dois importantes balizadores de proficiência utilizados internacionalmente e sua respectiva relação com o nível de cada livro da coleção *Wider World*. O *Wider World 1*, escolhido para essa análise, é classificado de acordo com a CERF como A1/A2 e pela GSE como 22-34. Por meio disso, é possível dizer que aprendizes desse nível são iniciantes na aprendizagem da língua e que precisam passar pelos próximos 3 livros para atingirem um nível intermediário de conhecimento e, assim, buscar outra coleção para atingir níveis mais avançados, pois esta só dá conta do nível B1 e B1+, que podem ser classificados como intermediários.

Sintetizando, é possível inferir que o *Wider World 1* tem como suporte teórico a abordagem comunicativa (AC), que prevê o ensino das habilidades linguísticas – compreensão oral, leitura, fala e escrita – para se alcançar a proficiência no idioma.

O desenvolvimento das habilidades para o século 21 é outro ponto importante frisado pela *Pearson Education* (p. 11). A editora mostra que o objetivo é desenvolver cidadãos globais que tenham contato com conhecimentos atualizados e que se envolvam com questões culturais. Por esse motivo, o foco está em cinco conceitos-chaves, os chamados 5 C: comunicação, colaboração, criatividade, conhecimento cultural e pensamento crítico (*Critical Think*). De acordo com os autores, os princípios centrais da metodologia são a comunicação, a colaboração e a criatividade.

A importância da compreensão cultural (p. 11) também é abordada. O TB traz os textos da *BBC* que são apresentados em páginas específicas, mas com relação às temáticas dos tópicos de cada unidade. Assim, a única referência que se tem sobre a autenticidade dos textos presentes no livro é a *BBC*. Além disso, a coleção traz os vídeos da *BBC Vox Pop*, que são questões feitas pela editora e respondidas por nativos da língua inglesa. A formatação do vídeo deixa questionamentos sobre sua autenticidade, pois apesar de serem nativos falando inglês, o que corrobora com a proposta do contato do aprendiz com o inglês autêntico e suas diferentes pronúncias, as questões e temas são propostos pela editora. Sobre a autenticidade, Tomlinson (2011) fala, na citação a seguir, sobre textos comuns, ou seja, textos produzidos e utilizados na

sociedade.

O contra-argumento é que exemplos inventados superprotegem os alunos e não os preparam para a realidade do uso da língua, enquanto textos autênticos (ou seja, textos comuns não produzidos especificamente para fins de ensino de línguas) podem fornecer uma exposição significativa à língua como ela é normalmente usada (TOMLINSON, 2011, p. 68, tradução nossa<sup>13</sup>).

A seção *students' book contents* (p. 12-13) do TB traz os quadros de conteúdo e o planejamento de cada unidade. Por meio dele é possível ter um panorama geral do que está contido no SB, o que contribui para verificar se esse livro e seus conteúdos são pertinentes para os aprendizes. Do mesmo modo, é possível fazer uma seleção de como abordar cada parte das unidades. Segue abaixo a Figura 2 com a primeira unidade de exemplo:

Figura 2 - Exemplo do *students' book contents*

	VOCABULARY	GRAMMAR	READING and VOCABULARY	GRAMMAR
<b>UNIT 1</b> People are people	Talk about family and nationalities. Use adjectives to describe people  pp. 10-11	Use <i>can</i> to talk about abilities  p. 12	Identify the title of an article and talk about general appearance and personality  p. 13	Use subject and object pronouns  p. 14
LISTENING and VOCABULARY	SPEAKING	WRITING	REVIEW	EXTRAS
Identify specific information in a conversation and talk about clothes  p. 15	Greet and introduce people  p. 16	Write a short description of a person  p. 17	WORDLIST p. 18 VOCABULARY IN ACTION p. 18 SELF-CHECK p. 19	<b>BBC CULTURE 1</b> Can you remember thirty numbers? <b>Child prodigies pp. 90-91</b> <b>GRAMMAR TIME p. 106</b> <b>WORKBOOK pp. 120-125</b>

Fonte: *Teacher's Book* (2020)

A partir da página 14, começa o *teacher's note*, uma guia para cada unidade com os materiais necessários para cada uma delas, um *warm up* (que seria uma atividade para trazer o tema da unidade), uma extra activity, um *wrap up* (que seria um fechamento para a unidade) e um *further practice* (relacionada com as atividades do WB). Esse guia seria um passo a passo que o professor pode seguir, indicando-se, inclusive, alguma atividade que pode ser complementada pelo SB. É possível verificar que esse material é um importante complemento

<sup>13</sup> The counterargument is that contrived examples over-protect learners and do not prepare them for the reality of language use, whereas authentic texts (i.e. ordinary texts not produced specifically for language teaching purposes) can provide meaningful exposure to language as it is typically used (TOMLINSON, 2011, p. 68).

para o SB, pois propõem atividades mais interativas do que as presentes no SB ou WB.

Dessa forma, verificou-se que o conteúdo do TB contribui para o desenvolvimento das atividades propostas no SB e no WB. Ele é um material que pode ser classificado como orientador e suporte para o professor que o utilizará e a consulta desse material é de suma importância, pois ele traz a metodologia proposta e atividades que complementam o SB. Caso o professor não utilize esse material, corre o risco de deixar de contemplar alguma das CL e habilidades propostas pela metodologia da coleção. Assim, na análise das atividades de leitura e escrita será possível verificar se as informações contidas no TB são relevantes e se contribuem para o desenvolvimento da metodologia do livro e das CL propostas por essa pesquisa. A seção a seguir traz uma visão geral do SB.

#### 4.3.2 Visão geral do Students' Book (SB)

O objetivo desta subseção é apresentar uma visão geral do SB, composto por nove unidades e uma introdução chamada de *Starter unit*<sup>14</sup>. A organização de cada unidade ocorre da seguinte forma: *vocabulary*<sup>15</sup>, *grammar*<sup>16</sup>, *reading and vocabulary*<sup>17</sup>, *grammar*<sup>18</sup>, *listening and vocabulary*<sup>19</sup>, *speaking*<sup>20</sup>, *writing or english in use*<sup>21</sup>, *wordlist*<sup>22</sup>, *revision*<sup>23</sup>, *grammar time*<sup>24</sup> e um *BBC Culture*<sup>25</sup>. Além disso, há 3 *exam time*<sup>26</sup> (um *exam* na unidade 3, outro na unidade 6 e o último na unidade 9). Para finalizar, nas páginas 118 a 126, encontramos um *grammar time* no qual aparece uma explicação e uma proposta de atividade relacionada com os conteúdos gramaticais abordados nas unidades. Na sequência, há uma página com uma *irregular verbs list*<sup>27</sup>, em seguida um *student activities*<sup>28</sup> e 3 *exams time*<sup>29</sup>.

Nas páginas 136 a 142 do SB, são encontrados sete gêneros de texto relacionados com algumas unidades, relacionados às seguintes temáticas: *art, literature, biology, history, science*

<sup>14</sup> Unidade Inicial (tradução nossa)

<sup>15</sup> Vocabulário (tradução nossa)

<sup>16</sup> Gramática (tradução nossa)

<sup>17</sup> Leitura e vocabulário (tradução nossa)

<sup>18</sup> Gramática (tradução nossa)

<sup>19</sup> Escuta e vocabulário (tradução nossa)

<sup>20</sup> Fala (tradução nossa)

<sup>21</sup> Escrita ou inglês em uso (tradução nossa)

<sup>22</sup> Lista de palavras (tradução nossa)

<sup>23</sup> Revisão (tradução nossa)

<sup>24</sup> Hora da gramática (tradução nossa)

<sup>25</sup> Cultura da BBC (tradução nossa)

<sup>26</sup> Hora do exame (tradução nossa)

<sup>27</sup> Lista de verbos irregulares (tradução nossa)

<sup>28</sup> Atividades do estudante (tradução nossa)

<sup>29</sup> Hora do exame (tradução nossa)

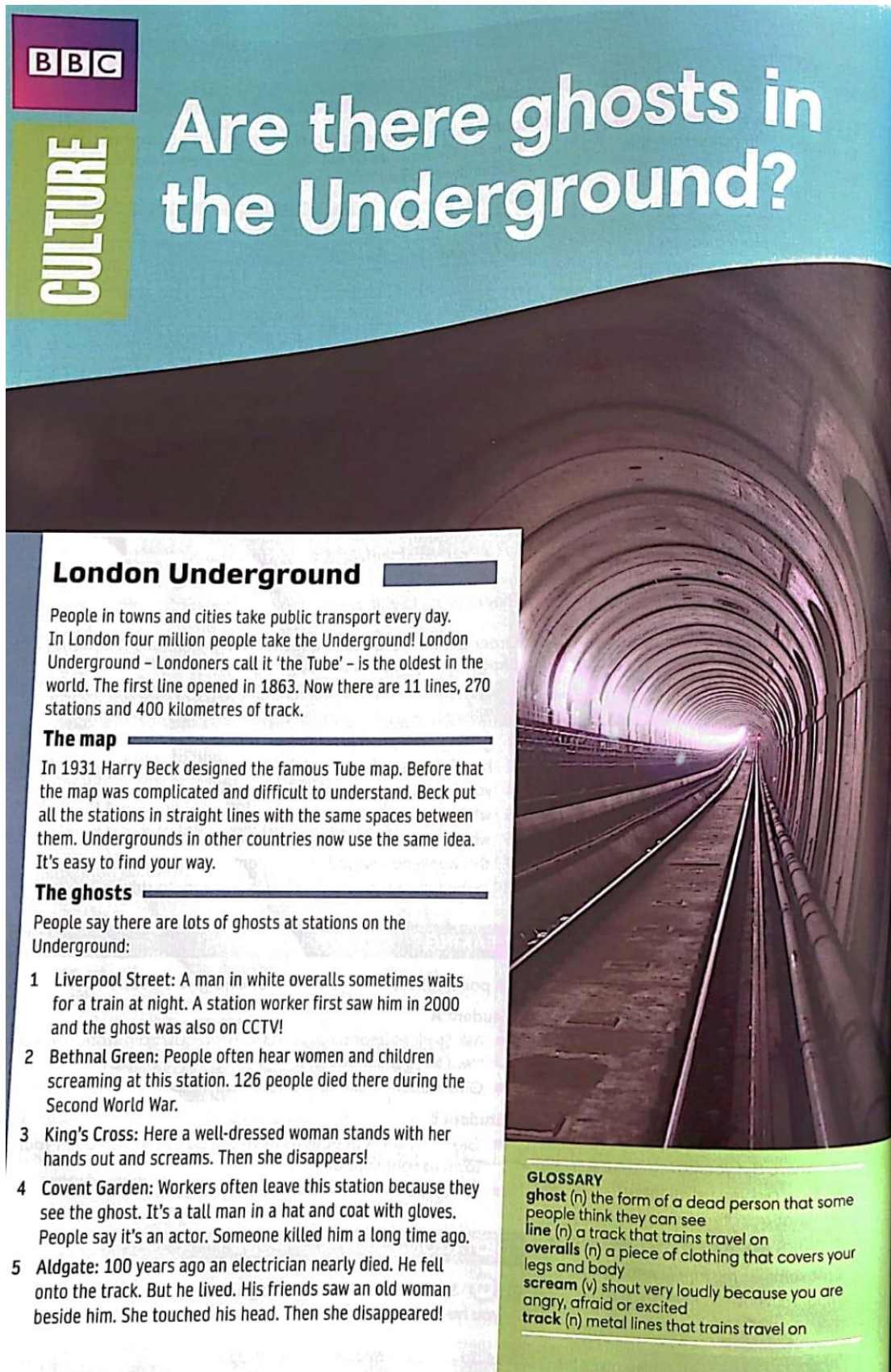
e *culture*<sup>30</sup>. Neles, há quatro artigos, um poema e duas fichas informativas. Uma dessas fichas envolve um pequeno artigo e a ficha. Os sete gêneros de textos trazem imagens relacionadas, o que torna o texto multissemiótico. Assim, nesse trecho, há diferentes gêneros de texto, mas predomina o gênero artigo.

Não é possível identificar a autenticidade desses sete gêneros de texto mencionados, pois não aparece a fonte ou a autoria na página do texto. Apesar disso, na parte do site da *Pearson* que fala sobre o livro *Wider World*, e no próprio livro, é destacado o uso da combinação de vídeos atraentes e autênticos da BBC com o *know-how do Pearson's ELT*. No entanto, nada é mencionado no TB, ou no site da *Pearson*, sobre a autenticidade dos textos escritos.

Além disso, no final de cada unidade há um texto da *BBC Culture* e um vídeo, destacados no índice do livro. Dos textos da *BBC Culture*, todos são artigos e exploram algo relacionado à temática de cada unidade, havendo um padrão nas atividades relativas a esses textos. Assim, podemos analisar um dos textos e suas respectivas atividades a seguir:

---

<sup>30</sup> Arte, literatura, biologia, história, ciências e cultura (tradução nossa)

Figura 3 - Textos da *BBC Culture* da unidade 9


**BBC**

**CULTURE**

# Are there ghosts in the Underground?

## London Underground

People in towns and cities take public transport every day. In London four million people take the Underground! London Underground – Londoners call it ‘the Tube’ – is the oldest in the world. The first line opened in 1863. Now there are 11 lines, 270 stations and 400 kilometres of track.

### The map

In 1931 Harry Beck designed the famous Tube map. Before that the map was complicated and difficult to understand. Beck put all the stations in straight lines with the same spaces between them. Undergrounds in other countries now use the same idea. It’s easy to find your way.

### The ghosts

People say there are lots of ghosts at stations on the Underground:

- 1 **Liverpool Street:** A man in white overalls sometimes waits for a train at night. A station worker first saw him in 2000 and the ghost was also on CCTV!
- 2 **Bethnal Green:** People often hear women and children screaming at this station. 126 people died there during the Second World War.
- 3 **King’s Cross:** Here a well-dressed woman stands with her hands out and screams. Then she disappears!
- 4 **Covent Garden:** Workers often leave this station because they see the ghost. It’s a tall man in a hat and coat with gloves. People say it’s an actor. Someone killed him a long time ago.
- 5 **Aldgate:** 100 years ago an electrician nearly died. He fell onto the track. But he lived. His friends saw an old woman beside him. She touched his head. Then she disappeared!

### GLOSSARY

**ghost** (n) the form of a dead person that some people think they can see  
**line** (n) a track that trains travel on  
**overalls** (n) a piece of clothing that covers your legs and body  
**scream** (v) shout very loudly because you are angry, afraid or excited  
**track** (n) metal lines that trains travel on

Fonte: *Students’ Book* (2017)

Apesar de conter a referência da *BBC Culture* nas páginas, não é possível saber se o texto é autêntico, pois pode ter sido produzido especificamente para os LD da editora. Ao fazer uma busca na Internet com o título do texto e a referência da *BBC Culture*, não foi possível encontrá-lo, assim, não temos subsídios para comprovar a autenticidade, pois o texto não circula na internet nem há menção no site da Pearson ou no TB sobre a autenticidade dos textos escritos.

Sobre gênero de texto, Bronckart (1999) afirma serem os instrumentos utilizados para a comunicação, pois é por meio deles que o ser humano desenvolve as capacidades de linguagem, sendo assim, são pré-construídos socialmente. Por esse motivo, o autor destaca a importância de se utilizar textos autênticos, ou seja, textos que circulam na sociedade, para construir, por meio das CL, os conhecimentos dos pré-construídos, modelos de textos utilizados pela sociedade de uma determinada língua, no caso desse LD, a LI. A seguir, é possível observar as atividades relacionadas à leitura do artigo em destaque.



Figura 4 - Atividades relativas ao artigo da *BBC Culture* da unidade 9


### EXPLORE

**1** In pairs, ask and answer the questions.

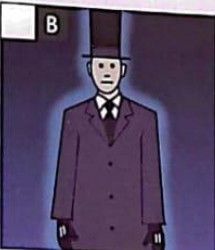
- 1 How many means of transport are there in your country?
- 2 How many did you use last week?
- 3 Do you like travelling on the underground? Why? / Why not?

**2** Read the article. Match pictures A-E with ghosts 1-5 from the article.

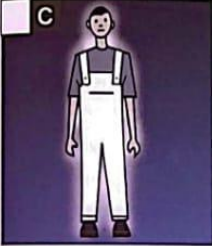
A




B




C



D



E



**3** Read the text again. What do these numbers refer to?

1 4,000,000	
2 270	
3 1863	
4 400	
5 2,000	
6 126	
7 100	

**4** Do you believe there are ghosts on the London Underground?

### EXPLORE MORE

**5** You are going to watch part of a BBC programme about travelling on the Underground. Read an advert for the programme. What might the new technology be?

#### Tube Travel

New technology is helping blind people to travel on the Tube. Watch the programme on Tuesday!

**6** **9.4** Watch or listen and tick the things Lauren does *not* do on her journey.

- 1  get on a train
- 2  get off a train
- 3  walk along a platform
- 4  go up an escalator
- 5  go down an escalator
- 6  go through a ticket barrier
- 7  buy a ticket
- 8  walk with a friend
- 9  go up some stairs

**7** **9.4** Watch or listen again and answer the questions.

- 1 Why is a journey on the Underground usually scary for Lauren?
- 2 Who can the new technology also help?
- 3 Who helped design the new system?

**8** Do you think this technology is a good idea for other means of transport? Discuss in pairs.

### YOU EXPLORE

**9** **CULTURE PROJECT** In groups, prepare a digital presentation about a means of transport in your country.

- 1 Use the internet to research a means of transport.
- 2 Find some pictures or videos.
- 3 Write a short script and record your presentation.
- 4 Share it with the class.

Nas quatro atividades relacionadas à leitura do texto, é possível ver que há propostas sobre a temática e sobre as informações do texto, mas não é explorado o sentido do texto, uma habilidade essencial nas atividades de leitura. As outras cinco atividades são relativas a um vídeo que não é objeto desta análise.

No TB (p. 11), encontramos as seguintes informações sobre o foco do livro SB: promover a habilidade de comunicação, desenvolver vocabulário e conhecimentos gramaticais. E, para desenvolver habilidades do século 21, o propósito da edição é fruto de duas companhias, uma de mídia e outra de educação, a BBC e a *Pearson Education*, as quais buscam textos autênticos e vídeos da vida real. Além disso, a editora propõe autenticidade, interatividade e confiabilidade em seus materiais, tanto no formato impresso quanto no digital. Apesar de a editora explicitar nos livros e no próprio site o uso de textos autênticos, ao analisar o SB, torna-se confuso para o leitor ou estudante saber qual dos textos são autênticos e quais são produzidos especificamente para o livro. Por essa razão, seria importante que houvesse a indicação da fonte e da autoria na sequência dos textos.

Dando sequência à análise, a seção seguinte traz uma análise abrangente dos gêneros presentes nas nove unidades do livro, mais especificamente, nas seções de leitura e de escrita (*reading* e *writing*), a fim de se obter um panorama geral sobre as variedades dos gêneros textuais do livro. Como o SB segue um padrão, foram selecionadas as unidades 1 e 5 para a análise.

#### 4.3.3 Os gêneros escritos presentes no *Wider World 1*

Esta seção analisa a presença de gêneros textuais escritos no LD *Wider World 1* (Pearson Education, 2019) como articuladores das atividades de leitura e de escrita. Além disso, a análise busca evidenciar como as atividades propostas no livro têm potencial para promover o desenvolvimento e a ampliação das capacidades de linguagem. Para isso, é considerada a definição de gênero de Bronckart (1999, 2006, 2008), na qual ele diz que os gêneros textuais são textos relativamente estáveis, elaborados pelas gerações precedentes e que podem sofrer alterações no decorrer dos tempos e sociedades, ou seja, são pré-construídos. Além disso, Schneuwly (2004) acrescenta que os gêneros são elaborados de acordo com a necessidade de troca de cada esfera e que são tipos relativamente estáveis de enunciados.

Assim, a análise busca responder às seguintes questões:

1. Os gêneros presentes no *Wider World 1* (Pearson Education, 2017) são autênticos? Ou seja, são textos que circulam na sociedade, com indicação de fonte, não tendo sido produzidos especificamente para o ensino de itens linguísticos?

2. Há uma variedade de gêneros ao longo das nove unidades?

3. Os gêneros são utilizados de forma estratégica em cada unidade para promover o aprendizado da língua em situações reais de comunicação?

4. Os gêneros estão articulados com os princípios básicos destacados no TB: comunicação, colaboração, criatividade, consciência cultural e letramento digital (p. 11)?

5. Os gêneros presentes nas seções de leitura e de escrita estão articulados, ou seja, as unidades se preocupam em ensinar um gênero escrito específico, ao menos, em cada unidade? O gênero lido na unidade é o gênero que será escrito pelo aprendiz?

A fim de responder às cinco questões elencadas aqui, destacamos o Quadro 2, que foi elaborado para trazer um panorama geral dos gêneros escritos que estão presentes nas nove unidades do *Wider World 1* (Pearson Education, 2017).

Quadro 2 - A variedade de gêneros no livro 1 da coleção *Wider World* (Pearson Education, 2019)

	<b>Categoria de gênero</b>	<b>Fonte informada</b>	<b>Propósitos de ensino</b>
<b>Gêneros escritos: Unidade 1</b>	Biografia curta (p. 10)	Não	Leitura para desenvolver vocabulário para falar sobre família e nacionalidade;
	Postagem de um <i>blog</i> (p. 12)	Não	Leitura para desenvolver vocabulário e gramática;
	Artigo (p.13)	Não	Leitura para encontrar detalhes específicos em um artigo; Leitura para desenvolver vocabulário para falar de personalidade e aparência em geral;
	Postagem de um <i>blog</i> (p. 15)	Não	Leitura para ampliar vocabulário sobre estilo e dar opinião sobre o assunto;
	Pequena descrição <sup>31</sup> (p. 17)	Não	Leitura para encontrar detalhes específicos em uma pequena descrição; Escrita de uma pequena descrição a partir da modelização de estrutura de texto;
	Artigo (p. 20)	BBC	Leitura sobre a temática da unidade e para verificar informações do texto;
	Anúncio do programa (p. 21)	BBC	Leitura para introduzir o tema do vídeo seguinte;
<b>Gêneros escritos: Unidade 2</b>	<b>Categoria de gênero</b>	<b>Fonte informada</b>	<b>Propósitos de ensino</b>
	Postagem de um <i>blog</i> (p. 24)	Não	Leitura para desenvolver vocabulário para falar sobre comida e bebida;
	Introdução de <i>blog</i> (p.25)	Não	Leitura para encontrar informações específicas em uma introdução de <i>blog</i> ; Vocabulário para preparar comida;
	História em quadrinho (p. 29)	Não	Leitura para encontrar informações específicas na história em quadrinho e para desenvolver aspectos gramaticais; Escrita de uma lista;
	Artigo (p. 32)	BBC	Leitura sobre a temática da unidade e para verificar informações do texto;
Anúncio do programa (p. 33)	BBC	Leitura para introduzir o tema do vídeo seguinte;	

<sup>31</sup> Destacamos que descrição não é considerado gênero de texto, no entanto, na seção de writing/escrita esse texto é apresentado como a short description/uma pequena descrição. Esta pode ser considerada uma evidência de que o texto foi produzido para esta coleção.

	<b>Categoria de gênero</b>	<b>Fonte informada</b>	<b>Propósitos de ensino</b>
<b>Gêneros escritos: Unidade 3</b>	Postagem de um <i>blog</i> (p. 36)	Não	Leitura para desenvolver vocabulário sobre animais de estimação e seus hábitos e para desenvolver aspectos gramaticais;
	Artigo (37)	Não	Leitura para encontrar detalhes específicos em um artigo; Vocabulário para falar sobre atividades nas horas livres;
	Postagem sobre a rotina (p. 41)	Não	Leitura para encontrar detalhes específicos em um artigo; Escrita de sua rotina diária a partir da modelização de estrutura de texto;
	Artigo (p. 44)	BBC	Leitura sobre a temática da unidade e para verificar informações do texto;
	Anúncio do programa (p. 45)	BBC	Leitura para introduzir o tema do vídeo seguinte;
	<b>Categoria de gênero</b>	<b>Fonte informada</b>	<b>Propósitos de ensino</b>
<b>Gêneros escritos: Unidade 4</b>	Artigo de jornal – <i>Kids Daily Time</i> (p. 46)	Não	Leitura para encontrar informação específica no artigo de jornal; Vocabulário para falar sobre objetos de sala de aula e matérias escolares;
	História curta (p. 49)	Não	Leitura para encontrar detalhes específicos em uma história curta; Vocabulário para falar sobre como fazer amizades;
	Artigo (p. 56)	BBC	Leitura sobre a temática da unidade e para verificar informações do texto;
	Anúncio do programa (p. 57)	BBC	Leitura para introduzir o tema do vídeo seguinte;
	<b>Categoria de gênero</b>	<b>Fonte informada</b>	<b>Propósitos de ensino</b>
<b>Gêneros escritos: Unidade 5</b>	Pequena biografia de um músico (p. 58)	Não	Leitura para encontrar informação específica na pequena biografia; Vocabulário para falar sobre tipos de música e instrumentos musicais;
	Postagem de uma página de fãs (p. 60)	Não	Leitura para desenvolver aspectos gramaticais;
	Revisão crítica de musicais (p. 61)	Não	Leitura para encontrar informação específica em uma revisão crítica; Vocabulário para dar opinião sobre musicais; Escrita de uma revisão crítica a partir da modelização de estrutura de texto;
	Mensagens curtas (p. 65)	Não	Leitura para encontrar informação específica em mensagens curtas; Escrita de uma mensagem curta a partir da modelização de estrutura de texto;
	Artigo (p. 68)	BBC	Leitura sobre a temática da unidade e para verificar informações do texto;

	Anúncio do programa (p. 69)	BBC	Leitura para introduzir o tema do vídeo seguinte;
<b>Gêneros escritos: Unidade 6</b>	<b>Categoria de gênero</b>	<b>Fonte informada</b>	<b>Propósitos de ensino</b>
	Entrevista (p. 72)	Não	Leitura para encontrar informações específicas e para desenvolver aspectos gramaticais;
	Pequenas biografias de esportistas (p. 73)	Não	Leitura para encontrar detalhes específicos em um texto; Vocabulário para falar sobre lugares para praticar esportes;
	Artigo (p. 80)	BBC	Leitura sobre a temática da unidade e para verificar informações do texto;
	Anúncio do programa (p. 81)	BBC	Leitura para introduzir o tema do vídeo seguinte;
<b>Gêneros escritos: Unidade 7</b>	<b>Categoria de gênero</b>	<b>Fonte informada</b>	<b>Propósitos de ensino</b>
	Postagem de um <i>website</i> (p. 82 e 83)	Não	Leitura para encontrar informações específicas no poste de um website; Vocabulário para falar sobre tecnologia e importantes momentos da história;
	Postagem de um <i>chat</i> (p. 84)	Não	Desenvolver aspectos gramaticais;
	Artigo (p. 85)	Não	Leitura para encontrar informações específicas em um artigo; Vocabulário para falar sobre tecnologia do dia a dia;
	<i>Email</i> (p. 89)	Não	Leitura para encontrar informações específicas no <i>email</i> . Escrita de uma <i>email</i> a partir da modelização de estrutura de texto.
	Artigo (p. 92)	BBC	Leitura sobre a temática da unidade e para verificar informações do texto.
	Anúncio do programa (p. 93)	BBC	Leitura para introduzir o tema do vídeo seguinte.
<b>Gêneros escritos: Unidade 8</b>	<b>Categoria de gênero</b>	<b>Fonte informada</b>	<b>Propósitos de ensino</b>
	Artigo de meio digital (p. 94)	Não	Leitura para encontrar informações específicas no artigo; Vocabulário para falar sobre diferentes países;
	Artigo (p. 97)	Não	Leitura para encontrar detalhes específicos em um artigo; Vocabulário para falar sobre aprendizagem de línguas;
	História em quadrinho (p. 101)	Não	Leitura para verificar informações na história em quadrinho e desenvolver

			aspectos gramaticais;
	Artigo (p. 104)	BBC	Leitura sobre a temática da unidade e para verificar informações do texto.
	Anúncio do programa (p. 105)	BBC	Leitura para introduzir o tema do vídeo seguinte.
<b>Gêneros escritos: Unidade 9</b>	<b>Categoria de gênero</b>	<b>Fonte informada</b>	<b>Propósitos de ensino</b>
	Artigo (p. 106, 107)	Não	Leitura para encontrar informações específicos em um artigo; Vocabulário para falar sobre meios de transporte e viagem;
	Postagem de uma página de fãs (108)	Não	Leitura para encontrar informações na postagem e desenvolver aspectos gramaticais;
	Anúncio (p. 109)		Leitura para encontrar informações específicos em um artigo; Vocabulário para falar sobre feriados;
	<i>Email</i> (p. 113)	Não	Leitura para encontrar informações em um <i>email</i> ; Escrita de um <i>email</i> a partir da modelização da estrutura do texto;
	Artigo (p. 116)	BBC	Leitura sobre a temática da unidade e para verificar informações do texto;
	Anúncio do programa (p. 117)	BBC	Leitura para introduzir o tema do vídeo seguinte;

Fonte: própria autora, 2023.

Quanto à primeira pergunta: Os gêneros são autênticos? Ou seja, são textos que circulam na sociedade, com indicação de fonte, não tendo sido produzidos especificamente para o ensino de itens linguísticos? Os gêneros escritos que estão em cada unidade do *Wider World 1*, fica evidente que, apesar de aparecerem em um formato bastante próximo ao formato que encontramos em mídias digitais, não parecem ser autênticos, pois, além de não terem suas fontes indicadas, não aparecem equivalências ao fazer buscas no Google com trechos dos textos, a não ser referências ao próprio LD. Apenas alguns gêneros de textos apresentam como fonte da *BBC*, entretanto, não é possível saber se esses textos circulam em algum meio social ou apenas nos livros da editora, uma vez que no SB (p. 11) é apresentada a parceria entre a *BBC* e a editora Pearson.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 44) questionam: “O que é gênero? Em outro texto (SCHNEUWLY, 1994), desenvolvemos a ideia metafórica do gênero como (mega-)instrumento para agir em situações de linguagem”. Assim, a linguagem acontece por meio de interações sociais, por isso o aprendiz de uma língua deve ter contato com uma diversidade de gêneros que o capacite para agir nas diferentes esferas sociais.

A segunda questão, questiona sobre a variedade de gêneros de texto ao longo das nove unidades do SB. Considerando o quadro 2, evidencia-se certa variedade de gêneros textuais. Porém, há uma predominância de artigos genéricos e de postagens de *blogs*, mas podem ser encontrados anúncios, histórias em quadrinhos e *emails*. Os gêneros se repetem nas 9 unidades, as quais se apresentam em uma estrutura padronizada, como já foi detalhado anteriormente. Esses gêneros se integraram às temáticas das unidades com diferentes propósitos de ensino: verificar a compreensão de leitura, como buscar informações específicas, para introduzir vocabulário, para destacar um tópico gramatical, para introduzir uma temática. Além disso, é claro que o material se propõe a desenvolver as habilidades linguísticas, já que o material foi constituído com base na abordagem comunicativa. Contudo, os gêneros não são explorados em sua essência, como mega instrumento o que possibilitaria ao aprendiz o agir por meio da linguagem em diferentes contextos, ou seja, realizar práticas sociais por meio da linguagem/língua inglesa. O que nos leva ao terceiro questionamento: os gêneros são utilizados de forma estratégica em cada unidade para promover o aprendizado da língua em situações reais de comunicação?

Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que os textos são unidades comunicativas e são considerados como material empírico pelo qual os gêneros de diferentes esferas se realizam em uma determinada situação de interação. O que se observa, portanto, nas unidades é que os gêneros estão presentes para contextualizar uma temática, promover a compreensão de leitura



na busca de informações específicas, trazer o novo vocabulário, porém, o aprendiz não tem a oportunidade de realmente estudar, entender e se apropriar daquele gênero. Ou seja, aprender a usar os diferentes gêneros para a comunicação não parece ser o foco do livro.

Na Figura 5 é possível observar uma seção de *writing* no SB e as sugestões de procedimentos do TB. Por meio destas foi possível evidenciar que nesta seção há atividades no SB e sugestões no WB para que o aprendiz seja capaz de escrever sobre sua rotina. No entanto, a proposta de utilização dos gêneros para comunicação não é contemplada, pois o texto apresentado não é autêntico, pois não podemos verificar sua fonte. Além disso, para que a comunicação ocorresse com objetivo social seria necessário que o aprendiz utilizasse essa estrutura de gênero em alguma situação social.

Figura 5 - Atividades relativas à escrita no TB e SB, respectivamente

<b>3.7 WRITING</b> Describing daily routine <span style="float: right;">page 37</span>	
<b>Lesson learning objective</b> Students can write a blog post about a daily routine.	
<b>Materials:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Student's Book</li> </ul>	
<b>Warm-up</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• (<i>Books closed</i>) Write: <i>Yes, I do</i> on the board. Elicit different questions that could lead to this answer (e.g., <i>Do you like soccer?</i>).</li> <li>• Organize students into two groups. Have a representative from each group come to the front and sit down facing the rest of the class. Explain that they cannot turn around to look at the board and that the rest of the class can't tell them what is written on the board. Then write this answer on the board: <i>I love them!</i> The groups should take turns to ask their own representative questions to try to elicit the answer on the board. When a representative gives the right answer, he/she scores a point for his/her team.</li> <li>• Repeat the process with different representatives at the front of the class and with different answers written on the board (e.g., <i>I can't stand it. I don't enjoy it. No, I don't. I hate him.</i>).</li> <li>• (<i>Books open</i>) Ask students to look at page 37 and guess what they will learn in this lesson. Explain the lesson objective.</li> </ul>	
<p><b>1 Read Erik's first blog post quickly. In pairs, discuss the questions.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Encourage students to describe the picture before reading the text. Organize students into pairs</li> </ul>	<p>and have them read the first post and answer the questions about it.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Check answers with the whole class.</li> </ul>
<p><b>2 Read Erik's second post. In pairs, compare his life to yours.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Keep the same pairs from the previous activity. They read the second post and compare his life to theirs. Walk around the classroom to monitor their work.</li> <li>• When they finish talking, go through the text with the whole class and clarify vocabulary if necessary. Invite students to tell the whole class how their lives are different from Erik's. Then ask them what they like and dislike about Erik's routine (e.g., <i>I love cheese. I think his breakfast is great!</i>).</li> </ul>	<p><b>3 Study the Writing box. Find and underline the words in blue in Erik's second post. How do you say them in your language?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Still working in pairs, students check if they understood the use of <i>Then</i> and <i>After that</i> as sequence markers. Help them understand that we use <i>because</i> to give a reason why something happens (e.g., <i>I get tired because I go to bed late.</i>), and <i>so</i> to talk about the result of a situation (e.g., <i>I go to bed late, so I get tired.</i>).</li> <li>• When students have found the words in blue in the post, point out that we use a comma before <i>so</i>, but not before <i>because</i>. Discuss the use of <i>or</i> to talk about a choice of things (e.g., <i>meat or fish, we read or we chat</i>).</li> <li>• Check answers with the whole class. Encourage students to translate the words into their language.</li> </ul>



**3.7 WRITING** Describing daily routine

I can write about a daily routine.

**Post by Erik, 19 November at 20.13**  
 Hi, my name's Erik, I'm thirteen and I come from Tromsø in Norway. It's quite big (70,000 people) but it isn't a typical European city. We're 350 km north of the Arctic Circle, so from November to February it's dark, day and night. It's often very cold, even minus forty degrees. But we love winter – the sky is often a beautiful colour and we love skiing.



**Post by Erik, 23 November at 21.12**

**My day**

I wake up at seven o'clock, have a shower and then have breakfast: bread, cheese and yoghurt. After that I go to school. School starts at eight thirty every day. We have lunch at eleven o'clock and at two o'clock we go home. After school I do my homework – I'm in Grade 7, so there's a lot of homework now! My parents come home at four o'clock and then we have dinner – meat or fish and potatoes. After that I often meet my friends and we play computer games. In winter I usually stay at home because it's cold and dark. We read or we chat by the fire. I go to bed at ten o'clock.

- 1** Read Erik's first post quickly. In pairs, answer the questions.
  - 1 Which country is Erik from?
  - 2 In your opinion, is Tromsø a fun city to live in?
- 2** Read Erik's second post. In pairs, say what things are different in your lives.  
*In Norway school starts at eight thirty. In Poland it starts at eight o'clock.*
- 3** Study the Writing box. In pairs, find the words in blue in Erik's second post. How do you say them in your language?

**4** Complete the sentences with *so* or *because*.

- 1 We don't have a TV, so I watch DVDs on my computer.
- 2 I often don't have breakfast \_\_\_\_\_ I don't have time.
- 3 I wake up early \_\_\_\_\_ my cat wants something to eat.
- 4 I often exercise, \_\_\_\_\_ I feel relaxed.
- 5 I take the dog for a walk in the morning, \_\_\_\_\_ I get up early every day.
- 6 I'm often tired in the evening, \_\_\_\_\_ I go to bed before 10 p.m.
- 7 My mum drives me to school \_\_\_\_\_ it's too far to walk.

**Writing** Writing about your daily routine

Use the Present Simple to describe your routine.  
 I wake up/get up at ...  
 Then I ...  
 After that I ...  
 School starts/We go home at ...  
 After school I ...

Use conjunctions (e.g. *and, but, so, because*) to link sentences.  
 I don't have breakfast because I'm never hungry./  
 I'm never hungry, so I don't have breakfast.  
 I walk to school because it's very close./  
 I live near the school, so I walk.

**Writing Time**

- 5** Write about your daily routine. Use Erik's second post, the vocabulary in Lesson 3.1 and the Writing box to help you.

De forma geral, em todas as unidades em que há seção de *writing*, as sequências de atividades são praticamente iguais, muda-se apenas o gênero de texto e pode haver uma atividade extra diferente. Além disso, a seção de *writing* é a única que não é recorrente em todas as unidades, aparecendo somente nas unidades ímpares 1, 3, 5, 7 e 9. Por isso, evidenciamos que o livro parece priorizar o desenvolvimento das habilidades de compreensão auditiva/oral, fala e leitura em detrimento da escrita.

As atividades decorrentes da leitura dos textos das unidades têm como objetivo abordar a temática da unidade, vocabulário, verificar ou comparar informações. Ao longo das unidades, não foi possível encontrar, nas seções de leitura, alguma atividade com o objetivo de explorar o sentido do texto ou a sua função social. Há apenas atividades de preparação para a leitura e outras em que o aprendiz deve buscar/encontrar informações no texto. Isso fica evidente Figura 6, da unidade 1, padrão nas demais unidades.

Figura 6 - Atividades referentes à seção de leitura

**1.3 READING and VOCABULARY** The different faces of Jennifer Lawrence

I can find specific detail in an article and talk about general appearance and personality.

**1** **CLASS VOTE** Who is your favourite actor?

**2** **1.18** Match photos A-D below with the sentences 1-4. Read the text and check.

1  Her make-up is perfect.  
 2  She's poor.  
 3  She's a mutant.  
 4  She can shoot arrows.

**3** Read the text again. Mark the sentences ✓ (right), ✗ (wrong) or ? (doesn't say).

1  Jennifer is American.  
 2  Ree is a teenager.  
 3  Rosalyn can't shoot arrows.  
 4  Katniss' hair is short.  
 5  Raven is a young woman.  
 6  Raven and Jennifer are 100 percent different.

**4** Study the Vocabulary box. Find the words in the text. How do you say the words in your language?

**Vocabulary** Personality adjectives  
 brave clever friendly funny nervous nice quiet

**5** In pairs, write sentences about the people below. Use adjectives from the Vocabulary box.

Bart Simpson Lisa Simpson Mr Bean  
 Batman my mum/dad my best friend

*Bart Simpson is funny. He isn't quiet.*

**6** [VOX POPS 1.2] Choose the correct options to make the sentences true for you. You can choose more than one option. In groups, compare your answers.

- My eyes are blue / brown / green / other (\_\_\_\_\_).
- My hair is long / short / not long or short.
- My hair is black / blonde / brown / other (\_\_\_\_\_).
- I'm short / tall.
- I'm brave / clever / nice / quiet / nervous / friendly / funny.

**A:** My eyes are green. My hair is long and brown. I'm friendly and happy.  
**B:** My eyes are green too, but my hair is short and black. I'm quiet and...

Fonte: *Wider World 1* (2017)

Sendo assim, nas seções de leitura, verificamos que as estratégias de leitura relativas aos gêneros não promovem efetivamente processos para desenvolver o aprendizado da língua



em situações reais de comunicação. Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), citados por Dolz e Schneuwly (2004, p. 63), afirmam que “uma ação de linguagem consiste em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados, orais ou escritos”. Isso implica afirmar que as atividades de interpretação não são efetivamente exploradas nas seções de leitura.

Na quarta questão, quisemos saber se os gêneros estavam articulados com os princípios básicos destacados no TB: Comunicação, Colaboração, Criatividade, Consciência Cultural e letramento digital (p. 11). No quadro 2, fica evidente que há uma diversidade de gêneros escritos que são utilizados para promover os princípios básicos destacados no TB. Porém, alguns deles são mais aprofundados que outros. A comunicação e a colaboração acontecem, principalmente, por meio das atividades propostas no TB, tais como as de *critical thinking*. Por meio das temáticas das unidades, há gêneros, como os da *BBC*, que promovem a consciência cultural. No entanto, há poucas propostas que envolvam a criatividade, pois o livro adota padrões uniformes nas unidades, o que condiciona os aprendizes a seguirem o mesmo padrão. Embora existam atividades que promovam a comunicação, a interação e a produção, há uma ênfase significativa em atividades de preenchimento de lacunas, ligação/associação de informações e um grande enfoque para o desenvolvimento do vocabulário e da gramática. Em relação ao letramento digital, há a presença de gêneros que envolvem essa competência, mas no SB não há muitas atividades voltadas para o tema.

Destacamos a importância do trabalho com vocabulário e gramática, pois é, principalmente, por meio do conhecimento da sintaxe da língua que o aprendiz irá desenvolver as CLD que o capacitará a agir por meio dos mais diversificados gêneros de texto. Não obstante, o que evidenciamos nesta análise é que há uma ênfase maior em atividades que objetivam o desenvolvimento do vocabulário e da gramática em detrimento de outros elementos de igual importância. Na citação a seguir, Dolz e Schneuwly fazem colocações sobre o assunto:

O domínio de uma sintaxe mais elaborada não está ligado a um gênero preciso. Ele passa pela compreensão e pela apropriação das regras gerais que dizem respeito a organização da frase e necessidade de conhecimentos explícitos sobre o funcionamento da língua nesse nível. Trata-se, portanto, de desenvolvermos nos alunos capacidades de análise que lhes permitam melhorar esses conhecimentos. Para tanto, é essencial reservar um tempo específico de gramática, no qual o objetivo

principal das tarefas de observação e de manipulação é o funcionamento da língua (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

A última pergunta: os gêneros presentes nas seções de leitura e escrita estão articulados, ou seja, as unidades se preocupam em ensinar um gênero escrito específico, ao menos, em cada unidade? O gênero lido na unidade é o gênero que será escrito pelo aprendiz?

Nossa análise mostra que há uma evidente articulação entre a temática, os gêneros e as atividades nas seções de leitura e de escrita. Ao longo das unidades, há uma preparação em relação ao vocabulário, à gramática e ao modelo de texto estudado para que o aprendiz seja capaz de realizar a produção escrita na seção de *writing*. Entretanto, as seções de escrita aparecem em apenas cinco unidades, o que demonstra uma das fragilidades<sup>32</sup> do livro, pois para que o aprendiz desenvolva essa competência é necessário que ele produza através da escrita. Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 67), “aprende-se a escrever escrevendo, numa progressão que é, ela também, concebida como natural, constituindo-se segundo uma lógica que depende tão somente do processo internos de desenvolvimento”.

Considerando a relevância deste último questionamento para este estudo, na próxima seção, trazemos uma análise mais aprofundada sobre a articulação entre leitura e da escrita por meio dos gêneros de texto na perspectiva do ISD, com objetivo de verificar se as atividades relacionadas a essas habilidades promovem o desenvolvimento das capacidades de linguagem nos aprendizes no livro analisado.

#### 4.3.4 A leitura e a escrita no *Wider World 1*

O objetivo, nesta seção, é analisar as propostas de leitura e de escrita (*reading and writing*) das seções do SB, a fim de verificar se o material, como um todo, favorece o desenvolvimento das capacidades de linguagem. Nesse sentido, a análise buscou responder a seguinte pergunta: os gêneros presentes no livro *Wider World 1* são articuladores das propostas de leitura e de escrita que possibilitam o desenvolvimento e a ampliação das capacidades de linguagem?

Nas nove unidades do SB, podemos encontrar nove seções com *reading and vocabulary* e cinco seções com *writing*. Levando em consideração que todas as unidades do livro seguem um padrão estrutural, e considerando a análise anterior dos gêneros presentes nessas unidades,

---

<sup>32</sup> Apesar dessa fragilidade, um dos objetivos desse trabalho é analisar as propostas de atividades presentes na seção de *writing* e suas potencialidades para o desenvolvimento das CL e isso não envolve analisar especificamente as fragilidades da escrita nas unidades.

nesta seção faremos uma análise mais aprofundada das unidades 1 e 5, considerando os preceitos do ISD. Sobre as atividades de leitura e escrita, Bronckart (1999) diz que

[...] poderíamos visualizar uma abordagem didática ideal, que consistiria em iniciar o ensino de língua pelas atividades de leitura e de produção de textos e que depois articularia, a esse procedimento inicial, atividades de inferência e codificação das regularidades observáveis no *corpus* de textos mobilizado (BRONCKART, 1999, p. 86).

Assim, foram criados critérios de análise com o objetivo de responder ao nosso questionamento inicial desta seção com base nas cinco CL, quais sejam: CA (Capacidades de Ação); CD (Capacidades Discursivas); CLD (Capacidades Linguístico-discursivas); CS (Capacidades de Significação); e, CMS (Capacidades Multissemióticas). Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

Quadro 3 - Critérios referentes às CL nas propostas de leitura e escrita (*reading and writing*)

CL	Critérios de análise
CA	As atividades propostas apresentam o plano geral do texto, exploram aspectos culturais, buscam verificar o locutor e possíveis interlocutores; como o texto pode ser utilizado; se mobiliza conhecimentos de mundo.
CD	As atividades propostas exploram a amplitude do texto (layout); os elementos verbais e não verbais; o conteúdo temático; a função e forma de exploração do conteúdo do texto; como os conteúdos são organizados e mobilizados.
CLD	As atividades propostas utilizam a coesão e coerência; como exploram e propõem a expansão do vocabulário; se propõe a utilização de unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua; verificar a estrutura e relação entre os enunciados, as frases e os parágrafos de um texto, entre outras muitas operações que poderiam ser citadas; relacionar língua materna e língua estrangeira.
CS	As atividades propostas observam a semântica do texto, as vozes presentes no texto, a relação entre texto e contexto.
CMS	As atividades propostas verificam a presença de elementos verbais e não verbais; se verificam o sentido dos elementos verbais e não-verbais; se exploraram o sentido no contexto social desses elementos não-verbais; se propõem a compreensão dos elementos semióticos na constituição do gênero.

Fonte: própria autora (2023) com base em CRISTOVÃO (2013, 2018).


Na unidade 1, *People are people*<sup>33</sup>, a seção 1.3, denominada *reading and vocabulary* (p. 13) e destacada na Figura 7, apresenta seis atividades relacionadas a um artigo. O objetivo dessa seção (TB, p. 20) é fazer com que os aprendizes identifiquem o título de um artigo e falem sobre aparência e personalidade de forma geral. O artigo da seção é intitulado *The different faces of Jennifer Lawrence*<sup>34</sup> e foi diagramado de forma similar a um artigo de jornal ou revista, trazendo

<sup>33</sup> Pessoas são pessoas (tradução nossa).

<sup>34</sup> As diferentes faces de Jennifer Lawrence (tradução nossa).

uma breve biografia da atriz mencionada e a descrição de seus principais personagens. Entretanto, não há fonte para verificar se essas informações são autênticas.

Figura 7 - Seção 1.3 do *Students' Book*




**1.3**

**READING and VOCABULARY** The different faces of Jennifer Lawrence

I can find specific detail in an article and talk about general appearance and personality.

**1 CLASS VOTE** Who is your favourite actor?

**2**  **1.18** Match photos A-D below with the sentences 1-4. Read the text and check.

- 1  Her make-up is perfect.
- 2  She's poor.
- 3  She's a mutant.
- 4  She can shoot arrows.

**3** Read the text again. Mark the sentences ✓ (right), X (wrong) or ? (doesn't say).

- 1  Jennifer is American.
- 2  Ree is a teenager.
- 3  Rosalyn can't shoot arrows.
- 4  Katniss' hair is short.
- 5  Raven is a young woman.
- 6  Raven and Jennifer are 100 percent different.

**4** Study the Vocabulary box. Find the words in the text. How do you say the words in your language?


Vocabulary
Personality adjectives

brave
clever
friendly
funny
nervous
nice
quiet

**5** In pairs, write sentences about the people below. Use adjectives from the Vocabulary box.

Bart Simpson Lisa Simpson Mr Bean  
Batman my mum/dad my best friend

*Bart Simpson is funny. He isn't quiet.*

**6** [VOX POPS  1.2] Choose the correct options to make the sentences true for you. You can choose more than one option. In groups, compare your answers.

- My eyes are blue / brown / green / other (\_\_\_\_\_).
- My hair is long / short / not long or short.
- My hair is black / blonde / brown / other (\_\_\_\_\_).
- I'm short / tall.
- I'm brave / clever / nice / quiet / nervous / friendly / funny.

A: My eyes are green. My hair is long and brown. I'm friendly and happy.

B: My eyes are green too, but my hair is short and black. I'm quiet and ...

## The different faces of Jennifer Lawrence






Jennifer Lawrence is twenty-six. She's from Kentucky, USA. She's friendly and funny. She's slim, tall (1.75 m) and pretty. Her eyes are blue and her hair is blonde. But Jennifer is an actor and actors can change their appearance.

In *Winter's Bone* Jennifer is Ree, a quiet seventeen-year-old girl from a poor family. She's unhappy. Her hair is long and dirty.

In *American Hustle* she's Rosalyn, a nervous woman with beautiful blonde hair and perfect make-up.

In *The Hunger Games* Jennifer is Katniss, a teenage girl with long dark hair and grey eyes. She's brave and strong and she can shoot arrows.

In *X-Men* Jennifer is the mutant Raven. Raven's clever, she can speak fourteen languages, but she isn't very nice. She's very different from Jennifer. She's over 100 years old. Her hair is red, her eyes are yellow and her skin is blue! But Raven and Jennifer are not completely different: Raven can change her appearance too.

Fonte: *Wider World 1* (2017)

A atividade 1 contextualiza o tema do artigo com a pergunta “*Who is your favourite actor?*”<sup>35</sup>. O TB (p. 20) sugere que, a partir dos atores/atrizes mencionados pelos alunos, caso o nome da atriz não seja mencionado, é possível incluí-lo na conversa e, assim, abordar o tema do artigo em questão, ou seja, Jennifer Lawrence e seus personagens. Considerando as sugestões do TB, que ampliam o uso dos textos, essa atividade tem potencial para desenvolver as CA e as CLD, uma vez que traz informações sobre uma pessoa real e suas atividades. Além disso, o assunto relacionado a cinema é de interesse de estudantes adolescentes, e, também de ampla circulação social. Cabe salientar que as CL são resultado das aprendizagens sociais e não podem ser abordadas isoladamente.

A atividade 2, “*Match photos – A-D below with the sentences 1-4. Read the text and check*”<sup>36</sup>, busca fazer uma relação entre as imagens que representam as personagens da atriz com as informações do texto. Considerando que há uma relação entre o verbal e o não verbal, com a temática do texto, podemos dizer que, embora fique evidente que as CD estão em desenvolvimento, a atividade teria possibilidade para desenvolver, também, as CS. Isso não acontece porque não há proposta para estudo do gênero em si, de seu contexto e relações com o uso em práticas sociais. Sobre as CS, Cristóvão (2013, p. 376) cita Cristóvão e Stutz (2011) para dizer que, por meio dessas capacidades, o aprendiz deve estar apto a “relacionar os aspectos macro com sua realidade e posicionar-se sobre relações texto-contexto”.

A atividade 3, “*Read the text again. Match the sentences (right), (wrong) or (doesn't say)*”<sup>37</sup>, propõe que o aprendiz confira se as informações apresentadas estão de acordo com o texto. Nessa atividade, é possível verificar se o aprendiz consegue localizar informações no texto. A atividade continua explorando o plano geral do texto, através disso é possível que as CA sejam desenvolvidas. Dolz, Pasquier e Bronckart (2017, p. 164) afirmam que elas são “aptidões para adaptar a produção de linguagem às características do contexto e do referente”. Apesar de haver uma atividade voltada para essas capacidades, vemos que o texto é explorado de uma forma muito generalizada.

A atividade 4, “*Study the vocabular box. Find the words in the text. How do you say the words in your language?*”<sup>38</sup> é voltada para a exploração de vocabulário. Há uma lista de *personality adjectives*<sup>39</sup>. É preciso localizar os termos no texto e traduzi-los para a língua

<sup>35</sup> Quem é seu ator favorito? (tradução nossa).

<sup>36</sup> Combine as fotos - A-D abaixo com as frases 1-4. Leia o texto e confira (tradução nossa).

<sup>37</sup> Leia o texto novamente. Marque as sentenças com certo, errado ou não sei (tradução nossa).

<sup>38</sup> Estude o quadro de vocabulário. Encontre as palavras no texto. Como você diz as palavras no seu idioma? (tradução nossa).

<sup>39</sup> Adjetivos de personalidade (tradução nossa).



materna. Essa atividade, pode contribuir para o desenvolvimento das CLD, pois é feita uma relação entre a LI e a língua do aprendiz, além de utilizar um instrumento social para verificar a compreensão em contexto.

A atividade 5 pede aos alunos: *“In pairs, write sentences about the people below. Use adjectives from the Vocabulary box<sup>40</sup>”*. Nessa atividade, não há uma relação direta com o texto apresentado, apenas com o tema, pois na lista há nomes de pessoas famosas e membros da família para serem descritos. O foco dessa atividade é apenas desenvolver o vocabulário e gramática. Como a atividade propõem a escrita de frases utilizando aspectos gramaticais, o aprendiz precisa saber o que é um adjetivo e vocabulário, as CLD podem ser desenvolvidas.

A atividade 6 solicita que, *“Choose the correct option to make the sentences true for you. You can choose more than one option. In groups compare your answers.”*, esta atividade também não tem relação com o gênero de texto dessa seção. Ela pode desenvolver as CLD, pois desenvolve aspectos da sintaxe, mas de uma forma simplória, apenas pedindo para o aprendiz preencher lacunas. Apensar de haver a proposta de interação entre os aprendizes, a atividade não propõe um uso real da língua para comunicação social, há apenas a sugestão de reprodução de frases prontas entre os estudantes.

Dolz e Schneuwly (2004) propõem uma prática de instauração de apropriação das práticas de linguagem no ensino de línguas por meio de sequências de atividades planejadas para desenvolver as capacidades de linguagem. Assim, podemos observar que ocorreu uma sequência de atividades, mas que não podem possibilitar em sua grande proporção o desenvolvimento das CL.

Após a análise, foi possível verificar que, apesar da seção ser voltada para a leitura, não foram propostas atividades para a aprendizagem do uso dos gêneros em situações reais de comunicação. E apesar do livro apresentar no SB propostas para o pensamento crítico, fica claro que essas atividades não possibilitam o desenvolvimento das CS, ou seja, o pensamento crítico proposto pelo livro. Ademais, também não há possibilidades para o desenvolvimento das CMS.

Há atividades que teriam potencial para desenvolver as CA, as CD e as CLD, dependendo do conhecimento do professor para tal tarefa. Nesse sentido, fica o questionamento, sobre qual realmente é a concepção de leitura que orienta o material, pois, embora voltado à AC, esse não é uma abordagem incompatível à promoção das CL, do ISD. Ou seja, um material

---

<sup>40</sup> Em pares, escreva sentenças sobre as pessoas abaixo. Use o os adjetivos do quadro de vocabulário (tradução nossa).

que se propõe a desenvolver as habilidades linguísticas, deveria ter potencial para que as CL fossem desenvolvidas, de forma que leitura e escrita fossem integradas.

A seção 1.7 da unidade 1 (p. 17), destacada na Figura 8, apresenta sete atividades relacionadas à escrita. O objetivo do TB (p. 25) para essa seção é fazer com que o estudante escreva uma pequena descrição de uma pessoa. Nesse sentido, fica claro que o material não se orienta por qualquer abordagem de ensino que considere os gêneros de texto, pois, como se sabe a descrição é um tipo de texto e não um gênero, sendo que isso ocorre em outras unidades da mesma forma.

Machado et al. (2009) discorrem, na citação a seguir, que, para o ISD, o ser humano age por meio dos textos com os quais teve contato anteriormente e que é por meio da interação com uma gama de pré-construídos que ele será capaz de produzir seus próprios textos. Por isso, a preparação para a escrita é muito importante, de acordo com o ISD, pois somente assim o indivíduo será capaz de desenvolver as CL e produzir um texto com propriedade. Segundo os autores,

[...] podemos dizer que o ser humano age de uma determinada forma, movido por uma certa prefiguração do agir, que lhe é dada por textos anteriores e que lhe fornecem uma espécie de modelo para o agir e que ele adapta a sua situação particular, prefigurando, ele mesmo, sua forma de agir nessa situação específica. (MACHADO et al., 2009, p. 19).

Figura 8 - Seção 1.7 do *Students' Book*

1.7

**WRITING** A description

I can write a short description of a person.

- 1 **CLASS VOTE** Read the texts quickly. In your opinion, are Jade and Lionel heroes?

**A**

**My hero**  
by Karin

My hero is my friend Jade Pryce. She's thirteen years old and she's a student at my school. She's English but her mother is from Spain. Jade is short and she's got dark hair.



Life is very difficult for Jade. She's a good student but she's got big problems with her health and she's often not at school. But Jade is very brave and she's always very happy, friendly and funny. That's why she's my hero.

**B**

**My hero**  
by Paulo

My hero is the sportsman Lionel 'Leo' Messi. He's about thirty and he's a footballer. Messi is from Argentina and he can speak Spanish and English. He's married and he's got two children. He's got dark hair and he isn't very tall.



Leo Messi is one of the world's top football players and he's got a lot of money. He's very rich but he's a very nice person. He's got a charity for children with problems. He's my favourite football player and my hero.

- 4 In pairs, tick the things Karin and Paulo mention in their descriptions in Exercise 1.

- 1  personality                      3  hobbies  
2  nationality/  
languages                              4  appearance  
5  age/job

- 5 Study the Writing box and check your answers in Exercise 4.

**Writing** A description of a person**Introduce the person**

My hero is my friend .../  
the singer ...

My favourite sports star/  
actor is ...

**Age/Occupation**

She's thirteen and she's a  
student.

He's about thirty and he's  
a footballer.

**Nationality/Languages/  
Family**

He's from Argentina.

She can speak three  
languages.

He's married and he's got  
two children.

**Appearance**

She's tall and slim.

She's got glasses.

He's got black hair and  
brown eyes.

**Personality/Positive things  
about the person**

She's got a difficult life but ...

He's got a lot of money  
but ...

She's brave/clever/friendly.

He's a great person.

**and, but**

She can dance. She can sing  
too. → She can dance **and**

she can sing.

He can dance. He can't sing.

→ He can dance **but** he  
can't sing.

- 6 Look at the examples in the Writing box. Join the sentences with **and** or **but**.

- 1 She can run. She can't swim.  
*She can run but she can't swim.*  
2 He's got dark hair. He's got brown eyes.  
3 She's quiet. She's very funny.  
4 He's Italian. He can't speak Italian.

- 2 In pairs, read the texts again. Mark the sentences T (true) or F (false).

- 1  Jade hasn't got an easy life.  
2  Jade isn't clever.  
3  Leo Messi is Spanish.  
4  He's got a wife and children.

- 3 Underline the examples of **can** and **have got** in the texts in Exercise 1.

**Writing Time**

- 7 Write a description of your hero. Use the texts in Exercise 1 and the Writing box to help you. Write about:

- his/her age, job, nationality and appearance.
- his/her personality.

**TIP**

Connect your ideas with **and** or **but**.

A atividade 1 apresenta dois textos, ambos com o título de *My hero*<sup>41</sup>, e enuncia: “*Read the texts quickly. In Your Opinion, are Jade and Lionel heroes?*”<sup>42</sup>. Nessa atividade, é apresentada uma estrutura de texto descritivo na qual uma pessoa fala sobre a outra. Há menção aos autores dos textos: o primeiro texto é “*By Karin*” e o segundo “*By Paulo*”. Podemos verificar que não são textos autênticos, pois não há menção da fonte exceto pelo primeiro nome dos autores, que possivelmente são fictícios. No TB (p. 25), em relação a essa atividade, há apenas uma seção com sugestões de perguntas, denominada *critical thinking*, para explorar o tema heróis. Esta atividade pode propiciar o desenvolvimento das CA, pois o leitor precisa explorar o plano geral desse gênero de texto e o tema em questão.

A atividade 2 pede aos estudantes: “*In pairs, read the text again. Mark the sentences T (true) or F (false)*”<sup>43</sup>. Essa atividade também explora o plano geral do texto e as informações contidas nele, ou seja, tem potencial para o desenvolvimento das CA. Na atividade 3, o enunciado diz para que “*Underline the examples of can and have got in the texts in Exercise 1*”<sup>44</sup>, assim, exploram-se pontos gramaticais: deve-se localizar, no texto da atividade 1, exemplos de *can* e *have got*. Essa atividade, poderia possibilitar o desenvolvimento das CLD, mas não há sugestões, no TB de como ampliar o uso dessas expressões, sendo assim, ficaria a critério do professor ampliar as possibilidades propostas pelo livro.

A atividade 4, “*In pairs, tick the things Karin and Paolo mention in their description in Exercise 1*”<sup>45</sup>, apresenta cinco ideias presentes no texto, como personalidade, nacionalidade/língua, hobbies, aparência e idade/trabalho, e pede para que os aprendizes as relacionem com o texto. Nessa atividade é possível explorar o conteúdo do texto. No TB (p. 25), há a sugestão de se propor novas ideias e ampliar a sequência de informações do texto. Assim, há a possibilidade das CD serem exploradas por meio do conteúdo temático, da abordagem do conteúdo do texto e pela forma como os conteúdos são organizados e mobilizados.

A atividade 5, “*Study the Writing box and check your answers in Exercise 4*”<sup>46</sup> está relacionada com a atividade 4, pois faz uma retomada das ideias e da organização do texto. Há um quadro com a descrição de uma pessoa e abordam-se as características (adjetivos) e os

---

<sup>41</sup> Meu herói (tradução nossa).

<sup>42</sup> Leia o texto rapidamente. Na sua opinião, são Jade e Lionel heróis? (tradução nossa).

<sup>43</sup> Em pares, leia o texto novamente. Marque (V) verdadeiro ou (F) falso (tradução nossa).

<sup>44</sup> Sublinhe exemplos de *can* e *have got* nos textos do exercício 1. (tradução nossa).

<sup>45</sup> Em duplas, marquem os itens que Karin e Paolo mencionam em sua descrição no Exercício 1 (tradução nossa).

<sup>46</sup> Estude a caixa de escrita e verifique suas respostas no exercício 4. (tradução nossa).

conectores como *and* e *but*<sup>47</sup>. É possível que as CD e CLD sejam exploradas nessa proposta, pois desenvolve-se a utilização de elementos para que sejam realizadas a coesão e a organização da estrutura das ideias no texto.

A atividade 6 traz questões gramaticais e está relacionada com a atividade 5. A atividade traz o seguinte enunciado: “*Look at the examples in the Writing box. Join the sentences with and or but*”<sup>48</sup>. Essa atividade é uma preparação para o uso de conectores na produção escrita, assim, tem potencial para desenvolver as CLD.

A atividade 7, “*Write a description of your hero. Use the texts in Exercise 1 and the Writing box to help you. Write about: his/her age, job, nationality and appearance; his/her personality*”<sup>49</sup>, é uma proposta de escrita. Baseando-se nas atividades anteriores, é necessário escrever uma descrição de seu herói. Na atividade, aparece uma sugestão com uma sequência de ideias. No TB (p. 25), sugere-se como explorar essa escrita com os aprendizes: primeiro eles devem ler em pares, em seguida o professor faz uma correção geral dos erros e, por fim, o aprendiz lê seu texto para toda a classe. Portanto, nessa atividade, há a possibilidade de os aprendizes explorarem as CA, as CD e as CLD, simultaneamente, pois a tarefa exige que mobilizem os conhecimentos de mundo, a estrutura gramatical, a coesão e a coerência, além do uso de vocabulário adequado.

Foi possível verificar nessa seção que, por se tratar de um livro voltado para iniciantes, são apresentadas propostas de escrita com passos que preparam o aprendiz para escrever uma pequena descrição de uma pessoa, que é o objetivo desta seção do livro. No entanto, texto descritivo não é considerado um gênero de texto e essas propostas não levam os aprendizes a utilizarem essa produção em situações reais. Assim, a seção de escrita tem potencial para desenvolver as CA, CD e CLD, mas não contempla o uso das cinco CL, não há possibilidades para a exploração das CS e CMS. Sobre isso, Machado et al. (p. 24) afirmam que “as capacidades são os recursos internos do agente, mentais ou comportamentais, como os processos mentais, as atitudes, os sentimentos, os valores, os conhecimentos teóricos e práticos [...] necessários para a realização de um determinado agir”. Assim, o aprendiz só será capaz de agir efetivamente por meio da língua se tiver contato com textos que circulam em meios sociais e se produzirem esses gêneros em situações reais.

---

<sup>47</sup> E e mais (tradução nossa).


<sup>48</sup> Olhe no exemplo do quadro de escrita. Junte as frases com e ou mas (tradução nossa).

<sup>49</sup> Escreva uma descrição do seu herói. Use os textos do Exercício 1 e a caixa escrita para ajudá-lo. Escreva sobre: sua idade, profissão, nacionalidade e aparência; sua personalidade. (tradução nossa).



Na unidade 5, *The music of life*<sup>50</sup>, a seção 5.3 (p. 61), destacada na Figura 9, apresenta seis atividades relacionadas à leitura. O objetivo do TB (p. 73) para essa seção é que os aprendizes encontrem informações específicas nas *reviews* (resenhas) e deem opiniões sobre musicais. Cristóvão (2013, p. 371) diz “que entendemos as capacidades como articuladas e atravessadas entre si colaborando para ser, (inter)agir no mundo”. Assim, por meio dessas seis atividades, poderemos analisar se as CL podem ser desenvolvidas de forma integrada.

Figura 9 - Seção 5.3 do *Students' Book*




**5.3**

**READING and VOCABULARY** Musicals at the theatre

I can find specific detail in reviews and give opinions about musicals.

**1 CLASS VOTE** Answer the questions and count the votes.

- 1 Do you read reviews on the internet, e.g. before you go to see a film or concert?
- 2 In your opinion, which is better: the cinema or the theatre?
- 3 Do you like musicals – yes or no?

**2**  **2.21** Read the reviews (1-2). Match them with these comments (a-b).

a 'I love this show! Go and see it!'  
○○○○○

b 'This show isn't very good.'  
○○○○○

**3** Read the texts again and choose the correct answers.


- 1 *Emma Brown*
  - a is a story about a doctor.
  - b is a film and a theatre show.
  - c has got old and new songs.
- 2 James likes the show because
  - a he likes the film.
  - b it's three hours long.
  - c the acting, dancing and music are good.
- 3 Jo doesn't like the show because
  - a it's long and not very interesting.
  - b the acting and dancing are very bad.
  - c it's longer than *The Music In You*.

**4** Study the Vocabulary box. Find the adjectives in the texts and write them in the correct column in the table below. How do you say these adjectives in your language?

Vocabulary
Opinion adjectives

alright brilliant boring cool fantastic  
funny great interesting OK terrible

+	+/-	-
brilliant	alright	



**BetterCheckIt!**

Reviews of  
**Emma Brown, The Musical**  
Regal Theatre, London

**1** You probably know the story because it's a film. Emma is a girl from London. Her parents want her to be a doctor, but she wants to be a dancer. The film's OK, but the musical is better. It's wonderful! It's three hours long, but it never feels boring. The actors are brilliant and the dance routines are fantastic! The music's cool too – the songs are old but they're great. And it's funny! I recommend it 100 percent. In fact, I want to see it again!  
*James, Durham*


**2** I'm a big fan of musicals and I love dance shows, but this show really isn't much fun. The actors are talented and the dance routines are alright, but the story isn't very interesting and the music is terrible. The songs are really old – they're from the 1980s! The show is three hours long, but it seems longer. It's a bit boring, to be honest. *The Music In You* is better!  
*Jo, Watford*


**5** In pairs, compare these things. Use the adjectives in the Vocabulary box.

- 1 jazz music – rock music
- 2 classical music – techno
- 3 the cinema – the theatre
- 4 CDs – live streaming
- 5 your favourite music – your parents' favourite music

A: *I think rock music is boring. Jazz is better.*  
B: *I prefer rock – it's cool. You can't dance to jazz music. I think it's terrible.*

**6** Write a short review of your favourite film, theatre musical or music video. Use the reviews in Exercise 2 and the Vocabulary box to help you. In groups, compare your reviews.



Unit 5 

Fonte: *Wider World 1* (2017)

<sup>50</sup> A música da vida (tradução nossa).

A atividade 1, “*Answer the questions and count the votes*<sup>51</sup>”, introduz a temática da seção, musicais em teatros, com algumas perguntas. A atividade 2 diz o seguinte: “*Read the reviews (1-2). Match them with these comments (a-b)*<sup>52</sup>”, ela propõe a leitura do texto chamado *Reviews of Emma Brown, The Musical*<sup>53</sup>. O texto apresenta a opinião de dois críticos sobre o assunto. Embora os nomes das duas pessoas apareçam, não foram encontradas informações relevantes para saber se o texto é de autoria delas. Estas atividades têm potencial para desenvolver as CA, pois por meio das propostas é explorado o plano geral do texto. No TB (p. 73), há uma sugestão de *warm-up*<sup>54</sup> na qual os aprendizes devem escrever um comparativo entre dois cantores ou duas bandas e, na sequência, devem enunciar a frase sem usar o adjetivo comparativo, desafiando os outros aprendizes a adivinhar qual é o adjetivo empregado. Aqui há a possibilidade de desenvolver as CLD, pois a atividade está abordando a sintaxe das frases, e as CD, já que introduz a temática do texto e ativa o conhecimento prévio dos aprendizes sobre o assunto.

A atividade 3, “*Read the texts again and choose the correct answers*<sup>55</sup>”, está relacionada à prática de leitura. Nela, os aprendizes devem escolher a alternativa que completa a frase de acordo com as informações do texto. Nessa atividade, é necessário conhecer as informações fornecidas pelo texto, o que nos leva a reconhecer que é provável que as CA sejam desenvolvidas, assim como as CD também podem ser exploradas por meio do conteúdo do texto. No entanto, a atividade apresenta potencial para ser ampliada com a exploração das CS, pois não explora o sentido do texto, as vozes presentes no texto ou a relação entre texto e contexto.

No TB (p. 73), há propostas complementares para essas três atividades. Uma faz a introdução do tema com as palavras *review* e *musicals*<sup>56</sup>, para que os aprendizes compreendam o significado dessas palavras e a função de uma *review*. Ainda, explora conhecimentos gramaticais sobre adjetivos. As CA, possivelmente podem ser desenvolvidas, pois a atividade mobiliza conhecimentos de mundo e os modos como esse texto pode ser utilizado. As CS também têm potencial para serem desenvolvidas, uma vez que observamos a exploração da semântica das palavras, porém de forma não crítica em relação ao sentido do texto apresentado no SB (p. 61).

---

<sup>51</sup> Responda as perguntas e conte os votos (tradução nossa).

<sup>52</sup> Leia a revisão (1-2). Relacione elas com estes comentários (a-b) (tradução nossa).

<sup>53</sup> Revisões de Emma Brown, O musical (tradução nossa).

<sup>54</sup> Quebra-gelo (tradução nossa).

<sup>55</sup> Leia o texto novamente e escolha a resposta correta (tradução nossa).

<sup>56</sup> Revisão crítica e musicais (tradução nossa).

Sobre isso, Cristóvão (2013, p. 371) frisa que “as capacidades de significação e as capacidades de ação são o que constitui uma análise pré-textual, movendo-se do nível da atividade para o nível da ação de linguagem ao passo que as CD e as CLD privilegiam as análises textuais”. Sendo assim, para que o aprendiz possa agir por meio do gênero de texto, é importante a contemplação das capacidades de forma integrada. Entretanto, nas atividades 2 e 3, não foi possível constatar essa integração.

A atividade 4, “*Study the vocabulary box [...]57*”, e 5, “*In pairs, compare these things. Use the adjectives in the Vocabulary box58*” são voltadas para o desenvolvimento do vocabulário e da gramática por meio de adjetivos. Na primeira atividade, faz-se necessário encontrar a palavra no texto e escrever o significado na língua materna do aprendiz. Essa proposta – embora tenha sido considerada superficial – apresenta possibilidade de desenvolver as CLD, pois estabelece uma relação com a língua materna. A atividade 5, por sua vez, está relacionada com a 4 e propõe que os aprendizes relacionem o vocabulário e criem frases para dialogarem sobre o tema proposto, ou seja, devem criar frases de comparação, dois exemplos são apresentados para seguirem e estabelecerem um diálogo. Nesse cenário, evidencia-se que as CLD podem ser desenvolvidas em razão de que o exercício envolve a construção de frases que devem seguir uma estrutura com coesão e coerência, explorando e promovendo a expansão do vocabulário.

Bronckart (1999, 2006) propõe que a apropriação da linguagem ocorre por meio do uso da língua, assim, na atividade 5 há uma proposta de uso de vocabulário e interação, mas de forma limitada, pois não há relação com o gênero textual nesse primeiro momento e nem com uso em situação real de comunicação. No entanto, podemos evidenciar na próxima atividade que está pode ser considerada uma preparação para a escrita, apesar de suas limitações.

A atividade 6, “*Write a short review of your favourite film, theatre musical or music video. Use the reviews in Exercise 2 and the Vocabulary box to help. In groups, compare your reviews59*”, consiste em uma proposta de escrita, na qual, com base no texto apresentado no início da seção, é preciso redigir uma pequena revisão crítica de um filme, musical de teatro ou vídeo musical. Os escritores/aprendizes devem comparar suas produções. É possível observar que existem algumas atividades de preparação para a escrita que envolvem a temática, o

---

<sup>57</sup> Estude o quadro de vocabulário [...] (tradução nossa).

<sup>58</sup> Em pares, compare essas coisas. Use os adjetivos do quadro de vocabulário. (tradução nossa).

<sup>59</sup> Escreva uma breve revisão crítica sobre seu filme, musical de teatro ou vídeo musical favorito. Use as revisões críticas do Exercício 2 e a caixa Vocabulário para ajudar. Em grupos, compare suas revisões críticas (tradução nossa).



vocabulário e a gramática. No entanto, nessa atividade, há poucas evidências de propostas que tenham probabilidade de desenvolver todas as CL como as CS e as CD, além de apresentar uma possibilidade de exploração limitada das CLD e CA, pois explora a escrita de estrutura de um texto, aspectos culturais e mobiliza conhecimentos de mundo.

Em relação às atividades 4 e 5, o TB fornece complementos, mas não há atividades significativamente distintas daquelas propostas pelo SB. Há apenas uma atividade extra que promove a interação e explora o significado e o uso dos adjetivos. Uma vez que as CLD podem ser desenvolvidas por meio da sintaxe, pois os aprendizes precisam compreender o uso dos adjetivos para interagirem, a atividade propõe a utilização de unidades linguísticas adequadas à sintaxe. Já a atividade 6, no TB, propõe a escrita de uma *review* (revisão crítica/resenha). Em seguida, pede que os aprendizes comparem as suas *reviews*, mas não apresenta uma proposta de revisão e reescrita para melhorar os pontos que cada estudante possa ter tido alguma dificuldade. Mesmo assim, as CLD apresentam potencial para serem desenvolvidas por meio da verificação da estrutura e da expansão do vocabulário.

Notamos que, a seção 5.3 (p. 61), não apresenta grande potencial para o desenvolvimento da maioria das CL, ou seja, as CS e CMS não têm potencial para serem desenvolvidas por meio dessas propostas de atividades e poucos dos critérios de análise estabelecidos para esta pesquisa foram contemplados. O foco dessa seção era a leitura e o vocabulário. Apesar de abordar a leitura, foram poucas as atividades que podem promover uma leitura significativa e passível de ampliar o pensamento crítico do aprendiz, mesmo que esse tenha sido um dos pontos-chave abordados pela editora ao explicar sobre essa metodologia no TB (p. 11). Como a atividade de *critical thinking* é encontrada apenas no TB (p. 73), é importante tê-lo como referência para o planejamento das aulas, pois utilizar somente as atividades do SB deixa lacunas para a aprendizagem e desenvolvimento das CL.

É devido a essas mediações comunicativas, que se cristalizam na forma de gêneros, que as significações sociais são progressivamente construídas. Disso decorre um princípio que funda o conjunto de nosso enfoque: o trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51).

A seção 5.3 aborda as CL que levam o aprendiz a construir conhecimento por meio das atividades cujo objetivo é o desenvolvimento da leitura. No entanto, as partes que exploram o sentido do texto, mais especificamente as CS e a CMS, não provam ter potencial para serem

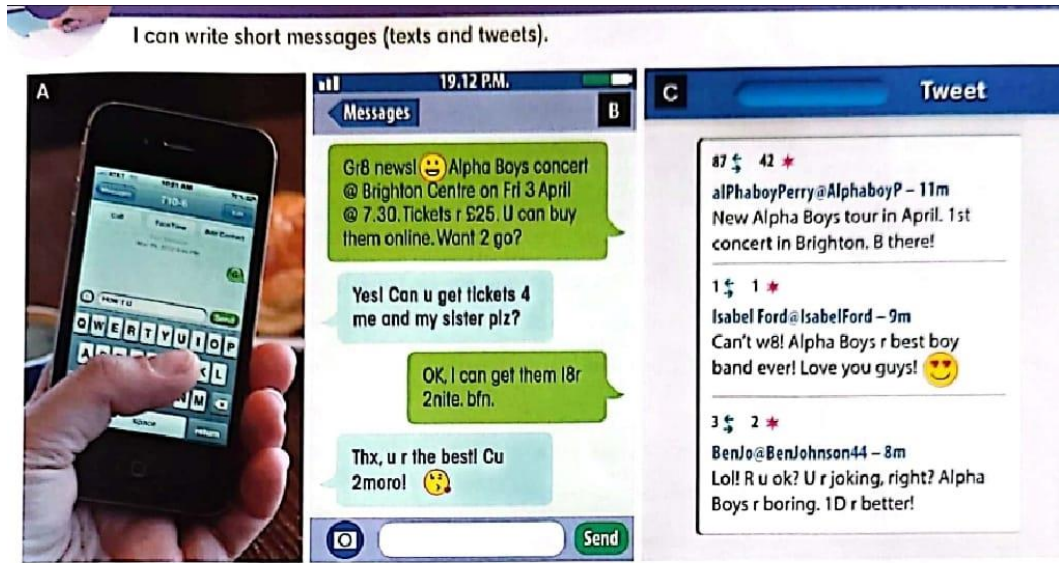
contempladas na mesma proporção que as atividades voltadas às CLD, como aquelas voltadas para o desenvolvimento do vocabulário e da gramática.

Já a seção 5.7 da unidade 5 (p. 65), destacada na Figura 10, apresenta sete atividades relacionadas à escrita. Segundo o TB (p. 78), o objetivo da seção é fazer com que os aprendizes escrevam mensagens curtas (*texts* and *tweets*). A temática dessa seção são as mensagens curtas, evidenciando a multissemiotividade, com imagens, textos, abreviaturas, emojis e símbolos linguagem<sup>60</sup> que faz parte da vida dos adolescentes. Contudo, mais uma vez, os textos não possuem indicação de fonte. É muito importante trabalhar com textos que circulam no meio social enquanto se aprende uma língua, pois ela “[...] é desenvolvida em interação permanente com a atividade de outros actantes (dos alunos principalmente) e com a utilização de instrumentos materiais ou simbólicos, oriundos da apropriação de artefatos disponíveis pelo meio social” (MACHADO E BRONCKART, 2009, p. 40).

---

<sup>60</sup> Conforme Figura 10.

Figura 10 - Seção 5.7 do *Students' Book*



**1** Look at the pictures and answer the questions.

- 1 What's the person doing in picture A?
- 2 How are texts different from tweets?

**2** **CLASS NOTE** Answer the questions.

- 1 Are you on Twitter?
- 2 How often do you write texts or tweets?
- 3 What's better, texting or tweeting? Why?

**3** In pairs, read the texts and tweets in B and C and answer the questions.

- 1 When is the Alpha Boys concert in Brighton?
- 2 How much are the tickets?
- 3 Who likes/doesn't like Alpha Boys?

**4** Study the Writing box. In pairs, write out the texts and tweets in pictures B and C with all the words.

Great news! There's an Alpha Boys concert ...

**Writing** Writing texts and tweets

To make texts and tweets short, you can:

- eliminate some words, e.g. *I, you, there, a/an, the, some, be, do, have*
- use symbols, abbreviations and acronyms, e.g.
  - @ = at; 2 = to/too; 4 = for
  - b = be; c = see; u = you; r = are; y = why
  - bfn = bye for now; lol = laughing out loud; plz = please; 2nite = tonight; 2moro = tomorrow
- use emojis

- 1 😊 2 😊 3 😊 4 😊 5 😊

**5** Match emojis 1-5 in the Writing box with meanings a-e.

- |   |   |
|---|---|
| a <input type="checkbox"/> I'm sad.     | d <input type="checkbox"/> I love it/you! |
| b <input type="checkbox"/> Kisses!      | e <input type="checkbox"/> I'm happy.     |
| c <input type="checkbox"/> I'm shocked. |   |

**6** Make the sentences shorter. Use the Writing box to help you.

- 1 Do you want to come here later?  
*Want 2 come here l8r?*
- 2 I've got the tickets for the concert.
- 3 Wait for me at the bus stop, please.
- 4 Are you OK to see us tomorrow?
- 5 Great! Thanks. Bye for now.
- 6 See you tonight!
- 7 Why are you late?!

**Writing Time**

**7** In groups, write texts or tweets to other groups about the ideas below. Use the Writing box to help you make the texts and tweets shorter. Reply to the messages you receive.

- school and homework
- plans with friends (TV, sport, shopping, music, cinema)

Maths homework difficult!  
Want 2 study 2gether 2nite? 😊

A atividade 1, “*Look the picture and answer the questions*<sup>61</sup>” faz o aprendiz pensar sobre a temática e sobre a estrutura dos dois gêneros de textos apresentados – *text message and tweet* –, explora a amplitude do texto (layout) e os elementos verbais e não verbais. Assim, a atividade tem potencial para desenvolver as CA e as CD dos estudantes. Sobre o trabalho com gêneros, é importante ressaltar que “[...]convoca-se a noção de gênero (discursivos ou textuais) como um instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino da leitura e de produção de textos escritos e, também, orais” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 10).

A atividade 2, “*Answer the questions*<sup>62</sup>”, busca questionar o aprendiz sobre o tema e assim, relaciona a temática com o conhecimento prévio do aprendiz, sendo assim, seria possível desenvolver as CA e CD. Enquanto, a atividade 3, “*In pairs, read the the texts and tweets in B and C and answer the questions*<sup>63</sup>”, propõe-se a leitura dos textos para verificar informações específicas. Essa leitura teria potencial para desenvolver as CS se abordasse perguntas que envolvessem o pensamento crítico do leitor, de acordo com a proposta do SB, mas não são abordadas perguntas que evoluem a semântica dos textos. Assim como a atividade 2, na atividade 3 é provável que as CA e CD sejam desenvolvidas pois explora o plano geral do texto e o conteúdo temático.

O *warm-up* (aquecimento) e as sugestões do TB estão relacionados com a temática do texto, com a escrita de informações, com a exploração do significado das palavras, bem como com as abreviações do texto. Há uma *extra activity*<sup>64</sup> para que os estudantes desenhem *emojis* e realizem uma conversação sobre esses ideogramas eletrônicos.

A atividade 4, “*Study the Writing box. In pairs, write out the texts and tweets in Picture B and C with all the words*<sup>65</sup>”, é uma proposta de reescrita dos *texts* e *tweets* utilizando as abreviações e os *emojis*. Na tarefa, são abordadas a função e a forma de exploração do conteúdo do texto e o modo como os conteúdos são organizados, ou seja, podem ser exploradas as CD, há a escrita de sentenças, o que pode promover o desenvolvimento da CLD, além de explorar elementos verbais e não verbais o que viabiliza o desenvolvimento das CMS.

Na atividade 5, “*Match emojis 1-5 in the writing box with meanings a-e*<sup>66</sup>”, as CD também apresentam potencial para serem desenvolvidas, pois é preciso relacionar os *emojis* com frases, então faz-se necessário saber o significado e o sentido da informação e a a relação

<sup>61</sup> Olhe as imagens e responda as perguntas. (tradução nossa).

<sup>62</sup> Responda as perguntas (tradução nossa).

<sup>63</sup> Em pares, leia as mensagens de texto e *tweets* na B e C e responda as perguntas. (tradução nossa).

<sup>64</sup> Atividade extra (tradução nossa).

<sup>65</sup> Estude a caixa de escrita. Em duplas, escrevam os textos e tweets das Figuras B e C com todas as palavras. (tradução nossa).

<sup>66</sup> relacione as figuraras 1-5 da caixa de escrita com os significados a-e. (tradução nossa).

entre elementos verbais e não verbais. Também é possível dizer que a atividade pode abranger as CMS e CS, pois explora o sentido de relacionar a frase, ou palavra, com outra linguagem, a dos *emojis*.

A atividade 6, “*Make the sentences shorter. Use the Writing box to help you*<sup>67</sup>”, demonstra ter potencial para explorar as CD e as CLD, já que traz uma conexão com as outras atividades, nela os aprendizes devem usar abreviação para deixar as frases dadas mais curtas, ou seja, reescrita. Propõe-se a utilização de unidades linguísticas e explora-se a expansão de vocabulário que, neste caso, trata-se do uso de uma linguagem apropriada para *texts* e *tweets*. Segundo Schneuwly (1994) citado por Dolz e Gagnon (2015, p. 35): “Assim, os gêneros seriam as ferramentas que instituem a possibilidade da comunicação.”, por meio da dessa colocação, é possível verificar que quando uma atividade envolve o desenvolvimento das CL, ela possibilita ao aprendiz ser capaz de se comunicar por meio da língua.

A atividade 7 é chamada de “*writing time*<sup>68</sup>” e apresenta duas temáticas para que os aprendizes trabalhem em grupos, cada grupo deve escolher uma delas para escrever *texts* e *tweets* para o outro grupo. No TB, são apresentadas sugestões de abordagens no decorrer do *writing* além da proposta de reescrita após os *feedbacks*, que serão dados na troca de informações para cada aprendiz. Nessa proposta, foi possível verificar o uso da função e da forma do conteúdo do texto, como os conteúdos são organizados e mobilizados, ou seja, seria uma possibilidade de desenvolver as CD. Já as CLD, por sua vez, podem ser abordadas com a proposta de reescrita, na qual o aprendiz deve verificar a estrutura e a relação entre os enunciados, as frases e os parágrafos de um texto e a coesão e coerência. Acerca disso, vale destacar que “O aluno deve aprender também que escrever é (também) reescrever” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 89).

Por isso, a seção 5.7 da unidade 5, perante as seções analisadas, foi a que apresentou mais possibilidade para que as CL fossem desenvolvidas. A seção apresenta fragilidades como o fato de não utilizar textos autênticos e não propor a escrita e uso do gênero de texto em situações reais de comunicação. Apensar disso, essa foi a única, das seções analisadas, com potencial para o desenvolvimento das cinco CL por meio das atividades propostas.

Trazemos, portanto, o quadro 4 sintetizando as CL os resultados das análises descritas acima, das unidades 1 e 5.

---

<sup>67</sup> Faça sentenças menores. Use a caixa de escrita para ajudar você. (tradução nossa)

<sup>68</sup> Hora da escrita (tradução nossa)

Quadro 4 – Resultados da probabilidade de desenvolvimento das CL nas propostas de leitura e escrita (*reading and writing*)

			CAPACIDADES DE LINGUAGEM				
			CA	CD	CLD	CS	CMS
UNIDADE 1	<i>Reading and Vocabulary</i>	ATIVIDADE 1	X		X		
		ATIVIDADE 2		X			
		ATIVIDADE 3	X				
		ATIVIDADE 4			X		
		ATIVIDADE 5			X		
		ATIVIDADE 6			X		
	<i>Writing</i>	ATIVIDADE 1	X				
		ATIVIDADE 2	X				
		ATIVIDADE 3			X		
		ATIVIDADE 4		X			
		ATIVIDADE 5		X	X		
		ATIVIDADE 6			X		
		ATIVIDADE 7	X	X			
UNIDADE 5	<i>Reading and Vocabulary</i>	ATIVIDADE 1	X				
		ATIVIDADE 2	X				
		ATIVIDADE 3	X	X			
		ATIVIDADE 4			X		
		ATIVIDADE 5			X		
		ATIVIDADE 6	X		X		
	<i>Writing</i>	ATIVIDADE 1	X	X			
		ATIVIDADE 2	X	X			
		ATIVIDADE 3	X	X			
		ATIVIDADE 4		X	X		X
		ATIVIDADE 5		X		X	X
		ATIVIDADE 6		X	X		
		ATIVIDADE 7		X			

Fonte: própria autora (2023) com base em CRISTOVÃO (2013, 2018).

Ao analisar as seções de *writing* e *reading* dessas duas unidades do livro *Wider World 1* (Pearson Education, 2019), foi possível constatar a existência de propostas de atividades que apresentam potencial para desenvolverem as CL, porém seria benéfico ampliar e incluir, principalmente, atividades para desenvolver as CS, a qual é abordada de forma limitada. Isso

deveria ser levado em consideração porque “quanto mais precisa [for] a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mas ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão associadas” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 89). Além disso, o *Wider World 1* segue um padrão fixo, fato que parece favorecer somente a possibilidade de promoção de algumas CL: as CA, as CD e as CLD.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O domínio de um idioma adicional tornou-se fundamental no contexto da sociedade globalizada nos últimos anos. Nesse cenário, os estudos relacionados ao ensino e à aprendizagem das línguas, no âmbito da linguística aplicada, também evoluíram sobremaneira. Neste contexto, um dos temas bastante estudado é o livro didático internacional. O LDLI foi a temática e foco deste estudo, pela ampla utilização em cursos livres, principalmente. O LDLI é um dos principais instrumentos utilizados pelos professores, que muitas vezes participam da seleção do material que será utilizado em cursos livres. Além disso, cresce a oferta de aulas particulares para as quais o professor carece de conhecimento teórico e prático para selecionar seu material. Todo esse contexto foi levado em consideração nas opções e definições que conduziram este estudo.

Dessa maneira, não existe um livro didático perfeito e/ou ideal, pois, não é possível criar livros específicos para cada aprendiz e cada contexto. Porém, os LDLI contemporâneos, em sua maioria, se orientam pela abordagem comunicativa, buscando o desenvolvimento das habilidades linguísticas de forma integrada, a fim de que o aprendiz alcance a tão almejada competência comunicativa. Nesse sentido, estando ciente das particularidades entre AC e o ISD, é possível afirmar que esses construtos não divergem em sua meta principal que é levar o aprendiz/estudante a se comunicar de forma oral e escrita em um idioma.

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, promoveu uma investigação para embasar teoricamente a análise realizada. Além do resgate histórico e a discussão sobre alguns estudos que tiveram como foco o LD, servindo para contextualizar o estudo, no Capítulo 2. O ISD e as capacidades de linguagem, discutidas no Capítulo 3, foram o principal apoio teórico desta pesquisa.

Os estudos de Bronckart (1999; 2006; 2008), Dolz, Pasquier e Bronckart (2017) Schneuwly e Dolz (2004), Cristovão (2018) elucidaram questões fundamentais para a compreensão sobre ISD, que tem no gênero textual o principal pilar que deu origem as propostas decorrentes para o ensino de línguas.

Bronckart (1999) apresenta que para a abordagem ISD as condutas humanas são o resultado das interações sociais que aconteceram ao longo da história da humanidade, ou seja, de um processo histórico de socialização por meio dos instrumentos semióticos. Assim, através das ações de linguagem que ocorrem por meio dos pré-construídos (gêneros de textos) é que ocorre a comunicação humana.



Sobre os gêneros é possível dizer que “são meios sócio-historicamente construídos para realizar os objetivos de uma ação de linguagem; em termos marxistas, são, portanto, instrumentos, mega-instrumentos mediadores de atividades dos seres humanos no mundo” (BRONKART, 1999, p. 103 apud SCHNEUWLY, 1994b). Com isso, é por meio da interação social que o ser humano se apropria dos pré-construídos para se comunicar e ao aprender um idioma estrangeiro é necessário que o aprendiz tenha contato com gêneros de textos autênticos para interagir através da nova língua. Assim, por meio de um MD com textos autênticos e propostas de atividades que possibilitem o desenvolvimento das CL, é provável que o aprendiz se aproprie dessa língua e possa agir por meio dela.

Diante disso, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar o livro *Wider World 1*, material didático voltado ao público adolescente, a fim de verificar as contribuições desse material para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos aprendizes, na perspectiva do ISD. Teoricamente, a análise se apoiou no ISD da corrente de Bronckart, considerando os estudos originais e os brasileiros, bastante representativos no desenvolvimento dessa corrente, em todo o mundo.

Para se alcançar o objetivo principal, foram estabelecidos três objetivos específicos: 1) analisar o livro 1 do professor (*Teacher's Book – TB*) da coleção *Wider World* (Pearson Education, 2019), a fim de compreender as concepções teóricas que embasam a proposta e a dinâmica da coleção como um todo; 2) analisar o livro do aluno (*Students' Book*) para compreender a estrutura do livro 1 e identificar os padrões existentes nas unidades, a fim de definir as categorias de análise, apresentando uma visão geral do material; 3) investigar a presença de gêneros textuais escritos no *Wider World 1* (Pearson Education, 2019) como articuladores das atividades de leitura e de escrita para evidenciar se e como essas atividades tinham potencial para promover o desenvolvimento e a ampliação das capacidades de linguagem dos aprendizes.

Quanto ao primeiro objetivo deste estudo, analisar o livro 1 do professor (*Teacher's Book – TB*) da coleção *Wider World* (Pearson Education, 2019), a fim de compreender as concepções teóricas que embasam a proposta e a dinâmica da coleção como um todo, destacamos que por meio desta análise do TB foi possível evidenciar como o SB é organizado, as concepções, metodologias e o fato de o TB proporcionar um apoio para que os professores entendam as propostas do SB e do WB. O material traz propostas complementares de como os professores poderiam conduzir as aulas em cada unidade. Um ponto importante a ser destacado é que no TB, a editora informa a autenticidade dos textos, a interatividade e a confiabilidade, as quais são premissas do livro, pensado para adolescentes.

Dessarte, ao analisar o SB, foi possível verificar uma fragilidade, quanto ao fato de que os textos não são acompanhados de suas fontes, portanto, não há evidências de que são autênticos. E apesar de não ser foco dessa pesquisa, verificamos um ponto forte do material, a presença de propostas de atividades *online* e uma diversidade de vídeos e áudios, assim, o texto está inserido no contexto tecnológico e globalizado.

O TB esclarece que o objetivo da coleção é desenvolver cidadãos globais, por meio dos cinco conceitos chaves, os chamados 5 C: comunicação, colaboração, criatividade, conhecimento cultural e pensamento crítico (*Critical Think*). Isso mostra que o livro apresenta uma AC que é compatível com as CL que é o aporte teórico desta análise, sendo assim, ao ter potencial para desenvolver no aprendiz as CL, também promoverá os conceitos chaves da coleção.

Por meio das análises realizadas, foi possível verificar que as CL podem ser desenvolvidas e se relacionam com o objetivo da coleção. Assim, evidenciamos que nem todas as CL têm a probabilidade de serem englobadas nas propostas do SB, uma delas é a CS que está relacionada com o pensamento crítico, um dos conceitos chaves da seção. Também há propostas de comunicação, mas o uso, pelos aprendizes, dos gêneros e escrita de gêneros é limitada, como vimos não são todas as unidades que propõem escrita, assim, alguns desses aspectos podem ser melhorados pela editora para contemplar esse objetivo para o desenvolvimento dos 5 C. Sendo assim, o TB é, consideravelmente, importante como um material orientador e suporte para o professor.

Em relação ao segundo objetivo, analisar o livro do aluno (*Students' Book*) para compreender a estrutura do livro 1 e identificar os padrões existentes nas unidades, a fim de definir as categorias de análise, apresentando uma visão geral do material, apuramos que o livro é dividido em 9 unidades que seguem um padrão, mas não são todas as unidades que apresentam seção de *writing* (escrita), foi por esse motivo que selecionamos 4 seções para analisarmos, sendo, essas das unidades 1 e 5, as quais possuem seções de *reading and writing* (leitura e escrita).

Sendo assim, constatamos que não é possível identificar a autenticidade dos gêneros de texto mencionados, pois não aparece a fonte ou a autoria na página do texto. Apesar disso, no final de cada unidade há um texto da *BBC Culture* e um vídeo, desses todos são artigos e exploram algo relacionado à temática de cada unidade, havendo um padrão nas atividades relativas a esses textos. Por isso, foi criado um quadro para averiguar variedade de gêneros no livro 1 da coleção *Wider World* o qual está também relacionado com o próximo objetivo.

Retomando o terceiro objetivo, investigar a presença de gêneros textuais escritos no *Wider World 1* (Pearson Education, 2019) como articuladores das atividades de leitura e de escrita para evidenciar se e como essas atividades tinham potencial para promover o desenvolvimento e a ampliação das capacidades de linguagem dos aprendizes, foi possível concluir que nas 4 seções analisadas apenas 1 apresentou potencial para o desenvolvimento das 5 CL.

Nas seções analisadas foi possível evidenciar que a grande fragilidade do livro é o fato de os gêneros não serem autênticos e não proporem atividades de uso em situações reais de comunicação tanto para a escrita quanto para a leitura, focando em desenvolver vocabulário e gramática. Mesmo nas seções de leitura, não há propostas de leitura que envolvam a semântica do texto, apesar da coleção se propor a desenvolver o *critical thinking*. Sobre isso, Bronckart (1990, p. 103) diz que “A apropriação dos gêneros, é, por isso, um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas.”. Dessa maneira, ao promover o desenvolvimento das CL e assim, tornar o aprendiz capaz de ler e escrever, também proporcionará a ele agir socialmente por meio da língua, no meio social que desejar ou precisar.

Para desenvolver a análise proposta neste estudo, considerando os objetivos, optamos por elencar cinco perguntas que se constituíram como as categorias de análise, as quais buscaram observar como os gêneros textuais estão presentes e são utilizados no livro, ou seja, qual o papel deles na condução do processo de ensino da língua inglesa.

Diante da análise realizada, cabe finalizar esta pesquisa retomando as questões que nortearam as análises. O primeiro aspecto analisado no livro *Wider World* foi: os gêneros presentes no *Wider World 1* (Pearson Education, 2017) são autênticos? Ou seja, são textos que circulam na sociedade, com indicação de fonte, não tendo sido produzidos especificamente para o ensino de itens linguísticos? Sobre isso, ficou evidente que apesar de aparecerem em um formato bem semelhante aos que circulam em mídias sociais, não podem ser considerados autênticos, pois não há menção da fonte da maioria dos textos, apenas alguns artigos têm como fonte a *BBC*. Apesar disso, não encontramos esses artigos da *BBC* em outros locais além do livro, por isso, fica a ideia de que esses textos foram produzidos especificamente para a coleção *Wider World*.

O segundo aspecto trouxe o questionamento: há uma variedade de gêneros ao longo das nove unidades? Por meio do Quadro 2 foi possível demonstrar que há certa variedade de gêneros de texto no SB da coleção *Wider World 1*, observamos que há a prevalência de artigos genéricos e de postagens em *blogs*, apesar disso, encontramos anúncios, histórias em quadrinhos e *emails*.

Em vista disso, o principal aspecto observado é a relação desses gêneros com a temática das unidades e os propósitos de ensino estão relacionados com o desenvolvimento de aspectos gramaticais e de vocabulário, busca de informações no texto e pouco ou quase nenhuma ênfase no sentido do gênero de texto e em seu uso social. Bronckart (1999, p. 108-109) diz que “o conhecimento das propriedades de uma situação de ação elabora-se na própria prática dos gêneros de texto disponíveis em uma determinada língua natural [...]”, por isso, são em situações reais, na interação social com os gêneros de texto e outros falantes que já dominam esses, que o aprendiz irá conhecer e se apropriar da língua que ocorre por meio dos textos.

O terceiro aspecto buscou saber: se os gêneros são utilizados de forma estratégica em cada unidade para promover o aprendizado da língua em situações reais de comunicação? A análise indicou que os gêneros são utilizados nas unidades, principalmente, como forma de contextualizar as temáticas, desenvolver a compreensão de leitura na busca de informações específicas, construir vocabulário e aspectos gramaticais.

Em consequência, a fragilidade é que o aprendiz não tem a possibilidade de explorar o sentido do gênero de texto e o seu uso para a comunicação em situações reais. Outro ponto observado é que o livro segue um padrão ao longo das nove unidades e que há única seção que não prevalece em todas as unidades é a seção de *writing*, ela só aparece nas unidades ímpares 1, 3, 5, 7 e 9. Isso demonstra que a coleção opta pelo desenvolvimento das habilidades de compreensão auditiva/oral, fala e leitura em detrimento da escrita.

O quarto aspecto analisado foi: os gêneros estão articulados com os princípios básicos destacados no TB: comunicação, colaboração, criatividade, consciência cultural e letramento digital (p. 11)? Sobre isso, constatamos que por haver uma variedade de gêneros esses princípios são desenvolvidos, mas, nas seções analisadas, esses são desenvolvidos de forma superficial e sem levar em consideração que a comunicação ocorre em situações reais. Ademais, a criatividade é um dos princípios pouco desenvolvidos, pois a maioria das propostas, solicita a retirada de informações do texto, preenchimento de lacunas, relacionar com a informação do texto, o que não propicia no desenvolvimento da criatividade no aprendiz.

E o último aspecto respondido foi: os gêneros presentes nas seções de leitura e de escrita estão articulados, ou seja, as unidades se preocupam em ensinar um gênero escrito específico, ao menos, em cada unidade? O gênero lido na unidade é o gênero que será escrito pelo aprendiz? Em relação a essa questão foi possível concluir que o foco do livro está relacionado com a temática da unidade e não com o gênero de texto que será realizada a leitura ou escrita.

Nas seções de leitura e escrita há uma variedade de gêneros de texto, apesar disso, ao longo das unidades os gêneros estão mais relacionados com a temática das unidades. Não são

todas as unidades que contemplam uma seção de escrita, isso demonstra que esta habilidade não tem a mesma relevância das outras para a coleção, como escuta, fala e leitura. Apesar disso, há gêneros de texto ao longo das unidades, no entanto, as propostas não proporcionam uma leitura significativa, com pensamento crítico e as propostas de escrita estão mais relacionadas com a temática do que com o gênero de texto, assim, como desenvolver aspectos gramaticais e de vocabulário em detrimento do uso social do gênero em situações reais de comunicação.

Embora os textos presentes *Wider World 1* (Pearson Education, 2019) abranjam temas/assuntos contemporâneos e atrativos para o seu público-alvo, pertencendo a gêneros que fazem parte do dia a dia dos adolescentes, os gêneros escritos que estão no livro não podem ser considerados autênticos em sua maioria. O fato de não trazer a indicação da fonte dos textos deprecia o material, pois, uma das premissas fundamentais para o ensino de línguas na atualidade é a utilização de textos, pertencentes a gêneros que circulam na sociedade. Nesse material, é possível inferir que os textos tenham sido criados para se ensinar itens linguísticos específicos.

Nesse sentido, também, ficou evidente que, embora haja certa variedade de gêneros ao longo das unidades, o foco do ensino é, principalmente, no vocabulário e na gramática. O livro é organizado considerando-se as habilidades linguísticas que são apresentadas em seções, porém, a seção destinada à leitura dos textos, não aprofunda realmente a compreensão leitora; são exploradas rapidamente estratégias de leitura de forma superficial, que não permitem ao aprendiz refletir e aprender sobre a estrutura dos gêneros e suas funções nas práticas sociais nas quais a linguagem é fundamental.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 67) dizem que “trata-se de levar o aluno ao domínio do gênero, exatamente como este funciona (realmente) nas práticas de linguagem de referência”. Nesse sentido, a promoção do aprendizado da língua em ou para situações reais de comunicação ficará a critério do professor. Dependerá da formação/conhecimento do professor para conseguir articular as temáticas das unidades com situações de contexto reais onde a comunicação em inglês possa acontecer.

Dessa forma, o desenvolvimento dos princípios básicos destacados no TB: comunicação, colaboração, criatividade, consciência cultural e letramento digital são questionados e questionáveis, pois, não havendo gêneros autênticos nas unidades, todo o processo de ensino e de aprendizagem pode ficar comprometido, se for considerado o livro, apenas.

No que tange à articulação entre a leitura e a escrita, como já mencionado, a leitura é abordada de forma superficial, mesmo estando presente em todas as unidades. Além disso, o

material é fragilizado pela ausência de propostas de escrita em todas as unidades. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 62), “As práticas sociais implicam tanto dimensões sociais como cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular. Para analisá-las, as interpretações feitas pelos agentes das situações são essenciais”. Por isso, não há uma articulação clara e objetiva entre os gêneros de textos propostos para a leitura e para a escrita, como visto na seção de análise a produção escrita não promove o uso dos gêneros produzidos em situação reais de comunicação e as atividades de escrita giram em torno do tipo de texto, principalmente, a descrição. Isso não favorece que o aprendiz se aproprie da estrutura do gênero, de suas funções em práticas de linguagem e, portanto, não promovem explicitamente o desenvolvimento das capacidades de linguagem.

Para contribuir com essa reflexão, Schneuwly e Dolz (2004, p. 67) pontuam que “Aprende-se a escrever, escrevendo, numa progressão que é, ela também, concebida como natural, constituindo-se segundo uma lógica que depende tão-somente do processo interno de desenvolvimento”.

Ao finalizar este estudo, cabe dizer que o livro *Wider World 1* (Pearson Education, 2019) poderia ter maior potencial para que as CL sejam desenvolvidas. Contudo, foram evidenciadas fragilidades, como o fato de o livro não deixar claro se os gêneros são autênticos, pois, não há indicação de suas fontes. Além disso, entendemos que o material de qualidade necessita apresentar propostas nas quais os gêneros sirvam de âncora, atividades a partir das quais o estudante possa aprender a agir pela linguagem. Por essa razão, as propostas do LD devem necessariamente envolver leitura, escrita, fala e compreensão oral que dialoguem entre si e que estejam situadas em contextos de comunicação verdadeiros. Nesse contexto, o LD deve apoiar o professor, trazendo propostas de leitura e escrita que favoreçam a interação e o uso de diferentes gêneros nas mais diversas situações.

Além do mais, a partir dos resultados deste estudo, é possível inferir como a formação do professor é fundamental. Pois, somente o professor bem formado, com conhecimentos teóricos e práticos que abranjam construtos contemporâneos e ampla capacidade crítica, será capaz de observar tais deficiências no LD. Essas considerações apontam para a necessidade outras pesquisas que relacionem conhecimentos sobre o uso e avaliação de materiais didáticos e a formação de professores.

Por outro lado, com esses resultados, fica evidente a relevância de o professor ter conhecimentos para realizar a análise de materiais didáticos, entre eles os LD. Pois, dessa forma, considerando a grande quantidade de materiais no mercado, é possível selecionar materiais mais condizentes com as demandas atuais, com relação ao domínio de um idioma.

Cabe, ainda, destacar que toda a pesquisa tem suas limitações e não foi diferente neste estudo. Questões como limitação/escopo do estudo e tempo para conclusão de uma pesquisa de mestrado, são algumas. Nesse sentido, outros estudos decorrentes deste são pertinentes, como análises extensivas e comparativas entre diferentes livros, bem como, um estudo de cunho etnográfico envolvendo o uso de LD e seus resultados.

Por conseguinte, as próprias limitações deste estudo nos provocam a discutir os aspectos convergentes e divergentes entre a AC e o ISD e se são materiais didáticos viáveis que considerassem ambas as teorias, a fim de promover um aprendizado de línguas com mais qualidade.

Finalizamos este estudo, portanto, destacando a relevância desta pesquisa que provoca diferentes reflexões para que novos estudos no campo da linguística aplicada sejam realizados, demonstrando quanto é complexa a área de ensino e aprendizagem de línguas e quanto, ainda, carece de estudos.

## REFERÊNCIAS

- ANJOS, Flávio Almeida dos. *Ideologia e omissão nos livros didáticos de língua inglesa*. Cruz das Almas: UFRB, 2017.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2018.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Coord.). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, Jean-Paul. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.
- CARVALHO, Mayara Da Conceição Gonçalves. *O gênero textual digital chat no livro didático: uma análise sociointeracionista das atividades de leitura e escrita*. 2019. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Linguística, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, 2019. Disponível em: <[https://sipac.unifesspa.edu.br/sigaa/public/programa/noticias\\_desc.jsf?lc=en\\_US&id=125&noticia=841598](https://sipac.unifesspa.edu.br/sigaa/public/programa/noticias_desc.jsf?lc=en_US&id=125&noticia=841598)>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- CHOPPING, Alain. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/GNrKqGpQnmdcxwKQ4VDTgNQ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15 de março de 2022.
- CORADINI, Kamyla Barbosa. *Análise dos aspectos culturais a partir dos gêneros textuais no livro didático circles – PNLD 2018*. 2018. Dissertação (Mestrado) – Curso do Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Araraquara, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/165194>>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Procedimentos de análise e interpretação em textos de avaliação. GUIMARÃES, de Mattos Ana Maria; MACHADO, Ana Rachel; COUTINHO, Antônia. (Orgs.). *O Interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- DIAS, Luciano Herbert. *Uma lente cultural sobre o livro didático de língua inglesa*. 2006. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Brasília, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/3408>>. Acesso em: 22 de mar. 2022.
- DIAS, Reinildes. Critérios para avaliação do livro didático (LD) de Língua Estrangeira no contexto do segundo ciclo do Ensino Fundamental. In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera



Lúcia (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

DOLZ, Joaquim; PASQUIER, Auguste; BRONCKART, Jean-Paul. *A aquisição do discurso: emergência de uma competência ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem?* Porto Alegre: Nonada, 2017.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita - Elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

EDWARDS, Lynda. *Wider world 1: Workbook*. Harlow, England: Pearson Education, v. 1, 2017.

FRAGA, Dinorá. Questões teóricas do ISD face à emergência da internet como contexto de produção textual: um ligar para a emoção. GUIMARÃES, de Mattos Ana Maria; MACHADO, Ana Rachel; COUTINHO, Antónia. (Orgs.). *O Interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

FRICKER, Rod. *Wider world 1: Teacher's Book*. Harlow, England: Pearson Education, v. 1, 2020.

FRISON, Marli Dallagnol; e tal. *Livro didático como instrumento de apoio para a construção de propostas de ensino de ciências naturais*. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis, 2009, p. 4-5.

GAGNON, Roxane; DOLZ, Joaquim. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. In: BUENO, Luzia; COSTA-HÜBUS, Terezinha da conceição. *Gêneros orais no ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

GIMENEZ, Telma. Prefácio. In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

GONDIM, Ana Angélica Lima. *Desenvolvimento das capacidades de linguagem através das atividades dos livros didáticos de português língua estrangeira*. 2012. Dissertação (Mestrado) – Curso de Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/8278>>. Acesso em: 26 out. 2022.

GOIS, Amisa Dayane Lima de. *O livro didático de língua inglesa: legitimação do poder/saber*. 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017. Disponível em: <<https://ri.ufs.br/handle/riufs/8193>>. Acesso em: 15 dez. 2022.

GUIMARÃES, de Mattos Ana Maria; MACHADO, Ana Rachel; COUTINHO, Antônia. (Orgs.). *O Interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

HASTINGS, Bob; MCKINLAY, Stuart. *Wider world 1: Students' Book*. Harlow, England: Pearson Education, v.1, 2017.

JACOB, Ana Elisa; GUIMARÃES, Maria de Fátima. *As capacidades de linguagem no trabalho proposto com o gênero debate na BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental*. São Francisco: Veredas, 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Anna Rachel, et al. Relações entre a linguagem e o trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. In: MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELI, Lília Santos; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. *Linguagem e educação*. Campinas: Mercado Letras, 2009.

MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. (Re)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELI, Lília Santos; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. *Linguagem e educação*. Campinas: Mercado Letras, 2009.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. *Sequências e projetos didáticos no pacto nacional pela alfabetização na idade certa: uma leitura*. Campinas: Pontes Editores, 2018.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2011.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e; História do material didático. In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

PINTO, Abuêndia Padilha; PESSOA, Kátia Nepomuceno. Gêneros textuais: professor, aluno e o livro didático de língua inglesa nas práticas sociais. In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico* [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O papel eminentemente político dos materiais didáticos de inglês como língua estrangeira. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio. (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: Editora da UFBA, 2012.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SANTOS, Juliana Ferreira Dos. *Atividades de leitura no ensino da língua inglesa: uma análise no livro didático “Beyond words” do 6º ano*. 2020. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Taubaté, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/14218>>. Acesso em: 16 jan. 2023.

SCHEYERL, Denise. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio. (Org). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: Editora da UFBA, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetivos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; NOVERRAZ, Michèle; DOLZ, Joaquim. Sequência didática para o oral e escrito: Apresentação de procedimentos. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SIQUEIRA, Sávio. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio. *Materiais Didáticos: para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: Edufba, 2012.

SOUZA-LUZ, Ana Claudia Cury Calia de. *Análise e avaliação de livros didáticos e a etapa de seleção das coleções do PNL D: a participação do professor de língua inglesa*. 2015. Dissertação (Mestrado) - Programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000203861>>. Acesso em: 24 nov. 2022.

SOUSA, Maria Greiciane Mesquita. *A compreensão dos gêneros textuais evocada pelas capacidades de linguagem em propostas de atividades nos livros didáticos do 6º ano do ensino fundamental*. 2021. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/63157>>. Acesso em: 25 jan. 2023.

STUTZ, Lidia; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. *A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de língua inglesa*. Londrina: Signum, 2011.

TOMLINSON, Beian. Materials development. In: CARTER, Ronald; NUNAN, David. *The Cambridge guide to teaching english to speakers of other languages*. New York: Cambridge University Press, 2001.



**UPF**  
UNIVERSIDADE  
DE PASSO FUNDO

UPF Campus I - BR 285, São José  
Passo Fundo - RS - CEP: 99052-900  
(54) 3316 7000 - [www.upf.br](http://www.upf.br)