

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA  
NÍVEL DOUTORADO

RAQUEL SALCEDO GOMES

PRÁXIS E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA:  
MEDIAÇÕES DO LIVRO DIDÁTICO DO PNLD-LEM

SÃO LEOPOLDO

2017



Raquel Salcedo Gomes

PRÁXIS E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA:  
Mediações do livro didático do PNLD-LEM

Tese apresentada como requisito parcial para  
obtenção do título de Doutora em Linguística  
Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em  
Linguística Aplicada da Universidade do Vale do  
Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Marília dos Santos Lima

São Leopoldo

2017



G633p Gomes, Raquel Salcedo.  
Práxis e educação linguística : mediações do livro  
didático do PNLD-LEM / Raquel Salcedo Gomes. – 2017.  
222 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos  
Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística  
Aplicada, 2017.

“Orientadora: Profa. Dra. Marília dos Santos Lima.”

1. Práxis. 2. Educação linguística. 3. Livro didático. 4.  
Teoria sociocultural. 5. Linguística cognitiva. I. Título.

CDU 81'33

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Bibliotecário: Flávio Nunes – CRB 10/1298)

RAQUEL SALCEDO GOMES

"PRÁXIS E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: MEDIAÇÕES DO LIVRO DIDÁTICO DO  
PNLD-LEM"

Tese apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Doutor, pelo  
Programa de Pós-Graduação em  
Linguística Aplicada da Universidade do  
Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

APROVADA EM 16 DE FEVEREIRO DE 2017

BANCA EXAMINADORA

  
\_\_\_\_\_  
PROF. DR. ANTONIO ESCANDIEL DE SOUZA - UNICRUZ

  
\_\_\_\_\_  
PROFA. DRA. SIMONE SARMENTO - UFRGS

  
\_\_\_\_\_  
PROFA. DRA. CÁTIA DE AZEVEDO FRONZA - UNISINOS

  
\_\_\_\_\_  
PROFA. DRA. MARILIA DOS SANTOS LIMA - UNISINOS

Para meus avós, pais e filhos.

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Marília dos Santos Lima, por, além de ter desempenhado sua função de orientar esta tese com competência, elegância, parceria, bom senso e paciência, ter me ensinado a ser uma pessoa melhor a partir de seu próprio olhar de (com)paixão pela vida, pela profissão, pelos seres humanos, pelo igual e pelo diferente, e de seu exemplo de coerência ao praticar a teoria, sempre considerando, em nossa relação de ensino e aprendizagem, minha própria ZDP, nossa mediação por artefatos diversos, bem como a processualidade da construção dessa pesquisa e de minha construção como pesquisadora.

Aos professores Antonio Escandiel de Souza, Cátia de Azevedo Fronza, Elisabete Andrade Longaray e Simone Sarmiento, pelas leituras atentas e comentários preciosos em meus momentos de banca.

Ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e seus membros, docentes, discentes e colaboradores, parceiros queridos em meus processos de formação desde a iniciação científica.

A meus pais, Waleska e Carlos, por sempre apoiarem, e até provocarem, minha “mania” de estudar. Quando criança, eles diziam que, se eu não estudasse, iria me dar mal. Levei essa recorrente afirmação deles tão a sério que não mais consegui parar.

A meu amado marido, Marcelo Salcedo Gomes, por ter me acompanhado em cada passo dessa empreitada, com discussões animadas, carinhos afáveis e importantes críticas e “paratequietos”. Dividir contigo as alegrias e frustrações, as conquistas e tensões, dá um sentido muito mais intenso e colorido à minha existência.

À vida, por ser tão complexa, difícil e fascinante.

À ciência e à filosofia, modos humanos de operar na linguagem e produzir cultura, forças e formas que medeiam nossos processos cognitivo-linguageiros, produzindo a nós mesmos e a nossos mundos.

Enfim, a todos e todas que venham a ler esta pesquisa e inventar dela algum sentido.



## RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo investigar o potencial de mediação de um livro didático de língua estrangeira moderna do PNLD na educação linguística, convocando à práxis (LANTOLF & POEHNER, 2014) entre a teoria sociocultural, como teoria que explica o funcionamento psicológico humano, e a linguística cognitiva, abordagem que busca explicações sobre a natureza dos fenômenos linguísticos a partir de sua interface com as ciências cognitivas. A mediação pode ser compreendida como intervenção, interferência no modo como a atividade irá ocorrer. Construto central na teoria sociocultural de Vygotsky (1978; 2005; 2007), essa perspectiva orienta que a aprendizagem e o desenvolvimento acontecem de forma mediada por artefatos culturais, materiais e imateriais (ou simbólicos), sendo a língua o principal deles. Para Vygotsky, a chave do desenvolvimento da cognição reside na atividade. Assim, sua teoria fundamenta-se, inspirada pelo materialismo dialético marxista, na noção de práxis (VYGOTSKY, 2004), ou prática, que seria o que provoca o aprender, mediante a interação com outras pessoas e com artefatos, em movimentos heterogêneos que se dão de fora para dentro, na direção de uma internalização de saberes. Lantolf e Poehner (2014) advogam em favor da práxis como imperativo pedagógico à área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, defendendo que a noção, preconizando uma prática teoricamente informada, contribui para eliminar a dicotomia entre teoria e prática que tem sido problematizada na linguística aplicada. Considerando os conceitos de práxis e de mediação, a metodologia de investigação desenvolvida consistiu na análise do manual do professor e do livro do aluno para os quatro anos finais do ensino fundamental da coleção didática de língua inglesa *Alive!* (MENEZES, et al., 2012), aprovada para o PNLD de 2014, à luz de princípios da teoria sociocultural e da linguística cognitiva. O estudo realizado aponta para a presença da práxis na elaboração da coleção *Alive!*, visto ser a coleção cuidadosamente delineada para a formação continuada do professor e aprendizagem crítica dos alunos, processos projetados no livro didático mediante interlocuções com diferentes autores, teorias e conceitos da linguística aplicada.

Palavras-chave: Práxis. Educação Linguística. Livro Didático. Teoria Sociocultural. Linguística Cognitiva.

## ABSTRACT

The present research aimed to investigate the potential mediation of a foreign language textbook through a praxis dialogue (LANTOLF & POEHNER, 2014) between sociocultural theory, as a theory that explains human psychological functioning, and cognitive linguistics, an approach that seeks explanations about the nature of linguistic phenomena from its interface with the cognitive sciences. Mediation can be understood as intervention, interference in the way the activity will occur. This central perspective in Vygotsky's sociocultural theory (1978, 2005, 2007) suggests that learning and development take place in a mediated way through cultural, material and immaterial (or symbolic) artifacts. For Vygotsky, the key to the development of cognition lies in activity. Thus, his theory, inspired by Marxist dialectical materialism, is based on the notion of praxis (VYGOTSKY, 2004), or practice, which is what causes learning, through interaction with other people and with artifacts, in heterogeneous movements that work towards an internalization of knowledge. Lantolf and Poehner (2014) argue in favor of praxis as a pedagogical imperative to the area of foreign language teaching and learning, arguing that the notion, recommending a theoretically informed practice, contributes to eliminate the dichotomy between theory and practice that has been largely discussed and criticized in applied linguistics. Considering the concepts of praxis and mediation, the research methodology developed consisted of the analysis of the teacher's manual and the student's book for the final four years of elementary education in the English language didactic collection *Alive!* (MENEZES, et al., 2012), approved for the PNLD of 2014, in the light of principles of sociocultural theory and cognitive linguistics. The analysis points to the presence of praxis in the elaboration of *Alive!*, since the collection is carefully designed for teacher's continual education and critical learning of students, processes projected in the textbook through interlocutions with different authors, theories and concepts of applied linguistics.

Keywords: Praxis. Language Education. Textbook. Sociocultural Theory. Cognitive Linguistics.

## LISTA DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1 - Mediações trianguladas no LD .....                                      | 35  |
| Figura 2 - Trama conceitual da TSC na circularidade das mediações.....             | 37  |
| Figura 3 - Coleção didática Alive! .....   | 79  |
| Figura 4 - Avaliações qualitativas das coleções aprovadas ao PNLD-LEM.....         | 81  |
| Figura 5 - imagens-tema da capa de Alive! para o 6o Ano do ensino fundamental..... | 99  |
| Figura 6 - imagens-tema da capa de Alive! para o 7o Ano do ensino fundamental..... | 123 |
| Figura 7 - imagens-tema da capa de Alive! para o 8o Ano do ensino fundamental..... | 149 |
| Figura 8 - imagens-tema da capa de Alive! para o 9o Ano do ensino fundamental..... | 170 |

## LISTA DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1 - Critérios específicos de avaliação das coleções do PNLD para LE..... | 64  |
| Quadro 2 - composição das unidades de Alive! para o 6o Ano .....                | 122 |
| Quadro 3 - composição das unidades de Alive! para o 7o Ano .....                | 147 |
| Quadro 4 - composição das unidades de Alive! para o 8o Ano .....                | 169 |
| Quadro 5 - composição das unidades de Alive! para o 9o Ano .....                | 184 |

## LISTA DE SIGLAS

|         |   |
|---------|---|
| AD      | Avaliação Dinâmica                            |
| EL      | Educação Linguística                          |
| FNDE    | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| ITS     | Instrução Teórica Sistêmica                   |
| LA      | Linguística Aplicada                          |
| LC      | Linguística Cognitiva                         |
| LD      | Livro Didático                                |
| LE      | Língua Estrangeira                            |
| LEM     | Língua Estrangeira Moderna                    |
| MEC     | Ministério da Educação                        |
| PNLD    | Programa Nacional do Livro Didático           |
| ProInfo | Programa Nacional de Tecnologia Educacional   |
| ProUCA  | Programa Um Computador por Aluno              |
| SLA     | Second Language Acquisition                   |
| TSC     | Teoria Sociocultural                          |
| ZDP     | Zona de Desenvolvimento Proximal              |

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| 1 O MAPA DA PRÁXIS.....  | 11  |
| 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO.....  | 11  |
| 1.2 PROBLEMA E OBJETIVOS.....  | 16  |
| 1.2.1 Objetivo Geral.....  | 16  |
| 1.2.2 Objetivos Específicos.....   | 16  |
| 1.3 DISTRIBUIÇÃO DOS CAPÍTULOS.....  | 17  |
| 2 A PRÁXIS DIALÉTICA ENTRE A TEORIA SOCIOCULTURAL E A LINGUÍSTICA COGNITIVA..... | 18  |
| 2.1 PRÁXIS.....  | 18  |
| 2.2 A TEORIA SOCIOCULTURAL.....  | 27  |
| 2.3 A LINGUÍSTICA COGNITIVA.....   | 38  |
| 3 A PRÁXIS DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO DO PNLD-LEM.....            | 50  |
| 3.1 A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA.....  | 50  |
| 3.2 O PNLD-LEM.....  | 59  |
| 3.3 LIVRO DIDÁTICO.....  | 67  |
| 4 METODOLOGIA DAS MEDIAÇÕES.....   | 75  |
| 4.1 DA MEDIAÇÃO ÀS MEDIAÇÕES.....  | 77  |
| 4.2 APRESENTAÇÃO DO EMPÍRICO: A COLEÇÃO ALIVE!.....                              | 78  |
| 5 A PRÁXIS DAS MEDIAÇÕES.....  | 82  |
| 5.1 O MANUAL DO PROFESSOR.....   | 82  |
| 5.2 ALIVE! 6o ANO.....   | 98  |
| 5.3 ALIVE! 7o ANO.....   | 123 |
| 5.4 ALIVE! 8o ANO.....   | 149 |
| 5.5 ALIVE! 9o ANO.....   | 170 |
| 5.6 DISCUSSÃO.....   | 185 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....  | 194 |
| REFERÊNCIAS.....   | 206 |

|   |     |
|---|-----|
| ANEXO I - QUADRO DE DETALHAMENTO DAS SEÇÕES DE ALIVE!.....    | 221 |
| ANEXO II - QUADRO DE SUGESTÕES DE DISTRIBUIÇÃO DAS AULAS..... | 222 |

## 1 O MAPA DA PRÁXIS

### 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Esta tese consiste em um trabalho de investigação sobre o potencial de mediação do livro didático de língua estrangeira moderna (LEM) do Programa Nacional do Livro Didático<sup>1</sup>(PNLD) na educação linguística (EL), convocando à práxis (LANTOLF & POEHNER, 2014) entre duas teorias, a saber: a teoria sociocultural (TSC) e a linguística cognitiva (LC).

O livro didático de língua estrangeira moderna tem sido objeto de uma série de investimentos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento para a Educação Básica (FNDE), autarquia federal responsável pela execução das políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC). Através do Programa Nacional do Livro Didático, a seleção e distribuição de livros didáticos dessa disciplina para as escolas públicas do país tem sido viabilizada e efetivada desde 2011.

Este material pedagógico suscita uma série de crenças sobre seu papel nos processos de ensino e aprendizagem a ele subjacentes. Conforme Ramos (2009), é por vezes visto como um engessador das aulas, bem como um aliado, um guia ou um suporte à prática docente e às atividades de aprendizagem dos estudantes. Carrega todas essas possibilidades, a depender do modo como é produzido, distribuído, percebido e utilizado pelo professor e pelos alunos.

Devido mesmo a todas elas, é necessário reconhecer seu potencial de mediação, isto é, sua própria agência em meio a esses outros atores. Nesse sentido, o tomo nesta pesquisa como mediador dos processos que podem se dar nos espaços escolares, no âmbito da educação linguística formal em língua estrangeira, especificamente em língua inglesa.

O conceito de mediação pode ser compreendido como esse estar no meio de, intervir, interferir no modo como a atividade irá ocorrer. Mediação é um construto teórico central na teoria sociocultural ou histórico-cultural de Vygotsky (1978; 1987; 2000; 2005; 2007). Para Vygotsky, a aprendizagem e o desenvolvimento acontecem de forma mediada por artefatos culturais, materiais e imateriais (ou simbólicos), sendo a língua o principal destes últimos.

Segundo o pesquisador russo, a chave para o desenvolvimento da cognição reside na atividade: aprendemos agindo no mundo, fazendo coisas com outras pessoas por meio de

---

<sup>1</sup> O Programa Nacional do Livro Didático fornece às escolas públicas de ensino fundamental e médio livros didáticos e acervos de obras literárias, complementares e dicionários, sendo executado em ciclos trienais alternados e adquirindo, distribuindo, repondo e complementando livros para os estudantes destas etapas da educação básica (Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao>. Acesso em: 17 fev. 2017).



instrumentos. Assim, sua teoria fundamenta-se, inspirada pelo materialismo dialético marxista, na noção de práxis (VYGOTSKY, 2004). A práxis, ou prática, seria o que provoca o aprender, mediante a interação com outras pessoas e com artefatos, em movimentos heterogêneos que se dão de fora para dentro, na direção daquilo que Vygotsky denominava uma internalização de saberes, desenvolvidos por meio de práticas que possibilitam novas práticas, mais complexas.

Nesta investigação, práxis de meu próprio processo de tornar-me pesquisadora, minha intenção é analisar o livro didático como artefato cultural mediador cujos discursos, concepções de linguagem, de instrução, de apresentação metalinguística e de tarefas reconstruem a atividade educativa, propondo programas de ação didática que objetivam levar os aprendizes a um aprofundamento do saber sobre a língua estudada, no âmbito de sua educação linguística formal.

Parto então da premissa de que o livro didático exerce agência, isto é, ele “age”. Não como um ser humano age, de forma indeterminada, tendo sua ação imediata reprogramada a cada segundo, em cada nova interação, mas que o livro “age” no sentido de que é o produto de um processo de planejamento de ensino e aprendizagem materializado em um projeto gráfico didático-pedagógico que tem por finalidade um enquadramento da ação educativa. O livro didático leva para as aulas de língua estrangeira um modelo de como essas aulas devem ser, de como as atividades de aprendizagem podem acontecer, de quais ações desempenhar para que o processo de ensino e aprendizagem seja bem sucedido.

Meu interesse pelo livro didático do PNLD surgiu no final de 2010, quando fui aprovada em concurso público e comecei a lecionar a língua inglesa para o Ensino Fundamental, depois de aproximadamente nove anos de experiência como professora em cursos livres. No ano seguinte, 2011, ingressei no mestrado, interessada em estudar a relação entre linguagem e tecnologia digital, perturbada que estava (e estou) por estes artefatos digitais, actantes não-humanos que invadiram meu cotidiano e começaram a modular experiências sempre mais intensamente. No mestrado, investiguei, a partir de uma perspectiva semiótica, o impacto das interações entre as linguagens verbal e não-verbal na produção de sentido em textos na tela digital, mais especificamente em blogs produzidos por meus alunos<sup>2</sup>. Os caminhos percorridos no mestrado me mostraram que o uso das linguagens em contexto digital tem produzido híbridos, mistos culturais que põem em cheque as separações transcendentais entre os objetos, articuladas pela ciência dita moderna, positivista, disciplinar.

---

<sup>2</sup> GOMES, Raquel Salcedo. Textualidade sincrética em blogs produzidos por estudantes do Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. São Leopoldo: Universidade do Vale dos Sinos, 2013.

Por não ter ainda direito a férias integrais, no verão de 2011, permaneci mais dias na escola e acompanhei a chegada de uma quantidade enorme de livros didáticos do PNLD que eram descarregados à porta, deixando o corpo de colaboradores bastante irrequieto sobre a logística de armazenamento dessas torres de livros nas dependências do espaço escolar. Qual não foi minha surpresa ao perceber, entremeio às pilhas, livros didáticos também relativos à minha disciplina? Comecei imediatamente a manuseá-los e acessei a internet na busca por saber mais sobre aqueles objetos e como poderiam modificar meu trabalho no ano letivo seguinte.

Desde então, não consegui abrandar a curiosidade a respeito desse artefato mediador. Ministrei uma formação continuada sobre um projeto de trabalho que desenvolvi em sala de aula com o uso de um livro didático do PNLD a colegas da rede de educação em que trabalhava em 2011<sup>3</sup> e redigi um artigo sobre o tema ainda no mesmo ano, que foi publicado em 2013<sup>4</sup>.

Já durante este encontro de formação continuada com meus colegas professores, controvérsias não demoraram a surgir. Alguns posicionaram-se favoravelmente ao uso do LD nas atividades com alunos, outros já se afirmaram contrários a ele, relataram utilizá-lo apenas como apoio na preparação de suas ações de docência, enquanto outros ainda relataram fazer uso ocasional deste material em suas aulas, a depender do andamento dos processos de aprendizagem de suas turmas. Todos reiteraram que é um instrumento importante para o trabalho do professor. No entanto, quanto a aspectos negativos, ressaltaram que ele rouba a liberdade do processo pedagógico, que geralmente possui atividades maçantes e desagradáveis aos alunos (“chatas”, foi o termo que usaram), que apresenta insumo linguístico em um nível desproporcional aos conhecimentos prévios e potenciais dos estudantes, não podendo ser utilizado sem adaptações, que traz assuntos desinteressantes ou estereotipados, numa caricatura da realidade que acabaria por exaurir a motivação tanto de alunos quanto de professores.

Na pesquisa que desenvolvi, conforme mencionado acima, resultante em artigo científico, olhei para o livro didático enquanto produto de consumo, portador de uma linguagem sincrética de cunho publicitário-educacional cujo objetivo principal é a promoção do próprio livro e da finalidade à qual foi destinado: o ensino de língua estrangeira. Ao analisar sua capa e primeira unidade, pude notar que a hibridização entre texto verbal e imagem almeja persuadir o leitor a respeito do saber que o livro didático proporciona sobre a língua inglesa, ela mesma objeto de poder, de diferentes capitais sociais e culturais (BOURDIEU, 1974; 1998) advindos

---

<sup>3</sup> GOMES, Raquel Salcedo. Encontro de formação continuada de professores - English Study Files: projeto de trabalho a partir do livro didático do PNLD para aulas de LE, 2011.

<sup>4</sup> GOMES, Raquel Salcedo; GOMES, Marcelo Salcedo. Sincretismo na figurativização da aula de inglês: análise de um livro didático. Cadernos de Semiótica Aplicada (Araraquara), v. 11, p. 57-70, 2013.

da educação linguística no idioma. Na pesquisa atual, coloco-me uma nova interrogação: enquanto artefato de mediação pedagógica, como se caracteriza um LD do PNLD?

Seja no que diz respeito às suas dimensões pedagógicas, seja em seus aspectos político-culturais, o livro didático me intriga, divide meus pensamentos, perturba meus afetos. Seja como professora, seja como pesquisadora, tenho dele me ocupado persistentemente. Por esta razão, decidi sobre ele me debruçar uma vez mais nesta tese, buscando atender ao mesmo tempo para suas contradições e seu potencial pedagógico, tentando compreender consensos e alterações que o circundam, procurando detectar os elementos que acalentam sua constância, apesar de tantas controvérsias autorizadas que continuam lhe dizendo respeito. Almejo olhar para o livro didático em sua complexidade, sua atualização e permanência através de seu potencial mediador da educação linguística nacional.

Desde que meu interesse sobre o tema começou, percebi que a maior parte das pesquisas sobre material didático tem focado nos aspectos discursivo-ideológico-políticos que lhe são pertinentes ou em aspectos de sua construção metodológica. A fim de testar essa hipótese, empreendi uma busca com os termos “livro didático” e “língua estrangeira” na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações brasileira. Na data (15 de outubro de 2014), encontrei 12 teses que tinham o LD como objeto de estudo, das quais apenas duas enfocavam aspectos pedagógico-formais do ensino de LE mediado pelo livro didático: Ensino-aprendizagem de léxico em espanhol como língua estrangeira (E/LE) por meio de corpora (as palavras polissêmicas nos livros didáticos) (ALONSO, 2013) e Subsídios para uma proposta de leitura crítica a partir do livro didático de inglês como língua estrangeira (BRAHIM, 2008). Outras duas teses tinham ênfases variadas, como A multimodalidade no material para o ensino de inglês como língua estrangeira (NOVELLINO, 2011), similar a meu estudo do artigo publicado em 2013, e A composição do gênero textual "manual do professor de coleções didáticas de língua inglesa do PNLD" (FERNANDEZ, 2014).

As outras seis teses encontradas, majoritárias na busca que empreendi, confirmaram minha hipótese da predominância de pesquisas sobre o LD com enfoque nos aspectos discursivo-ideológico-políticos pertinentes a este artefato. São elas: O poder do livro didático e a posição do professor no ensino de alemão como língua estrangeira (UPHOFF, 2009); O discurso ideológico no método reflets-Brésil (FONSECA, 2008); Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade: reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira (NARDI, 2007); Masculinidades e feminilidades dentro dos manuais do FLE (Francês língua estrangeira): das visões sexistas às relações de gênero (SILVA, 2008); O discurso sobre o livro didático de inglês: a construção da verdade na sociedade de controle

(BRAGA, 2014); e O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade (TÍLIO, 2006).

Considero todas as pesquisas encontradas de suma importância no esquadramento do livro didático, pois fornecem diferentes dados, metodologias, análises e conceituações sobre o assunto. Em minha própria pesquisa, procuro me posicionar a partir de uma intencionalidade que não é a de separar forma de conteúdo, ou signo de ideologia, mas de estudar o livro didático do PNLD nessas múltiplas dimensões, uma vez que é possível distingui-las, porém não separá-las. Minha intenção é olhar para o LD como um artefato que é, ao mesmo tempo, ferramenta material e imaterial daquilo que Vygotsky (1978; 1987) denominava em língua russa de *obuchenie*, isto é o processo de ensino e aprendizagem, concebido como uma única atividade dialética, que se orienta em duas direções. Assim, para mim, o livro didático propõe um protótipo da *obuchenie*, é um instrumento-programa que carrega, no sentido realmente de permitir levar de um lugar para o outro, um modelo da atividade educacional, nela interferindo, podendo modificá-la e ser modificado por ela.

O potencial de mediação do livro didático é, portanto, o objeto de estudo que gostaria de compartilhar e construir nesta pesquisa que toma por objeto empírico a coleção didática *Alive!* (MENEZES et al., 2012) de ensino de língua inglesa do PNLD para os anos finais do ensino fundamental. Os anos finais do ensino fundamental compreendem o 6o, 7o, 8o e 9o anos deste nível educacional, recentemente ampliado de oito para nove anos. É o nível de ensino em que a língua estrangeira torna-se obrigatória na educação básica, consistindo-se, portanto, na porta de entrada para a aprendizagem formal do idioma e no alicerce para a educação linguística institucional em língua estrangeira.

Intento que a presente investigação possa contribuir para o fortalecimento de práticas rumo a uma educação linguística que privilegie o respeito ao valor humano, à qualidade na diferença e nos embates cotidianos, a uma visão de linguagem e cognição como imbricadas em um continuum de formas e forças pela práxis, e a uma linguística aplicada aberta ao diálogo entre teorias, à reflexão e ao questionamento constantes.

## 1.2 PROBLEMA E OBJETIVOS

Redijo o problema da pesquisa da seguinte maneira: de que modo a coleção didática *Alive!* (MENEZES et al., 2012) do PNLD-LEM pode se constituir como potencial mediadora da educação linguística em língua estrangeira?

### 1.2.1 Objetivo Geral

O objetivo geral da pesquisa é investigar o potencial de mediação do livro didático do PNLD-LEM para a educação linguística brasileira.

### 1.2.2 Objetivos Específicos

- a) identificar as concepções teóricas e didático-metodológicas sobre ensino e aprendizagem e sobre língua e linguagem presentes no manual do professor, discutindo-as a partir da práxis do diálogo entre a teoria sociocultural e a linguística cognitiva;
- b) analisar de que modo tarefas e atividades propostas nos livros do aluno traduzem as concepções teóricas e didático-metodológicas apresentadas no manual do professor, discutindo o modo como conceptualizam o processo da obuchenie;
- c) refletir sobre como linguagem e cognição se interrelacionam nas tarefas e atividades propostas na coleção, indicando caminhos para a educação linguística enquanto práxis que postula um diálogo entre a teoria sociocultural e a linguística cognitiva.

## 1.3 DISTRIBUIÇÃO DOS CAPÍTULOS

Após este capítulo de introdução, o capítulo 2 trata da apresentação da práxis e sua discussão, apontando suas bases filosóficas, científicas e metodológicas. Discute-se ainda os fundamentos da teoria sociocultural, apresentando seus principais conceitos, e da linguística cognitiva, com apresentação do conceito de linguagem que subjaz a ela e dos pressupostos e princípios que orientam a pesquisa nessa abordagem. Busca-se também explicar por que o diálogo entre as duas teorias é teoricamente pertinente e pode ser produtivo à concepção de educação linguística como práxis.

Já o capítulo 3 tem por finalidade a discussão do conceito de educação linguística e seu papel no que concerne ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras, ponderando-se também a respeito da educação linguística no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), seus processos de seleção e avaliação, e discutindo o livro didático como mediador de tal educação linguística no escopo da educação regular formal.

O capítulo 4 apresenta a metodologia desenvolvida para a presente pesquisa, a qual orienta-se pelos princípios da práxis com a finalidade de investigar as potenciais mediações do

livro didático do PNLD. A metodologia desenvolvida está sendo denominada metodologia das mediações. Nesse mesmo capítulo são discutidas algumas das implicações éticas da pesquisa, bem como é apresentado o objeto empírico da investigação: o manual do professor e livros do aluno coleção didática de língua inglesa Alive!, aprovada para o PNLD conforme o edital de 2014, para os anos finais do ensino fundamental.

No capítulo 5, encontram-se as análises do manual do professor e livros do aluno, realizadas a partir do método das mediações, explicado no capítulo 4. Há seis seções, uma para o manual do professor, outras quatro, uma para cada livro do aluno, e uma seção final de considerações sobre as análises, retomando os critérios empregados, o problema de pesquisa e os objetivos.

O capítulo 6 traz as considerações finais da tese e da trajetória da pesquisa(dora), com uma reflexão, a partir de uma interlocução com linguistas aplicados, a respeito da educação linguística como práxis no contexto da linguística aplicada contemporânea.

## 2 A PRÁXIS DIALÉTICA ENTRE A TEORIA SOCIOCULTURAL E A LINGUÍSTICA COGNITIVA

### 2.1 PRÁXIS

A partir do conceito de práxis (LANTOLF & POEHNER, 2014; VYGOTSKY, 2004), isto é, da ação humana enquanto unidade dialética entre teoria e prática ao longo do tempo, investigo como linguagem e cognição se entrelaçam e atualizam potenciais mediações no livro didático do PNLD. Adoto, da teoria sociocultural, uma concepção de livro didático (LD) como artefato mediador (VYGOTSKY, 2005; 2007), o qual considero como um amálgama de processos de trabalho que se estabilizaram em atividades pedagógicas, forças e movimentos que se solidificam em formas híbridas que criamos, utilizamos e ressignificamos na cultura, inventando e reinventando a nós mesmos, a estes artefatos e ao mundo que compartilhamos, em uma processualidade circular indeterminada.

Advogo em favor de um plano filosófico, ontológico e epistemológico, de imanência, no qual tudo que existe não vem de fora, de uma realidade externa e ideal, mas existe em simetria e coprodução. Assim, cognição e linguagem são concebidas como um continuum que nasce do mesmo plano de imanência, mas que difere de si mesmo devido aos movimentos que se dão com a práxis.

Desenvolvo minha reflexão teórica pensando no entrelaçamento entre linguagem e cognição nos processos de ensino e aprendizagem que estão projetados como mediadores no livro didático de língua estrangeira do PNLD, no âmbito da educação linguística. Nesse percurso de pensamento, reflito a respeito da noção de educação linguística como problematização da suposta lacuna entre teoria e prática, a ser neutralizada através do conceito de práxis, conforme argumentam Lantolf e Poehner (2014).

Esses autores defendem que a relação entre teoria e prática pode ser concebida como práxis, unidade dialética em que ambas estão intrinsecamente conectadas. Os autores denominam essa abordagem de imperativo pedagógico. Não admoestam em favor da construção de pontes para dirimir a suposta lacuna, mas buscam, a partir de conceitos que inspiraram a teoria sociocultural de Vygotsky, uma construção prático-conceitual que a elimine.

Práxis é, para Lantolf e Poehner (2014), a atividade prática teoricamente orientada e informada, a qual desenvolve e refina nossa compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, no caso deste trabalho, da língua estrangeira. Conforme o ponto de vista desses autores, a área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira tem atingido um ponto

de inflexão em que a práxis torna-se imperativa tanto para pesquisadores quanto para educadores, visto ser necessário aproximar os domínios da ciência e da pesquisa aos domínios do ensino e da aprendizagem. Ao que acrescento, a partir de minha vivência como aprendiz de linguística aplicada, a importância de se tomar a linguagem em uso como atravessadora das barreiras entre esses domínios e sua unificadora.

Lantolf e Poehner (2014) afirmam que os professores precisam ter conhecimento profundo e sistemático de uma teoria do desenvolvimento coerente, como é o caso da teoria sociocultural (TSC), a fim de entender o potencial para suas práticas de intervir e modelar o desenvolvimento do estudante de língua estrangeira. Igualmente importante é, para os autores, o conhecimento linguístico de alta qualidade, essencial se professores querem mover-se além de regras básicas de gramática ou de uma visão estática da linguagem e organizar seus planos de ensino de língua estrangeira em torno de conhecimentos científicos sobre a língua. Na opinião dos autores, esse é um aspecto da formação docente que tem sido negligenciado, o que talvez possa ser explicado pela cisão entre pesquisa básica e aplicada nas ciências, dentre as quais a divisão entre linguística e linguística aplicada.

Da mesma forma, pesquisadores necessitam de um entendimento profundo a respeito das práticas de ensino e dos processos de aprendizagem de língua estrangeira. Lantolf e Poehner (2014), retomando uma afirmação de Kurt Lewin, consideram que não há nada mais teórico do que uma boa prática, assim como não há nada mais prático do que uma boa teoria, de modo que teoria e prática derivam uma da outra, em uma relação de reciprocidade, não fazendo sentido, portanto, considerarmos a mera “aplicação” de uma teoria, nem a reflexão abstrata sobre uma prática. Os autores defendem que a noção de práxis está na base da teoria sociocultural de Vygotsky e que, a partir dela, a relação teoria-prática é cíclica e coemergente, sem a pressuposição de uma antes ou após a outra.

Nessa caminhada junto de Lantolf e Poehner (2014), referencial teórico-conceitual fundamental nesta tese, alinho, como o fazem esses autores, a teoria sociocultural, com que eles prioritariamente trabalham, à linguística cognitiva (LC), área de pesquisa que surgiu em decorrência de questionamentos de premissas tradicionais da linguística, das ciências cognitivas e da filosofia da linguagem operados por autores (LAKOFF & JOHNSON, 1980) que defendem a adoção de um posicionamento filosófico de imanência no estudo do que é o ser vivo, o humano, a ação, a cultura, a técnica, a cognição e a linguagem. Para Lantolf e Poehner (2014), o diálogo entre as duas teorias pode ser produtivo, também, porque ambas colocam em primeiro plano, no que concerne à linguagem, a importância do significado em detrimento da estrutura, a relevância do conteúdo sobre a forma, dos processos sobre os estados.



A teoria sociocultural é, segundo Lantolf e Poehner (2014), uma teoria psicológica geral que busca explicar a consciência humana, denominada por Vygotsky como de ordem superior, o que inclui, mas não se restringe, ao desenvolvimento de uma segunda língua<sup>5</sup>. Assim, conforme a teoria, os mesmos princípios e conceitos que explicam o desenvolvimento da memória, da atenção, da percepção, do planejamento e do pensamento racional também se aplicam à explicação sobre o desenvolvimento da linguagem e, mais especificamente, da aprendizagem de uma língua estrangeira.

Lantolf e Poehner (2014) advogam em favor de uma junção entre a teoria sociocultural e a linguística cognitiva no estudo dos processos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, naquilo que denominam de práxis. Para eles, a TSC fornece os princípios teóricos sobre aprendizagem e desenvolvimento exigidos por uma abordagem da práxis, enquanto a LC oferece conhecimentos científicos experimental e conceitualmente informados sobre a linguagem, também exigidos pela mesma abordagem. Os autores admitem que os estudos desenvolvidos no âmbito da teoria sociocultural falharam, em seus primeiros anos, em produzir uma abordagem a respeito da natureza da língua como sistema. Mais recentemente, tal falha tem sido corrigida, uma vez que os pesquisadores têm identificado os princípios da teoria como em alinhamento a perspectivas funcionais da linguagem baseadas no significado (conf. THORNE & LANTOLF, 2006), como é o caso da LC.

Isso remete diretamente à discussão filosófica sobre a adoção de uma perspectiva de imanência no modo como concebemos a ontologia e a epistemologia, isto é, no modo como acreditamos que as coisas existem e no modo como concebemos o conhecimento, a cognição. Se assumimos uma perspectiva funcional sobre a linguagem, a compreendemos como passando a existir a partir de seu uso, de seu funcionamento, e assumimos que aprendemos a linguagem, e sobre a linguagem, também a partir do uso, das práticas. Assumimos que a linguagem surgiu quando começou a ser usada e foi no uso que foi (sendo) inventada. Assim, a linguagem não pode ser concebida como uma abstração, um sistema objetivo e independente, existente a partir de uma realidade externa ideal e descolada da vida, mas como um fenômeno complexo que foi concebido e abstraído como sistema por observadores, outros seres linguajantes que usaram a linguagem para falar sobre a linguagem, de modo recorrente e recursivo. Nessa perspectiva, a linguagem é, portanto, processo. Se ela é processo, somente é possível aprendê-la e conhecê-la participando de seu processo, ou seja, usando a linguagem, estando nela, vivendo-a.

---

<sup>5</sup> Utilizo aqui os termos segunda língua e língua estrangeira como sinônimos, embora esteja ciente de que alguns autores propõem diferenças entre os dois.

Thorne e Lantolf (2006, p. 177) desenvolvem uma discussão sobre a natureza da linguagem a partir da teoria sociocultural como uma “linguística da atividade comunicativa”, em que os usos e os significados precedem e produzem as formas linguísticas, estruturas mais estáveis, mas cuja estabilidade é sempre relativa e provisória, o que também é uma premissa fundamental da linguística cognitiva, de modo que ambas as abordagens instauram a ação como unidade primária de estudo (práxis) e como condição para a própria existência do objeto de estudo linguagem, contrapondo-se ao primado da forma e da estrutura instituído pela ciência linguística moderna.

De acordo com Lantolf e Poehner (2014) e Lantolf e Beckett (2009), a vasta maioria das pesquisas desenvolvidas tendo a teoria sociocultural como fundamentação teórica, até meados dos anos 2000, havia empregado a teoria como uma lente através da qual era possível analisar interações ocorridas em sala de aula entre professores e alunos e entre alunos, a fim de criar inteligibilidade sobre os processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a teoria sociocultural, por sua natureza dialética, sempre abordou a obuchenie como processo, desde Vygotsky.

Mas Lantolf e Poehner (2014) assumem que as pesquisas em teoria sociocultural na área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira até então seguiam majoritariamente uma das tendências da linguística aplicada como “aplicação” de teoria, mantendo uma separação e uma hierarquia em relação à linguística enquanto disciplina mãe. Para eles, parte desse fenômeno justifica-se pelo desenvolvimento da área de aquisição de segunda língua como campo de pesquisa independente, o que era politicamente desejável pelos pesquisadores a fim de conquistar maior prestígio na academia, mas que teve como consequência conexões menos diretas com as práticas de sala de aula e com a obuchenie que lá se desenvolvia.

Em decorrência do modo como foram conduzidas as pesquisas iniciais e da aceitação da LA como aplicação de teoria, a TSC é muitas vezes concebida como uma teoria que explica os fatores sociais da aprendizagem, e não como teoria psicológica que explica o desenvolvimento cognitivo. Mitchell, Myles e Marsden (2013), em sua obra sobre teorias de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, situam a teoria sociocultural ao lado de teorias sociolinguísticas e interacionistas, não a considerando como uma teoria psicológica do mesmo estatuto das teorias psicolinguísticas. Entretanto, ao debruçar-se sobre a filosofia que alicerça a teoria sociocultural, Lantolf e Poehner (2014) tentam corrigir essa concepção, construindo uma argumentação que posiciona a teoria sociocultural como uma teoria psicológica de estatuto próprio, de natureza dialética, na qual o social é a fonte para o desenvolvimento dos processos mentais, de modo que defendem que a teoria sociocultural de Vygotsky é sim uma teoria da

mente, mas uma teoria da mente na qual fatores interacionais e sociais atuam diretamente no desenvolvimento cognitivo, trabalhando na dissolução da dicotomia entre o social e o mental, o que pode contribuir para o questionamento das categorizações estanques operadas pela concepção moderna de ciência, influenciada pelo cartesianismo e pelas demais filosofias objetivistas, que separam a mente do corpo e argumentam em favor de uma realidade externa independente dos sujeitos cognitivos.

Também afirmam os autores que, a partir das dissertações de Neguerela (2003) e Poehner (2005), a pesquisa em teoria sociocultural no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira começou a voltar-se para o delineamento do ensino de línguas em concordância com os conceitos e princípios da teoria. Mais do que empregá-la para refletir sobre as interações que ocorriam em contextos de ensino e aprendizagem, os autores começaram a formular práticas e programas de instrução em língua estrangeira informados pela teoria.

A dissertação de Neguerela (2003) centrou-se em torno de um programa instrucional desenvolvido em um curso universitário de espanhol em que a noção vygotskyana de conceito científico serviu como unidade primária de instrução explícita implementada em alinhamento com os princípios da Instrução Teórica Sistêmica, de Gal'perin (1967, 1970, 1979), também desenvolvida considerando os pressupostos da teoria sociocultural. A dissertação de Poehner (2005), por sua vez, teve por objetivo o estudo do efeito da mediação na Zona de Desenvolvimento Proximal a partir de um quadro de referência de Avaliação Dinâmica (AD), no qual instrução e avaliação interagem como processo imbricado, dialético, a fim de, simultaneamente, diagnosticar saberes e promover o desenvolvimento dos estudantes.

Lantolf e Poehner (2014) afirmam que uma série de estudos posteriores às dissertações de Neguerela e Poehner foram por elas influenciados. Tais estudos não mais buscavam aplicar a teoria sociocultural à compreensão de como se dão as interações no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira. Em vez disso, eles buscaram estudar princípios e conceitos específicos da teoria a fim de promoverem, intencionalmente, o desenvolvimento da língua estrangeira através de práticas instrucionais organizadas. Nesse movimento, a teoria sociocultural, mais do que uma teoria de aquisição de segunda língua utilizada por pesquisadores, foi tornando-se uma teoria da práxis e uma práxis teórica apta a fornecer princípios ao ensino de línguas, ampliando seu escopo dentro da linguística aplicada e adentrando o campo dos planos de ensino, do design instrucional, das práticas pedagógicas e dos materiais didáticos, podendo informar também o trabalho tanto de formadores de professores como de professores no “chão” da escola.

Lantolf e Poehner (2014) abordam esse desdobramento da teoria sociocultural problematizando a denominada “lacuna” entre teoria e prática, identificada e criticada por

inúmeros pesquisadores da área de linguística aplicada, a exemplo de Ellis (1997; 2008; 2010) e Celani (2016). Para Lantolf e Poehner (2014), a suposta lacuna advém do dualismo cartesiano que tem predominado na ciência e na filosofia ocidental desde o início da modernidade. O dualismo cartesiano é, para eles, também responsável pela cisão entre corpo e mente, e entre o material e o ideal, que deram origem à divisão entre filosofias materialistas e idealistas.

Mas o dualismo cartesiano em si é inspirado pelas filosofias de Aristóteles e Platão, os quais postularam uma cisão radical entre espírito (mente) e matéria desde a antiguidade, em que uma nada tinha a ver com a outra. Para esses filósofos e seus afiliados, a teoria era concebida como um saber abstrato ideal, desenvolvido principalmente a partir da contemplação, enquanto a prática dizia respeito à ação concreta. A teoria era vista como não tendo nenhuma relevância prática, e a prática como despida de qualquer papel no avanço e no desenvolvimento da teoria, a qual só poderia florescer a partir da pesquisa pura, básica, contemplativa. No âmbito da ciência, já na modernidade, essa divisão resultou na hierárquica relação em que os avanços científicos são esperados quando da bem sucedida aplicação prática de teorias adequadamente aprofundadas e abstratas, o que remete à situação da própria linguística aplicada em relação à linguística e da área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras em relação à pesquisa, conforme mencionado anteriormente.

No entanto, Lantolf e Poehner (2014) afirmam que a própria filosofia grega da antiguidade gerou, na mesma época, uma conceituação alternativa a respeito do conhecimento e sua conexão com a prática, a qual também exerceu impacto no surgimento da ciência moderna. Tratava-se da filosofia de Heráclito de Éfeso, a qual advogava que o mundo está em um constante estado de fluxo, composto de uma unidade dialética de forças em oposição. Tal vertente heraclitiana da filosofia grega está representada, na era moderna, pelos sistemas filosóficos de Espinoza e Hegel, os quais rejeitavam a cisão entre o ideal e o material e argumentavam que o mundo é unificado na diversidade e transformado através de mútuas contradições. As noções de unidade na diversidade e de mútuas contradições formam, de acordo com Lantolf e Poehner (2014), a essência do materialismo histórico-dialético marxista, o qual fora inspirado pela filosofia hegeliana e inspirou, por sua vez, os princípios filosóficos da teoria sociocultural de Vygotsky.

Estudiosos dedicados do trabalho de Lev Vygotsky, Lantolf e Poehner (2014) identificam em sua obra tais premissas filosóficas, que acreditam ser capazes de superar os dualismos e as separações substantivas. Vygotsky desenvolveu a teoria sociocultural a partir da filosofia histórico-materialista dialética de Marx. Em sua obra *The Historical Meaning of the Crisis in Psychology: A Methodological Investigation* (VYGOTSKY, 1997), escrita em 1926,

o pesquisador russo estabeleceu as bases teóricas e metodológicas de sua teoria científica psicológica.

É nesta obra que Vygotsky discute a crise em psicologia que acabara, na opinião do pesquisador, bifurcando a ciência psicológica em “duas ciências separadas e independentes” (VYGOTSKY, 1997, tradução minha). Vygotsky identifica essa bifurcação na obra de Wundt, considerado um dos pais da psicologia. A primeira ramificação poderia ser considerada materialista, reduzindo os processos mentais puramente a reações corporais estudadas a partir de experimentos que buscavam relações diretas de causa e efeito. Cientistas que representavam essa ramificação, para Vygotsky, eram Pavlov, Watson e Titchner, de modo que podemos situar todo o paradigma behaviorista deste lado da bifurcação. A segunda ramificação consistia-se numa psicologia idealista, preocupada com fenômenos imateriais da mente ou do espírito. Estudiosos que desenvolveram uma psicologia nessa perspectiva incluem, de acordo com Vygotsky (2004), Freud, Husserl e Dilthey.

Conforme Lantolf e Poehner (2014), Vygotsky apontou que essa bifurcação estava levando a psicologia a uma dicotomia irremediável, que afastava a ciência da realidade empírica do que efetivamente acontecia nos fenômenos psicológicos humanos, os quais elaboram relações que envolvem aspectos materiais e imateriais. Assim, o pesquisador russo buscou em Marx os fundamentos para o desenvolvimento de uma psicologia que reunisse as pontas, encontrando, na filosofia marxista, princípios que operavam nos três domínios da natureza: o físico, o social e o domínio da consciência humana.

Entretanto, Vygotsky reconhecia que cada um desses domínios possuía modos de funcionamento próprios, os quais demandavam teorias específicas. Assim, para explicar o aspecto físico do ser humano, a biologia desenvolveu explicações sobre células, aminoácidos, moléculas, genes etc., enquanto, para explicar o domínio social, Marx, junto de Engels, desenvolveram teorias sobre o capital, a mais-valia, os meios de produção, os valores etc., buscando explicar a macroestrutura da sociedade. O que Vygotsky fez, segundo Lantolf e Poehner (2014), foi propor uma superação da crise dualista em psicologia através da construção de uma teoria intermediária que buscasse descobrir como princípios dialéticos, reagregadores do material e do imaterial, funcionavam no domínio da consciência humana. Lantolf e Poehner (2014) afirmam que Vygostky entendeu que não poderia desenvolver uma teoria psicológica com base apenas nos conceitos e princípios do marxismo. Ele se voltou, então, para o trabalho de teóricos da psicologia, como Piaget, Baldwin, Janet, Stern, Sapir e outros, para formular os elementos científicos de sua teoria específicos da mente humana, refletindo sobre eles a partir das premissas filosóficas do materialismo dialético.

Assim, rejeitando a cisão entre mente e corpo, Vygotsky postula a práxis, ou ação, como elemento de variação que produz o mundo como unidade na multiplicidade, em movimentos dialéticos que se dão por meio de contradições mútuas. Segundo a teoria sociocultural, os saberes científicos, os quais parecem abstratos, são, na verdade, derivados de atividades práticas em intrínseca conexão, visto que ambos, saberes científicos e atividades práticas, formam dimensões inerentes do único e mesmo processo de pessoas engajando-se colaborativamente na produção de seu mundo. Nesse sentido, se aceitarmos o conceito de práxis como premissa básica da teoria sociocultural vygotskyana, podemos pensar que toda ação é pedagógica, uma vez que é através da ação que aprendemos e nos desenvolvemos, ao mesmo tempo em que a ação é criadora, pois é através dela que damos forma, produzimos nossa existência tal como ela é, em uma dialética circular entre produção e desenvolvimento, ação e aprendizagem.

De acordo com Lantolf e Poehner (2014), Vygotsky assumiu que a prática educacional é em si um tipo de ação pesquisadora, pois constitui o laboratório no qual os princípios da teoria são efetivamente validados ou invalidados, e transformados. Considerando a relevância da práxis, o pesquisador russo uniu as pontas entre o material e o imaterial, colocando a cultura no cerne do desenvolvimento mental. Na teoria sociocultural, portanto, a cultura não é apenas um fator a mais que intervém no desenvolvimento psicológico, mas é sua própria condição. Sem a mediação da cultura, que ocorre por meio das interações sociais e mediações de artefatos, eles mesmos produtos de interações e mediações produzidas culturalmente, o ser humano não teria desenvolvido as habilidades cognitivas que desenvolveu, e a espécie humana possuiria um funcionamento diferente do que hoje se pode observar.

Concordando com Lantolf e Poehner (2014) a respeito da importância do conceito de práxis enquanto imperativo pedagógico na educação linguística, reitero que, para além de uma teoria interacionista, a teoria sociocultural é uma psicologia da mente que busca explicar o desenvolvimento cognitivo. A partir da práxis, reunificadora do material e do mental, enquanto unidade dialética, a dicotomia entre teoria e prática deixa de fazer sentido. Com essas premissas no horizonte, passo a discorrer sobre os principais conceitos da teoria sociocultural e sua relevância à presente investigação.

## 2.2 A TEORIA SOCIOCULTURAL

Acredito que a perspectiva sociocultural de ensino e aprendizagem de LE pode ser uma via produtiva para pensar a práxis da educação linguística em língua estrangeira e, através dela, potenciais mediações dos livros didáticos do PNLD-LEM, porque tem como princípio

fundamental a noção de que o desenvolvimento cognitivo individual está estreitamente conectado às interações que se dão na e produzem a cultura, isto é, à concepção de que os processos de aprendizagem ocorrem primordialmente em termos socio-relacionais (VYGOTSKY, 2005, 2007; LANTOLF, 2002, 2004, 2006; JOHNSON, 2009; LIMA, 2000).

Conforme já explicitado na seção anterior, a perspectiva sociocultural tem sua origem nas teorizações de Lev Vygotsky, pesquisador russo que investigou os processos de desenvolvimento e aprendizagem na primeira metade do século XX, com seu período mais produtivo entre a década de 1924 e 1934. Vygotsky retoma as teses de Marx procurando desdobrar a partir delas uma teoria do desenvolvimento e das funções da mente humana (LANTOLF & APPEL, 1994). No entanto, para além do marxismo, Vygotsky fundamenta suas teorizações em outros autores da psicologia, conforme já mencionado, da sociologia e, de acordo com Veresov (2005) e Lantolf e Appel (1994), também das artes, visto que o teórico russo, antes de focar sua atenção em pesquisas de cunho psicológico, teve incursões aos estudos culturais, graduando-se em Literatura e atuando profissionalmente como crítico de teatro (VAN DER VEER & VALSINER, 1991), sendo, portanto, influenciado pela Silver Age of Russian Culture de seu tempo (VERESOV, 2005).

Um homem de seu tempo, Vygotsky, porém, não deixou de criticar diversas concepções tidas como consensuais na psicologia de sua época, como a ideia de que a criança não passava de um adulto em miniatura que, ao crescer, desenvolvia-se quantitativamente, acumulando conhecimento que possibilitava seu amadurecimento. Outra crítica vygotskyana residia na analogia oriunda da botânica, de que, como uma planta, a criança crescia até alcançar a estatura de um adulto (VYGOTSKY, 2003). Em vez disso, o pesquisador elaborou uma noção de desenvolvimento qualitativo, segundo a qual a criança se desenvolve a partir de conflitos, de abalos conceitual e instrumentalmente mediados, que provocam mudanças nas funções mentais, as quais se interinfluenciam e modificam-se mutuamente, estimulando o desenvolvimento.

A partir desse pano de fundo interdisciplinar, Vygotsky buscou certas renovações no campo da psicologia, compondo um método instrumental que permitisse o estudo das funções cognitivas em detrimento da análise comportamental que predominava com o paradigma behaviorista e de noções mentalistas que pouco se preocupavam com as atividades e os comportamentos (VYGOTSKY, 1930). O teórico é considerado um metodólogo (BERNI, 2006), pois, fundamentado na noção de práxis, promulgou uma metodologia de pesquisa voltada para a prática, na qual instrumento é resultado ou, simultaneamente, pré-requisito e produto. Ou seja, em suas pesquisas, a práxis carrega a investigação sobre o instrumento (tool) que é sempre mediador, técnico e/ou psicológico (BERNI, 2006). Desse modo, temos em

Vygotsky a semente para uma metodologia de investigação do sociotécnico e suas implicações ao campo psicológico, em uma relação dialética. Daí deriva o relevo do conceito de mediação, também fundamental a esta tese.

Cabe, no entanto, apresentar aqui alguns dos outros conceitos da perspectiva sociocultural vygotskyana, os quais contribuirão para a compreensão do escopo da TSC no estudo do livro didático de ensino e aprendizagem em LE na perspectiva da educação linguística enquanto práxis. Conceitos seminais da teoria sociocultural incluem as noções de colaboração e interação, regulação, fala social, privada e interior, domínios genéticos, funções mentais, instrumento/ferramenta e signo/símbolo, Zona de Desenvolvimento Proximal e andamento, todos a serviço de uma práxis dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humanos.

A TSC não é novidade na área dos estudos sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Conforme Mitchell, Myles e Marsden (2013), ela vem interessando estudiosos desde 1990, sendo o grupo de Lantolf e pesquisadores associados os maiores divulgadores da potencialidade da teoria nesse campo científico. Entretanto, não encontrei, em minha revisão bibliográfica com a finalidade de dialogar com produções existentes, pesquisas sobre o papel mediador do livro didático na educação linguística em LE, especialmente enquanto práxis, embora a mediação do livro didático seja abordada em pesquisas sobre motivação do aluno (SELVERO, 2011), produção textual em língua materna e língua estrangeira (RODRIGUES, 2007; RODRIGUES & MENEGASSI, 2009; CANDIDO, 2012), mediação docente (TEIXEIRA, 2005) e ensino de geografia (SALES & VINHAL, 2013). Tal falta de investigações neste recorte me leva a crer que a pesquisa que proponho pode contribuir tanto à educação linguística e aos estudos de materiais didáticos, quanto à própria área de estudos no escopo da teoria sociocultural e práxis do diálogo entre esta e a linguística cognitiva, uma vez que abordo a mediação de um artefato relevante ao ensino e à aprendizagem em LE.

De acordo com Johnson (2009, p. 1), em um viés sociocultural, a cognição humana tem origens na vida social, e as atividades socioculturais são consideradas processos essenciais nos quais tal cognição é formada. Assim, ainda conforme a autora, assume-se que a cognição humana se desenvolve através do engajamento em atividades sociais, construídas por atores em colaboração, através da mediação de materiais e signos que possibilitam formas singularmente humanas de pensamento, o que nos remete à práxis e à perspectiva filosófica de imanência, na qual os fenômenos que vivemos e sobre os quais nos debruçamos intelectualmente não vêm do nada ou de uma realidade externa e objetiva, mas emergem dos fluxos dialéticos de contradições e mudanças recorrentes, moldadas pela ação, enquanto práxis, pela interação e pela colaboração mediadas.



Na teoria sociocultural, a noção de colaboração pode ser entendida como um processo de produção compartilhada no qual dois ou mais sujeitos com habilidades complementares interagem para criar um conhecimento que nenhum deles tinha previamente ou poderia produzir por conta própria (ALLEN et al., 1997). Pode-se pensar a colaboração como intimamente ligada ao andamento no processo de construção do conhecimento, em uma concepção de educação que leva em consideração não apenas o nível cognitivo em seu sentido estrito de processamento de saberes para a aprendizagem, mas o imbricamento entre emoções, subjetividade e relações identitárias que perpassam a experiência educacional, complexificando-a.

Na esteira dessa concepção, o sentido não reside na língua em si mesma, mas em seu uso social, por ela mediado e dela mediador, de maneira que o desenvolvimento cognitivo é caracterizado como a aquisição da habilidade de manipulação de instrumentos materiais e imateriais, dos quais o mais poderoso é a linguagem. À língua, objeto de ensino das aulas de LE, também é dado este caráter dinâmico, uma vez que é concebida como sistema semiótico mediador do pensamento e do desenvolvimento cognitivo, considerada não apenas em seus aspectos intrinsecamente linguísticos, mas também discursivos e pragmáticos, na direção da formação de conceitos e da resolução (e criação) de problemas, de modo que a cultura, os contextos locais e a história podem ser considerados componentes deste objeto de ensino (LANTOLF & APPEL, 1994).

Neste sentido, o ensino de estruturas gramaticais ou de uma concepção estática de linguagem não dá conta do que é o ensino de língua de acordo com a teoria sociocultural, pois a gramática e as formas linguísticas tornam-se apenas elementos do objeto de ensino língua e devem ser abordadas sempre a serviço do uso da língua em práticas sociais situadas, com finalidades específicas. À língua somam-se as dimensões não-verbais, visuais, gestuais, prosódicas, sonoras, de formatação e do suporte nos quais gêneros de textos são ensinados visando a propósitos comunicacionais concretos, de maneira que o objeto de ensino passa a ser a linguagem em seu sentido mais amplo e não somente a língua enquanto sistema de signos descolado de seus contextos pragmáticos de uso. Convém reiterar que, nesta perspectiva, a aprendizagem e o desenvolvimento são também considerados processos mutuamente imbricados, e que aquilo que Vygotsky denominou de internalização de estruturas linguísticas e sua apropriação aos contextos de uso adequados não é tomada como mera “absorção”, mas como transformação desses contextos e dos próprios aprendentes (OSS, 2013, p. 103).

Uma vez que a aprendizagem não surge ocasionalmente do próprio sujeito, como se ele passasse por estágios definidos e estanques de maturação, os contextos nos quais interage, as pessoas com quem convive, seus modos culturais de convivência e suas relações com os mais

variados artefatos continuarão interferindo nas práticas do aprendente, seja ele professor ou aluno, mesmo após ter deixado de interagir nesses contextos ou com estes objetos (OSS, 2013, p. 104).

Conforme enfatiza Johnson (2009, p. 13), se for abraçada a noção de que a aprendizagem é social, situada em contextos físicos e culturais, e distribuída entre as pessoas, mediada por artefatos e atividades, naquilo que estou denominando, com Lantolf e Poehner (2014), de práxis, a formação precisa de um delineamento diverso das fronteiras do que normalmente é definido como desenvolvimento, de modo que uma perspectiva sociocultural na educação em LE envolve constantes adaptações e reformulações, e não a simples reprodução de teorias, métodos e atividades de ensino e de aprendizagem.

Além da noção de colaboração, a ideia de regulação também alcança destaque na teoria sociocultural. A regulação dialoga estreitamente com a autonomia, uma vez que a autorregulação implica a capacidade de gerenciar, de forma autônoma, os próprios pensamentos, objetivos e atividades, incluindo a linguagem. Segundo Vygotsky (2003), a regulação é exercida, nos estágios primordiais da vida humana, sempre a partir de um contexto social local e por um outro ser humano, portador de mais conhecimento, que medeia a interação da criança com o mundo.

A criança então, apreende o mundo inicialmente pelo que observa, sente, percebe e lembra-se em sua relação com o outro na interação com o ambiente, o que remete ao que o autor chama de funções mentais elementares: atenção, sensação, percepção e memória (VYGOTSKY, 1978). Estas funções básicas, Vygotsky (1978, 2003) defende, são encontradas também nos animais que possuem capacidades mentais desenvolvidas, como os chimpanzés. À medida em que a criança interage, suas funções mentais passam por uma série de transformações oriundas da aprendizagem, de modo que, processualmente, passa a internalizar os conceitos produzidos na relação, levando à autorregulação e, assim, ao desenvolvimento.

Tais processos podem ser apreendidos pelo desenvolvimento da fala, que inicialmente ocorre com fins comunicacionais na interação com os outros, ao passo que, progressivamente, começa a ser apropriada pela criança em atividades individuais, nas quais ela a utiliza para falar consigo mesma apoiando-se na linguagem para lidar com irresoluções, até que desenvolva a fala internalizada, materializada no pensamento, não mais necessitando se expressar externamente aos outros ou a si mesma para constituir ideias próprias, cumprir tarefas, alcançar objetivos e resolver problemas (VYGOTSKY, 2003; WERTSCH, 1977, 1979; PINHO, 2009).

Devido a seu imbricamento com a dialética entre os mundos social e psicológico, os processos de regulação ocorrem, portanto, no âmbito do que Vygotsky (1995, 2003) nomeia

domínios genéticos, que abrigam as origens do desenvolvimento. O teórico russo distingue quatro deles: filogênese, que compraz a evolução e herança genética da espécie; sociogênese ou domínio sociocultural, que diz respeito à constituição histórica dos grupos humanos; ontogênese, que se refere ao desenvolvimento individual de cada ser humano; e microgênese, o qual abrange a transformação de um processo interpessoal em funcionamento intrapsíquico do sujeito. Este último domínio abre espaço, na teoria, para a consideração da invenção, da criação individual, o que rebate acusações de que a teoria sociocultural pressupõe uma determinação externa ao sujeito e implica uma teleologia, impossibilitando o desenvolvimento e a detecção de características individuais singulares.

A partir desse processo de regulação pela interação e pela colaboração mediadas, no âmbito dos vários domínios genéticos, Vygotsky (1931) sustenta que a criança passa a desenvolver funções mentais que ele denomina superiores, atinentes à peculiaridade da espécie humana. Dentre essas funções, a comunicação exerce papel seminal. Nesse sentido, para o autor, a língua funciona na mente humana como artefato cultural, mediadora primordial dos processos psicológicos superiores, visto que é através dela que a criança consegue se “descolar” de seu contexto ambiental imediato e construir situações hipotéticas, planejando ações, vislumbrando objetivos, canalizando suas volições, constituindo as noções de tempo, passado, presente e futuro e elaborando conceitos que podem ser, segundo o autor (VYGOTSKY, 2005), espontâneos ou científicos. Conceitos espontâneos advêm da interação da pessoa com o ambiente e são desenvolvidos a partir de uma habilidade de abstração, da construção de um significado que remete a um objeto a partir de um símbolo. Já a construção dos conceitos científicos é promovida na interação social, especialmente pela mediação de instrumentos e da linguagem, em contextos formais e informais. Para o autor, ambas as classes de conceitos, durante os processos de aprendizagem, devem convergir, promovendo movimentos ascendentes e descendentes de desenvolvimento (VYGOTSKY, 2001, 2004, 2005; SCHROEDER, 2007), em uma práxis dialética do próprio pensamento.

Chegamos então ao papel seminal dos mediadores na teoria sociocultural. Devido à sua base epistemológica oriunda do materialismo dialético marxista, o instrumento ou ferramenta (tool) e o signo ou símbolo (sign) são fundamentais como atores da mediação nos diversos domínios genéticos, pois é através deles que as interações e a aprendizagem ocorrem (VYGOTSKY, 1987, 2005). A linguagem é considerada pelo autor como uma ferramenta/instrumento do pensamento (VYGOTSKY, 2005) que, por sua vez, é concebido como ação, visto que por ele somos capazes de fazer coisas, atendendo à nossa volição, sustento e desenvolvimento. Para Vygotsky (1987, 2003, 2005), sem instrumentos mediadores,

inicialmente materiais e posteriormente imateriais ou simbólicos, a humanidade não teria alcançado seu estado atual de evolução e desenvolvimento, sendo ainda similar a animais como os primatas.

No que se refere à aprendizagem, que tem levado, filo e sociogeneticamente, nossa espécie ao desenvolvimento, as interações precisam ocorrer naquilo que Vygotsky (1996) denomina de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), isto é, a distância entre o nível de desenvolvimento real de um indivíduo, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da possibilidade de resolução de um problema em colaboração com outros companheiros, que, no âmbito da sala de aula, podem ser o professor ou colegas (DONATO, 2004). O conceito de ZDP é de grande ajuda aos princípios seguidos por educadores no contexto escolar, pois contribui para a compreensão de que o professor deve levar em conta, em suas ações pedagógicas, aquilo que os alunos já conhecem para delinear o que podem aprender, sem oferecer atividades pedagógicas muito além ou aquém de suas ZDPs.

A noção de ZDP conecta-se intimamente ao conceito de andaimento, desenvolvido pelos pesquisadores da teoria sociocultural, Wood, Bruner e Ross (1976), afiliados a Vygotsky, os quais concebem andaimento como um processo colaborativo de apoio mútuo entre aprendizes na solução de problemas linguísticos e comunicativos (PINHO, 2010).

Após esta breve apresentação e discussão dos conceitos centrais da teoria, posso afirmar que, devido a seus princípios teóricos, através do socioculturalismo de Vygotsky somos capazes de explicar as influências ambientais, as negociações de sentido que balizam a aprendizagem a partir dos construtos dos contextos sociais, a maneira como as pessoas concebem e utilizam a língua como componente de sua cognição e de sua(s) identidade(s) e como a aprendizagem não pode ser explicada a partir do mero processamento de informações que ocorre nas mentes dos indivíduos, mas mediante a negociação de sentidos, que se evidenciam como primordialmente sociais e contextuais.

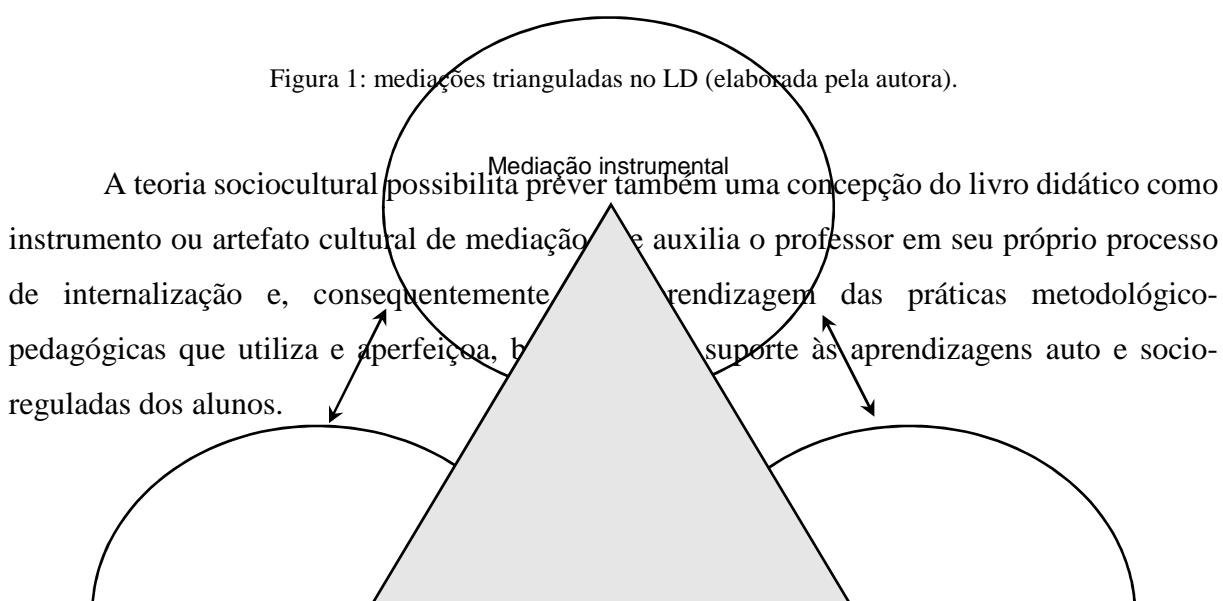
Por um viés sociocultural, podemos confirmar que o objeto de estudo e de aprendizagem das aulas de língua estrangeira excede a própria língua, sendo a língua mais do que ela mesma, visto que é por meio dela (ou delas) que identificamos, intervimos e compreendemos o mundo, de modo que quase tudo o que ocorre na fenomenologia da experiência humana passa, de alguma maneira, pela língua e pelos demais sistemas semióticos. Ao ensinarmos uma língua, no entanto, ensinamos muito mais do que sistemas de signos e como eles se relacionam para produzir sentidos. Ensinamos a relação da língua com os demais modos de linguagem e com os contextos em que a língua é utilizada, as diferentes situações de comunicação, os tipos

discursivos mais comuns em cada contexto, as formas linguísticas mais adequadas a diferentes finalidades de comunicação, de produção, negociação e trocas de sentidos e, por que não, tangenciamos a influência que a própria linguagem exerce sobre a cognição e vice-versa.

A perspectiva sociocultural é pioneira em não desvincular linguagem, cognição e a interação entre o que é interno e externo ao sujeito na aprendizagem, a qual alavanca o desenvolvimento que, por sua vez, incentiva novamente a aprendizagem, em um processo circular que se impulsiona mutuamente.

Conforme explica Lantolf (2002), a concepção de aprendizagem de uma segunda língua a partir da teoria sociocultural fundamenta-se no princípio de que, assim como a mente humana se desenvolve através de mediações, o mesmo ocorre com os processos de aquisição de uma língua estrangeira. Segundo o autor, tal mediação, por sua vez, tem sido concebida na área de ensino e aprendizagem como tripartida: mediação social por especialistas e pares, auto-mediação e mediação por artefatos (LANTOLF, 2002, p. 105; LANTOLF & POEHNER, 2014, p. 58-61). O autor destaca que, às três formas ou tipos de mediação, subjaz a mediação simbólica. Ele também enfatiza que cada tipo de mediação evidencia um aspecto específico da aprendizagem mediada, mas que, em qualquer situação concreta, todas as três formas tendem a se manifestar.

Considerando o livro didático, objeto empírico de estudo desta pesquisa, certamente ele opera, em primeiro plano, por uma mediação material, enquanto artefato cultural. Ainda, releva ressaltar que, enquanto instrumento concreto constituído de múltiplos textos, verbais, não-verbais e sincréticos, desenvolvido para ser utilizado em um ambiente interacional de ensino e aprendizagem, o livro didático tende a articular semioses que arrastam e intentam a emergência de mediações tanto sociais quanto individuais. Assim, é possível conceber, no âmbito desta pesquisa, uma triangulação dos tipos de mediações, encabeçada pela mediação ferramental do artefato, mas imbricada às mediações socio-interacionais e auto-regulatórias, conforme a Figura 1:



Segundo Vygotsky (1996, p. 17), as atividades dos aprendentes são inicialmente mediadas por outras pessoas ou artefatos, mas depois ficam sob seu próprio domínio à medida em que se apropriam de determinados recursos para regular suas atividades, o que só é possível através da língua, que está inicialmente apenas no meio social, mas a qual o indivíduo internaliza, organizando seu próprio pensamento e seu próprio modo de uso da linguagem. Assim, a teoria sociocultural impõe um estatuto próprio ao estudo do desenvolvimento humano ao afirmar um imbricamento recíproco entre pensamento e linguagem, indispensável ao desenvolvimento.

No que respeita essa perspectiva teórica, portanto, professores e alunos são vistos como aprendentes que desenvolvem suas aprendizagens na interação e colaboração interpessoal e com artefatos e sistemas semióticos mediadores, de modo que a aprendizagem é considerada um processo dinâmico e de hierarquias flexíveis, pois professores, alunos e artefatos modificam uns aos outros e são modificados no decorrer desses processos, o que remete à noção de práxis enquanto unidade dialética de produção de diferenças a partir de conflitos e abalos.

Lantolf (2004) reforça esse caráter do desenvolvimento cognitivo, que não se situa apenas na interação com pessoas, mas na relação com artefatos de mediação, como são os livros didáticos. Portanto, além de seu duplo caráter de configurar-se, em termos vygotksyanos, simultaneamente como tool e sign, o LD pode potencializar tanto mediações externas, colaborando para a construção do ambiente pedagógico e das interações, como internas, movimentando a cognição dos indivíduos, estimulando aprendizagens e puxando o desenvolvimento. De fato, o externo e o interno, o indivíduo e o social podem ser concebidos também, se considerados os pressupostos da teoria e a noção de práxis, como unidade dialética, constantemente regulando, mediando e produzindo um ao outro.

A noção de mediação pode também, ela mesma, ser concebida como relação, isto é, como unidade dialética entre diferentes polos e actantes, traçando fluxos multilíneares de construção e negociação de sentidos. Outra maneira de pensá-la seria como intervenção. Pelo fato de mediar, isto é, estar no meio, entre os atores, modificando seu modo de se relacionar, podemos pensar que os processos mediadores também exercem agência, desencadeiam efeitos, efetuam reações aos modos como as interações, colaborações e andamento se dão.

Releva ponderar sobre como a mediação pode ser concebida como centralizadora e, ao mesmo tempo, resultado dos processos analisados sob uma perspectiva sociocultural. Mediações são, assim, simultaneamente, causas e consequências, remetendo à práxis vygotksyana. Sem elas, não existem colaboração, interação, regulação, fala social, privada e interior, domínios genéticos, funções mentais, tools, signs, Zona de Desenvolvimento Proximal

e andamento, mas da teia de todos esses instaura-se, por conseguinte, mais mediação, como ilustra a Figura 2.

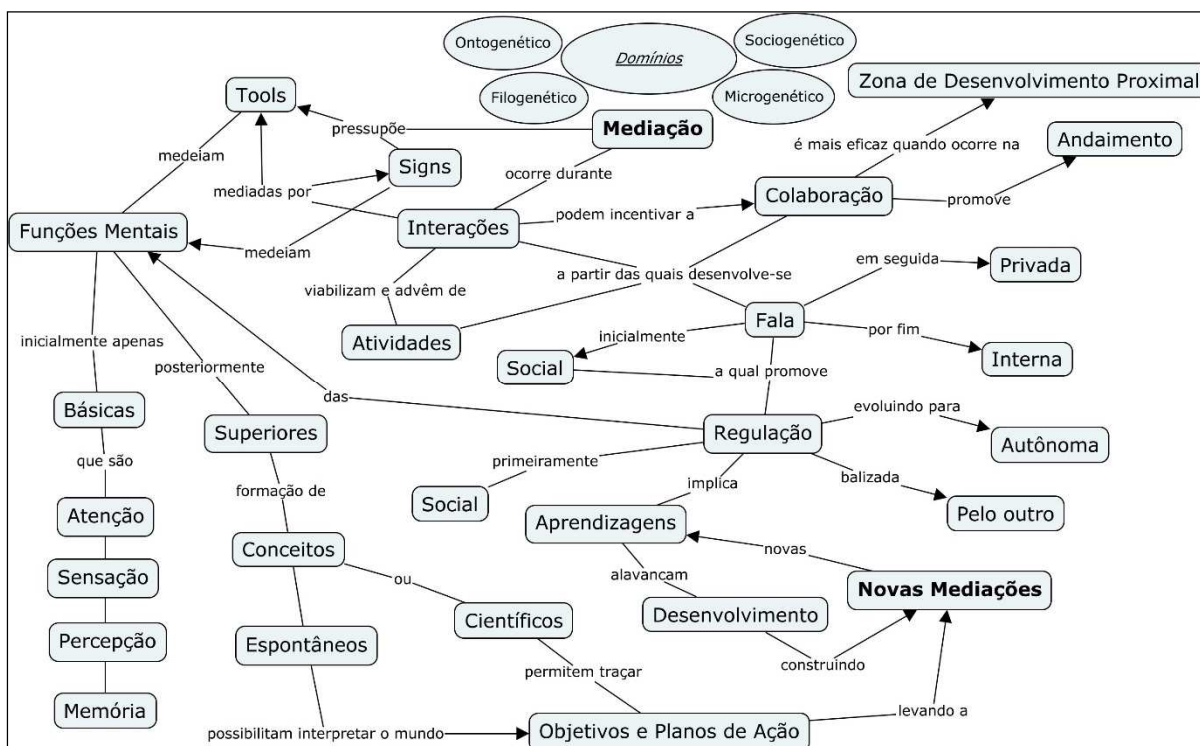


Figura 2: trama conceitual da TSC na circularidade das mediações (elaborada pela autora).

No mapa conceitual que elaboramos (Figura 2), intentamos mostrar visualmente como os conceitos da teoria sociocultural relacionam-se uns aos outros por coengendramento. Atuando nos domínios filogenético, ontogenético, sociogenético e microgenético, a mediação pressupõe a ação mediada por instrumentos e signos que medeiam o desenvolvimento de nossas funções mentais e que são mediados por interações, estimulando a formação de conceitos que nos possibilitam interpretar e construir nosso mundo e estabelecer objetivos e planos de ação. Durante as interações, entremeio a atividades diversas, pode haver colaboração e desenvolve-se a fala, inicialmente social, depois privada e, finalmente, internalizada, a qual promove regulações, a partir do outro e, em seguida, de nós mesmos, implicando aprendizagens que alavancam o desenvolvimento e geram, por sua vez, mais mediações.

Levando em conta essa característica da teoria, a análise de materiais didáticos para o ensino e a aprendizagem de LE de uma perspectiva sociocultural tende a priorizar a qualificação das interações, processos e mediações que ocorrem nas várias dimensões da educação linguística, pois pode oportunizar transformações, reconceitualizações e apropriações nas concepções teórico-práticas de professores e de autores de materiais didáticos, culminando, em alguma medida, na qualificação das ofertas educacionais e práticas pedagógicas desenvolvidas

com os estudantes, público-alvo do ensino e da aprendizagem de LE no ensino fundamental, eles mesmos mediadores da educação linguística.

No entanto, ressalto que Lantolf e Poehner (2014) assumem que a teoria sociocultural é uma teoria psicológica, a qual busca explicar processos mediante os quais aprendemos e nos desenvolvemos a partir de nossa interação com o mundo, com o ambiente, os contextos, as pessoas e os artefatos. Seus princípios teóricos têm sido valiosos no campo de estudos do ensino e da aprendizagem em geral e, no âmbito desta pesquisa, particularmente valiosos para a investigação a respeito dos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento de línguas estrangeiras. Falta-lhe, contudo, um aprofundamento a respeito de explicações conceituais sobre as especificidades da linguagem, embora Vygotsky tenha pioneiramente identificado no fenômeno linguístico seu caráter de instrumento semiótico de mediação e modulação cognitiva.

Em virtude de tal lacuna, Lantolf e Poehner (2014) propõem que a Linguística Cognitiva pode fornecer o ferramental teórico necessário à abordagem da linguagem enquanto objeto de estudo, ensino e aprendizagem de línguas, pois, considerando a noção de práxis, a LC compartilha com a TSC a mirada funcionalista sobre os fenômenos linguísticos e psicológicos, fundamentando-se em uma concepção processual da linguagem e da cognição como práticas situadas, práxis emergentes a partir de um continuum que configura uma unicidade dialética. Passo, portanto, a discorrer sobre esse campo de pesquisas e seus princípios, correlacionando-os aos princípios da teoria sociocultural.

### 2.3 A LINGUÍSTICA COGNITIVA

A linguística cognitiva trata-se de um campo interdisciplinar de estudos da linguagem que considera que a cognição desempenha papel essencial nos processos de produção de sentido, de modo que a construção semântica envolve fatores não-linguísticos, como a biologia do corpo dos falantes, suas experiências e os contextos socioculturais e contingenciais em que vivem (CHIAVEGATTO, 2009; FERRARI, 2011; EVANS, 2012). No que concerne a seu caráter interdisciplinar, Robinson e Ellis (2008) definem a LC como abordagem de estudos da linguagem informada tanto pela linguística como pela psicologia, principalmente pelas ciências cognitivas.

Conforme os autores, a LC descreve como a linguagem opera, em interface com a cognição, e como ela se adapta ao longo do uso, filogeneticamente na evolução linguística, ontogeneticamente na aquisição da linguagem, e momento a



momento no processamento e performance situados. Tratando da linguagem, da comunicação e da cognição, a LC propõe, para Ellis e Robinson (2008), que cognição e linguagem se criam mutuamente na ação, princípio que aproxima a LC da TSC e reforça a noção de práxis.

Para Littlemore (2009), a LC é uma disciplina relativamente nova que tem se tornado bastante influente, especialmente na área de ensino e aprendizagem de segunda língua. A autora se refere à LC como disciplina porque, de fato, ela abarca um conjunto de diferentes teorias linguísticas, as quais fundamentam-se em pressupostos onto-epistemológicos comuns. Evans (2012) caracteriza a LC como uma empreitada teórica e metodológica ampla, porém coerente, devido a seus compromissos primários e teses centrais compartilhadas.

Tyler (2012), por sua vez, refere-se à linguística cognitiva como abordagem ao estudo da linguagem que não pode ser definida como teoria “monolítica” (TYLER, 2012, p. 3), mas como um conjunto de análises a respeito dos fenômenos linguísticos, as quais têm por benefício oferecer um entendimento diferente da natureza e da organização dos mesmos, o qual a autora considera mais acurado, explicativo e completo do que aquele de concepções tradicionais, estruturalistas ou gerativistas, que concebem a língua como um sistema de signos autônomo, com características arbitrárias e de relações intrínsecas, limitadas à estrutura. Tal proveito da LC advém do fato de que a área toma os aspectos semânticos do fenômeno linguístico em uso como primordiais à compreensão de seu funcionamento.

Diferentemente da teoria sociocultural, que teve por fundamento o materialismo histórico-dialético e o questionamento da cisão em psicologia entre mente e matéria, a LC originou-se das ciências cognitivas, as quais, por sua vez, desdobraram-se do movimento cibernético. Movimento científico que aflorou após a Segunda Guerra Mundial, a cibernética foi fundada quando cientistas de diferentes disciplinas, como matemáticos, teóricos da informação, filósofos, antropólogos e linguistas, se reuniram na tentativa de formular uma ciência que explicasse, de modo definitivo, a mente e o conhecimento, fenômeno que até então fora pouco explorado

pela ciência, abordado no ocidente principalmente pela filosofia<sup>6</sup> (VARELA, 1990; MAGRO & PEREIRA, 2002).

Os cibernéticos, associando ciência e tecnologia, almejavam construir uma adequada compreensão da mente humana e de seu estar no mundo, a qual unificaria as ciências e embasaria o desenvolvimento tecnológico de máquinas, de uso industrial e doméstico, que encaminhariam a sociedade rumo ao progresso (MAGRO & PEREIRA, 2002). Tais pesquisadores foram os primeiros a se debruçarem cientificamente sobre os processos de feedback, buscando padrões que explicassem o funcionamento autônomo de diversos sistemas, de máquinas a seres vivos.

Derivadas das vitórias e fracassos do movimento cibernético, o qual não conseguiu unificar a ciência nem instaurar o desenvolvimento tecnológico almejado através da criação de uma máquina universal, solucionadora de todos os problemas relativos à mente e ao conhecimento, surgiram, mais ou menos na década de 1960, as ciências cognitivas. Estas ainda visavam a uma abordagem científica dos fenômenos cognitivos e sistemas inteligentes, porém possuíam objetivos menos grandiosos do que a cibernética. Em sua primeira fase, tais ciências ganharam a alcunha de cognitivismo (VARELA, 1990). Os cognitivistas, operando a junção da teoria da comunicação de Shannon (1948) com a proposição cibernética de Wiener (1948), formularam a hipótese de que os sistemas inteligentes funcionavam todos pelo processamento e manipulação simbólica a partir de regras explícitas, o que levou à metáfora de que a mente humana operaria como um computador, de modo que esses cientistas trabalhavam estritamente com modelos lógicos do funcionamento mental, com ênfase nas noções de representação, formalismo e manipulação baseada em regras, o que excluía qualquer interesse pela biologia, pela fisiologia dos sistemas vivos e por fatores contextuais, interacionais e culturais.

Foi no âmbito do cognitivismo que Chomsky (1957) desenvolveu sua gramática gerativa, preocupando-se substancialmente com a sintaxe linguística e a abordagem da língua enquanto sistema simbólico computável. Mas esse modo de concepção da linguagem e da cognição foi sendo questionado ao longo do tempo, ao lado dos demais pressupostos do cognitivismo. Pela característica de privilegiar a lógica formal e de criar modelos computáveis pelo processamento simbólico, a

---

<sup>6</sup> De fato, Vygotsky desdobrou-se sobre esses fenômenos na primeira metade do século XX, mas sua obra apenas foi publicada e disseminada após a queda do regime ditatorial comunista da União Soviética, a partir da década de 1960.

primeira fase das ciências cognitivas sofreu críticas por excluir dos estudos do funcionamento mental e da cognição toda a biologia, além de produzir modelos estáticos e reducionistas, os quais não eram capazes de explicar uma série de fenômenos como, além da produção de sentidos na linguagem, a conceptualização e a categorização, isto é, como os seres vivos produzem inteligibilidade sobre o mundo em que vivem, de modo a nele se moverem e agirem.

Além disso, os modelos cognitivistas eram muito eficientes para explicar e recriar fenômenos automáticos em contextos de regras fixas, como um computador capaz de jogar xadrez, mas não conseguiam explicar ou emular processos cognitivos que se davam em contextos altamente dinâmicos, como o simples voar de uma mosca, capaz de desviar-se de obstáculos, de evitar predadores imprevistos e de encontrar, momento a momento, fontes de alimentos que surgem e desaparecem inesperadamente.

Voltando-se para a biologia e a fisiologia dos seres vivos, alguns pesquisadores das ciências cognitivas, como Maturana (1978), Maturana e Varela (1980; 1995), Varela, Thompson e Rosch (1996) entre outros, desenvolveram a concepção de cognição corporificada (*embodied cognition*), a qual marcou a gênese de uma nova fase das ciências cognitivas. Buscando explicar o que é específico do fenômeno biológico, os pesquisadores chegaram à conclusão de que o que caracteriza os organismos vivos é uma processualidade circular na qual eles produzem a si mesmos, mantendo-se vivos e criando também o ambiente circundante em que vivem, por acoplamento (MATURANA & VARELA, 1980; 1995).

Assim, abraçando uma perspectiva de imanência frente ao fenômeno biológico, os pesquisadores postularam que a vida caracteriza-se por sua autoprodução, denominada por Maturana e Varela (1980; 1995) de autopoiese. Descrevendo a autopoiese, os autores chegaram ao aforisma de que viver é igual a fazer ou agir, e que isto equivale a conhecer, em uma circularidade viver=fazer=conhecer. Nessa perspectiva, a cognição é o que caracteriza a própria vida como fenômeno biológico, de modo que, para os autores, todo ser vivo possui cognição, ainda que em um nível muito rudimentar, visto ser a cognição o próprio movimento, a própria autotransformação que os seres vivos empreendem, ainda que sejam seres unicelulares.

Para esses pesquisadores, a cognição deriva, portanto, dos processos biológicos operados no próprio corpo dos seres vivos, sendo a cognição corporificada

ou incorporada, o que podemos alinhar à práxis, enquanto posicionamento filosófico, se considerarmos a autopoiese como ação no nível biológico, intra e intercelular. Foi a partir da noção de cognição corporificada, junto à insatisfação frente à gramática gerativa chomskyana, que a LC surgiu. Em 1980, Lakoff e Johnson publicaram uma das obras consideradas fundadoras da LC, *Metaphors we live by*, fundamentando-se explicitamente na noção de cognição corporificada. Para eles, nossos processos de conceptualização, os quais expressamos na linguagem mediante metáforas e metonímias, advêm do modo como nos relacionamos com o mundo a partir de nossos corpos, de nossa biologia.

Assim, noções como alto e baixo, frente e trás somente existem em nossa cognição e em nossa linguagem porque possuímos um corpo que opera no mundo produzindo essas categorizações. Por exemplo, se tivéssemos uma visão que funcionasse em 360 graus, a distinção entre frente e trás não faria sentido. Lakoff e Johnson (1980) defenderam a tese de que conceptualizamos o mundo pela maneira como interagimos corporalmente com ele, e produzimos sentidos a partir da transposição de conceptualizações de um domínio do mundo a outro, ou a partir da particularização de características de um domínio para a produção de efeitos semânticos específicos, através de metáforas e metonímias conceituais, as quais operariam na cognição e, por consequência, na linguagem.

O fenômeno metafórico (LAKOFF & JOHNSON, 1980) é caro à linguística cognitiva, uma vez que ajuda a explicar o modo como cognição e linguagem se entrelaçam nos processos de conceptualização do mundo, contribuindo para explicar o papel da linguagem na cognição e vice e versa. Tal fenômeno está relacionado a noções de perspectiva, tempo, espaço e movimento. Lakoff, como linguista, havia encontrado evidências linguísticas empíricas de que a metáfora não se fazia presente apenas em construções literárias ou expressões idiomáticas, mas que perpassava todo o funcionamento e produção conceitual de sentidos da linguagem e comunicação cotidianas. Johnson, filósofo, estava convencido de que as perspectivas dominantes na filosofia ocidental sobre a questão da significação eram inadequadas, pois diziam muito pouco a respeito de como as pessoas produzem sentidos e organizam conceitos em suas experiências cotidianas. A teoria da metáfora conceitual que desenvolveram trata do relacionamento entre domínios cognitivos e projeções entre esses domínios na linguagem.

Na linguística cognitiva, domínios cognitivos são a base de conhecimentos sobre a qual se organizam as construções linguísticas. Tais domínios são construídos a partir de experiências vivenciadas pelos indivíduos em suas comunidades, desde os primeiros anos de vida. Eles vão

sendo subsumidos na memória, parcialmente estruturados e hierarquizados (CHIAVEGATTO, 2009).

Para a linguística cognitiva, a linguagem em uso é, portanto, repleta de metáforas, de maneira sistemática, de modo que a expressão “digerir uma ideia” não é uma metáfora isolada, mas parte de um grupo de outras expressões em que ideias são concebidas e enunciadas em termos de comida. Segundo Lakoff e Johnson (1980), as semelhanças entre o primeiro (relativo à comida) e o segundo (relativo a ideias) conceito de “digerir” existem, mas não podem estar baseadas em conceitos inerentes, advindos da representação de uma realidade externa ou de um mundo de ideias à parte, conforme propunha, por exemplo, Platão. As semelhanças surgem como resultado de metáforas conceituais e devem, portanto, ser consideradas interacionais e não inerentes à língua ou “idiomáticas”. Estaríamos, assim, segundo os autores, ampliando nossas habilidades em entender certos aspectos importantes de nossa interação com o mundo e de nossa realidade, a partir de elementos e situações mais concretos dessa mesma realidade.

Lakoff e Johnson (1980) promoveram uma virada radical nas ciências da linguagem ao fazer a afirmação de que nossos processos de produção de sentido funcionam por imanência, pela transposição de conceptualizações, expressas linguisticamente em metáforas. Colocaram a semântica em destaque e, como fizera Maturana (1978), advogaram em favor do privilégio da conotação em detrimento da denotação em linguagem, reforçando seu caráter processual, contextual e situado.

Outros autores fundadores da LC são, de acordo com Geeraerts e Cuickens (2007), Ronald Langacker e Leonard Talmy. Talmy publicou, em 1983, *How Language Structures Space*, estabelecendo um elo entre linguagem e cognição nos processos de conceptualização espacial. Já Langacker publicou, em 1987, o volume 1 do livro *Foundations of Cognitive Grammar*, seguido pelas obras *Concept, Image and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar* (LANGACKER, 1990) e *Foundations of Cognitive Grammar*, vol. 2, (LANGACKER, 1991), desenvolvendo a teoria da gramática conceitual. Essas publicações lançaram as bases para uma compreensão da gramática como fenômeno cognitivo, o que possibilitou a elaboração de explicações da estrutura sintática das línguas como semanticamente motivada.

De acordo com o site da ICLA (International Cognitive Linguistics Association), outros nomes relevantes ao nascimento da disciplina são Charles Fillmore e Wallace Chafe. Cada um desses linguistas buscou desenvolver sua própria abordagem à descrição da linguagem e à ciência linguística, centrados em um conjunto particular de fenômenos e preocupações. Um dos pressupostos importantes

compartilhados por todos os linguistas cognitivos, além do que afirma que o significado é tão central para a linguagem que deve ser um foco primário de estudo, é o de que as estruturas linguísticas servem a função de expressar significados e, portanto, os mapeamentos entre significado e forma são primordiais à análise. As formas linguísticas, nesta visão, estão intimamente ligadas às estruturas semânticas que são conceitualmente projetadas para a comunicação, de modo que as estruturas semânticas de todas as unidades linguísticas relevantes podem e devem ser investigadas.

Littlemore (2009) descreve os principais postulados da LC. Para ela, o primeiro postulado assume que não existe um dispositivo de aquisição e processamento da linguagem que seja autônomo. Isso implica que os linguistas cognitivos contrapõem-se à noção chomskyana de Gramática Universal ou da existência de uma faculdade inata de linguagem. Para os linguistas cognitivos, a aquisição da linguagem tem como fonte de input a própria linguagem em uso, o que podemos usar como argumento em favor de uma concepção da educação linguística como práxis, pois o mesmo pressuposto é compartilhado pela TSC. Como afirma Littlemore (2009, p. 2, tradução minha):

A linguagem que encontramos diariamente serve como entrada a partir da qual podemos extrair inferências sobre relações forma-significado, padrões típicos e esquemas. Modificamos constantemente nosso léxico mental em resposta à linguagem que ouvimos e usamos. Não há, portanto, distinção entre a competência linguística e o desempenho linguístico, uma vez que o desempenho equivale ao uso.<sup>7</sup>

Assim como na TSC, na linguística cognitiva, a fonte para o input da linguagem reside nas interações sociais, no viver em sociedade e fazer coisas juntos, de modo que a linguagem, bem como sua aprendizagem, é baseada no uso (usage-based). Na LC, assim como na TSC, postula-se que um único conjunto de processos

---

<sup>7</sup> The language that we encounter every day serves as input from which we can draw inferences about form-meaning relationships, typical patterns and schemata. We constantly modify our mental lexicon in response to the language that we hear and use. There is therefore no distinction between language competence and language performance, as performance equates to usage.

cognitivos opera ao longo de todas as áreas da linguagem, e que esses processos estão envolvidos em outros tipos de conhecimento e aprendizagem além da linguagem, de modo que linguagem e cognição se entrelaçam e se influenciam mutuamente.

Ainda, de acordo com Littlemore (2009), em LC, as palavras são concebidas como fornecendo apenas um meio limitado e imperfeito de expressão. Os significados totais que desejamos expressar são reconstituídos pelo interlocutor no contexto. As palavras apenas indicam caminhos de significação, que preenchemos com sentidos na interação, à medida em que usamos a linguagem para fins específicos e negociando significados (seus sentidos são, como já mencionado, antes de tudo conotativos). Assim, a fim de entendermos o que nosso interlocutor está tentando nos dizer, bem como prestarmos atenção às palavras mesmas que ele enuncia, necessitamos recorrer a nossos conhecimentos gerais a respeito do assunto sendo discutido, bem como a nossas expectativas a respeito do que o interlocutor poderia dizer.

De acordo com Littlemore (2009), as palavras que lemos ou ouvimos atuam apenas como gatilhos para uma série de processos cognitivos nos quais utilizamos nosso conhecimento do mundo para preencher o restante da informação. Isso nos remete novamente à TSC, mais especificamente ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, segundo o qual a aprendizagem se dá quando o nível de desafio proposto na atividade está adequado aos saberes prévios do aprendente demandando-lhe ir um pouco além do que já domina, mas empregando para isso saberes que ele já construiu e o auxílio externo de um par mais especializado, proporcionando andamento, o que leva à conclusão de que a produção de sentidos na linguagem é, também, mediada.

Outro pressuposto bastante importante da linguística cognitiva está na não arbitrariedade da linguagem. A linguagem é, segundo a LC, em boa parte motivada e cheia de significados em todos os seus níveis, embora significados gramaticais sejam mais abstratos e difíceis de identificar do que significados lexicais. Assim, características da linguagem que eram vistas como meras regras a serem memorizadas, passam a ser vistas como motivadas e explicáveis, uma vez que tanto a sintaxe, quanto os discursos e os aspectos pragmáticos da língua são dotados da forma que possuem por uma razão semântica, o que pode, para Littlemore (2009), ser extremamente útil à área de ensino e aprendizagem de segunda língua.

No âmbito da linguística cognitiva, portanto, todos os termos e expressões que adentram uma língua o fazem, em primeiro lugar, por uma razão semântica. Com seu uso no tempo, muitos desses termos e expressões passam por um processo que os linguistas cognitivos denominam gramaticalização (HOPPER & TRAUGOTT, 2003; LITTLEMORE, 2009), isto é, algumas dessas palavras e expressões tornam-se termos funcionais, adquirindo um significado mais esquemático e estrutural que é diferente, embora ainda relacionado a seu sentido lexical original. Um exemplo abordado por Littlemore (2009) é o uso da expressão *going to* para expressar o tempo verbal futuro na língua inglesa. Seu sentido original se refere a movimento e deslocamento, contudo, com o tempo, a expressão adquiriu seu sentido gramatical atual como indicativo de ação futura. De um deslocamento no espaço, a expressão passou a indicar um deslocamento no tempo, voltado a uma ação por vir, operando uma transposição do domínio espacial para o temporal, indicando um processo de metaforização na própria gramática e corroborando as premissas da teoria da metáfora conceitual de Lakoff e Johnson (1980).

Para Lantolf e Poehner (2014), diversas características da linguística cognitiva a tornam especialmente atraente a um diálogo com a teoria sociocultural, ao que complementamos que pode contribuir também para a análise de materiais didáticos. Ao contrário de outras teorias gerativas que assumem a linguagem enquanto uma função inata, autônoma e modular, descolada dos contextos de uso, a LC explica o desenvolvimento da linguagem mediante os mesmos processos que atuam no desenvolvimento cognitivo em geral, o que se alinha à visão de desenvolvimento de Vygotsky.

O fato de a LC explicar padrões de linguagem como motivados pelo significado e pelo uso baseado na maneira como os usuários interpretam eventos e estados e como subsequentemente desejam emoldurar vários aspectos desses eventos para seus interlocutores é particularmente significativo para a TSC, especialmente no caso da Instrução Teórica Sistemática de Gal'Perin (1970; 1979). Isso porque o objetivo da instrução, na perspectiva da TSC, não é a aquisição de conhecimento inerte, o que resulta no que Vygotsky chamou de verbalismo ou conhecimento desumanizado.

Objetiva-se que o conhecimento se torne uma ferramenta significativa que os aprendizes possam utilizar para reconstruir ativamente sua própria atividade, através da qual apropriam-se do conhecimento sistemático relevante para seus



propósitos comunicacionais, interacionais e cognitivos específicos. Assim, Lantolf e Poehner (2014) advogam que a Linguística Cognitiva oferece precisamente o tipo de conceito científico sobre a linguagem que pode ser humanizado pelos aprendizes para que produzam e enunciem suas próprias vozes em necessidades comunicativas concretas. No entanto, os autores reiteram que falta à LC uma explicação científica a respeito da aprendizagem e do desenvolvimento, o que a teoria sociocultural, conforme discutido previamente, pode lhe fornecer.

Na linguística cognitiva, a estrutura biológica determina a percepção e, conseqüentemente, o modo como interagimos através da linguagem (FERRARI, 2011) e produzimos sentidos. A linguística cognitiva assume que as estruturas linguísticas são maleáveis, se amoldam continuamente às necessidades de expressão e de comunicação (CHIAVEGATTO, 2009). Assim, considera que o significado é validado no contexto comunicativo dos enunciados, guiado pelas formas linguísticas, sempre metaestáveis.

Nesse modo de conceber a produção de sentidos, assume-se que a linguagem é parte da cognição e não um módulo dela, como defende a corrente teórica da gramática gerativa de Chomsky (1957), adepta da cognição como representacionalismo ou espelho da realidade externa à mente. De acordo com Littlemore (2009), pelo fato de estabelecer uma relação muito mais próxima entre forma e significado do que abordagens mais tradicionais sobre a linguagem, a linguística cognitiva tem implicações profundas no modo como olhamos para o ensino e a aprendizagem de línguas. Para a autora, os conceitos da LC que mais têm a contribuir são construal, categorização, conhecimento enciclopédico, metáfora, metonímia, corporeidade, motivação e construção gramatical. Ela afirma que alguns desses conceitos possibilitam novas maneiras de ensinar línguas, enquanto outros contribuem com metodologias de ensino existentes.

A linguagem não é, portanto, segundo a LC, um espelho ou reflexo da cognição, mas uma forma de interpretação, construção e organização dela, refletindo necessidades, interesses e experiências de indivíduos e coletivos. A LC, assim, assenta-se em uma posição filosófica e epistemológica caracterizada por Lakoff e Johnson (1980) como experiencialismo ou realismo corporificado, com base no uso linguístico, o qual orienta as interpretações das expressões linguísticas nas experiências históricas nelas fixadas, individuais e coletivas.

Nesse posicionamento filosófico-epistemológico, o significado é perspectivizado, corporificado e dependente das contingências contextuais, e o fenômeno linguístico que interessa ser estudado é a linguagem em uso, não um modelo abstrato ou ideal. Assim, nessa perspectiva, a categorização do conhecimento efetuada pela linguagem reflete as experiências

compartilhadas pelos indivíduos, em diferentes projeções e figurações da realidade vivenciada, e podem-se explicar os fenômenos linguísticos a partir do ponto de vista do observador, considerando suas transformações no tempo e seu entrelaçamento com a cognição, os quais produzem observador e mundo.

Segundo Littlemore (2009), os processos cognitivos chave envolvidos na aprendizagem de uma língua são a comparação, a categorização, a busca por padrões e a hibridização. Eles operam em todas as áreas da língua, desde o léxico à pragmática, sendo encontrados em outros aspectos de nossa cognição que não envolvem a linguagem.

Assim, a LC se dispõe a explicar, a partir de uma perspectiva de experiência corporificada e de cognição situada, porque as construções linguísticas são interpretáveis, isto é, produzem sentidos. De acordo com Chiavegatto (2009), são três os princípios básicos que orientam as pesquisas em linguística cognitiva: o princípio da escassez do significante, segundo o qual é impossível construir significado somente por meio da forma linguística, conforme explicitado por Littlemore (2009); o princípio da semiologização do contexto, que estabelece que este é dinâmico, e o modo como o percebemos e conceptualizamos é agregado aos processos de interpretação, de maneira a validar os sentidos; e o princípio da dramatização da representação, que estabelece que a representação que fazemos do mundo por meio da linguagem já é uma interpretação, uma forma de construção e reconstrução, não sendo um mero representacionalismo de uma realidade externa. Portanto, para Chiavegatto (2009), o foco da LC são os processos de construção de significados nas (inter)ações, o que remete à noção de práxis, conforme defendida por Vygotsky.

Para Lantolf e Poehner (2014), isso é particularmente importante porque, se a estrutura da linguagem é motivada, e não arbitrária, fenômenos até então difíceis de se explicar e de se ensinar, como a polissemia de inúmeras preposições, passam a ser explicáveis e ensináveis por meio de “padrões esquemáticos com tendências centrais e exemplos estendidos mais periféricos, porém motivados”, conforme salienta Tyler (2012, p. 62, tradução minha).

Assim, segundo a LC, a linguagem é processo, existe a partir do uso, da ação, constituindo ela mesma uma práxis e especificando um domínio. Para a LC, as categorizações operadas na linguagem se dão de modo radial, por graduações, e não por hierarquias fixas e pré-estabelecidas. Os usos linguísticos e processos de produção de sentido ocorrem pela ativação do conhecimento enciclopédico (isto é, do conhecimento de mundo), dos interlocutores, o que pede por uma dinamicidade na concepção da linguagem e no ensino e aprendizagem de línguas.

Como uma das teorias convocadas à práxis dialética do imperativo pedagógico, conforme defendido por Lantolf e Poehner (2014), proponho aqui uma práxis de pesquisa em que LC e TSC dialogam na investigação sobre o potencial de mediação do livro didático do PNLD-LEM na educação linguística. O imperativo pedagógico de Lantolf e Poehner (2014) permite inferir que uma educação linguística de qualidade pressupõe explicações coerentes e promissoras tanto sobre a linguagem como sobre os processos de ensino e aprendizagem, o que a TSC aliada à LC pode ajudar a desenvolver. Educação linguística que diz respeito não apenas à aprendizagem do estudante, mas àquela do próprio professor também. Ambos, professores e estudantes, atores de uma educação linguística como práxis mediada também por artefatos culturais e políticas educacionais, sobre o que pretendo discorrer no próximo capítulo.

### 3 A PRÁXIS DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO DO PNLD-LEM

#### 3.1 A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

Diversos linguistas brasileiros propuseram, em diferentes épocas, tarefas para a ciência linguística em âmbito nacional. A atitude foi inaugurada por Aryon Rodrigues em seu artigo Tarefas da linguística no Brasil, de 1967. Neste texto, o ensino de línguas estrangeiras é arrolado enquanto tarefa da linguística aplicada. Para Rodrigues (1967), a principal problemática científica em torno da aprendizagem de línguas estrangeiras por falantes de português residia na demanda por pesquisas de análise contrastiva, comparando a estrutura da língua alvo a ser aprendida com a da língua portuguesa, a fim de minimizar erros, suavizar os caminhos a serem percorridos na aquisição do segundo idioma e facilitar a criação de hábitos linguísticos saudáveis.

Pode-se afirmar que a concepção de aprendizagem de língua estrangeira apresentada pelo autor é, em certa medida, ultrapassada, pois a noção de aquisição linguística como hábito, herdeira do paradigma behaviorista-estruturalista, foi questionada por correntes teóricas posteriores devido ao fato de ter demonstrado pouca validade no processo de aprendizagem de uma segunda língua (LIGHTBOWN & SPADA, 2013). Pesquisas em linguística cognitiva demonstraram que os aprendizes iam construindo regras próprias a respeito da língua sendo aprendida por eles, as quais constituíam sua interlíngua (MITCHELL; MYLES & MARSDEN, 2013). Portanto, aquelas regras advindas da análise contrastiva da época, que concebiam a língua como entidade estática, não eram úteis ao desenvolvimento de estratégias e atividades pedagógicas que viabilizassem a aprendizagem de estudantes nesse estágio de aquisição.

No entanto, embora a concepção de aprendizagem de LE de Rodrigues (1967) não seja vigente, concordantemente a Bagno e Rangel (2005), penso que suas afirmações a respeito das deficiências no ensino de línguas estrangeiras no Brasil, em certo sentido, permanecem: deficiências técnico-metodológicas advindas do desconhecimento de abordagens pedagógicas linguisticamente informadas e a falta de oportunidades para a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Tais lacunas são recalcitrantes, apesar de visíveis avanços. De 1967 para cá, diversas pesquisas a respeito do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras foram desenvolvidas e publicadas, gerando programas de renovação pedagógica que trouxeram mudanças consideráveis no âmbito acadêmico e escolar. Entretanto, tais avanços convivem com o ensino linguístico prescritivo e mecânico. No que concerne às oportunidades de aprendizagem,

conquistas se efetivaram, como a obrigatoriedade da oferta de ensino de uma língua estrangeira desde os anos finais do ensino fundamental (LDB, 1996), a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais também para língua estrangeira em 1998, a inclusão de duas línguas estrangeiras no ensino médio em 2005 (Lei n. 11.161, de 05 de agosto de 2005)<sup>8</sup> e a própria inclusão da língua estrangeira enquanto área contemplada pelo PNLD em 2011. Pelas datas arroladas acima, pode-se ver, porém, que os avanços, ainda que persistentes, são esparsos e lentos, justificando a atualidade das afirmações de Rodrigues (1967).

Dando continuidade ao inventário de tarefas relacionadas à ciência linguística, em 1973, Paulino Vandresen publica *Tarefas da Sociolinguística no Brasil*, retomado por Ana Zilles e Carlos Faraco no artigo *As tarefas da sociolinguística no Brasil: balanço e perspectivas*, de 2006. Neste último texto, os autores concentram-se em relatar os avanços ocorridos na área da sociolinguística desde a publicação de Vandresen. Embora a sociolinguística não esteja sempre relacionada à educação linguística, diversos desdobramentos da pesquisa sociolinguística têm, segundo Zilles e Faraco (2006, p. 45), contribuído para propostas concretas de programas educacionais.

Continuando a tradição da proposição de tarefas, Marcos Bagno e Egon Rangel publicaram, em 2005, prestigiando os antecessores, *Tarefas da Educação Linguística no Brasil*, com vistas à definição das “áreas de reflexão e atuação mais importantes para a implementação de uma política de educação linguística no Brasil” (BAGNO & RANGEL, 2005, p. 63).

Bagno e Rangel (2005, p. 63) propõem um conceito irrestrito de educação linguística, definindo-a como um

conjunto de fatores socioculturais que possibilitam a um indivíduo desenvolver e ampliar o conhecimento sobre a língua materna, sobre outras línguas, a linguagem e os outros sistemas semióticos, durante toda sua existência.

Embora compreendam que a educação linguística se estenda a toda a vida dos falantes, eles definem seis áreas de atuação como estratégias de ação no âmbito estrito da educação escolar: letramento; português brasileiro; norma, variação e mudança linguística; reflexão linguística; literatura e direitos linguísticos.

A educação linguística pode ser enquadrada em uma área mais ampla, a da política ou das políticas linguísticas. Para Bagno e Rangel (2005), fazem parte da educação linguística os mitos e crenças, bem como a postura ideológica frente às línguas. Schiffman (2006), por seu turno, separa a cultura linguística da política linguística, postulando que a primeira refere-se às

---

<sup>4</sup> Atualmente, a obrigatoriedade do ensino de língua espanhola no Ensino Médio está sendo revista pelo corrente projeto de reforma educacional, que a revoga.

crenças dos falantes e a segunda diz respeito às medidas oficiais, tomadas pelos órgãos governamentais em relação às línguas, advertindo que, muitas vezes, existem profundas diferenças entre ambas. Penso, porém, que as regulações formais são elaboradas tendo a cultura ou culturas linguísticas vigentes como pano de fundo, estando, os três conceitos - educação, política e cultura linguísticas, imbricados.

A cultura linguística se faz presente em cada falante e nas várias esferas sociais e pode ser ratificada, reificada ou retificada dependendo das políticas implementadas e da educação linguística exercida tanto pela escola como por outros atores, como os movimentos políticos locais e nacionais, os processos de midiaticização da sociedade, a cultura escolar, a pesquisa acadêmica e a prática pedagógica em sala de aula, para citar alguns. Cultura e política linguística estão presentes na educação linguística, bem como nas tarefas propostas por Bagno e Rangel (2005). Conforme já mencionado, Bagno e Rangel restringem suas tarefas à educação linguística praticada pela escola (2005, p. 64). Afirmam haver uma crise com relação ao ensino de língua no âmbito escolar. Para eles, a política linguística defendida nos documentos oficiais, como PCNs, leis e diretrizes chega incipientemente ao âmbito acadêmico dos cursos de Letras e, como consequência, com menos vigor ainda às práticas educacionais nas escolas.

A crise, para os autores, se instala porque o professor percebe que deveria ensinar de modo diferente, não apenas transmitindo normas gramaticais e termos de classificação, mas não sabe como fazê-lo e arrisca-se a cair em uma armadilha de extremos, tornando suas aulas puras prescrições ou deixando de ensinar registros e variedades linguísticas diversas por “respeito” ao modo de falar local de seus alunos. Assim, a crise descrita por Bagno e Rangel (2005) bem poderia ser mitigada com uma abordagem da práxis, em que práticas informadas por coerentes teorias, tanto da linguagem quanto do desenvolvimento e da aprendizagem humanos, poderiam ser empreendidas.

As seis áreas de atuação das tarefas propostas por Bagno e Rangel (2005) chamam a atenção para as lacunas provocadas pelo descompasso entre o pretendido e o praticado na educação linguística em escolas brasileiras. Esse descompasso, porém, também não pode ser atribuído somente a um dos atores do processo educacional. São múltiplos fatores que o desencadeiam, em contextos tanto globais quanto locais, envolvendo as políticas, a cultura, a história, a educação linguística e sua práxis.

Sem dúvida, a universidade tem seu papel nos desdobramentos da educação linguística, na formação de professores e no desenvolvimento de pesquisas e métodos que apontem caminhos para aproximar o que se quer e o como chegar lá. Os processos de produção, distribuição e uso de livros didáticos também, na medida em que materializam culturas e

políticas linguísticas em andamento no que respeita o ensino e a aprendizagem de línguas. No âmbito desta pesquisa, uma reflexão sobre as tarefas da educação linguística se faz necessária, na tentativa de indicar direções para a educação linguística de línguas estrangeiras. Nesse intento, passo a retomar cada uma das tarefas propostas por Bagno e Rangel (2005).

A primeira delas diz respeito ao letramento, concebido por Kleiman (2004, p. 19) como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Mais que mera habilidade, refere-se à prática da cidadania. Em uma sociedade letrada, na qual direitos e deveres são expressos por meio de registros documentais, é essencial que cada cidadão tenha intimidade com a língua escrita, o que ainda não ocorre eficientemente no Brasil, país em que a escola era inacessível à maioria da população até meio século atrás, que acabou desenvolvendo uma tradição oral marcante, perpetuada ainda pela influência dos meios de comunicação de massa, de grande popularidade e abrangência no país (ZANCHETA JUNIOR, 2008).

Também no ensino e aprendizagem de LE, o letramento (ou letramentos) ocupa posição de relevância, visto que um aluno letrado em uma LE pode requerer informações, expressar críticas e demarcar seu posicionamento no mundo de maneira mais abrangente, que dialogue com o local e o global, ampliando suas possibilidades discursivo-comunicativas. Estudos em letramento têm sido também desenvolvidos a partir de uma perspectiva sociocultural de ensino e aprendizagem de línguas, a exemplo de Scribner e Cole (1981), Panofsky e Smith (1994), Dixon-Krauss (1996), Ball (2000), Lee e Smagorinsky (2000), Hammond (2002), Kozulin e Garb (2004), Thorne e Black (2008) e Allen (2011).

A segunda tarefa, necessidade de privilegiar o português brasileiro como norma culta a ser ensinada na escola dá-se (em detrimento de outras variedades não locais da língua portuguesa falada no Brasil), conforme Bagno e Rangel (2005), para que haja identificação entre o estudante e a língua estudada e, mais do que isso, entre a realidade escolar e a vida fora da escola. Os autores definem como português brasileiro as formas e variedades linguísticas já descritas cientificamente por pesquisadores da linguagem que se concentraram tanto nas variedades urbanas quanto em rurais e regionais.

Para eles, o português brasileiro já desenvolveu formas linguísticas estáveis e exclusivas, como é o caso do emprego dos pronomes oblíquos ou a pronominalização da expressão “a gente”, que são regularmente utilizadas, embora muitas vezes tratadas pelos gramáticos como “erros” e ignoradas por professores em sala de aula. É uma questão de coerência e de qualificação da aprendizagem que a língua em estudo seja a mesma utilizada no

cotidiano, na vida real, de modo a permitir questionamentos sobre as variantes mais adequadas a cada situação.

No que concerne ao ensino de LE, de maneira similar, o uso consciente e orgulhoso do português padrão e não-padrão nas aulas de LE, quando necessário, reforça essa autonomização de nosso idioma, permitindo um estabelecimento mais sensato das comparações entre L1 e L2 e proporcionando andamentos, relevantes para que o aprendiz de LE consiga flexibilizar seus hábitos cognitivos e reconceptualizar seu mundo de modo a acomodar as formas de construção linguística, semântica, sintática, pragmática etc. da nova língua. Estudos em LC indicam, de acordo com Littlemore (2009), que a LE desenvolve com a primeira língua uma relação de dependência, necessária para que o aprendiz elabore sua interlíngua e construa confiança no uso da LE.

A terceira tarefa elencada por Bagno e Rangel (2005), a questão da norma, variação e mudança linguística, está relacionada, politicamente, à transformação daquilo que Schiffman (2006) chama de cultura linguística, ou seja, das crenças, mitos e ideologias sobre a língua. A cultura linguística brasileira tende a ver a língua falada no Brasil como um monólito linguisticamente homogêneo e cristalizado. Essa crença reforça a ideia de que aprender outra língua é tarefa extremamente difícil, visto que no Brasil “só há uma língua”. Tal crença, entretanto, só se concretiza no imaginário dos brasileiros, de acordo com o senso comum, pois, com a extensão e a variedade étnico-cultural que possui, o Brasil não tem como ser um país de uma língua só. Existem influências das múltiplas línguas das etnias diversas que compõem o povo brasileiro e variações causadas pelo próprio distanciamento geográfico entre os lugares. Essa crença na língua única tem raízes políticas de manutenção do estado-nação, mas consequências negativas para os indivíduos e grupos que divergem da “língua-padrão” e para a própria aceitação de línguas estrangeiras como objetos de estudos desejáveis e passíveis de serem aprendidos.

A crença em uma língua homogênea pode ser estendida ao ensino de línguas estrangeiras, em que circula a noção de que os melhores modelos linguísticos advêm de falantes ideais, nativos de países em que a língua é falada como primeira língua, como, no caso da língua inglesa, a Inglaterra e os Estados Unidos, nos quais surgiram boa parte dos métodos de ensino de LE e desenvolveu-se a própria área de LA. Certos métodos, influenciados por concepções behavioristas e formalistas, advogam em favor do ensino somente da norma culta, considerada a variedade mais “correta” de emprego do idioma.

Sem dúvida, cabe à escola atual buscar corrigir essa ideia preconceituosa, que é também reducionista, pois invisibiliza os saberes e as potencialidades que a pluralidade linguística



oferece. Por isso, a proposta de Bagno e Rangel (2005), de incentivar a reflexão linguística a fim de pensar o sistema de signos, o texto, a enunciação, a gramática enquanto modos de seu funcionamento em uso torna-se atitude relevante para uma educação linguística de qualidade. Evidentemente, deve-se ressignificar o conceito de gramática, abandonando a ideia de prescrição e abraçando a de adequação, de emprego contextualizado, o que possibilita o enriquecimento das ofertas educacionais, sem menosprezo pela norma dita culta nem pelas variedades periféricas, mas refletindo sobre elas lado a lado como alternativas, possibilitando ao estudante a liberdade de decidir quando usar cada variedade e instrumentalizando-o para fazê-lo de modo confiante e consciente.

A valorização da literatura, quarta tarefa apontada por Bagno e Rangel (2005), liga-se às demais áreas propostas aqui retomadas. Da literatura participa o letramento, como prática social, a valorização da língua brasileira e estrangeira, suas diversas variedades, não só geográficas e sociais, como também históricas, culturais e textuais, e a reflexão sobre a língua possibilitada pelo contato com textos literários variados, enquanto fonte de insumo tanto na L1 como na L2. Segundo Littlemore (2009), estudos em LC apontam para textos literários como excelentes fontes para o ensino e a aprendizagem de LE, não apenas pela sua autenticidade, mas também por apresentarem modos linguísticos de conceptualização cognitiva bastante diversificados, podendo indicar aos aprendizes como ocorre a produção semântica na LE estudada, em suas categorizações, gradações, metáforas, metonímias etc. Além disso, a literatura pode ocupar profícua função de lazer, sendo relevante mostrar, mediante a educação linguística, que nela reside a raiz das atuais fontes principais de entretenimento: cinema, séries, games e narrativas midiáticas e transmidiáticas, os quais são amplamente disponibilizados em língua inglesa e muitas vezes oriundos de contextos culturais em que ela é a língua mãe. De uma perspectiva sociocultural, o papel da literatura no ensino de línguas tem sido investigado por Yáñez-Prieto (2008, 2010).

A quinta tarefa, reflexão linguística, também pode ser transversalizada em todas as demais. No âmbito do ensino e da aprendizagem de LE, a inevitável comparação entre L1 e L2, tanto no que concerne a suas estruturas formais, quanto aos capitais sociais e culturais que engendram, pode criar condições para reflexões valiosas sobre os papéis da língua nos modos de existência humanos. Reflexão linguística é algo que a práxis do diálogo entre a TSC e a LC mais pode oferecer, pois, mediante a negociação de sentidos produzidos nas interações, os aprendizes são capazes de buscar entendimento a respeito de como as formas e sentidos da língua se relacionam e se inter-influenciam.

Por fim, Bagno e Rangel (2005) sugerem a pauta dos direitos linguísticos como primordial para a educação linguística de qualidade. Os autores mencionam a política de repressão linguística exercida no Brasil imperialista como responsável pelo mito da língua única e destacam a importância da garantia dos direitos explicitados na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, assinada pela UNESCO em 1996. Cabe à escola apresentar esses direitos aos estudantes, dentre eles o direito de ampliar seus repertórios linguísticos em múltiplos idiomas, e buscar refletir em conjunto sobre maneiras de por eles lutar e renová-los, renovando e problematizando a própria agenda dos Direitos Linguísticos: até que ponto sua filosofia do politicamente correto realmente reforça os direitos à diferença e à produção de práticas linguísticas originais?

As tarefas propostas por Bagno e Rangel (2005) são desafiadoras, uma vez que preveem a renovação de antigas políticas linguísticas excludentes e de padrões ancestrais de cultura linguística. Para sua efetiva implementação, podem colaborar as mais diversas práticas, desde estratégias de política linguística, como programas educacionais a exemplo do PNLD, os usos das tecnologias de informação e comunicação e a cultura que está se construindo em seu entorno, os novos desdobramentos científicos em diversas disciplinas, bem como artefatos mediadores como o livro didático do PNLD, que atualmente passa por um processo rígido de avaliação e seleção.

Evidentemente, as áreas de atuação propostas por Bagno e Rangel (2005), devido a seu caráter propositivo, tendem a alcançar o meio acadêmico e têm, por conta disso, potencial para chegar cada vez mais à escola, enriquecidas pelos desdobramentos das diversas linguagens nos meios impressos e digitais, no que os materiais didáticos do PNLD podem ter papel relevante. Permanece, também, o desafio das inclusões, social, digital, escolar, e de seus letramentos no que concerne ao uso da língua e das várias linguagens presentes nos contextos sociotécnicos, o que significa uma complexificação das tarefas concernentes à educação linguística no Brasil.

A partir da conceituação de educação linguística de Bagno e Rangel (2005) e da reflexão que empreendi sobre a possível contribuição de suas proposições também ao ensino e aprendizagem de LE, passo a refletir sobre uma conceituação de educação linguística em línguas estrangeiras, na busca por um pano de fundo teoricamente informado sobre o qual desenvolvo minha própria investigação.

Tal consideração é proposta tendo em vista a proeminência do ensino de língua estrangeira moderna após a segunda metade do século XX, decorrente dos processos de globalização, fenômeno que elevou a língua inglesa ao status de língua franca para a comunicação internacional (LONGARAY, 2009; GRADDOL, 2006) e incentivou ações de

política linguística visando a qualificar o ensino e a aprendizagem de LE no Brasil. Tal status estimulou o proliferamento dos temas das investigações científicas a respeito do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras. Assuntos como métodos e abordagens pedagógicas diversas, variações linguísticas oriundas de diferentes nações e localidades, privilégio dos contextos locais no ensino da língua estrangeira, políticas educacionais para o ensino de LE, aumento do número de profissionais não nativos trabalhando no ensino, adoção de línguas locais para instrução, incentivo à produção de materiais didáticos adaptados às culturas dos aprendizes (KULLMAN, 2013; OSS, 2013; GRADDOL, 2006; SPOLSKY, 2005; RAJAGOPALAN, 2006) compreendem alguns temas relacionados à educação linguística em LE.

Mais do que tornar os alunos proficientes em uma língua estrangeira, concordo com Garcez (2008), quando afirma que o propósito do ensino de línguas estrangeiras na escola deve ser a expansão das possibilidades de encontro do aluno consigo mesmo através do outro, da língua do outro, incluindo uma apropriação dessa língua, que passa a ser também sua, o que está explícito em certa medida nos PCNs de língua estrangeira (BRASIL, 1998) e nos Referenciais Curriculares estaduais para o ensino do idioma (RIO GRANDE DO SUL, 2009), ao advogarem em torno da ampliação dos horizontes culturais dos estudantes. Ao se conhecer melhor através da língua do outro e saber mais sobre os universos linguísticos ao seu redor, o aluno poderá ser capaz de se perceber “diante dos limites de sua atuação e poderá contemplar novos horizontes de atuação, examinar seus recursos e procurar ampliá-los” (GARCEZ, 2008, p. 52), promovendo questionamentos que remetem à reflexão linguística advogada por Bagno e Rangel (2005) e Garcez (2008), como:

quem sou eu nesse mundo? Quais são os limites do meu mundo? Quais são as minhas comunidades de atuação? Onde está essa língua? De quem é essa língua? Para que serve essa língua? O que é que essa língua tem a ver comigo? (GARCEZ, 2008, p. 52)

Uma vez que a educação linguística abrange também “a interação da educação formal com a língua” (SPOLSKY, 1974, p. 2) e que os sistemas educacionais são gerenciados pelos Estados (LO BIANCO, 2008, p. 113), é coerente o entendimento de que a aquisição, o desenvolvimento e a ampliação do conhecimento de/sobre os usos das línguas, entre outros, sejam atributos também da escola, como defendem Bagno e Rangel (2005).

Faz-se importante salientar que, no presente momento histórico da linguística aplicada, o estudo de materiais didáticos desempenha um relevante papel de contribuição à área, mas que tal estudo deve levar em conta o imbricamento da concepção de língua enquanto sistema semiótico posto em marcha através dos mundos discursivos, por falantes reais, pertencentes a

culturas e permeados por posicionamentos políticos, éticos e estéticos, conforme preconizam a TSC e a LC. Somente assim, concebendo a língua em sua complexidade, é que poderemos efetivamente dialogar com a noção de educação linguística promulgada por Bagno e Rangel (2005), que considera o ensino da língua em uso, entrelaçada a diferentes contextos.

Para tanto, defendendo uma visão de educação linguística em LE como práxis dialética entre a teoria sociocultural, desenvolvida por autores como Donato e McCormick (1994), Ellis (1997), Johnson (2006, 2009), Lantolf (2000a, 2000b, 2001, 2004, 2006, 2010, 2011), Lantolf e Appel (1994), Lantolf e Pavlenko (1995), Lantolf e Poehner (2008) e Swain (2000, 2005), no que concerne a pesquisas estrangeiras, e nos estudos de Lima (2000, 2006, 2011), Liberali (2009), Liberali, Mateus e Damianovic (2012), Ferreira (2010, 2012) e Ferreira, Rezende de Souza e Martineli (2014), no contexto brasileiro, e a linguística cognitiva, a partir de autores como Lakoff e Johnson (1980), Evans (2012), Littlemore (2009), Tyler (2012) e, no Brasil, Chiavegatto (2009) e Ferrari (2011), entre outros.

De acordo com tal práxis, habilidades dos estudantes devem dialogar com uma ecologia sociocultural voltada para a aprendizagem a serviço do desenvolvimento. De modo análogo à educação linguística em língua materna, a educação linguística em LE pode atuar no avanço de tarefas em favor da qualificação dos processos de ensino e aprendizagem, promovendo uma educação linguisticamente informada e provedora da possibilidade de ampliação de horizontes, fortalecendo, conforme defende Berni (2006), a crença na construção e transformação de uma sociedade que se pretende mais justa e convergente à liberdade e à autonomia.

A adoção de tal perspectiva visa incentivar o encontro consigo mesmo e com o outro, como defendido por Garcez (2008) e almejado nos documentos educacionais oficiais (BRASIL, 1998; RIO GRANDE DO SUL, 2009), na busca pela construção de conhecimento que crie condições para possibilitar a extensão dos mundos discursivos dos atores participantes dos processos de ensino e aprendizagem de LE: professores, alunos, comunidade escolar, instituições reguladoras e executivas, observando como as tarefas para a educação linguística se concretizam (ou não) de modo socioculturalmente informado, pela mediação das coleções didáticas do PNLD-LEM.

### 3.2 O PNLD-LEM

Desde 2011, o componente curricular Língua Estrangeira (LE) vem sendo contemplado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) com livros distribuídos aos estudantes de escolas públicas de educação básica do Brasil. A expectativa deste ingresso tem sido a de maior

proeminência e reconhecimento do papel do ensino de LE na escola, contribuindo para mudanças que visem a sua qualificação (SARMENTO & SILVA, 2012).

Já em sua segunda edição, no ano de 2013, mediante consulta aos Guias do Livro Didático, professores puderam escolher as coleções didáticas mais pertinentes a seu contexto de atuação. Na edição de 2011, era possível escolher entre duas coleções para a língua inglesa. Na edição de 2014, o número de coleções aprovadas aumentou para três. Sarmento e Silva (2012; 2013) e Silva e Sarmento (2015) têm observado que os processos de análise e seleção do livro didático, bem como sua chegada e distribuição às escolas, têm sofrido percalços devido a lacunas na comunicação entre o FNDE e os agentes educacionais e incongruências causadas pela distância do tempo entre o censo escolar, que calcula o número de estudantes por escola, e o número de alunos efetivamente matriculado e frequentando as escolas a cada ano.

Outro aspecto notado pelas pesquisadoras é que boa parte dos professores e das escolas não havia percebido, ao longo das duas primeiras edições do PNLD, que os livros de língua estrangeira são consumíveis, isto é, os alunos podem escrever neles e levá-los para casa, ficando com o livro para si ao final do ano letivo. As observações das pesquisadoras reiteram a jovialidade do PNLD-LEM enquanto política linguístico-educacional e o quanto o programa ainda pode melhorar para que seja mais eficientemente incorporado às práticas escolares.

No que concerne ao processo de análise e seleção, os professores podem escolher, dentre as coleções aprovadas ao PNLD de sua disciplina, aquela que melhor se alinha a seus métodos de ensino, pressupostos teóricos e às diretrizes pedagógicas adotadas por sua escola. Para isso, as escolas recebem o Guia do Livro Didático (GLD), na versão impressa, podendo acessá-lo também digitalmente, no website do FNDE. Algumas escolas recebem das editoras também versões impressas das próprias coleções, podendo avaliar o material diretamente. Foi o que aconteceu comigo quando era professora na rede municipal de educação em que atuava. O Guia se trata de um documento elaborado pelos avaliadores do PNLD, os quais são professores universitários e/ou da rede pública, contendo a descrição do programa e do processo de seleção das obras, uma visão geral, com informações relativas aos principais pontos que caracterizam cada coleção, uma descrição da estrutura dos livros do aluno e seus respectivos manuais do professor, dos CDs de áudio, dos conteúdos temáticos, da abordagem dada à compreensão e produção oral e escrita e dos elementos linguísticos contidos nas coleções aprovadas.

O documento apresenta também uma análise sintética com comentários dos avaliadores a respeito do tratamento dado a itens avaliados nos livros do aluno e no manual do professor, bem como indicações de questões que exigem do professor atenção especial na hora de utilizar o livro. Além disso, o GLD especifica os critérios utilizados pelos avaliadores ao analisarem as

coleções, os quais podem ser retomados pelo professor e inspirar seu próprio processo de análise e seleção das obras.

Antes de serem avaliadas e selecionadas pelos professores nas escolas, através dos Guias do Livro Didáticos, disponibilizados no website do FNDE e enviados de forma impressa às escolas, as coleções aceitas pelo PNLD devem atender aos critérios de seleção dos editais do programa. Os editais do PNLD fornecem princípios gerais e parâmetros rígidos para a inclusão de coleções candidatas. Tais princípios e parâmetros estão fundamentados na Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Estatuto da Criança e do Adolescente, Diretrizes Curriculares Nacionais e resoluções do Conselho Nacional de Educação, sem deixar de considerar progressos efetuados na academia nos campos das teorias da aprendizagem e da psicologia cognitiva (EDITAL PNLD, 2014, p. 52). Também são enfatizados os direitos de grupos sociais minoritários ou historicamente desfavorecidos e o respeito à diversidade cultural, com vistas à formação de cidadãos atuantes e defensores da democracia. Esses princípios são eliminatórios nos processos de seleção das coleções didáticas ingressantes no programa, o não cumprimento de qualquer deles acarreta a exclusão da coleção, o que está explícito tanto no edital de 2011 quanto no de 2014.

No que tange aos critérios de avaliação qualitativa das coleções, são definidos critérios comuns a todas as áreas e também critérios específicos a cada uma delas. Os critérios comuns são: 1. respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental; 2. observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; 3. coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados; 4. correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos; 5. observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada; e 6. adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção (EDITAL PNLD, 2011, p. 36; EDITAL PNLD, 2014, p. 55).

Os critérios específicos da área de LE são 21 para a coleção como um todo e 10 para o manual do professor. Foram elaborados tendo em vista os seguintes objetivos da aprendizagem de LE no ensino fundamental: 1. vivenciar experiências de interação pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas e diversificadas maneiras de se expressar e de ver o mundo; 2. refletir sobre costumes, maneiras de agir e interagir em diferentes situações e culturas, em confronto com as formas próprias do universo cultural do seu entorno, de modo a perceber que o mundo é plural e heterogêneo e entender o papel de cada um como cidadão; 3. construir

conhecimento sobre a língua estrangeira estudada, em particular, quanto às diferentes finalidades de uso dessa língua, conforme os diversos âmbitos sociais e regionais, a partir do estatuto dos parceiros em interação, o lugar e o momento legítimos, e os seus possíveis modos de organização verbal, não-verbal e verbo-visual, que remetem a uma finalidade reconhecida social e historicamente; 4. reconhecer processos de intertextualidade como inerentes às formas de expressão humana, às manifestações humanas, quer se manifestem por meio do verbal, não-verbal ou verbo-visual; 5. desenvolver consciência linguística e crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que se está aprendendo.

Os critérios específicos da avaliação de coleções didáticas de LE para os anos finais do ensino fundamental no PNLD foram enxugados do edital de 2011 para o de 2014. No edital de 2011, havia ao todo 63 critérios específicos, divididos entre as quatro habilidades de compreensão escrita, compreensão oral, produção escrita e produção oral. Aparentemente, esse grande número de critérios tornava a avaliação dificultosa e maçante, além de reforçar a divisão da língua em habilidades não entrelaçadas, o que poderia enfatizar um caráter formal e estático, afastando-se de uma concepção de língua como sistema em mudança. Apresento no Quadro 1 sua versão reduzida, conforme o Edital de 2014, junto aos critérios do manual do professor, idênticos em ambos editais:

| Critérios específicos da coleção - LE  |
|--|
| 1. reúne um conjunto de textos representativos das comunidades falantes da língua estrangeira, com temas adequados aos anos finais do ensino fundamental, que não veicule estereótipos nem preconceitos em relação às culturas estrangeiras envolvidas, nem à nossa própria em relação a elas; |
| 2. seleciona textos que favoreçam o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua e a das comunidades que nela se expressam;           |
| 3. contempla variedade de gêneros do discurso (orais e escritos), concretizados por meio de linguagem verbal, não-verbal ou verbo-visual, caracterizadora de diferentes formas de expressão na língua estrangeira e na língua nacional;  |
| 4. inclui textos que circulam no mundo social, oriundos de diferentes esferas e suportes representativos das comunidades que se manifestam na língua estrangeira;  |
| 5. discute relações de intertextualidades a partir de produções expressas em língua estrangeira e língua nacional;   |
| 6. propõe atividades de leitura comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica;   |
| 7. ressalta nas atividades de compreensão leitora o processo que envolve atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura;   |

|   |
|---|
| 8. explora estratégias de leitura, tais como localização de informações explícitas e implícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência, compreensão detalhada e global do texto, dentre outras;  |
| 9. promove atividades de produção escrita compreendida como processo de interação, que exige a definição de parâmetros comunicativos, o entendimento de que a escrita se pauta em convenções relacionadas a contextos e gêneros de discurso e está submetida a processo de reelaboração;            |
| 10. promove a compreensão oral, com materiais gravados em mídia digitalizada, que incluam produções de linguagem, características da oralidade;   |
| 11. apresenta atividades que permitam o acesso a diferentes pronúncias e prosódias, em situação de compreensão oral intensiva (sons, palavras, sentenças), extensiva (compreensão global) e seletiva (compreensão pontual);   |
| 12. oportuniza atividades de expressão oral em diferentes situações comunicativas, que estejam em inter-relação com necessidades de fala compatíveis com as do aluno das séries finais do ensino fundamental;   |
| 13. desenvolve atividades de leitura, escrita e oralidade, que sejam capazes de integrar propósitos e finalidades da aprendizagem da língua estrangeira;  |
| 14. propõe a sistematização de conhecimentos linguísticos, a partir do estudo de situações contextualizadas de uso da língua estrangeira;   |
| 15. oferece oportunidade de acesso a manifestações estéticas das diferentes comunidades que se identificam com a cultura estrangeira e com a nacional, com o propósito de desenvolver o prazer de conhecer produções artísticas;  |
| 16. explora atividades de uso estético da linguagem verbal, não-verbal e verbo-visual e contextualiza a obra em relação ao momento histórico e à corrente artística a que ela pertence;   |
| 17. propõe atividades que criem inter-relações com o entorno da escola, estimulando a participação social dos jovens em sua comunidade como agentes de transformações;  |
| 18. propõe atividades de avaliação e de autoavaliação que integrem os diferentes aspectos que compõem os estudos da linguagem nesse nível de ensino, buscando harmonizar conhecimentos linguístico-discursivos e aspectos culturais relacionados à expressão e à compreensão na língua estrangeira; |
| 19. utiliza ilustrações que reproduzam a diversidade étnica, social e cultural das comunidades, das regiões e dos países em que as línguas estrangeiras estudadas são faladas;  |
| 20. articula o material oferecido na mídia digital que acompanha a coleção com temas, textos e atividades previstas no livro do aluno;  |
| 21. proporciona articulação entre o estudo da língua estrangeira e manifestações que valorizam as relações de afeto e de respeito mútuo, a criatividade e a natureza lúdica que deve ter esse ensino, compatíveis com o perfil do aluno das séries finais do ensino fundamental.                    |
| Critérios específicos do manual do professor  |
| 1. explicita a organização da coleção (volumes impressos e mídia digital), os objetivos pretendidos, a orientação teórico-metodológica assumida para os estudos da linguagem e, em particular, para o ensino de línguas estrangeiras;   |



|  |
|--|
| 2. articula a proposta teórico-metodológica assumida no manual do professor com o que se apresenta nos livros do aluno e na mídia digital que integra a coleção;   |
| 3. relaciona a proposta didática da obra aos documentos organizadores e norteadores dos últimos anos do ensino fundamental, no que se refere às línguas estrangeiras;  |
| 4. oferece referências suplementares (sítios de internet, livros, revistas, filmes, outros materiais) que apoiem atividades propostas no livro do aluno e na mídia que integra/compõe a coleção;   |
| 5. apresenta atividades complementares para o desenvolvimento tanto da compreensão como da produção em língua estrangeira, mantendo-se os critérios de diversidade de gêneros de discurso, seus possíveis suportes e contextos de circulação;  |
| 6. inclui informações que favoreçam a atividade do professor, proporcionando-lhe condições de expandir seus conhecimentos acerca da língua estrangeira e de traços culturais vinculados a comunidades que se expressam por meio dessa língua;  |
| 7. sugere respostas às atividades propostas no livro do aluno, sem que tenham caráter exclusivo nem restritivo, em especial quando se refira a questões relacionadas à diversidade linguística e cultural expressa na língua estrangeira;  |
| 8. concretiza, por meio de propostas de projetos, atividades, eventos, o tratamento do lúdico, dos afetos, do respeito mútuo e da criatividade como componentes fundamentais para o processo de aprendizagem do aluno das séries finais do ensino fundamental;   |
| 9. elucida seu compromisso com a valorização dos saberes advindos da experiência do professor, favorecendo a aproximação respeitosa entre saberes teóricos e saberes práticos;   |
| 10. formaliza seu envolvimento com a construção de uma proposta de ensino de língua estrangeira que esteja associada ao compromisso de oferecer uma formação escolar construtora da cidadania do aluno dos anos finais do ensino fundamental, afastando-se de orientações teórico-metodológicas que não a favoreçam. |

Quadro 1: critérios específicos de avaliação das coleções do PNLD para LE (Edital 2014).

É possível considerar que os critérios de avaliação englobam questões relacionadas àquelas abordadas por Bagno e Rangel (2005) em suas tarefas relativas à educação linguística. Por exemplo, um dos critérios refere-se à reflexão crítica, o que pode ser remetido à reflexão linguística e à discussão sobre direitos linguísticos. Outros critérios abordam a necessidade de variedade de gêneros textuais orais e escritos e de textos representantes de diferentes contextos em que a língua é falada, valorizando a pluralidade linguístico-cultural oriunda das variações geopolíticas da língua. Um dos critérios trata das relações com a língua materna, o que pode ser relacionado à valorização da língua local. Outro critério vincula-se ao desenvolvimento de apreço estético e experiências a ele relacionado, o que pode ser remetido ao zelo pela literatura e demais formas artísticas atuais.

Analisando tais critérios à luz de minha fundamentação teórica, é possível identificar algumas relações socioculturais e linguístico-cognitivas ali presentes. O critério 9, por exemplo, enfatiza a importância da interação como processo de produção escrita, e interação é um conceito seminal à teoria sociocultural, como vimos nos capítulos anteriores. O critério 12, por sua vez, aborda a necessidade da proposição de atividades compatíveis com os conhecimentos do aluno, o que pode remeter à noção de Zona de Desenvolvimento Proximal. No que respeita à linguística cognitiva, o critério 3 explicita a exigência da presença das linguagens verbal, não-verbal e verbo-visual nas coleções, incitando à ampliação de horizontes semiótico-cognitivos no processo educativo. O critério 5 diz respeito a relações de intertextualidade, o que podemos remeter à noção de conhecimento enciclopédico e também à transposição entre domínios cognitivos. O critério 14 refere-se à sistematização de conhecimentos linguísticos, a partir do estudo de situações contextualizadas de uso da língua estrangeira, o que remete aos pressupostos da pesquisa em LC e aos princípios da aprendizagem segundo a TSC.

Além do edital do PNLD-LEM com seus inúmeros critérios, outro documento relevante à concretização do programa é o Guia do Livro didático. O primeiro Guia do Livro Didático do PNLD data de 1996, sendo voltado às séries iniciais. Desde lá, o Guia vem disponibilizando aos professores um conjunto de resenhas críticas que evidenciam os pontos fortes e fracos dos livros didáticos aceitos ao PNLD, segundo os critérios de seus editais. Conforme Ribas Silva (2001), o Guia faz parte da avaliação sistemática e contínua do livro didático brasileiro e possibilita debater, com os diferentes atores envolvidos em sua produção e consumo, um horizonte de expectativas em relação a suas características, funções e qualidade. Ribas Silva (2001) afirma que, antes da disseminação do Guia, o governo investia muito dinheiro nos LDs, porém, os professores sentiam-se despreparados para seu uso, por não conhecerem as obras com antecedência, além de se considerarem excluídos de seu processo de seleção.

Programas nacionais sobre o livro didático existem desde 1929, entretanto, os livros didáticos por ele contemplados não apresentavam, segundo Ribas Silva (2001), a mesma qualidade que os materiais de hoje. Apesar do pesado investimento do governo, investigações desde 1970 demonstraram que muitas vezes o LD apresentava caráter discriminatório, era pouco atualizado, trazia incorreções teóricas e metodológicas. Vinham mostrando, também, que esse livro, em geral de baixa qualidade, terminava por constituir, para parte significativa da escola brasileira, o único material impresso utilizado por professores e alunos e um dos principais elementos em torno dos quais se definiam as características de seu letramento.

Ribas Silva (2001) relata que é somente no início dos anos 90 que o MEC decide participar diretamente das discussões sobre a qualidade do livro escolar, formando, em 1993,

uma comissão de especialistas encarregada de duas principais tarefas: avaliar a qualidade dos livros mais solicitados ao Ministério (e, assim, dos mais comprados pelo órgão) e estabelecer critérios gerais para a avaliação das novas aquisições. As conclusões mais importantes formuladas pela comissão (MEC, 1994) evidenciam as principais inadequações editoriais, conceituais e metodológicas dos livros didáticos e estabelecem os requisitos mínimos que devem preencher um manual escolar de boa qualidade. Sua principal consequência prática, porém, é a modificação, em 1996, do processo de seleção de livros didáticos para o PNLD. Os livros didáticos a ser adquiridos passaram, a partir de então, a ser avaliados por uma comissão nacional composta por professores do ensino fundamental e por pesquisadores universitários.

Tal rigidez no processo de avaliação e seleção culminou em uma tendência à redução: a avaliação realizada promoveu uma diminuição significativa no número de títulos de livros disponibilizados pelo programa. Como exemplo, Ribas Silva (2001) relata que, já no PNLD de 1998, para alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, foram inscritos 51 títulos, dos quais somente três foram recomendados, nove foram recomendados com ressalvas, enquanto 39 foram não-recomendados ou excluídos.

Após a inserção de critérios rígidos e do processo detalhado de avaliação, as coleções passaram a apresentar progressiva tendência à homogeneização: os livros inscritos no PNLD de 2000 apresentavam um grau maior de homogeneidade, se comparados aos inscritos no PNLD de 1998, tendo em vista suas tomadas de posição conceituais, pedagógicas, discursivas e editoriais. Para Ribas Silva (2001), passaram a predominar as coleções que se autodenominam teoricamente de sociointeracionistas, marcadas, em maior ou menor grau, pela preocupação em levar os alunos a adquirir tanto o domínio do sistema de escrita alfabético quanto o domínio de habilidades de interação por meio da língua escrita, o que remete aos princípios de orientação do documentos oficiais e seu alinhamento na direção de uma perspectiva sociocultural de aprendizagem.

Para a autora, isso parece indicar que a intervenção do governo no campo da produção editorial reduziu seu espaço de variações possíveis e construiu um padrão relativamente reconhecido pelos atores nele envolvidos (autores de livros didáticos, editores) como o padrão legítimo de livro didático (RIBAS SILVA, 2001). Por um lado, essa redução pode ser considerada ceifadora da pluralidade de proposições teórico-metodológicas do ensino, por outro, no entanto, tal redução caracteriza-se, segundo a autora, como necessária à instauração de padrões de qualidade.

Embora o relato de Ribas Silva não inclua os LDs do PNLD-LEM, que começou apenas em 2011, concluo ressaltando o aspecto de dinamismo envolvido na evolução do programa, que

parece ter procurado se ajustar às políticas linguísticas e educacionais correntes e, conseqüentemente, a formas mais teoricamente informadas de operação da educação linguística nacional.

### 3.3 LIVRO DIDÁTICO

O estudo de materiais didáticos no ensino e aprendizagem de LE não é recente, acompanhando, conforme Gray (2013), o campo da linguística aplicada desde o delineamento da área. No entanto, cabe afirmar sua relevância no contexto brasileiro atual, visto que, graças ao PNLN, as coleções didáticas de LE passaram a estar presentes, teoricamente, em todas as salas de aula da educação pública básica do território brasileiro e que publicações recentes têm indicado a necessidade de mais análises de materiais didáticos a fim de complementar o trabalho desenvolvido (GRAY, 2013; DIAS, 2009).

No que tange à educação linguística, os materiais didáticos são relevantes na medida em que efetuam certa concretização das políticas, culturas e educação linguísticas corroboradas pelos órgãos oficiais e pelas instâncias acadêmico-formais. Tomo o livro didático como um dos atores que formaliza tarefas de educação linguística, como aquelas arroladas por Bagno e Rangel (2005), potencialmente mediando as interações em sala de aula e, conseqüentemente, os processos de ensino e aprendizagem. Compreender como ele o faz, conforme supramencionado, é objetivo desta pesquisa.

Segundo Apple (1997), o “livro é parte de um sistema para reforçar os sentimentos de dever, moralidade e correção cultural”, apresentando o “conhecimento oficial”, o que deve ser incluído ou excluído das escolas, e expressando “relações e histórias políticas, econômicas e culturais muito mais profundas” (APPLE, 1997, p. 77) do que habitualmente se supõe. São instrumentos privilegiados no cenário educacional nacional e internacional, pois “estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo” (APPLE, 1997). Nesse sentido, importa aqui compreender como podem mediar o processo, visto que apresentam um enquadramento dele, indicando o que o processo deve incluir e o que deve excluir.

Não são poucos os textos acadêmico-científicos que abordam a centralidade do livro didático no processo de ensino e aprendizagem (O’NEILL, 1982; OLSON, 1989; LUKE, CASTELL & LUKE, 1989; RICHARDS, 2001), alguns, para criticá-la; outros, a fim de respaldá-la.

No entanto, não tenho a intenção de assumir qualquer dessas posições. Prefiro pensar no livro didático como mais um (f)ator complexo nessa grande rede que compreende o processo educacional, desde suas instâncias político-deliberativas até a sala de aula. Na tentativa de definir o que é o livro didático, me apraz a conceituação de Lajolo (1996, p. 4):

Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática.

Tal conceituação aborda o livro didático enquanto artefato cultural produzido por um grupo de pessoas e utilizado por outras, desvelando seu próprio processo de elaboração e intencionalidade comunicacional e pedagógica, enquanto texto produzido para uma situação de comunicação específica que pode vir a mediar, com destinador, destinatário e características textuais típicas do gênero.

No entanto, de acordo com Ribas Silva (2001), o LD continua sendo o principal portador dos conhecimentos básicos das diversas disciplinas que compõem o saber a ser difundido nas escolas, apesar das críticas que tem recebido. Para a autora, essa centralidade o torna objeto privilegiado de qualquer análise que queira dar conta do seu papel na cultura escolar e na definição de saberes escolares e tipos de letramento (RIBAS SILVA, 2001). Não é possível negar a opinião convergente de diversos autores sobre tal centralidade e suas repercussões.

Cumpre, neste contexto, ressaltar que os materiais didáticos servem a interesses que excedem aqueles puramente pedagógicos, uma vez que alimentam um mercado editorial e desempenham papéis que não podem ser descolados das múltiplas dimensões dos contextos em que são produzidos e utilizados. Rajagopalan (2012) adverte a respeito de seu papel eminentemente político, a serviço de ideologias que buscam estratégias de conquista ou manutenção de dominações culturais e disputas por diferentes formas de poder.

Historicamente, conforme Romanatto (2004), a qualidade do LD foi insuficiente durante a maior parte da trajetória educacional brasileira. Inicialmente, segundo o autor, até 1950, caracterizava-se como massificador e impessoal. A partir disso, passou a suplantar o papel do professor, ditando o método, ritmo e andamento das aulas. Entretanto, o autor também aponta que a qualidade do LD melhorou depois das avaliações do MEC, mesmo que ele ainda acabe engessando a atuação do professor em muitas salas de aula, em vez de tratado, conforme defendendo, junto a Romanatto (2004), como mais um recurso ao fazer docente.

Para o autor, a escolha do LD é muito importante, devendo ser realizada pelo docente em consideração a alguns pontos: a) servir de recurso de atualização; b) atender às necessidades

e interesses do aluno; c) auxiliar o professor e o aluno a atingirem os objetivos educacionais na formação de conhecimentos, competências e atitudes; d) contribuir para a formação de hábitos de crítica reflexiva (espírito crítico do aluno) e; e) estar adequado ao projeto educativo da escola, portanto, articulado ao trabalho do professor (ROMANATTO, 2004). O livro didático, como qualquer outro recurso, tem sua importância condicionada ao uso que o professor dele faça. Se o professor estiver atento para analisá-lo e selecioná-lo, estará melhor capacitado para seu emprego efetivo.

Romanatto (2004) aponta também algumas vantagens do LD: a) aumento da capacidade de ler (insumo linguístico, incentivo a uma compreensão mais adequada do que se lê); b) integração e sistematização da matéria (graças a uma sequência ordenada das lições); c) facilitação de revisões periódicas e d) estímulo ao desenvolvimento de hábitos de independência e de autonomia.

Conforme o mesmo autor, o livro do aluno deve ser elaborado de modo a atuar como fonte de ideias, estimulando o desenvolvimento histórico-conceitual, evidenciando a processualidade da ciência/disciplina de que é objeto de ensino, sua incompletude, inacabamento, dissensos. Deve ainda apresentar conceitos por meio de intuição primeiro e somente depois por sistematizações e regras, aplicando-os a várias situações, relacionando-os a outros conceitos já estudados, com questões abertas que permitam ao aluno criar sua própria forma de solução, apresentando exemplos, analogias e ilustrações que facilitem a compreensão.

O livro do professor, por sua vez, deve conter indicações bibliográficas para a fundamentação dos conceitos-chave, bibliografias sobre contribuições pedagógicas e psicológicas, sugestões de procedimentos para com diferentes tipos de alunos, de leituras que contribuam para que o professor possa avaliar ou aperfeiçoar seu trabalho cotidiano, além de relatos ou indicações de experiências bem sucedidas (ROMANATTO, 2004).

Considerando os papéis vários do livro didático nos processos escolares, conseqüentemente, na educação linguística, concebida por Bagno e Rangel (2005) como um conjunto de diversos fatores socioculturais, dentre os quais se pode incluir tal artefato e os processos que engendra e, levando em conta sua materialidade semiótica, que conjuga múltiplas linguagens, é preciso reconhecer que, central ou não, adequado ou não às diretrizes político-acadêmicas, o livro didático pode ajudar os aprendentes a “desenvolver e ampliar o conhecimento sobre a língua materna, sobre outras línguas, a linguagem e os outros sistemas semióticos, durante toda sua existência” (BAGNO & RANGEL, 2005, p. 63).

Lantolf (2004) aponta para o caráter dialógico do desenvolvimento cognitivo que, segundo a perspectiva sociocultural, não se situa apenas na interação com pessoas, mas na

relação com artefatos de mediação, como são os livros didáticos. Os livros e materiais didáticos atuam como artefatos que medeiam a relação dos atores do processo de ensino e aprendizagem com seu objeto de estudo.

A mediação exercida pelos materiais didáticos pode levar à indicação de diversos papéis exercidos por esses materiais. Ramos (2009) discorre a respeito dos diferentes matizes dos papéis atribuídos aos materiais didáticos, que vão desde o papel de “vilão” que engessa o dinamismo das aulas de língua estrangeira, como referido no capítulo de introdução, prendendo-as às ordens e instruções do livro, ao outro extremo de um simples acessório sem importância para a aprendizagem, ao que a autora prefere assumir uma posição intermediária, considerando que o livro didático funciona como uma “ferramenta auxiliar”, um “guia”, um “bom criado” que, se usado crítica e reflexivamente, pode trazer valiosas contribuições ao ensino e à aprendizagem.

Oliveira (2013), ao defender o caráter não necessariamente revolucionário e salvacionista das novas tecnologias da informação e comunicação nos processos educacionais, reitera que o livro didático é uma tecnologia e uma mídia como as demais, composto por múltiplas linguagens entrelaçadas, veiculando ideologias e visões de mundo variadas de acordo com os interesses e objetivos subjacentes a ele.

Kullman (2013, p. 93) afirma que os livros didáticos fazem muito mais do que ajudar professores a ensinar e alunos a aprender. São, na verdade, artefatos culturais que refletem e constroem entendimentos a respeito do mundo e do lugar de indivíduos nele. O autor defende que isso significa que livros didáticos devem ser alvo de análises similares àquelas realizadas em outros artefatos como jornais, revistas, filmes, websites ou obras de arte.

Uma vez que grande parte dos livros didáticos são produzidos em países que têm a língua inglesa como nativa e exportados para o mercado global, pode-se inferir que certos construtos cognitivos e discursos ideológicos o são junto com eles. Nesse sentido, Kullman (2013) argumenta que é preciso avaliar em que medida os discursos incorporados nos livros didáticos são apropriados aos contextos locais nos quais são utilizados.

Ao adotar em suas pesquisas conceitos e estratégias metodológicas da análise de mídias à avaliação de livros didáticos, Kullman (2013, p. 95) afirma que grande parte destes publicados no Reino Unido para jovens aprendizes carregam concepções estreitas de mundo e de identidades individuais. Dentre os conceitos da análise de mídia, o autor faz uso da noção de “framing”, que se refere ao enquadramento ou o “foco, parâmetro ou fronteira para a discussão de um evento particular” (KULLMANN, 2013, p. 96, tradução minha). Frame também é um conceito bastante empregado em linguística cognitiva, especialmente na semântica cognitiva.

Segundo o Kullmann (2013), os frames delineiam o que será discutido, de que maneira e, acima de tudo, o que não será abordado.

A fim de exemplificar a análise desenvolvida a partir de frames, o autor apresenta um cotejo de uma unidade didática de um livro britânico e de um livro de Uganda sobre comidas e hábitos alimentares. Sem deter-se em aspectos metodológicos do ensino da língua, o autor demonstra que, no livro britânico, os alimentos são considerados como produtos para o consumo e os hábitos alimentares são abordados como escolhas individuais que delineiam o estilo de vida da pessoa. Já no livro de Uganda, o alimento é considerado como um bem a ser adquirido mediante o plantio e o cultivo, devendo ser planejado e preservado, e compondo parte da identidade de pertencimento comunitário dos aprendizes. Tal cotejo desenvolvido por Kullman (2013) aponta as discrepâncias entre as diferentes culturas e a consequente inadequação de certas coleções didáticas a determinados contextos de uso, o que reforça a importância do LD do PNLN, desenvolvido no contexto brasileiro, para aprendizes brasileiros de LE.

Para Kullman, avaliar um livro didático apenas no que concerne à medida em que satisfaz ou não a critérios de “design de tarefas comunicativas” significa ignorar questões importantes relacionadas ao debate sobre metodologias apropriadas, customização e autenticidade. O autor enfatiza que o que é considerado como autêntico em um contexto pode não o ser para outro, como a necessidade do cultivo de alimentos enquanto marca identitária para jovens de grandes centros urbanos e as preferências por diferentes tipos de fast food para jovens pertencentes a comunidades rurais no interior de Uganda.

Outro conceito produtivo que Kullman (2013) transpõe da análise de mídia é a noção de construção social da realidade de Berger e Luckmann. Segundo uma visão construcionista social, o livro didático, como artefato cultural mediador, colabora para a construção de uma visão de mundo específica e, dependendo da maneira como baliza as atividades dos aprendentes, ajuda a “naturalizar” e tornar “neutros” pontos de vista e opiniões que são, na verdade, parciais.

Kullman (2013) reitera que tanto professores quanto aprendentes têm demonstrado a habilidade de exceder as visões de mundo apresentadas nos livros didáticos, refletindo sobre elas, problematizando-as e questionando-as a partir de um olhar pedagógico indagador, na esteira do letramento crítico. O autor reitera que uma maneira de estimular tais questionamentos reside em propiciar mais contribuições individuais personalizadas, nas quais os alunos podem escolher sobre o que falar e de que modo fazê-lo, em lugar de simplesmente permitir respostas pessoais individuais de acordo com perguntas e diretrizes pré-dadas no livro.



Em suas análises de livros didáticos britânicos contemporâneos, o autor percebeu a presença cada vez menor de celebridades e aspectos da cultura local tipicamente inglesa, indicando uma abertura para a globalidade do inglês como língua franca. A neutralidade cultural, porém, é uma impossibilidade para Kullman (2013), que destaca a necessidade de estarmos criticamente cientes de como os livros didáticos constroem o mundo e direcionam aprendentes e professores a focar aspectos particulares da realidade de determinadas maneiras. Nesse processo, o autor afirma que a implicação da perspectiva sociocultural está no papel primordial do professor em criar condições para que os alunos encontrem maneiras de fazer ressoar suas próprias novas vozes na nova língua, fazendo uma mediação entre essas novas vozes-discursos e aquelas de sua língua materna.

De maneira análoga, Tomlinson e Masuhara (2013, p. 35) advogam que professores e desenvolvedores de materiais didáticos em cada contexto deveriam avaliar criticamente as teorias e métodos subjacentes a cada material a fim de aperfeiçoar a implementação de técnicas e recursos em sala de aula que satisfizessem as necessidades de aprendentes e de seus entornos para o desenvolvimento de materiais adequados aos contextos culturais, o que remete ao imbricamento prático-teórico advogado pela práxis.

Em suas pesquisas, os autores constataram que os livros didáticos são grandes difusores e veiculadores de estereótipos. A fim de conceber categorias teóricas de desenvolvimento de materiais didáticos que superassem a estereotipia, Tomlinson e Masuhara (2013) propõem uma diferença conceitual entre conhecimento cultural e ciência/conscientização cultural. Para eles, obter informações sobre diferentes culturas aquém e além de âmbitos nacionais e locais não é o suficiente para exercer uma cidadania global. A fim de ser capaz de relacionar-se com o diferente, é necessário que o cidadão contemporâneo desenvolva um senso gradual de igualdade entre as várias culturas em termos de valor intrínseco, com crescente interesse e curiosidade a respeito das diferenças entre elas a fim de expandir horizontes, aumentar a tolerância e facilitar/viabilizar a comunicação (TOMLINSON; MASUHARA, 2013, p. 37).

A discussão aqui desenvolvida sobre o papel do livro didático na educação linguística teve por objetivo apenas apresentar certas hipóteses das quais parto para investigá-lo, dialogando com pesquisadores que já se debruçaram sobre o tema. No entanto, considero essencial reiterar as palavras de Almeida Filho (2013), sobre o inacabamento deste papel. Concordando com ele, considero que o uso do LD em sala de aula requer planejamento, o qual, por mais zeloso, é sempre inacabado e incompleto, somente tomará corpo e será pleno de sentido ao ser executado no processo educacional, como uma partitura em um concerto de orquestra, porém, na sala de aula. Lá, novas notas serão tocadas e acordes produzidos, de

maneira que sentidos e significados não apontados nesta tese deverão certamente ser trazidos ao palco.

Tal incompletude recorrente também remete à práxis, uma vez que ela implica a continuidade da ação e sua permanente transformação. Uma educação linguística como práxis pede pela inconformidade, pela necessidade de questionamento, de avaliações, reavaliações, edições, complementações e ajustes. Devido à sua natureza dialética, a práxis da educação linguística opera através de uma tensão entre produtos e processos, em uma circularidade sempre mediada pelos mais diversos atores, dentre os quais o LD. Para a análise da coleção didática *Alive!* (MENEZES, et al., 2012), tomo o diálogo entre a TSC e a LC como unidade dialética da práxis teoria-prática em linguística aplicada, tensionando os princípios de ambas teorias na materialidade semiótica do artefato mediador, investigando como ele enquadra a obuchenie mediante tarefas e atividades sequenciadas, delineadas a fim de promover a aprendizagem e o desenvolvimento da língua inglesa.

Tendo como horizonte os múltiplos matizes da mediação do LD a partir do referencial conceitual apresentado e discutido até aqui, passo a explicitar a metodologia da pesquisa, sua caracterização, o detalhamento dos objetos empíricos e a confecção dos critérios de análise criados para operacionalizar a investigação.

#### 4 METODOLOGIA DAS MEDIAÇÕES

Para Silverman (2009, p. 42), “a escolha entre diferentes métodos de pesquisa deve depender do que se está tentando descobrir”. Considerando que o objetivo geral da pesquisa é investigar o potencial de mediação do livro didático do PNLD-LEM para a educação linguística brasileira a partir de princípios da teoria sociocultural e da linguística cognitiva enquanto unidade dialética da práxis, e que intento fazê-lo mediante o estudo dos livros do aluno e manual do professor da coleção didática *Alive!* (MENEZES, et al., 2012) para os anos finais do ensino fundamental, desenvolvo aqui o que estou denominando de método das mediações, visando a transformar os princípios da teoria sociocultural e da linguística cognitiva abordados em critérios de análise a serem operacionalizados no estudo dos livros didáticos e no manual do professor da coleção.

Silverman (2009, p. 45) classifica a análise de conteúdo como um dos métodos da pesquisa quantitativa, pois esta lhe confere “confiabilidade das medidas” da análise, permitindo algumas generalizações a respeito das características do objeto empírico, aqui, o artefato livro didático. Por outro lado, a pesquisa quantitativa é, conforme o mesmo autor, considerada por vezes como reducionista, visto que pode ser manipulada numericamente pelo pesquisador e eliminar da análise características do objeto que não podem ser traduzidas em números.

A fim de tentar amenizar tais lacunas da quantificação, faço uso, especialmente, de aportes da pesquisa qualitativa, que tem como sua principal característica, ainda segundo Silverman (2009), a sensibilidade contextual e, para Flick (2009, p. 21), o emprego de “conceitos sensibilizantes”. Tal escolha também se justifica por que mediação e educação linguística são conceitos que abrigam diversos elementos subjetivos, como os contextos socioculturais, a história, as relações e o sentidos negociados entre os participantes das interações que se dão nos ambientes de ensino e aprendizagem em que o LD é utilizado, balizando os processos cognitivos dos sujeitos.

Essa atenção aos contextos abre espaço na pesquisa para a intervenção criativa do pesquisador, possibilitando-lhe construir novos conceitos e identificar características não quantificáveis, simbólicas, de cunho interpretativista, conferindo-lhe flexibilidade na formulação de critérios. Ademais, ao trabalhar com dados e objetos languageiros, os campos do discurso, das enunciações e da pragmática não deixam de se fazer presentes, porque, como discutimos no capítulo 2, perfazem condições mesmas da existência da linguagem, balizando os sentidos possíveis. Para Flick (2009, p. 20), “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida”.

Na verdade, tanto a onto-epistemologia da práxis, conforme propõem Lantolf e Poehner (2014) a partir da TSC, quanto o experiencialismo ou realismo corporificado de Lakoff e Johnson (1980), desenvolvido no âmbito da LC, questionam essa dicotomia radical entre objetivo e subjetivo, natural e artificial e, conseqüentemente, entre qualitativo e quantitativo, que foi estabelecida nas ciências ocidentais a partir da filosofia grega antiga de Platão e Aristóteles, acentuada após o dualismo cartesiano. Se considerarmos os estudos de filósofos vitalistas tais como Bergson (1999; 2005) e Deleuze (1999), e de pesquisadores das ciências cognitivas do movimento da cognição corporificada, como Maturana e Varela (1980; 1995) e Varela, Thompson e Rosch (1996), atentaremos à premissa de que objetividade e subjetividade são efeitos da mesma processualidade, dos mesmos estados de fluxos que põem o mundo em movimento, porque diferem no tempo e produzem diferenças constantemente, transformações recorrentes que também podemos encontrar nos postulados da TSC e da LC.

Costurando assim nossa fundamentação teórica a nossa metodologia, podemos tomar a divisão entre pesquisa quantitativa e qualitativa como opção meramente didática para facilitar o trabalho de investigação, e não como existente, de fato, na fenomenologia do mundo. Considerando, portanto, os princípios da teoria sociocultural e da linguística cognitiva, tomo como imperativo debruçar-me sobre meu objeto levando em conta sua inexatidão, suas controvérsias, as questões que permanecem sempre abertas e que suscitam avaliações sempre provisórias a seu respeito, a depender dos contextos, atores, práticas e diferentes pontos de vista com que se relacionam.

Persigo modos analíticos holísticos, que permitam olhares múltiplos sobre os objetos, por mais que tais olhares possam resultar mal sucedidos. Influenciada pela conceituação de práxis, penso que o sucesso dos empreendimentos científicos situa-se em seus processos, em seu “durante” e não nos resultados e nos índices de produtividade. Acredito que essa abertura metodológica a abordagens holísticas também constitui-se como mergulho em uma ética que compraz a tentativa de preservação do objeto pesquisado, o que se poderia comparar, através de uma analogia, a um “consentimento esclarecido” em relação a ele. Busco me aproximar de meu objeto sem ceifá-lo, isto é, evitando, de certa forma, “objetificá-lo”. Tento fazer com que ele me comunique o que seu programa de ação lhe permite comunicar, sem subvertê-lo.

#### 4.1 DA MEDIAÇÃO ÀS MEDIAÇÕES

Conforme já discutido nos capítulos 1 e 2, o conceito de mediação é central à práxis, pois é através de mediações que agimos no mundo, produzindo a nós mesmos e a nosso mundo

de forma dialética, por tensões entre polos contrários, criando diferenças e alavancando mutuamente aprendizagem e desenvolvimento. Assim, pluralizo aqui a noção de mediação para a de mediações, visto ser a práxis mediada por diferentes mediadores, materiais e imateriais, os quais criam as condições para o pensamento. O método que proponho é então operacionalizado mediante a discussão das características do manual do professor e dos livros do aluno da coleção *Alive!* em cotejo com os princípios da práxis, da TSC e da LC. Nesse sentido, meu próprio objeto de estudo é, ao mesmo tempo, processo e produto de minha práxis de pesquisadora, de modo que o abordo, de certo modo, também como material de consulta, mais uma referência bibliográfica de minha própria pesquisa.

Retomando minha questão de pesquisa: De que modo a coleção didática *Alive!* (MENEZES et al., 2012) do PNLD-LEM pode se constituir como potencial mediadora da educação linguística em língua estrangeira?, e objetivos: investigar o potencial de mediação de um livro didático do PNLD-LEM para a educação linguística brasileira; identificar as concepções teóricas e didático-metodológicas sobre ensino e aprendizagem e sobre língua e linguagem presentes no manual do professor, discutindo-as a partir da práxis do diálogo entre a teoria sociocultural e a linguística cognitiva; analisar de que modo tarefas e atividades propostas nos livros do aluno traduzem as concepções teóricas e didático-metodológicas apresentadas no manual do professor, discutindo o modo como conceptualizam o processo da *obuchenie*; e refletir sobre como linguagem e cognição se interrelacionam nas tarefas e atividades propostas na coleção, indicando caminhos para a educação linguística enquanto práxis que postula um diálogo entre a teoria sociocultural e a linguística cognitiva, proponho os seguintes critérios de análise, expressos em forma de perguntas:

- De que modo a língua inglesa é conceptualizada na coleção e apresentada ao aprendente?
- De que modo os processos de ensino e aprendizagem são conceptualizados na coleção e apresentados ao aprendente?
- Quais temas se fazem presentes nas atividades e tarefas e de que modo são propostos?
- Que tipos de atividades e tarefas<sup>9</sup> são propostas no livro do aluno?
- Em que medida as atividades e tarefas proporcionam interação e colaboração?
- De que modo as tarefas e atividades da coleção incentivam a autonomia?

Apresentados os critérios de análise, passo à apresentação da coleção *Alive!* e, em seguida, no capítulo 5, à discussão de suas características e mediações.

---

<sup>9</sup> A diferença conceitual entre atividade e tarefa é apresentada no capítulo a seguir.

## 4.2 APRESENTAÇÃO DO EMPÍRICO: A COLEÇÃO ALIVE!

A coleção *Alive!*, do edital de 2014, foi escolhida por mim para ser adotada nas escolas em que atuei como docente de LE (no ano de 2014), porque recebeu os melhores níveis de qualificação de acordo com os critérios de avaliação especificados no edital do PNLD daquele ano. Ela foi publicada pela primeira vez em 2012, pela editora UDP, também de São Paulo-SP. Seus autores são os professores Vera Menezes, doutora em Linguística e Filologia e docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal de Minas Gerais; Kátia Tavares, doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem e docente de Língua Inglesa da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro; Júnia Braga, doutora em Linguística Aplicada e docente de Língua Inglesa da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais; e Claudio Franco, mestre em Linguística Aplicada e também docente de Língua Inglesa da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

A coleção foi elaborada visando ao 6o, 7o, 8o e 9o anos do ensino fundamental de nove anos. Não a encontrei disponível para venda em livrarias naquele ano. Atualmente (2016), os livros da coleção são vendidos em livrarias com uma variação de preços entre R\$ 104,00 e R\$ 133,00. A coleção é composta dos quatro livros do aluno acompanhados, cada um, por um CD com atividades orais e auditivas e do respectivo manual do professor, conforme orienta o edital do PNLD.

Na coleção, cada livro é composto por oito unidades, divididas em quatro seções temáticas. Após a primeira e segunda capas, encontra-se um texto de apresentação ao aluno, seguido de outro texto explicativo das seções do livro e de um Quadro dos conteúdos (Contents). Antes de cada duas unidades, há um par de páginas apresentando o assunto daquela seção temática e, na primeira delas, a proposição de um projeto de trabalho anual, um texto de um gênero específico, a ser produzido ao longo do ano. A escolha da divisão de seções e unidades por temas é um indicativo interessante do papel dado à semântica, pelos autores, no delineamento da coleção.

Ao final de cada seção temática há uma página com atividades de reflexão sobre a aprendizagem e estratégias de aprendizagem para aprimorar os processos de estudo. Após todas as unidades, encontra-se uma seção com diversas atividades extras, um glossário e um referencial linguístico-gramatical. Por fim, há uma lista de bibliografias recomendadas aos estudantes e as referências bibliográficas do próprio LD.

Figura 3: coleção c



[.br/#!/catalogo/pnld2014](#)).

No que diz respeito a sua avaliação pelo PNLD-LEM de 2014, *Alive!* (coleção de código 27320COL44, no quadro da Figura 4) foi avaliada como excelente<sup>10</sup> nos critérios projeto gráfico-editorial, seleção de textos, produção escrita, elementos linguísticos e questões teórico-metodológicas. Quanto à compreensão escrita e oral foi avaliada como muito boa, ao passo que foi avaliada como apenas boa no que respeita à produção oral.

Se comparada com *Keep in Mind*, coleção melhor avaliada no edital anterior, de 2011, *Alive!* a supera na avaliação geral por ter conseguido excelente em mais da metade dos critérios avaliativos (em 5, de 9 critérios). Porém, a coleção obteve avaliação apenas boa no critério produção oral, enquanto *Keep in Mind* foi considerada muito boa nesse quesito. De toda forma, é possível notar avanços qualitativos entre as duas coleções a partir de sua avaliação pelo próprio PNLD. Cabe destacar as mudanças nos próprios critérios avaliativos de uma edição para outra: eram sete critérios no edital de 2011, relativos às habilidades de proficiência linguística, às posições ético-políticas defendidas pelo programa e ao manual do professor. Já em 2014, houve uma ampliação no número de critérios de sete para nove, com a exclusão do critério ético-político, provavelmente pelo fato de ele pertencer ao conjunto de critérios de eliminação, não de classificação. Em seu lugar, foi incluída a qualidade do projeto gráfico-editorial, a seleção de textos e o padrão teórico-metodológico, enquanto as habilidades de proficiência linguística foram mantidas.

Releva mencionar também que, de todas as coleções aprovadas em 2014, a melhor avaliada é da área de ensino de língua espanhola, a coleção *Cercania* (coleção de código 27329COL43), da editora SM, conforme pode-se ver na Figura 4. Essa coleção obteve seis avaliações excelentes e três muito boas na análise qualitativa pelo programa, superando a coleção *Alive!*. Contudo, não será abordada aqui pelo fato de o recorte da pesquisa contemplar somente a língua inglesa, objeto de ensino com o qual atuo profissionalmente há muitos anos. No entanto, cabe reiterar a relevância de análises que avaliem também as características de livros didáticos de língua espanhola, atualmente opcional no ensino fundamental, mas até então obrigatória no ensino médio, com inserção relevante na educação formal brasileira.

---

<sup>10</sup> No quadro da Figura 4, o conceito “excelente” é representado pela coloração mais escura dos quadrados, “muito bom”, pela cor intermediária e “bom”, pela cor mais clara.

F  
 N  
 pelo mar  
 do capít  
 desempe  
 estabele  
 educação

| LÍNGUA ESTRANGEIRA | CÓDIGOS DAS COLEÇÕES | CRITÉRIOS ORGANIZADORES AVALIADOS |                   |                     |                  |                  |               |                        |                                |                     |
|--------------------|----------------------|-----------------------------------|-------------------|---------------------|------------------|------------------|---------------|------------------------|--------------------------------|---------------------|
|                    |                      | PROJETO GRÁFICO-EDITORIAL         | SELEÇÃO DE TEXTOS | COMPREENSÃO ESCRITA | PRODUÇÃO ESCRITA | COMPREENSÃO ORAL | PRODUÇÃO ORAL | ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS | QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS | MANUAL DO PROFESSOR |
| ESPAÑHOL           | 27329COL43           | +                                 | +                 | +                   | +                | +                | +             | +                      | +                              | +                   |
|                    | 27355COL43           | +                                 | +                 | +                   | +                | +                | +             | +                      | +                              | +                   |
| INGLÊS             | 27320COL44           | +                                 | +                 | +                   | +                | +                | +             | +                      | +                              | +                   |
|                    | 27394COL44           | +                                 | +                 | +                   | +                | +                | +             | +                      | +                              | +                   |
|                    | 27492COL44           | +                                 | +                 | +                   | +                | +                | +             | +                      | +                              | +                   |

iniciando  
 O nome  
 e estarei  
 e análise  
 frente à

(+) níveis de qualificação (-)



## 5 A PRÁXIS DAS MEDIAÇÕES

### 5.1 O MANUAL DO PROFESSOR

Obrigatório a todas as obras ingressantes no PNLD, na coleção *Alive!*, o manual do professor contém 47 páginas e é composto por treze diferentes seções: Apresentação da obra; Objetivos gerais; As quatro habilidades linguísticas e o conceito de multiletramentos; Estudo de vocabulário; Gramática; Componentes da coleção e estrutura da obra; Descrição das unidades e seções; Distribuição de aulas; Objetivos, temas e sugestões por unidade; Avaliação; Transcrições de textos: compreensão oral; Referências bibliográficas e Sugestões de leitura.

A seção Apresentação da obra traz os pressupostos teóricos fundamentais da coleção. Para os autores de *Alive!* (MENEZES et al., 2012, Manual do Professor, p. 3.), o ensino-aprendizagem (esse é o termo que usam, o qual podemos associar à obuchenie de Vygotsky) de inglês é uma “atividade social, sempre em movimento, efetivamente inserida na vida de alunos e professores”. Tal princípio pode ser vinculado à práxis conforme discutida no capítulo 2, pois afirma o caráter acional, contextual, pessoal e processual da obuchenie.

Os autores explicitam também que trabalham com uma concepção multidimensional de ser humano e de aprendizagem, afirmando que todos aprendem em tempos e ritmos diferentes. Apontam ainda que o desenvolvimento é um processo contínuo, no qual o conhecimento precisa ser construído e reconstruído incessantemente. As concepções de ser humano e de desenvolvimento expressas pelos autores de *Alive!* também remetem ao dinamismo que se faz presente na dialética da práxis de Vygotsky.

No que concerne ao objeto de ensino, a língua inglesa, Menezes et al. (2012, Manual do Professor, p. 3) declaram que *Alive!* busca oferecer um retrato da língua “em uso, em ação, com todas as características de um sistema complexo vivo que muda no tempo e no espaço”. Tal retrato é composto, segundo os autores, mediante a oportunidade de o aluno ter contato com variações linguísticas em termos de uso formal e informal e variações de pronúncia e de escrita advindas de diferentes países onde a língua é falada. Nessa metáfora do “retrato” da língua em uso, os autores reconhecem a dinamicidade da linguagem e seu estado de fluxo, ou seja, seu paradoxal estado jamais estático, o que podemos inferir também a partir do título da obra, *Alive!*. O conceito de língua apresentado no manual do professor converge, também, com a conceituação defendida no âmbito da práxis.

Menezes et al. (Manual do Professor, 2012) preocupam-se em explicitar ainda sua concepção de linguagem, não se limitando à língua inglesa, o que remete à nossa discussão do

capítulo 3 de que o objeto de ensino língua é mais do que ela mesma. Os autores propõem o termo “língua(gem)” para indicar que língua e linguagem são elementos inseparáveis do mesmo fenômeno, língua(gem) como “sistema semiótico complexo que compreende processos biocognitivos, sócio-históricos e político-culturais” (MENEZES et al., Manual do Professor, 2012, p. 3.), os quais pertencem tanto ao domínio individual quanto ao social. Para Menezes et al. (Manual do Professor, 2012), a linguagem nos constitui como sujeitos sociais. Nesse sentido, posso argumentar que ela é o instrumento semiótico mediador que nos possibilita produzir a nós mesmos e ao nosso mundo, de modo que a relação sujeito-mundo é dialética, com sujeito e mundo produzindo mutuamente um ao outro, o que se alinha à concepção de práxis e também, no âmbito biológico, à de autopoiese e de cognição corporificada, discutidas no capítulo 2.

Uma vez que a linguagem é, para Menezes et al. (Manual do Professor, 2012), dinâmica e processual, podemos afirmar que a visão de linguagem dos autores se alinha à ideia de linguagem como práxis, conforme discuti no capítulo 2, pois concordamos que a linguagem existe em decorrência do uso, da ação de linguajar. Assim, o agir languageiro é sempre performado, trazido à vida, mediante gêneros textuais, que os autores de *Alive!* definem conforme Bazerman (2006, p. 19):

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

Assumindo tal concepção sobre os gêneros textuais, Menezes et al. (2012, Manual do Professor, p. 3) sustentam acreditar que “os sentidos não são inerentes à linguagem, mas construídos através da interação entre sujeitos em determinados contextos de uso, em um dado momento sócio-histórico”, o que remete ao princípio da escassez do significante, fundamental em linguística cognitiva, pois esta abordagem de estudos da língua também considera que os processos de significação excedem os limites dos signos linguísticos. De acordo com Menezes et al. (Manual do Professor, 2012), visto que os sentidos são construídos no contexto, nossa ação produtora de sentidos atua sobre a realidade, o que, por sua vez, remete a outro princípio da linguística cognitiva: o princípio da dramatização da representação, segundo o qual a representação languageira que fazemos do mundo já é uma interpretação, uma forma de construção e reconstrução. Desse modo, podemos reforçar as ideias de que também produzimos a nós mesmos e a nosso mundo pela linguagem e de que toda ação languageira é, além disso, cognitiva, pois usar a linguagem é, em si, uma forma de produzir conhecimento.

A abordagem que orienta teoricamente a coleção *Alive!* é, segundo Menezes et al. (Manual do Professor, 2012), principalmente a da complexidade, desenvolvida em linguística aplicada por Larsen-Freeman (1997), Larsen-Freeman e Cameron (2008) e, no Brasil, por uma das próprias autoras de *Alive!*, Vera Menezes (PAIVA, 2005). Por entenderem a aprendizagem como um sistema complexo, os autores de *Alive!* apostam na integração de teorias de aprendizagem, sem descarte daquelas consideradas antigas ou ultrapassadas, porque acreditam que “cada uma delas nos apresenta a visão de um aspecto da aquisição de língua(gem)” (MENEZES et al., 2012, Manual do Professor, p. 3). Eles também afirmam que adotam, junto à complexidade, uma visão sociointeracional de aprendizagem de línguas, conforme orientam os PCNs de língua estrangeira (BRASIL, 1998).

A noção de aprendizagem que fundamenta a coleção confia, para Menezes et al. (Manual do Professor, 2012): 1) na capacidade inata para aprender uma língua; 2) na importância de hábitos automáticos, como o uso de algumas expressões formulaicas, estruturais e/ou sonoras; 3) na importância do insumo linguístico obtido por meio da exposição a práticas sociais da linguagem autênticas, contextualizadas e socialmente significativas; 4) na importância da interação, da lingualização (output) e da negociação de sentido; 5) no papel das conexões neurais; 6) na relevância da construção da identidade; 7) na necessidade da mediação social; 8) na aprendizagem situada em comunidades de prática, entre outras, tomando, segundo os autores, um posicionamento em favor da aprendizagem como sistema em movimento que alterna momentos de estabilidade e de turbulência, mudando constantemente.

Nesse sentido, podemos argumentar que a visão de aprendizagem expressa pelos autores de *Alive!* possui pontos de divergência e de convergência com a práxis que aqui defendemos. Complexidade e práxis divergem em relação à aceitação de toda e qualquer teoria de aprendizagem, pois a práxis surge como defesa de uma teoria psicológica que é mais do que apenas uma teoria de aprendizagem, sob o argumento de que a TSC é uma teoria da mente humana que, por sua vez, explica o desenvolvimento e a aprendizagem, mas que, mais do que isso, explica o funcionamento psicológico humano, o qual se organiza a partir da interação com o mundo social. Na perspectiva da práxis, a TSC é colocada em diálogo com outra teoria de base funcionalista, no caso, a LC, que postula o primado do significado como condição de explicação dos fenômenos linguísticos e da conotação em detrimento da denotação. Tanto a TSC quanto a LC surgem no âmbito de rupturas com visões de aprendizagem e linguagem anteriores, de modo que a TSC postula um primado da interação e a LC um primado do significado, apresentando uma visão específica não modular sobre a faculdade de aquisição de linguagem, divergindo daquela proposta pela linguística gerativa chomskyana, por exemplo.

A teoria sociocultural e a linguística cognitiva, conforme admoestado pela práxis, possuem, portanto, um foco mais específico do que a visão de aprendizagem como sistema complexo apresentada por Menezes et al. (Manual do Professor, 2012), o que não significa que uma abordagem da práxis deva refutar ou descartar as demais teorias de aprendizagem e de linguagem, mas que as considera na medida e nos aspectos em que convergem para uma consideração da linguagem e da aprendizagem como ação. Na práxis, a ação é onto-epistemológica, primordial, condição para todos os demais fenômenos. Já na complexidade, o pressuposto seminal é o do entrelaçamento no movimento, visto que complexo significa “tecido junto” (PALAZZO, 1999).

Entretanto, ambas as abordagens convergem no que diz respeito à processualidade que alicerça a ação e o movimento entrelaçado. Tanto na práxis como na complexidade os existentes estão em devir, criados na dinamicidade, na constância da mudança. Ambas as abordagens também convergem quando propõem a agregação de teorias, embora o façam de modos diferentes. Em ambas, porém, no diálogo entre teorias, algo novo é produzido, de modo que nenhuma teoria se mantém igual, são postas em movimento, pela ação, produzindo teorizações que podem ser maiores do que as próprias teorias originais, em movimentos dialéticos que produzem o novo a partir de tensões e contradições. Nesse sentido, podemos defender que a práxis na educação linguística possui uma tendência à complexidade, bem como que a complexidade precisa considerar, pela perenidade da mudança, a práxis, estabelecendo entre ambas uma relação também dialética.

Ao fim da seção Apresentação da obra, os autores discutem como concebem os papéis de alunos e professores. Por aliarem a complexidade a uma visão sociointeracional da linguagem, Menezes et al. (Manual do Professor, 2012) afirmam que os alunos são encorajados a desenvolver uma postura autônoma, como corresponsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem, o que nos leva na direção da autorregulação, conforme promulgada pela TSC. São convidados a criar hipóteses, deduzir regras e colocá-las em prática. São incentivados a discutir sobre textos e temas, relacionando-os com suas vivências pessoais e com conhecimentos de outras disciplinas.

Já o professor é, para Menezes et al. (2012, Manual do Professor, p. 4), “aquele que orienta e incentiva os alunos a assumir o papel de sujeitos de sua própria aprendizagem, a planejá-la e avaliá-la continuamente”, o que remonta à complexidade defendida pelos autores e, por que não, à visão de aprendizagem do professor também como práxis de si, uma vez que ele precisa estar preparado para cumprir este papel.

Os objetivos gerais da coleção Alive! são, conforme Menezes et al. (2012, Manual do Professor, p. 4):

- Levar os alunos a identificar, no universo que os cerca, as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngue.
- Desenvolver nos alunos competências que os tornem aptos a se engajar em atividades de uso da linguagem, compreender melhor o mundo em que vivem e participar dele criticamente.
- Desenvolver nos alunos, de modo integrado e contextualizado, as habilidades linguísticas (compreensão oral e escrita, produção oral e escrita), a fim de que eles possam utilizá-las em práticas sociais diversas.
- Levar os alunos a reconhecer e usar a língua inglesa como instrumento de acesso a informações, grupos sociais e culturas de diferentes partes do mundo.
- Desenvolver nos alunos consciência linguística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que estão aprendendo.
- Levar o aluno a reconhecer as variações linguísticas (regionais, de classe social, de gênero, de registro, etc.) e a questionar possíveis preconceitos a elas relacionados.
- Promover, a partir de temas e atividades de caráter interdisciplinar, a articulação entre a língua inglesa e outras áreas do conhecimento, de modo a contribuir para um currículo abrangente e integrado.
- Desenvolver estratégias de aprendizagem variadas, incluindo aquelas relacionadas à aprendizagem colaborativa, com vistas à formação de cidadãos autônomos e solidários.

Tais objetivos parecem reforçar a pertinência da mediação do livro didático na educação linguística, pois é através do uso do livro nas aulas que os autores esperam que os estudantes se tornem mais autorregulados e independentes, ao mesmo tempo em que aprendem a interagir e a colaborar na língua inglesa.

Na seção As quatro habilidades linguísticas e o conceito de multiletramentos, Menezes et al. (Manual do Professor, 2012) propõem novamente um entrelaçamento entre a tradição e a inovação na concepção de linguagem que orienta a obra, em um movimento de complexidade. Para eles, as quatro habilidades linguísticas: compreensão oral e escrita e produção oral e escrita, precisam ser aliadas ao conceito de multiletramentos, desenvolvido por Cope e Kalantzis (2000), o qual designa “a multiplicidade de usos da linguagem e de habilidades envolvidas nesse novo contexto multimodal que se constitui em um processo mais complexo de (re)criação e negociação de sentidos” (MENEZES et al., 2012, Manual do Professor, p. 4).

Os criadores de Alive! referem-se às diversas formas de letramento que têm surgido na contemporaneidade, como o letramento visual e o letramento digital, o que implica que as quatro habilidades linguísticas tradicionais não são suficientes para uma aprendizagem proficiente da língua em uso, reafirmando a discussão que empreendemos nos capítulos 2 e 3, de que a língua é mais do que ela mesma, envolvendo os demais sistemas semióticos e modos de comunicação e conceptualização. Menezes et al. (Manual do Professor, 2012) sugerem que

as quatro habilidades não podem ser, de fato, compartimentalizadas nas práticas sociais, embora os autores tenham criado, nas seções do livro do aluno, atividades e tarefas que enfatizam, por vezes, mais uma habilidade do que outra, como veremos nos subcapítulos a seguir, de análise dos livros do aluno.

Sobre a compreensão escrita, os autores de *Alive!* afirmam adotar, conforme orientam os PCNs (BRASIL, 1998), uma visão sociointeracional da leitura, segundo a qual,

os sentidos não estão no texto para serem assimilados pelo leitor (modelo ascendente de leitura), nem estão na mente do leitor para serem projetados no texto (modelo descendente de leitura), mas são construídos a partir da interação entre o leitor e o autor, sujeitos sociais inseridos em um momento sócio-histórico e em determinados contextos de uso da linguagem, por meio da mediação do próprio texto e, por vezes, de conversas com outras pessoas sobre o texto lido (MENEZES et al., 2012, Manual do Professor, p. 5).

Assim, os autores apostam no desenvolvimento da compreensão escrita a partir da leitura de textos autênticos, que abordem temas relevantes aos alunos em uma variedade de diferentes gêneros discursivos. Afirmam que os textos foram extraídos de situações concretas de comunicação, por vezes adaptados para que seu tamanho fosse adequado ao espaço disponível no livro e às atividades pedagógicas, mas sem simplificação da linguagem originalmente utilizada. Os temas que buscaram trazer são aqueles que acreditam estar presentes no universo dos alunos, tais como família, escola, amigos, passatempos, etc., de relevância sociocultural, como meio ambiente, cidadania, diversidade cultural, entre outros e que também possibilitem a interdisciplinarização da língua inglesa com as demais disciplinas curriculares.

A habilidade de compreensão escrita é desenvolvida em *Alive!*, segundo Menezes et al. (Manual do Professor, 2012), através de atividades sequenciais que incluem pré-leitura, leitura e pós-leitura, nas quais são exploradas estratégias como o uso de conhecimentos prévios, *skimming*, *scanning*, levantamento e verificação de hipóteses e observação e discussão sobre as características predominantes do gênero estudado, com a intenção de levar o aluno a atentar para a situação de ação de linguagem em que o gênero de texto em foco é produzido, o que pode nos remeter a uma visão de mediação da linguagem enquanto práxis, através do princípio da semiologização do contexto da LC.

Quanto à habilidade de compreensão oral, Menezes et al. (Manual do Professor, 2012) optam por desenvolvê-la a partir de atividades acompanhadas por um CD de áudio. Este congrega textos orais de diferentes gêneros textuais, cuja transcrição não se encontra no livro do aluno, à exceção de músicas transcritas para serem ouvidas e cantadas e de atividades em

que o aluno deve completar o texto após ouvi-lo, no intuito de estimular a percepção de que o estudante é capaz de desenvolver sua compreensão auditiva sem precisar de um suporte escrito.

Como nas atividades de leitura, as atividades de compreensão oral também incluem etapas de pre-listening, listening e post-listening, envolvendo a observação da entonação, de palavras transparentes, de nomes próprios, de palavras repetidas e de características típicas do gênero em questão, com ênfase na pronúncia e entonação de sons que trazem mais dificuldades aos aprendentes cuja língua materna é o português. Para os autores, com relação à habilidade de listening, a obra objetiva ao desenvolvimento da compreensão intensiva (sons, palavras e sentenças), extensiva (compreensão global) e seletiva (compreensão pontual), conforme estabelecem os critérios do PNLD, com vistas a capacitar o aluno a interagir com a grande variedade de textos orais em inglês, aos quais eles têm acesso cada vez maior através de vídeos e podcasts na internet, obras cinematográficas e produções da TV a cabo.

No que diz respeito à produção oral, os autores de *Alive!* afirmam que o material “inova ao optar por não incluir diálogos artificiais, cujos textos são meros pretextos para se aprender determinadas estruturas sintáticas e um conjunto de vocábulos” (MENEZES et al., 2012, *Manual do Professor*, p. 7). Segundo os autores, as atividades de produção oral da coleção têm propósitos comunicativos claros, relacionadas, de alguma forma, ao tema desenvolvido na unidade, o que permite a utilização de vocabulário, estruturas linguísticas e outros conteúdos já estudados e discutidos ao longo da unidade. Essa continuidade temática, argumentam Menezes et al. (*Manual do Professor*, 2012), proporciona aos alunos mais confiança para se expressarem, mantendo o foco no sentido, o que nos remete ao conceito de linguagem e à relevância da semântica, conforme sustentado na perspectiva da práxis.

Segundo os autores, são contemplados diferentes contextos de uso com graus distintos de complexidade de interação, com privilégio para atividades de diálogo em duplas. Os alunos iniciam no 6º ano falando sobre si para, no decorrer da coleção, passarem a falar dos outros, de sua comunidade e de assuntos diversos, a partir de variados gêneros. Menezes et al. (*Manual do Professor*, 2012) indicam que muitas das atividades propostas têm o formato de tarefas<sup>11</sup>, em que alunos, em grupos ou pares, devem usar a linguagem oral a fim de resolver um problema, avaliar situações ou tomar decisões, inserindo-se em práticas de linguagem colaborativas, com propósitos claros, nas quais negociam turnos, usam estratégias de

---

<sup>11</sup> Menezes et al. (2012), portanto, diferenciam atividades de tarefas no sentido de que as segundas envolvem um trabalho colaborativo conjunto que objetiva à resolução de um problema, enquanto atividades podem ser ações pedagógicas individuais. Assumo, em minha análise, a mesma diferenciação proposta pelos autores de *Alive!*: tarefas são mais complexas e colaborativas, atividades são mais simples, e podem ter um caráter individual.

comunicação e desenvolvem segurança no uso do idioma. As noções de tarefas e de colaboração são caras à TSC, remetendo à mediação e à práxis, uma vez que tarefas exigem que os estudantes trabalhem em conjunto, desenvolvendo estratégias para atingir um objetivo específico e, geralmente, elaborar um produto final.

Os autores de *Alive!* reiteram que o objetivo das atividades de produção escrita não é formar falantes semelhantes aos nativos, buscando um modelo idealizado, mas sim ajudar o aprendente a desenvolver a capacidade de se comunicar oralmente em situações sociais adequadas a sua idade de maneira compreensível e pertinente. Outro ponto relevante que os autores reforçam é que nenhuma atividade de produção oral exige que os alunos forneçam respostas completas, apenas a informação solicitada, pois reiteram que aprender a falar é aprender a agir discursivamente, o que excede os domínios sintáticos e lexicais, e pede que os aprendentes desenvolvam a habilidade de fala de acordo com o uso real da língua, que se orienta pelo princípio da economia linguística, isto é: obter o melhor desempenho comunicativo mediante o menor esforço linguístico necessário.

Finalmente, no que concerne à produção escrita, a coleção *Alive!* adota a abordagem da escrita como processo, associada ao trabalho com gêneros. Assim, na coleção, a ideia é que o aluno produza textos com a oportunidade de realizar revisões e reescritas, a partir de feedback do professor, de colegas, de familiares, de amigos e de si mesmo, pois, para Menezes et al. (Manual do Professor, 2012), a escrita é uma prática social em que se participa das ações de uma comunidade. Como adotam o conceito de gênero como prática social, o foco, para os autores, é na língua em uso, em trocas comunicativas, e não em formas gramaticais isoladas, de modo que o contexto adquira grande importância nessa abordagem, da mesma forma que na TSC e na LC.

Para o trabalho com produção escrita considerando diferentes gêneros textuais, Menezes et al. (Manual do Professor, 2012) propõem quatro etapas de trabalho: 1) seleção e análise de corpus, de diferentes textos do gênero em foco, a fim de que os alunos se familiarizem com o texto a ser produzido; 2) reflexão sobre a situação de ação de linguagem, em que professor e alunos observam e discutem o tema, o emissor do texto e seu papel, o receptor e seu papel, o contexto, o suporte, o local de circulação do texto e seu objetivo ou finalidade; 3) reflexão sobre o tipo de linguagem usada nos textos do gênero em foco e análise de sua organização estrutural, em que professor e alunos analisam os conteúdos, construção composicional, padrões de textualização, características léxico-gramaticais, palavras-chave, dêiticos, tempos verbais, níveis de formalidade, e as sequências textuais que caracterizam o gênero e; 4) produção, durante a qual leva-se em conta o propósito comunicativo da produção escrita.



Menezes et al. (Manual do Professor, 2012) indicam que a revisão da produção pode ser feita utilizando um conjunto de códigos de correção e que as etapas não precisam seguir uma sequência rígida, podendo ser adaptadas às necessidades dos estudantes. Os autores reiteram que é interessante que se faça um esforço para que os textos produzidos circulem para além da sala de aula, sugerindo que se mantenha contato com falantes e/ou estudantes de inglês de outras localidades.

Na seção Estudo de vocabulário do manual do professor, este é proposto através do desenvolvimento de atividades de compreensão e de produção, tanto orais quanto escritas, abordando-se itens lexicais de modo contextualizado, com atividades de caráter lúdico relacionadas a um ou mais temas presentes nas unidades de *Alive!*. Os autores afirmam que a coleção aborda o estudo de prefixos e sufixos, palavras transparentes, antônimos, sinônimos, campos semânticos, inferência lexical, referência pronominal e relações de coesão e coerência estabelecidas por marcadores discursivos. Ademais, a coleção traz também boxes com indicações de variações linguísticas no que concerne ao léxico e focaliza o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem de vocabulário, visando a desenvolver a capacidade de inferência semântica e construção contextualizada de sentidos mediante a observação da língua em uso e a ativação do conhecimento de mundo dos alunos, o que remonta ao conhecimento enciclopédico, conforme estabelece a LC.

Na seção Gramática, do manual do professor, os autores afirmam que o ensino de gramática ocorre, em *Alive!*, de forma integrada às práticas de linguagem e levando-se em consideração os princípios de cooperação conversacional propostos por Grice (1975): seja breve, verdadeiro, claro e relevante, sem exigir respostas completas, conforme já mencionado. Além das atividades do livro do aluno, *Alive!* conta também com a seção Language Reference, em que os conteúdos gramaticais estão esquematizados em quadros com exemplos, oferecendo a alunos e professores mais um instrumento de consulta e estudo.

A seção Componentes da coleção e estrutura da obra descreve o livro do aluno, o manual do professor, o CD de áudio e o DVD-Rom que a acompanha. De acordo com Menezes et al. (Manual do Professor, 2012), o livro do aluno é composto por oito unidades, organizadas em 4 blocos de 2 unidades, dividindo o livro em 4 partes. Cada parte contém uma seção de abertura, com a finalidade de ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre os conteúdos das 2 unidades que compõem cada bloco, os quais contêm uma proximidade temática. Ao fim de cada bloco, há também 4 fechamentos, com uma seção de apresentação de diferentes estratégias de aprendizagem e outra em que o aluno é convidado a refletir sobre seu processo de aprendizagem. Na seção de abertura do bloco 1, há, em cada livro da coleção, a apresentação

de um projeto a ser desenvolvido ao longo de todo o ano letivo, envolvendo um gênero textual específico.

Após as oito unidades divididas nos 4 blocos, há duas unidades especiais denominadas Extra Activities, que servem ao propósito de revisão e aprofundamento dos conteúdos trabalhados nas quatro primeiras e quatro últimas unidades, respectivamente. As Extra Activities são seguidas pela seção Language Reference, a qual traz quadros e listas sobre aspectos linguísticos, servindo como material de consulta, conforme mencionado acima. Após a seção Language Reference, há um glossário de traduções do inglês para o português das palavras utilizadas em cada livro, com registro apenas dos significados que aparecem nos textos da obra, o que não explora seu caráter polissêmico, mas se fixa na apresentação mais esclarecida dos sentidos utilizados nos textos de cada atividade.

Já o manual do professor, de acordo com os autores de Alive!, apresenta os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam a obra e indica referências bibliográficas pertinentes. O manual também descreve a estrutura e a organização do material, a estrutura e conteúdos de cada unidade, oferece sugestões para o plano de curso e distribuição de conteúdos a cada aula, indica, ao longo do livro do aluno, na versão para o professor, respostas possíveis às atividades, apresenta sugestões de estratégias e recursos de ensino para a realização e a ampliação das atividades, de acordo com o interesse dos alunos e possibilidades de cada contexto; apresenta a transcrição dos textos utilizados nas atividades de listening, a fim de facilitar a consulta do professor; oferece informações culturais e linguísticas relacionadas a conteúdos apresentados em cada unidade, com sugestões de atividades extras, inclusive de caráter interdisciplinar; e oferece sugestões de outros materiais impressos e websites para uso dos alunos e do professor, com vistas a enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, levando-o para além da própria coleção.

Os autores da coleção reforçam que todas as sugestões apresentadas, seja no manual do professor, seja no livro do aluno, devem ser entendidas como possibilidades de ampliação do material e de ajustes à realidade de cada turma, sem um caráter prescritivo e sem a suposição de que o professor precisa trabalhar necessariamente todas elas, e na sequência exata em que estão apresentadas. Essa afirmação dos autores reitera o caráter de inacabamento da obra didática e o papel do professor como maestro que coordena a orquestra da sala de aula, onde novas notas são tocadas e novos ritmos são obtidos durante a interação entre os participantes do ensino e da aprendizagem com a mediação de instrumentos diversos, dentre os quais o próprio livro didático, conforme discutimos no capítulo 3, a partir da reflexão de Almeida Filho (2013).

Com relação ao CD de áudio, Menezes et al. (2012, Manual do Professor, p. 11) reiteram que ele foi produzido no intuito de apresentar aos aprendizes diferentes gêneros textuais com amostras de variedades linguísticas diversas, incluindo as de falantes de inglês como língua não nativa, a fim de ajudar “a diminuir possíveis preconceitos e inseguranças com relação à produção oral por parte de alunos e professores que não têm o inglês como língua materna”. O CD contém o áudio das músicas e textos das atividades que envolvem compreensão e, por vezes, produção oral. Infelizmente, para o empreendimento desta análise, tivemos acesso apenas à versão do professor dos livros da coleção Alive!, os quais não vêm nem com o CD de áudio, de modo que não o analisamos aqui.

Os autores da coleção discutem a importância das tecnologias digitais para o ensino e a aprendizagem hoje em dia, apontando um incentivo cada vez maior para sua implementação na escola. Eles citam uma série de programas do governo para a aproximação das tecnologias digitais às escolas brasileiras, como o ProInfo, o ProUCA, o Portal do Professor e outras ações, relatando que, a partir de 2014, também o PNL D passou a demandar das editoras a produção de objetos digitais relacionados aos temas trabalhados nos livros didáticos do programa. No edital de 2014, tal demanda ainda foi apresentada como opcional, mas os autores de Alive! dispuseram-se a oferecer, junto à coleção, oportunidades de integração “entre o livro didático e as tecnologias digitais por meio de um DVD-Rom com atividades adicionais lúdicas e interativas para a aprendizagem de vocabulário, funções da linguagem e estruturas gramaticais” (MENEZES et al., 2012, Manual do Professor, p. 12). Porém, ao final do processo de avaliação daquele edital do PNL D, nenhum DVD-Rom, de nenhuma coleção, foi efetivamente aprovado e distribuído às escolas.

Na seção Descrição das unidades e seções, são detalhadas as seções de atividades que compõem a coleção e cada unidade. Os autores afirmam que todas as unidades possuem as seções Let's start!, a qual trata-se da abertura de cada uma, Let's focus on language!, que focaliza os conteúdos linguísticos detalhados em cada uma delas, e Let's act with words!, que compraz o fechamento de cada unidade, sempre com a proposição de uma produção textual diversa, o que segue a orientação da área de ensino e aprendizagem de segunda língua (SLA) prevista pela TSC, de trabalhar com apresentação de conteúdos (input), prática e produção (output), conforme Swain (2000; 2005).

As demais seções apresentam atividades para o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas: Let's read!, Let's listen!, Let's talk!, com seções que, por vezes integram mais de uma habilidade, como Let's listen, talk and write!. Nas unidades, há, segundo os autores da coleção, também atividades que enfocam pronúncia e entonação, como, por exemplo, a seção

Let's sing!. Nos livros do 6o, 7o e 8o anos, há ainda a seção Art Corner, que traz atividades que remetem a diferentes formas de linguagem artística. O livro do 9o ano não traz essa seção porque a temática do livro é voltada às artes, o que enfatiza a preocupação dos autores com a interdisciplinaridade e com a fruição estética. Nos livros do 8o e 9o anos, as Extra Activities trazem atividades de compreensão escrita e/ou oral extensivas, com textos mais longos, inclusive com textos literários completos, a fim de aprofundar o conhecimento textual e de mundo dos alunos dos dois anos finais do ensino fundamental, como preconizam os PCNs (BRASIL, 1998), o que também discutimos como concernente à educação linguística em língua estrangeira. No Anexo I, encontra-se o quadro, apresentado no Manual do professor (MENEZES et al., 2012, Manual do Professor, p. 13), que descreve as seções que compõem as unidades e informa os objetivos de cada uma delas.

Os autores de Alive! descrevem ainda os boxes que acompanham seções das unidades ao longo do livro do aluno a fim de “complementar e enriquecer os conteúdos apresentados (MENEZES et al., 2012, Manual do Professor, p. 14). São oito categorias de boxes: 1) Language in action, que apresenta o objetivo geral de cada unidade; 2) Language for life, que apresenta questões relacionadas ao sujeito da linguagem e ao uso que ele faz da língua em práticas sociais; 3) Language variation, que traz questões relacionadas a variações linguísticas; 4) Did you know...?, que apresenta curiosidades, informações culturais e vocabulários relacionados a uma atividade ou texto específicos; 5) Learning strategy, que traz estratégias de aprendizagem, com dicas sobre organização de vocabulário ou desenvolvimento de habilidades linguísticas ou de estudo; 6) Pronunciation spot, com questões relacionadas à pronúncia; 7) Grammar note, com informações gramaticais complementares; e 8) On the web, que apresenta sugestões de websites com atividades ou conteúdo complementar.

A seção Distribuição de aulas apresenta quadros em que a sequencialização das aulas é sugerida por bimestre ou trimestre, de modo que o professor pode optar pela sequência que condiz com seu contexto de atuação profissional. Um trecho desses quadros pode ser encontrado no Anexo II. Os autores de Alive! demonstram efetiva preocupação com o que estou denominando aqui de práxis da educação linguística do professor de língua inglesa. Eles detalham como pode se dar o trabalho com o livro didático tomando por base escolas regulares de ensino fundamental com duas aulas de inglês por semana, com uma média, portanto, de oito aulas por mês. Cada unidade foi pensada para ser trabalhada durante um mês, ou seja, durante seis aulas com as seções do livro do aluno, mais duas aulas livres, em que pode-se trabalhar com avaliações, com as seções de Extra Activities, com o DVD-Rom que acompanha a coleção

ou com as seções de fechamento de cada bloco de unidades, onde estão atividades para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e auto-avaliação.

Os autores afirmam reservar 25% da carga horária das aulas para contornar problemas de calendário, que realmente são muito comuns nas escolas regulares, devido a feriados, comemorações, palestras, conselhos de classe, entrega de boletins etc., além de fornecer ao professor tempo extra para trabalhar as dificuldades e necessidades pontuais de seus alunos. No entanto, as seções de produção escrita, que finalizam cada unidade (Let's act with words!), não estão inclusas nessa programação. O professor poderá administrá-las conforme as possibilidades e necessidades de sua turma, solicitando-as como tarefas para serem feitas em casa ou como instrumentos de avaliação. Isso pode ser um aspecto positivo da coleção, pela flexibilidade e pela liberdade concedida ao professor, mas também pode ser visto como um aspecto que enfraquece o output, a produção linguística mais autônoma e desafiadora por parte dos alunos, ainda mais se uma das premissas da coleção é o trabalho da produção escrita como processo e em colaboração.

A seção Objetivos, temas e sugestões por unidades é customizada para o livro de cada um dos quatro anos finais do ensino fundamental, apresentando o objetivo geral, os objetivos específicos, o tema central, informações culturais e/ou linguísticas e sugestões de atividades extras, algumas de caráter interdisciplinar, de cada uma das oito unidades do livro do aluno. No detalhamento de algumas unidades, os autores também trazem, nesta seção do manual do professor, sugestões de ferramentas online para a aprendizagem, como ferramentas para criar mapas conceituais e palavras cruzadas digitais. O manual traz aqui pequenos textos, devidamente referenciados e citados, com definições e explicações sobre temas e conceitos trabalhados nas atividades do livro do aluno. Por exemplo, no detalhamento da unidade 1 do manual do professor para o 7º ano, há textos que definem o que é vandalismo, grafitismo e pichação, com explicações sobre diferentes tipos de cada um deles, seu surgimento e exemplos advindos de contextos variados, uma vez que essa temática é trabalhada na unidade. Para cada referência histórica, geográfica, biográfica, artística e cultural presente no livro do aluno, os autores trazem nessa seção um texto explicativo, a fim de que o professor leccione suas aulas bem preparado, o que revela um esmero por parte dos autores, e a intenção de que o professor realmente domine as temáticas do livro do aluno e sinta-se seguro em trabalhá-las em sala de aula.

Na seção Avaliação, Menezes et al. (Manual do Professor, 2012) retomam a função da avaliação conforme orientam os PCNs, destacando seu papel na compreensão e no aperfeiçoamento do processo de ensino e de aprendizagem. Acreditam, portanto, que a

avaliação precisa ser conduzida de forma contínua, sugerindo para isso uma avaliação diagnóstica, avaliações formativas e avaliações somativas. A avaliação diagnóstica é feita no início do curso, a fim de subsidiar o trabalho do professor com características do contexto educacional e de seus participantes, mediante a identificação de necessidades, possibilidades, expectativas e limitações. Já as avaliações formativas devem ser, de acordo com Menezes et al. (Manual do Professor, 2012, p. 31), conduzidas no decorrer do processo educativo, “para compreensão das estratégias de aprendizagem dos alunos e confirmação ou reformulação de procedimentos de ensino adotados”. As avaliações somativas, por sua vez, são conduzidas ao final de etapas do curso, a fim de verificar os resultados atingidos.

Ao sugerir essa metodologia de avaliação triádica, com avaliações de início, meio e fim de curso, os autores reiteram sua visão processual a respeito do ensino e da aprendizagem de línguas, conforme anunciam na seção Apresentação da obra do manual do professor. Os autores ressaltam que a avaliação compreende o acompanhamento crítico desse processo, e que deve incluir os pontos de vista dos alunos e do professor, de modo a criar condições para que os alunos se engajem no processo e desenvolvam assim maior autonomia, sentindo-se corresponsáveis por sua aprendizagem. No livro do aluno, isso pode ser feito na seção Let's reflect on learning, presente no fechamento de cada bloco do livro, a cada duas unidades. Ali, o aluno é convidado a opinar sobre as atividades desenvolvidas até então e a listar o que aprendeu, arrolando o que consegue fazer sozinho e o que necessita de mais estudo.

Menezes et al. (2012, p. 31) disponibilizam ainda uma lista de perguntas que podem ser dirigidas aos alunos a fim de tentar envolvê-los no processo avaliativo:

- O que você acha de aprender inglês?
- O que você aprende nas aulas de inglês tem a ver com as outras disciplinas que você estuda?
- O que você aprende nas aulas de inglês tem a ver com o seu dia a dia e com o que você planeja para o futuro?
- Como você participa das atividades propostas nas aulas de inglês? Sente-se passivo ou atuante durante as aulas?
- Com o que você mais se preocupa: aprender a parte gramatical ou compreender os textos (escritos e orais) e interagir?
- Na sua opinião, o que falta para você se envolver mais com os textos e com a construção de sentidos a partir dos textos?
- Você costuma relacionar o que aprende na aula de inglês com coisas que já sabia, com o que aprendeu no dia a dia ou em aulas de outras disciplinas? Em caso afirmativo, dê exemplos. Em caso negativo, o que pode ajudar você a fazer essas relações entre os conhecimentos antigos e os novos?
- Você se sente confortável nas aulas de inglês ou há algum tipo de desconforto emocional (como medo ou vergonha de errar, frustração por não aprender, ansiedade, desânimo)? Em que situação há esse desconforto? Na sua opinião, o que pode ajudar você a superá-lo?
- Como você e seus colegas participam das aulas de inglês? Apenas poucos participam das discussões? O professor centraliza todas as

atividades em si mesmo? Como se pode estimular a participação de todos em aula?

- Como você e seus colegas se comportam nos trabalhos em duplas e em grupos: participam da atividade respeitando os colegas e buscando aprender com eles? Distraem-se com atividades não relacionadas ao trabalho? Impõem suas opiniões ou acomodam-se e deixam o outro fazer o trabalho?
- Durante as aulas e as correções de exercícios, você busca aprender com as dúvidas dos colegas e novas formas de realizar a mesma atividade? O que se pode fazer para aproveitar melhor as oportunidades de aprender com os colegas?

Além disso, os autores sugerem que as Extra Activities podem ser usadas como instrumento de avaliação formativa e de auto-avaliação. Sugerem também a adoção da avaliação mediante a construção de portfólios e, se for do desejo do professor e adequado ao contexto, o uso de instrumentos mais tradicionais, como testes e provas, elencando suas vantagens e desvantagens. Menezes et al. (Manual do Professor, 2012) salientam porém que consideram que o sucesso da avaliação contínua no processo de ensino e aprendizagem reside no professor desenvolver uma postura de professor-pesquisador, conforme Bortoni-Ricardo (2008), buscando constantemente compreender seu contexto de atuação e sua própria prática à luz de teorias relevantes, a fim de identificar tanto limitações quanto caminhos para enfrentá-las.

Sugerem que o professor constitua o hábito de manter um diário ou caderno de anotações em que descreva suas ações em sala de aula e desdobramentos, estabelecendo um processo de avaliação contínua que compreende, conforme os autores de Alive! citam de Liberali e Zyngier (2000) e de Smith (1992), observação, reflexão, confronto entre teoria e prática e reconstrução da prática, o que se alinha aos princípios da práxis conforme a argumentação de Lantolf e Poehner (2014).

A seção Transcrições de textos: compreensão oral traz as transcrições das atividades de listening de cada unidade, indicando a faixa em que elas aparecem no CD de áudio do livro do aluno. Após as transcrições de textos, o manual do professor apresenta as Referências Bibliográficas nele citadas e, por último, traz uma seção de Sugestões de leitura, para o professor e para o aluno. Ao aluno, são sugeridos nomes de dicionários impressos, dicionários online, sites para estudo geral da língua inglesa, sites para o estudo de gramática, de pronúncia e entonação, de compreensão escrita e de compreensão oral em língua inglesa, todos eles descritos e comentados.

Para o professor, há uma bibliografia e uma webliografia comentadas em detalhe, além de websites de pesquisadores e de grupos de pesquisa, sugestões de ferramentas digitais e de serviços gratuitos online para o ensino de língua inglesa. A bibliografia e webliografia

comentadas para o professor sugerem obras sobre práticas de ensino, crenças, formação crítica e continuada do professor, princípios sobre ensino, relatos de aprendizagem, reflexões sobre livro didático, técnicas de ensino e jogos, interação e ensino de línguas na contemporaneidade, abarcando aspectos importantes da profissão docente e da relevância da pesquisa em seu âmbito. A quantidade e qualidade das obras indicadas refletem a preocupação com a formação do professor e sua prática teoricamente informada, como propõe também uma abordagem da práxis. A webliografia enfoca ainda sugestões de sites sobre a língua inglesa e seu ensino, com atenção especial para a sugestão de ferramentas de autoria online, incentivando a produção (output) durante o processo de ensino e aprendizagem.

No manual do professor, os autores de *Alive!* procuram apresentar, com uma linguagem ainda formal, porém menos acadêmica do que a utilizada em publicações científicas, todo o ferramental teórico que orientou a produção da coleção didática. O fazem com afinco, preocupando-se em vinculá-lo às práticas docentes que delinearam para o professor ao longo da coleção.

Destaca-se, assim, o duplo caráter do livro didático do PNLD: ele é didático para o aluno, mas também o é para o professor. Mediado, ele mesmo, por teorias, pressupostos de pesquisa e consensos das áreas de ensino e aprendizagem de segunda língua (SLA) e da linguística aplicada (LA), pelos achados e conclusões de outros pesquisadores, por diversos sites e ferramentas digitais sugeridas, o manual do professor pode constituir-se um mediador potencial interessante à práxis da educação linguística no âmbito do ensino fundamental em escolas públicas de ensino regular.

## 5.2 ALIVE! 6o ANO

Através da análise do livro do aluno de *Alive!* para o 6o ano, posso afirmar que a temática central deste livro é o mundo do aprendente, quem ele é, o que ele faz. O livro do 6o ano pode ser concebido como um material didático em que o estudante é confrontado consigo mesmo, é interrogado sobre quem é, ao que veio, é subjetivado na língua inglesa, passa a constituir-se como “eu” no domínio dessa língua estrangeira, a partir de temas, atividades e tarefas em que se comunica e reflete sobre seu dia a dia, seus hábitos, suas vivências.

Já na capa, pode-se perceber, à esquerda, a figura de uma escola, com a palavra “school” escrita em sua fachada e um estudante dirigindo-se a ela, com outro estudante sentado à mesa escrevendo ao lado, uma criança correndo com um cachorro e, à direita, outra jovem escovando



os dentes, o que dá o “tom” de que a temática do livro envolverá a iniciação à língua inglesa mediante o falar de si.



de apre...  
your sc... projeto  
anual para o 6o ano, que compreende a produção de um scrapbook, explicando que se trata de uma coleção de memórias em que se registram fotos, imagens, partes de textos e anotações. A atividade de sugestão para o início do scrapbook é a produção de uma lista de palavras em inglês que os alunos já conhecem, a partir de categorias como food, personal products, sports etc., indicando a preocupação dos autores com a ativação do conhecimento prévio dos estudantes e evidencia o emprego de atividades de categorização, aliando linguagem e funções cognitivas. Há a imagem-modelo de dois scrapbooks nas páginas, com fotos, palavras, adesivos, ingressos, clipes, laços de fita e lantejoulas, ao lado de uma série de materiais escolares, os quais compõem o que poderíamos chamar, com a ajuda da LC, de frame para a produção do scrapbook. Interessante notar que um dos scrapbooks parece ter sido produzido por uma menina, com corações desenhados e a foto do ator da série de filmes Harry Potter, enquanto o outro parece produzido por um menino, com ingressos de um jogo de futebol, táticas de jogo e fotos de meninos com uma bola, indicando a diferença entre gostos tão acentuada entre meninos e meninas dessa faixa etária.

Na parte 1, as unidades 1 e 2 denominam-se, respectivamente, Who am I? e My class. O objetivo da unidade 1 é “aprender a interagir, apresentar pessoas e dizer quem você é. Já os objetivos da unidade 2 são “aprender a interagir com seus colegas e seu professor em inglês” e “falar sobre suas coisas favoritas”.

A unidade 1, Who am I?, está dividida em nove seções: Let’s start!, Let’s listen, talk and sing!, Let’s learn about greetings!, Let’s learn about numbers!, Let’s listen and talk!, Let’s focus on language!, Let’s read, write and talk!, Let’s play bingo! e Let’s act with words!.

A seção Let’s start! traz fotografias de esportistas famosos, o nadador Cesar Cielo, a ginasta Daiane dos Santos, o piloto Fernando Alonso e os jogadores de futebol Marta e Cristiano Ronaldo, nomes que fazem parte de nosso mundo sociocultural compartilhado. Na atividade 1, o aluno é convidado a preencher os espaços em branco de pequenas descrições desses personagens, indicando suas profissões e nacionalidade. Em seguida, na atividade 2, o aluno é

convidado a ler o perfil da ginasta Daiane dos Santos e, na atividade 3, a preencher seu próprio perfil, completando-o com seu nome, apelido, nacionalidade e profissão.

A seção *Let's listen, talk and sing!* inicia com uma atividade de listening em que os alunos ouvem uma conversa do filme *Harry Potter e a câmara secreta* em que o protagonista é apresentado a um colega da casa Grifindória, uma das quatro casas-equipes da escola Hogwarts de feitiçaria, que aparecem na história. Os alunos respondem a duas questões sobre o diálogo e, na atividade 2, escutam outras duas conversas em que pessoas se cumprimentam e se apresentam, indicando seus nomes e nacionalidades. Os alunos precisam preencher trechos dos diálogos com informações que ouvem. Na atividade 3, são convidados a praticar a conversa 1. Na atividade 4, praticam a conversa 2, mas usando seus próprios nomes e cumprimentos. São sugeridas alternativas de cumprimentos diferentes, indicando níveis diversos de formalidade. Por último, na atividade 5, alunos e professor escutam a canção *Hello, goodbye*, dos Beatles, sendo convidados a cantar junto e a circular palavras que rimam.

Na seção *Let's learn about greetings!*, há figuras do personagem de quadrinhos Garfield em diferentes situações, indicando o cumprimento adequado à hora do dia (*good morning, good night*<sup>12</sup> etc.), o que os alunos devem ouvir e repetir. Na atividade 2, devem preencher, embaixo de figuras que indicam diferentes horas do dia, com o cumprimento adequado, proporcionando uma âncora conotativa ao significado das expressões.

A seção a seguir é *Let's learn about numbers!*, em que os alunos são convidados escrever a forma por extenso dos números de 1 a 12 em inglês, abaixo de seus respectivos algarismos. Em seguida, escutam os números com o CD e verificam suas respostas, sendo convidados, na atividade seguinte, a ouvir e repetir os números de 13 a 30, lendo-os por extenso em uma Quadro. Na atividade 4, são convidados a ouvir e escrever números aleatoriamente por extenso. Na atividade 5, ouvem e escrevem os algarismos de números de telefone e, por último, na atividade 6, respondem à questão “*What's your phone number?*”, escrevendo os algarismos de seu próprio telefone, produzindo um breve output após terem sido apresentados aos algarismos.

A seção *Let's listen and talk!* traz pequenos diálogos com perguntas e respostas sobre o nome, a nacionalidade e a profissão de celebridades como Felipe Massa, Miley Cyrus, Shakira, Nelson Mandela, entre outros. O foco está nos pronomes pessoais e nos adjetivos possessivos. Os alunos ouvem e leem inicialmente dois diálogos completos, sendo convidados em seguida

---

<sup>12</sup> Opto por manter aqui a maioria dos conceitos, nomes de seções, objetivos das unidades, conteúdos e outros trechos analisados dos livros de *Alive!* em língua inglesa, por considerar que perderiam parte do sentido se fossem traduzidos. Também decidi deixar em itálico apenas os nomes próprios de obras artísticas e culturais. Os termos em língua inglesa estão indistintos daqueles em língua portuguesa, o que evidencia o plurilinguismo da prática de pesquisa aqui posta em marcha no próprio pensar-escrever da pesquisadora.

a completar outros quatro diálogos com os pronomes *he, his, she* e *her*. São então convidados a praticar esses diálogos com um colega. Em seguida, ouvem a pronúncia do nome de alguns países em inglês, tendo que alocá-los em uma Quadro distribuindo-os de acordo com suas sílabas tônicas. Então, escutam outra faixa do CD em que há cumprimentos em diferentes línguas que não a língua inglesa, com personagens identificados na imagem e seus respectivos cumprimentos em balões. Os alunos precisam responder a perguntas sobre os países de origem desses personagens. Em seguida, ouvem a outra faixa no CD e verificam suas respostas. Por fim, os alunos são convidados a, em duplas, praticarem diálogos perguntando sobre os países em que se situa uma lista de cidades dada pela atividade, praticando a estrutura “Where is (nome da cidade)?” “It’s in (nome do país).”

Nesta atividade, o plurilinguismo está presente tanto no áudio como visualmente. Os alunos conhecem os cumprimentos em outras línguas além do inglês e do português, em coerência com as afirmações presentes no manual do professor.

A seção *Let’s focus on language!* apresenta o verbo *to be*. Os alunos são convidados a preencher um pequeno texto indicando seu nome, origem e profissão. Em seguida, leem textos com nomes, origens, profissões e explicações sobre os atores dos filmes de Harry Potter, outros grupos de pessoas e de objetos, com foco nos pronomes possessivos e pessoais e nas formas do verbo *to be* no presente simples. São em seguida convidados a completar boxes com os pronomes pessoais e possessivos estudados e a ouvir e repetir o verbo *to be* na forma contraída. Depois, novamente preenchem os espaços em branco de outro pequeno texto, desta vez apresentando um jovem campeão mundial de xadrez. Há, em seguida, um exercício em que circulam as formas mais apropriadas dos pronomes e verbos em cada frase e outro em que respondem a questões sobre algumas celebridades já apresentadas na unidade. São, por fim, convidados a preencher uma Quadro com as formas verbais de *to be*. A estrutura linguística é apresentada mediante atividades curtas e dinâmicas, e o aluno realmente precisa fazer coisas no livro ao longo da apresentação, pois a seção intercala e integra atividades de exposição e de produção o tempo todo.

Na seção *Let’s read, write and talk!*, os alunos são convidados a ler um texto da Wikipédia sobre o nadador Cesar Cielo, tendo de realizar ações de scanning ao responder a questões que pedem informações específicas do texto sobre o esportista. Em seguida, são convidados a ler outros dois textos menores sobre os atletas Daniel Dias (nadador) e Marta da Silva (jogadora de futebol), tendo de preencher outro pequeno texto com informações extraídas dos textos lidos, descrevendo quem são os atletas. Os alunos são então convidados a entrevistar dois outros colegas, preenchendo uma Quadro com seus nomes, sobrenomes, apelidos, cidades

e profissões. Por fim, devem escrever um parágrafo descrevendo as informações de cada colega entrevistado, usando os textos sobre Marta e Daniel Dias como modelos e praticando os pronomes pessoais e possessivos de terceira pessoa do singular. A seção intercala, assim, atividades individuais e colaborativas, os alunos precisam uns dos outros para cumpri-las.

A seção a seguir é *Let's play bingo!*, em que os alunos são convidados a jogar bingo praticando os números de 1 a 30 já estudados, através de cartelas de bingo ilustradas na página do livro. Novamente, os alunos interagem em duplas e precisam falar os números em inglês um com o outro para que o jogo funcione.

Por último, a seção *Let's act with words!* fecha a unidade, com o convite à realização de duas produções textuais que podem ir para o scrapbook do aluno, seu projeto anual. A primeira trata-se da criação de uma agenda telefônica. Para produzi-la, os alunos devem perguntar nome e telefone aos colegas e organizar essas informações em ordem alfabética. A outra produção diz respeito ao perfil do aluno, que deve ser inserido no scrapbook. A atividade lista os itens da situação comunicativa a que a produção escrita se destina, e traz um modelo de perfil pronto, o do personagem Bart da série televisiva *Os Simpsons*, com seu nome completo, características principais, idade, família, melhor amigo e hobbies. São dadas sugestões de outros itens que podem constar no perfil que o aluno irá produzir.

A unidade 2, *My class*, está dividida em dez seções, *Let's start!*, *Let's write!*, *Let's learn about school subjects!*, *Let's learn about school objects!*, *Let's focus on language!*, *Art corner*, *Let's organize the new vocabulary!*, *Let's talk and write!*, *Let's learn about the alphabet!* e *Let's act with words!*.

Na seção *Let's start!*, há a figura de uma sala de aula em que a professora está abrindo a porta com alunos dentro da sala realizando diferentes ações: uma aluna escreve no quadro, outra fecha seu livro, um aluno ouve um pássaro cantando na janela, outro aluno lê, dois alunos conversam e outro aluno olha sua mochila, com essas ações devidamente etiquetadas com os verbos *open*, *close*, *write*, *read*, *listen*, *talk* e *look*. Na página ao lado, os alunos são convidados a preencher uma atividade com esses verbos no lugar adequado, a partir de grupos de palavras como *a book*, *a magazine*, *a website (read)*, *to music*, *to the CD*, *to the teacher (listen)* e assim por diante, ampliando seu vocabulário ao associar as ações a objetos e pessoas da sala de aula, ampliando também as ações e objetos possíveis ao serem convidados a encaixar outras pessoas e objetos a esses grupos (*the notebook*, *to your mother etc.*). Em seguida, os alunos são convidados a preencher uma lista com suas coisas favoritas: livro, CD, canção, website, cantor etc. As imagens funcionam como âncora conotativa para o sentido dos verbos e vocábulos.

A seção *Let's write!* traz uma lista de perguntas e expressões comuns no cotidiano da sala de aula, como *Can you repeat that, please?* e *What page?*, as quais os alunos devem alocar às figuras correspondentes, com personagens em situações que representam o uso de cada expressão. Em seguida, os alunos são convidados a ouvir as expressões e verificar se preencheram a atividade adequadamente.

Na seção *Let's learn about school subjects!*, os alunos leem um boletim escolar e marcam as disciplinas em que o dono do boletim obteve bom desempenho. São em seguida convidados a atentar a palavras transparentes no boletim e a seus respectivos antônimos. Depois, ouvem as palavras no CD e completam-nas com os prefixos que indicam seus opostos. Em seguida, fazem uma atividade de palavras cruzadas com as disciplinas escolares, circulando-as no diagrama. Na atividade 5, a seguir, listam quais disciplinas estão efetivamente cursando no 6o ano. Na atividade 6, leem uma charge em que Rudolph, a rena do Papai Noel, recebe seu boletim escolar, tendo de identificar as disciplinas através de suas abreviaturas e escrevê-las por extenso. Na atividade 7, respondem quais as matérias favoritas de Rudolph, inferindo-as daquelas em que a rena obteve as melhores notas. Nas atividades 8 e 9, aprendem as diferenças entre os sistemas de avaliação por conceitos, de A a E, e aqueles por notas numéricas, combinando-os às palavras *Excellent*, *Very good*, *Good*, *Average* e *Weak*. Por fim, listam as matérias em que eles mesmos são excelentes, muito bons e fracos, realizando uma pequena produção e continuando a fazer associações e a buscar padrões.

Na seção *Let's learn about school objects!*, os estudantes leem uma lista de materiais escolares similar àquelas que os pais recebem no início de cada ano letivo, escrevendo, em seguida, o nome em inglês de cada material escolar abaixo de sua imagem, na página ao lado. Na atividade 2, redigem uma lista de seus próprios materiais escolares em inglês. Na atividade 3, respondem a questões sobre seus materiais escolares, como o nome de seu livro de história e a cor de seu lápis. Em seguida, são convidados, em duplas, a jogar um *guessing game*, adivinhando o nome e a cor do material escolar que o colega selecionou, a partir de perguntas e respostas em inglês.

A seção a seguir, *Let's focus on language!* enfatiza o uso dos verbos no modo imperativo, para comandos e ordens formais e informais. Há duas figuras, em cujos diálogos um filho pede a uma mãe para estudar em seu livro, ao que ela lhe ordena que vá jogar videogame e em que uma mãe ordena ao filho que vá estudar seu livro, quando ele lhe pede para jogar videogame, ilustrando a ironia da situação. Os alunos são convidados a interpretar e preencher informações sobre os dois diálogos e, em seguida, analisam um Quadro em que o modo imperativo é apresentado nas formas afirmativa e negativa, também com pedidos de

permissão e respostas formais e informais, atentando a diferentes contextos de uso da língua e suas estruturas mais apropriadas.

A próxima seção, Art corner, traz atividades em que os alunos são convidados a aprender sobre cores primárias, secundárias e terciárias e suas origens e diferenças. Os autores listam as cores do arco-íris, são convidados a colorir um arco-íris formando cores diferentes a partir de apenas três lápis de cor e aprendem sobre palavras compostas, em uma seção que apresenta vocabulário na língua inglesa a partir da interdisciplinarização com a disciplina de artes e, possivelmente, de ciências.

Em seguida, há a seção Let's organize the new vocabulary!, na qual os alunos são convidados a preencher listas de vocábulos novos, colocando-os nas categorias adequadas, que compreendem colors, sports, objects, subjects, holidays e family. Novamente aqui, linguagem e cognição operam juntas na categorização de itens do mundo da linguagem. O manual do professor sugere que as palavras organizadas sejam repetidas para a prática de pronúncia, sugerindo ainda um trabalho interdisciplinar com as disciplinas de geografia, artes ou história em que se pode criar um calendário com as datas de diferentes holidays em vários países, a fim de desenvolver o gosto e o respeito pela diversidade cultural.

A seção Let's talk and write! pede que os alunos listem sua matéria, cor, celebração, esporte e número favoritos, e também de dois colegas, por meio de entrevistas. Os alunos em seguida devem preencher um parágrafo com essas informações, transpondo-as da Quadro com as listas e realizando uma produção escrita. Há, portanto, colaboração e output na seção. Na página, há também o box Pronunciation spot, em que os meses do ano são apresentados e praticados através do CD, com os alunos atentando a suas abreviaturas e respondendo a uma atividade em que indicam o mês em que cada celebração (Carnival, Christmas, Mother's Day etc) ocorre no Brasil, o que estimula os alunos a praticarem os holidays vistos na seção Let's organize the new vocabulary!, anterior.

Na seção Let's learn about the alphabet!, os alunos são convidados a ouvir e repetir a pronúncia das letras do alfabeto em inglês, acompanhando-as visualmente no livro. Em seguida, fazem uma atividade em que ouvem letras e as escrevem para formar palavras já vistas na lição e são convidados a soletrar seu nome, sobrenome, apelido, nome do melhor amigo e do professor de inglês. Por fim, são convidados a praticar esses pedidos para soletrar em grupos de quatro estudantes, preenchendo uma Quadro com as informações dos outros três colegas.

Finalizando a unidade 2, a seção Let's act with words! sugere duas atividades de produção escrita. A primeira é a escrita coletiva de um cartaz com frases de apoio para a interação em sala de aula em língua inglesa. O livro descreve a situação de comunicação a qual

a produção se destina e traz sugestões de como a atividade pode ser feita, com planejamento em grupos menores, distribuição de tarefas e passos a serem seguidos. Essa produção pode ser considerada uma tarefa, visto que os alunos trabalham em grupos a fim de decidir quais as melhores frases de apoio para sua sala de aula e produzir o cartaz. A segunda produção escrita sugerida é destinada ao projeto anual, o scrapbook. Trata-se de uma ampliação do perfil do aluno, com a inclusão de informações sobre suas preferências, como cor, número, artistas e esportes favoritos, usando a língua estrangeira para falar mais de si.

A seção de learning strategies que fecha a parte 1 tem como foco estratégias para aprendizagem de vocabulário. Sugere-se ao aluno que ele use o dicionário, produza teias de palavras, elabore um pictionary, word charts ou word lists a fim de categorizar o novo léxico aprendido e memorizá-lo. A teia de palavras sugerida na seção traz a temática escola, com pessoas, objetos e disciplinas envolvendo o universo escolar, abordado na unidade anterior. Já a word chart sugere que o aluno produza Quadros com verbos, substantivos e adjetivos derivados do mesmo radical morfológico, enquanto as word lists trazem exemplos em que o aluno pode produzir listas com traduções, sinônimos, antônimos e palavras masculinas e femininas. A representação visual das estratégias pode incentivar o estudante a desenvolvê-las, constituindo-se como modelos. Além disso, as diversas estratégias apresentam aos alunos maneiras de criar categorias, associações e padrões para aprender melhor a língua.

Na página ao lado das learning strategies, há uma seção denominada Let's reflect on learning!, em que o aluno é convidado a produzir um self-learning report, a explicitar sua opinião sobre as atividades desenvolvidas na parte 1, ao circular "carinhas" de avaliação positiva, regular e negativa, e a explicitar o que aprendeu na subseção Now I know..., listando os novos saberes, recém construídos.

Na parte 2, intitulada Family and home, as unidades denominam-se We are family (unidade 3) e There's no place like home (unidade 4). O learning plan da parte 2 envolve "talk about your family and pets", "talk about your house", "tell the time" e "interact with your teacher and classmates". As páginas de abertura da parte 2 trazem fotografias de diferentes famílias, de tamanhos, etnias e configurações diversas, no intuito de ativar o conhecimento de mundo (enciclopédico) dos estudantes e possibilitar a discussão sobre a diversidade familiar existente na contemporaneidade. A unidade 3 tem por objetivo "talk about family and possessions", enquanto, na unidade 4, o objetivo é "learn to describe a house".

A unidade 3 está dividida em nove seções: Let's start!, Let's listen and talk!, Let's read!, Let's focus on language!, Let's learn more about family members!, Let's read!, Let's learn about famous animals!, Let's listen and talk! e a seção de fechamento: Let's act with words!.

A seção *Let's start!* apresenta fotos de famílias famosas, como a jornalista Glória Maria e suas filhas, os irmãos Cléo Pires e Fiuk, filhos do cantor Fábio Jr., a família do seriado da TV americana *Modern Family*, a família do filme *Marley e eu*, composta pelo cachorro Marley e seu casal de donos e a família dos atores hollywoodianos Brad Pitt e Angelina Jolie, com seus 5 filhos de diferentes etnias. As atividades da seção envolvem a leitura e interpretação contextual das fotografias das famílias. Os alunos são convidados a associar as famílias e seus membros e a escrever os nomes dos membros das famílias conforme suas descrições, em ações de leitura multimodal e de conhecimento sobre a cultura.

*Let's listen and talk!* é a segunda seção da unidade 3, a qual apresenta os personagens da família que compõe o seriado *Modern Family* e pede que os alunos ouçam um diálogo entre os personagens, identificando onde estão, quem são e o que estão fazendo. Em seguida, os alunos leem o diálogo transcrito na próxima atividade da seção, praticando-o e sendo convidados a produzir um diálogo similar com os colegas, em trios, o qual pode ser apresentado à turma. Aqui os alunos são apresentados também aos pronomes demonstrativos *this* e *that*, que devem utilizar no diálogo, podendo consultar sua sistematização na seção *Language Reference*. A função comunicativa praticada é apresentar familiares ou amigos a outra pessoa, utilizando para isso *this* e *that*.

A seção *Let's read!* traz um poema sobre família, de Mary Ann Hoberman (HOBERMAN, 1991), o qual os alunos leem e interpretam através de atividades de pré e pós leitura, também ouvindo-o e praticando-o com o CD e refletindo sobre definições de família global e local na atualidade. Os alunos são apresentados a vocabulário que descreve famílias e suas características físicas, como cores e formatos de cabelos e olhos.

Na seção *Let's focus on language!*, os alunos são apresentados à conjugação do verbo *to have* no *simple present*, praticando-a em atividades que envolvem leitura, interpretação de texto, preenchimento de frases sobre os personagens dos textos e produção de um pequeno texto descritivo sobre sua família, explicitando características de seus membros e praticando o vocabulário estudado na seção anterior. Nessa seção, os alunos também são formalmente apresentados às conjunções *but* e *and*, à forma possessiva com a letra *s* no caso genitivo e a vocábulos que descrevem os membros das famílias, como *father*, *mother*, *son* e *daughter*.

A seção *Let's learn more about family members!* amplia o léxico referente à família mediante a leitura e atividade de *listening* da árvore genealógica da família do seriado *Os Simpsons*. Os alunos são convidados a identificar membros da família e a praticar os novos vocábulos, como *grandparents*, *grandson*, *cousin*, *nephew* etc.



Na segunda seção Let's read! da unidade, os alunos leem quatro perfis de membros de um website de e-pals. Mediante atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, os alunos são convidados a adentrar o universo das redes sociais e das amizades eletrônicas, tendo de realizar ações de skimming e scanning para completar as atividades. Aqui, os alunos também são apresentados à netiqueta, que envolve expressar diferentes significados digitando em caixa alta e caixa baixa e utilizando emoticons, o que é coerente à noção de letramentos apresentada no manual do professor, uma vez que a atividade explora elementos do letramento digital.

Na seção Let's learn about famous animals!, os estudantes aprendem os nomes de animais em inglês mediante a leitura de fotografias e desenhos de animais famosos da vida real, como Dolly, a ovelha clonada, e Laika, o primeiro cão a visitar o espaço, e de personagens animais de narrativas de ficção, como o golfinho Flipper e o porquinho Babe, de filmes de Hollywood, além de animais de desenhos animados e quadrinhos, como o pato Donald, o ursinho Pooh, o gato Frajola e o coelho Pernalonga, conhecendo também os nomes desses personagens e suas histórias na língua inglesa. Há novamente a integração do texto verbal com a imagem nas atividades, que envolvem pré-leitura, leitura, pós-leitura, descrições e a produção de uma lista de outros animais famosos pelos próprios alunos.

A seção Let's listen and talk! incentiva os alunos a praticarem os nomes dos animais em inglês na forma plural, com foco sobre os finais das palavras com som de "s" e som de "z". Os alunos revisam o vocabulário da seção anterior e praticam a pronúncia, atentando às formas linguísticas no plural, preenchendo uma Quadro que classifica os sons com final em "s" e em "z". Em seguida, são convidados a revisar todas as perguntas de informações pessoais aprendidas até então, preenchendo uma Quadro com suas informações pessoais e a de um colega, através da prática das questões "What's your name?", "How old are you?", "What's your mother's name?" etc. De fato, a atividade oferece a oportunidade de fazer revisão, o que é uma das vantagens do livro didático, de acordo com Romanatto (2004).

A unidade 3, Let's act with words! também propõe o desenvolvimento de duas atividades de produção escrita. A primeira solicita aos alunos que produzam um anúncio para um website de e-pals descrevendo seu perfil, similar àqueles estudados na seção Let's read! anterior, utilizando, inclusive, emoticons e outras características de netiqueta. A segunda proposta de produção escrita é a confecção da árvore genealógica da família do aluno, a qual pode ser feita para o scrapbook. É sugerido que o aluno inclua o maior número possível de parentes, ilustrando sua árvore com fotos e/ou desenhos produzidos por ele, em uma produção multimodal.

A unidade 4 está dividida em oito seções: Let's start!, Let's learn about furniture!, Let's focus on language!, Art corner, Let's read!, Let's learn how to tell the time!, Let's listen and talk! e Let's act with words!.

Let's start! traz, na primeira página, quatro fotografias de casas muito diferentes uma da outra, localizadas em diferentes partes do mundo. Os alunos devem observar essas fotografias e responder a questões abertas sobre elas, como forma de ativação de seu conhecimento sobre o tema. Em seguida, leem um texto sobre La Chascona, casa em formato de barco do poeta Pablo Neruda, no Chile, sobre a qual respondem a questões a partir da estratégia de scanning. Na página seguinte, os alunos são apresentados a uma lista de partes de casas, com indicação de vocábulos de inglês tanto britânico como americano. São então convidados a ouvir os nomes de partes de casas com o CD e escrever os nomes adequados a cada figura ou fotografia presente na atividade.

Na seção a seguir, Let's learn about furniture!, os alunos observam a figura de um quarto cujos objetos estão numerados, ao lado de uma lista de móveis. Os alunos devem preencher uma lista com o nome adequado de cada mobília de acordo com o número da figura. Em seguida, são convidados a praticar a pronúncia do novo léxico estudado, através do box Pronunciation spot.

A seção Let's focus on language! da unidade 4 aborda o verbo there to be, em suas formas no presente simples, there is e there are. A seção inicia explicitando que there is e there are são utilizados para descrições, e apresenta um pequeno texto que emprega there is e there are na descrição da Casa Branca, sede do governo americano. Os alunos são convidados a ler o texto atentamente e assinalar qual das formas é utilizada para o plural e para o singular. Em seguida, observam duas imagens de casas, uma da Casa Branca e outra de uma casa sem janelas localizada na República Dominicana. A partir da observação das duas casas, são apresentados às formas negativa e interrogativa de there is e there are, tendo de responder a questões sobre as características das duas casas. Por fim, é proposto aos alunos que empreguem o verbo there to be ao produzir uma descrição de sua escola e de sua sala de aula.

Na seção Art corner, os alunos interagem com casas famosas que foram representadas através da pintura pelo artista francês Vincent Van Gogh. Os alunos observam quatro pinturas de casas feitas pelo artista e associam-nas às suas descrições. Em seguida, devem identificar as diferenças existentes na comparação entre a pintura Room at Arles, de Van Gogh, e sua estilização moderna feita em pintura pelo artista contemporâneo Nam Kyung-min, preenchendo uma Quadro com as diferenças, utilizando frases com there is e there are.

A seção *Let's read!* traz quatro personagens jovens, de diferentes partes do mundo, com suas descrições. Há quatro fotografias de seus quartos e quatro fotografias das personagens. Os alunos devem ler as descrições e associá-las às fotografias do respectivos quartos, realizando, em seguida, uma atividade de interpretações com questões de verdadeiro ou falso. Nessa seção, alunos e professor podem desenvolver uma reflexão sobre as diferentes situações de habitação ao redor do mundo. Os alunos também são convidados a produzir uma descrição de seus próprios quartos.

Na seção *Let's learn how to tell the time!*, os alunos são convidados a observar fotografias de diferentes relógios famosos localizados em países diversos, praticando as horas que indicam, as quais estão expressas abaixo das imagens. Em seguida, devem desenhar um relógio de sua cidade ou escola, indicando a hora local. São então apresentados a um mapa mundi que indica os fuso-horários de diferentes cidades, praticando perguntar e responder as horas nessas cidades, em duplas.

Em *Let's listen and talk!*, os alunos observam quatro fotografias de “casas dos sonhos” de diferentes estilos. Marcam os itens que conseguem identificar nas fotos a partir de uma lista, revisando partes de casas e mobília. Em seguida, ouvem, com o CD, uma lista de adjetivos para caracterizar casas, identificando aqueles que são cognatos à língua portuguesa e atribuindo os adjetivos que melhor descrevem cada uma das quatro casas dos sonhos. Então, ouvem as descrições das quatro casas dos sonhos, enumerando-as. São então convidados a produzir uma lista de vocábulos com as partes que gostariam de ter em sua casa dos sonhos, praticando perguntas e respostas que iniciam com *Is there...?* e *Are there...?*, com um colega.

Na seção *Let's act with words!*, os estudantes são convidados a produzir um texto descritivo de sua dream house na língua inglesa, a partir da lista que realizaram na atividade anterior, para ser incluído em seus scrapbooks. A atividade descreve a situação de comunicação em que o texto se enquadra, com diretrizes de escrita que envolvem os estágios de levantamento de ideias, planejamento e produção.

A seção de *learning strategies* que fecha a parte 2 aborda estratégias de leitura. Sugere-se que o aluno preste atenção a cognatos ou palavras transparentes, atente a palavras comuns na língua inglesa, observe as ilustrações, faça leitura buscando o significado geral do texto (*skim*), buscando também informações específicas (*scan*), procure compreender os sentidos das palavras a partir do contexto e utilize glossários e dicionários para palavras cujo sentido não consegue deduzir. Há também a seção *Let's reflect on learning*, com a sugestão de produção de um *Self-learning report*, sua opinião sobre as atividades das unidade 3 e 4 e listagem dos saberes construídos, pela atividade *Now I know....*

A parte 3 denomina-se Eating and living, cujo learning plan envolve “talk about food”, “talk about routines” e “interact with your teacher and classmates”. A unidade 5 é chamada You are what you eat e a unidade 6 é chamada It’s just another day. O objetivo da unidade 5 é “talk about food”, enquanto o objetivo da unidade 6 é “learn to talk about daily activities or routines”. Nas páginas de abertura dessa parte, há figuras de diversos objetos do cotidiano, como roupas, acessórios, utensílios e alimentos, ativando conhecimentos prévios sobre as temáticas abordadas nas unidades que vêm a seguir.

A unidade 5 está dividida em oito seções: Let’s start!, Let’s learn about food!, Let’s learn about healthy food!, Let’s focus on language!, Let’s listen!, Let’s talk!, Art corner e Let’s act with words!.

Let’s start! abre a unidade com seis fotografias de crianças e adolescentes de diferentes países comendo merenda (school lunch) em suas escolas. As legendas das fotografias descrevem os pratos saboreados em cada escola. A seção inicia explicitando que lunch é um falso cognato entre o inglês e o português, com uma atividade que pede aos alunos que identifiquem a diferença entre lunch e snack, a partir de figuras. Os alunos são então convidados a refletir sobre as fotos, sobre as palavras cognatas que aparecem nas legendas e sobre a merenda em sua própria escola, a partir de perguntas. Em seguida, são apresentados a inúmeras frutas em inglês, em uma atividade com seus nomes e imagens, em que devem marcar as frutas que aparecem nas merendas dos jovens das fotografias. Então, são convidados a ouvir e repetir os nomes das frutas com o CD, e a fazer uma colagem da merenda de sua escola, a ser produzida em seus scrapbooks.

Na seção Let’s learn about food!, os alunos são convidados a ler e interpretar uma pirâmide alimentar, que os apresenta aos tipos de alimentos: grains, vegetables, fruits, milk, meat e beans. Eles devem então preencher uma grade com nomes de alimentos que se enquadram em cada categoria, a partir de figuras. Em seguida, devem responder qual grupo de alimento é rico em cálcio e em proteínas, e são convidados a desenhar sua própria pirâmide de alimentos em inglês, analisando se sua dieta é ou não balanceada. Depois, são convidados a observar a pirâmide do livro novamente, junto a dois cardápios semanais com as merendas de duas escolas diferentes, comparando-os em termos de grupos alimentares presentes. Os alunos então enumeram os alimentos dos cardápios de acordo com seus grupos alimentares e completam frases com descrições dos pratos servidos em cada cardápio nos diferentes dias da semana, podendo praticar a pronúncia dos dias da semana junto ao professor.

Em Let’s learn about healthy food!, os alunos discutem escolhas alimentares saudáveis e prejudiciais à saúde, utilizando a língua inglesa. São convidados a observar a imagem de dois

meninos, um deles mais magrinho, cujo corpo é preenchido com legumes, verduras e frutas, e outro mais gordinho, com o corpo preenchido com hambúrgueres, batatas fritas, doces e outros tipos de comidas de baixo teor nutricional. A imagem tem por título *You are what you eat*, com os enunciados *Unhealthy choices* acima do menino mais gordinho, cuja borda da imagem é vermelha, e *Healthy choices* acima do mais magrinho, cuja borda da imagem é verde. Os alunos devem então associar itens de escolhas saudáveis e prejudiciais às duas cores, discutindo se é melhor comer de forma saudável ou não, fazendo uma lista de alimentos saudáveis e não saudáveis, e refletindo sobre a obesidade e suas próprias escolhas alimentares.

Na seção *Let's focus on language!*, os alunos são apresentados ao *simple present* nas formas afirmativa e negativa com o verbo auxiliar *do* e sua forma negativa *don't*. São convidados a marcar em uma Quadro seus gostos alimentares, preenchendo, em seguida, frases afirmativas e negativas como "*I like/don't like chocolate, apple, coffee*" etc. São questionados se o verbo auxiliar "*do*", no início de uma frase, indica uma afirmação, negação ou pergunta, sendo incentivados a praticar, em duplas, perguntas e respostas sobre gostos e hábitos alimentares, praticando perguntas e respostas curtas, afirmativas e negativas. Em seguida, são convidados a refletir sobre a forma negativa *don't*, produzindo orações em que indicam alimentos e bebidas que os alunos não consomem diária ou semanalmente, sendo apresentados também a expressões adverbiais de tempo (*every day, every week, once, twice a week etc.*).

A seção *Let's listen!* traz uma atividade em que os alunos escutam os nomes de alimentos que contêm o som [e], atentando para sua pronúncia e alocando-os em diferentes colunas em uma Quadro, treinando pronúncia e revisando vocabulário da unidade. Em seguida, os alunos são convidados a ouvir a lista de ingredientes de uma receita de salada de frutas e a preenchê-la no livro do aluno, completando-a. São, então, convidados a indicar sua sobremesa favorita e seus ingredientes, compartilhando-os com um colega na língua inglesa.

Na seção *Let's talk!*, os alunos praticam o vocabulário e as formas linguísticas estudadas na unidade mediante uma atividade de perguntas e respostas sobre preferências e hábitos com um colega, além de serem convidados a realizar uma pesquisa na sala de aula, envolvendo mais colegas, sobre as frutas favoritas do grupo, configurando uma pequena tarefa. São ainda apresentados a hábitos alimentares dos Estados Unidos, Inglaterra e Índia, através de um box onde estão explicitados os horários das principais refeições em cada país.

Na seção *Art corner*, os alunos são apresentados à arte de Giuseppe Arcimboldo, pintor italiano que produziu figuras humanas a partir de arranjos de frutas, verduras, flores e entre outros elementos. São convidados a escrever algumas frutas e verduras que identificam em um dos quadros do pintor, sendo encorajados também a explorar sua obra, na internet. Em seguida,

os alunos observam e associam esculturas de animais que foram feitas em frutas, como uma borboleta feita de maçãs e um peixe esculpido em uma laranja. São, por fim, convidados a produzir sua própria colagem, representando sua dieta em seus scrapbooks.

A seção de fechamento da unidade, *Let's act with words!*, convida os alunos para a escrita coletiva, em grupos, de um cardápio saudável e gostoso para a merenda de sua escola. O cardápio deve ser feito na forma de um pôster, indicando lanches, sanduíches, sobremesas e bebidas a serem servidos na escola. Os grupos devem percorrer a cantina, ou área de refeições da escola, se houver, para definirem o layout e a localização mais adequada para seu pôster, afixando-o nesse local da escola se for possível, para ser apreciado pela comunidade escolar. Esta atividade pode ser claramente caracterizada como uma tarefa, visto que envolve a produção coletiva de um item que visa a solucionar um problema: os alimentos que os alunos gostariam de ver servidos na cantina ou refeitório de sua escola.

A unidade 6 está dividida em sete seções: *Let's start!*, *Let's learn about routines!*, *Let's focus on language!*, *Let's sing!*, *Let's listen!*, *Let's play a game!* e *Let's act with words!*

*Let's start!* apresenta diferentes ações cotidianas, através de fotos enumeradas e dispostas de maneira circular, como a indicar sua repetição diária. São fotografias de jovens, acordando, escovando os dentes, tomando banho, estudando, comendo e assistindo televisão. Nas atividades da seção, os alunos são convidados a descrever suas atividades cotidianas, avaliando se sua rotina é interessante ou chata, similar ou não àquela apresentada nas fotografias. São também convidados a ler uma tirinha do personagem Calvin e a interpretá-la, indicando atividades de sua rotina e como Calvin a avalia.

Na seção *Let's learn about routines!*, os alunos são apresentados a outras atividades cotidianas, discutem sua relação com o tempo, e são convidados a contar sobre a rotina de sua mãe, madrasta ou avó, assinalando atividades que elas realizam e sua frequência, sendo apresentados à estrutura da terceira pessoa do singular no simple present.

Em *Let's focus on language!* os alunos ampliam sua prática da terceira pessoa do singular no simple present através de atividades em que respondem a perguntas sobre sua rotina matinal, leem sobre a rotina de um dia típico de uma garota italiana, respondendo a questões sobre o texto, leem sobre a rotina da escritora e mãe de três filhos Tsh Oxenreider, completando as ações que ela realiza ao longo de seu dia, mediante atividades de scanning como estratégia de leitura. Leem ainda um texto de uma mãe que descreve a rotina de seus filhos e o quadro de tarefas (household chores) de um jovem americano, preparado por sua mãe. Nas atividades de interpretação desses textos, os alunos são apresentados às formas negativa e interrogativa do simple present, *don't* e *doesn't* e *do* e *does*, praticando-as.

Em seguida, há a seção *Let's sing!*, em que os alunos ouvem e preenchem os espaços da letra da canção *Saturday Night*, da banda canadense de dance music *Underdog Project*. Em seguida, os alunos respondem a questões de interpretação do texto da canção e a perguntas pessoais sobre seu dia favorito da semana e as atividades que realizam aos fins de semana.

Na seção *Let's listen!*, os alunos escutam, com o CD que acompanha a coleção, a descrições de rotinas de quatro pessoas diferentes, devendo identificar a que pessoa cada descrição se refere. Em seguida, escutam outra faixa do CD em que identificam diferentes sons de *s* e *z* em palavras da língua inglesa, mais especificamente de verbos conjugados na terceira pessoa do *simple present*, praticando verbos de rotina e sua pronúncia nesta estrutura.

Em *Let's play a game!*, os alunos jogam, em duplas, uma versão adaptada de *tic-tac-toe* (o jogo da velha), em que praticam oralmente e escrevem frases de rotina conforme as fotografias indicadas, empregando vocabulário de rotina e o *simple present* na terceira pessoa do singular na forma afirmativa, atentando ao acréscimo da letra *s* no final dos verbos.

Finalizando a unidade, *Let's act with words!* sugere que os alunos produzam uma mensagem a um e-pal (amigo por correspondência eletrônica) contando sobre seus hábitos e rotina. O livro traz indicação de um site de e-pals em que os alunos podem se cadastrar, podendo também criar uma rede de e-mails entre si, trocando as mensagens e produzindo seu processo de escrita eletronicamente, com versões e revisões realizadas entre os colegas. A seção descreve a situação de comunicação e sugere os passos de cada etapa da produção escrita.

A seção de *learning strategies* que fecha a parte 3 traz sugestões de estratégias de *self-study*. São apresentadas dicas de como ouvir músicas em inglês. Os alunos são aconselhados a ouvir música em um local adequadamente silencioso, a atentarem às ideias principais ou a partes específicas das letras, a prestarem atenção em palavras transparentes, a cantarolarem junto com a música, a cantarem com um amigo ou grupo de amigos, a buscarem músicas e letras na internet, além de praticarem, ao ouvirem músicas, atividades de pré-leitura, atentando ao significado do título e fazendo inferências, de leitura, acompanhando ritmos e pronúncia, e de pós-leitura, buscando fazer anotações sobre palavras e expressões identificadas e ouvir novamente, com e sem a letra. Além disso, há a seção *Let's reflect on learning!*, em que os alunos descrevem como foi seu processo de aprendizagem nessa parte do livro.

A parte 4 do livro do 6o ano tem o nome de *Acting in the world*. A unidade 7 é intitulada *Connections*, e a unidade 8, *Protesting and advising*. A unidade 7 tem por objetivos “*talk about connections*” e “*talk about actions in progress*”, enquanto os objetivos da unidade 8 são “*use words to do things*” e “*learn to protest and advise in English*”. As páginas de abertura da parte 4 mostram fotografias de pessoas participando de diferentes protestos e manifestações, com

placas, faixas e cartazes trazendo palavras de ordem relativas a diferentes contextos, no intuito de ativar conhecimentos dos estudantes e prepará-los para as unidades a seguir.

A unidade 7 está dividida nas seguintes oito seções: *Let's start!*, *Let's read!*, *Let's learn about body and sports!*, *Let's focus on language!*, *Let's read and sing!*, *Art corner*, *Let's read and write!* e *Let's act with words!*.

Em *Let's start!*, os alunos são apresentados a fotografias de pessoas performando ações diversas, como correr na praia, estudar no computador, jogar futebol, fazer um trabalho escolar com objetos reciclados, beijar o avô, tocar violão e conversar. Nas atividades da seção, os alunos são convidados a marcar as atividades que aparecem nas fotos a partir de uma lista de descrições, a explorar o sentido da palavra *connection* e seus sinônimos, a indicar conexões entre dizeres de pessoas famosas e as fotografias apresentadas, e a listar a importância, para suas vidas, de diferentes atividades que conectam pessoas, objetos e atividades, como música, esportes, livros, arte, amigos, pais, computador, colegas, religião, comunidade etc.

Na seção *Let's read!*, os alunos leem um artigo de jornal sobre as irmãs siamesas Abigail e Brittany Hensel e sua extraordinária ligação. O texto aborda as diferenças entre suas personalidades, algumas das atividades que praticam e suas preferências. Os alunos são convidados a se engajarem na leitura com atividades de pré-leitura que exploram o título do artigo, atividades de leitura em que devem preencher palavras que faltam no texto a partir de uma lista de opções, e atividades de pós-leitura com questões de interpretação de verdadeiro ou falso, de identificação de características das irmãs, apresentadas no texto, de exploração de seu vocabulário, que apresenta novas modalidades esportivas, e de discussão, com um colega, sobre laços e relacionamentos especiais com familiares ou amigos.

Na próxima seção, *Let's learn about body and sports!*, os alunos são convidados a praticar perguntas e respostas sobre seus esportes favoritos, em pares. Em seguida, são apresentados à diferença entre *soccer* e *football*, e seus usos em diferentes partes do mundo, com ênfase nas partes do corpo que são mais utilizadas para a prática de cada um desses esportes. Depois, são convidados a ler, ouvir e repetir as partes do corpo, apresentadas através de sua indicação na fotografia de dois jovens. Na atividade a seguir, devem produzir perguntas e respostas sobre as partes do corpo utilizadas em diferentes esportes a partir de fotografias, como “*Is he using only his arms to swim? No, he isn't. He is using his hands, neck, legs and feet too*”. Na página seguinte, os alunos são apresentados ao verbo *can* e sua forma negativa *can't*, sendo convidados a praticá-las para produzir perguntas e respostas sobre suas habilidades esportivas (*Can you play...?*), corporais (*Can you dance...?*) e cognitivas (*Can you spell, sing...?*) e de seus colegas, primeiramente em duplas e, depois, circulando pelo grande grupo.



Na seção *Let's focus on language!*, os alunos examinam e praticam as estruturas do tempo verbal *present continuous*, a partir de um tweet do ator Ashton Kutcher e de outros usuários da rede social, que postam o que estão fazendo no momento. Os alunos devem identificar ações expressas pelos tweets (ou tuítes) e preencher frases explicando o funcionamento do tempo verbal. Também são apresentados às regras de *spelling* do gerúndio na língua inglesa e, através do box *Pronunciation Spot*, ouvem e praticam a pronúncia de verbos nesse modo verbal, completando uma lista.

*Let's read and sing!* traz um trecho da canção *I say a little prayer for you*, de Burt Bacharach e Hal David, o qual os alunos devem ouvir e organizar, redigindo os versos na ordem correta, ouvindo novamente para verificar suas respostas e refletindo sobre ações expressas na música que estão no *present continuous* (*I am wondering... I am combing...*).

A seção *Art corner* apresenta a obra do pintor Piet Mondrian, com um pequeno texto apresentando-o e descrevendo seus trabalhos mais populares, no qual os alunos escolhem os adjetivos mais adequados à caracterização de sua obra. A seção explica que as pinturas de Mondrian são uma grande inspiração ao mundo da moda, apresentando peças de vestuário e acessórios com os padrões criados pelo pintor. Em seguida, os alunos praticam a pronúncia dos vocábulos, organizando-os em duas “gavetas” diferentes, de acordo com seu número de sílabas. Há também a sugestão de que os alunos elaborem uma lista de peças de vestuário para incluir em seu *scrapbook*.

Na seção *Let's read and write!*, discutem comportamentos adequados no trânsito, desenhando acessórios que motoristas podem ou não usar ou portar enquanto dirigem. Os alunos também leem, ouvem e interpretam uma charge cômica, em que um motorista de caminhão conversa com um guarda de trânsito, argumentando que está sim usando um cinto de segurança, embora este esteja desenhado em seu pescoço, como uma gravata. Ainda observam fotografias de motoristas e outras pessoas, avaliando suas ações e escrevendo se são corretas ou incorretas e porquê.

Na seção *Let's act with words!*, os alunos são desafiados a produzir um tweet, uma mensagem de 140 caracteres, em que precisam relatar o que está acontecendo agora ao seu redor (sua escola, cidade, país ou no mundo), usando para isso o *present continuous* e incluindo sua “postagem” em seus *scrapbooks*. Há a sugestão de que a revisão e correção, ao longo do processo de escrita, seja feita entre pares, com os colegas, que devem também contabilizar o número de caracteres da mensagem.

A unidade 8, que finaliza o livro, está dividida em nove seções: Let's start!, Let's learn about bullying!, Let's read!, Let's listen and talk!, Let's talk!, Let's focus on language!, Let's read and write!, Let's play a game! e Let's act with words!.

A seção Let's start! apresenta oito fotografias de faixas, placas e cartazes de diferentes pessoas protestando em manifestações. As faixas, placas e cartazes contêm palavras de ordem pedindo pelo fim da guerra, pela liberdade dos animais, pelo meio ambiente, pela paz, pela tolerância religiosa, e protestando contra a violência e contra o racismo. Nas atividades da seção, os alunos são convidados a refletir sobre protestos e manifestações que ocorrem em sua cidade, a identificar os temas das diferentes manifestações apresentadas nas fotografias e seus propósitos, e a compreender diferentes símbolos, como o símbolo da paz que popularizou-se durante o movimento hippie nos anos de 1960 e sinais que as pessoas fazem com as mãos e seus significados.

Na seção Let's learn about bullying!, os alunos são apresentados, através de uma placa de anti-bullying, aos nomes de diferentes formas de bullying na língua inglesa (leaving somebody out, damaging property, threats etc.), sendo convidados a categorizá-las em bullying físico ou psicológico e desafiados a assinalar palavras cognatas à língua portuguesa. Também, mediante o box Pronunciation spot, são convidados a identificar e praticar a pronúncia de verbos no modo gerúndio.

Em Let's read!, os alunos leem um texto que apresenta quatro tipos de bullying: verbal, físico, indireto e tecnológico, descrevendo exemplos e características de cada um, que os alunos devem identificar preenchendo afirmações com os tipos que as descrevem. São, em seguida, convidados a compartilhar com colegas experiências de bullying que possam ter sofrido ou presenciado, apontando se elas se encaixam nas categorias descritas no texto.

Na seção Let's listen and talk!, os alunos ouvem a canção Another brick in the wall, do grupo de rock britânico Pink Floyd, colocando seus versos em ordem. Devem então responder contra o que a letra da canção oferece um protesto, e refletir sobre variações linguísticas que a letra apresenta, como “we don't need no education” e “leave them kids alone”, comparando-as com variações linguísticas que ocorrem em outras músicas populares. Há, na seção, um box explicando que essas variações podem ocorrer por uma série de motivos diferentes, como graus de informalidade, contextos socioculturais e variações regionais.

Em Let's talk!, os alunos são convidados a se posicionar a respeito de diferentes causas que são motivos de protestos ao redor do mundo, como bullying, crimes na internet, liberdade de expressão, proteção ao meio ambiente etc., construindo frases em que expressem suas opiniões e as compartilhando com colegas. Em seguida, são convidados a ouvir um poema em

formato de rap chamado *The mean bully*, completando as lacunas do poemas com as palavras fornecidas.

Na seção *Let's focus on language!*, os alunos revisam o modo imperativo, dessa vez utilizado para situações de protestos. São convidados a ler e interpretar diferentes placas, faixas e cartazes com frases no modo imperativo, nas formas afirmativa e negativa, sendo desafiados a explicitar seus sentidos e objetivos.

Em *Let's read and write!*, alunos e professor leem um texto da internet com dicas sobre como se prevenir do *cyberbullying*. Há um box explicando que o *cyberbullying* é um tipo de *bullying* tecnológico e outro explicitando que a palavra *bullying* pode ser usada como substantivo, como verbo e como adjetivo. Os alunos realizam uma atividade de compreensão textual, associando as dicas fornecidas pelo texto a enunciados sobre elas no modo imperativo. São, em seguida, convidados a produzir suas próprias listas de ações anti-*bullying*, classificadas em DOs e DON'Ts, em duplas ou grupos. Por fim, são convidados a encontrar soluções para diferentes dilemas vividos em situações de *bullying*, identificando e definindo o que fazer em cada situação.

A seção *Let's play a game!* sugere que os alunos joguem, em duplas ou em grupos de três ou quatro estudantes, o jogo de tabuleiro *Advice Game*. O jogo apresenta 35 casas e 16 *bullying cards*, que os jogadores devem “pescar” toda vez que caírem em casas pares. Os cartões trazem indicações de boas e más ações realizadas em contextos de *bullying*, sendo os alunos premiados ou castigados conforme o card que pescaram (*Protect young kids: go forward two places. Do not hit classmates: go back three places... etc*).

Na seção *Let's act with words!*, são sugeridas duas atividades de produção escrita. A primeira delas trata-se de uma campanha anti-*bullying* em que os alunos são convidados a escreverem, individualmente, em duplas ou em grupos, na língua inglesa, placas, faixas e cartazes contra o *bullying*, a serem expostos nas dependências da escola. Há também a sugestão de que façam um vídeo de seu protesto com os cartazes para postarem no *You Tube*. A segunda sugestão é a de que os alunos produzam uma colagem sobre *bullying* em seus *scrapbooks*, expressando seus sentimentos sobre o tema, abordando definições de *bullying* e dicas de como prevenir essa prática, através de linguagem verbal e visual.

A seção de *learning strategies* que fecha a parte 4 traz estratégias de aprendizagem referentes à produção oral em língua inglesa. É sugerido aos alunos que pratiquem a pronúncia das palavras, que leiam poesia e repitam scripts e legendas de filmes em inglês em voz alta, para treinar. Também é enfatizada a importância da entonação e sua relação com os efeitos de sentido que se deseja obter nas diferentes situações de comunicação. A seção também traz dicas

de links úteis para websites onde se pode praticar pronúncia e speaking na internet, através de músicas e atividades variadas. Há ainda a seção de avaliação da aprendizagem, *Let's reflect on learning!*.

Na seção *Extra Activities 1*, há atividades em que os alunos revisam os conteúdos das partes 1 e 2 do livro, revendo profissões, nacionalidades e países de diferentes celebridades, revisando números e informações pessoais, cumprimentos, cores, membros da família, o alfabeto, partes da casa e mobília, adjetivos, horas e animais. Há atividades de compreensão escrita de diferentes gêneros textuais, como yearbook e anúncio pessoal na internet, leitura de infográfico sobre a migração no Brasil e da árvore genealógica da família real inglesa, atividades lúdicas como caça-palavras e jogo da memória, atividades de listening, inclusive com duas canções: o *Alphabet Rap* e *We are family*, de *Sister Sledge*, e uma atividade de produção escrita em que os alunos são convidados a produzir um avatar para representá-los no mundo digital.

Na seção *Extra Activities 2*, os alunos podem revisar alimentos, verbos e ações de rotina, peças do vestuário, esportes, problemas mundiais e palavras de ordem. As atividades envolvem identificar os alimentos, as rotinas e os diferentes verbos de ação, ler, preencher e interpretar textos que descrevem atividades cotidianas e hábitos, estudar sobre hortas e fatos nutricionais, aprendendo a ler embalagens de produtos alimentícios, com atividades lúdicas como charadas e palavras cruzadas, a leitura de um texto sobre esportes no Brasil, a interpretação de placas e sinalizações, com uma atividade com a música *Just the way you are* de *Bruno Mars*, que traz descrições de uma pessoa e revisa partes do corpo, e a proposta da produção de um álbum de família para o scrapbook, com a redação de legendas explicando as fotografias. Nas atividades, os alunos revisam também as estruturas gramaticais e tempos verbais trabalhados na parte 2, como o *simple present*, o *present continuous* e o modo imperativo.

Após as seções de *Extra Activities*, há o *Glossary*, seguido pela seção *Language Reference*, a qual está dividida em quatro partes, conforme as quatro partes do livro do aluno. A parte 1 traz quadros que sistematizam o *simple present*, o verbo *to be*, o modo imperativo, os usos dos verbos *can* e *may* para permissão, os pronomes interrogativos, os pronomes pessoais e os adjetivos possessivos, além de outros aspectos funcionais da linguagem como cumprimentos, formas de apresentação, linguagem de sala de aula e expressões de boas maneiras. A parte 2 traz quadros sobre os pronomes demonstrativos, o verbo *to have*, o verbo *there to be* e os usos de *why* e *because*, *and* e *but*, e expressões utilizadas para dizer as horas. A parte 3 aborda a sistematização do *simple present*, enquanto a parte 4 sistematiza os usos do

verbo can para habilidades, do present continuous, o uso do modo imperativo como palavra de ordem e expressões utilizadas para manifestar opiniões.

Depois da seção Language Reference, há a bibliografia do livro e uma bibliografia recomendada aos estudantes, que sugere os dicionários Password (KERNERMAN, 2010) e Amadeu Marques (2010), com a sugestão também de dois websites de leitura e um livro de poesias (HOBERMAN, 1991).

O Quadro 2 mostra a composição das seções nas diferentes unidades do livro Alive! para o 6o ano do ensino fundamental. A cada seção foi atribuída uma cor diferente no quadro a fim de mostrar a variedade de modos como cada unidade está organizada. Pode-se observar que todas as unidades iniciam e terminam com as mesmas seções, mas que elas variam bastante ao longo do livro, o que pode ser um fator para manter alunos e professores motivados, uma vez que sempre há atividades diversificadas, com pouca monotonia. Uma análise das páginas do livro aponta que, ao todo, o livro traz 475 fotografias, 239 ilustrações e figuras, 8 boxes da categoria Language in Action, 6 boxes de Language for life, 8 boxes da categoria Grammar note, 13 boxes da categoria On the web, sugerindo a alunos e professor mais de 20 websites para expansão das ações aprendizagem, 17 boxes da categoria Did you know...?, 9 boxes da categoria Language variation, 7 boxes de Pronunciation spot e 6 boxes de Learning strategies dentro das unidades, fora as seções Learning strategies que fecham cada parte do livro.

| Unit:            | 1                                  | 2   | 3   | 4                                       | 5  | 6                                 | 7  | 8                                 |
|------------------|------------------------------------|---|---|---|--|-----------------------------------|--|-----------------------------------|
| Seções<br>6o Ano | Let's start!                       | Let's start!                                | Let's start!                                    | Let's start!                            | Let's start!                             | Let's start!                      | Let's start!                             | Let's start!                      |
|                  | Let's listen<br>talk and<br>sing!  | Let's<br>write!                             | Let's listen<br>and talk!                       | Let's learn<br>about<br>furniture!      | Let's learn<br>about food!               | Let's learn<br>about<br>routines! | Let's read!                              | Let's learn<br>about<br>bullying! |
|                  | Let's learn<br>about<br>greetings! | Let's learn<br>about<br>school<br>subjects! | Let's read!                                     | Let's focus<br>on<br>language!          | Let's learn<br>about<br>healthy<br>food! | Let's focus<br>on<br>language!    | Let's learn<br>about body<br>and sports! | Let's read!                       |
|                  | Let's learn<br>about<br>numbers!   | Let's learn<br>about<br>school<br>objects!  | Let's focus<br>on<br>language!                  | Art corner                              | Let's focus<br>on<br>language!           | Let's sing!                       | Let's focus<br>on<br>language!           | Let's listen<br>and talk!         |
|                  | Let's listen<br>and talk!          | Let's focus<br>on<br>language!              | Let's learn<br>more about<br>family<br>members! | Let's read!                             | Let's<br>listen!                         | Let's<br>listen!                  | Let's read<br>and sing!                  | Let's talk!                       |
|                  | Let's focus<br>on<br>language!     | Art corner                                  | Let's read!                                     | Let's learn<br>how to tell<br>the time! | Let's talk!                              | Let's play<br>a game!             | Art corner                               | Let's focus<br>on<br>language!    |

| Unit: | 1                           | 2                                   | 3                                 | 4                      | 5                     | 6                     | 7                     | 8                     |
|-------|-----------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
|       | Let's read, write and talk! | Let's organize the new vocabulary ! | Let's learn about famous animals! | Let's listen and talk! | Art corner            | Let's act with words! | Let's read and write! | Let's read and write! |
|       | Let's play bingo!           | Let's talk and write!               | Let's listen and talk!            | Let's act with words!  | Let's act with words! |                       | Let's act with words! | Let's play a game!    |
|       | Let's act with words!       | Let's learn about the alphabet!     | Let's act with words!             |                        |                       |                       |                       | Let's act with words! |
|       |                             | Let's act with words!               |                                   |                        |                       |                       |                       |                       |

Quadro 2: composição das unidades de Alive! para o 6o Ano (elaborado pela autora).

O livro põe o estudante em contato com diversos aspectos da cultura, como 6 músicas, 5 filmes, 3 seriados de TV, mais de 25 personagens da ficção, 5 artistas, diversas celebridades, dentre as quais: 9 atletas, 8 atores, 10 cantores, 3 políticos, 1 apresentador e os membros da família real britânica. O aluno tem acesso a mais de 30 gêneros textuais diferentes, incluindo 5 canções, 2 poemas, 5 tirinhas de cartuns, notícias, texto enciclopédico, pôsteres, placas, faixas, diálogos, descrições, verbetes de dicionário, receita, cardápio, quadro de horário, postagens de blogs, tuítes, anúncio, dentre outros. O aluno é convidado a desempenhar mais de 300 ações, como observar, analisar, ler, ouvir, escrever, falar, conversar, contar, ligar, associar, organizar, preencher, repetir, identificar, escolher, dentre outras, o que indica que os autores da coleção realmente enfatizam a aprendizagem mediante o uso da língua, como ação mediada, remetendo à noção de práxis.

No livro para o 6o ano, o estudante usa a língua, conforme mencionamos no início da seção, para falar principalmente de si. No entanto, o livro apresenta ao aluno diversos personagens, situações e contextos do mundo sociocultural global, de modo que temas locais e globais são intercalados e relacionados. Situações cotidianas de vários lugares do mundo são apresentadas, não apenas dos países mais famosos onde a língua inglesa é falada, mas de outros países menos conhecidos, como a Índia e a República Dominicana, por exemplo.

A práxis de aprender inglês envolve produzir uma série de textos para finalidades diferentes. Como tarefas em grupos, de cunho mais social, os estudantes produzem um cartaz com frases de apoio para a sala de aula, um cardápio com suas preferências para a cantina e uma campanha anti-bullying com pôsteres para as dependências da escola. Para seu scrapbook,

produzem uma lista de palavras conhecidas em inglês, uma agenda telefônica com os números dos colegas, um texto com seu perfil, outro com suas coisas preferidas, um anúncio para um site de e-pals, sua árvore genealógica, um texto que descreve sua casa dos sonhos, colagens sobre a merenda de sua escola, sobre sua dieta e sobre bullying, uma mensagem a um e-pal sobre sua rotina, uma lista com peças de vestuário, um tuíte contando o que está acontecendo no momento e um álbum de família, utilizando diferentes modalidades semióticas entrelaçadas para enunciar-se na nova língua.


As estratégias de aprendizagem abordadas no livro dizem respeito à aprendizagem de vocabulário, de leitura, de subsídios para self-study e para produção oral. O aluno é assim incentivado a constituir-se como sujeito que usa a língua inglesa e que é responsável por sua aprendizagem do idioma, o que evidencia que as mediações propostas pelo livro favorecem a autonomia, movendo-se da mediação material do artefato para a mediação social do ambiente sociocultural da sala de aula e da escola até a auto-mediação, pela internalização de estratégias de autorregulação.

### 5.3 ALIVE! 7o ANO

O livro do aluno para o 7o ano tem como função a ampliação do mundo do estudante na língua inglesa. Temas como meio ambiente, entretenimento, o papel das mulheres na cultura, animais, compras, saúde, diversão e atividades de lazer são abordados, propondo uma expansão do mundo mais imediato da escola, da casa e da família, que fora abordado no livro do 6o ano.

Na capa, há, à esquerda, uma pessoa andando de barco a motor, ao lado de um jovem rapaz que se apoia em sua bicicleta, com um pilha de presentes ao lado. À direita, vê-se um jardim de rosas, em que trabalha uma mulher, plantando as flores.

Figura 10 (MENEZES et al., 2012).  
 O livro do aluno para o 7o ano tem como função a ampliação do mundo do estudante na língua inglesa. Temas como meio ambiente, entretenimento, o papel das mulheres na cultura, animais, compras, saúde, diversão e atividades de lazer são abordados, propondo uma expansão do mundo mais imediato da escola, da casa e da família, que fora abordado no livro do 6o ano. Na capa, há, à esquerda, uma pessoa andando de barco a motor, ao lado de um jovem rapaz que se apoia em sua bicicleta, com um pilha de presentes ao lado. À direita, vê-se um jardim de rosas, em que trabalha uma mulher, plantando as flores.



livreto de turismo com sugestões de passos necessários à sua confecção.

Na parte 1, as unidades 1 e 2 intitulam-se For a green world e Entertainment. O plano geral da parte 1 indica que seus objetivos são “talk about habitual actions, actions in progress,

and past events”, “talk about our environment”, “play with sounds” e “interact with your teacher and classmates”.

A unidade 1, For a green world, traz o primeiro objetivo da parte 1, “talk about habitual actions, actions in progress, and past events”, e é composta por nove seções: Let’s start!, Let’s talk!, Let’s read!, Let’s focus on language!, Let’s listen and sing!, Let’s listen and play with sounds!, Let’s play bingo!, Art corner e Let’s act with words!.

Na seção Let’s start!, os alunos discutem ações de proteção e de agressão ao meio ambiente. A atividade 1 solicita que os alunos atentem a seis fotografias, em três das quais há consequências de ações de devastação ao meio ambiente, enquanto, nas outras três, há pessoas agindo coletivamente pela proteção da natureza. Os alunos devem preencher as respostas às questões: What do people do against nature? e What are they doing for nature?, observando as fotos e empregando os verbos dados em uma caixa, alguns no simple present e outros no present continuous. Em seguida, observam fotografias mostrando pichações, vandalismo e má alocação do lixo, tendo de associar as imagens às frases que a elas se referem. Depois, observam três fotografias em que pessoas estão fazendo coisas em prol da natureza e, novamente, associam-nas às frases correspondentes. Na atividade seguinte, observam uma fotografia antiga e uma atual do Pico do Cauê, em Minas Gerais, das Quedas de Itaipu, no Paraná, e da área de Fresh Kills, em Nova Iorque. Os estudantes devem associar as fotos às frases que devidamente as descrevem. Em seguida, são convidados a observar as mudanças que ocorreram nessas localidades (o Pico do Cauê é hoje um buraco na montanha, devido à extração de metais preciosos; as quedas foram transformadas na Usina de Itaipu; Fresh Kills era um lixão, mas hoje é um parque), escrevendo frases sobre elas.

Na seção Let’s talk!, os alunos são convidados a praticar perguntas e respostas de um quiz, utilizando o simple present, descobrindo em que medida são amigos do meio ambiente. Em seguida, são propostas novas perguntas e respostas de conhecimento geral, que os alunos podem praticar e pesquisar. Por fim, treinam perguntas e respostas, em duplas, sobre fatos passados de sua cidade e de sua vida pessoal. Nessas duas últimas atividades, os alunos praticam o verbo to be no simple present e no simple past.

A seção Let’s read! traz pequenos textos biográficos sobre o escritor Lima Barreto, o ativista Chico Mendes, a médica sanitarista Zilda Arns e a banda inglesa The Beatles. Os alunos realizam atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, estas últimas envolvendo a estratégia de scanning. Por fim, são convidados a escrever sobre personalidades importantes de sua região, relatando o que sabem sobre elas.



Em *Let's focus on language!*, os alunos revisam os tempos verbais *simple present* e *present continuous*, explorando as diferenças entre eles. Também observam o funcionamento do *simple past* do verbo *to be*. Os alunos leem um pequeno texto no *simple present* que relata dados sobre a produção de lixo doméstico e eletrônico e observam que o tempo verbal é utilizado para expressar fatos e hábitos. Em seguida, comparam duas orações de uma mesma frase, uma no *simple present* e outra no *present continuous*. Os alunos então leem Quadros que sistematizam os usos e estrutura de cada tempo verbal. Em seguida, realizam uma atividade de responder a perguntas e outra de preencher um texto que descreve uma tirinha de cartum, utilizando os dois tempos verbais apropriadamente. Há, então, duas atividades que exploram os sufixos *-er* e *-ist* para profissões (*paint-painter*, *journal-journalist*) e o sufixo *-ation* para transformação de verbos em substantivos (*educate-education*). Por fim, leem um pequeno texto sobre a mata atlântica que emprega o verbo *to be* no passado, explorando, em seguida, um Quadro que sistematiza sua estrutura.

Na seção *Let's listen and sing!*, os alunos são convidados a engajar-se em cinco atividades relativas à canção *Nothing's gonna stop us now*, da banda americana *Starship*. Na primeira atividade, devem identificar vocábulos que aparecem na música a partir de suas definições e de sua primeira letra (Ex.: *They are responsible for your vision: e... = eyes*). Em seguida, usam o vocabulário para completar os espaços em branco na letra, alocando-os nos lugares adequados. Então, ouvem a música e verificam suas respostas. Em seguida, respondem a uma questão que relaciona o conteúdo da letra da canção à *The Foundation for a Better Life*, organização não governamental que utiliza a música em suas campanhas. Por fim, são convidados a discutir, em grupos, ações que podem desenvolver para tornar sua escola e sua comunidade lugares melhores. A seção também explora uma variação linguística comum em canções e presente em *Nothing's gonna stop us now*, mediante o box *Language variation: o final -in' substituindo -ing (looking-lookin', etc)*.

*Let's listen and play with sounds!* explora a sonoridade dos fonemas da letra “w” nas formas do passado do verbo *to be*, nos pronomes interrogativos e em uma série de verbos e substantivos, com uma atividade também em que os alunos ouvem e praticam trava-línguas.

Na seção *Let's play bingo!*, os alunos são convidados a jogar em duplas um modelo de bingo em que associam frases no *simple present*, no *present continuous* e no *simple past* a diferentes imagens. Há, por exemplo, uma fotografia da princesa Diana, a qual os alunos marcam quando é enunciada a frase *She was a princess*, revisando o léxico e formas linguísticas estudados na unidade.

A seção Art corner explora a arte dos cartuns e tirinhas em jornais e revistas. Os alunos leem um pequeno texto em que o cartunista é definido como, mais do que um artista ou escritor, um filósofo, um cínico comediante das palavras e a consciência da comunidade, pois, através da arte em textos não verbais ou verbo-visuais, ele enuncia verdades que geralmente permanecem no inconsciente do pensamento coletivo. Os alunos realizam uma atividade de interpretação desse texto, e exploram características do gênero cartum, em outra atividade em que analisam tirinhas e identificam seus elementos.

Let's act with words! fecha a unidade com a proposta de produção de um cartum pelo aluno, com o objetivo de empreender uma crítica a um aspecto da sociedade com o qual ele esteja descontente. A produção escrita deve ser incluída no projeto anual, o tourist booklet, e a atividade explicita a situação de comunicação a ser considerada (público, suporte, finalidade, gênero), fornecendo uma lista de passos a serem seguidos para a produção. Há também a sugestão de alguns modelos de imagem que os alunos podem utilizar, apenas adicionando o texto, se não conseguirem desenhar ou não puderem buscar mais modelos e inspiração na internet.

A unidade 2, Entertainment, tem por objetivos “learn to talk about past events” e “ask and answer questions in the past”. Ela está dividida em oito seções: Let's start!, Let's read!, Let's focus on language!, Art corner, Let's listen!, Let's focus on language!, Let's listen and talk! e Let's act with words!.

Em Let's start!, os estudantes observam quatro imagens que ilustram diferentes eventos e atividades culturais: o cartaz de um festival de filmes, o cartaz de um circo, a fotografia de um festival de pesca e de um festival de esculturas de areia de praia. São convidados a relacionar as imagens aos eventos que ilustram e aos locais onde esses eventos acontecem. Depois, precisam identificar que tipo de gênero textual geralmente se refere a atividades culturais, escolhendo entre um manual do consumidor, um guia técnico e um guia de atividades culturais, analisando também o conteúdo da fotografia de um ingresso para um concerto musical, através de uma atividade de scanning para checar sua compreensão. Por último, os alunos leem uma lista de palavras relacionadas a diferentes eventos culturais, e precisam alocá-las abaixo da imagem que se refere a cada um deles.

Na seção Let's read!, alunos e professor fazem a leitura de uma biografia do cantor John Lennon. A atividade de pré-leitura envolve ativar saberes prévios sobre a banda The Beatles, praticando, em pares, perguntas e respostas sobre eles. Ao lerem a biografia, os alunos devem organizar, em sequência cronológica, os fatos da vida do cantor, enumerando-os em uma lista. Depois, devem escrever ao que se refere cada número que aparece no texto (1940: ano de

nascimento de Lennon, etc.). Por fim, são incitados a listar as músicas de John Lennon e dos Beatles que já conhecem. Além de praticar a leitura, a atividade estabelece um link temático com a unidade anterior, visto que os Beatles já foram mencionados na seção Let's read! daquela unidade.

Em Let's focus on language!, os alunos observam o funcionamento do tempo verbal simple past, sendo apresentados aos verbos regulares e irregulares, e também às formas afirmativa, negativa e interrogativa deste tempo verbal. Novamente, os Beatles estão presentes na seção, em uma fotografia e em dois enunciados que narram um pouco mais da biografia de John Lennon, empregando o simple past. Os alunos devem voltar ao texto da seção Let's read! anterior para encontrar outros exemplos de verbos regulares, e também preenchem uma Quadro com as formas do simple past de verbos irregulares. Por fim, preenchem enunciados que apresentam e sistematizam o uso de didn't e did nas formas negativa e interrogativa.

A seção Art corner, que vem a seguir, explora a relação entre a mitologia grega e a arte, mais especificamente na representação da personagem Medusa. Os alunos leem e preenchem com verbos indicados, no simple past, um texto que narra o mito da personagem. Em seguida, observam imagens de diferentes obras de arte representando-a, feitas por diferentes artistas, com diferentes matérias primeiras, em épocas variadas da história. Os alunos conhecem, por exemplo, a Medusa de mármore de Benini (1630), a Medusa que grita, pintada a óleo por Caravaggio (1597), e suas reproduções feitas em chocolate, lixo e macarrão, por Vik Muniz (2003, 2009, 1998). Os estudantes devem preencher as legendas das obras com verbos regulares e irregulares no simple past. Em seguida, solicita-se que façam sua própria reprodução de uma obra de arte famosa ou de uma imagem popular em sua comunidade, utilizando materiais pouco convencionais, inspirados pelo trabalho de Muniz.

Let's listen! focaliza a prática da pronúncia do final -ed dos verbos regulares. Os alunos são apresentados aos três tipos de pronúncia, com o -ed vocalizado (wanted, needed, etc), -ed não vocalizado com som final [d] (closed, traveled, etc) e -ed não vocalizado com final [t] (worked, kissed, etc). Eles devem ouvir os três tipos de som e repetir, ouvir uma lista de verbos e escrevê-las na coluna apropriada de uma Quadro que apresenta os três tipos de final, ouvir outra lista de verbos e circular se eles estão no presente ou não passado, conforme identifiquem pelo listening, e realizar uma atividade de Odd one out, em que ouvem listas de três verbos no simple past e assinalam aquele que tem o som final divergente dos outros dois. Por fim, fazem uma atividade de leitura que descreve o fim de semana de um garoto, preenchendo o texto com os verbos apropriados no simple past, fornecidos em uma caixa, e organizam uma sequência de atividades que representa o fim de semana de outro garoto, enumerando as ações na ordem em

que ocorreram e relacionando imagem e enunciado verbal, ouvindo posteriormente o relato oral do garoto contando seu fim de semana, a fim de verificar suas respostas.

A segunda seção *Let's focus on language!* da unidade apresenta os pronomes interrogativos, indicando a diferença entre perguntas abertas e fechadas e oferecendo várias atividades para prática dessas estruturas. A seção abre a apresentação do conteúdo retomando um assunto já estudado: *Did you know those facts about John Lennon?* e *What did you know about John Lennon?* Depois de responder a essas perguntas, o aluno é levado a refletir sobre qual delas permite que se forneçam mais informações, distinguindo, então, perguntas fechadas e abertas. Em seguida, o aluno precisa fazer uma atividade de ligar as partes de diferentes perguntas abertas, relacionando o pronome interrogativo à pergunta verbal e a sua respectiva resposta (*When..? did Lennon die? In 1980.* ), revisando também as informações da biografia de John Lennon. Então, realizam uma atividade que enfatiza a diferença entre *What* e *Which*, com os alunos tendo de decidir qual pronome encaixar no início de qual pergunta. Fazem em seguida uma atividade de ligar perguntas e respostas, as quais tratam-se de charadas (*Why did the turkey cross the road? To prove he wasn't chicken, etc*). São convidados então a ouvir as charadas e verificar suas respostas. A seguir, fazem uma atividade que analisa a sequência sintática das perguntas abertas, organizando a ordem do pronome interrogativo, do verbo auxiliar, do sujeito, do verbo no infinitivo e do objeto ou complemento, analisando também a estrutura de perguntas abertas vistas nas atividades anteriores da seção. Na sequência, são convidados a descobrir mais sobre as últimas férias de um colega, utilizando pistas para montar perguntas fechadas no *simple past* (*travel / did / you - Did you travel?*) e entrevistá-lo. Por último, realizam em duplas uma atividade em que investigam o que um colega fez recentemente, praticando a estrutura *When did you last...?* com uma série de alternativas (*go to the movies?, play a board game?, etc*), sendo estimulados a empregarem também expressões de tempo no passado (*yesterday, last night, two weeks ago, etc*) apresentadas através do box *Grammar note*, disposto ao lado da atividade na página do livro.

Em *Let's listen and talk!*, os alunos praticam perguntas abertas e fechadas sobre o que fizeram no último final de semana, assinalando também seus tipos de filmes favoritos e ouvindo a biografia do ator Johnny Depp, a partir da qual devem completar a *fact file* do ator, escutando novamente para verificar suas respostas. Em seguida, ouvem um relato de uma adolescente californiana contando o que fez no fim de semana e assinalam informações sobre as atividades relatadas, ouvindo novamente para verificar suas respostas. Por fim, utilizando prompts fornecidos pelo livro, escrevem perguntas sobre o fim de semana e as praticam em duplas, descobrindo as atividades que o colega fez nesse período.

Let's act with words! encerra a unidade sugerindo que os alunos produzam uma biografia em língua inglesa sobre uma pessoa importante de sua cidade ou região, a ser inserida em seu tourist booklet. A atividade descreve a situação comunicativa, elenca elementos do gênero textual e fornece uma lista de passos a serem seguidos na produção, com modelos de frases que podem ser utilizadas na introdução de seu texto.

A seção de learning strategies que fecha a parte 1 apresenta dicas de estratégias de aprendizagem para a produção escrita. A seção elenca razões pelas quais as pessoas escrevem textos, e diferentes aspectos das situações de comunicação envolvidas na escrita, como níveis de formalidade e modalidades languageiras (verbal, multimodal, etc.), destinatários, finalidades, ferramentas e suportes, sugerindo que os alunos organizem um banco de textos para servirem de modelo a suas produções, analisando os elementos de suas diferentes situações de comunicação. Há ainda a seção Let's reflect on learning, em que os alunos explicitam as atividades de que gostaram na parte 1, listam os conhecimentos aprendidos, as músicas que ouviram, os filmes que assistiram no período e as habilidades que desenvolveram, finalizando com a produção de uma lista de habilidades e conteúdos que precisam aprofundar.

Na parte 2, intitulada Women, culture and wildlife, o plano de aprendizagem envolve "talk about past events and past habits", "make comparisons", "learn about famous women" e "learn more about animals". Na página 38, há a imagem de um auto-retrato em pintura da artista mexicana Frida Kahlo, cuja vida e obra será bastante explorada nas atividades da unidade 3. Frida se auto-retrata nesta pintura com uma série de macacos e uma borboleta, o que remete ao tema dos animais, que será abordado na unidade 4, também desta parte. Na página 39, o livro traz sugestões de dois gêneros de textos a serem produzidos para o tourist booklet: mini sagas, que se tratam de histórias ficcionais ou não-ficcionais redigidas em apenas 50 palavras, e fact files, fichas de descrição sobre assuntos diversos. A página apresenta uma mini saga engraçada sobre muffins de chocolate e um fact file sobre a espécie de macaco chimpanzé, descrevendo seu nome científico, tamanho, peso, expectativa de vida, habitat, dieta, gestação e predadores.

A unidade 3, chamada Special Women, tem por objetivo "use language to talk about past events and habitual actions in the past". A unidade é composta de nove seções: Let's start!, Let's read!, Let's focus on language!, Let's read and talk!, Let's write and listen!, Let's talk!, Art corner, Let's sing! e Let's act with words!.

Let's start! abre a unidade com atividades em que os alunos exploram a biografia e contexto de vida de quatro mulheres, a partir da observação de suas fotografias: Anne Frank, Frida Kahlo, J.K. Rowling e Cleópatra. Os alunos fazem atividades em que identificam quem eram e o que fizeram para serem consideradas "special women", conforme enfatiza o título da

unidade. Em seguida, identificam e aprendem fatos sobre as vidas de outras três mulheres famosas: Madre Teresa, Rosa Parks e Indira Gandhi. Por fim, discutem, em grupos, sobre outras mulheres importantes na história, no Brasil e em sua cidade ou estado, justificando o que fizeram para serem consideradas personagens femininas marcantes.

Em *Let's read!*, os alunos exploram a biografia da pintora Frida Kahlo, observando uma fotografia dela pintando um retrato e respondendo a questões de interpretação do texto que explicita sua vida e obra. Nas atividades, os alunos revisam e praticam estruturas no passado, típicas do gênero textual.

Na seção *Let's focus on language!*, os alunos analisam uma galeria de fotografias que ilustram diferentes momentos da vida de Kahlo, relacionando-as a enunciados que as descrevem. Em seguida, completam perguntas e respostas sobre a vida da artista, com base na biografia que leram na seção anterior e nas legendas das fotos da pintora. Os alunos então refletem sobre o uso do *simple present* em cotejo com o *simple past* para se referir ao passado histórico, explorando formas de verbos regulares e irregulares presentes nos enunciados que descrevem as fotografias de Frida Kahlo, sendo convidados também a reler o texto da seção *Let's read!* em busca de mais verbos no passado, classificando-os como regulares ou irregulares.

A seção *Let's read and talk!* traz uma mini saga em que um menino pergunta a sua mãe sobre sua origem, deixando-a confusa se o garoto se refere a sua origem biológica (de onde vêm os bebês?) ou a sua origem geográfica (em que lugar nasci?). As atividades do texto envolvem pré-leitura, leitura e pós-leitura, apresentando os alunos à estrutura *used to* para falar de coisas que faziam e perguntavam a seus pais quando eram crianças, mas que não fazem ou perguntam mais hoje em dia.

Em seguida, na seção *Let's write and listen!*, os alunos observam fotografias em que pessoas faziam coisas que não são mais comuns hoje em dia, como escrever longas cartas, assistir TV em preto e branco e jogar fliperama. Os alunos devem então completar enunciados que descrevem as fotos empregando *used to*. São, a seguir, convidados a ouvir um podcast em que pessoas contam quais eram suas atividades favoritas quando crianças, utilizando *used to*. Os alunos ouvem e assinalam as atividades mencionadas no podcast, verificando sua compreensão.

Em *Let's talk!*, alunos e professor discutem o provérbio “Beauty is in the eyes of the beholder”, declarando se concordam ou não com ele e porquê. Observam então fotografias de diferentes estilos de penteados e cortes de cabelo de épocas históricas diversas, associando-as

a suas descrições na língua estrangeira e discutindo se são bonitos ou não, como são retratados pela mídia e a influência da mídia na auto-imagem de mulheres e homens.

Continuando na esteira das reflexões sobre padrões de beleza e feiúra, a seção Art corner aborda as pinturas e uma pequena biografia de Fernando Botero, artista colombiano que retrata figuras desproporcionalmente grandes e gordas. A seção traz a imagem da pintura de uma família, com pai, mãe, filhos e cachorro extremamente rechonchudos, e de uma versão da Monalisa de Leonardo da Vinci, igualmente grande em suas formas. Os alunos são convidados a refletir sobre as pinturas, descrevendo-as e assinalando as épocas e padrões de beleza que retratam.

Ainda no mesmo campo semântico, Let's sing! estimula os alunos a cantarem, interpretem e explorem a mensagem, os sinônimos e as metáforas da canção Beautiful, de Christina Aguilera. Os estudantes precisam ouvir a canção e preencher a letra com verbos dados em uma caixa nos espaços em branco. Devem também ligar expressões e adjetivos da canção a seus sinônimos (hard-difficult, now and then-occasionally, etc), relacionar expressões metafóricas e seus sentidos menos figurativos (don't bring me down-don't make me feel depressed, etc), explicitar a mensagem geral da canção (skimming) e praticá-la, ouvindo e cantando. Essas três últimas seções trazem bons exemplos de atividades que incentivam o letramento crítico, mediante debate sobre os padrões de beleza e sua influência no mundo sociocultural.

Let's act with words! sugere que os alunos finalizem a unidade com a produção escrita de uma mini saga sobre uma mulher importante de sua região, utilizando para isso apenas 50 palavras. A seção descreve a situação comunicativa, enfatizando que o texto deve ser pensado para o tourist booklet, e lista os passos a serem seguidos no processo de redação.

A unidade 4, Amazing animals, traz os seguintes objetivos: "learn to talk about animals", "understand graphs, charts, and fact files" e "learn to compare and contrast". A unidade é dividida em seis seções: Let's start!, Let's learn about elephants!, Let's focus on language!, Let's listen!, Art corner, Let's act with words!.

Em Let's start!, os alunos observam as fotos de alguns animais e ouvem seus nomes em inglês com o CD. Em seguida, devem identificar o que há de especial sobre eles, preenchendo seus nomes nas frases que os descrevem adequadamente (o golfinho é o mais inteligente, a girafa é o mais alto, o beija-flor é o menor, etc). Depois, ouvem as frases com o CD para verificar suas respostas. Em seguida, observam as fotos de mais quatro animais (coelho, avestruz, onça e falcão peregrino) e os comparam em termos de velocidade, analisando um gráfico com as velocidades médias que são capazes de alcançar quando correm. Esta seção

apresenta os alunos, intuitivamente, às estruturas dos modos superlativo e comparativo dos adjetivos na língua inglesa, o que se alinha às sugestões de Romanatto (2004), discutidas no capítulo 3 desta tese.

Na próxima seção, *Let's learn about elephants!*, os alunos estudam as diferenças entre o elefante africano e o asiático, através da leitura de dois textos que as definem e explicam. Os alunos preenchem duas fichas com as características das duas espécies, explicitando suas diferenças por meio do emprego de adjetivos no modo comparativo. Em seguida, há uma atividade que explora também os sentidos e funções dos conectivos e marcadores discursivos *however, whereas, while, such as e therefore*, presentes no segundo texto lido.

Em *Let's focus on language!*, os alunos leem frases que comparam as duas espécies de elefantes e também outros animais, preenchendo frases sobre o mais rápido cão, os mais espertos macacos e os menores cães do mundo. Em seguida, exploram outras frases comparando diferenças e definindo características dos animais, utilizando outros adjetivos. Há aqui Quadros que sistematizam as estruturas do modo comparativo e do modo superlativo, explicitando a formação das palavras com os sufixos *-er e -est*, com o uso de *more e the most*, e também apresentando adjetivos com superlativos e comparativos irregulares: *the best, better e the worst, worse*.

Na seção *Let's listen!*, os alunos ouvem um podcast que discorre sobre animais incomuns, como o dragão de comodo e o tapirus, conhecendo suas especificidades. Devem ouvir e escrever o nome do animal abaixo de sua fotografia, em seguida, ouvem novamente e assinalam verdadeiro ou falso junto a frases que os descrevem. Por fim, praticam a pronúncia de palavras com o sufixo *-er*, tanto adjetivos quanto substantivos. Há um box *Language variation*, que explicita a diferença da pronúncia de *-er* do inglês britânico para o americano, e um outro box, *On the web*, sugerindo que os estudantes acessem o website do jardim zoológico de Houston, no estado americano do Texas, onde os estudantes podem ouvir outros podcasts sobre animais.

A seção *Art corner* da unidade apresenta possibilidades de trabalhos artísticos sobre animais. Os alunos leem um pequeno texto sugerindo o uso de materiais simples como folhas de plantas, pedras, copos de plástico, entre outros, para a criação de figuras de animais, realizando uma atividade de interpretação. Em seguida, são convidados a criar seu próprio projeto artístico representando animais, a partir de três sugestões: um leão de papel e plástico, uma borboleta feita de cabides de roupas e tecidos, e elefantes de papel confeccionados a partir de recortes com o formato de mãos humanas.



Na seção *Let's act with words!*, os alunos são convidados a produzir, em grupos, um *fact file* sobre um animal de sua região, a ser incluído em seu *tourist booklet*. A seção apresenta a lista de passos que os alunos devem seguir em seu processo de escrita e também um modelo de *fact file*, do pássaro cacatua (*cockatoo*), encontrado na Austrália, Nova Guiné, Indonésia, Ilhas Salomão e Filipinas.

Como fechamento da parte 2, a seção *Learning strategies* traz dicas de como utilizar o dicionário para aprender mais sobre a língua inglesa, explicando que a ferramenta traz diferentes significados da mesma palavra, sua representação fonética e classificação. Os alunos são convidados a usar o dicionário para verificar sinônimos, traduções, definições, ortografia, sílabas tônicas, pronúncia, classificação, exemplos, polissemia e famílias de palavras. Também há uma lista com sugestões de dicionários online gratuitos que os alunos podem consultar, e um quadro que explicita que os símbolos fonéticos utilizados nos verbetes geralmente se encontram nas primeiras ou últimas páginas dos dicionários. Além da dica do uso de dicionários, há a seção *Let's reflect on learning*, na qual os alunos escrevem o que gostaram, o que aprenderam, quais estratégias empregaram para aprender inglês, e o que precisam melhorar em sua aprendizagem com relação aos conteúdos e temas abordados na parte 2 do livro.

Na parte 3, intitulada *Shopping and health*, o *learning plan* envolve “*learn how to make polite offers and requests*”, “*ask for and give directions*”, “*talk about past activities*”, *learn to talk about health*”, “*learn to express necessity, obligation, and prohibition*” e “*learn to give advice and inform the frequency of actions*”. As páginas de abertura trazem a imagem de roupas penduradas em um cabide e introduzem um aspecto da produção escrita que será sugerida para o *tourist booklet*: dicas e conselhos. É explicitado que os alunos serão convidados a escrever sobre dicas de compras e a oferecer conselhos de saúde em caso de viagem. Há a definição da palavra *advice* em inglês e um pequeno texto aconselhando a respeito do número de refeições que as pessoas deveriam fazer por dia, de acordo com um portal online americano sobre saúde. É explicado também que se emprega o verbo *should* para fornecer conselhos, é explicitada a diferença entre *tip* e *advice* e há ainda pequenas dicas (*tips*) sobre como dormir melhor, ressaltando que se utiliza o modo imperativo para oferecer dicas.

A unidade 5 tem por nome *Going shopping* e seus objetivos são “*learn how to make polite offers and requests, to ask for and give directions, and to talk about activities around a time in the past*”. A unidade possui sete seções: *Let's start!*, *Let's listen and talk!*, *Let's read and listen!*, *Let's focus on language!*, *Let's talk a little more!*, *Let's sing!* e *Let's act with words!*.

Na seção *Let's start!*, os alunos analisam fotografias de situações de compra e de elementos que compõem esse domínio e as associam a enunciados que descrevem o que está

acontecendo nas fotos e a objetos ali presentes, realizando ações de *skimming* e *scanning* nessa conjunção de textos visuais e verbais. Também exploram as unidades de medida (quilograma, unidade, cacho) utilizadas na compra de frutas e verduras. Há uma fotografia em que dois compradores com deficiência visual procuram por produtos eletrônicos em uma loja, e uma atividade em que assinalam adaptações que lojas fazem para receber esse tipo de cliente, discutindo, assim, também o tema da inclusão e explorando léxico relacionado a ele no contexto de fazer compras. Na página seguinte, os alunos são apresentados a expressões idiomáticas relacionadas ao mundo das compras (*go window shopping*, *shop until you drop*, etc), assinalando-as conforme seu significado e ampliando seu vocabulário mais figurativo quanto a esse domínio.

Em *Let's listen and talk!*, os alunos realizam uma atividade de categorização de diferentes itens conforme são vendidos em departamentos dentro de uma loja, a partir de uma lista em que estão desorganizados. É apresentado vocabulário referente a produtos eletrônicos, produtos para banho e corpo, calçados, produtos esportivos, produtos para cozinha e para refeições, vestuário e produtos para a casa. Em seguida, os alunos são convidados a elencar dois produtos vendidos em diferentes tipos de lojas (*bookstore*, *grocery store*, etc.), explorando seu conhecimento de mundo. Há então uma atividade em que os alunos estudam vocabulário utilizado para perguntar e fornecer direções sobre como chegar a lugares dentro da cidade. Eles associam expressões (*turn right*, *go straight*, etc.) a placas e sinalizações que as indicam. Em seguida, realizam uma atividade de *listening* em que ouvem turistas pedindo e recebendo direções e assinalam os caminhos indicados pela conversa no mapa. Por último, são convidados a pedir e dar direções de como chegar a outros lugares, não mencionados no *listening*, mas presentes nesse mesmo mapa do livro, praticando oralmente o vocabulário fornecido, em duplas.

A seção *Let's read and listen!* traz dois pequenos textos de notícias denunciando práticas anti-éticas no mundo do comércio de alimentos. Os alunos são convidados a explorar o conteúdo dos textos a partir de atividades de pré-leitura (observe as imagens e liste palavras que você acredita que encontrará no texto), fazendo inferências, leitura e pós-leitura, atentando ao conteúdo e a características do gênero. Em seguida, realizam atividades sobre outro texto, o qual aborda dicas de como fazer boas compras em uma *grocery store*. Há também atividades de pré-leitura e de leitura, e os alunos exploram o texto e preenchem suas lacunas a partir de uma lista de palavras fornecidas, ouvindo-o com o CD. Na sequência, os alunos ouvem e escrevem os preços de certos produtos em suas etiquetas e praticam a pronúncia de palavras como *ice cream*, *nice*, entre outras, identificando-a em uma lista de palavras enunciadas pelo CD,

assinalando as palavras em que o som ocorre e sublinhando a letra “i” em que o som é pronunciado.

Em Let’s focus on language!, há a sistematização de uma série de elementos estruturais da língua que apareceram na unidade. Os alunos são formalmente apresentados ao tempo verbal past continuous, a partir de frases que apareceram nas notícias dos textos da seção Let’s read and listen! anterior. Então, eles praticam os contextos de uso do past continuous através de um pedaço do mural City Life, pintado pelo artista Victor Mikhail. O mural mostra uma multidão de pessoas realizando diferentes ações nas ruas de uma cidade. Ao fundo, há a representação de um acidente de carro. Os alunos devem assinalar e completar frases em que o past continuous é usado com o simple past: “When the two cars crashed, mother and son were walking”, “when the cars crashed, a man was reading the newspaper”, etc., refletindo sobre o funcionamento deste tempo verbal.

Em seguida, os alunos aprendem sobre polite offers e polite requests. Eles leem uma situação engraçada em que um garçom e um cliente de restaurante interagem, e exploram um Quadro em que diferentes tipos de enunciados, formais e informais, são apresentados como maneiras de fazer ofertas e pedidos em situações de compras e serviços, especialmente em restaurantes. Então, analisam uma tirinha do personagem Garfield, em que ele e seu dono John pedem por hambúrgueres no drive thru de uma lanchonete, sendo convidados a interpretar a situação comunicativa, o contexto, as relações entre os personagens e os níveis de formalidade empregados nos diálogos do texto. São apresentados, então, a uma nova Quadro com outros enunciados utilizados para ofertas e pedidos, e precisam identificar, em uma atividade com uma lista de enunciados de pedidos e ofertas, quem os está enunciando, a partir de uma lista de enunciadores possíveis.

No próximo item da seção, os alunos são apresentados à distinção entre substantivos contáveis e incontáveis. Leem e completam as definições desses tipos de substantivos em inglês e fazem uma atividade em que identificam, a partir de figuras com os nomes dos alimentos, os substantivos contáveis e os incontáveis ali presentes. Por fim, a seção explora os quantificadores utilizados para referirmo-nos a substantivos. Os alunos leem dois diálogos com ofertas e pedidos de alimentos, identificam a presença de expressões de quantidade e sistematizam seu funcionamento, assinalando o que cada expressão indica em outros enunciados. Os alunos conhecem os quantificadores some, any, many, much, few, a few, little, a little, lots, a lot (of), several e most. Depois, exploram o funcionamento de how much e how many, praticando perguntas e respostas sobre quantidades de alimentos e bebidas.

Na seção *Let's talk a little more!*, os alunos praticam ofertas e pedidos de produtos e serviços alimentícios através de diálogos em pares que precisam desenvolver, a partir de cartões que enunciam o que devem fazer nas situações de comunicação. Devem fazer o role playing de uma compra no drive thru e de um pedido de tele-entrega de alimentos por telefone. Em seguida, são convidados a dialogar em duplas sobre seus próprios hábitos e preferências de compra e sua relação com o dinheiro, a partir de perguntas fornecidas pelo livro.

*Let's sing!* explora a canção *Chiquita Banana*, de Monica Lewis, música que faz referência à personagem interpretada pela cantora brasileira Carmen Miranda. Os alunos fazem atividades de warm up que os introduz ao vocabulário da canção. Em seguida, ouvem a música e preenchem espaços em brancos com palavras vistas no warm up. Depois, fazem uma atividade de interpretação da letra da música e investigam palavras com sonoridade similar. Além de revisar o tema dos alimentos, visto no 6o ano e na própria unidade, através das situações de ofertas e pedidos de alimentos, a canção leva os estudantes a conhecer Carmen Miranda e a saber mais sobre a estética de uma interessante época da produção musical nos Estados Unidos (os anos de 1950).

A seção *Let's act with words!* fecha a unidade 5 com a sugestão de que os alunos produzam um texto com dicas de compras para produtos comercializados em sua região, a ser adicionado ao tourist booklet. Os alunos são aconselhados a redigir sugestões de lugares onde realizar compras, produtos a serem comprados e dicas de onde encontrar os melhores preços. A situação de comunicação é descrita, bem como são sugeridos passos para o processo de produção escrita.

A unidade 6, *Be healthy!*, é também composta de sete seções: *Let's start!*, *Let's read!*, *Let's focus on language!*, *Let's read and talk!*, *Let's listen and talk!*, *Let's learn about health risks!*, *Let's act with words!*. Seus objetivos são “learn to talk about health; to express obligation; to give advice and to inform frequency of actions”.

*Let's start!* abre a unidade com fotografias de pessoas mostrando sintomas de diferentes doenças. Os alunos leem frases em que as pessoas dizem o que estão sentindo e as associam às respectivas imagens, associando-as também aos conselhos (advices) de tratamento pertinentes a cada caso. Em seguida, há uma lista de palavras relacionadas a doenças que os alunos devem organizar em quatro diferentes categorias: aches and pains, other symptoms, medicines e doctors. O box Grammar note explicita os usos do sufixo -ache para expressar tipos de dores e o sufixo -ist para referir-se a diferentes especialistas da medicina (dermatologist, neurologist, etc.).

Let's read! traz duas mensagens que adolescentes escreveram para websites de medicina, pedindo conselhos e orientações de saúde. Há atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Os adolescentes são introduzidos ao assunto respondendo a perguntas sobre sua saúde. Em seguida, realizam atividades de skimming e scanning sobre informações dos textos. Então, realizam uma atividade de listening explorando o sufixo -ness para a formação de substantivos presentes nos textos e aprofundam o estudo de vocabulário relativo ao tema, como tipos de exercícios físicos e causas para o cansaço e o mal estar.

A seção Let's focus on language! aborda os verbos modais should, have to e must e os pronomes relativos which, that e who. O funcionamento dos modais é sistematizado a partir de excertos dos textos da seção Let's read! anterior. Os alunos aprendem os sentidos e a estrutura nas formas afirmativas e negativas destes modais, quando empregados para conselhos, permissão, possibilidade, necessidade ou obrigação. Há atividades para marcar alternativas apropriadas, preencher lacunas em orações e há também uma atividade de listening, que explora prefixos usados para criar sentidos opostos, como i-, im-, un- (illegal, impossible, unsafe, etc), entre outros, aproveitando os termos possibility e impossibility utilizados para apresentar o emprego dos verbos modais. Os pronomes relativos which, that e who também são abordados a partir de trechos dos textos anteriores. Os alunos refletem sobre os termos a que se referem nas frases e sistematizam qual dos pronomes é usado para referir-se a pessoas, a coisas e a coisas e pessoas. Praticam um pouco seu uso, alocando os pronomes adequados a cada frase e verificando suas escolhas com a ajuda do CD.

Let's read and talk! apresenta os alunos à sistematização dos advérbios de frequência, junto à pergunta How often...?, através da leitura de duas tirinhas de cartuns. Os alunos realizam atividades de interpretação dos cartuns, com foco para os advérbios always e never, que aparecem em seus diálogos. Em seguida, usam os dois advérbios para completar o gráfico dos advérbios de frequência, que os organiza em uma escala que indica maior e menor frequência. Então, praticam em pares perguntando e respondendo sobre a frequência de atividades saudáveis e não saudáveis, a partir de sugestões de perguntas fornecidas pelo livro.

Na seção Let's listen and talk!, os alunos ouvem uma entrevista de um médico sobre conselhos de saúde a viajantes e turistas, respondendo a questões a respeito das doenças mencionadas no áudio e dos conselhos fornecidos pelo médico sobre como preveni-las. Em seguida, observam fotos que indicam ações a respeito de como manter a saúde durante viagens, e são convidados a fornecerem conselhos de saúde a um colega, trabalhando em duplas.

Em Let's learn about health risks!, os estudantes assinalam, a partir de uma lista, ações que praticam para prevenir doenças quando viajam, como atividade de pré-leitura de um texto

que aborda conselhos de saúde para turistas que visitam o Brasil. Os alunos respondem a questões utilizando estratégias de scanning e skimming para interpretação do objetivo geral do texto e localização de informações específicas por ele trazidas, revisando conselhos de saúde e sendo apresentados às quatro estações do ano na língua inglesa. Há também atividades que exploram as estratégias de coesão e coerência empregadas no texto, através do estudo de conectores e pronomes relativos.

A seção *Let's act with words!* fecha a unidade com a sugestão da redação de um guia de turismo com conselhos de saúde para viajantes que visitam a região ou cidade dos alunos. Há a descrição da situação de comunicação, uma lista de passos a serem seguidos no processo de escrita, e um modelo de *tourist guide* sobre serviços ambulatoriais de Londres, que os estudantes podem usar como inspiração para sua produção.

A seção *Learning strategies*, que fecha a parte 3, argumenta sobre a importância da gramática para a produção de sentidos, explicitando em que a gramática consiste e sugerindo que os alunos construam um banco de padrões gramaticais para auxiliá-los em seu aprendizado. A visão de gramática apresentada é consistente com aquela do manual do professor: a gramática é concebida como uma variedade de estruturas e padrões relacionados desde as unidades mínimas da língua, como sons e fonemas, até as unidades maiores, como construções frasais, parágrafos e textos, a qual transforma-se com o tempo e varia de lugar para lugar, conforme é preconizado também pela LC. Além da estratégia de aprendizagem, há a seção *Let's reflect on learning!*, em que os alunos completam quadros dissertando sobre as atividades que mais gostaram na parte 3, os saberes construídos, os filmes assistidos e músicas apreciadas no período, além de expressarem no papel conteúdos e estruturas que necessitam de mais estudo.

A parte 4 é denominada *Having fun*, seu *learning plan* envolve: “*Make arrangements and plans for the near future. Talk about plans for weekends, Christmas and New Year. Learn how to make invitations and season's greeting cards. Write your itinerary and signs. Enjoy recycling art. Celebrate Christmas and the New Year. Sing, sing and sing!*”. Na página de abertura dessa parte, há uma fotografia de uma grande placa em formato de seta com a palavra futuro. Há uma seção que se refere ao livreto de turismo, indicando que chegou o momento de finalizá-lo, e sugerindo aos alunos que incluam no livreto informações sobre hotéis, lugares para realizar refeições e encontrar pessoas, transporte, compras e um mapa de sua cidade ou região. Há também a descrição de duas contracapas de modelos de livreto de turismo, explicando que elas não têm um formato fixo, mas que podem incluir anúncios, telefones importantes e horários de funcionamento de diferentes serviços e estabelecimentos comerciais.

Os alunos são assim convidados, desde o início dessa parte final, a refletirem sobre como pretendem finalizar os textos de seus projetos para o ano letivo.

A unidade 7 é denominada *Hanging out with friends*. Seus objetivos são “learn to talk about arrangements in the near future and to make invitations”. Essa unidade é composta de nove seções: *Let’s start!*, *Let’s listen and read!*, *Let’s focus on language!*, *Let’s learn about free time activities!*, *Let’s read and talk!*, *Let’s focus on language!*, *Let’s read more!*, *Let’s sing!*, *Let’s act with words!*.

Na seção *Let’s start!*, os alunos analisam e interpretam três convites para festas de aniversário: de uma jovem que completa 13 anos, de uma menina que fará 6 anos de idade, e de um senhor que comemora seus 89 anos de vida. Os alunos realizam atividades de *skimming* e *scanning* para investigar as características do gênero textual e vocabulário relacionado, como datas, horas e endereços. Também praticam a pronúncia de datas na língua inglesa através de atividades de *listening* no box *Pronunciation spot*, trabalhando em pares e praticando perguntas e respostas sobre seus aniversários e como costumam comemorá-los, sendo, por fim, convidados a confeccionarem um cartão de convite de aniversário para sua própria festa.

Em *Let’s listen and read!*, os estudantes observam uma fotografia dos atores que compõem o elenco principal do seriado americano *Friends*, tendo de identificar cada um deles e escrever seus nomes. Em seguida, através de uma lista com imagens, estudam algumas preposições de lugar em inglês, identificando onde os personagens de *Friends* se localizam na foto (*Rachel is next to Joey*, *Monica is in front of Phoebe*, etc). Em seguida, ouvem um diálogo da série *Friends* em que as personagens Rachel e Phoebe, colegas de apartamento, tentam gravar uma mensagem padrão para sua secretaria eletrônica. Há um script do diálogo que os alunos acompanham durante o *listening* para posteriormente responder a perguntas sobre o que as personagens estão fazendo. Em seguida, aspectos de variação linguística são explorados em uma atividade em que os estudantes assinalam verdadeiro ou falso para refletir sobre expressões como “*cause*” (*because*) e “*wanna*” (*want to*), que são ditas por Rachel e Phoebe em seu diálogo. Por último, o léxico empregado pelas personagens é explorado em uma atividade em que os alunos associam palavras sinônimas.

*Let’s focus on language!* organiza para os alunos o uso dos *subject* e *object pronouns*, ainda a partir de trechos da conversa entre as personagens de *Friends*, e também a partir de uma tirinha de *Peanuts*, em que Charlie Brown pede água para sua amiga Patty. A atividade explora novamente os níveis de formalidade da conversa e o modo de interação verbal dos personagens. Em seguida, a seção traz a sistematização de expressões informais utilizadas para realizar

convites, como *Why don't...?* e *Let's...!*, retomando novamente a conversa entre Rachel e Phoebe e convidando os alunos a formularem convites utilizando tais expressões.

A seção *Let's learn about free time activities!* apresenta uma lista de passatempos e atividades de lazer que os alunos devem associar a figuras de pessoas realizando-as. Em seguida, os alunos ouvem as frases com o CD e verificam suas respostas. Por fim, devem praticar em pares a habilidade de convidar o colega para atividades de lazer, formulando diálogos a partir de uma Quadro com dicas de expressões que podem utilizar.

Na seção *Let's read and talk!*, os estudantes aprendem sobre a vida do criador da Facebook, Mark Zuckerberg, lendo um pôster e a sinopse do filme, que foi lançado em 2010, dirigido por David Fincher, sobre a biografia do empresário e discutem sobre as vantagens e desvantagens das redes sociais. Há atividades de leitura e pós-leitura para interpretação dos dois textos (pôster e sinopse), colocados juntos na página, compondo uma leitura multimodal.

*Let's focus on language!* enfatiza o uso do present continuous para o presente e para o futuro, apontando as diferenças entre eles, novamente através de diálogos extraídos do seriado *Friends*. Os alunos leem e assinalam informações, refletindo também sobre a identificação de palavras omitidas dos enunciados que podem ser identificadas pelo contexto.

Na seção *Let's read more!*, os alunos experimentam a leitura de uma postagem de blog em que uma usuária da internet descreve o itinerário planejado para sua viagem à Austrália com amigos. Como pré-leitura, os alunos respondem, em duplas, sobre seus hábitos de viagem. Em seguida, leem o texto, respondem a perguntas sobre as informações do itinerário, assinalam verdadeiro ou falso para enunciados referentes ao texto, corrigindo as informações daqueles enunciados falsos e identificam quanto os viajantes da postagem gastarão de dinheiro para visitar cada lugar. Por fim, observam fotos de pontos turísticos australianos e os nomeiam, de acordo com as informações da postagem que leram.

*Let's sing!* convida os alunos a explorarem a canção *True friend*, de Hannah Montana. Antes de ouvi-la, os estudantes devem ler sua letra e preencher os espaços em branco com palavras fornecidas em um box. Em seguida, ouvem, verificam suas respostas e são convidados a cantar junto. Por fim, exploram a mensagem geral da letra (*scanning*) e os significados de algumas expressões metafóricas presentes na canção. Há ainda um box *Pronunciation spot* no qual os alunos ouvem e repetem palavras que contêm as letras *-gh*, observando como são pronunciadas (*laugh, through, daughter, high, tough, fought, etc*).

Em *Let's act with words!*, os alunos são convidados a redigir um itinerário de viagem com sugestões de atividades e lugares a serem visitados ao longo de 10 dias em sua cidade ou



região. A situação de comunicação é descrita, bem como os passos a serem seguidos no processo de redação do texto, que deve ser incluído no tourist booklet.

A unidade 8, Weekend plans, traz o objetivo de “learn how to talk about intentions in the near future and how to give rules, instructions and orders. Está dividida em nove seções: Let’s start!, Let’s read and listen!, Let’s talk!, Let’s read, listen and sing!, Let’s read!, Let’s focus on language!, Art corner, Let’s read more! e Let’s act with words!.

Em Let’s start!, os alunos observam as folhas de um fim de semana da agenda de uma jovem, contendo os planos de atividades de lazer para o sábado e para o domingo. Há também, na página, fotografias de brinquedos de parques de diversão, de animais em um zoológico, de crianças pulando corda e de pessoas andando de bicicleta em um parque. Os alunos respondem a questões sobre os planos da jovem para o fim de semana, interpretando enunciados que utilizam going to. Em seguida, de uma lista de outros enunciados que usam going to para referir-se a planos de final de semana, os alunos assinalam quais os planos para o próximo fim de semana deles e de suas famílias.

Na seção Let’s read and listen!, os estudantes são apresentados a vocabulário referente a parques de diversão, conhecendo os nomes dos principais brinquedos e escrevendo-os abaixo de suas respectivas fotografias. Em seguida, leem uma placa que indica as regras de uso do brinquedo carrinho de choque (bumper car) de um parque de diversão, respondendo a questões sobre o texto. Depois, são apresentados a diferentes tipos de parque (amusement park, water park, national park, etc.), assinalando os tipos que existem em sua cidade ou região. A seguir, observam fotografias de diferentes meios de transporte e as associam a seus respectivos nomes na língua inglesa. Ouvem então o arquiteto brasileiro Jaime Lerner descrevendo os ônibus articulados que foram postos em funcionamento no sistema de transporte público da cidade de Curitiba, preenchendo os espaços em branco no texto escrito com o vocabulário mencionado pelo arquiteto e identificando elementos desse sistema de transporte.

Na seção Let’s talk!, os alunos são estimulados a pular corda utilizando a língua inglesa. A atividade 1 traz um roteiro para que os estudantes criem um diálogo em duplas, convidando um colega para participar da atividade. Há sugestões de frases e expressões informais que os alunos podem utilizar. Na atividade 2, após terem combinado de brincar juntos através do diálogo construído na atividade 1, os alunos são convidados a pular corda com os colegas enquanto recitam 2 opções de versos com rimas em inglês, os quais são efetivamente usados por crianças falantes nativas do idioma quando pulam corda: “Cinderella, dressed in yella, went upstairs to see her fellow. How many kisses did she get? One... two...” e “I like coffee, I like tea, I’d like \_\_\_\_\_ (nome do playmate) to jump with me!”.

Em *Let's read, listen and sing!*, os alunos iniciam a seção com algumas perguntas e respostas sobre gostos e estilos musicais, especialmente o reggae. Em seguida, leem uma pequena biografia do cantor Bob Marley, completando em seguida uma ficha com seu perfil, a partir das informações do texto. Então, os alunos ouvem a música *Three little birds*, do cantor, numerando seus versos na sequência correta. A seguir, ouvem novamente para verificar suas respostas, discutem a mensagem geral da letra e ouvem mais uma vez para cantar junto.

Na seção *Let's read!*, os alunos leem duas pequenas postagens de usuários da internet relatando seus planos sobre reciclagem, respondendo a questões de interpretação que revisam os tempos verbais e o emprego de aspectos de linguagem típicos da internet, como usar caixa alta para dar ênfase, etc. Em seguida, os alunos leem uma história em quadrinhos sobre um pai de família que pretende reciclar itens em sua casa. Os alunos exploram vocabulário relacionado à reciclagem, objetos (*bottle, can*) e expressões idiomáticas (*get rid of, there's room, etc.*), interpretam as intenções do personagem e suas ações no texto, utilizando o futuro com *going to* e o *simple past*, e discutem suas próprias ações e intenções com respeito à reciclagem.

Em *Let's focus on language!*, os alunos estudam o funcionamento e os usos de *going to* para falar de planos para um futuro próximo. Os alunos leem uma tirinha cômica de quadrinhos e trechos de postagens na internet que se referem a intenções e planos. São convidados então a redigir um tuíte em que “postem” seus planos para o final de semana, usando *going to* e apenas 140 caracteres. Depois, os alunos devem entrevistar os colegas a respeito de seus planos para o fim de semana, a partir da pergunta afirmativa: “*What are you going to do this weekend?*” e da pergunta negativa: “*What aren't you going to do this weekend?*”, classificando respostas afirmativas e negativas em duas diferentes colunas de uma Quadro e tabulando-as a partir de outras perguntas com *going to*. Os alunos praticam assim as formas afirmativa, negativa e interrogativa do tempo verbal. Em seguida, a seção traz ainda uma atividade de interpretação de placas com regras de comportamento em parques, as quais os alunos devem ler e interpretar, analisando suas funções e características do gênero.

A seção *Art corner*, que vem a seguir, explora possibilidades de trabalhos artísticos a partir de materiais reciclados. Os alunos leem sobre como confeccionar um alimentador de pássaros utilizando uma garrafa pet e colheres velhas de madeira, observando a lista de materiais necessários e os passos a serem seguidos pelas instruções fornecidas. Em seguida, leem as instruções sobre como confeccionar uma *grassapillar*, que seria uma lagarta de grama, a partir de embalagens de ovos de papelão. A seção explicita e explora, através do box *Did you know...?*, o significado da palavra *pun*, trocadilho, visto que *grassapillar* é um trocadilho que junta as palavras *grass* (grama) e *caterpillar* (lagarta) em inglês. Também é explorada a estrutura

de palavras compostas trabalhadas na seção (homemade, birdseed, bird house, etc), por meio de atividades de escrita e listening. Os alunos são convidados a confeccionar suas próprias bird houses e/ou grassapillars, e a compartilhar outras ideias de objetos artísticos e artesanais que podem ser produzidos com materiais reciclados.

Em Let's read more!, os alunos são convidados a ler e aprofundar seus conhecimentos sobre o gênero textual placa, com regras de funcionamento de parques e praças, mediante atividades que ajudam os estudantes a construir a situação de comunicação em que placas desse tipo são utilizadas.

Na seção Let's act with words!, os alunos terminam a unidade 8 e o livro do aluno com a sugestão de confeccionarem placas com as regras de funcionamento de parques e praças de sua cidade ou região, a serem incluídas no tourist booklet. Os alunos são convidados a agir como ghost writers (há um box explicando o sentido da expressão) para sua cidade ou região. A seção descreve a situação comunicativa e os passos do processo de escrita.

A seção de learning strategies que fecha a parte 4 do livro do 7o ano apresenta uma lista de New Year's learning strategies resolutions, em que os alunos assinalam, de uma lista com 14 sugestões de estratégias, aquelas que pretendem desenvolver no ano seguinte, redigidas com o emprego do futuro com going to. Há ainda a seção Let's reflect on learning!, na página ao lado, em que os alunos apontam as atividades que mais gostaram na parte 4 do livro, indicam os saberes que construíram, os filmes e músicas que apreciaram e refletem sobre aqueles conteúdos e estruturas que necessitam de mais estudo.

As duas seções de Extra Activities que vêm a seguir revisam os conteúdos trabalhados nas 8 unidades do livro. Na seção Extra Activities 1, há atividades de revisão do simple present e do present continuous, para revisão de ações habituais e momentâneas, revisão do verbo to be no presente e no passado, para descrição de diferentes locais turísticos, artísticos e históricos e suas mudanças ao longo do tempo, revisão do simple past, dos pronomes interrogativos, de expressões de tempo e do emprego de used to, para falar sobre hábitos e ações passadas, enquanto discutem mudanças culturais que ocorreram ao longo do tempo. Os alunos leem um tourist guide sobre a cidade do Rio de Janeiro, explorando e revisando vocabulário relacionado, enquanto revisam os modos comparativo e superlativo dos adjetivos. Ouvem uma entrevista do artista Vik Muniz explicando como desenvolve algumas de suas técnicas de composição e revisando o passado de verbos regulares em inglês. Ouvem e cantam a canção The girl from Ipanema, explorando alguns adjetivos usados para descrever pessoas. Ouvem um especialista em viagens descrevendo as principais atrações turísticas do estado americano da Califórnia, revisando superlativos e comparativos. Leem ainda uma linha do tempo que narra os principais

acontecimentos históricos do Brasil, desde o descobrimento, praticando verbos no simple past e sendo convidados a produzir a linha do tempo de suas próprias vidas. Por fim, revisam o léxico geral da parte 1 através de um jogo de Stop.

Na parte 2 das Extra Activities, os alunos revisam o uso de should para dar conselhos a respeito de como agir em favor da saúde e do meio ambiente, revisando também o past continuous. Leem o cardápio de café da manhã de um restaurante, interpretando-o e simulando uma situação de oferta e pedido de alimentos, revisando expressões utilizadas nesta situação de comunicação, nomes de alimentos em inglês e o uso de quantificadores com substantivos contáveis e incontáveis. Analisam o pôster de uma campanha contra o consumismo, interpretando-o, discutindo o tema e revisando estruturas utilizadas para fornecer dicas de compras e de comportamento de consumo em inglês. Ouvem e cantam a canção *Should I stay or should I go?*, da banda inglesa The Clash, enquanto treinam pronúncia e entonação e revisam o uso de should para dar e pedir conselhos. Ouvem um diálogo entre dois adolescentes com problemas afetivos e o interpretam.

Analisa cartões sobre diferentes datas comemorativas (Christmas, New Year, etc.), interpretando-os, explorando nomes de datas comemorativas e de expressões comumente utilizadas nelas e revisando o uso do present continuous para referir-se a ações futuras. Leem e interpretam diferentes cartuns sobre New Year Resolutions, sendo convidados a redigir sua própria lista de resoluções para o novo ano, empregando going to. Leem as letras dos hinos natalinos *Jingle Bells*, *White Christmas*, *Here Comes Santa Claus* e *Jingle Bell Rock* e um trecho do conto de natal *The little Match Seller*, Hans Christian Andersen, sendo convidados a explorar o vocabulário referente ao Natal. Leem textos que explicam as celebrações de ano novo nas cidades do Rio de Janeiro, Kingston e Londres, explorando vocabulário relativo à data, sendo, por fim, convidados a escrever um texto descritivo sobre o ano novo em sua cidade ou região, para ser incluído no tourist booklet.

Após as seções de Extra Activities, há o glossary do livro, o qual inclui uma extensa lista de verbos irregulares, seguida pela seção Language Reference, dividida em quatro partes. A parte 1 traz Quadros de referência sobre o simple present, o present continuous, o passado do verbo to be, os pronomes interrogativos, os sufixos -er, -ist, -ation e -ed para o simple past, as estruturas do simple past e expressões de tempo utilizadas com o simple past. A parte 2 apresenta a sistematização do uso do simple present para o passado histórico, do uso de used to, dos comparativos e superlativos e de conectores e marcadores discursivos vistos no livro. A parte 3 traz a sistematização do past continuous, do uso de quantificadores com substantivos contáveis e incontáveis, do uso do modal should, have to e must, dos advérbios e expressões

utilizadas para denotar frequência, de sufixos e prefixos vistos nessa parte (-ness, -ist, im-, -un, etc), de expressões utilizadas para fornecer direções e de expressões utilizadas para ofertas e pedidos formais e informais. A parte 4 apresenta a sistematização por Quadros e diagramas dos subject e object pronouns, de expressões de tempo para falar de planos futuros, de numerais ordinais para datas, das preposições in, on e at, do uso de going to, do uso do imperativo para instruções e sinalização e de expressões formais e informais para fazer convites, dar sugestões, cumprimentar, concordar e discordar.

A bibliografia recomendada para o aluno neste livro traz a sugestão de obras literárias que podem ser lidas com os estudantes: *The canterbury tales*, de Geoffrey Chaucer (CHAUCER, 1997), *Hans Andersen's fairy tales*, de Hans Christian Andersen (ANDERSEN, 2010), *The picture of Dorian Gray*, de Oscar Wilde (WILDE, 2005a), *White fang*, de Jack London (LONDON, 2008), *The hound of the Baskervilles*, de Arthur Conan Doyle (DOYLE, 2005), *Seven stories of mistery and horror*, de Edgar Alan Poe (POE, 2005), e *The Canterville ghost and other stories*, de Oscar Wilde (WILDE, 2005b).

A Quadro 3 mostra a composição das seções nas diferentes unidades do livro *Alive!* para o 7o ano do ensino fundamental. Assim como no livro para o 6o ano, todas as unidades iniciam e terminam com as mesmas seções, mas elas variam ao longo do livro. Uma análise das páginas do livro aponta que, ao todo, o livro traz 282 fotografias, 150 ilustrações e figuras, 11 boxes da categoria *Language in Action*, 10 boxes de *Language for life*, 11 boxes da categoria *Grammar note*, 6 boxes da categoria *On the web*, 34 boxes da categoria *Did you know...?*, 8 boxes da categoria *Language variation*, 6 boxes de *Pronunciation spot* e 3 boxes de *Learning strategies* dentro das unidades.

| Unit: | 1            | 2                        | 3                        | 4                            | 5                      | 6                        | 7                        | 8                      |
|-------|--------------|--------------------------|--------------------------|------------------------------|------------------------|--------------------------|--------------------------|------------------------|
|       | Let's start! | Let's start!             | Let's start!             | Let's start!                 | Let's start!           | Let's start!             | Let's start!             | Let's start!           |
|       | Let's talk!  | Let's read!              | Let's read!              | Let's learn about elephants! | Let's listen and talk! | Let's read!              | Let's listen and read!   | Let's read and listen! |
|       | Let's read!  | Let's focus on language! | Let's focus on language! | Let's focus on language!     | Let's read and listen! | Let's focus on language! | Let's focus on language! | Let's talk!            |

| Unit:            | 1                                  | 2                        | 3                       | 4                     | 5                         | 6                               | 7                                       | 8                            |
|------------------|------------------------------------|--------------------------|-------------------------|-----------------------|---------------------------|---------------------------------|---|------------------------------|
| Seções<br>7o Ano | Let's focus on language!           | Art corner               | Let's read and talk!    | Let's listen!         | Let's focus on language!  | Let's read and talk!            | Let's learn about free time activities! | Let's read, listen and sing! |
|                  | Let's listen and sing!             | Let's listen!            | Let's write and listen! | Art corner            | Let's talk a little more! | Let's listen and talk!          | Let's read and talk!                    | Let's read!                  |
|                  | Let's listen and play with sounds! | Let's focus on language! | Let's talk!             | Let's act with words! | Let's sing!               | Let's learn about health risks! | Let's focus on language!                | Let's focus on language!     |
|                  | Let's play bingo!                  | Let's listen and talk!   | Art corner              |                       | Let's act with words!     | Let's act with words!           | Let's read more!                        | Art corner                   |
|                  | Art corner                         | Let's act with words!    | Let's sing!             |                       |                           |                                 | Let's sing!                             | Let's read more!             |
|                  | Let's act with words!              |                          | Let's act with words!   |                       |                           |                                 | Let's act with words!                   | Let's act with words!        |

Quadro 3: composição das unidades de Alive! para o 7o Ano (elaborado pela autora).

O livro põe o estudante em contato com diversos aspectos da cultura, como 10 músicas, 1 seriado de TV, 1 filme, websites e portais variados, cidades e regiões geográficas diferentes, do mundo e do Brasil. O aluno tem acesso a diversos gêneros textuais, como guia, folheto, biografia, cartum, pôster, ingresso, entrevista, mini saga, fact file, verbete, notícia, podcast, convite, itinerário, linha do tempo, cardápio, cartão comemorativo, entre outros. O aluno é convidado a desempenhar inúmeras ações, como observar, analisar, ler, ouvir, escrever, falar, conversar, contar, ligar, associar, organizar, categorizar, perguntar, responder, inferir, adivinhar, preencher, repetir, identificar, prever, dentre outras ações que evidenciam o imbricamento entre linguagem e cognição e entre uso da linguagem para aprendizagem da e sobre a linguagem.

A relação entre língua inglesa como objeto de estudo e a linguagem como modo humano de funcionamento no mundo também se faz presente, na maneira como as atividades são

conduzidas, implementando relações entre o visual e o verbal, o sonoro, a oralidade e a escrita, oferecendo diversas atividades que envolvem multiletramentos, além do letramento crítico.

Diversos locais no Brasil e no mundo são novamente tematizados. No Brasil, é interessante notar a presença especialmente de lugares em Minas Gerais e no Rio de Janeiro, cidades onde moram os autores da coleção. Não há referência ao Rio Grande do Sul, por exemplo, de modo que o professor precisa complementar as atividades com textos que tragam o mundo sociocultural apresentado para contextos e situações locais, mais próximas à realidade cotidiana dos estudantes.

Mas há uma relação temática entre as unidades, costurada pela necessidade de confecção do tourist booklet, para o qual os estudantes produzem textos de gêneros diversos, como cartum, biografia, mini saga, fact file, dicas de compras, conselhos de saúde, itinerário, placas sobre o funcionamento de um local turístico, lista de números de telefones importantes, etc. Um diferencial do projeto anual neste livro é sua abordagem na abertura de cada parte, o que não havia no livro para o 6o ano. Além dos textos para o tourist booklet, os alunos são convidados a produzir um convite de aniversário, um tuíte, dentre outros, relacionados os temas e estruturas estudados a sua vida pessoal.

Os temas abordados pelo livro se ampliam: natureza, entretenimento, mulheres importantes na sociedade, animais, compras, saúde, lazer e planos de lazer. Interessante notar que há, sobre cada um deles, a abordagem de algo incomum, que foge dos estereótipos, como o dragão de comodo e o tapir na unidade sobre animais. Há um convite à exploração de características lúdicas da linguagem como trocadilhos e trava-línguas, além da possibilidade de brincar utilizando a língua inglesa na atividade de pular corda recitando versos no idioma.

Quanto às estratégias de aprendizagem, os alunos são convidados a desenvolver estratégias para aprimorar sua produção escrita, utilizar eficientemente o dicionário, refletir sobre a importância da gramática para a produção de sentidos e estabelecer suas resoluções sobre as estratégias de aprendizagem que efetivamente querem desenvolver. A negociação de sentidos sobre a língua e sua aprendizagem fica evidente nas atividades e seções do livro, algo preconizado tanto pela TSC como pela LC, o que remete à aprendizagem de língua como práxis, e à negociação como forma de mediação.

#### 5.4 ALIVE! 8o ANO

O livro do 8o ano complexifica a apresentação do mundo sociocultural ao aluno em língua inglesa, abordando questões como a língua inglesa no mundo, superstições, o clima,

desastres naturais, viagens internacionais, o universo da mídia, as aparências, narrativas e datas comemorativas. Na imagem da capa, há referência a obras arquitetônicas mundialmente famosas, como a Torre Eiffel, a Estátua da liberdade e o Cristo Redentor, com uma construção que se assemelha a um farol, malas e um navio, indicando que os horizontes do estudante de língua inglesa devem se globalizar neste livro.



etc., com uma pluralidade multimodal de textos, de modo que o alunos desempenharão os papéis de editor, jornalista, design e publicitário. Há a imagem das capas de três exemplos de teens magazines. Os alunos são convidados a explorar diferentes revistas para adolescentes, analisando suas características e criando um nome e layout atrativos para sua produção. Também é explicado que a revista pode ser feita tanto em papel como online, com a sugestão das ferramentas My ebook e You publisher, caso os alunos optem pela segunda alternativa.

As páginas de abertura da parte 1, intitulada Language and superstitions around the world, trazem uma fotografia de uma bola de cristal figurativizada como um mapa mundi e apresenta o learning plan para esta primeira parte: “Talk about the future, predictions, promises, offers, superstitions, possibilities, as well as real and unreal conditions”.

A unidade 1 é chamada English in the world, tendo por objetivo “learn to talk about the future, make predictions, promises, and offers”. A unidade é composta das sete seguintes seções: Let’s start!, Let’s read!, Let’s read and listen!, Let’s listen and talk!, Let’s focus on language!, Let’s read!, Let’s act with words!.

Em Let’s start!, alunos e professor exploram o universo da língua inglesa e suas variedades ao redor do planeta. Há a figura de um mapa mundi estilizado com balões de fala ligados a diferentes localidades do globo, contendo vocábulos e expressões típicas do inglês falado em diferentes países: Canadá, Estados Unidos, África do Sul, Inglaterra, Índia e Austrália. Os alunos ouvem as expressões dos balões com o CD, respondendo a questões sobre seus países de origem, as possibilidades de variações identificadas (vocabulary, spelling, accent, etc.) e completam frases que explicitam diferenças de vocabulário (pavement no Reino Unido, footwalk na Austrália, por exemplo), expressões (Howzit? na África do Sul, How ya goin’luv? na Austrália) e ortografia (color e colour, etc.). Em seguida, os alunos leem uma



tirinha em que um cavalheiro inglês e um americano afirmam a superioridade de suas variedades linguísticas, a qual os alunos interpretam e discutem, debatendo também, em duplas e com a mediação do professor, a questão do preconceito linguístico, podendo problematizar as desigualdades linguísticas no mundo, a relação do inglês com o português e os efeitos e preconceitos em relação aos diferentes sotaques, nas duas línguas.

Na seção *Let's read!*, como atividade de pré-leitura, os alunos respondem, discutindo em duplas, a perguntas sobre a língua oficial do Brasil, outras línguas faladas no país e línguas estrangeiras aqui estudadas. Em seguida, leem um texto sobre as línguas da África do Sul, que explica que, além do inglês, o país possui outras 10 línguas oficiais. Os alunos realizam uma atividade em que assinalam verdadeiro ou falso para afirmações do texto, corrigindo aquelas que trazem afirmações falsas. Em seguida, revisam os pronomes relativos *which* e *who*, sublinhando-os e circulando, em frases do texto, os excertos aos quais se referem. O texto sobre as línguas da África do Sul está escrito em inglês sul-africano, no qual palavras como *recognize* são redigidas com *s* (*recognise*). Os alunos preenchem então uma Quadro que contém variações ortográficas (*center-centre*, *honor-honour*, etc.), sendo convidados, em seguida, a discutir a diversidade cultural da África do Sul e do Brasil, para além da língua, a partir de perguntas que debatem em grupo. Há também, na página, o box *Language variation*, que traz exemplos de variações linguísticas exclusivas do inglês sul-africano (*cousin* e *cuzzy* utilizados para referir-se a amigo, *nê* como exclamação sinônima de *Really?*, etc.).

Em *Let's read and listen!*, os alunos preparam-se para a leitura trabalhando em pares, contando quando começaram a aprender inglês, suas dificuldades na aprendizagem do idioma e os usos que fazem dele. Em seguida, leem um trecho de um texto da revista *Newsweek* sobre o *Globish*, o inglês como língua global, uma versão simplificada do idioma enriquecida com termos advindos do mundo digital e largamente utilizada na contemporaneidade. Após a leitura, os alunos respondem a questões de interpretação. Em seguida, leem uma charge em que o inglês e o *globish* são comparados, discutindo as diferenças e o nível de formalidade entre as duas variedades da língua. A seguir, escutam, com o CD, um áudio em que o criador do termo *globish*, Jean-Paul Nerrière, o explica, preenchendo um *fact file* sobre Jean-Paul e respondendo a questões de interpretação do texto oral. Depois, leem um pequeno texto sobre sotaques estrangeiros e o discutem em duplas a partir de uma lista de perguntas.

*Let's listen and talk!* aborda a importância do que estou denominando aqui de educação linguística e discute formas de educação linguística mais e menos adequadas. Os alunos devem assinalar, em uma lista, por que é importante aprender o linguajar de pessoas educadas. Em seguida, ouvem um trecho do filme *My fair lady*, clássico hollywoodiano de 1964, o qual se

trata de um diálogo entre a protagonista Eliza Doolittle e seu professor de fonética, Henry Higgins. Os alunos respondem a questões de scanning e skimming para compreensão e interpretação do texto, debatendo se a estratégia adotada pelo professor, de fazer Eliza repetir estruturas e treinar a pronúncia de palavras mais de 50 vezes, é ou não adequada, e sugerindo outras estratégias que Eliza poderia utilizar para melhorar sua pronúncia.

Let's focus on language! apresenta aos alunos a sistematização do verbo modal will para indicar um futuro não planejado. Os alunos leem um excerto do diálogo do filme *My fair lady* e outro do texto *Globish*, com os quais interagiram nas seções anteriores, observando os usos de will nos dois trechos e assinalando seus modos de funcionamento. Em seguida, leem duas tirinhas de cartum, que empregam o verbo para explorar seus usos, respondendo a questões sobre seu funcionamento e sua estrutura. Por fim, os estudantes são convidados a enumerar o que querem fazer quando crescerem, organizando a numeração de uma lista de sonhos e desejos que descrevem realizações futuras.

Let's read! coloca os estudantes em contato com cartas de leitor de revistas pedindo conselhos a respeito de diferentes situações. A primeira carta é de uma menina que se mudou do Reino Unido para os Estados Unidos e está tendo dificuldades em fazer novas amizades. Ela ganha conselhos da colunista da revista e também de outros usuários que lhe dão sugestões sobre o que fazer. A segunda carta é de uma adolescente que briga muito com sua mãe, e a terceira carta narra uma briga entre amigas que ocorreu porque uma emprestou à outra uma peça de roupa, a qual retornou rasgada. A seção inclui atividades de pré-leitura, com perguntas sobre os hábitos de escrita e os problemas enfrentados por adolescentes, além de uma questão pedindo aos alunos que tentem adivinhar o conteúdo da primeira carta. Após a leitura, os alunos realizam atividades que aprofundam o estudo do vocabulário do texto e atividades de interpretação, identificando os problemas e sugestões fornecidos, bem como avaliando as sugestões dadas e sendo convidados a redigir um parágrafo com sugestões próprias.

Na seção Let's act with words!, os estudantes são chamados a redigir uma carta à coluna de aconselhamento de sua teen magazine, e também uma resposta a ela, com sugestões de soluções. A seção apresenta um modelo de carta, um Quadro que descreve a situação comunicativa de cada texto, uma lista de diretrizes com os passos a serem seguidos no processo de produção, bem como um box *Did you know...?*, o qual explica que o nome desse tipo de carta em inglês britânico é *Agony Letter*, e o nome das colunas é *Agony Aunt* ou *Agony Uncle*, no inglês britânico principalmente, e *Dear Abby* em revistas americanas.

A unidade 2 denomina-se *Superstitions around the world*. Seu objetivo é “learn to talk about superstitions, real and unreal condition, and possibilities”, compondo-se de oito seções:

Let's start!, Let's listen and practice pronunciation!, Let's focus on language!, Let's talk!, Let's listen!, Let's play!, Let's read!, Art corner e Let's act with words!.

Em Let's start!, os alunos são introduzidos ao tema da unidade a partir da leitura de quatro charges que apresentam situações relacionadas a superstições, sendo convidados a lê-las e interpretá-las através de atividades de associar trechos de frases em colunas, responder a perguntas, completar lacunas com formas verbais, assinalar a alternativa correta e redigir sugestões sobre o que fariam se um gato preto cruzasse seu caminho, compartilhando-as e discutindo-as.

Na seção Let's listen and practice pronunciation! praticam as pronúncias dos sons vocálicos [i] e [I], distinguindo-as em palavras diversas e em pares fonéticos mínimos, como sheep e ship, sit e seat, etc., com a mediação do CD.

Let's focus on language! apresenta e sistematiza para os alunos o funcionamento das conditional sentences, mais especificamente das zero, first e second conditionals. Os estudantes leem diferentes provérbios e afirmações na língua inglesa que utilizam conditionals, os interpretam e exploram sua estrutura através de atividades de assinalar, completar, responder, preencher e reescrever, formalizando esse conteúdo.

Em Let's talk!, os alunos são convidados a empregar conditional sentences para conversar em pares sobre viagens a diferentes lugares no Brasil ou no exterior. Eles devem usar a primeira condicional para perguntar e responder a questões como: "What will you do if you go to Rio de Janeiro?" Em seguida, em grupos de cinco alunos ou mais, devem empregar a segunda condicional para fazer conexões entre eventos durante um passeio ou viagem: "If I had money, I would buy a bike", "If I had a bike, I would go to the park", "If I went to the park...", etc.

Na seção Let's listen!, os alunos escutam provérbios oriundos de diferentes povos, os quais possuem a estrutura condicional e preenchem lacunas com as partes que lhes faltam: "Treat the days well and they will treat you well", "When in Rome, do as the Romans do", etc.

Em Let's play!, os alunos respondem a um quiz, extraído de uma teen magazine, com vistas a identificar suas capacidades de previsão. O quiz foi retirado da revista americana Astro Girl. Os alunos iniciam a atividade indicando como são suas habilidades para prever o futuro. Em seguida, respondem ao quiz e compartilham seus resultados com os colegas.

A seção Let's read! explora o horóscopo e os signos do zodíaco na língua inglesa. Como warm up, os alunos respondem a perguntas sobre sua crença em astrologia, sua opinião sobre a validade da astrologia e sobre qual seu signo. Depois, leem um quadro com os nomes dos signos em inglês e respondem a mais algumas questões, essas explorando quais as mídias e seções de

mídias que geralmente apresentam o horóscopo e questionando alguns hábitos culturais relacionados ao tema. Em seguida, leem quatro pequenos textos sobre diferentes signos do zodíaco, preenchendo frases que descrevem o conteúdo de cada texto com o signo a que diz respeito. Então, os alunos são apresentados a uma Quadro com 36 adjetivos, e devem sublinhar aqueles adjetivos que indicam as características de pessoas nascidas sob seu próprio signo.

Na seção Art corner, os alunos são introduzidos à arte nonsense da escritora Sarah Perry, que escreveu um livro ilustrado com proposições impossíveis, utilizando conditional sentences (If toes were teeth..., If caterpillars were toothpaste...). Os estudantes são convidados a ler suas proposições malucas, observando as ilustrações de seu livro, e a completá-las. Depois, lhes é dado o desafio de escrever suas próprias proposições impossíveis e criativas, a partir da afirmação “Dream up some more!” e a ilustrá-las para serem incluídas no projeto da teen magazine.

Let’s act with words! sugere aos alunos que produzam uma página de horóscopo para a seção de entretenimento de seu projeto anual, a teen magazine. A situação de comunicação é descrita, bem como é fornecida uma lista com a estrutura sugerida para os textos e as diretrizes a serem seguidas em seu processo de produção.

Fechando a parte 1, é apresentada uma lista de learning strategies em formato de quiz, na qual os alunos assinalam as estratégias de aprendizagem que já implementam, somando os pontos de suas respostas e lendo os resultados. Há, em seguida, a seção Assess your learning, na qual os alunos descrevem o que aprenderam na parte 1, com o livro e o professor, com seus colegas e amigos e sozinhos (self-learning).

A abertura da parte 2 é intitulada Nature and travel. Seu learning plan envolve “Talk about past events; experiences with connections to the present; traveling experiences.” e “Ask about personal experiences”. Há, nas páginas, fotografias de diferentes situações que envolvem viagens e fenômenos da natureza, e cinco listas de useful sentences para diferentes situações: classroom interactions, buying things, asking for directions, asking for a favor e be polite and gentle, mediante as quais os alunos revisam modos de comunicação, expressões úteis e estruturas já estudadas nos demais livros da coleção.

A unidade 3, The weather and natural disasters, tem o objetivo de “learn to talk about past events and experiences with connections to the present”. Está dividida em sete seções: Let’s start!, Let’s talk!, Let’s read!, Let’s focus on language!, Let’s listen and read!, Let’s sing! e Let’s act with words!.

Em Let’s start!, os alunos observam fotografias que retratam diferentes fenômenos da natureza (flood, volcano, earthquake, etc.), com legendas indicando seus nomes na língua

inglesa. Em seguida, leem trechos de notícias e os preenchem com os nomes apropriados dos respectivos fenômenos da natureza que são narrados. Depois, leem os verbetes de dicionário descrevendo outros fenômenos naturais, também preenchendo com seus nomes em inglês. Então, respondem a questões sobre experiências com alguns desses fenômenos, utilizando para isso o present perfect (Have you ever seen a tornado?, etc.). Leem um pequeno texto descrevendo o que é um tornado e respondem a perguntas de compreensão sobre ele.

Na seção Let's talk!, os estudantes desenvolvem a tarefa Find someone who..., trabalhando em grupos de oito alunos e empregando o present perfect para descobrir a respeito de experiências que os colegas tiveram com fenômenos da natureza, sendo convidados a relatar para a turma os resultados de sua investigação. Em seguida, praticam, em duplas, outras perguntas que empregam o present perfect para falar de experiências que os alunos possam ter vivido na zona rural e na cidade.

Em Let's read!, os estudantes leem a sinopse do filme Flood, dirigido por Tony Mitchell e lançado em 2010, respondendo a questões de interpretação que envolvem a estratégia de scanning. Em seguida, leem outro pequeno texto que descreve e narra a história da Barreira do Rio Tâmis, também respondendo a questões de interpretação. Por fim, escutam uma lista de palavras mencionadas nos dois textos e assinalam se são pronunciadas no inglês britânico ou americano.

A seção Let's focus on language! apresenta para os estudantes a sistematização do funcionamento do tempo verbal present perfect, especialmente em perguntas e acompanhado das palavras ever e never. Os alunos iniciam lendo trechos de notícias sobre desastres naturais, as interpretando e observando o funcionamento do present perfect nesses excertos. Em seguida, leem três versos de músicas que contêm o present perfect e interpretam seus sentidos. Nas próximas atividades, preenchem enunciados em que está descrito o funcionamento do tempo verbal e completam uma Quadro de verbos irregulares comumente utilizados, adicionando ora a forma infinitiva, ora o passado e ora o particípio dos verbos. Logo depois, organizam os verbos dessa lista em três categorias: aqueles que possuem três formas idênticas (hit, hit, hit, etc.), os que possuem duas formas idênticas (buy, bought, bought, etc.), e os que possuem três formas diferentes (see, saw, seen, etc.). A seguir, são convidados a ler manchetes de notícias que estão no simple present e no simple past e a reescrevê-las no present perfect. Então, respondem a perguntas pessoais sobre experiências passadas, usando o present perfect, e fazem uma lista de experiências que nunca viveram, empregando o mesmo tempo verbal e os verbos sugeridos na atividade. Por último, observam fotografias e respondem a questões sobre elas, preenchendo as respostas com o verbo adequado, utilizando o tempo verbal estudado na seção.

Let's listen and read! traz duas atividades que incentivam os alunos a atentar para as diferenças de pronúncia entre a letra r e a letra h na língua inglesa (home-roam, height-right, etc). Depois, há uma lista de palavras relacionadas ao clima e a desastres naturais, que os alunos escutam e repetem, praticando sua pronúncia. Em seguida, os alunos escutam ao tongue twist que foi praticado por Eliza Doolittle em My fair lady, treinando-o e repetindo-o. Ainda com o CD, os alunos ouvem um trecho de uma reportagem da CNN Student News que noticia um tornado que aconteceu no estado do Missouri e respondem a questões de compreensão. Por fim, leem uma notícia sobre uma enchente que ocorreu em outra localidade dos Estados Unidos e a comparam com a notícia ouvida com o CD, refletindo sobre os diferentes suportes e formatos do gênero textual.

Na seção Let's sing!, os estudantes são convidados a ouvir e preencher lacunas com verbos da canção Have you ever seen the rain?, da banda de rock country americano Creedence Clearwater Revival. Em seguida, fazem atividades de interpretação, explorando o vocabulário relacionado ao clima e suas associações metafóricas com tristeza e alegria, de acordo com a letra da canção.

Em Let's act with words!, os alunos são convidados a escreverem, como repórteres, uma notícia sobre um desastre natural, a ser publicada em sua teen magazine. A seção descreve a situação comunicativa, a estrutura do texto e as diretrizes para o processo de produção.

A unidade 4 chama-se Traveling around the world e traz como objetivos "learn to talk about traveling experiences and ask about personal experiences". Ela se divide em oito seções: Let's start!, Let's listen!, Let's read!, Let's focus on language!, Let's play a game!, Let's listen and sing!, Let's read more! e Let's act with words!.

Let's start! traz fotografias de diferentes gêneros textuais utilizados em viagens, como cartão de embarque, passagem aérea, passagem de trem e etiqueta de bagagem. Os alunos exploram a função de cada gênero e as informações que trazem, mediante atividades de skimming e scanning.

A seção Let's listen! inicia apresentando vocabulário relacionado a viagens, mais especificamente, nomes de objetos que geralmente se leva em viagens, como dinheiro, pasta e escova de dentes e plugs de orelha. Os alunos escrevem o nome de cada objeto em inglês abaixo de sua imagem. Em seguida, produzem uma lista com aqueles cinco itens que sempre carregam consigo quando vão viajar. Depois, ouvem algumas dicas de viagem, assinalando os itens a serem carregados em viagens, conforme orientado pelas dicas fornecidas. Há, ainda, o box Pronunciation spot, o qual convida os alunos a ouvirem e praticarem os sons vocálicos [æ] e [E], como nas palavras cash, map, head, etc.

Em *Let's read!*, os estudantes leem, interpretam e discutem, em grupos e em duplas, dois textos: um sobre o programa *Youth Embassadors*, promovido pela embaixada americana no Brasil e outro sobre estudar no exterior, explorando vocabulário sobre viagens e algumas construções que utilizam o *present perfect*.

*Let's focus on language!* continua a sistematização do tempo verbal *present perfect*, enfatizando que se trata de um passado sem referência específica de tempo, treinando seu uso especialmente com as palavras *already*, *just* e *yet*. Os alunos releem excertos dos textos anteriores, da seção *Let's read!*, e observam o funcionamento do *present perfect*, assinalando e sublinhando formas do tempo verbal e preenchendo enunciados que o descrevem. Em seguida, leem duas tirinhas de *Garfield* e analisam as diferenças de sentido do emprego de *been* e *gone* com o *present perfect*. Depois, leem uma tirinha da turma da Mônica em língua inglesa e observam os usos de *already*, *just* e *yet* com o tempo verbal.

*Let's play a game!* sugere que os alunos joguem, em duplas ou em quartetos, o jogo *Snakes and ladders*, praticando os passados participios dos verbos fornecidos em cada quadrado do tabuleiro, apresentado na página do livro.

Na seção *Let's listen and sing!*, os alunos são convidados a ouvir a canção *I still haven't found what I'm looking for*, da banda de rock irlandesa *U2*, e preencher, com verbos no *present perfect*, lacunas em sua letra. Em seguida, escutam novamente para verificar suas respostas e cantar junto, e respondem a uma questão que lhes pergunta o sentido geral da letra, empregando a estratégia de *skimming*.

Em *Let's read more!*, os alunos exploram um pouco mais a temática viagens, lendo uma entrevista dada por *Michael Hodson*, que viajou pela Austrália apenas com sua mochila, em um estilo de turismo diferente do turista *mainstream* que busca conforto e acomodações de luxo. Os alunos respondem a uma série de questões de compreensão e interpretação sobre o texto.

Dando continuidade ao tema, *Let's act with words!* convida os estudantes a produzirem uma entrevista com um viajante frequente a respeito de suas experiências, a ser incluída em seu projeto anual, a *teen magazine*. A seção descreve a situação comunicativa, lista uma série de passos para o processo de produção e sugere aos estudantes que façam sua entrevista em duas partes, uma oral, a ser gravada, e outra escrita, a qual será transposta para a revista.

A seção *Learning strategies*, que encerra a parte 2, sugere aos alunos que aprendam com seus erros, encontrando-os e analisando-os em suas produções escritas já desenvolvidas no ano letivo. A página do livro traz um Quadro com três colunas. Na primeira coluna, o aluno deve escrever trechos de frases que contêm erros que cometeu. Na segunda coluna, o aluno escreve a correção do erro e, na terceira, notas com explicações sobre a correção. Em seguida, em

Assess your learning, os alunos elencam os saberes construídos na parte 2, com o livro e o professor, com seus colegas e amigos, e consigo mesmo.

A parte 3 é denominada World, media, and appearances, e tem como objetivos: “learn to talk about unfinished past and recent events”, “learn to summarize news and write headlines”, “learn expressions with non-literal meanings (idioms, proverbs, and phrasal verbs)”, e “learn how to use discourse markers”. As páginas de abertura da parte 3 trazem manchetes de diferentes notícias em inglês, com uma lista de características de manchetes com exemplos, as quais incluem: “omission of the verb to be, omission of articles, omission of the verb say, use of present tense instead of past tense or present perfect e use of short forms”, ajudando os alunos em seu processo de identificação e apropriação das características do gênero notícia, relacionado ao tema mídia, abordado na unidade 5, a seguir.

A unidade 5 é denominada World and media, com os objetivos de “learn to talk about unfinished past and recent events” e “learn to summarize news and write leads” e está dividida em sete seções: Let’s start!, Let’s read and listen!, Let’s focus on language!, Let’s sing!, Let’s read, talk and write!, Let’s learn about leads! e Let’s act with words!.

Em Let’s start!, os alunos analisam manchetes de diferentes notícias, discutindo em pares a respeito de seus hábitos em relação à leitura de notícias, os tons positivos ou negativos das manchetes lidas e os temas que abordam. Também leem trechos das notícias e as relacionam às manchetes às quais dizem respeito.

Na seção Let’s read and listen!, os alunos ouvem e leem trechos do discurso do presidente Barack Obama em sua visita ao Rio de Janeiro, em 2011. São convidados a realizar atividades de compreensão textual, assinalando tópicos mencionados pelo então presidente americano, explorando dêiticos e estratégias de referenciação por ele empregadas, analisando o uso do sufixo -ful em palavras utilizadas no discurso, observando o uso do marcador discursivo wherever e discutindo, em pares, os desafios e investimentos necessários ao desenvolvimento do Brasil, a partir do discurso de Obama.

Let’s focus on language! explora as diferenças entre o simple past e o present perfect, analisando situações em que cada um deles deve ser utilizado, expressões e palavras normalmente empregadas com cada tempo verbal, construindo frases e lendo um pequeno texto de jornal sobre a morte de John Lennon, assinalando as palavras adequadas para completar espaços em branco e analisando sua manchete.

Em Let’s sing!, os alunos são convidados a ouvir e cantar a música Help, da banda britânica Beatles. Ao ouvir, os alunos sublinham as palavras que adequadamente completam a letra da canção, exploram os significados de adjetivos e palavras sinônimas, o sentido geral da



letra da música e o emprego do present perfect na letra. Em seguida, escutam palavras terminadas com a letra “e” e analisam sua regra de pronúncia, que diz que o “e” não é pronunciado quando está no final das palavras. Depois, os estudantes observam o funcionamento de palavras começando com some e any (somebody, something, anywhere, etc) e seus usos em frases afirmativas, negativas e interrogativas. Por último, empregam essas palavras para completar um pequeno trecho de uma entrevista com a cantora Beyoncé.

Let’s read, talk and write! discute o tema da pirataria na internet. Os alunos são convidados a iniciar a seção com uma votação (poll), em que podem montar um gráfico da turma sobre os hábitos de download de mídias pirateadas da internet, os tipos de mídias mais baixados e a frequência de downloads, discutindo os resultados entre si. Em seguida, os estudantes leem uma notícia em que uma votação desse tipo foi realizada em um câmpus universitário, trazendo gráficos e narrando seus resultados. Após a leitura, os alunos realizam atividades de interpretação do texto, observando também o uso de aspas para citar falas de outras pessoas e argumentos de autoridade no gênero notícia, sendo convidados a completar um resumo do texto, explorando o desenvolvimento desta habilidade.

Let’s learn about leads! apresenta aos alunos o gênero lead, aquele pequeno texto introdutório utilizado em notícias e reportagens, localizado após a manchete e antes do texto geral a fim de apresentar um resumo do que é enunciado e capturar a atenção dos leitores. Os alunos analisam três diferentes leads, completando uma Quadro que sintetiza a situação que eles narram, através das colunas who?, what?, where?, when? e why?, diretrizes de escrita amplamente utilizadas para a produção de notícias no jornalismo.

Na seção Let’s act with words!, os alunos são convidados a produzir um lead de uma notícia interessante que esteja circulando no Brasil, criando um resumo atraente ao leitor, a ser incluído em sua teen magazine. A estrutura do texto é descrita, bem como a situação de comunicação a que se destina. São ainda fornecidas sugestões de passos a serem seguidos no processo de produção escrita.

A unidade 6 intitula-se Beyond appearances e tem como objetivos “learn expressions with non-literal meanings (idioms, proverbs and multi-word verbs)” e “learn how to use discourse markers”. A unidade é composta por sete seções: Let’s start!, Let’s read and talk!, Let’s focus on language!, Let’s learn about idioms and proverbs!, Let’s read more!, Let’s listen! e Let’s act with words!.

Let’s start! apresenta aos alunos vocabulário e contextos relacionados às tribos ou grupos sociais de adolescentes. Há fotografias de nerds/geeks, emos, preps e cosplayers, as quais os estudantes observam e analisam. Os alunos respondem, em duplas, a questões pessoais

sobre sua participação em grupos sociais como os apresentados pelas fotografias, discutindo-as. Em seguida, devem escrever o nome de cada grupo social indicado no enunciado que o descreve, respectivamente. Então, completam uma Quadro com personality adjectives e seus opostos, ampliando seu vocabulário. A seguir, discutem questões que debatem o conceito de estereótipo, relacionando-o aos grupos sociais apresentados e conversando sobre situações de bullying e discriminação que envolvem o relacionamento entre jovens e sua identificação a diferentes grupos sociais.

Em *Let's read and talk!*, os alunos são convidados a ler e discutir um artigo sobre um menino que costuma vestir-se com roupas tipicamente femininas, assinado pela jornalista Joanne Fowler e publicado na revista *People*. Há atividades de pré-leitura que envolvem uma discussão sobre a vestimenta comum de meninos e de meninas, bem como uma análise da fotografia do menino, que acompanha o artigo. Após a leitura, os estudantes realizam atividades em que descrevem as pessoas citadas no artigo, encontram exemplos citados no texto, organizam eventos narrados e analisam questões linguísticas e discursivas, como o emprego de aspas e o uso de pronomes para referência. Leem também a sinopse de um livro mencionado no artigo, escrito pela mãe do menino, no qual ela relata vivências da família e discute aceitação e amizade, respondendo a questões de interpretação. Por fim, discutem o tema da aceitação através de uma enquete que pergunta se eles aceitariam que seu filho vestisse roupas de menina, debatendo ações que poderiam ser desenvolvidas para ampliar a aceitação de pessoas diferentes.

*Let's focus on language!* revisa os subject pronouns e apresenta aos alunos os usos dos pronomes reflexivos, presentes no artigo lido na seção anterior, através de atividades de assinalar e completar frases e Quadros. Há também a sistematização da regência verbal dos verbos que são usados com *to + infinitivo*, por meio de atividades de assinalar e preencher.

Na seção *Let's learn about idioms and proverbs!*, os alunos exploram uma série de expressões e provérbios com sentidos não literais. Primeiramente, os estudantes escrevem o nome da expressão idiomática abaixo de figuras que as ilustram (exemplos são: *piece of cake*, *feel blue*, *go bananas*, etc.). Em seguida, são apresentados à definição de idioms, e escrevem idioms vistos na atividade anterior ao lado de enunciados que descrevem sobre o que se referem (*to be totally crazy=to have a screw loose*, etc.). Depois, leem um pequeno texto que explica uma possível origem do idiom “*raining cats and dogs*”, sublinhando as palavras que adequadamente completam o texto. A seguir, leem um enunciado que explica o que são proverbs ou sayings, escrevendo provérbios, dados em uma lista, abaixo das imagens que os ilustram. Por último, escrevem esses provérbios abaixo de enunciados que os descrevem.

Em *Let's read more!*, os estudantes iniciam a seção respondendo em duplas a perguntas sobre seus hábitos de sono. Em seguida, leem uma lista de mitos sobre o sono, com outro texto abaixo com mitos e fatos sobre o assunto, tendo de escrever o mito acima do fato que o esclarece, associando-os. Depois, respondem a questões de compreensão, assinalam enunciados que correspondem às informações do texto, corrigem enunciados inconsistentes, reescrevendo-os, e buscam no texto palavras que funcionam como sinônimas de outras palavras dadas em uma lista.

Na seção *Let's listen!*, os alunos escutam três faixas do CD em que é desmembrada uma conversa com um especialista que descreve os tipos de sono, seus estágios e problemas relativos a essa necessidade humana. Na primeira atividade, ouvem sobre os estágios do sono NREM (Non Rapid-Eye Movement) e os associam a suas características, ouvindo novamente para verificar suas respostas. Em seguida, escutam o especialista descrevendo o estágio REM (Rapid-Eye Movement) e falando sobre doenças relacionadas a ele, marcando enunciados verdadeiros, condizentes com a fala do especialista, e ouvindo novamente para verificar suas respostas. Depois, ouvem o especialista listando casos relativos ao sono em que se deveria procurar um médico, completando os enunciados com palavras citadas. A seguir, assinalam outras doenças do sono mencionadas no áudio, verificando suas respostas, e discutem, em duplas, problemas de sono que possuem ou que sofreram anteriormente.

Em *Let's act with words!*, os alunos são convidados a redigir o resumo de um livro, como sugestão de leitura a ser inserida em sua *teen magazine*. Os alunos leem dois resumos e atentam à situação de comunicação a que a atividade se destina, contando também com a lista de passos que detalham o processo de produção.

As *learning strategies* que fecham a parte 3 do livro trazem dicas sobre como memorizar as formas dos verbos irregulares na língua inglesa. São fornecidas três dicas: construir Quadros agrupando os verbos de acordo com o som (*begin, began, begun - drink, drank, drunk, etc.*); confeccionar flash cards com ilustrações e a forma infinitiva de um lado e o passado simples e o particípio no verso; e confeccionar jogos de memória para associação das diferentes formas do verbo. Os alunos também relatam o que aprenderam sozinhos, com o professor e o livro e com colegas e amigos, na seção *Assess your learning*.

A parte 4 intitula-se *Stories and holidays*. Seu *learning plan* envolve os seguintes objetivos: “*learn to tell stories and to talk about emotions, learn to talk about actions before other actions in the past, learn to talk about special dates, learn how to make wishes e learn how to use when, where, who, and which to make references to time, places, people and things*”. As páginas de abertura trazem imagens com referências a livros infantis, e convidam o estudante a

terminar seu projeto anual, a revista para adolescentes, sugerindo que o aluno produza um sumário para apresentação dos conteúdos de sua revista. Os alunos devem explorar os sumários de outras revistas para teens, observando seus formatos, escolhendo o título para o sumário e decidindo como organizar a apresentação dos textos da revista ao leitor. Há fotografias dos sumários das revistas americanas *Astro Girl*, *Teen Voice* e *J-14*, que os estudantes podem utilizar como fonte de inspiração.

A unidade 7 chama-se *Telling stories*. Seus objetivos são “learn to tell stories and to talk about emotions” e “learn to talk about actions before other actions in the past”. A unidade possui sete seções: *Let’s start!*, *Let’s read!*, *Let’s listen and read!*, *Let’s focus on language!*, *Let’s learn about fables!*, *Let’s read and talk!* e *Let’s act with words!*.

Em *Let’s start!*, os alunos observam capas de livros infantis diversos. Como warm up, respondem a questões perguntando se leram muitos livros, quais livros leram e se leram algum cuja capa esteja nas imagens que abrem a seção. Em seguida, leem pequenos textos, que podem ser excertos dos livros cujas capas abram a seção ou sobre esses livros, escrevendo *from the book* ou *about the book* e o nome do livro em inglês abaixo de cada um desses textos.

Na seção *Let’s read!*, os estudantes são convidados a ler três páginas do conto infantil africano *It takes a village*. Os alunos respondem a questões linguísticas, de compreensão e de interpretação textual, organizando as páginas do livro e enunciados na ordem lógica que seguem na narrativa e tentando adivinhar o que acontece no final da história. Em seguida, são apresentados a uma série de adjetivos que expressam emoções, com figuras que contêm suas respectivas expressões faciais. Devem então preencher enunciados sobre os sentimentos dos personagens do conto lido na atividade anterior. Em seguida, ligam alguns dos adjetivos a seus opostos, através de uma lista. Depois, completam uma Quadro que transforma substantivos em adjetivos, através dos sufixos *-ful* e *-less*. Por fim, praticam a pergunta *Are you restless or quiet?* em duplas, descrevendo suas características a um colega.

Em *Let’s listen and read!*, os alunos iniciam a seção respondendo a perguntas sobre as histórias infantis que leram, seus personagens favoritos, e discutindo se esses personagens pareciam-se com brasileiros ou não. Em seguida, ouvem um trecho da palestra *The danger of a single story*, da escritora nigeriana Chimamanda Adichie, a um evento TED, enumerando os parágrafos na ordem da fala da palestrante e respondendo a questões de interpretação e de compreensão textual.

A seção *Let’s focus on language!* sistematiza para os estudantes o funcionamento do tempo verbal *past perfect*, presente no conto *It takes a village*, lido anteriormente na unidade. A partir de trechos do conto, observam a estrutura e as situações de uso do tempo verbal,

realizando atividades de assinalar, preencher e sublinhar. Em seguida, com o auxílio do CD, completam uma Quadro de verbos irregulares, revisando as formas de alguns deles, completam uma Quadro analisando sons de alguns desses verbos e sublinham verbos com o som [I], de uma lista.

Em *Let's learn about fables!*, os alunos exploram o gênero fábula, lendo excertos de algumas Fábulas de Esopo e imagens sobre elas, as interpretando e refletindo sobre os usos do past continuous, simple past e past perfect, presentes nos trechos lidos. Os alunos realizam atividades de enumerar, preencher, responder e assinalar.

Na seção *Let's read and talk!*, os estudantes exploram o gênero piada, através de uma piada feita a partir do conto infantil *The frog and the princess*. Como pré-leitura, os alunos respondem a questões sobre a adequação do gênero a diferentes públicos. Em seguida, leem a piada da princesa e do sapo e preenchem um fact file sobre o texto, explorando o conceito de punch line, a frase final da piada que lhe fornece um tom mais cômico. Depois os alunos leem um pequeno texto que traz conselhos sobre como contar uma piada, escrevendo que conselhos adicionariam aos fornecidos pelo texto e sendo desafiados a contar uma piada em inglês para sua turma.

*Let's act with words!* encerra a unidade sugerindo aos alunos que redijam uma versão moderna de um conto de fadas, em forma de piada, a ser inserido em sua teen magazine. A seção apresenta a situação comunicativa, dá sugestões sobre a estrutura da narrativa, que deve conter uma introdução, descrição dos personagens e do contexto, narração de uma meta, problema e solução, punch line e conclusão. Há ainda uma lista de diretrizes descrevendo passos a serem seguidos no processo de redação.

A unidade 8, última do livro do aluno para o 8o ano, denomina-se *Special dates around the world*. Os objetivos explicitados são “learn to talk about special dates and how to make wishes” e “learn how to use when, where, who and which to make references to time, places, people and things”. A unidade é composta por sete seções: *Let's start!*, *Let's read!*, *Let's read and listen!*, *Let's focus on language!*, *Let's read and talk!*, *Let's sing!* e *Let's act with words!*.

*Let's start!* abre a unidade com atividades em que os alunos são apresentados a diversas datas comemorativas, algumas delas celebradas no mundo inteiro e outras em países específicos. A seção inicia com imagens simulando um calendário e contendo o nome da celebração, seu dia e/ou mês e elementos figurativos que a tematizam. Os alunos as observam e indicam aquelas que lhes são familiares, indicando também aquela que é tipicamente brasileira (no caso, o dia de São João) e o que as pessoas fazem nessa data. Em seguida, os alunos precisam ligar duas colunas, ligando as datas a enunciados que contêm informações sobre cada

uma delas. A seguir, completam lacunas de frases que falam sobre algumas dessas datas com os pronomes relativos *when* ou *where*. Depois leem outros dois enunciados, um sobre Thanksgiving e o outro sobre Mother's Day, respondendo a questões de interpretação.

Em *Let's read!*, os alunos são convidados a ler um texto sobre o Labor Day e ensinamentos propiciados pelo trabalho, especialmente pela atribuição de tarefas domésticas a crianças e adolescentes, por seus pais. Os estudantes respondem a duas questões sobre esse feriado como atividade de pré-leitura. Em seguida, leem o texto, escrevendo as manchetes adequadas a cada parágrafo, a partir de uma lista. Então, estudam o significado de alguns phrasal verbs presentes no texto, ligando-os a sua definição. Por fim, discutem, em pares, estratégias que podem utilizar para melhorar sua participação nas tarefas domésticas de suas famílias.

Na seção *Let's read and listen!*, os alunos ouvem e leem uma entrevista de uma escritora e editora da empresa American Greetings, a qual confecciona cartões para datas comemorativas. Na entrevista, a escritora relata como é o processo de produção de cartões para o Dia das Mães, contando de onde retira inspiração para escrever. Há atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, com os estudantes interpretando o texto e também analisando alguns exemplos de cartões de Dia das Mães à luz do que foi dito na entrevista.

*Let's focus on language!* apresenta aos estudantes o funcionamento dos pronomes relativos *who*, *which*, *that*, *where* e *when*, bem como o uso da palavra *wish* para expressar o desejo de que certas coisas fossem diferentes do que são. No estudo dos pronomes relativos, os alunos leem pequenos excertos de textos que falam sobre as datas comemorativas do Dia de São João e do Halloween, observando os pronomes relativos utilizados e empregando-os para completar algumas frases. Já o estudo de *wish* se dá através da leitura de tirinhas de cartum, que os estudantes leem e interpretam, analisando o emprego de *wish*, completando espaços em branco e assinalando opções. No fim da seção, os alunos são convidados a produzir uma *wish list* e compartilhá-la com um colega, bem como a redigir, coletivamente, uma *wish list* da turma, sobre coisas que gostariam de ver/ter na escola, a ser exposta no mural da sala de aula e/ou apresentada ao diretor ou coordenador escolar, configurando-se como uma tarefa.

A seção *Let's read and talk!* sistematiza para os alunos algumas expressões que eles podem utilizar para pedir opiniões, expressar suas ideias, concordar e discordar durante uma conversa (*I think that...*, *What's your opinion about...?*, *I see your point...*, *I'm sorry, but I have to disagree...*, etc.). Os estudantes leem dois excertos de textos nos quais pessoas se posicionam em relação à compra de presentes em datas especiais: um deles, em que o interlocutor acusa esse hábito de comprar de exagerado e consumista, e outro, em que o interlocutor afirma que a

troca de presentes não seria consumismo, mas daria continuidade a tradições e funcionaria como demonstração de apreço e afeto. As expressões empregadas para fornecer e pedir opiniões são organizadas em um quadro. Em seguida, os alunos são desafiados a empregá-las dando sua opinião sobre algumas datas comemorativas do Brasil e os hábitos e costumes que dizem respeito a elas.

Em *Let's sing!* os alunos ouvem e cantam a canção *Celebration*, da banda americana *Kool and the Gang*, ouvindo em seguida pares de sentenças em que os verbos estão na sua forma contraída e estendida, assinalando as frases em que há a forma contraída e analisando seu papel na linguagem ao torná-la mais descontraída e informal, imprimindo-lhe ritmo, o que é bastante explorado em músicas.

*Let's act with words!* fecha a unidade convidando os estudantes a produzirem um cinquain poem, que se trata de um poema estruturado em cinco linhas, com substantivos, adjetivos, verbos e uma frase, sobre um tema específico. A descrição da situação comunicativa solicita que os alunos escrevam um ou dois cinquain poems em homenagem a pessoas que amam, à natureza ou a respeito de algum tema, de forma artística e lírica, para serem incluídos em sua teen magazine. Também é descrita a estrutura a ser seguida em cada linha do poema e são fornecidas diretrizes, com passos que orientam o processo de produção escrita.

A seção *Learning strategies* que fecha a parte 4 sugere aos alunos que adicionem outros gêneros textuais à sua teen magazine, além daqueles que já foram produzidos ao longo das unidades do livro. Os alunos são convidados a escrever resenhas, notícias, receitas, cartuns, biografias, etc., gêneros também já estudados nos outros livros da coleção. Sugere-se que analisem a situação comunicativa de exemplos desses outros gêneros, observando a estrutura linguística, o vocabulário e a organização textual dos exemplos e, com base nessa análise, escrevam seus próprios, compartilhando-os com colegas e professor para obter e dar feedback e aprimorá-los, deixando seu processo de escrita mais arrojado. Há também a seção *Assess your learning*, em que os alunos apontam o que aprenderam na parte 4 do livro, com o livro e o professor, os colegas e amigos, e consigo mesmos.

As seções de *Extra Activities* oferecem atividades variadas de revisão e ampliação da aprendizagem. As *Extra Activities 1* incluem um aprofundamento sobre o filme *My fair lady*, com uma atividade de listening da canção *The rain in Spain*, que compõe o musical, e a exploração de outro diálogo do filme, com prática de pronúncia e discussão sobre sotaques, dialetos e regionalismos linguísticos. Há uma atividade sobre dilemas, em que os alunos leem dois textos sobre impasses éticos, realizando atividades de interpretação, exploração do vocabulário e revisão da *second conditional*. Os alunos também podem ler um conto

denominado Hurricane, de Sue Barton, que narra a história do encontro de um menino com um alienígena durante um furacão. Os alunos realizam atividades de compreensão e interpretação, revisam vocabulário sobre fenômenos da natureza e exploram o vocabulário do texto. Há, nesta parte do livro, uma seção Art Corner, na qual os alunos estudam a arte do pintor holandês Albert Eckhout. Nessa atividade, revisam tempos verbais no passado, interpretam o contexto e a obra do artista e são convidados a produzir arranjos semelhantes aos dele para incluir em sua teen magazine.

Na seção Extra Activities 2, os estudantes fazem uma revisão dos tempos verbais, revendo formas no passado simples e particípio de verbos regulares e irregulares, respondendo a um quiz que retoma os temas tratados no livro e revisa o simple past, o present perfect e o past perfect, bem como realizam uma atividade de preencher espaços em branco para revisão do uso de wish. Também podem jogar o board game Have you ever...?, em duplas ou grupos, revendo o uso do present perfect para perguntar e responder sobre experiências vividas. Podem ainda ler o conto de Hans Christian Andersen, The Emperor's new clothes, com uma série de atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, as quais exploram o vocabulário, personagens, contexto, trama, conflito e tema do texto. Há ainda uma outra seção Art Corner, na qual os estudantes podem estudar a influência de uma modalidade artística sobre as outras, como a influência da pintura sobre a poesia e vice-versa, através do estudo de releituras da Mona Lisa, de Leonardo da Vinci, em canções e gravuras, e da leitura de um poema inspirado no quadro The Scream, de Edvard Munch, entre outras obras. Os alunos refletem sobre arte, aprofundam seu vocabulário no idioma e realizam uma série de atividades de interpretação e fruição.

Após as Extra Activities, há o Glossary do livro para o 8o ano, o qual contém uma lista extensa de verbos irregulares com suas múltiplas traduções e a seção Language Reference, dividida nas quatro partes do livro do aluno, sistematizando as estruturas linguísticas estudadas. A parte 1 traz a sistematização de used to para falar de ações passadas habituais, dos usos e estruturas de funcionamento do modal will para falar do futuro e das orações condicionais estudadas. A parte 2 apresenta a sistematização do present perfect e do uso de alguns modais para conselhos, sugestões e possibilidades. A parte 3 organiza o funcionamento dos sufixos -ful e -less, e traz os usos do present perfect com expressões como since, never e so far, além dos usos e funcionamento de expressões com some e any, o uso dos pronomes reflexivos e a regência verbal dos verbos em que se usa o infinitivo com to. A parte 4 apresenta a organização do past perfect, dos pronomes relativos when, where, who e which, dos phrasal verbs, do verbo wish e de algumas expressões utilizadas em conversas e diálogos para expormos e pedirmos opiniões, e demonstrarmos concordância e discordância.



Como sugestões de leitura, a bibliografia recomendada ao aluno sugere a leitura dos contos de fadas e histórias infantis estudados no livro, bem como dos livros *My princess boy* (KILODAVIS, 2011) e *Why am I different?* (SIMON & LEDER, 1979), os quais abordam a temática da diversidade, estudada especialmente nas unidades 6 e 7.

O Quadro 4 mostra a composição das seções nas diferentes unidades do livro *Alive!* para o 8o ano. Assim como nos livros para o 6o e o 7o ano, todas as unidades iniciam e terminam com as mesmas seções, mas as seções intermediárias variam ao longo do livro. Uma análise de suas páginas aponta que, ao todo, ele traz 103 fotografias, 209 ilustrações e figuras, 8 boxes da categoria *Language in Action*, 7 boxes de *Language for life*, 3 boxes da categoria *Grammar note*, 4 boxes da categoria *On the web*, 23 boxes da categoria *Did you know...?*, 4 boxes da categoria *Language variation*, 3 boxes de *Pronunciation spot* e 1 box de *Learning strategies* dentro das unidades.

O estudante entra em contato com elementos variados da cultura, tais como músicas, filme, contos infantis e obras de diferentes artistas. Tem acesso a gêneros textuais diversos, como revista, notícia, carta de leitor, reportagem, quiz, horóscopo, piada, poema, cartum, lista, calendário, resenha, manchete, passagem, entrevista, discurso, provérbio, resumo, sumário, palestram fábula, entre outros. O aluno é convidado a desempenhar inúmeras ações, como interpretar, observar, analisar, ler, ouvir, escrever, falar, conversar, contar, ligar, associar, organizar, categorizar, perguntar, responder, inferir, selecionar, adivinhar, preencher, repetir, identificar, prever, dentre muitas outras.

Chama a atenção neste livro a complexidade de funções que o aluno é convidado a desempenhar como produtor de textos, assumindo múltiplas posições enunciativas. Para sua *teen magazine*, o aluno deve criar o nome da revista, elaborar seu layout, redigir uma carta de leitor e sua resposta, como colunista conselheiro, produzir um horóscopo, uma entrevista, a ser feita utilizando tanto a oralidade como a escrita, produzir notícias e leads, um resumo de livro, um *cinquain* poem e o sumário de sua revista. O aluno é ainda desafiado a produzir um gênero híbrido, uma releitura de um conto de fadas com um tom cômico, misturando conto e piada.

| Unit: | 1            | 2  | 3            | 4             | 5                      | 6                    | 7            | 8            |
|-------|--------------|--|--------------|---------------|------------------------|----------------------|--------------|--------------|
|       | Let's start! | Let's start!                             | Let's start! | Let's start!  | Let's start!           | Let's start!         | Let's start! | Let's start! |
|       | Let's read!  | Let's listen and practice pronunciation! | Let's talk!  | Let's listen! | Let's read and listen! | Let's read and talk! | Let's read!  | Let's read!  |

| Unit:            | 1                              | 2                              | 3                              | 4                              | 5                                 | 6   | 7                               | 8                              |
|------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|---|---------------------------------|--------------------------------|
| Seções<br>8o Ano | Let's read<br>and listen!      | Let's focus<br>on<br>language! | Let's read!                    | Let's read!                    | Let's focus<br>on<br>language!    | Let's focus<br>on<br>language!                  | Let's listen<br>and read!       | Let's read<br>and listen!      |
|                  | Let's listen<br>and talk!      | Let's talk!                    | Let's focus<br>on<br>language! | Let's focus<br>on<br>language! | Let's sing!                       | Let's learn<br>about<br>idioms and<br>proverbs! | Let's focus<br>on<br>language!  | Let's focus<br>on<br>language! |
|                  | Let's focus<br>on<br>language! | Let's play!                    | Let's listen<br>and read!      | Let's play<br>a game!          | Let's read,<br>talk and<br>write! | Let's read<br>more!                             | Let's learn<br>about<br>fables! | Let's read<br>and talk!        |
|                  | Let's read!                    | Let's read!                    | Let's sing!                    | Let's listen<br>and sing!      | Let's learn<br>about<br>leads!    | Let's<br>listen!                                | Let's read<br>and talk!         | Let's sing!                    |
|                  | Let's act<br>with<br>words!    | Art corner                     | Let's act<br>with<br>words!    | Let's read<br>more!            | Let's act<br>with<br>words!       | Let's act<br>with<br>words!                     | Let's act<br>with<br>words!     | Let's act<br>with<br>words!    |
|                  |                                | Let's act<br>with<br>words!    |                                | Let's act<br>with<br>words!    |                                   |   |                                 |                                |

Quadro 4: composição das unidades de Alive! para o 8o Ano (elaborado pela autora).

Conceitos científicos do universo jornalístico, como a noção de lead, entram em contato com conceitos espontâneos que o aluno desenvolveu sobre como se caracteriza uma revista, tensionando os dois universos conceituais. Quanto às estratégias de aprendizagem, os alunos são estimulados a desenvolver métodos para memorizar verbos irregulares e explorar gêneros textuais variados, o que mostra coerência com a proposta de produzir uma revista. Os alunos também refletem sobre as estratégias que já empregam e são convidados a aprender ponderando sobre seus próprios erros no uso da língua.

Destaca-se ainda no livro a profundidade das discussões sobre variação e reflexão linguística, na esteira das tarefas de Bagno e Rangel (2005), bem como a sugestão de atividades que envolvem textos literários e abordam a temática da diversidade, tema transversal proposto nos PCNs (BRASIL, 1998). Por fim, ressalta-se a atenção dada ao caráter metafórico e polissêmico da língua, através de atividades que exploram os sentidos de expressões idiomáticas e provérbios, remetendo ao caráter de imanência também da produção de sentidos, pela transposição de elementos de diferentes domínios cognitivos.

## 5.5 ALIVE! 9o ANO

No 9o ano, Alive! traz como temática exclusivamente o mundo das artes e suas conexões. Na capa, há, à esquerda, um palco com um artista em uma performance. Ao seu lado, vê-se um pintor trabalhando em canvas, com uma série de lápis e papéis próximos a ele. À direita, uma mulher produz uma escultura sobre uma mesa, e podem ser vistas imagens de ícones das artes do teatro e do cinema: fitas de rolos de filmes e as duas máscaras, feliz e triste, que remetem ao universo das performances teatrais.



coleção Alive! é a proposta de produção de um blog de artes. Para os alunos e escolas que não têm acesso à internet, o livro sugere fazê-lo em papel, nesse caso, um arts booklet. Vê-se, na página de abertura da parte 1, duas imagens de blogs de arte. Na seção, é explicado e definido o que é um blog, há a sugestão da ferramenta Blogger para a criação dos blogs dos estudantes, os quais são convidados a escolher um título para seu projeto e criar um layout que remeta ao mundo das artes, com fotografias e desenhos de algo que represente esse domínio na região em que o aluno vive.

A unidade 1, Movies, tem como objetivo “learn to talk about movies and make recommendations”, estando dividida em sete seções: Let’s start!, Let’s read!, Let’s listen!, Let’s focus on language!, Let’s talk!, Let’s read and sing! e Let’s act with words!.

Let’s start! traz imagens e pôsteres de filmes famosos de diferentes gêneros e épocas do cinema, além de um texto sobre a história das telas de projeção e o nascimento do cinema. Os alunos precisam numerar imagens de diferentes tipos de telas de projeção conforme são apresentadas no texto. Também exploram frases do texto que estão na voz passiva, reescrevendo-as a partir de exemplos na voz ativa, respondendo ainda a questões de compreensão que utilizam a estratégia de scanning.

Em Let’s read!, os alunos leem duas resenhas e os dois pôsteres dos filmes *The Kid*, de Charles Chaplin e *Menino Maluquinho*, baseado no livro do cartunista Ziraldo, respondendo a perguntas sobre as informações dos textos, observando seu vocabulário e expressões figuradas.

Em seguida, leem uma série de definições de diversos tipos de filmes, escrevendo seus nomes nos espaços em branco dos enunciados que os descrevem e analisando suas características.

Na seção *Let's listen!*, os estudantes ouvem e leem um diálogo do desenho animado *Procurando Nemo* em que os personagens Dory e Marlin tentam se comunicar com uma baleia, procurando falar nos dialetos de baleias. Há questões de interpretação, observação e discussão linguística, os alunos discutem variações linguísticas a partir dos dialetos que os personagens tentam falar no diálogo. Em seguida, ouvem e repetem palavras pronunciadas no inglês padrão britânico e americano, ouvindo depois outra lista de palavras e assinalando se são pronunciadas no padrão americano ou britânico. A seção também traz um box *Did you know...?*, que informa que o r final não é pronunciado também em muitas regiões dos Estados Unidos, na Austrália, em partes do Caribe e em outros lugares, mostrando aos alunos que existem muitas variações além daquelas do suposto inglês padrão britânico e americano.

*Let's focus on language!* apresenta aos alunos o funcionamento da voz passiva na língua inglesa, nos tempos verbais *simple present* e *simple past*. Os estudantes leem um pôster do filme *Green Lantern* e outros enunciados de textos já lidos na unidade, assinalando os elementos de ação das frases e observando as diferenças entre a voz ativa e a voz passiva através de Quadros. Depois, voltam ao texto sobre o filme *The Kid*, lido na seção *Let's read!*, para encontrar frases na voz passiva e na voz ativa. Em seguida, completam enunciados com informações sobre outros filmes, empregando a voz passiva no tempo verbal adequado. A atividade que finaliza a seção é uma entrevista com o ator Logan Lerman, protagonista do filme *Percy Jackson e o ladrão de raios*. Os alunos devem preencher trechos da entrevista com formas verbais fornecidas, e assinalar ao que elas se referem, se a um estado, condição, ação no passado, ação que começou no passado e continua no presente, ação no presente, ação cujo praticante é desconhecido, ação em progresso, afirmação no presente, etc., analisando as funções de formas verbais diversas no idioma em estudo.

Em *Let's talk!*, os alunos são convidados a conversar, em duplas, sobre filmes. É dada uma Quadro com modelos de perguntas e respostas que os alunos podem seguir para desenvolver um diálogo com um colega, falando sobre o tipo do filme escolhido, seus atores, contexto, trama, final, recepção pela crítica e ainda discorrendo sobre seus tipos de filme, atores e diretores favoritos. Após a conversa, os alunos devem escrever um relato da fala do colega, descrevendo seus gostos e a caracterização que fez do filme que escolheu, para apresentar à sua turma.

Em *Let's read and sing!*, os alunos ouvem a canção *I don't wanna miss a thing*, da banda americana *Aerosmith*, que foi trilha sonora do filme blockbuster *Amargedom*. Devem então

indicar enunciados na música que se referem a uma possibilidade, a uma ação em progresso e a afirmações ou ações no presente, revisando formas verbais e suas funções. Em seguida, ouvem novamente e cantam a canção, junto com o CD. Depois, são apresentados ao gênero textual blurb, que se trata de uma resenha curta que recomenda um filme, livro ou obra de ficção. Os estudantes leem a blurb da contracapa do DVD do filme Armagedom, destacando palavras ou frases que elogiam e recomendam o filme, bem como indicando de que tipo de filme ele faz parte.

Na seção *Let's act with words!*, os alunos são desafiados a escrever uma blurb de um filme, recomendando-o, para ser incluída em seu projeto anual, o blog de arte. A situação de comunicação é descrita, bem como a estrutura a ser seguida na produção do texto e as diretrizes do processo de redação, que incluem organizar a proposta, preparar o primeiro rascunho, fazer a edição em duplas e publicar a versão final do texto no blog.

A unidade 2 denomina-se *Television* e tem por objetivo “use language to present arguments for and against a topic and to make summaries”. A unidade é composta por sete seções: *Let's start!*, *Let's read and talk!*, *Let's listen and play!*, *Let's focus on language!*, *Let's read!*, *Let's listen!* e *Let's act with words!*.

*Let's start!* apresenta aos alunos dois artigos, publicados em jornais, a favor e contra a mídia televisiva. No primeiro, há uma defesa da TV, que tem sido acusada de aumentar a violência, o analfabetismo e o sedentarismo. A tese do artigo traz um elogio à TV, com o argumento de que ela propicia que as pessoas se informem e se organizem em torno de temas que podem ser benéficos à sociedade, com o exemplo de fãs da série *Starman*, os quais fundaram a organização *Literacy Volunteers of America*. No segundo, há uma notícia que relata que a TV iraniana foi proibida de realizar programas culinários sobre gastronomia internacional, sob a acusação de que esse tipo de programa, que apresenta hábitos alimentares estrangeiros, promove o declínio da tradição cultural iraniana, que perde sua “pureza”. Os alunos respondem a questões de pré-leitura, discutindo suas opiniões sobre a TV e se preparando para ler sobre o tema, e de pós-leitura, interpretando as informações fornecidas e discutindo-as.

*Let's read and talk!* propõe que os estudantes realizem um debate sobre a televisão. Através de perguntas e de um texto que descreve o gênero debate, os alunos aprendem mais sobre como um debate funciona. Os alunos também preenchem lacunas do texto a partir de uma lista de palavras, colocando-as em seus lugares apropriados e estudando vocabulário sobre debates. Em seguida, se organizam em dois grupos, decidindo se irão se posicionar contra ou favor da televisão, quais temas irão debater em relação ao assunto e como irão construir seus

argumentos. Depois, escutam, com o CD, mais argumentos em favor e contra a TV, assinalando aqueles que já haviam sido levantados quando organizaram os grupos. Por fim, leem uma Quadro com expressões que podem ser usadas para controlar o debate, apresentar argumentos e discordar de argumentos.

Let's listen and play! propõe que os alunos façam um quiz, inspirado no programa televisivo do filme *Who wants to be a millionaire*. Em duplas, o aluno A ouve o CD e responde às 8 questões de seu quiz, enquanto o estudante B anota as respostas de A. Depois, o mesmo ocorre com os papéis trocados, e os alunos comparam o número de acertos, apontando o vencedor. As perguntas versam sobre temas diversos, com os estudantes testando seus conhecimentos gerais.

Em Let's focus on language!, os alunos estudam a voz passiva no present perfect e no simple present, acompanhada pelo verbo to get (Everyone gets noticed now and then, etc.). Os alunos realizam atividades de ler e assinalar e preencher com as formas verbais adequadas, praticando as estruturas.

Na seção Let's read!, os estudantes são convidados a ler três diferentes sinopses da trama do desenho infantil Bob Esponja, realizando atividades de compreensão textual que envolvem assinalar e responder. Em seguida, escutam a canção tema de Bob Esponja e respondem a questões sobre seu conteúdo. Por fim, leem e ouvem frases sobre o desenho animado, sublinhando as partes faladas mais fortes nas frases, observando a relação entre entonação e significado.

Em Let's listen!, os alunos exploram a canção Mr. Cellophane, de John Kander e Fred Ebb, a qual faz parte da série de TV musical adolescente *Glee*. A seção começa com uma questão perguntando aos alunos se já assistiram à série. Os alunos então leem um resumo da trama. Depois, escutam a canção, assinalando as rimas que contém e cantam junto.

Let's act with words! sugere aos estudantes que escrevam a sinopse de uma série de TV de gostem. A seção traz uma sinopse completa da série *Glee*, como modelo, além de descrever a situação de comunicação e propor as diretrizes do processo de produção. Há ainda, na seção, o box Did you know...?, explicando o que são spoilers, os quais os alunos devem evitar na redação de sua sinopse.

As learning strategies que encerram a parte 1 oferecem sugestões sobre como aperfeiçoar o conhecimento da língua inglesa através do hábito de assistir a filmes. Há sugestões de estratégias para serem desenvolvidas antes, durante e depois de assistir a um filme, com uma lista de websites que os alunos podem acessar para ler sinopses e resenhas e assistir a trailers

na internet. Em seguida, na seção *Assess your learning*, os alunos elencam o que aprenderam nessa parte, sozinhos, com o livro e o professor, e com seus colegas e amigos.

A parte 2 denomina-se *Art on paper and stage* e seu *learning plan* é: “talk about theater and literature”. Há, nas páginas, uma série de fotos que remetem a contextos teatrais e literários, e também a seção *What kind of learner are you?*, a qual descreve os estilos de aprendizagem visual, auditivo e cinestésico, convidando os alunos a testarem seus estilos de aprendizagem em dois sites da internet e buscarem utilizar estratégias compatíveis com eles para aprender melhor.

A unidade 3 é chamada *Theater*. Seus objetivos são “learn to describe plays” e “review verb forms and functions”. A unidade divide-se em sete seções: *Let’s start!*, *Let’s read and talk!*, *Let’s focus on language!*, *Let’s sing!*, *Let’s listen!*, *Let’s read more!* e *Let’s act with words!*.

Em *Let’s start!*, os alunos respondem, em duplas, se já foram ao teatro, que peças assistiram e se participaram de peças teatrais na escola. Em seguida, observam uma imagem que remete à peça *The phantom of the opera*, assinalando a opção de tipo teatral em que ela se encaixa (*musical*, *comedy*, *drama*, *love story*). Depois, com o CD, leem e ouvem a letra da canção *The phantom of the opera*, usada na peça, assinalando e respondendo a questões de interpretação e de compreensão, explorando o vocabulário do texto.

Em *Let’s read and talk!*, os alunos discorrem sobre outros musicais a que assistiram ou conhecem, contando também se sabem de músicas que eles trazem. Em seguida, leem a página do website do musical da Broadway *Billy Elliot*, inspirado no filme do mesmo nome, realizando atividades de interpretação de completar, assinalar, marcar verdadeiro ou falso e corrigir os enunciados falsos. Depois, discutem, em grupos, a partir do tema do musical, que narra a história do garoto *Billy Elliot*, o qual sonhava em ser bailarino, sobre seus sonhos e os preconceitos que podem ter de enfrentar ao tentar realizá-los.

*Let’s focus on language!* propicia aos estudantes uma revisão de modos e tempos verbais da língua inglesa, mais especificamente do imperativo, *future*, *present perfect*, *simple present* e *simple past*. Os alunos leem resenhas críticas do musical *Billy Elliot* e também um texto sobre a biografia do bailarino brasileiro *Thiago Soares*, fazendo atividades de associar os tempos e modos verbais aos enunciados, responder a perguntas de compreensão textual e preencher um Quadro com enunciados que podem ter sido utilizados na entrevista que gerou o texto da biografia de *Thiago*.

Na seção *Let’s sing!*, os estudantes interagem com a canção *Circle of life*, do musical *Rei Leão*, adaptado do desenho animado de 1994. Os alunos completam as lacunas da letra a partir de uma lista de antônimos, ouvem, cantam e respondem a uma questão de interpretação que emprega a estratégia de *skimming*, explorando o sentido geral da expressão *Circle of life*,

que intitula a música, e praticam a pronúncia de th em inglês, através do box Pronunciation spot, em palavras como the, there, than e though, path, etc.

Em Let's listen!, os estudantes respondem, em duplas, a perguntas sobre seus hábitos de cinema. Em seguida, escutam uma notícia que anuncia uma nova edição do desenho Rei Leão, a ser lançada em 3D nos cinemas, assinalando questões de compreensão textual e ouvindo novamente para checar suas respostas.

Na seção Let's read more!, os alunos leem uma resenha da peça teatral *The importance of Being Earnest*, escrita em 1895 por Oscar Wilde, assinalando questões que exploram a estrutura do gênero textual e respondendo a questões de compreensão global do texto.

Fechando a unidade, em Let's act with words!, os alunos são desafiados a redigir uma resenha de uma peça teatral ou musical, expressando sua opinião sobre ela. A seção traz detalhes da situação de comunicação, da estrutura do gênero e das diretrizes do processo de produção escrita.

A unidade 4, Literature and comics, traz o objetivo de “learn to report what people say and to express your opinion about literary works”. A unidade contempla sete seções: Let's start!, Let's read and talk!, Let's learn more about Shakespeare!, Let's focus on language!, Let's sing!, Let's read more! e Let's act with words!.

Em Let's start!, os estudantes leem pequenos trechos das peças teatrais shakesperianas *Macbeth* e *Henry V*. Os mesmos trechos são enunciados duas vezes: no original e em uma versão contemporânea, simplificada. Os alunos exploram os textos a partir de atividades de compreensão, interpretação, comparação e análise, que envolvem responder a perguntas e assinalar características dos textos, conhecendo um pouco sobre a obra do escritor mais famoso da língua inglesa e discutindo variações linguísticas.

Na seção Let's read and talk!, os alunos respondem, em pares, a perguntas sobre suas preferências de leitura, se preferem ler ficção ou não-ficção, qual seu livro favorito, seus gêneros literários preferidos e sua opinião sobre filmes adaptados de livros. Em seguida, leem uma texto sobre peças teatrais de Shakespeare adaptadas aos quadrinhos, respondendo a questões de interpretação e explorando o vocabulário apresentado.

Let's learn more about Shakespeare! apresenta citações famosas da obra de Shakespeare, as quais os alunos leem e interpretam.

Em Let's focus on language!, os alunos estudam diferentes tipos de regência verbal empregadas no discurso indireto, revisando e aprofundando os modos de funcionamento do reported speech, a partir de enunciados do texto lido na seção Let's read and talk! anterior. Os alunos são apresentados a listas de verbos que seguem as regências verb + to, verb + object +



to, verb + ing e verb + that, lendo, em seguida, quadrinhos de Shakespeare adaptados e completando enunciados sobre eles que utilizam reported speech, utilizando as regências verbais sistematizadas.

Na seção Let's sing!, os alunos exploram a pronúncia de alguns ditongos na língua inglesa, ouvem e completam a letra da canção Love story, de Taylor Swift, a qual faz referência a narrativa shakespereana Romeu e Julieta, realizando atividades de compreensão textual e observação do reported speech em trechos da música. Por fim, ouvem novamente e cantam junto.

Let's read more! convida os alunos a lerem uma resenha do filme Shakespeare in love, que narra a suposta vida amorosa do escritor. Os alunos respondem a perguntas de pré-leitura, leitura e pós-leitura, explorando as informações apresentadas na resenha. Na seção Let's act with words!, os estudantes são convidados a redigir uma resenha de um livro ou filme para seu blog de artes.

Na seção Learning strategies que encerra a parte 2, os alunos leem dicas de estratégias de aprendizagem que podem adotar a partir da leitura de textos literários. Os alunos são incentivados a ler poesias e outros gêneros, a criar um book club para compartilhar e discutir leituras com amigos e a procurar compreender textos literários a partir de seu tema, contexto, personagens, narrador e lições que expressam, além de fazer anotações sobre palavras, expressões novas e citações interessantes que encontram nestes textos. A seção também traz sugestões de websites nos quais os alunos podem encontrar poemas, peças, contos e romances para ler. Há ainda a seção Assess your learning, na qual os alunos descrevem suas aprendizagens nesta parte, consigo, com colegas e amigos e com o livro e o professor.

A parte 3 é intitulada The Art of music and technology e seu learning plan envolve: "talk about music and digital technology". Nas páginas de abertura, há uma lista de websites em que os alunos podem encontrar músicas e letras de músicas em inglês, além de uma seção que traz dicas de estratégias de aprendizagem sobre como aprender mais inglês, especialmente pronúncia, explorando o universo da música através da internet. Os alunos são aconselhados a ouvir música com os amigos, acompanhando as letras, a explorar características de músicas, como tom, rimas, mensagens e vocabulário, e a interagir com músicas através de karaokê, o que pode ser feito também em alguns sites da internet.

A unidade 5 é chamada Music. Seu objetivo é "learn to talk about your musical preferences and review how to make comparisons". A unidade possui oito seções: Let's start!, Let's read!, Let's learn more about multi-word verbs!, Let's read, listen and talk!, Let's focus on language!, Let's sing!, Let's read more! e Let's act with words!.

Let's start! começa com a leitura de uma reportagem sobre o festival musical Rock in Rio, relatando a história e os impactos do evento no mundo da música, da cultura e dos negócios. Os alunos realizam atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, explorando informações do texto. Em seguida, desenvolvem uma tarefa em que devem imaginar que são responsáveis pela organização do próximo Rock in Rio, escolhendo os artistas que irão se apresentar no palco principal e organizando a ordem da apresentação de suas performances.

Em Let's read!, os alunos leem uma entrevista com a cantora e atriz americana Jennifer Lopez, na qual ela conta sobre sua carreira e como a concilia com a maternidade. Os estudantes realizam atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, fazendo inferências sobre o texto a partir do título e das imagens, associando as perguntas da entrevistadora às respostas da cantora, respondendo a questões de interpretação e explorando termos anafóricos empregados.

Na seção Let's learn more about multi-word verbs!, os alunos estudam diversos verbos frasais, observando seu funcionamento em enunciados da entrevista de Jennifer Lopez e em trechos de letras de músicas diferentes, praticando sua pronúncia e entonação com o CD e explorando seus significados.

Let's read, listen and talk! aborda outra entrevista, essa com a cantora americana Lady Gaga. Os alunos escrevem perguntas à cantora, fazendo de conta que são repórteres, a partir de diretrizes do editor do canal que promoveu a entrevista. Em seguida, ouvem a entrevista real e checam as perguntas que formularam. Depois, simulam uma entrevista com outro cantor, a partir de estruturas formulaicas dadas pelo livro, praticando-a com um colega. Por fim, discutem, em grupos, a respeito das vantagens e desvantagens da vida de celebridade.

Em Let's focus on language!, os estudantes revisam o emprego do verbo used to para falar sobre hábitos passados e os modos comparativo e superlativo na língua inglesa, a partir de um trecho da entrevista de Lady Gaga em que ela afirma que, quando era mais jovem, costumava ter como ídolos os cantores Michael Jackson e Cindy Lauper. Os alunos respondem a questões pessoais sobre coisas que costumavam fazer quando mais jovens, enquanto analisam o funcionamento de used to. Depois, releem enunciados de textos anteriores da unidade em que são empregados adjetivos no modo comparativo e no superlativo, observando como funcionam, respondendo a perguntas e completando Quadros.

Let's sing! convida os alunos a explorarem a canção Music, da cantora Madonna. Como pré-leitura, os alunos perguntam e respondem, em duplas, a questões sobre suas preferências e habilidades musicais. Depois, leem a letra e preenchem espaços em branco com as preposições of, on, to, at e with, ouvindo a música logo depois, para checar suas respostas. Em seguida,

realizam atividades de interpretação, observação de expressões idiomáticas e de metáforas presentes na letra, ouvindo novamente para cantar junto.

Na seção *Let's read more!*, os alunos leem uma linha do tempo da biografia do cantor Ray Charles, observando o tempo verbal, a presença de expressões na voz passiva e praticando como dizer, em inglês, os anos que aparecem no texto. Por fim, em *Let's act with words!*, são convidados a redigir uma linha do tempo biográfica de algum músico ou cantor famoso, a ser incluída em seus blogs de arte.

A unidade 6 denomina-se *Technoworld* e tem como objetivo “learn to report a past experience and how you feel about it”, estando dividida em oito seções: *Let's start!*, *Let's read!*, *Let's focus on language!*, *Let's read and talk!*, *Let's listen!*, *Let's learn more!*, *Let's read more!* e *Let's act with words!*.

Em *Let's start!*, os estudantes realizam atividades de discussão em duplas e em grupos sobre o tema dos nativos digitais, lendo e interpretando quatro tirinhas de cartum que apresentam o assunto de maneira cômica e crítica.

Na seção *Let's read!*, os alunos leem um texto que critica o uso exagerado de tecnologias muito caras e complexas por crianças pequenas, discutindo o tema também em duplas e em grupo, realizando atividades de compreensão e interpretação e de exploração do vocabulário e dos pronomes relativos empregados no texto.

Em *Let's focus on language!*, revisam funções dos verbos modais *should*, *can* e *may*, do verbo “do” para indicar ênfase e de palavras compostas, a partir de trechos do texto lido na seção anterior e de uma charge que discute a relação dos jovens com a tecnologia, respondendo ainda a questões de interpretação sobre ela.

*Let's read and talk!* traz um texto sobre transtornos comportamentais relacionados ao uso exagerado da internet. Os alunos respondem a questões de pré-leitura e pós-leitura, discutindo o tema em grupos a partir de uma lista de perguntas.

Na seção *Let's listen!*, os estudantes escutam um especialista falando sobre internet addiction, assinalando verdadeiro ou falso em enunciados sobre o texto ouvido, completando espaços em branco em trechos do texto e ouvindo novamente para verificar suas respostas.

Em *Let's learn more!*, os alunos leem uma piada a respeito da vida antes do computador, a qual faz uma brincadeira com o vocabulário relacionado à tecnologia digital (*A keyboard was a piano; A virus was the flu, etc*). Os alunos realizam atividades que exploram o vocabulário do texto, bem como novas expressões que surgiram com o uso da internet, tendo de traduzir o significado de abreviaturas e acrônimos utilizados na comunicação digital (*2day=today*,

Cya=see you, THX=thanks, etc) e compor uma lista com outras abreviaturas e acrônimos que consigam lembrar.

Em *Let's read more!*, os aprendentes são convidados a ler um depoimento sobre a vida antes do computador. Há atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura que envolvem discussão do tema e interpretação do texto utilizando a estratégia de scanning.

*Let's act with words!* fecha a unidade sugerindo aos alunos que escrevam um depoimento com o título *My life before...*, em que eles relatam uma experiência ou hábitos passados antes do surgimento de algo que tenha trazido grandes mudanças, contando como se sentem sobre essa experiência. A situação de comunicação é descrita, bem como a estrutura do texto, e são sugeridos passos para o processo de redação.

As *learning strategies* que encerram a parte 3 do livro trazem sugestões de como a internet pode ajudar os estudantes a aprender mais inglês. Há dicas de dois websites em que os alunos podem cadastrar seus e-mails para receber conteúdo diariamente (a word/idiom a day) e listas de websites em que eles podem praticar speaking, reading e writing, melhorar sua pronúncia e habilidades de compreensão oral, estudar vocabulário, acessar dicionários, jogar e encontrar mais materiais. Os alunos ainda completam as atividades da seção *Assess your learning*, na qual descrevem suas aprendizagens nesta parte do livro, consigo, com colegas e amigos e com o livro e o professor.

A parte 4 é denominada *Art and life*. Seu *learning plan* é “talk about dance, painting, architecture and sculpture”. Nas páginas que abrem essa parte, há fotografias de movimentos de dança e também um pequeno texto com ideias para o projeto anual dos estudantes, o blog de arte, sugerindo que eles criem um avatar digital adicionando sua própria voz, através do aplicativo online Voki e criando um livro digital de fotos em [pimpumpum.net/bookr](http://pimpumpum.net/bookr).

A unidade 7, *Dance*, tem por objetivo “learn to talk about different kinds of dance and how to make a coherent text”. Possui apenas cinco seções: *Let's start!*, *Let's listen and talk!*, *Let's read!*, *Let's focus on language!* e *Let's act with words!*.

Na seção *Let's start!*, os alunos observam a webpage do jornal *Los Angeles Times*, trazendo imagens e a manchete de uma reportagem sobre a companhia brasileira de dança Grupo Corpo, as quais os alunos leem e interpretam. Em seguida, associam seções de um jornal a diferentes manchetes de notícias, observando seus vínculos temáticos. Depois, organizam vocabulário referente a diferentes estilos de dança, agrupando-os a partir de uma lista fornecida em forma de nuvem de palavras (*wordcloud*).

Em *Let's listen and talk!*, os alunos iniciam a seção ouvindo a uma conversa entre um jurado e um finalista do programa televisivo *Britain's Got Talent*, completando-o com palavras

e expressões que ouvem no espaços em branco, assinalando características de oralidade do texto e respondendo a questões de interpretação. Em seguida, realizam uma tarefa em duplas, na qual precisam formular perguntas e respostas para completar duas biografias de finalistas do programa.

Let's read! traz uma descrição e uma resenha do espetáculo Ovo, da companhia de dança Cirque du Soleil, além de uma biografia da dançarina brasileira Deborah Colker, que criou as coreografias dos dançarinos no espetáculo. Os alunos leem os três textos e realizam atividades de interpretação, análise das características dos gêneros textuais, observação do vocabulário e revisão de tempos verbais, completando lacunas na biografia de Colker com verbos no simple past, simple present e present perfect, escolhendo as formas verbais adequadas a partir de um box com opções diversas.

Na seção Let's focus on language!, os alunos estudam diversas linking words, usadas para adição de ideias, contraste, comparação, explicação, sequenciamento e finalização, a partir de excertos dos textos lidos na seção anterior e preenchendo outros três excertos de textos que falam sobre diferentes modalidades de dança. Também revisam referenciação pronominal a partir de excertos dos textos da seção Let's read! anterior.

Em Let's act with words!, os alunos são convidados a redigir a biografia de algum dançarino famoso mundialmente ou em sua comunidade, inspirando-se nas biografias de dançarinos lidas nas seções anteriores da unidade, a ser postada em seu blog de arte.

A unidade 8 é chamada Painting, architecture and sculpture. Seu objetivo é "learn to describe art works and learn about word formation". A unidade possui quatro seções: Let's start!, Let's focus on language!, Let's talk and sing! e Let's act with words!.

Em Let's start!, os alunos analisam a pintura View from Mount Holyoke, do pintor americano Thomas Cole, lendo também um pequeno texto descritivo sobre ela e explorando o contexto e o vocabulário. Em seguida, observam uma fotografia da casa Waterfall, projetada pelo arquiteto americano Frank Lloyd Wright, lendo também um pequeno texto que a descreve e narra seu processo de criação, respondendo a questões de interpretação, explorando o vocabulário e observando fotografias de outras obras arquitetônicas. Os alunos são convidados então a descrever algum prédio ou casa interessante que esteja envolto por uma paisagem especial em sua região. Depois, os estudantes observam fotografias de duas esculturas do artista plástico brasileiro Edgard de Souza, com duas crianças que as imitam. Leem também um texto que descreve as esculturas e seu contexto de produção, realizando atividades de interpretação e de exploração de vocabulário, especialmente de matérias primas utilizadas para a criação de esculturas artísticas, discutindo ainda esculturas importantes de sua cidade ou região.

Let's focus on language! apresenta aos alunos atividades sobre diversas palavras compostas na língua inglesa, explorando seus sentidos e sua composição morfológica.

Na seção Let's talk and sing!, os alunos conversam sobre pintura, descrevendo obras do artista Vincent Van Gogh, em duplas. Em seguida, ouvem a canção Vincent (Starry, starry night), de Don McLean, em homenagem ao pintor, enumerando as estrofes que se referem as obras que os alunos descreveram na atividade anterior. Depois, com o CD, praticam a pronúncia de palavras com a letra y no final. A seguir, ouvem duas crianças descrevendo a pintura Persistence of Memory, de Salvador Dali, completando as lacunas de seu diálogo com as palavras que faltam. Por fim, são convidados a descrever, em duplas, a pintura Paranoiac Village, de Dali, a qual apresenta uma ilusão de ótica que pode revelar tanto uma vila como um rosto.

Em Let's act with words!, os alunos terminam a unidade escrevendo um texto descritivo sobre uma pintura. A seção traz a descrição da situação comunicativa, a estrutura do texto, dicas de expressões linguísticas e vocabulário que pode ser utilizado, além dos passos do processo de produção escrita.

Na seção Learning strategies que encerra a parte 4, os alunos leem uma lista de características de um bom aprendente de línguas, assinalando aquelas que possuem. Há ainda a seção Assess your learning, na qual os alunos descrevem suas aprendizagem nesta parte, consigo, com colegas e amigos e com o livro e o professor.

As Extra Activities 1 oferecem atividades que complementam o que foi visto nas partes 1 e 2 do livro. Os alunos leem e realizam atividades sobre resenhas de filmes, revisando a voz passiva, aprendem a ler e falar sobre restrições e indicações de faixa etária para audiências de cinema, criam e praticam um diálogo convidando um amigo para ir ao cinema e completam uma atividade de palavras cruzadas com vocabulário relativo ao universo fílmico. Leem um texto sobre a famosa novela brasileira Escrava Isaura, respondendo a questões de interpretação, fazem uma pesquisa com sua turma sobre suas opiniões a respeito da TV, ouvem trechos e diálogos de filmes e os completam, exploram a pronúncia de diversas palavras, jogam um guessing game no qual têm de adivinhar o filme em que o colega está pensando, a partir de pistas, leem sobre teatro no Brasil, revisando a regência de verbos utilizados no discurso indireto e realizam atividades de interpretação e exploração de vocabulário do conto A Pair of Silk Stockings, de Kate Chopin.

As Extra Activities 2, trazem a leitura do conto The Nightingale and The Rose, de Oscar Wilde, explorando também diversos aspectos linguísticos que aparecem na obra, completando um resumo sobre ela e interpretando-a. Há também a leitura de um poema sobre o amor que

utiliza metáforas com termos relacionados a computadores, com atividades que estimulam os alunos a analisar profundamente algumas metáforas linguísticas e conceituais para o amor. Os alunos também podem realizar atividades de revisão de referência pronominal, emprego de *used to*, usos e funções dos conectores e formação de palavras.

Após as *Extra Activities*, há o *Glossary*, que inclui também uma lista com os verbos regulares presentes nos textos do livro. Em seguida, a seção de *Language Reference* traz Quadros e explicações organizadas sobre *passive voice*, *functional language*, *indirect speech*, *comparative* e *superlative adjectives*, uso do verbo *do* para dar ênfase, uso dos modais, formulação de perguntas com pronomes interrogativos, uso de conectores, referenciação pronominal, palavras compostas e tempos verbais. As recomendações bibliográficas ao aluno incluem sugestões de dicionário, contos, poemas, romances e crônicas, ampliando a interação do estudante com gêneros variados na língua estrangeira.

O Quadro 5 mostra a composição das seções nas diferentes unidades do livro *Alive!* para o 9º ano. Assim como nos livros anteriores, todas as unidades iniciam e terminam com as mesmas seções, mas as seções intermediárias variam. Uma análise de suas páginas aponta que, ao todo, ele traz 135 fotografias, 96 ilustrações e figuras, 9 boxes da categoria *Language in Action*, 8 boxes de *Language for life*, 3 boxes da categoria *Grammar note*, 28 boxes da categoria *Did you know...?*, 1 box de *On the Web* e 3 boxes de *Pronunciation spot*.

O estudante entra em contato com elementos variados do mundo das artes. A organização temática das seções permite-lhe conhecer mais sobre diferentes modalidades artísticas, usando para isso a língua inglesa. Tem acesso a gêneros textuais diversos, como blog, resenha, sinopse, blurb, pôster, entrevista, música, reportagem, debate, quiz, notícia, poema, biografia, drama, história em quadrinhos, linha do tempo, charge, piada, depoimento, descrição, conto, entre outros. O aluno é convidado a desempenhar inúmeras ações, como interpretar, observar, analisar, ler, ouvir, escrever, falar, conversar, contar, ligar, associar, organizar, categorizar, perguntar, responder, inferir, selecionar, adivinhar, preencher, repetir, identificar, prever, dentre muitas outras.

| Unit: | 1            | 2                    | 3                    | 4                    | 5            | 6            | 7                      | 8                        |
|-------|--------------|----------------------|----------------------|----------------------|--------------|--------------|------------------------|--------------------------|
|       | Let's start! | Let's start!         | Let's start!         | Let's start!         | Let's start! | Let's start! | Let's start!           | Let's start!             |
|       | Let's read!  | Let's read and talk! | Let's read and talk! | Let's read and talk! | Let's read!  | Let's read!  | Let's listen and talk! | Let's focus on language! |

| Unit:            | 1                        | 2                        | 3                        | 4                                   | 5  | 6                        | 7                        | 8                     |
|------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------------|--|--------------------------|--------------------------|-----------------------|
| Seções<br>9o Ano | Let's listen!            | Let's listen and play!   | Let's focus on language! | Let's learn more about Shakespeare! | Let's learn more about multi-word verbs! | Let's focus on language! | Let's read!              | Let's talk and sing!  |
|                  | Let's focus on language! | Let's focus on language! | Let's sing!              | Let's focus on language!            | Let's read, listen and talk!             | Let's read and talk!     | Let's focus on language! | Let's act with words! |
|                  | Let's talk!              | Let's read!              | Let's listen!            | Let's sing!                         | Let's focus on language!                 | Let's listen!            | Let's act with words!    |                       |
|                  | Let's read and sing!     | Let's listen!            | Let's read more!         | Let's read more!                    | Let's sing!                              | Let's learn more!        |                          |                       |
|                  | Let's act with words!    | Let's act with words!    | Let's act with words!    | Let's act with words!               | Let's read more!                         | Let's read more!         |                          |                       |
|                  |                          |                          |                          |                                     | Let's act with words!                    | Let's act with words!    |                          |                       |

Quadro 5: composição das unidades de Alive! para o 9o Ano (elaborado pela autora).

Destaca-se, no livro para o 9o ano, a coerência temática entre todas as seções e unidades, abordando o universo da arte e propiciando discussões profundas que permitem relacionar esse universo à vida dos estudantes. Há novamente uma presença extensiva da literatura, como no livro para o 8o ano. Os alunos aprendem sobre Shakespeare, estudando aspectos da vida do escritor, características de suas obras e sua relevância para o mundo sociocultural contemporâneo, ao acessar releituras que têm sido feitas atualmente. Os alunos também têm a oportunidade de ler dois contos literários de autores renomados da língua inglesa, realizando atividades que exploram muito bem o contexto social retratados nas obras e que propiciam ampla exploração do vocabulário que elas empregam.

Novamente, os aspectos metafóricos e polissêmicos dos sentidos languageiros são estudados, nos contos, quadrinhos e poema que conjuga tecnologia e amor. A arte também entra na discussão sobre as estratégias de aprendizagem. Os alunos são convidados a assistir a filmes e ler livros literários para aprender mais inglês, hibridizando estratégias de aprendizagem e



fruição. Destaca-se também a discussão sobre estilos de aprendizagem e o uso da internet como ferramenta de aprendizagem.

O livro propõe um projeto anual totalmente digital, o Arts blog, que pode ser feito em papel, como Arts booklet, caso a escola não possua acesso à internet. Neste projeto, os alunos são convidados a produzir uma variedade de gêneros textuais sobre arte, como blurb de filme, sinopse de série de TV, resenha de peça de teatro, de filme ou de livro, linha do tempo biográfica de algum músico importante, depoimento sobre a vida antes de alguma tecnologia ou invenção, podendo utilizar elementos líricos no texto e descrição de uma pintura. O livro traz boas instruções e orientações sobre como produzir os textos, o que pode colocar as atividades nas ZDPs dos estudantes e proporcionar andamentos.

## 5.6 DISCUSSÃO

Após ter percorrido detalhada e atentamente todas as páginas da coleção, retomo meus critérios que análise, buscando responder a cada um deles pontualmente:

- De que modo a língua inglesa é conceptualizada na coleção e apresentada ao aprendente?

Segundo a linguística cognitiva e a teoria sociocultural, não há um ponto de vista neutro sobre a língua ou linguagem. Sempre que agimos languageiramente, efetivamos construais, ou seja, construções e interpretações sobre aquilo de que falamos, trazendo para nosso discurso nosso conhecimento enciclopédico, nossas vivências, registradas em nossa memória a partir de construais de experiências anteriores. Assim, os autores de *Alive!*, eles mesmos linguistas aplicados, conceptualizam a língua inglesa, objeto de ensino da coleção, como um sistema complexo, mutável, metaestável e dinâmico, o que demonstra coerência entre o manual do professor e o livro do aluno, pois os autores fazem o que dizem e oferecem ao estudante enquadramentos sobre a língua que consideram sua variação, sua dependência dos contextos e sua negociação de sentidos. Paradoxalmente, apresentam também inúmeros padrões linguísticos, formas que se repetem e permitem a compreensibilidade, usabilidade da língua e efetividade das interações. Desde o título da coleção: *Alive!*, até o modo de organização temática, sequencial e da distribuição de seções, atividades e tarefas e tratamento de elementos linguísticos, a língua é conceptualizada como múltipla, em mutação, em movimento.

Há um texto do neurobiólogo Humberto Maturana no qual ele compara a evolução biológica das espécies aos caminhos da água que cai de uma montanha durante uma tempestade: a água vai caindo e, conforme escorre pela superfície da montanha, cria caminhos,

pequenos valos na terra e nas pedras, por onde a chuva tende a passar novamente sempre que desce a montanha, uma vez que o próprio movimento da água vai formando esses caminhos e passagens. Para o autor, o mesmo ocorre na biologia: conforme as espécies se reproduzem e multiplicam, os caminhos que foram bem sucedidos a gerações passadas dos indivíduos daquela espécie tendem a se repetir, de modo que é a própria viabilidade do viver que vai criando as formas e a organização sistemática da vida ao longo do tempo.

Penso que a mesma analogia de Maturana à evolução biológica, pode ser empregada também à linguagem: os caminhos que uma vez foram viáveis tendem a se repetir, estabilizando formas que permitem a identificação de padrões, os quais não existem a priori, mas vão se formando ao longo no tempo, conforme a ação e o movimento. Pelo fato de oferecerem, nas atividades do livro, uma visão dinâmica da linguagem, e propiciarem aos estudantes que desenvolvam respostas e produzam enunciados e textos de maneira aberta, processual e criativa, os autores de *Alive!* conseguiram transmitir a essas atividades esse caráter paradoxal da linguagem, em que formas e forças se hibridizam e são produzidas pela ação, ao longo do tempo.

Ademais, a coleção explora eficientemente a relação da língua com a linguagem, uma vez que oferece atividades de compreensão e de produção em que os alunos precisam interagir com modalidades semióticas diversas, atentando a aspectos languageiros e comunicacionais que excedem uma visão reducionista do objeto de ensino. No que se refere ao domínio sociocultural, a língua inglesa é conceptualizada como língua franca, ferramenta semiótica relevante à comunicação e ao desenvolvimento em um mundo cada vez mais interconectado e permeado por tecnologias digitais, as quais criam uma rede de inteligência coletiva. Mas a língua inglesa não é reificada na obra como superior a outras línguas, nem concebida apenas como hegemônica. Ela é conceptualizada como uma possibilidade de ampliação de horizontes, de autoconhecimento, de expansão da subjetividade, podendo e devendo ser alvo de críticas, como o é em algumas tirinhas sobre variação linguística da coleção, que problematizam a pregnância da língua inglesa no mundo.

- De que modo o processo de ensino e aprendizagem é conceptualizado na coleção e apresentado ao aprendente?

Assim como com relação à língua e à linguagem, a *obuchenie* também é conceptualizada como metaestável e processual, evidenciando novamente coerência entre as perspectivas teóricas assumidas no manual do professor e as atividades produzidas nos livros do aluno. Há uma preocupação com a sequencialidade das ações e dos temas abordados, pegando o aluno pela mão e o introduzindo no universo da língua inglesa a partir do que lhe é mais familiar e

pessoal, levando-o, paulatinamente, a desafios mais complicados e difíceis. Tanto a linguagem como a aprendizagem são apresentadas dessa maneira. No livro do 6o ano, o aluno lê textos menores, interage com vocabulários e expressões mais cotidianas e literais, passando progressivamente a ter contato com textos maiores e mais formais, com expressões linguísticas mais complexas e figurativas, conhecendo e empregando estruturas mais abstratas e metafóricas e produzindo textos mais complexos, relativos a temas mais diversificados.

O processo de ensino e aprendizagem é também dinâmico no sentido de que o aluno faz atividades variadas o tempo todo, não há um ritmo estanque, nem fases estáticas de apresentação e exposição, prática e produção (presentation, practice, production). Na mesma unidade e seção, o aluno é exposto à língua praticando-a e aprende sobre ela, produzindo-a, embora haja, certamente, momentos de maior exposição na introdução das unidades e de maior produção nas seções de fechamento. Também é dinâmico no que concerne às mediações, mediação do artefato, mediação social e automeiação. O tempo todo o aluno interage com mediadores que vão variando, ora apenas o livro, ora o livro e o colega, ora o livro e o CD, ora o livro e o professor, ora o livro e um grupo de colegas, ora seu projeto anual, ora websites da internet, etc., em um processo de mediações diversas, por vezes em ritmo mais lento e por vezes mais acelerado.

O processo de ensino e aprendizagem é efetivamente conceptualizado como de responsabilidade compartilhada entre professores e alunos. As diversas estratégias e dicas de aprendizagem apresentadas, os momentos de assessment do processo educativo, as sugestões de websites e bibliografias, os boxes com dicas e possibilidades de consulta, as seções de referência e glossário indicam, no próprio projeto gráfico da coleção, que é preciso que o aluno reflita sobre sua aprendizagem, avaliando-a e criando condições para sua autorregulação, em um processo de aprendizagem que também apresenta elementos de avaliação dinâmica. O professor, o livro, os colegas são todos mediadores, participantes imprescindíveis à aprendizagem, porém, o aluno também precisa colocar-se à frente do processo, desenvolvendo ações que o estimulem, usando para isso, a própria língua como mediadora.

- Quais temas se fazem presentes nas atividades e tarefas e de que modo são propostos?

Os temas são amplos e variados, mas foram, sem dúvida, pensados considerando os gostos e interesses da faixa etária para a qual o livro se dirige. São propostos levando em conta conhecimentos prévios, trazendo imagens e elementos que buscam contextualizar as temáticas abordadas e preparar o aluno para discuti-las. Como já dito, o modo temático de apresentação segue uma sequência que vai de temas mais familiares e cotidianos a assuntos mais abstratos e globais. Desde quem sou, meus hábitos, minha casa e rotina, até os problemas do mundo, as

relações entre países, o universo da cultura e o domínio das manifestações artísticas. Realmente, os temas são apresentados de maneira contextualizada, e eles mesmos contextualizam os usos e estruturas da língua estudados em cada seção e unidade.

Há vinculação temática entre as atividades e seções, entre os livros da coleção, os textos abordados e as ações languageiras produzidas. Senti falta de alguns temas, no entanto, como, por exemplo, o universo dos videogames, tão presente no mundo dos alunos que lecionei, dessa faixa etária, nos últimos anos.

Mas, sem dúvida, *Alive!* aborda o universo da tecnologia digital de forma rica, sistemática e crítica, possibilitando adentrar esse domínio para aprender mais inglês, para aprender mais sobre os temas tratados nas unidades e para refletir sobre os aspectos positivos e negativos da cultura digital, vislumbrando que postura cada um pode e deve adotar quanto a ela. Em Gomes e Gomes (2013), quando analisamos um livro didático do PNLD de 2011, uma de nossas maiores críticas à coleção residiu no fato que ela apresentava ao aluno o universo da cultura digital apenas dentro do próprio livro, sem sugerir websites e tarefas que envolvessem o uso da internet e de ferramentas digitais. *Alive!* corrige essa lacuna com louvor, uma vez que há a sugestão de diversos websites para pesquisa e ampliação da aprendizagem e as diversas tarefas, atividades e estratégias de aprendizagem sugeridas envolvem o uso de ferramentas digitais, como blogs, avatares, exercícios, leituras, permitindo levar o input e o output também ao universo digital. Certamente, faltou uma abordagem mais enfática das tecnologias móveis e aplicativos para celular, mas isso pode ser justificado pela mudança excessivamente veloz do mundo das tecnologias digitais, pois a tecnologia móvel e os aplicativos para celulares não eram tão pervasivos e populares em 2012, quando a obra foi lançada, como o são hoje em dia.

- Que tipos de atividades e tarefas são propostas no livro do aluno?

As atividades e tarefas propostas são diversificadas e levam em conta diferentes habilidades cognitivas. Sem dúvida, as habilidades de comparação, categorização, busca por padrões e hibridização se fazem presentes, as quais, conforme argumenta a linguística cognitiva, configuram-se como as habilidades básicas do funcionamento cognitivo humano. Como já descrito nas seções anteriores, as atividades e tarefas envolvem ações amplamente variadas, como observar, analisar, identificar, assinalar, organizar, enumerar, sequencializar, ordenar, destacar, responder, perguntar, discutir, argumentar, debater, concordar, discordar, assentir, indicar, interpretar, corrigir, demonstrar, distinguir, entre muitas outras, podendo levar o estudante à internalização de saberes linguísticos. Há atividades de caráter mais individual e de caráter mais interacional e colaborativo, tarefas que sugerem ir além dos

limites da sala de aula, atividades mais de compreensão, atividades em que compreensão e produção se intercalam, como medidas variadas, e atividades de maior produção. Há atividades de caráter mais lúdico, outras de cunho mais abstrato, atividades de fruição, atividades de caráter analítico, imprimindo à coleção um ritmo dinâmico, sem monotonia.

- Em que medida as atividades e tarefas proporcionam interação e colaboração?

Interação e colaboração se fazem presentes de maneiras diferentes. Há principalmente atividades em duplas, em que os alunos utilizam perguntas, produzem perguntas e respostas, preparam apresentações ao resto da turma, discutem temas variados, compartilham suas produções e oferecem feedback. Há também atividades em grupos menores, geralmente lúdicas, e atividades em grupos maiores, que envolvem tarefas mais desafiadoras e exposição a vários interlocutores. Há tarefas colaborativas que envolvem utilizar a língua para produzir mais língua, para alcançar um objetivo extralinguístico e para aprender sobre temas variados. Novamente, o modo como as ações educativas foram organizadas oferece um ritmo dinâmico, os alunos interagem e colaboram de maneiras variadas, ora mais e ora menos. Essa variedade de ações educacionais pode permitir que os processos de aprendizagem ocorram nas Zonas de Desenvolvimento Proximal dos estudantes, bem como pode proporcionar andamentos, uma vez que os alunos interagem com diferentes colegas em situações diversas e com propósitos que também variam, podendo ajustar-se a eles e construir conhecimento colaborativamente.

- De que modo as tarefas e atividades da coleção incentivam a autonomia?

As tarefas e atividades incentivam a autonomia exatamente por essa variedade de ações, das mais simples às mais complexas, desde aquelas que necessitam da ajuda do livro e do professor, passando por aquelas que o aluno faz com colegas, até aquelas que lhe exigem uma ação totalmente individual. Nessa interação com o mundo discursivo da sala de aula, com os ambientes, contextos e domínios abordados nas seções do livro, com as pessoas e artefatos que os circundam, os alunos podem exercer atividades de regulação de sua fala, primeiro pelos outros e depois por si mesmos, aprendendo o idioma e se desenvolvendo cognitivamente, expandindo sua atuação sobre os domínios genéticos e modificando o modo de funcionamento de suas funções mentais.

No que diz respeito às tarefas da educação linguística propostas por Bagno e Rangel (2005), podemos observá-las na coleção *Alive!*. O letramento está presente tanto no manual do professor, que adota o conceito de multiletramentos, quanto nos livros do aluno, em que há atividades e tarefas vinculadas à compreensão e produção de textos de gêneros variados. O português brasileiro não é propriamente discutido, mas trata-se de uma coleção para o ensino de inglês toda em inglês. Entretanto, norma, variação e mudanças linguísticas são

extensivamente tratadas pela coleção, em atividades nas quais os alunos refletem sobre variações da língua inglesa de diferentes localidades geográficas, níveis de formalidade e propósitos comunicacionais relacionados. Na esteira dessa discussão, a coleção oferece diversas oportunidades de reflexão linguística, possibilitando também que o professor incremente atividades que se dirijam à questão dos direitos linguísticos, da ampliação de repertórios e da inclusão e/ou exclusão causada pela educação linguística em língua estrangeira no Brasil. Quanto à literatura, esta também se faz presente, tanto mediante a leitura de contos, fábulas, poesias, histórias infantis, releituras de peças teatrais e histórias em quadrinho, com atividades que envolvem compreensão, interpretação e discussão, quanto em atividades que tematizam a vida de alguns escritores, dramaturgos e romancistas.

Depois de responder às questões de meus critérios de análise e revisitar as tarefas de Bagno e Rangel (2005), retomo meus objetivos específicos de pesquisa, buscando discuti-los:

- a) identificar as concepções teóricas e didático-metodológicas sobre ensino e aprendizagem e sobre língua e linguagem presentes no manual do professor, discutindo-as a partir da práxis do diálogo entre a teoria sociocultural e a linguística cognitiva;

Acredito que esse objetivo foi alcançado, pois consegui explicitar as concepções presentes no manual do professor e discuti-las à luz da práxis, o que foi feito na seção 5.1 deste capítulo. Penso, porém, que mais discussões podem ser feitas, em investigações futuras, tensionando a ação que fundamenta a práxis ao movimento e ao dinamismo que orienta a teoria dos sistemas adaptativos complexos, adotada pelos autores de *Alive!* Creio também que me falta ainda um conhecimento mais pormenorizado da linguística cognitiva, das diversas teorias de área e suas mais recentes constatações e resultados de pesquisa, a fim de que eu realmente possa indicar contribuições pontuais da LC à abordagem da língua em contextos de ensino e aprendizagem. Minha análise me fez notar que *Alive!* aborda aspectos figurativos e metafóricos da língua de forma contextualizada e socioculturalmente relevante, porém, a relação entre a metáfora conceitual, por exemplo, e sua contribuição a atividades em materiais didáticos ainda poderia ser melhor desenvolvida. Também a gramática cognitiva seria uma teoria interessante a explorar. Em *Alive!*, os conhecimentos gramaticais são sistematizados através, principalmente, de quadros. A linguística cognitiva costuma conceptualizar construções gramaticais através de diagramas mais atrativos e visualmente lógicos, o que pode ser uma contribuição à área de materiais didáticos. Ainda, a relação da língua e com a linguagem pode ser aprofundada sob uma perspectiva da linguística cognitiva, impulsionando reflexões sobre os processos que as conectam e as derivam, em uma abordagem que aprofundaria a discussão

sobre a noção de imanência na produção de forças e formas, processos e estados de comunicação e produção de sentidos.

- b) analisar de que modo tarefas e atividades propostas nos livros do aluno traduzem as concepções teóricas e didático-metodológicas apresentadas no manual do professor, discutindo o modo como conceptualizam o processo da obuchenie;

Creio que esse objetivo também foi alcançado, especialmente nesta seção da tese em que discuto o ritmo, os deslocamentos e as interações proporcionadas pelas atividades no livro do aluno, caracterizando elementos de complexidade à obuchenie, com movimentos, ritmos intercalados, atividades mais abertas e mais fechadas, ordem e caos, estabilidade e instabilidade, em relações que também podem ser concebidas como dialéticas, produtoras de diferenças e impulsionadoras da práxis, através de mediações diversas.

- c) refletir sobre como linguagem e cognição se interrelacionam nas tarefas e atividades propostas na coleção, indicando caminhos para a educação linguística enquanto práxis que postula um diálogo entre a teoria sociocultural e a linguística cognitiva.

Creio que a análise que empreendi corrobora a premissa de que cognição e linguagem estão entrelaçadas e compõem um continuum, derivando uma da outra em coprodução, reafirmando também a imanência dos processos cognitivo-linguísticos. Nas atividades e tarefas da coleção, as ações e habilidades se coproduzem, os alunos aprendem a pensar pensando, a falar falando, a escrever escrevendo, desenvolvendo habilidades a partir do uso, estabilizando formas através de forças, mais ou menos como a água que cai da montanha na analogia de Maturana. A variedade de ações educativas com a língua e sobre a língua parece indicar que são mantidas vivas as afirmações de Vygotsky de que o funcionamento mental opera principalmente por meio de artefatos culturais e mediações sociais, nas interações, e que a cognição e a linguagem são modos de ação, práxis da vida, as quais “descem a montanha” a partir da corporeidade biológica, das experiências e contextos ambientais e socioculturais dos falantes.

Considerando meu problema de pesquisa: de que modo a coleção didática *Alive!* (MENEZES et al., 2012) do PNLD-LEM pode se constituir como potencial mediadora da educação linguística em língua estrangeira? e meu objetivo geral, que foi o de investigar o potencial de mediação do livro didático do PNLD-LEM para a educação linguística brasileira, creio que a coleção didática *Alive!* pode se constituir como mediadora da educação linguística em língua estrangeira através de uma práxis mediada por atores diversos e concebida processualmente, em constante reavaliação e reconstrução. Uma práxis jamais acabada, movimento permanente e imprevisível.

Findados os quatro anos de estudo da coleção, posso afirmar que *Alive!* é um material didático de qualidade, produzido por profissionais competentes da linguística aplicada e da área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, e que a coleção mesma foi construída com base em sua práxis de professores pesquisadores, os quais propõem uma práxis ao professor e alunos que utilizarão a coleção, convidando-os a uma prática teoricamente informada do ensino e da aprendizagem.

Se há críticas a fazer? Com certeza, a coleção deixa de explorar certos aspectos da faixa etária, como os videogames, sobre os quais já me referi, não aborda o tema das tecnologias móveis, em voga na contemporaneidade, discute pouco a temática da inclusão e de outros temas transversais, como as culturas indígenas e afrodescendentes brasileiras, além de exigir, para seu efetivo funcionamento, que o professor que a utilize tenha domínio aprofundado do idioma inglês, faça uso contínuo do manual do professor e esteja constantemente disposto a estudar e aprender.

Os temas e atividades da coleção são inovadores e desafiadores, de modo que o professor tem de ser capaz de manter-se a si mesmo e a seus alunos motivados, e precisa também conseguir analisar as lacunas e potencialidades de seus alunos a fim de abordar as atividades e tarefas do livro de maneira que eles consigam realizá-las, complementando-as e/ou simplificando-as. Mas a coleção efetivamente apresenta uma abordagem rica, teoricamente informada e conceitualmente adequada do processo de ensino e aprendizagem, oferecendo um enquadramento complexo, processual e contextualizado das ações educativas. Aprendi muito analisando a coleção, por diversas vezes tive de parar a tese porque tinha ideias e assinalava atividades e tarefas que poderia adaptar para utilizar com meus próprios alunos. Nesse sentido, *Alive!* foi mediadora de minha própria práxis como professora, além de pesquisadora.

Na seção a seguir, apresento minhas considerações finais, discutindo as possíveis contribuições do que abordei aqui à Linguística Aplicada, problematizando a pesquisa no campo e indicando possibilidades investigativas futuras.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre 21 de setembro e 26 de outubro de 2016, cursei uma última disciplina no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS, este PPG que tem me acolhido já há quase doze anos, se contados os tempos da iniciação científica, mestrado e doutorado. Quando as aulas começaram, me questionei sobre por que resolvi participar desta disciplina,



não tinha necessidade de cumprir créditos ou de me engajar em mais uma atividade junto ao programa, dentre as tantas tarefas em que estive absorpta nesses dias de finalização de tese.

Refletindo sobre essa questão, creio que fui movida, em primeiro lugar, pela saudade. Ainda estou vinculada ao PPGLA, mas penso que começo a sentir a falta que fará em minha vida ocupar esta posição de pesquisadora em formação, pesquisadora-estudante, ao menos formalmente, pois estou certa de que continuarei diversos processos de aprendizagem, inclusive em LA, até o fim da vida. O segundo aspecto que me motivou foi a ementa da disciplina, que teve por objetivo “Oportunizar a discussão e a reflexão sobre o escopo, o entendimento e as possibilidades da Linguística Aplicada na atualidade, tomando por base textos de autores diversos que a problematizam” (OSTERMANN & SOUZA, 2016). Ao findar de uma tese, penso ser relevante ponderar a respeito do campo científico para o qual ela intenta contribuir, bem como refletir sobre a relação desta pesquisa(dora) com este campo, tendo por horizonte desdobramentos atuais e possibilidades de investigação futuras.

A disciplina denominou-se “Problematizando a Linguística Aplicada”, que foi coordenada pela professora Ana Cristina Ostermann e ministrada pela pós-doutoranda Joseane de Souza. Na disciplina, realizamos uma série de interlocuções com linguistas que colocam questões à LA, propondo um movimento reflexivo de dobra da ciência sobre si mesma, na tentativa de (re)definir o campo, seus avanços, limitações, fronteiras e desafios. Discorro, aqui, a respeito de considerações de alguns dos autores que lemos no intento de pensar como minha própria pesquisa pode contribuir para a LA.

A tese que tenho desenvolvido nos últimos quatro anos pode ser brevemente retomada assim: o livro didático utilizado para o ensino e a aprendizagem de línguas é um artefato cultural (VYGOTSKY, 2005; 2007). Enquanto tal, constitui-se como produto que é resultado de amálgamas de processos e atividades de pesquisa, de experimentos e de práticas pedagógicas, os quais personificam e produzem concepções de linguagem e de ensino e aprendizagem. O livro didático institui um programa, uma proposta a respeito de como o processo de ensino e aprendizagem de uma língua na escola pode ocorrer, de como devem ser as aulas, as tarefas desenvolvidas, as relações entre professores e estudantes e entre estudantes, de como a linguagem deve ser apresentada, explicada, praticada. Assim, este artefato cultural resulta de uma práxis e busca instituir uma práxis. Produto de processos, sua função é pôr em marcha outros processos e gerar outros produtos, constituindo-se em um mediador da educação linguística. O que investigo nas análises que desenvolvi é como essa mediação está planejada no livro didático, em sua sequencialidade curricular, nas temáticas que aborda, no modo como

categoriza a língua inglesa enquanto objeto de estudo e na forma como estão delineadas as tarefas pedagógicas propostas.

Como linguista aplicada, assumo, epistemológica e ontologicamente, que o fundamento do humano é a ação e, conseqüentemente, as mudanças por ela geradas. Tomo o conceito de práxis, desenvolvido por Lev Vygotsky (2004[1926]) em sua teoria sociocultural, como alicerce fundamental de minha reflexão. Vygotsky (1924-1934)<sup>13</sup> adotou o conceito de práxis da filosofia histórico-materialista dialética de Karl Marx (1845-1880), o qual, por sua vez, encampou o conceito da filosofia hegeliana (1801-1831), a partir filosofia de Heráclito (515-475 A.C.) na antiguidade grega (LANTOLF & POEHNER, 2014). Mas cada um desses filósofos concebeu o que a práxis é de uma maneira levemente diferente, com adaptações, concessões e concepções próprias, resultantes de sua própria ação, inerentemente produtora de mudanças, dos contextos em que estavam inseridos e de suas experiências pessoais. Sua práxis sobre a práxis gerou um conceito de práxis diferente a cada teorização. Relato isso para justificar minha própria interpretação do que seja a práxis: para mim, ela é a própria mudança, os fluxos e a constante processualidade de todas as coisas, o que me aproxima filosoficamente, pela adoção da posição filosófica de imanência, mais da práxis heraclitiana do que propriamente da marxista, o que posso discutir em um trabalho de investigação futura, interdisciplinando a linguística aplicada com a filosofia.

Produzi meu principal diálogo sobre a práxis junto de Lantolf e Poehner (2014), os quais propõem que a dicotomia entre teoria e prática na área de ensino e aprendizagem de segunda língua pode ser eliminada adotando-se a perspectiva da práxis, que não é meramente uma proposição teórica, mas um modo de encarnar a atividade de ensinar e aprender, aquilo que Vygotsky (2005) denominou obuchenie, unidade multidirecional e dialética que produz o ensinante, o aprendiz, e seu mundo. Para Lantolf e Poehner (2014), a práxis é a ação humana teórica e praticamente informada, a qual produz os efeitos cíclicos matéria-ideia-matéria-ideia ou prática-teoria-prática-teoria, unidades dialéticas da mesma processualidade.

Na educação linguística (BAGNO & RANGEL, 2005), isso implica uma não hierarquização entre as atividades de ensino e pesquisa e uma consideração a respeito da constância delas enquanto práticas cognitivas, desencadeadoras de aprendizagem e de desenvolvimento, na e sobre a linguagem. Lantolf e Poehner (2014) defendem a circularidade entre teoria e prática advogando em favor da junção dialética entre a TSC, como teoria da mente que explica os processos psicológicos, a aprendizagem e o desenvolvimento, e a LC, como

---

<sup>3</sup> As datas entre parênteses indicam os períodos mais produtivos das obras destes autores.

campo de estudos que, a partir de verificações empíricas, fundamentadas principalmente, em termos metodológicos, na linguística de corpus, oferece inovadoras teorizações científicas sobre a linguagem. Para eles, ambas teorias se complementam, viabilizando uma unificação praxeológico-dialética da aprendizagem de línguas, porque procuram explicar seus objetos concebendo-os dinamicamente, com base nos usos, nas práticas e nos processos. A conjunção entre a TSC e a LC enquanto práxis é um dos caminhos futuros que pretendo trilhar como pesquisadora, aprendendo mais também sobre a linguística de corpus e a linguística computacional, perspectivas que podem fundamentar empiricamente resultados de investigações futuras.

Uma vez que na noção de práxis encontro uma perspectiva que unifica teoria e prática como pontos de chegada e não de partida do afazer do linguista aplicado, concebendo teoria como prática e prática como teoria, explorei a mediação do livro didático como materialização de processos que instituem processos. Assumi então que a educação linguística é mediada pelo livro didático assim como é dele mediadora, de modo que, por meio do livro didático, aprendemos o aprender e linguajamos a linguagem, aprendendo a língua e linguajando a aprendizagem. Os autores com quem fizemos interlocuções na disciplina Problematizando a LA estão sendo importantes em minha práxis na tese porque suas elucubrações indicam a necessidade de privilegiarmos essa dinamicidade, em detrimento de adotarmos pressupostos fixos e concepções imutáveis sobre a linguagem, sua ciência e suas relações com a cognição e a aprendizagem.

O primeiro pesquisador com quem dialogamos na disciplina foi Moita Lopes (2006). Ele propõe uma LA mestiça, que faça interlocução entre teorias transversais aos campos das ciências sociais e das humanidades. Tal LA teria por objetivo “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p. 14), intentando vincular o trabalho de pesquisa a uma epistemologia e a teorizações que digam algo sobre e com o mundo atual e que interroguem pressupostos daquela LA que se alinhava ao projeto inicial da modernidade, disciplinar e positivista.

Moita Lopes (2006) adverte, porém, que não está tentando inaugurar uma nova escola de LA, cujos princípios seriam explícitos em um quadro bem delineado, invalidando os demais. Isso seria para ele, talvez, uma maneira de abrir a LA a um neopositivismo. Na verdade, o que o pesquisador defende é uma LA como espaço aberto e descentralizado, composto de linhas teóricas, metodológicas, objetos de estudo e sujeitos sociais heterogêneos. Desistindo de uma LA coesa e unificada, propõe a problematização deste campo que, desde sua fundação, já é muitas vezes concebido como “a outra linguística”, uma vez que sempre se afastou da

normalização e formalização em operação na linguística tradicional desde sua instituição com o Curso de Linguística Geral (SAUSSURE, 1916), o qual posicionou como fora do escopo da linguística boa parte das características “multiformes e heteróclitas” da linguagem. Mas a LA também sempre recorreu à linguística, mesmo a estruturalista e cognitivista, nela encontrando fundamentos e reconhecimento político para se constituir como área diferente, mas afiliada.

Para Moita Lopes (2006), a LA será cada vez mais a “outra” linguística, pois fortalece-se a cada dia sua peculiaridade de refletir continuamente sobre si mesma, o que pode ser bastante mal visto por áreas científicas cristalizadas que entendem produção de conhecimento como construção de verdades absolutas. Mais do que discutir a LA como aplicação da linguística, o que já é consensual na área de que ela não é, visto que teorias meramente linguísticas costumam descrever aspectos da linguagem, de modo que não podem explicar fenômenos complexos como a aprendizagem e o ensino de línguas ou as interações languageiras institucionais, Moita Lopes reitera que a LA delinea para si objetos de estudo que transcendem uma concepção estreita de linguagem. Isso leva a uma construção interdisciplinar enquanto campo de investigação, e remete à discussão sobre o objeto de ensino, que desenvolvemos nesta tese.

Pela heterogeneidade de seus contextos de estudo, a qual pede por movimentos de pesquisa interdisciplinares, Moita Lopes (2006) reforça uma compreensão da LA não como disciplina, mas como INdisciplina, visto que ela vive a transgredir barreiras de disciplinaridade, caminhando, nômade, entre fronteiras, o que justifica a aproximação da linguagem à cognição em estudos em LA. O autor afirma também que, na contemporaneidade, não é mais possível que dependamos de argumentos e ideias de ordem transcendental que ofereçam “verdades” infalíveis, posto que nossos argumentos e ideias precisam ser considerados, discutidos e justificados à luz de escolhas éticas para as práticas sociais vividas, pensando alternativas para o futuro que desejamos. Essa argumentação de Moita Lopes me remeteu à práxis e à noção de imanência, à ciência de que o mundo que temos é o mundo que produzimos e que estamos a produzir, ao longo do tempo.

Enquanto campo de pesquisas que centra suas investigações em contextos situados, em que pessoas agem e vivem, a LA necessita levar em conta as mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica, o que encaminha para a urgência de repensar as maneiras de teorizar e fazer LA. Moita Lopes (2006) argumenta que todo o conhecimento é político, de modo que se deve discutir seus limites e, portanto, a LA não pode ser uma ciência autônoma, mas precisa considerar a politização da vida, das ações, de uma consciência de que tudo o que

se faz, tudo o que se produz, importa e gera consequências, positivas e negativas, as quais precisam ser ponderadas.

Para Moita Lopes (2006, p. 23), são necessárias teorizações que reconsiderem os modos de produzir conhecimento e que, dialogando com o mundo contemporâneo, “considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham, agem etc no contexto de aplicação”. Criticando a racionalidade a-histórica e a crença em universalizações que operou hegemonicamente no início da modernidade, o pesquisador reconhece que muitos ideais modernistas precisam continuar vigentes, como os direitos humanos, a cidadania e o conhecimento científico, mas concretizados em uma lógica de complexidade que considere os atravessamentos e as disputas de poder operadas na vida social, bem como a constante necessidade de problematização e reproblemáticação.

O questionamento contínuo possibilita, para Moita Lopes (2006), a abertura de um leque muito grande de desenhos de pesquisa e de modos de construir conhecimentos sobre a vida social, especialmente de cunho interpretativista, visto que se assume todo discurso e toda prática na perspectiva de promoção de uma ciência performativa, o que remete à práxis que defendo nesta tese.

Concordando com Aronowitz e Giroux (1991, p. 140), que afirmam que “as fundações do conhecimento legítimo desmoronaram” e que “há novos objetos de conhecimento socialmente construídos, e novos modos de vê-los, que radicalmente transgridem os limites disciplinares”, Moita Lopes indica que o preço a se pagar em uma LA INdisciplinada é a permanência do questionamento sobre o que a LA é. Tal permanência situa a (in)disciplina em uma posição de outridade, uma certa marginalidade desejada e necessária para que a LA possa contribuir para a construção de uma “agenda anti-hegemônica em um mundo globalizado” (MOITA LOPES, 2006, p. 27), o que pode contribuir para fazer proliferar versões do mundo e dos sujeitos, fomentando multiplicidades que favoreçam diferentes possibilidades linguísticas, discursivas, cognitivas e subjetivas.

Voltando-se para a educação linguística, Celani (2016) propõe que um dos desafios na LA contemporânea diz respeito à construção de saberes locais na relação entre teoria e prática, global e local, no âmbito do ensino e da aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Para a autora, o ensino de inglês e a formação continuada de professores dessa língua fazem parte da LA. Adotando a concepção de LA mestiça, nômade e INdisciplinar de Moita Lopes (2006), a pesquisadora discute os conceitos de global e local estabelecendo uma analogia entre a teoria como saber global e a prática como saber local.

Para Celani (2016), o global envolve-se mais intimamente com o projeto modernista, que teve início no século XIX e viveu até a década de 1930. Tal projeto visava, segundo a autora, “à universalidade, à standardização e à sistematização, com previsibilidade e eficiência, à adoção de valores que definem o progresso” (CELANI, 2016, p. 547). As concepções estanques de teorias seriam representantes desse projeto na medida em que objetivam fornecer explicações gerais sobre o funcionamento dos fenômenos sobre os quais se debruçam, bem como porque recebem legitimidade discursiva devido a seu lugar de fala, oriundas que são do domínio acadêmico-científico, prestigiado em nossa coletividade contemporânea como produtor de saberes mais “verdadeiros” do que outros.

Já o local seria, para Celani, incorporado pelo projeto pós-moderno, o qual apropria-se das diferenças enquanto uma “versão revista do projeto anterior” (CELANI, 2016, p. 547). Neste projeto, o saber local é incorporado de acordo com suas próprias regras, encontrando representações conforme seus objetivos e formas. No projeto pós-moderno, as práticas, enquanto saberes locais, encontrariam um lugar de legitimação, uma vez que se intenta não uma universalização, mas uma problematização reflexiva do que está instituído.

Estabelecendo esse paralelismo entre teoria enquanto global, prática enquanto local, Celani (2016) interroga-se a respeito de como colocar teoria e prática em uma correlação que seja produtiva para ambas. Para ela, a prática precisa estar informada por uma teoria, mas não há apenas uma teoria. Há uma pluralidade delas. Nesse âmbito, eu gostaria de contribuir com a pesquisadora com a ponderação de que toda a teoria é também uma prática, visto que ela é produzida no bojo de uma atividade bastante desafiadora que é o pesquisar. Se considerarmos todo o fazer teórico também como prática, a partir da ideia de práxis, podemos explicar por que existem tantas teorias, muitas vezes contraditórias, sobre o mesmo objeto de estudo. Há uma pluralidade de teorias porque o fazer teórico é em si uma prática contextualizada e situada. Segundo a linguística cognitiva, tudo o que dizemos e pensamos, visto serem linguagem e cognição aspectos entrelaçados dos mesmos processos, o fazemos a partir de uma perspectiva própria, única, com base em nossa corporeidade biológica, contexto sociocultural e experiência. Cada pesquisador, produtor de teorias, não terá jamais a mesma corporeidade biológica, experiências e contextos do outro, de modo que a variação somente pode ser esperada. São os consensos e estabilidades que são construídos mediante as interações, a colaboração, a recorrência dos assentimentos.

Celani (2016) empreende uma defesa do saber local entendido como adoção de uma prática em que o local é um discurso em um contexto e somente pode ser definido em relação ao global, visto que o local é múltiplo e diversificado, tão dinâmico quanto devem ser

entendidos também os conceitos de saber, de cultura e de linguagem, estando em contínua produção e reconstrução. Para a autora, (CELANI, 2016, p. 551), “as comunidades discursivas acadêmicas são ao mesmo tempo locais e globais”, e é aí, nesta característica dialética, que vejo sua potência para a afirmação de diferenças e a reconciliação entre global e local, teoria e prática. A autora aponta que a solução para tal reconciliação estaria em uma prática informada, em que se valoriza o local como locus a partir do qual se interpreta o global e dele se apropria conforme a demanda e a necessidade, produzindo o que Celani (2016) denomina, com Kumaravadivelu (2006), de glocal.

Trata-se de uma hibridização em que se mantém “uma conversa contínua tanto com o saber local quanto com o saber global” (CELANI, 2016, p. 553), questionando os paradigmas estabelecidos face à realidade da prática e construindo redes de trocas de saberes locais, particularmente na realização de projetos. A autora afirma que o professor precisa reconhecer sua prática docente como missão inesgotável, ao que complemento que o pesquisador precisa fazer o mesmo em sua prática teórica, aproximando-se da prática docente como saber local que pode informar o global, assumindo a própria teoria como prática informada por outra prática, que é seu objeto de estudo.

Problematizando a LA e aproximando-se da ideia de uma LA como práxis, Kramsch (2015) concebe a LA como uma teoria da prática. Para ela, a LA não é e nem nunca foi a aplicação de teorias linguísticas ou de outras teorias ao problema da aprendizagem e do ensino de línguas, mas sim a prática do estudo das línguas em si, e a teoria que poderia advir dessa prática de estudo. O objeto de estudo da LA é, para a autora, o processo vivo mediante o qual falantes concretos, corporificados, delineiam contextos através de seu conjunto de regras linguísticas e são, ao mesmo tempo, delineados por eles.

Assim, a LA seria um campo de estudos eminentemente empírico, com um objeto de estudo sistêmico e complexo cujo objetivo de pesquisa seria duplo: 1) observar, explicar, analisar e interpretar a prática e comunicar os resultados da pesquisa aos praticantes; 2) refletir sobre a prática tanto do praticante quanto do pesquisador e desenvolver uma teoria da prática que seja comensurável com seu objeto de estudo (KRAMSCH, 2015), o que se alinha à práxis defendida nesta tese.

Vê-se em Kramsch (2015) o mesmo movimento de reflexividade da LA, de dobra sobre si mesma, já mencionado por Moita Lopes (2006) e praticado por Celani (2016) em suas elucubrações. O linguista aplicado também é objeto de seu objeto de estudo. Como qualquer falante, ele é esculpido pela linguagem, enquanto a esculpe. A produz, enquanto é por ela

produzido. Talvez isso explique o porquê desse movimento reflexivo tão intenso e relevante na LA.

A concepção da LA como teoria da prática é reforçada, segundo Kramsch (2015), pelas linhas teóricas que ganham proeminência dentro do campo, como a teoria sociocultural, que considera a atividade como unidade de análise central para os estudos de aprendizagem e ensino de línguas, demonstrando como a língua emerge de atividades que ela performa no nível do local ou particular, embora sempre em relação com o universal, o que remete novamente à discussão de Celani (2016).

Kramsch (2015) ainda cita outras linhas teóricas, como a da teoria da complexidade no ensino e aprendizagem de línguas e os estudos desenvolvidos em contextos corporativos e profissionais, conforme fazem, de acordo com Kramsch, os pesquisadores Candlin e Sarangi (2004), este último mencionado também por Oliveira (2009). Para a autora, há no campo uma tensão, que lhe é inerente, entre o técnico e o simbólico, a qual é também tanto a força quanto a vulnerabilidade da LA, o que remete à perspectiva dialética presente em toda a teoria sociocultural de Vygotsky. Esta tensão advém do conflito entre fortalecer teorias presentes no campo mediante sua mera aplicação, o que fortaleceria seu poder simbólico, por sua repetição discursiva no campos das ciências, ou problematizá-las, interrogando-as e criticando-as a partir da prática, dos dados produzidos no mundo empírico.

Em minha opinião, ambos os movimentos são válidos e, inclusive, necessários. É importante aplicar teorias a dados empíricos quando se está aprendendo a pesquisar. Esse fazer é também uma prática, e uma prática relevante quando se está aprendendo teorias e, mais do isso, aprendendo a ser pesquisador. Outra argumentação possível reside em aceitarmos que, ao menos em parte, toda pesquisa é aplicação de teoria, pois nenhum pesquisador cria um sistema teórico do zero a cada nova pesquisa e, mesmo suas crenças, do senso comum, podem ser concebidas como teorias, modos de conceptualização dos fenômenos, ainda que não científicos. São conhecimentos espontâneos, que se distinguem dos científicos devido a seu contexto e modo de produção, como argumenta Vygotsky. A ciência se faz pela apropriação, ao menos de certos conceitos, métodos, resultados etc., de pesquisas anteriores. Muitas vezes se esquece que o ser pesquisador é em si um processo de aprendizagem, uma educação linguística que também se estende por toda a vida. Mas, sem dúvida, problematizar as teorias, interrogá-las, refazê-las, é também importante, pois teorizar é também uma prática, e teorizar as teorias deve ser feito a fim de que possamos delinear modos diferentes, novos “óculos”, como diz Celani (2016), para conceptualizar o mundo, isto é, os dados que geramos deste mundo e novas práticas, métodos e explicações relativos a eles.



Assim, a LA se mostra paradoxal e dialética no sentido de que propõe movimentos contraditórios a respeito da relação entre teoria e prática, mas paradoxos que são positivos porque instigam a produção de diferenças. Kramersch (2015) inclusive vê no futuro da LA um acirramento dessa tensão, na luta por reconhecimento técnico por parte de financiadores e por legitimação na academia através do refinamento teórico. Ela vislumbra, para o futuro do campo, um aprofundamento de avanços recentes, como a virada social e cultural, bi e multicultural e de teorias emergentistas para o ensino e a aprendizagem de línguas, com maior atenção à historicidade, subjetividade e reflexividade. Também prevê que a LA há de continuar bastante interdisciplinar, relacionando-se com a ciência cognitiva, a geografia cultural, antropologia linguística e com teorias pós-estruturalistas.

Kramersch (2015) destaca também um acirramento da tensão entre o técnico e o simbólico na LA e, conseqüentemente, de seu caráter paradoxal, o que pode contribuir para a legitimação e fortalecimento da área. Com relação à língua inglesa, Kramersch espera uma ainda maior disseminação dela pelo planeta, o que tornará certas línguas possivelmente ameaçadas de extinção, e instigará a competição do inglês com outras línguas como chinês, português ou espanhol. A disseminação do inglês também tende a fazer com que a língua inglesa seja falada com mais sotaques, gramáticas e vocábulos variados, o que pode gerar maior incerteza em relação a questões de compreensão e entendimentos mútuos, provocando a necessidade de estudos para esclarecer ambigüidades. Além disso, Kramersch vê como necessário ainda o estudo das culturas de pesquisa dentro da própria LA, a fim de discutirmos e conhecermos o quão variado é o próprio campo.

Por fim, outro autor com quem fizemos interlocuções na disciplina e com o qual eu gostaria de encerrar minhas considerações é Rajagopalan (2003). Ao discutir a relação entre linguagem e ética, o pesquisador aposta na LA como campo de estudos da linguagem que pode salvar a linguística de si mesma, revivendo-a. Rajagopalan afirma que, como o objeto da linguística é a linguagem, mais especificamente a língua dita “natural”, tem se colocado, em demasia, em linguística, que a ética pouco tem a ver com a ciência da linguagem e seu objeto. Entretanto, para o pesquisador, a linguagem é, na verdade, um fato social e, enquanto tal, sua problematização necessita passar por um questionamento a respeito da ética da, na e pela linguagem. O autor critica linguistas como Chomsky, que têm separado em seus estudos a ciência da política. Assim como para Moita Lopes (2006), para Rajagopalan (2003), fazer ciência é uma atitude política, a qual implica, portanto, responsabilidade. O linguista produz conceitos e categorias sobre o fato social língua, de modo que sua função é fazer sentido do mundo real, dos contextos e momentos, em movimentos que são políticos e ideológicos.

O autor reporta uma expansão da ciência linguística no Brasil, enquanto em outros países, pode-se observar, para ele, certo declínio da área. Para Rajagopalan (2003), em nome de se fazer da linguística uma ciência de prestígio a qualquer custo, muitas vezes a área se enfraqueceu, ao esforçar-se em prol de um “cientismo” que a afastou de seu objeto real, abraçando abstrações e vaidades que a colocaram em isolamento. O autor defende que olhemos, a partir dos estudos da linguagem, para a psicologia e para a sociologia, a fim de tornarmos a linguística mais aproximada da linguagem do mundo vivido, em sua complexidade.

Rajagopalan problematiza a resistência que a linguística demonstra em repensar seus próprios fundamentos. Surgida na modernidade, a ciência linguística desprezou boa parte dos saberes, estudos e teorizações prévias sobre a linguagem, acusando-os de filológicos ou normativos. O discurso em defesa da cientificidade da linguística trouxe reconhecimento e validação junto à academia e à sociedade, uma vez que ocorreu em um contexto histórico de larga confiança na ciência e no progresso que ela poderia desencadear, mas também incentivou forte dicotomização entre teoria e prática e entre reflexão e aplicação, o que Rajagopalan lamenta.

O autor defende que uma linguística eticamente compromissada e consequente só estará a nosso alcance, se adotarmos uma atitude francamente aberta e crítica em relação aos postulados e princípios consagrados que têm norteado a disciplina desde sua “reinvenção” moderna. Para o autor, boa parte da inovação trazida pela postura crítica no campo relaciona-se com a percepção crescente de que é preciso repensar as dicotomias. A própria noção filosófica de crítica, Rajagopalan (2003) nos diz, advém de um questionamento do preceito socrático de que tudo tem de começar por uma definição, o que levou a um racionalismo nas ciências e à hierarquização entre teoria e prática, sendo a primeira considerada mais importante e cronologicamente anterior à segunda.

É nesse questionamento advindo da escola crítica e tomando corpo na pós-modernidade que Rajagopalan defende que pode estar o futuro da linguística, o qual passa necessariamente pela LA porque esta tem a prática em sua gênese. Para Rajagopalan (2003), reside, em nossas escolhas sobre como conceber o objeto de estudo da ciência da linguagem e sobre como desenvolver nossas elucubrações teóricas, a questão ético-política fundamental do cientista que faz linguística, o qual cria e mantém a disciplina, seu objeto e suas relações com as demais esferas da sociedade, de modo que o linguista precisa escolher se deseja ou não que seu ofício se dirija aos anseios populares, que dialogue com leigos, pensando nas consequências práticas das teorizações que faz e realçando ou não o caráter social do próprio afazer.

Moita Lopes (2006), Celani (2016), Oliveira (2009), Kramsch (2015) e Rajagopalan (2003) problematizam a LA a partir de diferentes pontos de entrada e de saída, mas todos fazem sua defesa, indicando que se trata de uma área de pesquisa promissora e desafiadora, que melhor estará quanto menos os linguistas aplicados temerem inovar, questionar os saberes instituídos e quanto menos desejarem impor verdades absolutas e intransponíveis a seus objetos e contextos de estudo, ao mesmo tempo em que buscam encontrar regularidades e sistematicidades nos fenômenos sobre os quais se debruçam, construindo uma LA confiável a partir uma outra concepção de ciência. Vejo, em todos esses autores e em minha própria tese, uma preocupação bastante intensa a respeito das matrizes epistemológicas e ontológicas com as quais praticamos a LA, o que pede por um diálogo com o campo da filosofia e uma interlocução entre filosofia e ciência, visto ser o tempo atual um período de desconstrução da noção de ciência consolidada nos últimos dois séculos. Para construirmos uma outra concepção de ciência, necessitamos problematizar, o que fazem os autores citados.

Para mim, essa outra concepção de ciência ainda é um pouco nebulosa, não consigo vislumbrá-la com contornos muito definidos, o que pode ser negativo e positivo, a depender de como se considere. Em minha opinião, entretanto, é certo que ela passa pela assunção de uma permanente metaestabilidade, pela aceitação da continuidade da mudança, da ininterruptibilidade dos fluxos, conforme a filosofia heraclitiana. Ela passa ainda pelo acolhimento dos paradoxos, dos contrários e das contradições, gerados e geradores das mudanças na, pela e da dialética da práxis.

Nesse sentido, creio que minha tese contribui para essa LA na medida em que tento exercer a práxis da mediação da educação linguística em uma postura que ao mesmo tempo constrói explicações sobre a mediação do livro didático na educação linguística. Busquei dinamizar conceitos, construir movimentos, atribuir cinesia às noções de livro didático, artefato cultural, mediação e educação linguística. Busquei, também, olhar para as regularidades, sistematicidades e padrões que emergem a partir das recorrências e recursões operadas no livro didático enquanto modelo mediador de educação linguística. Busquei, através de uma reflexão filosófica, praticar uma versão outreira de ciência, fundamentada na ação, tentando desmanchar hierarquizações e posicionando a mim mesma como processo, sempre metaestável, múltipla, na unidade dialética de minha própria práxis.

## REFERÊNCIAS

- ALLEN, Joseph P.; PHILLIBER, Susan; HERRLING, Scott; KUPERMINC, Gabriel P. Preventing teen pregnancy and academic failure: experimental evaluation of a developmentally based approach. In: *Child Development*. n. 68 (4), 729–742, 1997.
- ALLEN, Heather Willis. Embracing literacy-based teaching: A longitudinal study of conceptual development of novice foreign language teachers. In: JOHNSON, Karen E.; GOLOMBEK, P. R. (orgs). *Sociocultural research on second language teacher education: exploring the complexities of professional development*. New York: Routledge, 2011.
- ALMEIDA FILHO, João Carlos Paes. Codificar conteúdos, processo, e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. In: PEREIRA, Ariovaldo; GOTTHEIM, Liliana. (orgs.). *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.
- ALONSO, Maria Cibele Gonzáles Pellizzari. Ensino-aprendizagem de léxico em espanhol como língua estrangeira (E/LE) por meio de corpora (as palavras polissêmicas nos livros didáticos). Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.
- ANDERSEN, Hans Christian. *Hans Andersen's fairy tales*. London: Puffin Classic, 2010.
- APPLE, Michael W. Cultura e comércio do livro didático. In: *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 81-105, 1997.
- ARONOWITZ, Stanley; GIROUX, Henry. A. *Postmodern education*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991.
- BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon. Tarefas da educação lingüística no Brasil. In: *Revista brasileira de linguística aplicada*, v. 5, 2005, p. 63-82.
- BALL, Arnetha F. Teachers' developing philosophies on literacy and their use in urban schools: A Vygotskian perspective on internal activity and teacher change. In: LEE, Carol D.; SMAGORINNSKY, Peter. (Orgs.). *Vygotskian perspectives on literary research: Constructing meaning through collaborative inquiry*. New York: Cambridge University Press, 2000.
- BAZERMAN, Charles. Gênero, agência e escrita. In: HOFFNAGEL, Judith Chambliss; DIONÍSIO, Angela Paiva. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2006.
- BERGSON, Henri. *Memória e vida: textos reunidos por Gilles Deleuze*. Tradução de Cláudia Derliner. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- \_\_\_\_\_. *A evolução criadora*. Tradução de Bento Prado Junior. São Paulo Martins Fontes, 2005.
- BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Disponível em: <[http:// bdttd.ibict.br/](http://bdttd.ibict.br/)>. Acesso em: 15 set. 2012.

BERNI, Regiane Ibanhez Gimenes. Mediação: o conceito vygotskyano e suas implicações na prática pedagógica. In: Anais eletrônicos do XI Simpósio Nacional e I simpósio Internacional de Letras e Linguística. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOURDIEU, Pierre. A Economia das Trocas Simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 1974.

\_\_\_\_\_. O capital social – notas provisórias. In: CATANI, A. & NOGUEIRA, M. A. (Orgs.) Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRAGA, Maria Dolores Wirts. O discurso sobre o livro didático de inglês: a construção da verdade na sociedade de controle. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade de São Paulo, 2014.

BRAHIM, Adriana Cristina S. de Mattos. Perspectivismo crítico, interpretação discursiva e interação pedagógica: subsídios para uma proposta de leitura crítica a partir do livro didático de inglês como língua estrangeira. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, 2008.

BRASIL. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27833-27841.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.161, de 05 de Agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm). Acesso em: 28 Julho 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: códigos e suas tecnologias - Língua estrangeira moderna. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

CANDIDO, Márcia Maria Lima. O livro didático como ferramenta de mediação na construção de textos nas aulas de língua espanhola. Anais do XVI Congresso Nacional de Linguística e Filologia, p. 2422-2432. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2012.

CANDLIN, Christopher N.; SARANGI, Srikant. Making applied linguistics matter. Journal of Applied Linguistics, v. 1, n. 1, p. 1-8, 2004.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Um desafio na Linguística Aplicada contemporânea: a construção de saberes locais. D.E.L.T.A., 32.2, 2016 (543-555).

CHAUCER, Geoffrey. The canterbury tales. London: Puffin Classic, 1997.

CHIAVEGATTO, Valeria Coelho. Introdução à linguística cognitiva. Matraca, Rio de Janeiro, vol. 16, n.24, jan./jun. 2009.

CHOMSKY, Noam. Syntactic structures. The Hague, Paris: Mouton, 1957.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: The beginning of an idea. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (Eds.). Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, p. 3-8, 2000.

DELEUZE, Gilles. Bergsonismo. São Paulo: Editora 34, 1999.

DIAS, Reinildes. Critérios para avaliação do livro didático de língua estrangeira no contexto do segundo ciclo do ensino fundamental. In: DIAS, Reinildes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. (orgs.) O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 199-234.

DIXON-KRAUSS, Lisbeth. Vygostky in the classroom: Mediated literacy instruction and assesment. New York: Longman, 1996.

DONATO, Richard; McCORMICK, Dawn. A sociocultural perspective on language learning strategies: The role of mediation. In: The Modern Language Journal, 78, p. 453-464, 1994.

\_\_\_\_\_. Aspects of collaboration in pedagogical discourse. In: Annual Review of Applied English, v. 24, p. 284-302, 2004.

DOYLE, Sir Arthur Conan. The hound of the Baskervilles. Macmillan readers: elementary level. Oxford: Macmillan Heinemann ELT, 2005.

EDITAL de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2011. Brasília: Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

EDITAL de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2014. Brasília: Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. Os Estabelecidos e os Outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2000.

ELLIS, Rod. SLA research and language teaching. Oxford: Oxford University Press, 1997.

\_\_\_\_\_. The study of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press, 2008.

\_\_\_\_\_. Second language acquisition, teacher education, and language pedagogy. Language Teaching, 43, p. 182-201, 2010.

EVANS, Vyvyan. Cognitive linguistics. WIREs, Cognitive Science, 2012.

FERNANDEZ, Cristina Mott. A tessitura do gênero textual "manual do professor de coleções didáticas de língua inglesa" nas tramas do PNLD. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina, 2014.

FERRARI, Lilian. Introdução à Linguística Cognitiva. São Paulo: Contexto, 2011.

FERREIRA, Marília. M. A perspectiva sócio-cultural e sua contribuição para a aprendizagem de LE: em busca do desenvolvimento. In: Intercâmbio (CD-ROM), v. 21, p. 38-61, 2010.

\_\_\_\_\_. Contribuições da teoria sócio-histórico-cultural e da atividade para o ensino-aprendizagem da língua estrangeira. In: LIBERALI, Fernanda C.; MATEUS, Eliane; DAMIANOVIC, Maria Cristina. (Orgs.). A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais. Campinas: Pontes, 2012.

\_\_\_\_\_.; REZENDE DE SOUZA, José A.; MARTINELLI, Lilian de M. F. Ensino-Aprendizagem de Línguas e a Teoria Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade. São Paulo: Humanitas, 2014.

FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, João José Saraiva da. O discurso ideológico no método reflets-Brésil. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

GAL'PERIN, Piotr Ya. On the notion of internalization. *Societ Psychology*, 5, p. 28-33, 1967.

\_\_\_\_\_. An experimental study in the formation of mental actions. In: STONES, E. (org.). *Readings in educational psychology: learning and teaching*. London: Methuen, p. 142-154, 1970.

\_\_\_\_\_. The role of orientation in thought. *Societ Psychology*, 18, p. 19-45, 1979.

GARCEZ, Pedro M. Educação Linguística como conceito para a formação de profissionais de língua estrangeira. In: MASELLO, Laura (Org.). *Portugués Lengua Segunda y Extranjera en el Uruguay*. Montevideo: Universidad de la República/ Departamento de Publicaciones, p. 51-57, 2008.

GEERAERTS, Dirk; CUYCKENS, Hubert. *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. New York: Oxford University Press, 2007.

GOMES, Raquel Salcedo. Textualidade sincrética em blogs produzidos por estudantes do Ensino Fundamental. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. São Leopoldo: Universidade do Vale dos Sinos, 2013.

\_\_\_\_\_.; GOMES, Marcelo Salcedo. Sincretismo na figurativização da aula de inglês: análise de um livro didático. In: *Cadernos de Semiótica Aplicada*, Araraquara, v. 11, p. 57-70, 2013.

GRADDOL, David. *English Next*. London: British Council, 2006.

GRAY, John. (org.) *Critical Perspectives on Language Teaching Materials*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, 2013.

GRICE, Paul. Logic and conversation. In: COLES, Peter; MORGAN, Jerry. (Eds.). *Syntax and Semantic III: Speech Acts*. New York: Academic Press, p. 41-58, 1975.

GUIA de livros didáticos: PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna: ensino fundamental: anos finais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

GUIA de livros didáticos: PNLD 2014: Língua Estrangeira Moderna: ensino fundamental: anos finais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

HAMMOND, Jennifer. *Scaffolding teaching and learning in language and literacy education*. Newtown, Australia: PETA, 2002.

HOBERMAN, Mary Ann. *A collection of family poems*. Boston: Little, Brown & Co., 1991.

HOPPER, Paul J.; TRAUGOTT, Elizabeth C. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

ICLA - International Cognitive Linguistics Association. About Cognitive Linguistics. Disponível em: <<http://www.cognitivelinguistics.org/en/about-cognitive-linguistics>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

JOHN-STEINER, Vera; PANOFSKY, Caroline P.; SMITH, Larry W. (Orgs.). *Sociocultural approaches to language and literacy: An interactionist perspective*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1994.

JOHNSON, Karen. The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL Quarterly*, 40, p. 235-257, 2006.

\_\_\_\_\_. *Second language teacher education: a sociocultural perspective*. New York: Routledge, 2009.

KERNERMAN, Lionel. *Password - English dictionary for speakers of Portuguese*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

KILODAVIS, Cheryl. *My princess boy*. New York: Aladdin, 2011.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

KOZULIN, Alex; GARB, Erica. Dynamic assesment of literacy: English as a third language. In: *European Journal of Psychology of Education*, 19, p. 65-77, 2004.

KRAMSCH, Claire. Applied linguistics: a theory of the practice. *Applied Linguistics*, v. 36, n. 4, p. 454-465, 2015.



KULLMAN, John. Challenging constructions of the world and the individual in the English language textbook. In: PEREIRA, Ariovaldo L.; GOTTHEIM, Liliana. (orgs.). *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

KUMARAVADIVELU, B. *A Linguística Aplicada na Era da Globalização*. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. In: *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar., 1996.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

LANGACKER, Ronald. *Foundations of Cognitive Grammar*, vol. 1. Stanford: Stanford University Press, 1987.

\_\_\_\_\_. *Concept, Image and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter, 1990.

\_\_\_\_\_. *Foundations of Cognitive Grammar*, vol. 2. Stanford: Stanford University Press, 1991.

LANTOLF, James P.; APPEL, Gabriela. (orgs.) *Vygotskyan approaches to second language research*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994.

\_\_\_\_\_.; PAVLENKO, Aneta. Sociocultural Theory and second language acquisition. In: *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, p. 108-124, 1995.

\_\_\_\_\_. Second language learning as a mediated process. In: *Language teaching*, 33, p. 79-96, 2000.

\_\_\_\_\_. Sociocultural theory and second language acquisition. In: KAPLAN, Robert B. (org.). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. New York: Oxford University Press, 2002.

\_\_\_\_\_. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2004.

\_\_\_\_\_. Sociocultural theory and L2 development: State-of-the-art. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 28, p. 67-109, 2006.

\_\_\_\_\_.; POEHNER, Matthew E. (Orgs.). *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. London: Equinox, 2008.

\_\_\_\_\_.; BECKETT, Tracy G. Research timeline for sociocultural theory and second language acquisition. *Language Teaching*, 42, p. 459-475, 2009.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education: vygotskian praxis and the research/practice divide. New York: Routledge, 2014.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Chaos/Complexity Science and second language acquisition. In: *Applied Linguistics*, 18 (2), p. 141-165, 1997.

\_\_\_\_\_. Cameron, Lynne. *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LEE, Caroline; SMAGORINSKY, Peter. (Orgs.). *Vygotskian perspectives on literacy research: Constructing meaning through collaborative inquiry*. New York: Cambridge University Press, 2000.

LIBERALI, Fernanda C. ZYNGIER, Sonia. *Caderno de reflexões (para orientadores e monitores dos Cursos de Línguas Abertas à Comunidade)*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2000.

\_\_\_\_\_. *Atividade Social nas aulas de língua estrangeira*. São Paulo: Moderna, 2009.

\_\_\_\_\_.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). *A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais*. Campinas: Pontes, 2012. v. 1. 204p .

LIMA, Marília S. Collaborative tasks and learning occasions in English as a foreign language. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 11, p. 837-852, 2011.

\_\_\_\_\_. *Tarefa colaborativa em língua estrangeira: diálogo, correção e aprendizagem*. In: ROTTAWA, Lúcia; SANTOS, Sulany S. (Orgs.). *Ensino e aprendizagem de línguas: língua estrangeira*. Ijuí: Unijuí, 2006.

\_\_\_\_\_. *Vozes da sala de aula: interação em língua estrangeira*. In: INDURSKY, Freda; CAMPOS, Maria do Carmo. (Orgs.). *Ensaio: Discurso, memória, identidade*. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 2000.

LIGHTBOWN, Patsy; SPADA, Nina. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 2013.

LITTLEMORE, Jeanette. *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*. London: Palgrave Macmillan, 2009.

LO BIANCO, Joseph. *Educational Linguistics and Education Systems*. In: SPOLSKY, Bernard; HULT, Francis M. (Org.). *The Handbook of Educational Linguistics*. Wiley-Blackwell, 2008. p. 113-126.

LONDON, Jack. *White fang. Macmillan readers: elementary level*. Oxford: Macmillan Heinemann ELT, 2008.

LONGARAY, Elisabete Andrade. *Globalização, anti-imperialismo e o ensino de inglês na era pós-moderna. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras*. Porto Alegre, 2009.

LUKE, Carmen; CASTELL, Suzanne de; LUKE, Allan. Beyond criticism: the authority of the school textbook. In: CASTELL, Suzanne de; LUKE, Allan; LUKE, Carmen (Eds.). Language, authority and criticism: readings on the school textbook. London: The Falmer Press, 1989. p. 245-260.

MAGRO, Maria Cristina; PEREIRA, Antonio Marcos. Café com Maturana. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MARQUES, Amadeu. Brazilian Portuguese-English English-Brazilian Portuguese Concise Dictionary. Barueri, SP: Disal, 2010.

MATURANA, Humberto. Biology of Language: The Epistemology of Reality. In: MILLER, George; LENNEBERG, Elizabeth (Org.). Psychology and Biology of Language and Thought: essays in honor of Eric Lenneberg. Nova York: Academic Press, p. 27-63, 1978.

\_\_\_\_\_.; VARELA, Francisco. Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living. Dordrecht/Boston/London: D. Reider Publishing Company, 1980.

\_\_\_\_\_.; VARELA, Francisco. A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano. Tradução de Jonas Pereira dos Santos. Editorial Psy, 1995.

MENEZES, Vera; TAVARES, Katia; BRAGA, Junia; FRANCO, Claudio. Alive!, Inglês, 6o a 9o ano. São Paulo: Editora UDP, 2012.

MITCHELL, Rosamond; MYLES, Florence; MARSDEN, Emma. Second language learning theories. London: Routledge, 2013.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NARDI, Fabiele Stockmans. Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade: reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

NEGUERELA, Eduardo. A sociocultural approach to the teaching and learning of second languages: systemic theoretical instruction and L2 development. Tese de doutorado. The Pennsylvania State university, 2003.

NOVELLINO, Márcia Olivé. Imagens em movimento: a multimodalidade no material para o ensino de inglês como língua estrangeira. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2011.

OLIVEIRA, Eliane Carolina. Navegar é preciso! O uso de recursos tecnológicos para um ensino-aprendizagem significativo de línguas estrangeiras. In: PEREIRA, Arioaldo L.; GOTTHEIM, Liliana. (orgs.). Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

OLSON, David R. On the language and authority of textbooks. In: CASTELL, Suzanne de; LUKE, Allan; LUKE, Carmen. (Eds.). *Language, authority and criticism: readings on the school textbook*. London: The Falmer Press, 1989. p. 233-244.

O'NEILL, Robert. Why use textbooks? In: *ELT Journal*, Vol. 36/2, Oxford University Press, 1982.

OSS, Débora Izé Balsemão. O profissional do ensino de língua inglesa e seu objeto de ensino: do you know what I mean? Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. São Leopoldo: Universidade do Vale dos Sinos, 2013.

\_\_\_\_\_. Educação linguística e formação de professores de inglês. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 677-709, 2013.

OSTERMANN, Ana Cristina; SOUZA, Joseane. Ementa do Seminário de Estudos Problematizando a Linguística Aplicada. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Unisinos, 2016.

PAIVA, Vera Menezes. O modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, Fátima Cabral. (Org.). *Reflexão e prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: Editora Clara Luz, p. 23-36, 2005.

PALAZZO, Antonio Moro. Complexidade, caos e auto-organização. In: *Anais da III Oficina de Inteligência Artificial*. Pelotas: Educat, p.49-67, 1999.

PINHO, Isis da Costa. A fala privada na aprendizagem de inglês como língua estrangeira em tarefas colaborativas. Dissertação de Mestrado. Estudos da Linguagem/Linguística Aplicada. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

\_\_\_\_\_. O uso da língua materna na aprendizagem de inglês como língua estrangeira. In: *Anais do I Seminário Internacional Linguagem, Interação e Aprendizagem e VII Seminário de Linguagem, Discurso e Ensino*, UniRitter, Porto Alegre, 2010.

POE, Edgar Allan. *Seven stories of mystery and horror*. Macmillan readers: elementary level. Oxford: Macmillan Heinemann ELT, 2005.

POEHNER, Matthew. *Dynamic assessment of advanced L2 learners of French*. Tese de doutorado. The Pennsylvania State University, 2005.

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

\_\_\_\_\_. South American Englishes. In: KACHRU, Braj B.; KACHRU, Yamuna; NELSON, Cecil L. *The handbook of world Englishes*. Wiley-Blackwell Publishing, 2006.

\_\_\_\_\_. O papel eminentemente político dos materiais didáticos de inglês como língua estrangeira. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio. (orgs.) *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, Reinildes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs.). O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 173-198.

RIBAS SILVA, Ceris S. Livros para a alfabetização: as alterações ocorridas no campo da produção editorial a partir do Programa Nacional do Livro Didático - como a posição de diferentes agentes definem o perfil dos livros considerados de qualidade pelo MEC e de aceitabilidade pelas escolas. In: Anais da 24ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2001.

RICHARDS, Jack. The role of textbooks in a language program. 2001. Disponível em: <<http://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/role-of-textbooks.pdf>> Acesso em: 13 nov. 2014.

RIO GRANDE DO SUL. Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. Porto Alegre, SE/DP, 2009.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Tarefas da linguística no Brasil. In: Estudos Linguísticos: Revista Brasileira de Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo: Instituto de Idiomas Yázigi, vol. 1, no 1, p. 3-15, jul. 1967.

RODRIGUES, Paulo Cezar; MENEGASSI, Renilson J. O livro didático é um mediador do processo de ensino e aprendizagem da escrita de textos? In: Revista F@pciência, v.5, n. 5, p. 26 – 36, 2009.

RODRIGUES, Paulo Cezar. Características do livro didático de língua portuguesa na mediação da produção textual escrita. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual de Maringá, 2007.

ROMANATTO, Mauro Carlos. O livro didático: alcances e limites. In: Anais do VII Encontro Paulista de Educação Matemática, São Paulo, 2004.

SALES, Andréa Porto; VINHAL, Tatiane Portela. A mediação didática da geografia e o livro. In: Caderno Prudentino de Geografia, n. 35, v.1, p.78-89 jan./jul., 2013.

SARANGI, Srikant. Applied linguistics and professional discourse studies. Veredas, v. 16, n. 1, p. 1-18, 2012.

SARMENTO, Simone; SILVA, Larissa Goulart. The book is (not) on the table: o programa nacional do livro didático no cotidiano escolar na educação linguística. In: Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, v. 1, n. 1, 2012. Disponível em: [www.alab.org.br/pt/eventos/ix-cbla/129](http://www.alab.org.br/pt/eventos/ix-cbla/129). Acesso em: 22 dez. 2013.

SAUSSURE, Ferdinand. Curso de Linguística Geral. São Paulo: Cultrix, 2006 [1916].

SHANNON, Claude Elwood. A mathematical theory of communication. Bell System Technical Journal, vol. 27, pp. 379-423 and 623-656, July and October, 1948.

SCHIFFMAN, Harold. Language policy and linguistic culture. In: RICENTO, Thomas (org.). An introduction to language policy: theory and method. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2006. p. 111-125.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro M. Treinamento ou Educação no Ensino de Língua: escolha metodológica ou política? In: MENEZES, Vera; DUTRA, Deise Prina; MELLO, Heliana. (Orgs.). Anais do VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada: A Linguagem como Prática Social. Belo Horizonte, ALAB, 2001. p. 345-378.

\_\_\_\_\_. Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês. Erechim: Edelbra, 2012.

SCHLATTER, Margarete. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. In: Calidoscópico, v. 7, n. 1, p.11-23. 2009.

SCRIBNER, Sylvia; COLE, Michael. The psychology of literacy. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1981.

SELVERO, Caroline Mitidieri. O livro didático: um instrumento mediador da motivação. In: Linguagens e Cidadania, ano 13, Nº1 Jan.-Dez., 2011.

SILVA, Sergio Luiz Baptista da. Masculinidades e feminilidades dentro dos manuais do FLE (Francês língua estrangeira): das visões sexistas às relações de gênero. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade de São Paulo, 2008.

SILVERMAN, David. Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SMITH, John. Teachers' work and the politics of reflection. American Educational Research Journal, v. 29 (2), 1992.

SIMON, Norma; LEDER, Dora. Why am I different? Chicago: A. Whitman, 1979.

SPOLSKY, Bernard. The Navajo Reading Study: an illustration of the scope and nature of educational linguistics. In: QUISTGAARD, J.; SCHWARZ, H.; SPONG-HANSEN, H. (orgs.). In: Applied Linguistics: Problems and Solutions - Proceedings of the Third Congress on Applied Linguistics, Copenhagen, 1972. v. 3, p. 553-565. Heidelberg: Julius Gros Verlag. 1974.

\_\_\_\_\_. Language Policy. In: COHEN, James; MCALISTER, Kara T.; ROLSTAD, Kellie; MACSWAN, Jeff (orgs.). Proceedings of the 4<sup>th</sup> International Symposium on bilingualism. Somerville, MA: Cascadilla Press, p. 2152-2164, 2005.

SWAIN, Meryll. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, James P. (Org.). Sociocultural theory and second language learning. Oxford: Oxford University Press, 2000.

\_\_\_\_\_. The output hypothesis: Theory and research. In: HINKEL, Eli. (Org.). The handbook of research in second language teaching and learning. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2005.

TALMY, Leonard. How Language Structures Space. In: PICK, Herbert; ACREDOLO, Linda. *Spatial Orientation: Theory, Research and Application*. New York: Plenum Press, 1983.

TEIXEIRA, Cristina Maria d'Ávila. Decifra-me ou te devoro: o que pode o professor frente ao manual escolar? *Anais da 28ª Reunião Anual da ANPEd*, 16-19 out., 2005.

THORNE, Steven L.; Lantolf, James P. A linguistics of communicative activity. In: MAKONI, Sinfree.; PENNYCOOK, Alastair. (orgs.). *Desinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, p. 170-195, 2006.

THORNE, Steven L.; BLACK, Rebecca. Language and literacy development in computer-mediated contexts and communities. In: *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, p. 133-160, 2008.

TÍLIO, Rogério Casanovas. O livro didático de inglês em uma abordagem socio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006.

TOMLINSON, Brian; MASUHARA, Hitomi. Materials development for language learning: principles of cultural and critical awareness. In: PEREIRA, Ariovaldo L.; GOTTHEIM, Liliana. (orgs.). *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

TYLER, Andrea. *Cognitive Linguistics and second language learning: theoretical basics and experimental evidence*. New York: Routledge, 2012.

UPHOFF, Dorte. O poder do livro didático e a posição do professor no ensino de alemão como língua estrangeira. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, 2009.

UR, Penny. *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge University Press, 1996.

VARELA, Francisco. *Conhecer: as ciências cognitivas, tendências e perspectivas*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

\_\_\_\_\_.; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. *The embodied mind*. Cambridge/Londres: MIT Press, 1996.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. *Understanding vygotsky: A quest for synthesis*. Cambridge: Blackwell, 1991.

VANDRESEN, Paulino. Tarefas da Sociolinguística. In: *Revista de Cultura*. Vozes, 1973, v. LXVIII, n. 8, 1973, p. 5-11.

VERESOV, Nikolai. Marxist and non-marxist aspects of the cultural-historical psychology of L. S. Vygotsky. In: *Critical Social Studies*, 7, n. 1, 2005. p. 31-50.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *The instrumental method in Psychology*. 1930.

\_\_\_\_\_. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

\_\_\_\_\_. *Thinking and speech*. In: RIEBER, R. W.; CARTON, A. S. (orgs.). *The collected works of L. S. Vygotsky, Volume I: Problems of general psychology* (pp. 39–285). New York: Plenum Press, 1987.

\_\_\_\_\_. *Obras Escogidas II: problemas de psicología general*. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

\_\_\_\_\_. *História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, Obras Escogidas, vol. III*. Madrid: Visor Distribuciones, 1995. p. 97-168.

\_\_\_\_\_. *The collected works of L. S. Vygotsky, Volume III: Problems of the theory and history of psychology*. In: RIEBER, R. W.; WOLLOCK, J. (orgs.). New York: Plenum Press, 1997.

\_\_\_\_\_. *A construção do Pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. In: *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Centauro, p. 01-17, 2003.

\_\_\_\_\_. *The historical meaning of the crisis in psychology: a methodological investigation*. In: RIEBER, R. W.; ROBINSON, D.K. (orgs.). *The essential Vygotsky*. p. 227-344, New York: Kluwer/Plenum, 2004 [1926].

\_\_\_\_\_. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WERTSCH, James V. *Inner speech revisited*. Paper presented at Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans, 17-20 March 1977.

\_\_\_\_\_. *From social interaction to higher psychological processes: A clarification and application of Vygotsky's theory*. In: *Human Development*. Berkeley-Oxford, v. 22, n. 1, p. 1-22, 1979.

WIENER, Norman. *Cybernetics: or the control and communication in the animal and the machine*. Massachusetts Institute of Technology, 1948.

WILDE, Oscar. *The picture of Dorian Gray*. Macmillan readers: elementary level. Oxford: Macmillan Heinemann ELT, 2005a.

\_\_\_\_\_. *The Canterville ghost and other stories*. Macmillan readers: elementary level. Oxford: Macmillan Heinemann ELT, 2005b.



WOOD, David; BRUNER, Jerome S.; ROSS, Gail. The Role of Tutoring in Problem Solving. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, n. 17, p. 89-110, 1976.

YÁÑEZ-PRIETO, María-del-Carmen. On literature and the secret art of invisible words: Teaching literature through language. Tese de doutorado. The Pennsylvania State University, University Park, PA, 2008.

YÁÑEZ-PRIETO, María-del-Carmen. Authentic instruction in literary worlds: Learning the stylistics of concept-based grammar. In: *Language and Literature*, 19, p. 59-75, 2010.

ZANCHETA JUNIOR, Juvenal. Apontamentos para uma política educacional sobre mídia na escola brasileira. In: *Pro-Posições*, v. 19, n. 1 (55) - jan./abr. 2008.

ZILLES, Ana M. S. e FARACO, Carlos A. As tarefas da sociolinguística no Brasil: balanço e perspectivas. In: Gorski, Edair M. e Coelho, Izete L. (orgs.) *Sociolinguística e ensino – Contribuições para a formação do professor de língua*. Florianópolis: Editora UFSC, p. 23-52, 2006.

## ANEXO I - QUADRO DE DETALHAMENTO DAS SEÇÕES DE ALIVE!

Fonte: Digitalizado de Menezes et al. (2012, Manual do Professor, p. 13).

## ANEXO II - QUADRO DE SUGESTÕES DE DISTRIBUIÇÃO DAS AULAS

Fonte: Digitalizado de Menezes et al. (2012, Manual do Professor, p. 15).