ELIANE SEGATI RIOS-REGISTRO

O CONTO NA INTERFACE LÍNGUA, LITERATURA DE LÍNGUA INGLESA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA:

UMA PROPOSTA MEDIADA PELA PRODUÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS ELIANE SEGATI RIOS-REGISTRO

Londrina
2014

ELIANE SEGATI RIOS-REGISTRO

O CONTO NA INTERFACE LÍNGUA, LITERATURA DE LÍNGUA INGLESA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA:

UMA PROPOSTA MEDIADA PELA PRODUÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Tese apresentada ao Curso de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Estudos da Linguagem

Orientadora: Prof[a]. Dr[a]. Vera Lúcia Lopes Cristovão

Londrina
2014

Catalogação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

R586c Rios-Registro, Eliane Segati.
O conto na interface língua, literatura de língua inglesa e formação do professor de língua inglesa : uma proposta mediada pela produção de sequências didáticas / Eliane Segati Rios-Registro. – Londrina, 2013.
544 f. : il.

Orientador: Vera Lúcia Lopes Cristovão.
Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2013.

Inclui bibliografia.

1. Língua inglesa – Formação de professores – Teses. 2. Língua inglesa – Estudo e ensino –Teses. 3. Contos – Teses. 4. Literatura inglesa – Estudo e ensino – Teses. I. Cristovão, Vera Lúcia Lopes. II. Universidade Estadual de

ELIANE SEGATI RIOS-REGISTRO

O CONTO NA INTERFACE LÍNGUA, LITERATURA DE LÍNGUA INGLESA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA:

UMA PROPOSTA MEDIADA PELA PRODUÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Tese apresentada ao Curso de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª. Drª. Vera Lúcia Lopes Cristovão
UEL – Londrina - PR

_____

Profº. Drº. Reinildes Dias Universidade Belo Horizonte – UFMG - MG

_____

Profª. Drª. Vera Wielewiki
UEM – Maringá - PR

_____

Profª. Drª. Elvira Nascimento
UEL – Londrina - PR

_____

Profª. Drª. Viviane Furtoso
UEL – Londrina - PR

Londrina, 13 de dezembro de 2013.

A Deus, pela força, fé e discernimento necessários a esta caminhada.

Aos meus pais, Irma e Rubens, pelo exemplo de vida, respeito, ética, dignidade e sabedoria, por terem guiado minha vida e contribuído para a formação do meu Ser.

Aos meus irmãos que não estão comigo fisicamente, cuja presença se faz em espírito no meu coração.

Aos meus filhos Rafaela e Pedro Henrique, pelas inúmeras ausências e por acreditarem nos meus sonhos.

Ao meu marido Tacau, pela paciência e pelos desafios.

AGRADECIMENTOS

À Vera, amiga, conselheira e orientadora. Foram anos de partilha. Partilha de sonhos, de frustrações, de desafios, de vitórias, de conquistas e de muita felicidade. Agradeço cada minuto vivido ao seu lado, fazendo-me crescer enquanto pessoa e profissional. A cada fase de nossas vidas, passamos por momentos que nos fazem refletir sobre a nossa história, que só se faz verdadeira quando temos pessoas que nos fazem sentir que somos capazes, que podemos realizar os nossos sonhos. Obrigada por ter realizado o meu sonho e por fazer parte da minha história.

Aos membros da banca, Profª. Drª. Elvira Nascimento, Profª. Drª. Reinildes Dias, Profª. Drª. Vera Wielewiki e Profª. Drª. Viviane Furtoso. Obrigada pela leitura atenta e pelas contribuições a esta pesquisa. Seus apontamentos propiciaram momentos de crescimento e de reflexão.

Aos APPes Ana, Beto, Clara e Dani, do Grupo de Pesquisa Gêneros Textuais e Ensino de Línguas (GETELIN/LI), pela participação, dedicação e empenho, por acreditarem no ensino da língua inglesa.

Aos amigos do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação, pela partilha nas discussões, pelo companheirismo e pelos momentos de descontração. Um agradecimento especial aos que me acompanharam de perto: Ana Paula, Célia, Lucas e Raquel, amigos de uma vida.

Aos amigos do Grupo de Pesquisa Crítica e Recepção Literária (CRELIT), Vanda, Thiago e Ana Paula, pelas discussões e contribuições literárias.

Ao Centro de Letras, Comunicação e Artes, pelo apoio necessário à pesquisa. Ao colegiado de Letras, pelas discussões sobre o ensino.

À Fundação Araucária, por conceder bolsa de estudos pelo Programa de Capacitação Docente.

RIOS-REGISTRO, Eliane Segati. **O conto na interface língua, literatura de língua inglesa e formação de professores de língua inglesa:** uma proposta mediada pela produção de sequências didáticas. 2013, 544 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2013.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo geral investigar a contribuição da elaboração de sequências didáticas de objetos de ensino da esfera da criação literária para a formação profissional do futuro professor de língua inglesa. Mais especificamente, buscamos, primeiramente, verificar quais são as características do gênero conto consideradas como potenciais ao seu ensino. Em seguida, objetivamos identificar se os livros didáticos aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio possuem potencial para contemplar o gênero conto como um instrumento norteador para o ensino de língua inglesa. Após, buscamos analisar qual é o papel da sequência didática (SD) base na interface língua, literatura e formação de professor de língua inglesa para, por fim, verificar qual é o papel da produção da sequência didática pelos alunos professores participantes da pesquisa (APPes) na interface língua, literatura e formação de professor de língua inglesa. Nossos dados foram provenientes de dois contextos educacionais: uma universidade estadual localizada ao norte do Paraná e uma escola estadual da rede básica de ensino situada na mesma cidade da universidade. Para atingirmos os nossos objetivos, utilizamos, nas análises, os pressupostos teóricos e metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), como apresentado por Bronckart (2009), uma vez que concebe que as ações de linguagem se dão por meio dos gêneros textuais. Ainda, consideramos o conceito que subjaz ao desenvolvimento do modelo didático (CRISTOVÃO, 2007; DOLZ; SCHNEUWLY, 1998), as características do conto (COHEN, 1963; FULLER; 1963; RIDOUT, STUART, 1965; GROVER, 1988; LEITE, 1989; GANCHO, 1991; GOTLIB, 2003), além dos conceitos de sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004) a partir das capacidades de linguagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), capacidade de significação (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011), e multiletramentos (DIAS, 2012; KALANTZIS e COPE, 2012; ROJO, 2012). A pesquisa é um estudo de caso de cunho qualitativo interpretativista e de análise documental e se dá em três planos: o da educação superior, o da educação básica e o da intersecção da educação superior com a educação básica. No plano da educação superior, a pesquisadora desenvolveu o modelo didático do gênero conto considerando as características do contexto educacional, consulta à literatura e análise dos contos selecionados quanto ao contexto de produção, infraestrutura textual - plano textual global e sequência narrativa–além dos potenciais elementos ensináveis do conto. No segundo plano, da educação básica, indicamos os gêneros da esfera da criação literária presentes nos livros didáticos aprovados pelo PNLD (2011) utilizados como instrumentos de ensino. Após, focamos nossas análises nas unidades que contemplavam o gênero conto para compreender como é proposta a sua abordagem nos materiais didáticos do ensino médio. Para tanto, lançamos nosso olhar sobre cinco faces, sendo: 1) contexto de produção, 2) plano textual global, 3) capacidades de linguagem, 4) elementos do modelo didático e 5) elementos dos multiletramentos. Por fim, na intersecção da educação superior com a educação básica, propomos, primeiramente, uma sequência didática base com o

objeto de ensino conto como instrumento semiótico exemplificador de um procedimento didático. Depois dos participantes da pesquisa terem lido o modelo didático do gênero e vivenciado a referida sequência, produziram suas próprias sequências didáticas a fim de implementá-las na educação básica de ensino. As faces mencionadas na análise do material didático também foram utilizadas nas análises da sequência didática base e nas sequências didáticas elaboradas pelos APPes. Os resultados evidenciam, em um primeiro plano, a necessidade do trabalho com textos da esfera da criação literária em língua inglesa na graduação, de forma a contribuir com o desenvolvimento linguístico e literário no processo de transposição didática dos futuros professores; em um segundo plano, que os alunos-professores sejam preparados para o processo de adaptação de tais textos como objeto de ensino na sala de aula, mais especificamente o conto, uma vez que poucos livros didáticos contemplam um trabalho com tal gênero de forma adequada, valorizando a formação dos alunos desse nível escolar ao levar textos autênticos representativos de um tempo histórico, político e social, tornando o ensino de língua inglesa mais significativo.

Palavras-chave: Formação inicial. Língua e literatura de língua inglesa. Gênero textual conto. Sequência didática. Transposição didática.

RIOS-REGISTRO, Eliane Segati. **The short story in the interface language, English language literature and English language teachers education:** a proposal mediated by the production of didactic sequences. 2013, 544 f. Thesis (Doctorate in Language Studies) – Londrina State University, 2013.

ABSTRACT

This study´s main aim is to investigate the contribution of the elaboration of didactic sequences of teaching objects from the literary creation sphere for the professional education of the pre-service English teachers. More specifically, we seek, first, to verify what characteristics of the short story genre can be relevant for its teaching. Then, we aim at identifying if the textbooks approved by the National Plan of the Textbook for the Secondary Education (PNLD) have the potential to consider the short story genre as a guiding instrument for the teaching of English language. Then, we analyze the role of didactic sequence based on the interface language, literature and English language education is. Finally, we check the role of the production of the didactic sequences by pre-service teachers research participants (APPes) in the interface language, literature and English language teacher education is. Our data were obtained from two educational contexts: a state university located in Northern Parana and a public state school located in the same city of the university. To achieve our goals, we use, in our analyzes, the theoretical and methodological assumptions of the Sociodiscursive Interactionism (ISD), as presented by Bronckart (2009), once it conceives that the language actions are realized by text genres. We also consider the concept that underlies the development of the didactic model (CRISTOVÃO, 2007; DOLZ; SCHNEUWLY, 1998), the short story characteristics (COHEN, 1963; FULLER; 1963; RIDOUT, STUART, 1965; GROVER, 1988; LEITE, 1989; GANCHO, 1991; GOTLIB, 2003), and also the concepts of the didactic sequence (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004) from the language capacities (DOLZ; SCHNEUWLY,2004), signification capacity (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011), and multiliteracies (DIAS, 2012; KALANTZIS e COPE, 2012; ROJO, 2012). The research is a case study foregrounded on a qualitative interpretative paradigm aim and a documentary analysis carried out in three fields: undergraduate degree, government school and the intersection of the graduation and public school. In the graduation field, the researcher developed the short story didactic model considering the characteristics of the educational context, available literary production and analysis of the selected short stories regarding the context of production, textual infrastructure – global textual plan and narrative sequence – besides the potential teachable elements of the short story. In the second field, public school, we indicate the genres of the literary creation considered in the textbooks approved by PNLD (2011) used as teaching instruments. After that, we focus our analysis on the units where the short story was taken into account to comprehend its approach regarding the secondary level textbooks. Therefore, we kept a careful eye on five faces: 1) context production, 2) global textual plan, 3) language capacities, 4) didactic model elements and 5) multiliteracies elements. Finally, in the intersection of the graduation and the public school, we propose, first, a base didactic sequence focused on short stories as a teaching object whose goal was to exemplify a didactic procedure. After the research participants had read the didactic model of the genre and had experienced the mentioned sequence, they produced their own didactic sequences

in order to explore it in the basic education. The mentioned faces in the analysis of the textbooks were also used in the analysis of the base didactic sequence and in the didactic sequences produced by the APPes. The results highlight, first, the need of working with texts from the sphere of literary creation in English language in undergraduate degree in order to contribute to the linguistic and literary development of pre-service English teachers in the process of didactic transposition. Second, the results highlight the need for pre-service English teachers to be prepared for the process of adapting texts as teaching objects for the classroom. More specifically, it points out to the need to work with short stories, once ~~a~~ few textbooks develop the genre on an adequate way, valuing the students´ education of this scholar level when taking authentic texts that represent a historical, political and social time, making the teaching of English language more meaningful.

keywords: Teacher education. English language and literature. Short story text genre. Didactic sequence. Didactic transposition.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Pesquisas – esfera da criação literária 030
Figura 2 - Níveis de análise textual 045
Figura 3 - Tripolaridade da ação do instrumento 072
Figura 4 - O trabalho do professor 074
Figura 5 - Três movimentos do trabalho para a construção do modelo didático .. 081
Figura 6 - Esquema da SD 083
Figura 7 - Capacidades de Linguagem: engrenagem 089
Figura 8 - Proposta provisória de agrupamentos de gêneros 096
Figura 9 - Plano textual global da pesquisa 111
Figura 10 - A proposta didática – esquema de análise 132
Figura 11 - O conto nos livros didáticos aprovados pelo PNLD – esquema de análise 183
Figura 12 - SD base – esquema de análise 255
Figura 13 - Escola da rede básica – esquema de análise 298

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Pesquisas na área de LI - Literatura, Língua e Formação 029
Gráfico 2 - Organização textual – *English for all* – volumes 01,02 e 03 204
Gráfico 3 - Organização textual – *Freeway* – volumes 01, 02 e 03 212
Gráfico 4 - Organização textual – *Globetrekke*r - volumes 01, 02 e 03 222
Gráfico 5 - Organização textual – *On Stage* - volumes 01, 02 e 03 225
Gráfico 6 - Organização textual – *Prime* – volumes 01, 02 e 03 243
Gráfico 7 - Organização textual – *Take Over* – volumes 01, 02 e 03 246
Gráfico 8 - Organização textual – *Upgrade* – volumes 01, 02 e 03 248

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Contexto de produção 048
Quadro 2 – Tipos de sequências..... 052
Quadro 3 – Fases da sequência narrativa 053
Quadro 4 – Tipos de discurso 055
Quadro 5 – Unidades indicativas de implicação, conjunção, disjunção e Autonomia 056
Quadro 6 – Mecanismos de conexão, coesão nominal e verbal 057
Quadro 7 – Os modalizadores do enunciado 060
Quadro 8 – Identificação e análise da arquitetura textual 065
Quadro 9 – Esferas de circulação 097
Quadro 10 – Período de geração de dados: março de 2010 a dezembro de 2011..... 118
Quadro 11 – Quadro geral das perguntas de pesquisa, dados e procedimentos de análise 129
Quadro 12 – Análise de contexto do conto *The cask of amontillado* (1846) 170
Quadro 13 – Análise de contexto do conto *The cask of amontillado* (2006) 171
Quadro 14 – Plano textual global – *English for all* volume 02 unidade 01 texto 01 – gênero textual conto – atividades que antecedem o texto 188
Quadro 15 – Capacidades de linguagem e relação com o gênero conto – *English for all* volume 02 unidade 01 texto 01 – atividades que antecedem o texto 189
Quadro 16 – Plano textual global – *English for all* volume 02 unidade 01 texto 01 – *comprehension* 190
Quadro 17 – Capacidades de linguagem e relação com o gênero conto – *English for all* volume 02 unidade 01 texto 01– *comprehension* 191
Quadro 18 – Plano textual global – *English for all* volume 02 unidade 01 texto 01 – *thinking about the text* 192
Quadro 19 – Capacidades de linguagem e relação com o gênero conto – *English for all* volume 02 unidade 01 texto 01 *thinking about the text* 193

Quadro 20 – Plano textual global – *English for all* volume 02 unidade 01 texto 01 – *vocabulary study* 194
Quadro 21 – Capacidades de linguagem e relação com o gênero conto – *English for all* volume 02 unidade 01 texto 01 – *vocabulary study*.. 195
Quadro 22 – Plano textual global – *English for all* volume 02 unidade 01 texto 01 – listening activity..... 196
Quadro 23 – Capacidades de linguagem e relação com o gênero conto – *English for all* volume 02 unidade 01 texto 01 – listening activity ... 197
Quadro 24 – Plano textual global – *English for all* volume 02 unidade 01 texto 01 – language in use..... 198
Quadro 25 – Capacidades de linguagem e relação com o gênero conto – *English for all* volume 02 unidade 01 texto 01 – *language in use* .. 198
Quadro 26 – Plano textual global – *English for all* volume 02 unidade 01 texto 01 – *communicative activity* 199
Quadro 27 – Capacidades de linguagem e relação com o gênero conto – *English for all* volume 02 unidade 01 texto 01 – *communicative activity* 200
Quadro 28 – Plano textual global – *English for all* volume 02 unidade 01 texto 01 – *writing*..... 201
Quadro 29 – Capacidades de linguagem e relação com o gênero conto – *English for all* volume 02 unidade 01 texto 01 – *writing* 201
Quadro 30 – Plano textual global – *Freeway* – volume 01 unidade 07 – *access* 207
Quadro 31 – Organização textual – *Freeway* – volume 01 unidade 07 – gênero textual romance/conto – *access* 208
Quadro 32 – Plano textual global – *Globetrekker* - volume 01 unidade 08 – *speak your mind*..... 215
Quadro 33 – Organização textual – *Globetrekker* - volume 01 unidade 08 – *speak your mind*..... 216
Quadro 34 – Plano textual global – *Globetrekker* - volume 01 unidade 08 – *think and write*..... 217
Quadro 35 – Organização textual – *Globetrekker* - volume 01 unidade 08 – *think and write*..... 218

Quadro 36 – Plano textual global – *Prime* - volume 02 unidade 06 – *have your say* 227
Quadro 37 – Organização textual - *Prime* - volume 02 unidade 06 – *have your say*..... 228
Quadro 38 – Plano textual global – *Prime* - volume 02 unidade 06 – *reading beyond the words*..... 229
Quadro 39 – Organizaçao textual – *Prime* - volume 02 unidade 06 – *reading beyond the words* 230
Quadro 40 – Plano textual global – *Prime* - volume 02 unidade 06 – *genre analysis.* 231
Quadro 41 – Organização textual – *Prime* - volume 02 unidade 06 – *genre analysis*..... 232
Quadro 42 – Plano textual global – *Prime* - volume 02 unidade 06 – Vocabular..... 233
Quadro 43 – Organização textual – *Prime* - volume 02 unidade 06 – *vocabulary* 234
Quadro 44 – Plano textual global – *Prime* - volume 02 unidade 06 – *gramar* 235
Quadro 45 – Organização textual – *Prime* - volume 02 unidade 06 – *gramar*..... 236
Quadro 46 – Plano textual global – *Prime* - volume 02 unidade 06 – *practice makes perfect* 237
Quadro 47 – Organização textual – *Prime* - volume 02 unidade 06 – practice makes perfect 238
Quadro 48 – Plano textual global – *Prime* - volume 02 unidade 06 – *the way it sounds* 239
Quadro 49 – Organização textual – *Prime* - volume 02 unidade 06 – *the way it sounds* 239
Quadro 50 – Plano textual global – *Prime* - volume 02 unidade 06 – put it in writing..... 240
Quadro 51 – Organização textual -*Prime* - volume 02 unidade 06 – *put it in writing*..... 240
Quadro 52 –Coleções – elementos de análise..... 252
Quadro 53 - Plano textual global:SD base 257
Quadro 54 – SD base – módulo 01..... 259
Quadro 55 – SD base – capacidades de linguagem do módulo 01..... 261

Quadro 56 – SD base – módulo 02 271
Quadro 57 – SD base – capacidades de linguagem do módulo 02..... 272
Quadro 58 – SD base – módulo 03 279
Quadro 59 – SD base – capacidades de linguagem do módulo 03..... 280
Quadro 60 – SD base – módulo 04 285
Quadro 61 – SD base – capacidades de linguagem do módulo 04..... 286
Quadro 62 – SD base – elementos de análise 294
Quadro 63 – Plano textual global – SD Ana e Beto..... 301
Quadro 64 – Plano textual global – SD Clara e Dani 302
Quadro 65 – SD APPes – módulo 01 atividade 01..... 303
Quadro 66 – SD APPes – módulo 01 atividade 02..... 304
Quadro 67 – SD APPes – módulo 01 atividade 03..... 305
Quadro 68 – SD APPes – módulo 01 atividade 04..... 305
Quadro 69 – SD APPes – módulo 01 atividade 05..... 306
Quadro 70 – SD APPes – módulo 01 atividade 06..... 307
Quadro 71 – SD APPes – módulo 01 atividade 07..... 307
Quadro 72 – SD APPes – módulo 01 atividade 08..... 308
Quadro 73 – SD APPes – módulo 01 atividade 09..... 309
Quadro 74 – SD APPes – módulo 01 atividades 10 e 11 309
Quadro 75 – Capacidades de linguagem SD APPes – Módulo 01..... 311
Quadro 76 – SD APPes – módulo 02 atividade 01..... 322
Quadro 77 – SD APPes – módulo 02 atividade 02..... 323
Quadro 78 – SD APPes – módulo 02 atividade 03..... 323
Quadro 79 – SD APPes – módulo 02 atividade 04..... 324
Quadro 80 – SD APPes – módulo 02 atividade 05..... 325
Quadro 81 – SD APPes – módulo 02 atividade 06..... 325
Quadro 82 – SD APPes – módulo 02 SD Ana e Beto atividades 07 e 08 326
Quadro 83 – SD APPes – As capacidades de linguagem SD APPes – módulo 02..... 327
Quadro 84 – SD APPes – módulo 03 atividade 01..... 334
Quadro 85 – SD APPes – módulo 03 atividade 02..... 335
Quadro 86 – SD APPes – módulo 03 atividade 03..... 335
Quadro 87 – SD APPes – módulo 03 atividade 04..... 336
Quadro 88 – SD APPes – módulo 03 SD Clara e Dani atividades 05 e 06 337

Quadro 89 – SD APPes – módulo 03 SD Clara e Dani atividades 07 e 08 337
Quadro 90 – SD APPes – módulo 03 SD Clara e Dani atividade 09..... 338
Quadro 91 – Capacidade de linguagem SD APPes –módulo 03 339
Quadro 92 – SD APPes – módulo 04 atividade 01..... 346
Quadro 93 – SD APPes – módulo 04 atividade 02..... 347
Quadro 94 – SD APPes – módulo 04 atividade 03..... 347
Quadro 95 – SD APPes – módulo 04 atividade 04..... 348
Quadro 96 – SD APPes – módulo 04 atividade 05..... 348
Quadro 97 – SD APPes – módulo 04 atividades 06 e 07..... 349
Quadro 98 – SD APPes – módulo 04 atividades 08 e 09..... 350
Quadro 99 – Capacidades de linguagem SD APPes – módulo 04..... 351

SUMÁRIO

NOTAS PRELIMINARES 023
PERGUNTAS E OBJETIVOS DA PESQUISA 027
TESE 028
CAMINHOS PERCORRIDOS 028
A TRAJETÓRIA DA PESQUISA 033
SÍNTESE DAS NOTAS PRELIMINARES 035

CAPÍTULO I – AS BASES DE ORIENTAÇÃO 036
1.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO 036
1.1.1 O ISD e os Conceitos de Linguagem, Texto e Gênero 041
1.2 MODELO DE ANÁLISE TEXTUAL DO ISD 044
1.2.1 O Contexto de Produção e a Arquitetura Interna dos Textos 046
1.2.2 Os Níveis de Análise Textual 050
1.2.2.1 Nível organizacional 050
1.2.2.2 Nível enunciativo 059
1.2.2.3 Nível semântico 061
1.3 ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS COM BASE EM GÊNEROS 066
1.3.1 Gênero como Instrumento para o Desenvolvimento da Linguagem 066
1.3.1.1 Artefatos e instrumentos 067
1.3.2 A Transposição Didática 077
1.3.3 O Modelo Didático como Referencial a uma Abordagem com Base em Gêneros 078
1.3.4 O Conceito de SD 083
1.3.4.1 As capacidades de linguagem 087
1.4 MULTILETRAMENTOS, GÊNERO LITERÁRIO E LETRAMENTO LITÉRÁRIO 090
1.4.1 Multiletramentos 090
1.4.2 O Conto como um Gênero para o Letramento Literário 094
1.5 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR 104
1.5.1 Princípios Orientadores na Formação do Professor 105
1.5.2 A Formação do Professor na Interface Língua e Literatura de Língua Inglesa 107
1.6 SÍNTESE DO CAPÍTULO 110

CAPÍTULO II – PERSPECTIVA METODOLÓGICA 111
2.1 PLANO TEXTUAL GLOBAL DA PEQUISA 111
2.2 NATUREZA DA PESQUISA 113
2.3 O CONTEXTO EDUCACIONAL 115
2.3.1 Sistema de Ensino 01: a Universidade e o Curso Gerador da Pesquisa ... 115
2.3.2 Sistema de Ensino 02: a Escola Pública da Rede Estadual de Ensino 116
2.4 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA 116
2.4.1 A Pesquisadora 117
2.4.2 Os APPes 117
2.5 A GERAÇÃO DE DADOS 117
2.5.1 Os Instrumentos Utilizados para a Geração e Coleta de Dados 120
2.5.1.1 O modelo didático 120
2.5.1.2 Análise dos livros didáticos aprovados pelo PNLD – o gênero conto 121
2.5.1.3 A SD base 122
2.5.1.4 A SD dos APPes 123
2.5.1.4.1 A SD de Ana e Beto 124
2.5.1.4.2 A SD de Clara e Dani 125
2.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE 125
2.6.1 O Modelo Didático do Gênero Conto 126
2.6.2 Análise dos Livros Didáticos Aprovados pelo PNLD 127
2.6.3 As Sequências Didáticas do Gênero Textual Conto 127
2.6.3.1 A SDbase 127
2.6.3.2 A SD dos APPes 128
2.6.4 Esquema Global das Perguntas de Pesquisa, Dados e Procedimentos de Análise 129
2.7 SÍNTESE DO CAPÍTULO 130

CAPÍTULO III – A PROPOSTA DIDÁTICA 132
3.1 A MODELIZAÇÃO DO GÊNERO CONTO: CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DIDÁTICA 133
3.1.1 O Contexto Educacional 133
3.1.2 Os Participantes da Pesquisa 135
3.1.2.1 A pesquisadora 135
3.1.2.2 Os APPes 135

3.1.2.3 Os alunos da rede básica de ensino 137
3.1.3 Sistema de Ensino 01: o Curso De Letras e a Disciplina de Literatura de Língua Inglesa 137
3.1.4 Sistema de Ensino 02: A Escola Pública da Rede Básica de Ensino: Para Onde Vamos? 139
3.1.4.1 A escola 139
3.1.4.2 O material didático 140
3.1.4.3 A biblioteca 140
3.1.4.4 O projeto político pedagógico (PPP) 141
3.1.4.5 A entrevista com a professora 142
3.1.4.6 A geração de dados com os alunos da educação básica 144
3.1.5 Seleção dos Corpora de Análise: A Seleção do Gênero 148
3.1.6 Síntese do Contexto Didático para o Modelo Didático de Gênero 149
3.2 Elementos para um Modelo Didático de Gênero: O Conto 151
3.2.1 O Conto Sob a Perspectiva de Edgar Allan Poe 154
3.2.2 Os Elementos em Foco 156
3.3 Resultados de Análise dos Contos com os Procedimentos do ISD 163
3.3.1 Análise do Conto: *A haunted house* 164
3.3.1.1 Contexto de produção 164
3.3.1.2 Infraestrutura textual 164
3.3.1.2.1 Plano textual global 165
3.3.1.2.2 A sequência narrativa 165
3.3.1.3 Os elementos do conto 168
3.3.2 Análise do Conto *The cask of amontillado* 169
3.3.2.1 Contexto de produção 169
3.3.2.2 Infraestrutura textual 172
3.3.2.2.1 Plano textual global 172
3.3.2.2.2 Sequência narrativa 173
3.4 Síntese Do Capítulo: Quais São as Características do Gênero Conto Consideradas Como Potenciais para o Seu Ensino? 178

CAPÍTULO IV – O CONTO NOS LIVROS DIDÁTICOS APROVADOS PELO PNLD 183
4.1 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 184
4.2 O Gênero Textual Conto na Coleção *English For All* 186
4.3 O Gênero Textual Conto na Coleção *Freeway* 206
4.4 O Gênero Textual Conto na Coleção *Globetrekker* 213

4.5 O GÊNERO TEXTUAL CONTO NA COLEÇÃO *ON STAGE* 223
4.6 O GÊNERO TEXTUAL CONTO NA COLEÇÃO *PRIME* 226
4.7 O GÊNERO TEXTUAL CONTO NA COLEÇÃO *TAKE OVER* 244
4.8 O GÊNERO TEXTUAL CONTO NA COLEÇÃO *UPGRADE* 246
4.9 SÍNTESE DO CAPÍTULO: OS LIVROS APROVADOS PELO PNLD POSSUEM POTENCIAL PARA CONTEMPLAR O GÊNERO CONTO COMO UM INSTRUMENTO NORTEADOR PARA O ENSINO DE LI? 248

CAPÍTULO V - A SD BASE DO GÊNERO CONTO 255
5.1 A SD BASE 255
5.1.1 Contexto Didático da SD Base 256
5.1.2 Plano Textual Global da SD Base 257
5.1.3 Os Módulos da SD Base 258
5.1.3.1 SD base: módulo 01 258
5.1.3.1.1 Plano textual global da SD base: módulo 01 258
5.1.3.1.2 As capacidades de linguagem da SD base: módulo 01 260
5.1.3.1.3 Elementos do modelo didático da SD base: módulo 01 265
5.1.3.1.4 Elementos dos multiletramentos da SD base: módulo 01 267
5.1.3.2 SD base: módulo 02 270
5.1.3.2.1 Plano textual global da SD base: módulo 02 270
5.1.3.2.2 As capacidades de linguagem da SD base: módulo 02 272
5.1.3.2.3 Elementos do modelo didático da SD base: módulo 02 276
5.1.3.2.4 Elementos dos multiletramentos da SD base: módulo 02 277
5.1.3.3 SD base: módulo 03 278
5.1.3.3.1 Plano textual global da SD base: módulo 03 278
5.1.3.3.2 As capacidades de linguagem da SD base: módulo 03 280
5.1.3.3.3 Elementos do modelo didático da SD base: módulo 03 282
5.1.3.3.4 Elementos dos multiletramentos da SD base: módulo 03 283
5.1.3.4 SD base: módulo 04 284
5.1.3.4.1 Plano textual global da SD base: módulo 04 285
5.1.3.4.2 As capacidades de linguagem da SD base: módulo 04 286
5.1.3.4.3 Elementos do modelo didático da SD base: módulo 04 289
5.1.3.4.4 Elementos dos multiletramentos da SD base: módulo 04 291
5.2 SÍNTESE DO CAPÍTULO: QUAL É O PAPEL DA SD BASE NA INTERFACE LÍNGUA, LITERATURA E FORMAÇÃO DE PROFESSOR DE LI? 292

CAPITULO VI – AS SD DOS APPes 298
6.1 A SD DOS APPES 299
6.1.1 Contexto Didático 299
6.1.2 Plano Textual Global 300
6.1.3 Os Módulos das SD dos APPes 303
6.1.3.1 As SD dos APPes – módulo 01 303

6.1.3.1.1 As capacidades de linguagem SD APPes – módulo 01 310
6.1.3.1.2 Elementos do modelo didático na SD dos APPes – módulo 01 317
6.1.3.1.3 Elementos dos multiletramentos da SD dos APPes – módulo 01 319
6.1.3.2 As SD dos APPes – módulo 02 322
6.1.3.2.1 As capacidades de linguagem SD APPes – módulo 02 327
6.1.3.2.2 Elementos do modelo didático na SD dos APPes – módulo 02 332
6.1.3.2.3 Elementos dos multiletramentos da SD dos APPes – módulo 02 333
6.1.3.3 As SD dos APPes – módulo 03 333
6.1.3.3.1 As capacidades de linguagem das SD dos APPes – módulo 03 338
6.1.3.3.2 Elementos do modelo didático na SD dos APPes - módulo 03 344
6.1.3.3.3 Elementos dos multiletramentos da SD dos APPes – módulo 03 345
6.1.3.4 As SD dos APPes – módulo 04 346
6.1.3.4.1 As capacidades de linguagem SD APPes – módulo 04 351
6.1.3.4.2 Elementos do modelo didático na SD dos APPes – módulo 04 356
6.1.3.4.3 Elementos dos multiletramentos da SD dos APPes – módulo 04 357
6.3 SÍNTESE DO CAPÍTULO: QUAL É O POTENCIAL DE DESENVOLVIMENTO NA PRODUÇÃO DA SD DOS APPES A PARTIR DO MODELO DIDÁTICO E DA VIVÊNCIA DA SD BASE À INTERFACE LÍNGUA, LITERATURA E FORMAÇÃO DE PROFESSOR DE LI PARA OS APPES? 358

NOTAS CONCLUSIVAS 365

REFERÊNCIAS 374

APÊNDICES - CD ROM 385
Apêndice A - Sistema didático 386
Apêndice B - Questionário alunos escola básica 389
Apêndice C - Entrevista com a professora regente 391
Apêndice D - SD base 393
Apêndice E - SD Ana e Beto 418
Apêndice F - SD Clara e Dani 435
Apêndice G **-** Levantamento inicial: livros PNLD 460

ANEXOS – CD ROM 539
Anexo A – Ficha de avaliação PNLD 2012 540

Biografia da autora



ELIANE SEGATI RIOS REGISTRO

Eliane Segati Rios Registro nasceu em Cornélio Procópio, Paraná, Brasil, no dia 31 de julho de 1974, sendo a caçula de uma família de cinco filhos: duas meninas e três meninos. Anos se passam e Eliane perde dois de seus irmãos em momentos distintos, primeiro seu irmão, aos 18 anos e depois sua irmã, aos 41 anos de idade. A família sempre viveu na cidade do interior do Paraná, dependendo da renda familiar de seus pais, Irma Cegati Rios, hoje professora aposentada da rede básica de ensino e Rubens Rios, agricultor. Foi criada e educada por seus pais que sempre motivaram o estudo formal das artes e músicas em geral. Casa-se aos dezessete anos com Márcio (Tacau), após ter realizado seus estudos em nível fundamental e médio em escolas particulares. No ano seguinte, forma-se em piano clássico, tendo sua irmã como mestre. Após, inicia sua profissão dando aulas de inglês em um instituto de línguas e ingressa no curso de Letras na então Faculdade Estadual de Cornélio Procópio, hoje, Universidade Estadual do Norte do Paraná. Interrompe seus estudos por motivos familiares, tem sua primeira filha, Rafaela, aos 21 anos de idade e retorna à Faculdade para finalizar seus estudos em 1999. A partir de então dedica-se aos estudos e à sua profissão como professora de língua inglesa. Em 2000 inicia sua pós-graduação em Língua Inglesa, na Universidade Estadual de Londrina, época em que ingressa no ensino superior como docente. Trabalhou em diferentes instituições de ensino, tanto públicas como privadas, desde o ensino fundamental I até o ensino superior adquirindo, com isso, experiência em diversos níveis de ensino. Em 2003 teve seu segundo filho, Pedro Henrique e, em 2008, ingressa no Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Londrina, quando sua atuação profissional é definida apenas no Ensino Superior, uma vez que foi aprovada em concurso público em 2007 na mesma universidade em

que recebeu seu título de licenciada em Letras. Defendeu, em 2010, sua dissertação de mestrado intitulada "A relação entre prescrição, suas representações e agir docente: um estudo de caso em um curso de Formação Inicial"[1] *tendo, como orientadora, a Profa. Drª. Vera Lúcia Lopes Cristovão. No mesmo ano ingressa no Programa de Estudos da Linguagem, em nível de doutorado, também na Universidade Estadual de Londrina, com o apoio inquestionável de sua orientadora, Profa. Drª. Vera Lúcia Lopes Cristõvão, cujos resultados apresento a seguir.*

A autora.

Agimos sempre em um contexto histórico,
Influenciado por condições prévias e presentes
(...)
Nossas ações estão sempre mudando as condições que nos influenciam,
(...)
Nosso comportamento é determinado pelo mundo, mas também determina o mundo.

(Maurits Cornelis Escher)

[1] Mais detalhes em RIOS-REGISTRO, Eliane Segatti. **A relação entre prescrição, suas representações e agir docente**: um estudo de caso em um curso de Formação Inicial.2010.191 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

NOTAS PRELIMINARES

Whatever hour you woke there was a door shutting. From room to room they went, hand in hand, lifting here, opening there, making sure--a ghostly couple.

"Here we left it," she said. And he added, "Oh, but here tool" "It's upstairs," she murmured. "And in the garden," he whispered. "Quietly," they said, "or we shall wake them."
(…)

ESTA PESQUISA centra-se no processo de formação inicial do professor, mais especificamente, no processo de construção de sequências didáticas com o gênero conto por alunos professores da disciplina de Literatura de Língua Inglesa (LLI), de um curso de Letras Português-Inglês, de uma Universidade Estadual localizada ao norte do Paraná[2]. Com o intuito de contribuir para a formação do futuro professor, analisamos, juntamente com os alunos-professores, o potencial de ensino do gênero textual conto a partir do levantamento teórico e de atividades práticas específicas, as quais objetivam a transposição didática daquele gênero a alunos do ensino médio da rede básica de ensino.

Ao focarmos na disciplina mencionada, partimos da premissa de que em um curso de formação de professores, a responsabilidade pela articulação entre a teoria e a prática não fica exclusivamente a cargo da disciplina de estágio supervisionado. Compartilhamos dos questionamentos de Gimenez (2004) sobre qual seria o perfil de um curso de formação cuja responsabilidade sobre a prática recai somente em uma disciplina, a de estágio supervisionado. Entendemos que ao fazer isso, muitas outras disciplinas acabam esquivando-se do comprometimento de trabalhar questões práticas, provocando, dessa forma, um distanciamento entre teoria e prática. Procurando evitar atitudes como essa, buscamos compreender o perfil de um professor pesquisador que constrói autonomia para tomar as suas

[2] A partir deste momento, utilizaremos a sigla APPes aos Alunos Professores Participantes desta Pesquisa. Aos alunos do curso de Letras em geral, utilizaremos alunos-professores, alunos-estagiários ou futuros professores.

próprias decisões a partir daquilo que vivenciou, por meio de sua própria prática, bem como a partir da reflexão sobre ela.

Para Xavier e Gil (2004), as atividades práticas devem adequar-se às especificidades conteudísticas de cada disciplina, o que não se trata de simplesmente "contextualizar o acadêmico no ambiente escolar, mas articular os conteúdos específicos com as atividades nas escolas, numa tentativa de promover uma dialética teoria-prática-teoria" (XAVIER; GIL, 2004, p. 168). Para se construir essa dialética, compartilhamos da posição de Gimenez (2004) sobre a necessidade de se ver o ensino como uma prática social, presente em diferentes contextos que estão historicamente situados. Por conseguinte, Araújo (2006) ressalta a necessidade de formarmos professores mais críticos e conscientes quanto à sua função de agentes sociais.

Ao tratar da percepção do texto literário, Zyngier (2002) afirma que há vários elementos que podem ser considerados, como a percepção visual, a representação mental dos símbolos dispostos em uma folha e a percepção da linguagem como um todo. Além desses fatores, é essencial que o leitor tenha um potencial de compreensão literária desenvolvido, contribuindo para a aproximação desse último com o texto, por meio dos recursos linguísticos e literários. A autora ressalta, ainda, a importância do reconhecimento do prazer que a leitura literária pode trazer, de modo que os futuros professores adquiram uma habilidade interpretativa criativa e independente.

Em um estudo sobre a teoria literária e o ensino de literatura em inglês no curso de Letras, Wielewicki (1999) expõe o questionamento dos professores entrevistados sobre a pertinência da disciplina de LLI. Tais questionamentos consideram que os futuros professores não irão utilizar os conteúdos da referida disciplina no ensino básico, e que eles não possuem proficiência na língua inglesa para o acompanhamento de tais aulas na graduação.

Da mesma forma, Rios-Registro (2010) relata a experiência obtida durante o desenvolvimento da coleta de dados, por meio do grupo focal, em que os futuros professores questionavam a utilidade da disciplina de LLI, uma vez que eles próprios não a visualizavam transposta para o ensino de língua inglesa aos seus futuros alunos.

Apesar das dificuldades relatadas, principalmente pelos alunos-professores, é pertinente ressaltar que a escola é um espaço privilegiado para a

utilização e circulação de gêneros da esfera da criação literária, uma vez que se constituem como transmissores – de geração em geração – dos bens culturais produzidos pela humanidade em épocas passadas e que se configuram cristalizados nos textos. Dessa forma, defendemos que o papel da literatura na formação inicial do professor deve ser vista em articulação com outras áreas de formação, fazendo com que os futuros professores tomem consciência de sua importância ao relacioná-la com o ensino de uma língua estrangeira.

A partir das considerações acima, defendemos uma postura de relação entre a literatura de língua inglesa com os estudos da língua inglesa, uma vez que tais disciplinas estão intrinsecamente imbricadas, representando as formas de cultura e de expressão artística da humanidade. Partindo desse pressuposto, entendemos que o futuro professor de um curso de Letras deva entender a contribuição da disciplina de LLI para a sua formação enquanto futuro professor da rede básica de ensino, tendo em vista que o gênero literário é um dos gêneros que compõe o conteúdo estruturante das Diretrizes Curriculares para o ensino médio do estado do Paraná e que, por conseguinte, está inserido nos livros didáticos aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

Entre as possibilidades de pesquisa para a aludida compreensão, deparamo-nos com aquela que, ao investigar o trabalho do sujeito, o aluno-professor, no caso, leva em consideração toda uma rede de discursos que o constitui por meio das escolhas de suas ações. Sendo esse o caminho que nos orientou em nossa pesquisa, buscamos apoio no construto teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, o ISD (BRONCKART, 2009), que dialoga com outras correntes teóricas, dentre elas a ergonomia da atividade[3] (AMIGUES, 2004) e a clínica da atividade[4] (CLOT, 2006). Essa abordagem transdisciplinar[5] do Interacionismo Sociodiscursivo se justifica pelo fato de possibilitar a compreensão do agir humano por meio da análise de textos, de seu contexto e, principalmente, da sua prática (LOUSADA; ABREU-TARDELLI; MAZILLO, 2008; FILLIETAZ, 2004; PLAZAOLA GIGER, 2004).

[3] O objetivo da ergonomia da atividade, cujos estudos provêm da ergonomia francesa e que se contrapõem à visão taylorista e fordista, é a melhoria das condições dos trabalhadores quando em sua atuação. (MACHADO, 2004).

[4] A clínica da atividade é um método de análise e compreensão do trabalho desenvolvido por Yves Clot, na França, o qual traz uma reflexão sobre suas possíveis contribuições para o campo da segurança no trabalho (MACHADO, 2004).

Para o Interacionismo Sociodicursivo (ISD), a linguagem possui um papel principal no desenvolvimento humano (BRONCKART, 2006a, 2006b, 2006c, 2006d, 2008, 2009). Situando-se nessa perspectiva, pesquisadores, como Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, Itziar Plazaola e outros, sob a coordenação de Jean-Paul Bronckart, partem dos estudos da psicologia da linguagem e das didáticas das línguas, tomando Vygotsky como fonte de referência maior no campo do desenvolvimento, e Bakhtin/Voloshinov ao tratar do campo da linguagem.

Dentre os pesquisadores acima citados, ressaltamos os trabalhos de Dolz e Schneuwly (2004) ao lidarem com a proposição de sequências didáticas como “megainstrumentos” para o ensino de línguas tendo, como objeto, os gêneros textuais orais e/ou escritos. Para os autores, a sequência didática (SD) é composta por um conjunto de atividades tendo, como objetivo final, a apreensão de um determinado gênero textual.

Vários pesquisadores vêm contribuindo para o desenvolvimento dos estudos do ensino de línguas sob a perspectiva da SD. Podemos citar, na área de língua inglesa, as pesquisas de Cristovão (2002, 2007, 2008, 2009, 2013); Ferrarini, (2009); Petreche (2008); Beato-Canato, (2009); Denardi (2009), Lanferdini (2012) e Stutz (2012).

Entretanto, ainda faltam pesquisas que discutam a relevância e pertinência da utilização do gênero conto como instrumento norteador de desenvolvimento da aprendizagem da língua inglesa, tanto para professores em formação como em serviço, fato esse que nos levou ao desenvolvimento da presente pesquisa, considerando todos os possíveis elementos que estão no entorno dessa proposição.

Tais elementos são: o curso de Letras, a disciplina de literatura de língua inglesa, a elaboração do modelo didático, a planificação da SD para a graduação, a forma pela qual o gênero conto é abordado nos livros didáticos aprovados pelo PNLD, a planificação da SD dos APPes ao considerarem sua eficácia aplicada ao ensino de língua inglesa nas escolas da rede básica de ensino, as capacidades de linguagem em potencial desenvolvimento tanto dos APPes quanto dos alunos da rede básica de ensino, a visão de língua como constitutiva do sujeito a partir das bases do Interacionismo Sociodiscursivo e a concepção dos multiletramentos.

PERGUNTAS E OBJETIVOS DA PESQUISA

A partir do exposto, esta pesquisa tem como meta levantar as possibilidades de trabalho com gêneros da esfera da criação literária, mais especificamente o conto, ao considerar a interface entre língua, literatura e formação de professores de LI. Com isso, buscamos instrumentalizar os APPes da disciplina de LLI de um curso de Letras Português-Inglês para que, a partir do contato com o modelo didático do gênero conto e da viviência com a sequência didática base, em nível da graduação, sejam capazes de desenvolver sequências didáticas para o ensino de língua inglesa na educação básica de ensino com gêneros da esfera da criação literária, pouco contemplada nos livros didáticos aprovados pelo PNLD[6]. Para tanto, procuramos responder às seguintes perguntas de pesquisa:

Geral:

Qual é a contribuição da elaboração de sequências didáticas de objetos de ensino da esfera da criação literária para a formação profissional do futuro professor de LI?

Específicas:

a) Quais são as características do gênero conto consideradas como potenciais ao seu ensino?
b) Os livros aprovados pelo PNLD possuem potencial para contemplar o gênero conto como um instrumento norteador para o ensino de LI?
c) Qual é o papel da SD base na interface língua, literatura e formação de professor de LI?
d) Qual é o potencial de desenvolvimento na produção da SD dos APPes a partir do modelo didático e da vivência da SD base à interface língua, literatura e formação de professor de LI para os APPes?

[6] Os livros aprovados pelo Plano Nacional do Livo Didático (PNLD) serão objeto de análise neste estudo nos próximos capítulos.

TESE

Defendemos, neste estudo, a tese de que o gênero da esfera da criação literária, mais especificamente o conto, utilizado como objeto de ensino, pode auxiliar na formação inicial dos professores do curso de Letras de forma a compor a aprendizagem de ser professor aticulado aos conhecimentos necessários de Língua e Literatura de Língua Inglesa. Ainda, que a experiência de elaboração de dispositivos didáticos e de planificação de trabalho possa desenvolver capacidades para delimitar e presentificar objetos de ensino da esfera da criação literária como o conto.

CAMINHOS PERCORRIDOS[7]

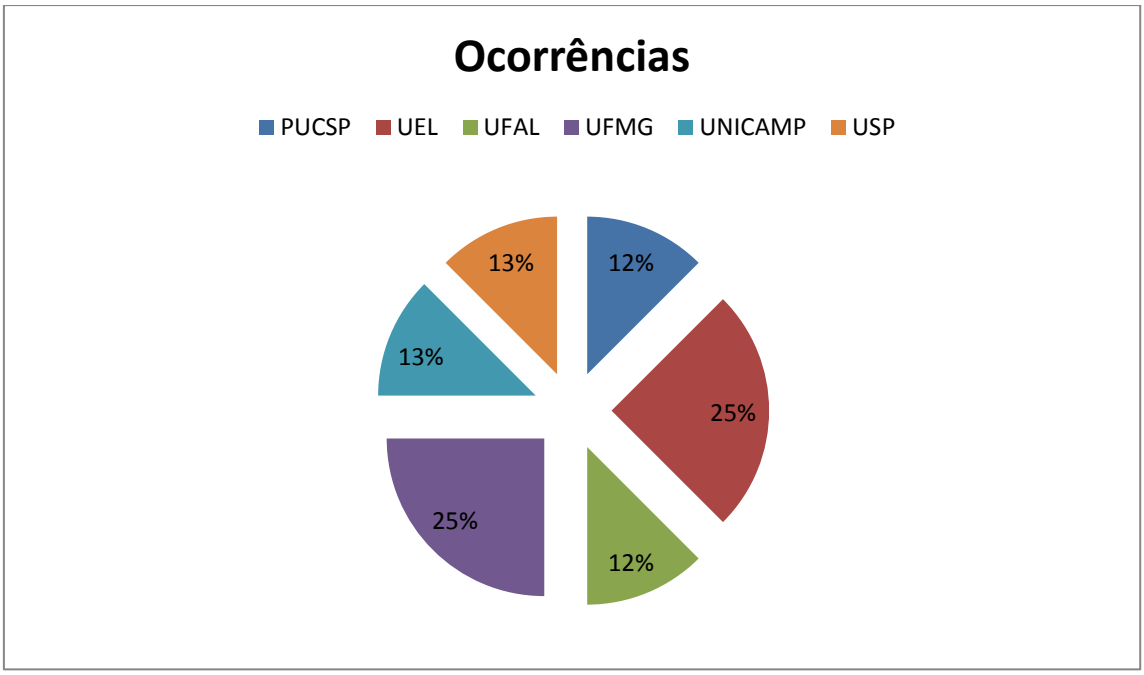
Nos últimos tempos, investigações acerca da interface entre língua e literatura têm despontado no cenário de pesquisas brasileiras, principalmente na área de língua portuguesa. Entretanto, ao voltarmos nossa face à área de língua inglesa, foco de nossas análises, observamos que há ainda um longo caminho a percorrer.

Com o intuito de realizarmos um levantamento das pesquisas já desenvolvidas nessa área no Brasil, procedemos a uma busca de teses e dissertações disponíveis no portal CAPES, considerando o período de 2003 a 2013, isto é, os últimos dez anos, a partir das seguintes expressões: literatura de língua inglesa e formação de professores, literatura de língua inglesa e ensino, literatura de língua inglesa e ensino de língua inglesa, gêneros literários e ensino de língua inglesa.

Do total de duzentas e cinquenta ocorrências, apenas oito possuem certa relação com a Literatura em Língua Inglesa, Língua Inglesa e Formação de Professores de forma interligada, que retratamos a seguir a partir do acesso ao resumo dos trabalhos.

[7] Levantamento realizado em março de 2013.

Gráfico 1 - Pesquisas na área de LI - Literatura, Língua e Formação.

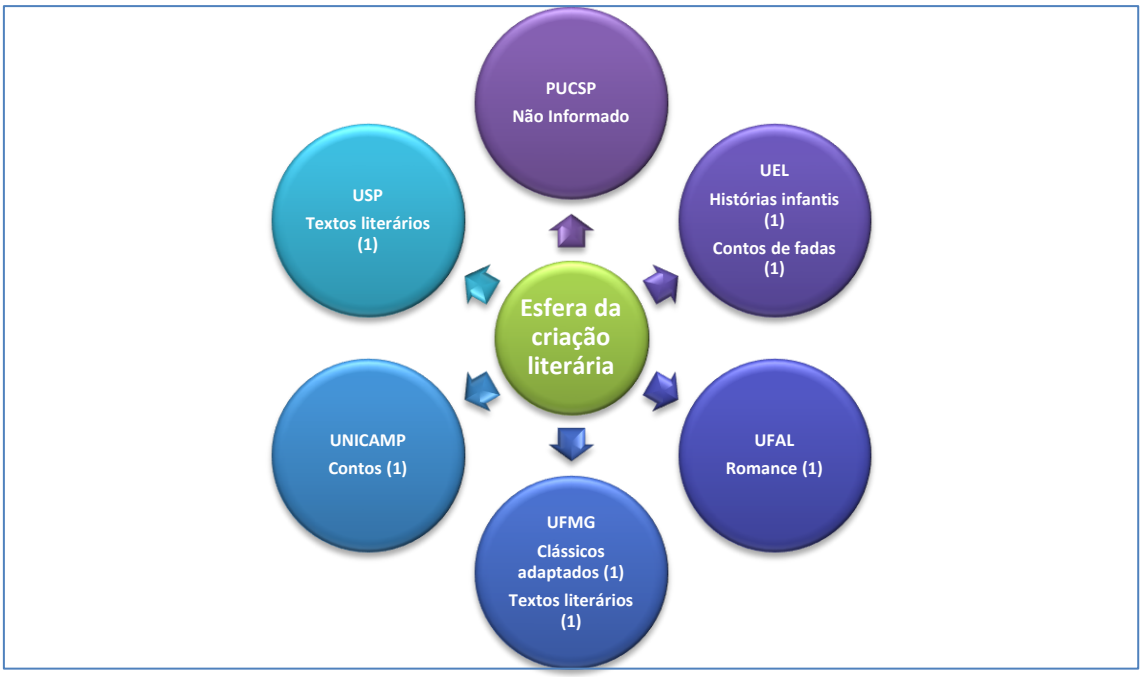


Fonte: Autora.

Como podemos observar, as oito pesquisas estão distribuídas em seis universidades, sendo: uma da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), duas da Universidade Estadual de Londrina (UEL), uma da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), duas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), uma da Universidade de Campinas (UNICAMP) e uma da Universidade de São Paulo (USP).

Em relação ao enfoque de cada pesquisa, considerando os gêneros da esfera da criação literária, constatamos:

Figura 1 - Pesquisas – esfera da criação literária.



Fonte: Autora.

Há, portanto, diferentes textos tomados como objeto de estudo nas pesquisas relatadas. Dentre eles, destacamos as histórias infantis, contos, contos de fadas, romance, clássicos adaptados e textos literários de forma mais abrangente.

Visando a uma proposta para o ensino de leitura em inglês como língua estrangeira, Carmagnani (1985) discute, em sua dissertação de mestrado, uma possível abordagem para o ensino de leitura em inglês para alunos de graduação que possuem o inglês como língua estrangeira no Brasil. A autora discorre sobre o processo de leitura com base na perspectiva cognitivista e apresenta, ao final, uma abordagem-projeto aplicado no curso de língua e literatura inglesa da PUCSP e propõe uma discussão acerca da validade da proposta.

Com enfoque na aprendizagem da língua inglesa de crianças de sete a nove anos, Tonelli (2005) discorre, em sua dissertação de mestrado, a proposta de ensino de uma língua estrangeira (LI) a partir de históricas infantis, mais especificamente, *The Grouchy Ladybug*: (1977) e *The Very Busy Spider* (1984), de Eric Carle. A autora acredita que a linguagem, associada à imaginação e fantasia, pode ser utilizada como objeto de ensino. Para tanto, adota uma perspectiva interacionista sociodiscursiva com o objetivo principal de verificar como as histórias

infantis podem ser transpostas didaticamente ao ensino por meio de jogos de leitura. Para a autora, isso poderá contribuir para a aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira a crianças. Os resultados da pesquisa comprovam que a utilização de histórias infantis com a faixa etária especificada auxilia a aprendizagem da língua inglesa e ressalta a sua importância como objeto de ensino nessa esfera escolar.

Compartilhando do mesmo construto teórico, Ferrarini (2009) apoia-se no Interacionismo Sociodiscursivo para defender a proposta de elaboração de um material didático a fim de viabilizar a ação de linguagem (re)contação de contos de fadas (*Snow White*) na modalidade escrita. O objetivo da autora é o de investigar a viabilidade da SD produzida por ela mesma, destinada a alunos da sexta série do ensino fundamental. Segundo Ferrarini, os resultados apontam que a maioria das atividades estava adequada à proposta, contribuindo, com isso, para o sucesso na ação de linguagem desejada.

Ao focar o diálogo entre o texto literário e a aprendizagem de uma língua com base nos pressupostos teóricos metodológicos da linguística aplicada, Forster (ano) se debruça sobre a utilização de textos autênticos em vez de textos simplificados do *Graded English* com dois grupos de alunos de um instituto de línguas com diferentes competências linguísticas. A pesquisa foi realizada com o romance *Dear Nobody* (1991), de Berlie Doherty e os dados foram obtidos por meio de gravações de áudio e vídeo, além de redações e diários da pesquisadora. Os resultados sugerem que os aprendizes reagiram positivamente ao trabalho com o texto literário e que os professores tiveram um papel central no processo. Ressalta, ainda, que os objetivos literários, linguísticos e culturais podem ser alcançados em um meio de aprendizagem interativo e envolvente.

Com o objetivo de explorar os clássicos adaptados no ensino de inglês, Alonso (2011) desenvolve um estudo de caso, relatando as experiências de três estudantes que aprenderam a língua inglesa ao utilizarem tais textos adaptados aos níveis de conhecimento dos alunos participantes. O ponto de partida foi a taxonomia das experiências de aprendizagem em inglês, segundo Miccoli (2007) a fim de identificar e categorizar as experiências de aprendizagem. As atividades incluíram produção e compreensão oral e escrita relacionadas às histórias narradas.

A pesquisadora ressalta que tal perspectiva confere aos clássicos adaptados o papel de facilitadores para a aprendizagem, pois, além de serem motivadores, revelam-se como recurso capaz de promover benefícios quanto ao uso

de textos literários autênticos nas aulas de línguas. Dentre os benefícios, destacam-se a integração das quatro habilidades linguísticas, contextualização das estruturas gramaticais e itens lexicais, além do estímulo e contato com o contexto cultural no qual os textos estão inseridos.

De forma mais abrangente, Rees (2003) trata da compreensão intercultural de textos literários em língua inglesa tendo, como participantes, alunos da disciplina de Literatura Americana II do curso de Letras Português/Inglês, de uma universidade pública localizada na região Centro-Oeste. A pesquisa, de cunho qualitativo, com conceitos de domínio cultural da etnografia com observação participativa, contou também com os conceitos da filosofia hermenêutica e da teoria da recepção de leitura de Iser (1978) para auxiliar nas análises. Para Rees (2003), o trabalho contribuiu para os estudos da compreensão intercultural, levantando sugestões e questionamentos sobre os caminhos da compreensão em sala de literatura em língua inglesa.

Destacamos, também, a pesquisa realizada por Ladeia (2007) com o objetivo de estudar critérios de complementação de livros didáticos de inglês considerando princípios multidimensional-discursivos na utilização de antologia de contos. A pesquisadora baseia-se no proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e possui, como referencial teórico, a Análise do Discurso Francesa. Com isso, discutem-se concepções de língua, discurso, ensino e aprendizagem presentes nos livros didáticos adotados por escolas que foram selecionadas por terem obtido avaliação de aprendizagem superior a 70% (setenta por cento), segundo dados apresentados pelo Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) do ano de 2005.

Além disso, a pesquisadora apresenta exemplos de complementação dos livros selecionados utilizando antologias de contos brasileiros e norte-americanos. Para concluir, Ladeia (2007) relata um estudo de caso com foco na formação de professores, com o objetivo de discutir mudanças nas formações imaginárias e discursivas na aula de língua estrangeira a partir da aplicabilidade dos enfoques multidimensionais e discursivos.

Por fim, Araújo (2006) investiga a Literatura Inglesa e Norte-Americana bem como a formação de professores em uma universidade particular situada na cidade de São Paulo. Para tanto, essa pesquisa qualitativa observa o papel da leitura de textos literários ingleses e norte-americanos, visando analisar a competência interpretativa dos alunos do curso de Letras da referida universidade.

Os dados foram coletados por meio da observação e análise de aulas, além de entrevistas a alunos e professores da disciplina de Literatura Inglesa e Norte-Americana.

Os resultados obtidos comprovam a reprodução de leituras nessa área, além de experiências em que a interpretação e a construção de sentidos são enfatizadas nos estudos literários. Para Araújo (2006), tal proposta pedagógica nas atividades dessas experiências obtidas considera as aulas de Literatura Estrangeira um espaço transformador, capaz de contribuir para o crescimento crítico dos estudantes e também para a formação de professores.

Como podemos observar, poucos trabalhos contemplam a interface entre língua, literatura e formação de professores e nenhum deles apresenta uma pesquisa que considere tanto a formação do futuro professor quanto a atuação desse na educação básica a partir de textos da esfera da criação literária como nos propomos a fazer no estudo em tela.

A Trajetória da Pesquisa

Esta tese está dividida em cinco capítulos, além das notas preliminares e conclusivas, sendo: as bases de orientação, perspectiva metodológica, a proposta didática, o conto nos livros didáticos aprovados pelo PNLD, a SD base do gênero conto e a SD dos APPes.

Em **notas preliminares**, apresentamos uma breve reflexão teórica, seguida pelas perguntas e objetivos da pesquisa, a tese, os caminhos percorridos e a trajetória da pesquisa.

No primeiro capítulo, **as bases de orientação**, discutimos os conceitos teóricos que subjazem a presente pesquisa. Iniciamos com o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), conceitos de linguagem, texto e gênero, bem como o modelo de análise textual do ISD, isto é, o contexto de produção e a arquitetura interna dos textos e também os níveis de análise textual. Ainda, trazemos os conceitos de ensino e aprendizagem de línguas com base em gêneros e sua relação do gênero como instrumento para o desenvolvimento da linguagem, artefatos e instrumentos, além da transposição didática e do modelo didático como referencial em uma abordagem com base em gêneros. Abordamos, também, o conceito de SD e as capacidades de linguagem envolvidas. Em seguida,

discorremos sobre os multiletramentos e o conto como um gênero para o letramento literário. Por fim, exploramos a formação do professor quanto aos princípios orientadores na formação do professor bem como a formação do professor na interface língua e literatura de língua inglesa.

No segundo capítulo, **perspectiva metodológica**, informamos os procedimentos utilizados nesta pesquisa para a análise dos dados, apresentando, inicialmente, o plano textual global da pesquisa bem como a sua natureza e contexto educacional mais amplo, considerando o contexto didático 01, representado pela universidade e o curso gerador da pesquisa, e o contexto didático 02, representado pela escola pública da rede estadual de ensino. Ainda, informamos sobre os participantes da pesquisa, isto é, a pesquisadora e os APPes, além dos instrumentos utilizados para a geração de dados. Na sequência, discorremos sobre os procedimentos de análise, considerando o modelo didático do gênero conto, a análise dos livros didáticos aprovados pelo PNLD (2011) e as sequências didáticas do referido gênero. Por fim, apresentamos o esquema global das perguntas de pesquisa, dados e procedimentos de análise.

No terceiro capítulo, **a proposta didática**, apresentamos a modelização do gênero conto levando em consideração o contexto sócio-histórico mais amplo, os participantes da pesquisa, os contextos didáticos e a seleção dos corpora de análise. Ainda, consideramos os elementos para um modelo didático de gênero e os resultados de análise dos contos com os procedimentos do ISD.

No quarto capítulo, **o conto nos livros didáticos aprovados pelo PNLD,** abordamos o PNLD e analisamos a forma como o gênero textual conto se apresenta nas sete coleções aprovadas pelo referido Programa.

No quinto capítulo, **a SD base do gênero conto**, analisamos a SD base por meio do contexto de produção, plano textual global, capacidades de linguagem, elementos do modelo didático por nós construído e elementos dos multiletramentos presentes.

No sexto capítulo, **as SD dos APPes**, analisamos, também, o contexto de produção, plano textual global, capacidades de linguagem, elementos do modelo didático por nós construído e elementos dos multiletramentos presentes.

Por fim, em **notas conclusivas**, tecemos nossas considerações finais acerca da pesquisa com o intuito de responder à pergunta geral que sustenta a tese por nós defendida.

Após essa breve contextualização da pesquisa, apresentamos a síntese das notas preliminares e, em seguida, a apresentação de nossas bases teóricas: o Interacionismo sociodiscursivo.

Síntese Das Notas Preliminares

Nesta seção, buscamos situar o leitor sobre o lugar de nossa pesquisa no cenário educacional. Para tanto, apresentamos brevemente a nossa justificativa pela escolha da vertente teórica bem como os instrumentos utilizados para análise e geração dos dados.

Após, elencamos os nossos objetivos desta pesquisa e as perguntas que estão relacionadas a eles para, então, apresentarmos a nossa tese.

Em seguida, fizemos um levantamento das pesquisas desenvolvidas na área, no Brasil, considerando o período de 2003 a 2013 a fim de demonstrar a escassez de estudos voltados para o escopo desta pesquisa.

Por fim, informamos como a presente pesquisa está organizada. A seguir, apresentamos o primeiro capítulo.

CAPÍTULO I – AS BASES DE ORIENTAÇÃO

(...)
But it wasn't that you woke us. Oh, no. "They're looking for it; they're drawing the curtain," one might say, and so read on a page or two. "Now they've found it,' one would be certain, stopping the pencil on the margin. And then, tired of reading, one might rise and see for oneself, the house all empty, the doors standing open, only the wood pigeons bubbling with content and the hum of the threshing machine sounding from the farm. "What did I come in here for? What did I want to find?" My hands were empty. "Perhaps its upstairs then?" The apples were in the loft. And so down again, the garden still as ever, only the book had slipped into the grass.
(...)

1.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

DESENVOLVIDO por colaboradores de Genebra e de outras localidades há mais de 20 anos, os princípios do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), estão baseados, primeiramente, no fato de que as ciências humanas teriam como objeto as condições de desenvolvimento e de funcionamento das condutas humanas e que todos os processos do desenvolvimento humano se efetivariam com base nos pré-construtos humanos, ou seja, nas diferentes construções sociais já existentes em uma determinada sociedade (BRONCKART, 2006a, 2008, 2009).

Diante disso, o ISD tem exercido uma grande influência nas pesquisas brasileiras tanto da área de Linguística como também da Linguística Aplicada nos últimos dez anos (GUIMARÃES; MACHADO; COUTINHO, 2008). Os pesquisadores que assumem esse quadro teórico buscam compreender o agir[8] humano que se (re) configura nos textos, mais especificamente, o agir implicado no trabalho[9] do professor.

Nessa perspectiva, há ainda outros que focalizam, na análise de textos, a busca por "compreender o funcionamento dos diferentes níveis da textualidade e de suas relações com o texto, com os gêneros e com o

[8] O termo agir é utilizado para enfocarmos qualquer intervenção humana no mundo. Ela pode ser feita por um indivíduo - agir individual, ou por vários - agir coletivo (MACHADO; BRONCKART, 2009).

[9] O termo trabalho é utilizado para designar o conjunto global do agir em situações de trabalho, agir esse que sofre, inevitavelmente, coerções institucionais. Esse termo é constituído tanto por condutas verbais como não verbais (MACHADO; BRONCKART, 2009).

desenvolvimento humano, para elaborar e avaliar materiais didáticos, para analisar e avaliar experiências didáticas, para formar professores" (GUIMARÃES; MACHADO, 2008, p. 9), foco este que norteia a presente pesquisa.

A fim de contextualizarmos e entendermos melhor a constituição desta corrente teórica, traçamos, a seguir, um breve histórico com base nas autoras supracitadas para então podermos passar à explicação dos respectivos termos e abordagens de análise.

A partir da década de 80, o ISD começa a ter destaque juntamente com a constituição do grupo de pesquisadores da Unidade de Didática das Línguas da Universidade de Psicologia e Ciências da Educação de Genebra, sob a coordenação de Jean-Paul Bronckart.

Com o objetivo de ganhar maior desenvolvimento nas pesquisas, o grupo de pesquisadores começou a considerar, além das Ciências Humanas, as contribuições das Ciências do Trabalho, particularmente da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2002, 2004), e da Psicologia do Trabalho, tal como desenvolvida pelos pesquisadores da Clínica da Atividade (CLOT, 2006; CLOT; FAITA, 2000; FAITA, 2004). Essa abordagem transdisciplinar justifica-se pela possibilidade de compreender o agir humano por meio da análise de textos e também pelo seu contexto (BRONCKART, 2006, 2008), abordagem essa que constitui o ISD. Destacamos que o contextoé um dos elementos constituintes e norteadores dos procedimentos de análise de toda a pesquisa. Tal conjunção multidisciplinar apoia-se numa abordagem marxiana do trabalho, vygotskyana de desenvolvimento e sociodiscursiva da linguagem, enfocando o ensino em sua dimensão de trabalho com uma abordagem discursiva.

Podemos entender o ISD, segundo Bronckart (2008, 2009), como um prolongamento do Interacionismo Social, uma orientação epistemológica geral que tem suas bases principais nas obras de Spinoza, de Marx e de Vygostsky, os quais contestam a divisão das ciências humanas/sociais e assumem o ISD como uma corrente da ciência do humano (BRONCKART, 2006c). O Interacionismo Social, redescoberta da obra de Vygostsky e impulsionado por Bruner (1991) e Wertsch (1985), tem como objetivo relacionar vários aspectos como os sociais, fisiológicos, comportamentais, mentais ou verbais de modo a integrá-los nas análises das diversas atividades e ações sociais tendo o agir como a unidade de análise do funcionamento humano (BRONCKART, 2008).

Em oposição à concepção de linguagem a partir de uma perspectiva lógico-gramatical, cujo lugar da língua está fora das estruturas das práticas sociais, o ISD assume uma posição monista, evolucionista e histórica. Contrapondo-se à perspectiva dualista, cujos fenômenos físicos são separados dos psicológicos, Bronckart (2009) propõe uma ciência propriamente do humano, uma psicologia única que atenda a todas as funções psicológicas juntas, como sendo um sujeito integral, tendo os textos e os discursos como uma grande unidade de análise. Ao assumir uma postura evolucionista, o autor considera que é nas interações sociais que o indivíduo internaliza os signos da cultura, das atividades, o que, consequentemente, proporciona o seu desenvolvimento. Finalmente, na perspectiva histórica, o autor considera o contato do indivíduo com os pré-construídos históricos, isto é, pré-construídos de gerações que nos antecederam, como os instrumentos, os manufaturados, as ferramentas de trabalho, além dos instrumentos semióticos, a exemplo dos textos e discursos, ou seja, os gêneros de textos.

Portanto, pensar em uma posição evolucionista, monista e histórica, é considerar o papel das relações sociais na linguagem, na questão do ser humano. A origem dessa condição está no Interacionismo Social, e as propriedades do comportamento humano, das condutas humanas, do agir humano, resultam de uma socialização particular possibilitada pela emergência histórica dos instrumentos semióticos. Considerando o exposto, o ISD articula três níveis de análise, tendo o Interacionismo Social como referência, resumidamente apresentados a seguir.

O primeiro nível refere-se às dimensões da vida social, aos pré-construídos históricos, que, segundo Bronckart (2008), são as formações sociais ou formações discursivas[10], isto é, as ações de linguagem de um coletivo, em dado momento sócio-histórico; e os fatos sociais que são gerados por elas, a exemplo das normas, valores, entre outros. Também, pelas atividades coletivas gerais, que organizam as relações entre os indivíduos e o seu meio ambiente, além das atividades de linguagem, cuja língua natural é materializada em diferentes categorias de textos, e os mundos formais, isto é, as estruturas de conhecimentos coletivos (HABERMAS, 1987).

[10] A noção formação discursiva foi formulada por Foucault considerando as condições históricas dos enunciados efetivos. Segundo Bronckart (2009, p. 140) “o propósito do autor é o de tomar esses enunciados, não sob o ângulo dos mecanismos da línguas [...], nem sob o ângulo dos mecanismos do pensamento [...], mas sob o dos acontecimentos discursivos [...]”.

O segundo nível de análise diz respeito aos processos de mediação formativa, cuja mediação se dá de forma deliberada. Portanto, para que o sujeito possa agir, é necessário fazer um recorte das formações discursivas por meio do controle e avaliação dessas ações desde o seu nascimento. Um exemplo de mediação formativa é aquele que ocorre nos sistemas educativos, de grande interesse do ISD uma vez que é nele que as sociedades contemporâneas se desenvolvem por meio de um processo educativo explícito. Nossa pesquisa situa-se nesse nível, uma vez que entendemos ser a SD um dos processos de mediação formativa.

Por fim, o terceiro nível de análise refere-se aos efeitos que as mediações formativas exercem nos indivíduos, apresentado a partir de duas problemáticas. A primeira diz respeito às condições de transformação do psiquismo sensório-motor herdado em um pensamento consciente, próprio da evolução, da característica humana que é herdada pela própria espécie e que é resultado da interiorização das propriedades estruturais e funcionais dos signos linguísticos. A segunda diz respeito às condições de desenvolvimento das pessoas e de suas capacidades ativas, para o agir, no âmbito de transações das representações individuais e representações coletivas que estão ligadas aos pré-construídos, disponíveis no ambiente sociocultural.

Portanto, o ISD objetiva mostrar como os mecanismos de produção e de interpretação das unidades verbais, isto é, dos textos, contribuem para a transformação permanente daqueles que agem por meio da linguagem Isso significa dizer que o sujeito, ao recortar uma porção da atividade coletiva age e, ao agir, ele se torna agente produtor de uma ação de linguagem. Tal ação contribui para a transformação permanente do indivíduo que age em um determinado tempo e contexto social. Ao apropriar-se dos textos e dos discursos, o indivíduo promove o seu próprio desenvolvimento, isto é, o desenvolvimento humano.

No Brasil, a entrada das ideias do ISD deu-se por meio do encontro de duas pesquisadoras, a Profa. Dra. Roxane Rojo e Maria Cecília C. Magalhães, com as teses do ISD na conferência proferida pelo professor Jean-Paul Bronckart, em Madri, em 1992. Essa conferência atraiu a atenção das pesquisadoras pelo fato de poderem visualizar no quadro teórico do ISD um meio que as ajudaria a resolver problemas que envolvem tanto a teoria quanto a prática, enfrentados pelos linguistas aplicados no Brasil.

A conferência mostrou que “com a integração das ideias vigotskianas e de aportes da linguística de texto/discurso, emerge a construção de um todo teórico coerente, ao mesmo tempo em que se apresenta uma proposta de integração dialética entre a pesquisa científica e as intervenções didáticas” (MACHADO; GUIMARÃES, 2009, p. 24-25). De acordo com as autoras, podemos considerar esse o momento em que as ideias do ISD, por meio dos pesquisadores genebrinos, começaram a difundir-se e a influenciar as diversas pesquisas que têm sido desenvolvidas em várias regiões do Brasil até os dias atuais.

Nesse contexto, segundo as autoras, foi com a produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, que se deu, mais amplamente, a difusão das ideias do ISD, momento em que se buscava uma base teórica que pudesse dar conta das questões de ensino-aprendizagem de língua materna. Com isso, grande parte das pesquisas se volta para a problemática da transposição didática, principalmente no que tange aos conhecimentos científicos referentes aos gêneros de texto, vista a necessidade de aportes teóricos voltados tanto para a formação como para o desenvolvimento dos processos educacionais. Como resultado, destacamos as ações voltadas à elaboração e avaliação de materiais didáticos diversos, o estudo das experiências educacionais, além da implementação de programas voltados à formação de professores.

Machado e Guimarães (2009) relatam que, em virtude da expansão das ideias do ISD, os conceitos, princípios, principalmente no que se refere à construção de sequências didáticas para o ensino de língua materna, estenderam-se a diversos níveis de ensino e também a outras disciplinas, como é o caso da língua estrangeira, sem contar os programas de graduação e pós-graduação ao analisar o processo de formação inicial e continuada. Tal expansão refletiu, evidentemente, na necessidade de um quadro teórico que pudesse dar conta de análises linguístico-discursivas envolvendo diferentes níveis da textualidade.

Em relação ao trabalho com gêneros textuais e sequências didáticas, Machado e Guimarães (2009) indicam a existência de controvérsias entre pesquisadores de diferentes linhas teóricas uma vez que não há consenso sobre os modos de descreverem os gêneros, gerando, com isso, uma confunsão conceitual entre os professores, dificuldades quanto à transposição didática de gêneros e apropriação dos princípios teóricos. Como resultado, as autoras ressaltam a

possível utilização de modelos de gêneros dificultando a apropriação do gênero tanto pelo professor quanto pelo aluno.

Diante de tal complexidade teórica e metodológica, torna-se fundamental que os conceitos do Interacionismo Sociodiscursivo sejam compreendidos na sua essência, contribuindo, com isso, para a transformação da realidade educacional. A seguir, apresentamos o ISD e os conceitos de linguagem, texto e gênero.

1.1.1 O ISD e os Conceitos de Linguagem, Texto e Gênero

Partimos do pressuposto de que a linguagem é materializada nos textos. Com isso, defendemos, como Bronckart (2009, p. 137), que a noção de texto "designa toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário" e considera o texto, portanto, como unidade comunicativa de nível superior. Dessa forma, textos referem-se não apenas aos exemplares de produção escrita, mas também às unidades comunicativas produzidas na modalidade oral.

Tais concepções pertencem ao pressuposto teórico e metodológico do ISD, que alega sermos constituídos pela linguagem à medida que a constituímos em nosso convívio social. Ao defender tal asserção, Cristovão, et al. (2010, p. 193) corroboram com Bronckart (2006a) ao afirmarem que "a linguagem é predominantemente social e decorrente das interações, que permitem a aprendizagem e a apreensão de regras de convívio social, das formas de agir no mundo a nossa volta, bem como a construção de nossas representações no mundo".

Para esses autores (CRISTOVÃO, et.al., 2010), a linguagem está na nossa interação com o outro e, uma vez que ela está presente em todas as trocas sociais, torna-se um instrumento valioso para que o nosso agir ocorra em diferentes domínios sociais. Portanto, se a linguagem é material e configura-se nos textos, justificamos a nossa escolha pelo termo gênero de textos e não gêneros discursivos pois, segundo Bronckart (2009, p.137),

> na escala sócio-histórica, os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamadas de **gêneros de texto**) e que ficam disponíveis no *intertexto* como modelos *indexados*, para contemporâneos e para as gerações posteriores.

Em outras palavras, para o autor, os textos resultam das atividades de linguagem que estão em permanente funcionamento nas diferentes esferas da sociedade humana, isto é, nas formações sociais. Além disso, na produção de um novo texto produzido por um agente particular, deve-se considerar as representações construídas pelo agente produtor sobre sua situção de ação além das representações que possui sobre o referido gênero de texto disponível e indexado no intertexto. Dessa forma, todo texto empírico é criado a partir de um modelo de gênero existente.

Devido à flutuação terminológica dos termos utilizados por Bakhtin, resultante de problemas de tradução e de evolução interna da obra, Bronckart (2009, p.143) propõe o seguinte sistema de equivalências:

- *as formas e tipos de interação de linguagem* e as condições concretas de sua realização podem ser designadas pela expressão mais geral **ações de linguagem**;
- *os gêneros do discurso, gêneros do texto e/ou formas estáveis de enunciados* de Bakhtin podem ser chamados de **gêneros de textos**; os *enunciados, enunciações e/ou textos* bakhtinianos podem ser chamados de **textos**, quando se trata de produções verbais acabadas, associadas a uma mesma e única ação de linguagem ou de **enunciados**, quando se trata de segmentos de produções verbais de nível da frase;
- *as línguas, linguagens e estilos*, como elementos constitutivos da heterogeneidade textual, podem ser designados pela expressão **tipos de discurso**.

Os gêneros não podem ser analisados como se possuíssem características estáveis, pois, com base em Bakhtin/Voloshinov (1992), resultam em formas-padrão relativamente estáveis de enunciado e que são determinados sócio-historicamente. Isso significa dizer que tais formas não são rígidas, imutáveis, mas

que podem ser modificadas. Tal modificação leva em conta vários fatores, entre eles o sujeito agente e o momento sócio histórico em que o texto foi produzido. Segundo o autor, só nos comunicamos, falamos e escrevemos por meio de gêneros de discurso. Como resultado desse processo, os sujeitos acabam por ter um infindável repertório de gêneros e, na maioria das vezes, nem se dão conta disso[11].

Ao analisarmos um conto, por exemplo, podemos constatar que suas características podem ser diferentes ao confrontarmos um conto clássico com um conto moderno e contemporâneo. Tal constatação se define, por exemplo, ao identificarmos os diferentes momentos históricos em que tais textos foram produzidos.

Para Bronckart (2009), a diferença entre os gêneros primários e secundários é extremamente grande e essencial, e é por isso que a natureza do enunciado deve ser descoberta e definida por meio da análise de ambas as modalidades. O autor sugere, ainda, que em qualquer corrente especial de estudo faz-se necessária uma noção precisa da natureza do enunciado em geral, bem como das particularidades dos diversos tipos de enunciados (primários e secundários), isto é, dos diversos gêneros do discurso[12].

As formas de gênero são bem mais flexíveis, dinâmicas, plásticas, livres, que as formas de língua. Por conseguinte, a diversidade dos gêneros é muito grande, pois são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação (circulam na sociedade das mais variadas maneiras e em variados suportes)[13].

Consideramos que a habilidade no uso dos gêneros está diretamente relacionada ao domínio que temos em relação a eles, isto é, quanto

[11]Gêneros discursivos secundários surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado como, por exemplo, os romances. No processo de sua formação, eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples) que se formam, entre outras possibilidades, nas condições de comunicação discursiva imediata.

[12] Ao falarmos, segundo Bakhtin/Voloshinov (1992), fazemos a escolha de determinados gêneros do discurso. Ao fazermos isso, consideramos que os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo. Apesar de possuirmos um rico repertório de gêneros orais e escritos, em termos práticos, empregamo-los de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos, acabamos por desconhecer a sua existência.

[13] Para fins de classificação de um gênero (do discurso), faz-se necessário que sejam considerados alguns aspectos definidos por Bakhtin como o conteúdo temático (assunto), o plano composicional (estrutura formal), estilo (forma individual de escrever), vocabulário, composição frasal e gramatical. O autor alega que, em qualquer estudo que se faça a respeito da língua, é imprescindível abarcar o aprofundamento das modalidades dos gêneros, uma vez que eles representam a língua viva, a linguagem em uso.

maior for esse domínio, mais facilidade teremos em empregá-los de forma usual e adequada nas situações comunicativas em que estivermos inseridos.

Para Bronckart (2009), qualquer produção de texto implica, consequentemente e necessariamente, escolhas relativas à seleção e à combinação dos mecanismos estruturantes, das operações cognitivas e de suas modalidades de realização linguística. Portanto, “os gêneros de textos são produtos de configurações de escolhas entre esses possíveis, que se encontram momentaneamente “cristalizados” ou estabilizados pelo uso” (BRONCKART, 2009, p.143). Com isso, os gêneros mudam necessariamente com o tempo ou com a história das formações sociais de linguagem.

Após discutirmos brevemente sobre o ISD e seus conceitos de linguagem, texto e gênero, detalharemos, a seguir, o modelo de análise textual do ISD.

1.2 Modelo De Análise Textual Do Isd

Os procedimentos de análise, com base na proposta do ISD (BRONCKART 2009; BRONCKART, 2006a), buscam identificar, primeiramente, o contexto de produção dos textos, seguido pela organização das análises textuais em três níveis distintos, sendo: 1) nível organizacional, 2) nível enunciativo e 3) nível semântico.

Figura 2 - Níveis de análise textual.



Fonte: Autora (adaptado de BEATO-CANATO, 2009, p.52).

O contexto de produção é parte fundamental do processo de análise e deve ser identificado antes mesmo de qualquer análise textual. Além disso, apesar de os níveis apresentarem-se separadamente, eles devem ser considerados sempre em correlação, como pertencentes a uma análise textual, dividida apenas segundo o nível de textualidade enfocado. Devido à especificidade de nossa pesquisa, daremos ênfase ao contexto de produção e ao nível organizacional, uma vez que entendemos que tais categorias nos auxiliarão a criar as lentes necessárias à análise por nós proposta. Tal escolha não exclui a possibilidade de os outros níveis de análise contribuírem aos nossos propósitos de análise. A seguir, explicitaremos os elementos considerados importantes em cada um desses níveis.

1.2.1 O Contexto de Produção e a Arquitetura Interna dos Textos

Para Bronckart (2009) devemos, primeiramente, levantar o conjunto de representações sobre os mundos formais (físico, social e subjetivo) que são mobilizados pelo agente produtor e que podem exercer influência acerca da produção textual. A essa situação, chamamos de ação de linguagem.

As ações de linguagem podem ser definidas em dois níveis: o nível sociológico e o nível psicológico. O primeiro é definido por Bronckart (2009, p. 99) como “uma porção da atividade da linguagem do grupo, recortada pelo mecanismo geral das avaliações sociais e imputada a um organismo humano singular” e o segundo, como “conhecimento disponível em um organismo ativo sobre as diferentes facetas de sua própria responsabilidade na intervenção verbal”.

Os mundos formais, conforme Bronckart (2009), são constituídos de representações sociais que podem ser descritas e/ou inferidas a *priori.* Em uma situação de produção, temos um agente com versões particulares dessas representações sociais. Portanto, é necessário distinguir a situação de ação de linguagem externa (características dos mundos formais tal como descrita por uma comunidade de observadores), e a situação de ação de linguagem interna ou efetiva (representações sobre os mesmos mundos tal como um agente as interiorizou), sendo esta última a que mais influencia a produção de um texto.

Para produzir um texto, o agente mobiliza suas representações sobre os mundos em duas direções distintas: de um lado, representações sobre os três mundos, influenciando alguns aspectos da organização do texto; de outro lado, representações sobre os três mundos são requeridas como conteúdo temático ou referente influenciando também a organização textual.

Os gêneros constituem os quadros obrigatórios de qualquer produção verbal e Bronckart (2009) alega que qualquer análise das suas condições de produção deve considerar a intervenção de três elementos, uma vez que o agente, ao produzir um novo texto, encontra-se em uma situação de ação de linguagem, operante somente pelas representações que o agente construiu para si mesmo. Tais elementos são: 1) parâmetros objetivos, 2) parâmetros sócio-subjetivos e 3) outras representações da situação e dos conhecimentos disponíveis na pessoa.

O agente também dispõe de um conhecimento pessoal do arquitexto de sua comunidade verbal e dos modelos de gêneros nele disponíveis. Com isso, o

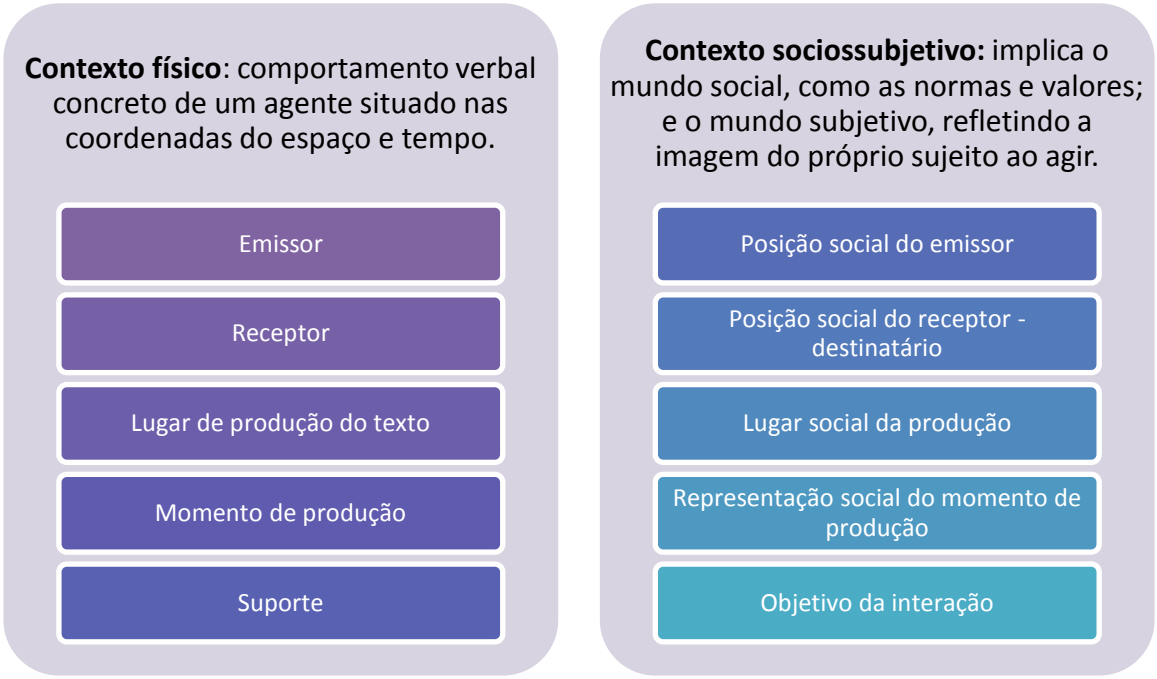
agente irá, por um lado, escolher ou adotar o modelo de gênero que mais lhe parece adequado à propriedade da situação de ação e, por outro, adaptar o modelo escolhido de acordo com as particularidades dessa mesma situação.

Com isso, o contexto de produção é definido pelo autor como um "conjunto de parâmetros que podem exercer influência sobre a forma como um texto é organizado" (BRONCKART, 2009, p. 93). Tais fatores que exercem influência necessária são divididos em dois conjuntos, quais sejam:

1) Refere-se ao mundo físico: todo texto resulta de um comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado no espaço e no tempo, isto é, em um contexto físico que pode ser definido por quatro parâmetros: lugar de produção, momento de produção, emissor e receptor.
2) Refere-se ao mundo social e subjetivo: a produção de todo texto está inserida no quadro de atividades de uma formação social, mais especificamente de uma interação comunicativa. Com isso, o mundo social (regras, normas, valores) e o mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir), compondo um contexto sociossubjetivo com quatro parâmetros principais: lugar social, posição social do emissor, posição social do receptor e objetivo.

O quadro 01 representa a organização dos dois mundos formais, evidenciando os parâmetros que podem influenciar na organização de um texto.

Quadro 1 - Contexto de produção.



Fonte: Autora (Adaptado de BRONCKART, 2006, p. 146).

Levaremos em conta a estrutura e elementos desse quadro em nossas análises, uma vez que acreditamos que todos os elementos elencados nos auxiliam a levantar as representações do contexto de produção dos contos.

Ao explicitar a identificação do contexto de produção dos textos antes mesmo de sua análise, Machado e Bronckart (2009) ressaltam a importância de cinco aspectos, sendo: 1) o contexto sócio-histórico mais amplo; 2) o suporte; 3) o contexto linguageiro imediato; 4) o intertexto e 5) a situação de produção.

O contexto sócio-histórico de produção dos textos evidencia a formação social, histórica, cultural, política e ideológica que, de certa forma, está veiculada nos textos. Nesse nível de análise, evidencia-se o contexto sócio-histórico em que um determinado texto foi produzido, sua circulação e uso. Tal reconhecimento auxilia na compreensão dos valores de uma época, a exemplo dos contos aqui analisados, uma vez que ganham seu sentido ao serem compreendidos a partir da época a que pertencem.

Ao discutir sobre texto e contexto, Cristovão (2013, p. 363) relata a intrínseca relação entre ambos, visto que “lemos, discutimos e produzimos textos como uma forma de participação social no mundo”. Ressalta, ainda, que “cada

atividade em cada contexto tem seus conteúdos construídos sócio-historicamente e expressos por meio de gêneros cujos conteúdos, valores, formatos e recursos passam a ser objetos de compreensão, interpretação e avaliação de outrem" (CRISTOVÃO, 2013, p. 365). Portanto, um mesmo texto, produzido em diferentes momentos sociais e históricos, pode trazer o reflexo de ideologias distintas, uma vez que é fruto de seu tempo.

Em relação à observância do suporte e contexto linguageiro imediato, constatamos a sua importância frente aos diferentes suportes de veiculação dos textos utilizados nesta pesquisa. Como exemplo, destacamos os contos e tantos outros gêneros literários analisados nos materiais didáticos que foram extraídos de seu contexto original para serem publicados em revistas eletrônicas e bibliotecas virtuais, dirigidas a públicos diferenciados, como os aprendizes de língua inglesa. Tal reconhecimento só é possível ao identificarmos o suporte ao qual o texto está vinculado, bem como o seu contexto linguageiro imediato, uma vez que esse último nos auxilia a fazer o reconhecimento dos modelos para o agir[14] que foram construídos, valorizados pelos editores e/ou escritores ao adaptarem outras obras.

Já o intertexto (BRONCKART, 2009, p. 100) é constituído a partir de um conjunto de gêneros de textos que foram elaborados por gerações anteriores e que constituem a base para transformações e/ou adaptações e mesmo referência a gerações contemporâneas. Em nossa pesquisa, ressaltamos a utilização de um conto adaptado para uma situação de ensino. Para Bronckart (2009), os gêneros de textos possuem características relativamente estáveis e ficam à disposição no intertexto como modelos indexáveis utilizados tanto pelos contemporâneos quanto pelas gerações subsequentes.

Da mesma forma, segundo Bakhtin, "se os gêneros (do discurso) não existissem e se não os dominássemos, e se nos fosse necessário construir cada um de nossos enunciados, a troca verbal seria quase impossível" (1992, p.285).

Finalmente, em relação à situação de produção, Machado e Bronckart (2009) ressaltam elementos muito importantes e que devem ser considerados atentamente. Dentre eles, destacamos os diferentes papéis sociais que o emissor pode assumir; os variados destinatários aos quais uma produção

[14] Bronckart (2006d, p.244) considera a preexistência desses modelos como pré-construídos, ou seja, modelos que estão a nossa disposição no mundo e que funcionam como recursos para o agir.

textual pode se destinar, com diferentes papéis sociais e praxiológicos, de forma mais ou menos direta ou indireta e, por fim, as diferentes representações que o produtor de um texto pode ter.

Tal levantamento da situação de produção de um texto é uma das bases nucleares de nossas análises e será apresentado no capítulo de análises. Após explicitarmos a importância do contexto de produção, elencaremos, a seguir, os diferentes níveis de análise textual propostos pelo ISD.

1.2.2 Os Níveis de Análise Textual

O modelo de análise de textos, proposto pelo ISD, parte de uma abordagem descendente ao considerar os estudos dos fenômenos textuais e discursivos. Há três níveis de análise textual/discursiva propostos por Machado e Bronckart (2009) que, embora desenvolvidos separadamente, encontram-se em correlação de acordo com o nível da textualidade. Apesar de nossas análises não contemplarem todas as fases nem todos os níveis, discorremos brevemente sobre cada um, enfatizando mais naqueles que nos ajudam a compreender o nosso foco de pesquisa.

1.2.2.1 Nível organizacional

Primeiramente, no nível de análise organizacional de um texto, consideramos as categorias propostas por Bronckart (2009) que se apresentam no nível da infraestrutura textual, constituída pelo plano global do texto, sequência global que o organiza e, pelos tipos de discurso, sequências locais e mecanismos de textualização.

No plano global dos textos e na organização sequencial reconhecemos o texto como um todo, com suas partes e subpartes (sequências). Para a identificação desse nível de análise, Machado e Bronckart (2009) utilizam-se de diferentes índices linguísticos (ex: macro-organizadores textuais), peritextuais (ex: mudanças de partes/capítulos), cotextuais (parágrafos introdutórios apresentando as divisões do texto) e os conhecimentos prévios em relação ao gênero ao qual o texto pertence.

Mesmo considerando todas essas análises, é necessário ainda interpretar o conjunto dos resultados. Por exemplo, “se o texto estiver organizado em uma sequência textual global, podemos também identificar as representações do produtor sobre os objetivos de sua ação de linguagem” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 55), as representações sobre o objeto temático, as capacidades de compreensão e também sobre a posição do destinatário em relação ao objeto tematizado. Tudo isso poderia nos trazer informações sobre a forma pela qual o autor construiu seu texto – conto -e/ou SD, no caso dos APPes. Em se tratando dos contos, o plano global dos textos pode ser codificado em forma de um resumo e a identificação da sequência revela o modo de planificação da linguagem que se desenvolveu no interior dos textos.

Para o ISD, as sequências referem-se à organização sequencial ou linear do conteúdo temático apresentado no texto. Essa análise nos ajuda a compreender como se dá a estrutura organizacional do texto, bem como a lógica das representações e dos conhecimentos do produtor do texto.

Bronckart (2009) sustenta a concepção de Adam em sua proposição teórica da organização de textos com base na noção de sequência. Para esse autor, as sequências constituem protótipos que, nos textos empíricos, concretizam-se em tipos linguísticos variados, com diferentes planificações textuais que são organizadas em fases. As sequências restringem-se a seis tipos, sendo: 1) descritiva; 2) explicativa; 3) argumentativa; 4) narrativa, 5) injuntiva e 6) dialogal. A partir de Machado (2004, p. 19-20), elas apresentam-se conforme representado no quadro 2.

Quadro 2 – Tipos de sequências.

SEQUÊNCIAS	•REPRESENTAÇÕES DOS EFEITOS PRETENDIDOS
Sequência descritiva	•Fazer o destinatário ver em detalhes elementos de um objeto de discurso conforme a orientação dada a seu olhar pelo produtor
Sequência explicativa	•Fazer o destinatário compreender um objeto de discurso, visto pelo produtor como incontestável, mas também como de difícil compreensão para o destinatário.
Sequência argumentativa	•Convencer o destinatário da validade de posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto como contestável (pelo produtor e/ou pelo destinatário)
Sequência narrativa	•Manter a atenção do destinatário, por meio da construção de suspense, criado pelo estabelecimento de uma tensão e subsequente resolução
Sequência injuntiva	•Fazer o destinatário agir de certo modo ou em uma determinada direção
Sequência dialogal	•Fazer o destinatário manter-se na interação proposta

Fonte: Machado (2005).

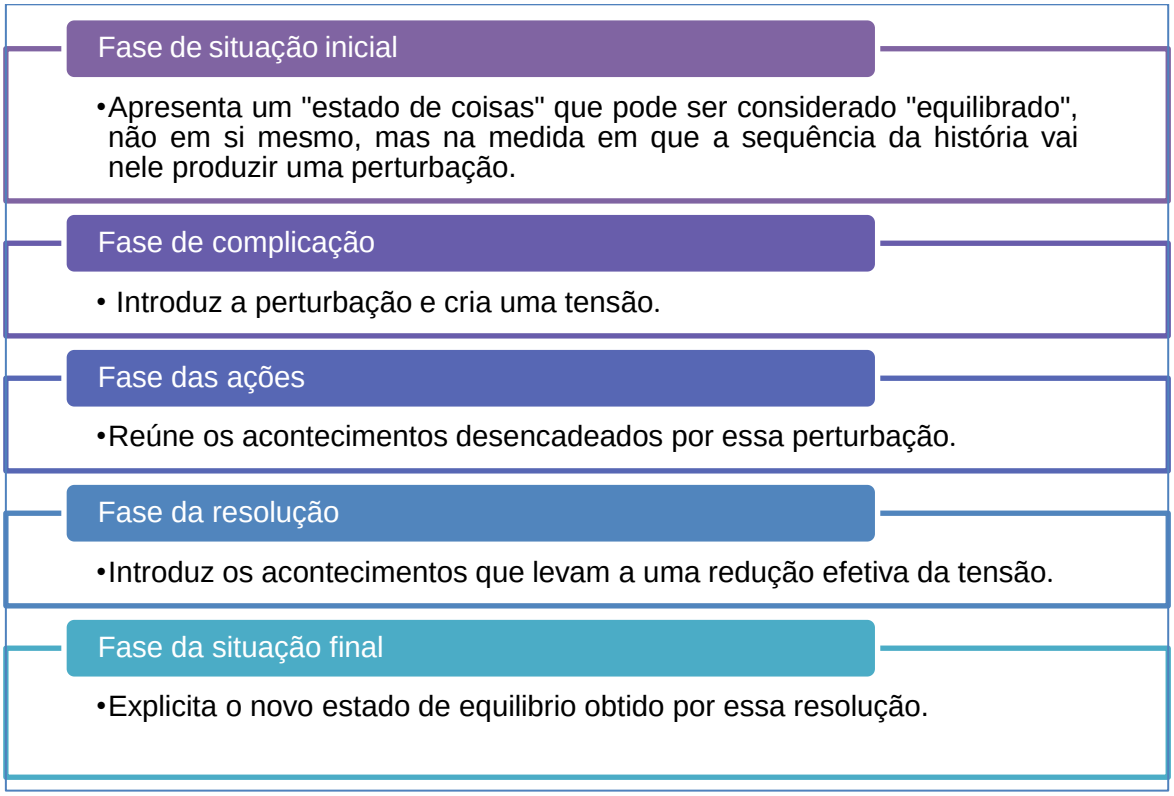
A caracterização das sequências nos auxilia na visualização do conteúdo temático, bem como das representações que o produtor do texto possui acerca de seus destinatários e os efeitos que deseja produzir nos leitores. Tratando-se do agir, quando detectamos o plano global podemos ter uma primeira identificação dos tipos principais de agir organizados por esse plano, ou a tarefa tematizada, ou os actantes principais que são postos em cena. Vale destacar que as sequências podem ser combinadas em um texto, resultando na heterogeneidade composicional.

Cada sequência apresenta uma planificação diferenciada que é apresentada por suas respectivas fases. Dentre as sequências discursivas explicitadas, a narrativa é a que fundamentalmente predomina nos contos analisados. Ao apresentá-la, Bronckart (2009) assevera que a sequência narrativa só acontece quando sua organização for sustentada por um processo de intriga. Em outras palavras, deve-se considerar que os acontecimentos narrados formem um

todo, com início, meio e fim, constituindo o protótipo mínimo dessa sequência, representando a situação inicial, a transformação e a situação final.

Entretanto, a partir de Labov e Waletzky (1967), surge um protótipo-padrão constituído de cinco fases principais que, segundo Bronckart (2009, p. 220), apresentam-se a seguir:

Quadro 3 - Fases da sequência narrativa.



Fonte: Autora (cf. BRONCKART, 2009, p. 220).

Além das fases supracitadas, podem ser acrescidas outras duas, dependendo do posicionamento do narrador da história narrada, sendo: fase de avaliação e fase de moral. A primeira, “propõe um comentário relativo ao desenrolar da história cuja posição na sequência parece ser totalmente livre” e segunda, fase de moral, “explicita a significação global atribuída à história, aparecendo geralmente no início ou no fim da sequência” (BRONCKART, 2009, p. 221).

Vale destacar que as sequências narrativas podem tanto possuir um número limitado de fases, como também um número maior, uma vez que, a exemplo

dos romances, as sequências podem se apresentar de maneira mais complexa, com um maior número de ações, resoluções e complicações.

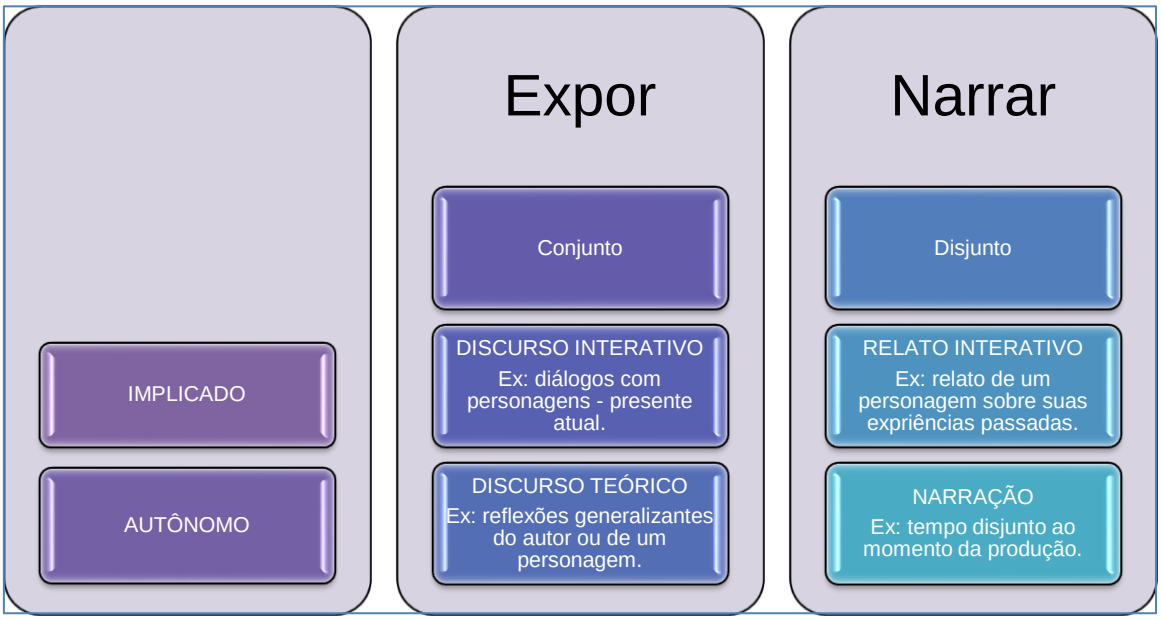
Em seguida, temos os tipos de discursos e sua articulação. Acreditamos que, ao longo do processo de desenvolvimento de uma rede discursiva, o professor estabelece relações com tudo o que o constitui sócio-historicamente, visto que traz consigo seus valores e intenções específicas para um contexto desejado, refletindo mundos discursivos particulares que são concretizados por diferentes segmentos textuais, independente do gênero a que pertencem.

Aproximando os segmentos textuais aos tipos de discurso percebemos que “tipos de discurso são segmentos textuais que podem ser identificáveis e diferenciados com base em suas categorias linguísticas ou nas configurações de unidades linguísticas específicas” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 56). Essa identificação pode ocorrer, por exemplo, em um levantamento quantitativo das ocorrências das unidades dêiticas (pronomes pessoais, possessivos, advérbios, verbos, etc.). No entanto, gostaríamos de registrar que, após esse levantamento, é necessário analisar o valor dessas unidades no texto sob análise (BRONCKART; MACHADO, 2004).

Os tipos de discurso são importantes, uma vez que “parecem traduzir ou semiotizar mundos discursivos, isto é, formatos organizadores das relações entre as coordenadas da situação de ação de um actante e as coordenadas dos mundos coletivamente construídos na textualidade” (BRONCKART, 2008, p. 91). Portanto, na produção ou recepção de um texto, encontramos tanto as representações individuais, como também as coletivas.

As representações individuais e coletivas nos mundos discursivos se dão, para Bronckart (2008, p.91), “por meio de duas operações psicolinguageiras oriundas de uma decisão binária”, apresentadas como a ordem do “narrar” e do “expor”. A primeira, nomeada por disjunção ou conjunção, refere-se diretamente à distância, sendo esta a ordem do narrar, ou proximidade, a ordem do expor; na segunda, consideramos o cruzamento entre o agente produtor e a situação de linguagem no momento da produção, caracterizando assim a implicação, na ocorrência de interação entre esses fatores ou, ainda, de autonomia, na ausência de interação, conforme representado no quadro 4.

Quadro 4 – Tipos de discurso.

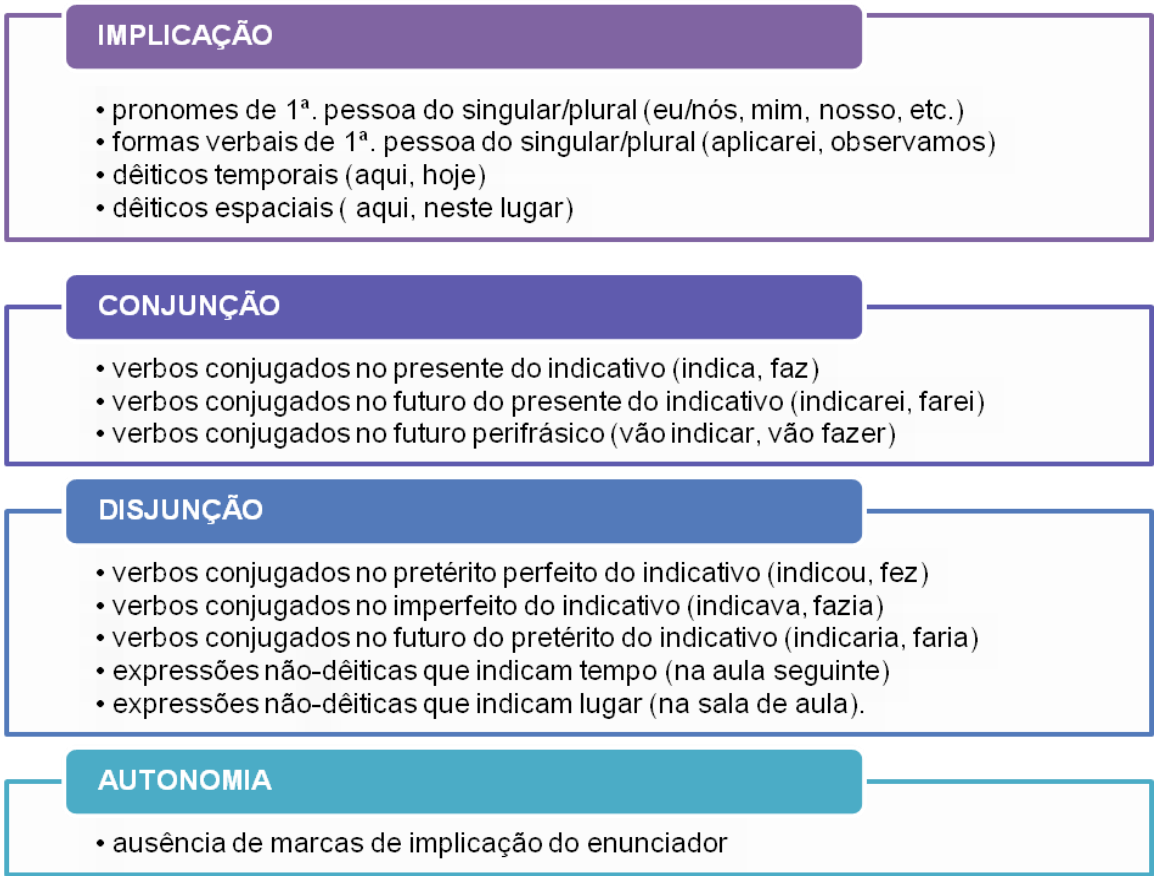


Fonte: Autora (cf. BRONCKART, 2008, p.91).

Como resultado dessas interseções, temos quatro mundos discursivos e, a partir deles, quatro tipos de discursos: 1) discurso interativo, aquele que está relacionado ao mundo do expor em que está implicado; 2) discurso teórico, mundo do expor, mas de forma autônoma; 3) relato interativo, pertencente ao mundo do narrar em que está implicado e 4) narração, pertencente ao mundo do narrar de forma autônoma.

Para que possamos determinar, com mais clareza, os mundos discursivos em sua relação de implicação, conjunção, disjunção e autonomia, consideramos brevemente, a partir de Bueno (2007, p. 82), as unidades que indicam:

Quadro 5 – Unidades indicativas de implicação, conjunção, disjunção e autonomia.



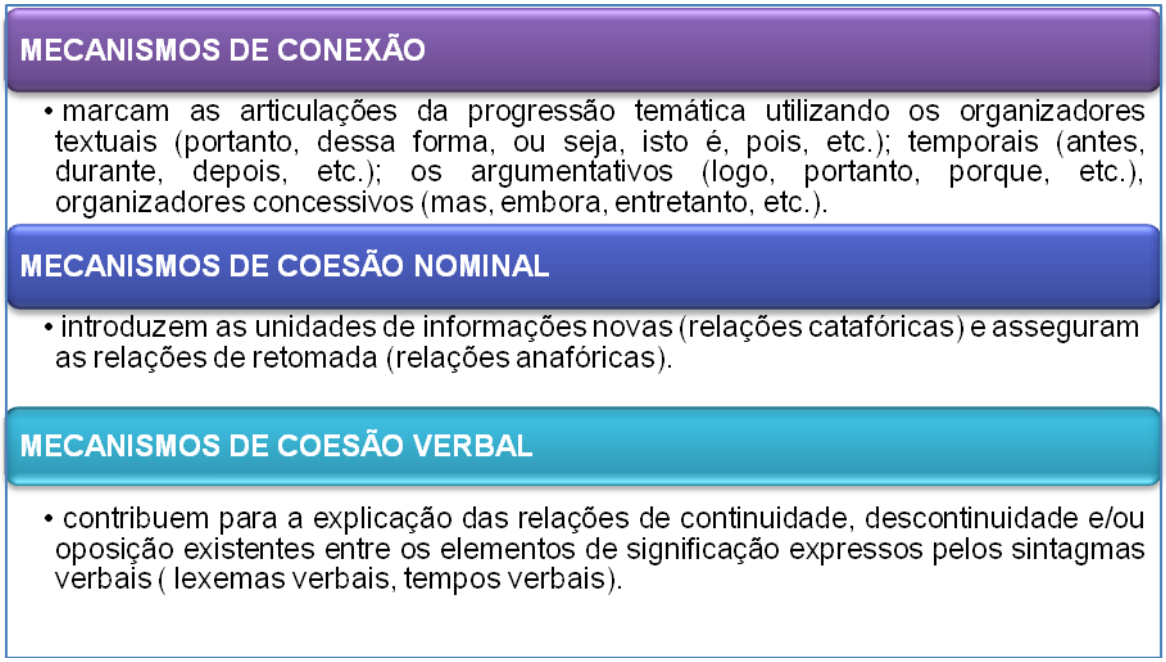
Fonte: Autora (cf. BUENO, 2007, p. 82).

Após identificar os tipos de discurso e sequências, podemos relacioná-los com os segmentos temáticos a fim de verificar a existência de uma correspondência entre eles como, por exemplo, quando temos em um texto o tipo de discurso teórico, em uma sequência injuntiva ou explicativa e, quando, ao compararmos com os segmentos temáticos, observamos a temática sobre prescrição que está presente. Essa correspondência entre as sequências e os segmentos temáticos pode ajudar a perceber algumas figuras interpretativas do agir, algumas representações do trabalho do professor, de seu agir docente uma vez que podemos analisar sua proximidade do contexto de ensino e o nível de implicação, por exemplo.

O último elemento do nível organizacional são os mecanismos de conexão, coesão nominal e verbal. Esses elementos garantem ao texto a sua coerência temática e podem ser distribuídos em dois grupos, segundo Machado e

Bronckart (2009). No entanto, consideramos Bronckart (2009) acrescentando também os mecanismos de coesão verbal.

Quadro 6 – Mecanismos de conexão, coesão nominal e verbal.



Fonte: Autora (cf. BRONCKART, 2009).

Nos mecanismos de conexão, “os organizadores textuais desempenham um papel fundamental na balizagem dos planos de textos, das fases das sequências e dos tipos de discurso” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 57). Ao analisarmos os organizadores textuais podemos identificar a ordem das partes da representação discursiva nos eixos do tempo e do espaço, reconhecendo suas partes quando houver mudança de tópicos, por exemplo.

Os organizadores temporais podem sinalizar quais foram as fases temporais de uma determinada tarefa. Os argumentativos associam as funções de segmentação e de responsabilização enunciativa e de orientação argumentativa. Tanto a responsabilização enunciativa quanto a orientação argumentativa nos ajudam, quando se trata dos organizadores concessivos, a identificar os argumentos que possam vir de outras vozes como também o grau de oposição entre elas e com a voz do autor do texto.

Para Machado e Bronckart (2009), alguns organizadores se constituem como verdadeiros índices de introdução das finalidades ou, até mesmo,

dos objetivos do agir, por exemplo: para, para que, a fim de que, etc. e, em relação às categorias da semiologia do agir, alguns organizadores se apresentam como índices de introdução de razões atribuídas ao agir, como, por exemplo, porque, em razão disso, por causa disso, etc.

A análise dos mecanismos de coesão nominal é importante para que possamos identificar os actantes principais que são postos em cena pelo texto. Ela também nos ajuda não só a verificar como as representações sobre os actantes vão sendo construídas no desenvolvimento da progressão temática, mas também a reconhecer, por exemplo, o valor da repetição de uma mesma unidade lexical, o seu apagamento ou, até mesmo, a sua substituição por um sinônimo ou um pronome, técnica muito utilizada pelos escritores.

Ainda, tais mecanismos mostram as relações de dependência que pode haver entre argumentos que compartilham propriedades referenciais. Para Bronckart (2009, p. 268), tais relações são reconhecidas por “sintagmas nominais ou pronomes, organizados em série (ou constituindo cadeias anafóricas), cada uma delas sendo inserida em estruturas oracionais e aí assumindo, localmente, uma função sinstática determinada (sujeito, atributo, complemento, etc.).

Em francês, a marcação da coesão nominal é feita a partir de duas categorias anáforas: a categoria das anáforas pronominais e a categoria das anáforas nominais. A primeira é composta de pronomes pessoais, relativos demonstrativos e reflexivos e, a segunda, por sintagmas nominais de diversos tipos.

Vale ressaltar que a escolha das unidades anafóricas pode depender do tipo de discurso em que tais unidades estão presentes. Portanto, na ordem do narrar, onde os contos estão inseridos, há normalmente uma série de personagens e, portanto, encontramos com mais frequência anáforas pronominais de terceira pessoa.

Finalmente, sobre os mecanismos de coesão verbal, entendemos que eles nos ajudam a reconhecer as figuras de ação (ou figuras representativas do agir) que são construídas no texto por meio das regras de marcação próprias de cada tipo de discurso.

1.2.2.2 Nível enunciativo

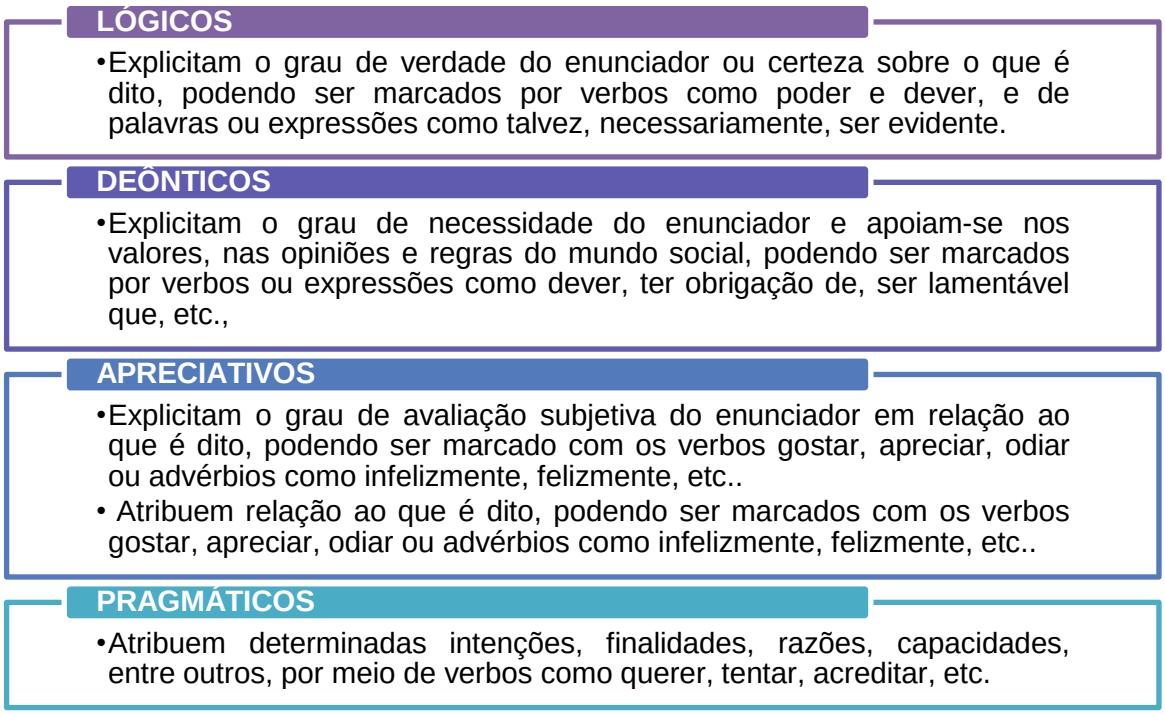
O segundo nível de análise é o enunciativo. Nele encontramos as marcas de pessoa, os índices de inserção de vozes, os modalizadores do enunciado e os modalizadores pragmáticos. O primeiro, as marcas de pessoa, permite mostrar a manutenção ou a transformação do valor de todos os índices de pessoa na progressão textual, isto é, “como o texto representa o enunciador no agir representado” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 59). Entre outros elementos, as marcas de pessoa nos mostram a alternância dos pronomes pessoais, por exemplo: eu, nós, a gente, colocando em cena o estatuto individual ou coletivo que é atribuído a um determinado agir.

O segundo elemento do nível enunciativo são os índices de inserção de vozes. Para Bronckart (2009, p. 326), as vozes “podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado”. Ainda segundo Machado e Bronckart (2009, p. 60), “tratando-se das representações do agir, voltamo-nos para a análise do que é dito pelas diferentes vozes, o que nos mostra que, em um mesmo texto, podemos ter diferentes representações de um mesmo agir, em acordo ou desacordo”.

Além disso, consideramos também o índice de inserção de vozes nas suas ausências como também na identificação de vozes explícitas ou que podem ser pressupostas pelo enunciador. A análise de vozes explícitas permite identificar o grau de distanciamento ou de aproximação com que o enunciador se relaciona com elas. Para detectar as vozes implícitas ou pressupostas, podemos analisar os organizadores argumentativos bem como as unidades de negação de asserção. As vozes nos auxiliam a identificar nos contos, por exemplo, o ponto de vista do narrador.

No próximo elemento, modalizadores do enunciado, consideramos “todas as unidades linguísticas que exprimem a posição de uma instância enunciativa sobre o conteúdo da proposição enunciada” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 61-62), e podem ser de quatro tipos: lógicos, deônticos, apreciativos e pragmáticos.

Quadro 7 – Os modalizadores do enunciado.



Fonte: Autora (cf. MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 61-62).

A ocorrência ou ausência desses modalizadores nos permite não só identificar, nos contos analisados, as instâncias enunciativas que são mobilizadas ao relacionarem-se com o conteúdo temático, se as proposições tomadas pela instância enunciativa são verdadeiras, possíveis, obrigatórias, mas também reconhecer os critérios que orientam as tomadas de posição das instâncias enunciativas e, as relações construídas entre os interactantes ao usarem um determinado modalizador.

Por fim, ainda no nível enunciativo, temos os modalizadores pragmáticos. Esses modalizadores explicitam uma interpretação de aspectos subjetivos do agir e também assinalam, ao actante, algumas categorias da semiologia do agir. São, principalmente, verbos auxiliares e que estão intercalados entre o sujeito e o verbo. Por exemplo: querer, buscar, acreditar, gostar de, etc + verbo no infinitivo. Esses modalizadores podem nos ajudar a identificar o “real da atividade de trabalho” (CLOT, 2006), isto é, aquilo que tentamos fazer e que, por alguma razão, não conseguimos.

1.2.2.3 Nível semântico

No último nível, o semântico, Bronckart e Machado (2004) apresentam um tipo de análise voltada para a identificação dos protagonistas e sua função sintático-semântica baseada na identificação de unidades que indica quem são os protagonistas como também quais são os seus papéis sintático-semânticos a partir de Fillmore[15] (1974). Vale destacar que a análise dos protagonistas é de extrema relevância e que outros procedimentos foram utilizados para dar conta da referida análise.

Em 2009, Machado e Bronckart propõem a análise do nível semântico. Nela, temos o cruzamento e a interpretação dos resultados de análise que podem propiciar o reconhecimento das atividades (caráter coletivo) e das ações (caráter individual) por meio das figuras de ação[16] construídas nos textos e que têm relação com a situação de interação e com as condições sócio-históricas de produção. Além das figuras de ação, esse reconhecimento também se dá pela identificação da intencionalidade, da motivação, dos recursos mobilizados para o agir e dos tipos de agir.

No nível semântico, tanto para o agir humano quanto para o agir educacional, Machado e Bronckart (2009) propõem dois níveis de análise, sendo:

1º. nível: prioriza as análises das condutas (verbais e não-verbais) diretamente observáveis, as quais se constituem com o "dado" inicial da pesquisa antes mesmo de qualquer interpretação. Essas condutas referem-se a três aspectos: 1) Que haja pretensões com relação à validade aos mundos representados, de que são verdadeiras e eficazes sobre o mundo objetivo; 2) Que se desenvolvam seguindo as normas sociais, referindo-se ao mundo social; 3) Que sejam sinceras e autênticas em relação ao mundo subjetivo (Habermas[17]). Neste nível, podemos fazer referência aos seguintes termos:

---

[15] Nas pesquisas mais recentes constatou-se que a análise, a partir de Fillmore, não mais seria necessária para atingir os objetivos centrais dos estudos desenvolvidos (MACHADO; BRONCKART, 2009).

[16] As figuras de ação, ou figuras interpretativas do agir (BULEA, 2007) eram nomeadas anteriormente por registro do agir (BRONCKART, 2009) e serão explicadas nesta seção.

[17] Bronckart (2004) retoma e reformula o trabalho de Habermas para explicitar a relação entre o agir humano e a linguagem. O princípio da abordagem de Habermas é que o agir se realiza levando em conta as representações coletivas que são organizadas no mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo.

Agir: significa as diferentes intervenções dos seres humanos no mundo, o qual configura o dado sob análise nas pesquisas do ISD.

Ação: dado sob análise.

Actante: qualquer entidade (também pode ser um elemento não humano elevado a essa categoria no texto) implicada no agir.

Trabalho: conjunto global de agir.

Trabalho docente: conjunto global de agir em situações de trabalho do professor.

Condutas verbais e não-verbais: podem decorrer de prescrições institucionais (serem prescritas, ex: dar uma aula), ou não (andar). Quando prescritas são designadas pelo termo *tarefa.*

Tarefa: prescrita e constituída de uma série de atos (introduzir um texto, dar leitura, etc.) que por sua vez, podem ser decompostos em constituintes dependendo das diferentes etapas necessárias para a sua realização.

2º. nível: refere-se à avaliação, interpretação ou reformulação das condutas expostas anteriormente as quais são vinculadas nos textos dos próprios actantes. Algumas partes de uma atividade específica são determinadas de modo a construir representações sobre suas intenções, seus motivos e suas capacidades. Temos, neste nível, a leitura interpretativa dos dados, considerando que as representações, interpretações, avaliações detectáveis nos textos podem (ou não) referir-se a três elementos do agir:

Razões: as razões podem ser colocadas no texto de duas formas, externas ou internas. A primeira leva o indivíduo a agir e pode ser de diferentes tipos: materiais ou simbólicos, mas de ordem social, institucional. A segunda, razões de ordem interna, são os motivos, interiorizados por uma ou por várias pessoas e

que as levam a realizar uma ação (intervenções feitas de forma individual) ou uma atividade (intervenções feitas de forma coletiva).

Intencionalidade: expressa os efeitos que se espera obter com o agir. A intencionalidade pode se apresentar no texto na forma de finalidades ou de intenções.

Finalidades: refere-se às representações de um indivíduo ou de vários sobre o efeito que espera alcançar sobre os objetos ou sobre outros indivíduos por meio de um agir coletivo.

Intenções: constituem-se como representações de um indivíduo ou de vários sobre o efeito que se espera alcançar sobre outros indivíduos por meio de um agir individual.

Recursos para o agir: podem ser divididos em instrumentos/ferramentas e capacidades.

Instrumentos/ferramentas: são os recursos externos ao indivíduo, que podem ser materiais ou semiológicos, e estão localizados no ambiente social, podendo estar disponíveis para o indivíduo agir ou não. No caso desta pesquisa, os instrumentos/ferramentas são parte fundamental do processo de análise, visto que se constituem dos contos, livros didáticos e sequências didáticas base e dos APPes.

Capacidades: são os recursos internos ao indivíduo (mentais ou comportamentais), como as atitudes, sentimentos, valores, conhecimentos práticos, etc.

Ao levarmos em consideração as categorias anteriormente descritas na análise de um texto, verificando como nele se apresentam ou não as razões, as intencionalidades e os recursos para um determinado agir, é possível chegar à conclusão sobre o agir docente, que pode se caracterizar tanto pelo agir individual (o professor, alunos-professores) quanto pelo coletivo (a profissão, representado por

duas ou mais pessoas), e sobre o papel que é atribuído aos actantes nos textos analisados.

Referindo-nos ao agir coletivo, podemos ainda dizer que estamos diante de uma atividade quando este agir representado envolve razões e intencionalidades. Assim, conforme Rios-Registro (2010), ao dizer: *Considerando as novas exigências o PPP foi reelaborado pelos professores do departamento visando uma melhoria no ensino,* entendemos queas novas exigências constituem-se pelos fatores externos que representam as razões para a reelaboração do documento; a intencionalidade é marcada pelo efeito que se espera atingir com isso, ou seja, uma melhoria no ensino. Por essa razão, esse agir possui as características de uma atividade.

Quanto ao agir individual, referimo-nos a ele como ação, que pode aparecer nos textos de duas formas. A primeira diz respeito a um agir sem motivos internos e sem intenções por parte daquele que é fonte do processo. Assim, por exemplo, em *Ao se aproximar da mesa, Fortunato quebrou o copo,* podemos entender que ele não tinha intenção; seu braço bateu no copo que estava na mesa, fazendo-o cair no chão. Nesta ação o personagem Fortunato é um agente, ou seja, uma actante que fez um movimento sem motivos e capacidades, não sendo por isso responsável pelo seu agir.

O segundo agir individual se expressa com motivos e com intenções daquele que é fonte do processo. Por exemplo, na frase: *Suportei mais que pude, mas depois de sofrer as injúrias, jurei vingança.* Neste caso, o personagem é um actante com motivos – suportei mais que pude, e com intenções – jurei vingança. Estamos diante de uma ação em que o actante (personagem) é colocado como ator, ou seja, um actante dotado de intenções, motivos e também capacidades, portanto, dotado de responsabilidades sobre o seu agir.

Corroboramos a ideia de Machado e Bronckart (2009), que consideram que os elementos constitutivos do agir permeiam vários aspectos, entre eles: as razões que levam ao agir, caracterizadas pelos determinantes externos ou por motivos que levam a esse agir; a intencionalidade do agir, considerando as finalidades (dimensão coletiva) e as intenções (dimensão individual); e os recursos para o agir, por meio das ferramentas (recursos externos) e capacidades (recursos internos). Na análise dos contos, destacamos os personagens como aqueles que agem em um determinado contexto, dotados de razões e intencionalidades. Da

mesma forma, mas em outra esfera de análise, ressaltamos a posição de ator dos escritores, editores, além da própria pesquisadora, dotados de muitos dos elementos constitutivos do agir.

A seguir, apresentamos alguns elementos semânticos identificados nas análises dos níveis textuais, segundo Machado e Bronckart (2009, p. 63-64):

Quadro 8 – Identificação e análise da arquitetura textual.

NÍVEL TEXTUAL	ELEMENTO SEMÂNTICO	PROCEDIMENTO METODOLÓGICO
Plano global	- resumo do conteúdo	- identificar os segmentos temáticos centrais e secundários (Segmentos de Orientação Temática – SOT – e Segmento de Tratamento Temático – STT)
Sequência global/local	- objeto temático	- reconhecer diferentes índices linguísticos (ex: macro-organziadores textuais), peritextuais (ex: mudanças de partes/capítulos), cotextuais (parágrafos introdutórios apresentando as divisões do texto) e os conhecimentos prévios em relação ao gênero ao qual o texto pertence
Séries coesivas centrais e unidades lexicais	- séries coesivas: actantes principais postos em cena - unidades lexicais: quais as representações sobre esses actantes no decorrer na progressão temática	- analisar o nível organizacional do texto
Organizadores textuais	- conectivos	- identificar, classificar e interpretar sua função
Marcadores de pessoa	- estatuto individual ou coletivo atribuído a um determinado agir - grupo de actantes	- analisar o nível semântico em relação ao agir ou à atividade
Mecanismos de inserção de vozes	- responsabilidade por um agir linguageiro	- identificar as diferentes vozes colocadas em cena (implícitas, explícitas) e a relação entre essas vozes e a voz da instância enunciativa (o debate social evidenciado por elas)
Modalizações do enunciado	- unidades linguísticas que exprimem a posição de uma instância enunciativa sobre o conteúdo da proposição enunciada	- analisar o nível enunciativo
Modalizações subjetivas	- intenções, finalidades, razões, capacidades e pensamentos que são atribuídos ao actante, sujeito do enunciado	- analisar a semântica do agir
Análise dos adjetivos	- instâncias enunciativas sobre um objeto temático (agir docente, professor)	- analisar os adjetivos

Fonte: Autora (cf.MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 63-64).

Por meio dessas análises, identificamos tanto os elementos do agir quanto as formas/figuras do agir. Com isso, conseguiremos levantar inúmeras informações sobre as representações do agir, neste caso do trabalho do professor, se levarmos em consideração os elementos pertencentes aos três níveis de análise. Buscaremos evidenciar aqueles que nos servirão diretamente para responder às perguntas desta pesquisa.

Ao considerarmos essas análises, poderemos chegar a detectar as representações do agir docente sobre prescrições, uma vez que essas representações são construídas por meio da linguagem expressa nos e pelos textos. A seguir, abordamos o ensino e a aprendizagem de línguas com base em gêneros.

1.3 Ensino e Aprendizagem de Línguas com Base em Gêneros

Nesta seção discutimos conceitos basilares para nossa pesquisa ao considerarmos o gênero enquanto instrumento para o desenvolvimento da linguagem, sua transposição didática, o modelo didático como referencial em uma abordagem com base em gêneros e, por fim, o conceito que adotamos de SD.

1.3.1 Gênero como Instrumento para o Desenvolvimento da Linguagem

A partir do quadro teórico do ISD, as pesquisas têm tido como ponto comum a análise de variados textos na tentativa de compreender como funcionam os diferentes níveis da textualidade, bem como suas relações com o contexto, com o agir e também com o desenvolvimento das diferentes dimensões das pessoas, além do forte compromisso de ordem científica e social.

Considerando esse construto, o desenvolvimento humano se efetuaria no quadro do agir, isto é, todos os conhecimentos construídos são sempre produtos de um agir que se realiza em um determinado quadro social. Os processos de construção dos fatos sociais e os processos de formação das pessoas individuais seriam duas vertentes complementares e indissociáveis do mesmo desenvolvimento humano.

Para que ocorra tal desenvolvimento, a linguagem desempenha um papel fundamental e indispensável, considerando que é por meio dela que se

constrói uma memória dos pré-construídos sociais e que é ela que organiza e que regula o agir, o qual é a todo o momento reconstruído.

Tomando o aluno-professor como foco, é possível dizer que ao longo do processo de desenvolvimento de uma rede discursiva, ele estabelece relações com tudo o que o constitui sócio-historicamente, pois traz consigo seus valores e intenções específicas para um contexto desejado, refletindo mundos discursivos particulares e que são concretizados por diferentes segmentos textuais, independente do gênero a que pertence.

Ao mobilizarem um gênero específico, neste caso um gênero da esfera literária, as ações dos alunos-professores estarão focadas naquilo que é necessário para o desenvolvimento de suas sequências didáticas, planejando suas ações docentes para que a partir delas suas práticas possam ser realizadas.

Estamos em acordo om Abreu-Tardelli (2007, p. 2) ao dizer que "ensinar gênero não é apenas ensinar a se comunicar, mas também e principalmente, formar sujeitos agentes do mundo e no mundo, agentes que irão transformar o mundo e que serão também transformados por ele." Isso significa dizer que ao apreender um gênero, o aluno terá condições de transpor esse conhecimento a outros gêneros, transformando constantemente suas representações de agir no mundo.

Ao assumirmos a noção de gênero com base no ISD, aceitamos a necessidade de serem fornecidas "ferramentas" para o ensino, de modo que a atividade seja mediada e materializada. A partir desse conceito, ao transformarmos a ferramenta, transformamos também a atividade. Compreendemos, com isso, que o sujeito faz uso de uma ferramenta quando acredita que ela poderá auxiliá-lo na execução de uma tarefa. Da mesma forma, ao concebermos o gênero como uma ferramenta, estamos alegando a sua condição de auxiliar na realização de uma ação do sujeito no mundo, transformando o seu meio e sendo transformado por ele. Trataremos do gênero como ferramenta de ensino a seguir.

1.3.1.1 Artefatos e instrumentos

Partimos da tese apresentada por Schneuwly (2004) de que o gênero é um instrumento, ou melhor, um "megainstrumento" que, se apropriado,

pode contribuir para o desenvolvimento do indivíduo, permitindo-lhe agir de modo eficaz em diferentes situações de comunicação.

Para discutirmos a tese apresentada pelo autor, abordaremos, primeiramente, o conceito de instrumento psicológico e sua relação com o indivíduo (FRIEDRICH, 2012), para então apresentarmos as duas considerações psicológicas do autor em relação ao instrumento (SCHNEUWLY, 2004).

Friedrich (2012, p. 54), ao relatar uma leitura filosófica e epistemológica de Vigotski[18], afirma que "os processos psíquicos são apresentados como sendo compostos por dois elementos: o estímulo (por exemplo: A = tarefa de memorizar uma determinada informação e a realização (B = a memorização efetiva dessa informação)".

Para a autora, tais processos possuem estreita relação com as concepções reflexológicas e behavioristas e, para os defensores dessas correntes, a memorização ocorre a partir de um vínculo associativo entre A e B que, para Vigotski, constitui-se característica da memória natural. O pesquisador considera, ainda, a memória artificial, classificada como uma das funções psíquicas superiores.

Ao falar do método de dupla estimulação, Vigotski relata sua experiência indo além do vínculo direto já existente entre A e B. Assim, " a tarefa de memorização se realiza com o auxílio de um instrumento, que Vigotski chama de instrumento psicológico, pois transforma o vínculo entre A e B em um vínculo indireto ou mediatizado" (FRIEDRICH, 2012, p. 55).

A partir do exposto, conclui-se que os processos psíquicos superiores são compostos de três elementos, sendo: a tarefa (A), o instrumento (I) e o processo psíquico que é necessário para a realização da tarefa. Vale ressaltar que o instrumento psicológico utilizado no processo possui a função de fazer com que os fenômenos psíquicos necessários para a realização da tarefa sejam desenvolvidos da melhor forma possível.

Segundo Friedrich (2012), Vigotski ressalta a diretividade do instrumento psicológico ao discutir sobre a diferença entre um instrumento psicológico e um instrumento ou ferramenta de trabalho. Ambos os instrumentos possuem a função de atuarem como elementos intermediários, uma vez que estão entre a atividade do homem e o seu objeto. Entretando, podemos apontar algumas

[18]Para o pesquisador, todas as funções psíquicas superiores ocorrem com o auxílio dos instrumentos psicológicos, constituindo-se como fenômenos psíquicos mediatizados.

diferenças, pois a ferramenta de trabalho está no mundo exterior e possui uma finalidade que está incorporada em sua forma material. Já o instrumento psicológico está presente na atividade psíquica do sujeito, como, por exemplo, a linguagem e todos os signos possíveis.

Ao discutir o conceito de signo, Friedrich (2012, p. 58) ressalta que

> não é o conceito de signo que permite identificar o que é um instrumento psicológico, mas três outras características que podem ser inferidas das reflexões de Vigotski e que os signos também podem ter. Um instrumento psicológico: 1) é uma adaptação artificial; 2) tem uma natureza não orgânica, ou, em outras palavras, tem uma natureza social e 3) é destinado ao controle dos próprios comportamentos psíquicos e dos outros.

Para melhor entender a especificidade do instrumento psicológico, Vigotski utiliza a ajuda do par de conceitos natural e artificial. Tal escolha deve-se ao fato de que, para o autor, os "processos psíquicos que são dominados, regulados e controlados por meio dos instrumentos psicológicos sempre são processos naturais" (FRIEDRICH, 2012, p. 59).

A autora destaca que o objetivo da utilização dos instrumentos psicológicos está na utilização ativa das propriedades naturais do nosso tecido cerebral e que, para Vigostski, o termo natural desiga a função dos instrumentos psicológicos bem como sua intervenção artificial sobre os fenômenos psíquicos.

Vale destacar que é justamente no controle artificial dos fenômenos psíquico-naturais que é produzido e também desenvolvido pelo homem, considerando o auxílio de instrumentos psicológicos, que está o cerne das preocupações de Vigotski. Ainda, para o autor, é esse controle que constitui o processo de desenvolvimento.

Além disso, ressaltamos a importância da distinção entre atividade mediatizada e atividade mediatizante para que possamos melhor compreender o que é um instrumento psicológico.

Para abordar tal questão, Friedrich (2012) parte da diferença entre um instrumento de trabalho e um instrumento psicológico. Diante de tal analogia, entendemos que tanto os instrumentos de trabalho quanto os instrumentos psicológicos estão subordinados a um conceito mais geral que é o da atividade

mediatizante. A autora recorre à discussão sobre astúcia e razão do filósofo Georg W. F. Hegel para compreender tal particularidade.

Para o referido filósofo, a razão acaba por se servir da astúcia quando, por exemplo, o homem, que se mantém no exterior da atividade, isto é, não age fisicamente sobre ela, deixa os objetos do mundo agirem uns sobre os outros por um determinado objetivo que, por sua vez, é conquistado por meio dessa atividade. Já na atividade mediatizada, o homem faz uma intervenção com um instrumento diretamente sobre aatividade, isto é, os objetos são colocados pelo homem.

Ao discutir tais conceitos, a autora defende que a atividade realizada pelo homem com o instrumento psicológico possui as mesmas características que as da atividade mediatizante. Para ilustrar a referida asserção, Friedrich (2012) relata o emprego de um instrumento psicológico quando, um locutor não consegue se lembrar de uma determinada palavra em outra língua, mas que, ao recorrer a sua memória verbal, a palavra “volta a ele”. Para a autora, a expressão utilizada reflete o desdobramento do sujeto em sujeito e objeto, indicado por Vigotski.

Da mesma forma, podemos exemplificar a aprendizagem de uma língua estrangeira, quando os aprendizes recorrem a sua memória verbal, visual, para se lembrarem de determinadas palavras e/ou expressões, ou então, no caso desta pesquisa, da vivência que os APPes tiveram com a sequência base para que, em momento posterior, pudessem elaborar suas próprias sequências. Portanto, o sujeito faz agir um instrumento sobre si mesmo, tornando-se objeto de sua própria ação em uma atividade mediatizante. Em outras palavras, é uma espécie de “poder” que “as crianças adquirem no decorrer da ontogênese, aprendendo a utilizar os instrumentos psicológicos, e que os adultos desenvolvem cotidianamente, servindo-se de e criando esses instrumentos (FRIEDRICH, 2012, p. 72).

A autora destaca que Vigotski analisa esse “poder” ao enfocar a natureza sócio-histórica dos instrumentos psicológicos, tendo em vista a forte relação entre o modo como o sujeito faz uso do instrumento psicológico e a sua proveniência. Ressalta, também, que os instrumentos psicológicos possuem uma característica comum, pois são utilizados como instrumentos de regulação social para, depois, transformarem-se em meios de influência sobre si mesmos.

Com isso, o sujeito acaba por interiorizar as relações sociais que ocorrem entre as pessoas nas relações sociais. Um exemplo clássico é a interação

entre professor e aluno e que acabam por se reunir em uma única pessoa, relação essa que pode ser vista na interação entre a pesquisadora e seus APPes. Um exemplo de instrumento psicológico são os gêneros, por possuírem um elevado número de representações, repleto de signos linguísticos.

Podemos resumir as ideias aqui apresentadas como pertencentes a dois caminhos que se unem de forma interdependente. Primeiramente, de que "todas as funções psíquicas são mediatizadas pelos instrumentos pesicológicos" e, em segundo lugar, de que "qualquer psicologia deveria ser concreta, tanto no que diz respeito à análise dos instrumentos psicológicos enquanto meios da transferência das relações sociais no domínio do psíquico, quanto no que diz respeito ao indivíduo, no qual os fenômenos psíquicos desempenham um papel (FRIEDRICH, 2012, p. 76).

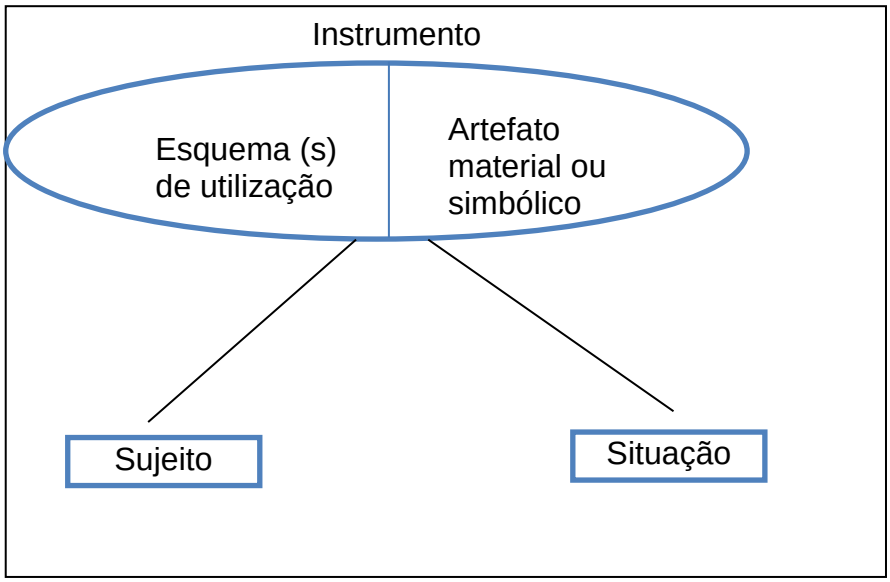
Explicado o conceito de instrumento psicológico, atividade mediatizante e mediatizada, passemos agora à tese de que o gênero é um instrumento, recorrendo a duas considerações psicológicas, segundo Schneuwly (2004).

A primeira de que, em geral, a psicologia compreende que a atividade do indivíduo acontece entre dois polos: de um lado, o sujeito, e de outro, o objeto/situação sobre o qual o sujeito age. Na perspectiva do Interacionismo Social, a atividade é concebida como tripolar: os instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age. Com isso, a intervenção do instrumento (objeto socialmente elaborado) dá à atividade certa forma e a sua transformação interfere na maneira como nos comportamos em uma determinada situação. As atividades, portanto, existem nos instrumentos que as representam e que as significam.

Na segunda consideração, o autor analisa o instrumento mediador a partir da proposição de Rabardel, que concebe o instrumento como tendo duas faces: de um lado, o artefato, podendo este ser material ou simbólico; de outro lado, o sujeito, com esquemas de utilização do objeto que articulam suas possibilidades às situações de ação. Para que o instrumento se torne mediador - transformador da atividade - é necessário que ele seja apropriado pelo sujeito, por meio da construção de esquemas de utilização. Esses esquemas são plurifuncionais e é por meio deles que o instrumento faz ver o mundo de uma certa maneira permitindo, com isso, conhecimentos particulares do mundo.

Para que a tripolaridade da atividade aconteça, devemos levar em consideração a bipolaridade do instrumento, como mostra o esquema abaixo:

Figura 3 – Tripolaridade da ação do instrumento.



Fonte: Schneuwly (2004, p. 25).

Consideramos, com isso, que o homem produz seu trabalho a partir de uma relação tripolar. Ele se apropria do instrumento para guiar a sua ação, portanto, o instrumento, mediador de suas ações, é composto por duas faces: o(s) esquema(s) de utilização, para os quais precisamos desenvolver capacidades de apropriação e o artefato material ou simbólico, que está fora do sujeito e que também deve ser apropriado por ele. Destacamos que o instrumento é considerado sócio-histórico, uma vez que faz parte dos pré-construídos, indexados pelos valores ideológicos e pela função social.

Segundo Schneuwly (2004), qualquer atividade[19] pode ser considerada como tripolar, isto é, no caso da sala de aula, o professor, o aluno e o objeto de conhecimento, representado aqui pelos contos, sequências, materiais e modelos didáticos. As escolhas das atividades serão resultantes da delimitação

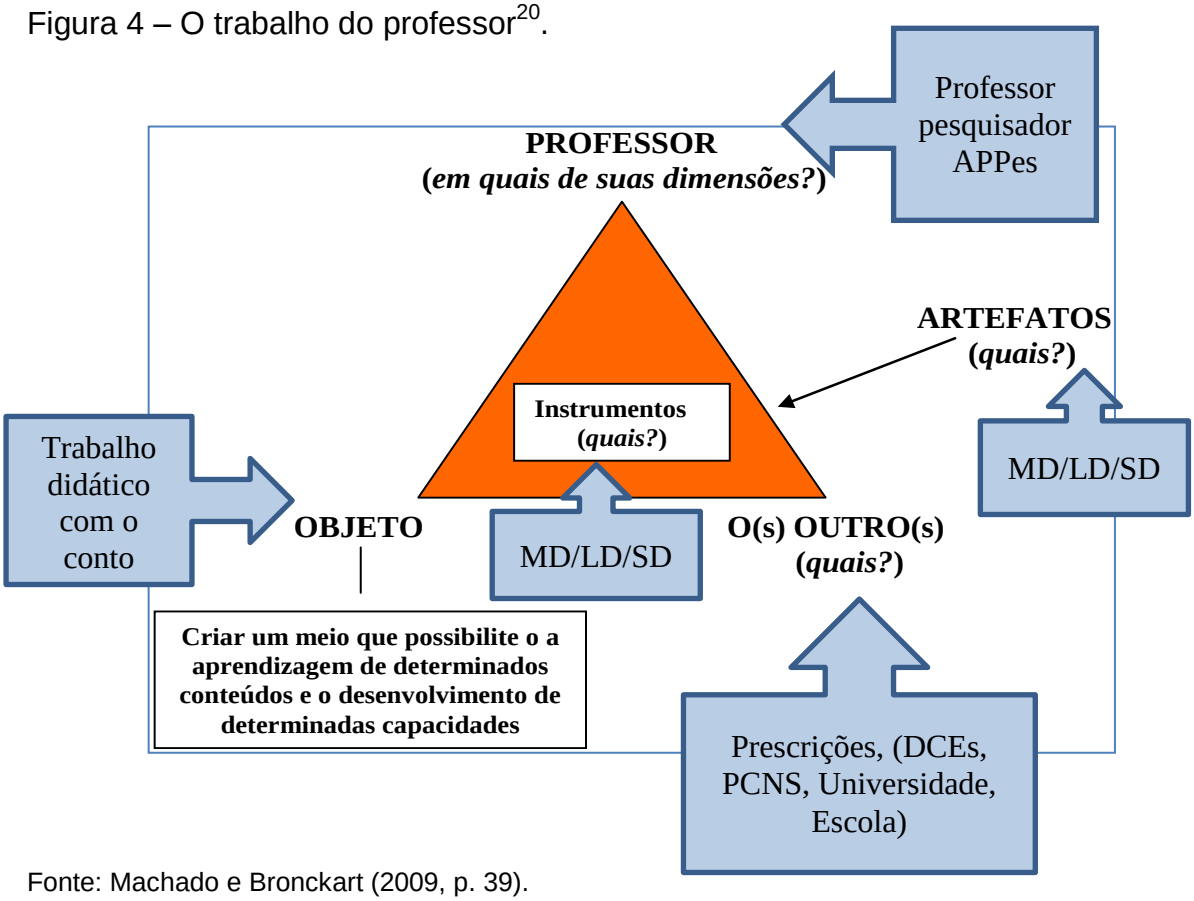
[19]Partindo das teses de Vygostky, a teoria da atividade tem suas origens nas propostas do desenvolvimento e da educação feitas pelos psicólogos russos, entretanto, a psicologia do trabalho e a ergonomia de língua francesa contribuíram para que a articulação entre a tarefa e a atividade pudesse ser formulada teoricamente.

desse objeto pelo futuro professor que, a partir de textos da esfera da criação literária, mais especificamente o conto, desenvolverá sequências didáticas para que possam ser utilizadas com os seus futuros alunos, tendo, como eixo norteador, o contexto no qual o ensino está inserido. O conto é apenas um exemplo de texto da esfera da criação literária, fruto da atividade de linguagem que está em constante funcionamento.

A diferenciação dos termos artefatos e instrumentos proposta por Machado e Bronckart (2009) é a de que o primeiro existe fora do sujeito, de modo neutro (indefinido) e pode ser material (livro), imaterial (programa de computador) ou simbólica (regras). A partir do momento em que é apropriado pelo sujeito, esse artefato se torna um instrumento. Essa apropriação é resultado de um processo das gêneses instrumentais: “de um lado, são atribuídas funções ao artefato e, de outro, há a acomodação de competências do actante, que permite que ele se adapte ao objeto e que dele faça o melhor uso, de acordo com seus próprios objetivos” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 38).

A partir do triângulo proposto por Machado e Bronckart (2009), ilustraremos a situação de ensino bem como seus elementos para a gênese instrumental, como observamos a seguir:

Figura 4 – O trabalho do professor[20].



Fonte: Machado e Bronckart (2009, p. 39).

A figura 4 (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 39) detecta as representações sobre os elementos considerados constitutivos do agir docente. A partir do esquema apresentado, unimo-nos a Machado e Bronckart (2009), os quais se aliam às concepções de Amigues (2004), para repensar o trabalho do professor no sentido de que trabalhar seria utilizar meios para atingir um fim.

Portanto, o professor, no alto do triângulo, está representado nas dimensões do professor pesquisador e também na dos APPes. Nessa atividade estão envolvidos outros indivíduos e/ou suas representações, que podem estar presentes ou ausentes, como é o caso das prescrições (DCEs, PCNs), da universidade e da escola. Além disso, podem ser os alunos para o professor e também os alunos da escola básica para os APPes. Para construir seu objeto, o professor (professor pesquisador, alunos-estagiários) conta com artefatos sócio-historicamente construídos, encontrados no meio social em que se encontra. Em nossa pesquisa, tais artefatos são reconhecidos como o modelo didático do conto, o livro didático e as sequências didáticas produzidas.

[20] As setas representam a transposição do trabalho do professor para a nossa pesquisa.

Com o objeto de agir de forma eficaz, o professor (professor-pesquisador, alunos-estagiários) deve se apropriar de tais artefatos, por si e para si, de modo que estes possam se configurar como verdadeiros instrumentos, a fim de provocar transformações sobre o objeto (conto) e também sobre outros indivíduos que estão envolvidos na atividade além do próprio professor.

Na visão de Amigues (2004, p. 41-42), “a atividade não é a de um indivíduo destituído de ferramentas, socialmente isolado e dissociado; pelo contrário, ela é socialmente situada e constantemente mediada por objetos que constituem um sistema”. Compreendemos, portanto, que, para agir, o professor estabelece e também coordena relações entre os vários objetos que são constituintes de sua atividade.

O referido autor apresenta quatro objetos que podem constituir a atividade do professor, e que, portanto, são partes constitutivas de seu agir. O primeiro seria relacionado às prescrições, “importantes na medida em que cabe ao docente mediar uma prescrição inicial até que seja realizada junto aos alunos” (GUIMARÃES; MACHADO; COUTINHO, 2008, p. 208). As autoras concordam com Amigues (2004), quando este se posiciona quanto aos documentos prescritivos ao dizer que são orientações vagas e que o professor acaba redefinindo as prescrições que lhe são passadas para que possa, por sua vez, prescrever aos seus alunos.

O segundo objeto são os coletivos. Pouco considerado na profissão docente por ser marcado por um senso comum da individualidade do professor. No entanto, para Amigues (2004), os professores pertencem a um coletivo bem amplo que é o da própria profissão, como também podem pertencer a vários outros coletivos menores evidenciados pelo professor da disciplina, da classe, da escola, daquela cidade.

O próximo objeto, as regras do ofício, é o que liga os profissionais entre si, representado pelos gestos que podem ser específicos de uma disciplina, ou específicos de uma determinada categoria de professores. “São, ao mesmo tempo, uma memória comum e uma caixa de ferramentas, cujo uso especificado pode, com o tempo, gerar uma renovação nos modos de fazer e pode ainda ser fonte de controvérsias profissionais” (AMIGUES, 2004, p. 43).

Por último, as ferramentas, que podem ser recursos materiais (recursos tecnológicos - slides, etc.) e semióticos (discursivos, da linguagem - livro didático, SD, roteiros, etc), constituem uma rede de ferramentas acionadas pelo

professor, disponíveis no contexto escolar ou elaboradas por ele. Quando disponíveis para serem utilizadas, o professor tem a autonomia de transformá-las e adaptá-las, tornando-as mais significativas aos seus alunos. Um exemplo disso seria a produção de sequências didáticas construídas a partir do modelo didático do gênero conto como instrumento mediador para organizar as atividades.

Todos os objetos mencionados e que fazem parte constitutiva da atividade do trabalho do professor podem estar presentes nas diferentes dimensões da formação do professor as quais se referem tanto à docência quanto à formação.

Ao considerarmos o gênero como instrumento, voltamos à discussão da concepção bifacial do instrumento. Portanto, para que seja apropriado pelo sujeito, é necessário recorrermos aos esquemas de sua utilização. Ao utilizar a concepção bifacial de instrumento, percebe-se que, em Bakhtin, há uma relação de imediatez entre a escolha e a utilização de um gênero e essa escolha coloca o problema que pode ser encontrado na adaptação do gênero a cada situação correta, no entanto, nada é dito sobre os mecanismos dessa adaptação, isto é, sobre os esquemas de utilização.

Para Schneuwly (2004, p.27-28), o primeiro esquema de utilização é o que articula o gênero à base de orientação da ação discursiva, funcionando em dois sentidos: de um lado, o gênero como instrumento (unidade de conteúdo temático, composição e estilo) deve ser adaptado a um destinatário preciso, a um conteúdo preciso, a uma finalidade dada numa determinada situação; de outro, uma situação pode ser concebida, conhecida como uma situação de linguagem que suporta uma ação de linguagem de um certo tipo a partir do momento em que um gênero está disponível.

Portanto, a ação discursiva é, mesmo que parcialmente, prefigurada pelos meios e o conhecimento e a concepção da realidade estão parcialmente contidos nos meios para agir sobre ela, justificando a tese de que o instrumento é um meio de conhecimento.

Para o autor, outros esquemas de utilização podem ser concebidos como os diferentes níveis de operações necessárias para a produção de um texto, com formas e possibilidades guiadas, estruturadas pelo gênero como sendo um organizador global.

Por fim, consideramos o gênero como um megainstrumento, “metáfora que considera o gênero como uma configuração estabilizada de vários

subsistemas semióticos, permitindo agir eficazmente numa classe definida de situações de comunicação" (SCHNEUWLY, 2004, p.28).

Considerando que os gêneros só são considerados como instrumentos quando o indivíduo deles se apropria e que, para que essa apropriação aconteça, é necessário pensá-la no contexto de ensino, trataremos a seguir da transposição didática.

1.3.2 A Transposição Didática

Ao considerarmos o gênero como um "megainstrumento", que será alvo da delimitação do objeto de ensino: o que é ensinável para o nosso contexto particular, aceitamos o desafio de utilizá-lo a favor do ensino no contexto educacional. Uma vez que os "gêneros se constituem como verdadeiras ferramentas semióticas complexas que mediatizam a ação de linguagem, permitindo a produção e a compreensão de textos" (MACHADO; CRISTOVÃO, 2009, p. 128), é por meio da apropriação do gênero que os alunos conseguirão agir com a linguagem. Nessa linha de raciocínio, entendemos a necessidade de fazer com que os alunos sintam a necessidade de agir com o gênero conto para que possam se apropriar dele.

As autoras defendem que o termo "transposição didática" não deve ser compreendido como a mera utilização de uma teoria ao ensino, "mas como um conjunto das transformações que um determinado conjunto de conhecimentos necessariamente sofre, quando temos o objetivo de ensiná-lo, trazendo sempre deslocamentos, rupturas e transformações diversas a esses conhecimentos" (MACHADO; CRISTOVÃO, 2009, p. 130).

Para as autoras, temos que considerar três níveis básicos para essas transformações. O primeiro seria aquele em que o conhecimento científico sofre uma transformação ao se tornar conhecimento a ser aprendido, que, por sua vez,transforma-se em conhecimento efetivamente ensinado. Esse último ainda é considerado como conhecimento efetivamente aprendido. As autoras destacam que outros subníveis ainda poderiam ser considerados.

Em nossa pesquisa, o processo de transposição didática do gênero contoem língua inglesa permeia as sequências didáticas. Consideramos esse um gênero denso de ser trabalhado na graduação, tendo em vista o baixo nível

linguístico de língua inglesa dos alunos, além da dificuldade em lidar com o referido gênero em sua transposição ao ensino na rede básica.

Ainda, a partir dos PCNs de língua estrangeira, observa-se o forte incentivo no trato com os gêneros pertencentes a diferentes esferas sociais. Como serão observados nas análises, os resultados demonstram que o trato com o gênero da esfera da criação literária é escasso e, quando ocorre, não ultrapassa o primeiro nível de transformação, resultando na falta de apropriação do gênero por parte dos alunos.

A partir da concepção de Dolz e Schneuwly (2004) de que os gêneros, tanto orais quanto escritos, precisam ser sistematicamente aprendidos na escola, os autores defendem a ideia de que o gênero deva ser utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares. Desse modo, o gênero deixa de ser apenas um instrumento de comunicação para ser também um objeto de ensino-aprendizagem.

Diante do exposto, os autores consideram que a introdução de um gênero na escola é resultante de uma decisão didática com o objetivo preciso da aprendizagem. Deve-se, primeiramente, dominar o gênero, de modo a melhor conhecê-lo, para depois desenvolver capacidades que ultrapassem esse gênero, para que sirva de referência também aos demais. Além disso, é necessário considerar que o trabalho com gêneros deriva da utilização de textos de circulação social, autênticos, o que resulta utilizar um texto que pertence a uma esfera diferente da educacional, implicando uma transformação, sobretudo ocasionada pela didatização do objeto conto.

Para tratar das referidas situações, Schneuwly e Dolz (2004) propuseram a elaboração de modelos didáticos de gêneros que discutimos a seguir.

1.3.3 O Modelo Didático como Referencial a uma Abordagem com Base em Gêneros

O conceito de modelo didático foi apresentado pelo grupo da Universidade de Genebra e constitui-se uma ferramenta de trabalho da equipe de didática de línguas daquela universidade com o objetivo de produção de sequências didáticas para o ensino do oral e do escrito.

O processo de modalização didática é um instrumental proposto pela engenharia didática[21] do Interacionismo Sociodiscursivo e que orienta a construção de sequências didáticas. Segundo De Pietro e Schneuwly (PRELO, p. 02), “o modelo didático de um gênero a ensinar é, em primeiro lugar, um instrumento pragmático forjado no decorrer mesmo de uma prática de engenharia”. Vale destacar que o modelo didático ocupa um lugar anterior ao da SD no trabalho de engenharia didática. De Pietro e Schneuwly (PRELO, p. 06) ressaltam que “modelo didático aparece como uma ferramenta para definir o objeto a ensinar e suas dimensões supostamente ensináveis”. Evidentemente que o potencial de um modelo didático para a geração de sequências didáticas pode variar dependendo de suas especificidades e objetivos.

Os pesquisadores afirmam que o modelo didático é um produto que possui uma determinada estrutura e, como produto, é o resultado de uma construção com o objetivo de se tornar uma ferramenta de construção de sequências didáticas.

Somando-se a isso, De Pietro e Schneuwly (PRELO) consideram o modelo didático do gênero a ensinar a partir de duas concepções: como um produto acabado e como um modelo em construção. Na primeira concepção, os autores apresentam cinco componentes essenciais segundo sua forma ou estrutura, sendo: a definição geral do gênero; 2) os parâmetros do contexto comunicativo; 3) os conteúdos específicos; 4) a estrutura textual global e 5) as operações linguageiras e suas marcas linguísticas.

Para os autores, ao considerarmos o modelo didático como construção, é necessário, também, considerar ao menos quatro conjuntos de dados, sendo: as práticas sociais de referência, a literatura a respeito do gênero, as práticas de linguagem dos alunos e as práticas escolares.

Sendo o gênero um instrumento semiótico histórico e cultural, esse pode ser retirado de suas práticas sociais de referência e transposto ao ensino. Para que isso acorra, devemos analisar os elementos que aparecem com mais ocorrência, seu contexto de produção e tantos outros elementos que caracterizam um dado gênero em um contexto real.

---

[21] Engenharia Didática, vista como metodologia de pesquisa, caracteriza-se por um esquema experimental baseado em realizações didáticas em classe: sobre a concepção, a realização, a observação e a análise de seqüências de ensino - seqüências didáticas (CHEVALLARD, 1982).

A literatura a respeito do gênero contribui para auxiliar no processo de modelizar um objeto abstrato, como é o caso dos gêneros, a fim de melhor defini-los, cria-los e recria-los, se necessário. Já as práticas de linguagem dos alunos compõem uma parcela de prática social de referência, muitas vezes descritas em obras teóricas. Segundo De Pietro e Schneuwly (PRELO, p.12), é necessário isolar as práticas de linguagem dos alunos, uma vez que essas “evidenciam as dificuldades, os obstáculos que as práticas de linguagem desses “não especialistas” fazem aparecer nos diversos momentos do desenvolvimento, mas também os elementos “já presentes”, sobre os quais é possível construir”.

Por fim, as práticas escolares, como é o caso da elaboração ou aplicação da SD, contribuem para definir ou até redefinir o gênero que ela aborda, auxiliando, com isso, para a definição e/ou redefinição do modelo didático, que é um produto de práticas históricas precedentes. “Um conhecimento dessa história, permite rever de outras formas os modelos e integrar de forma mais sistemática as práticas escolares atuais e passadas” (DE PIETRO; SCHNEUWLY, PRELO, p. 12).

É no encontro desses quatro conjuntos de dados que a modelização didática se constrói, assegurando sua legitimidade, por se basear nas práticas sociais de refência e na literatura especializada existente e sua pertinência, uma vez que considera as práticas dos alunos em desenvolvimento. Com isso, os autores afirmam que o modelo didático pode oferecer objetos em potenciais para a elaboração de sequências de ensino/aprendizagem em vários níveis e para públicos distintos.

O modelo didático, portanto, pode ser considerado como uma ferramenta uma vez que fornece os objetos potenciais para o ensino. Para tanto, deve-se levar em consideração uma seleção a partir das capacidades dos alunos bem como as atividades selecionadas para que a transposição ocorra num processo de transformação de tais elementos.

Com isso, De Pieto e Schnewly (PRELO) consideram a dupla dimensão gerativa do modelo didático: horizontal e vertical, pois, ele permite a construção de atividades diferenciadas segundo seu público-alvo além da construção de sequências de complexidade crescente a partir do desenvolvimento dos próprios alunos.

Um elemento do modelo didático pode ser explorado de diversas maneiras, mediante um reagrupamento e hierarquização das informações. Portanto,

sua forma de abordar não é estável e pode mudar consideravelmente dependendo, por exemplo, do público-alvo, objetivos propostos, da importância dada a um mesmo tema e da profundidade com a qual é explorado.

Devido ao grande número de saberes envolvidos na elaboração de um modelo didático, Schneuwly e Dolz (2004, p. 81-82) recomendam a teorização de um processo didático compreendido por três momentos interligados por uma forte interação e em constante movimento. Tais momentos compreendem os três movimentos do trabalho didático, sendo: o princípio de legitimidade, de pertinência, como já mencionamos, e o princípio de solidarização.

Figura 5 - Três movimentos do trabalho para a construção do modelo didático.



Fonte: Autora (cf. SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 81-82).

Como observamos acima, o princípio da legitimidade busca dar conta dos saberes teóricos elaborados por especialistas da área em estudo; já o princípio da pertinência leva em consideração as capacidades dos alunos, as finalidades e também os objetivos da escola, além dos processos de ensino-aprendizagem; por fim, o princípio da solidarização objetiva a coerência dos saberes a partir dos objetivos visados. Para os autores, a interação entre os três movimentos é essencial, uma vez que é exatamente a sua imbricação que constitui uma das dimensões da formação do objeto escolar.

Com isso, para que um modelo didático seja possível, ele deve apresentar duas grandes características. Primeiramente, que o objetivo prático seja apresentado de forma clara, de forma a orientar as intervenções dos professores

que o utilizarão e; em segundo lugar, que indique as dimensões ensináveis, base necessária para a formulação de sequências didáticas.

Além disso, Dolz e Schneuwly (1998) consideram que os modelos didáticos sejam construídos a partir da observação dos resultados de aprendizagem que os documentos oficiais trazem, do conhecimento dos autores sobre o gênero proposto e, por fim, das capacidades de linguagem dos alunos. Além desses elementos, devemos também considerar a análise do corpus de textos ao qual o gênero pertence.

O modelo didático de gênero, segundo Cristovão (2007), constitui-se como um indicador de elementos que podem ser considerados ensináveis em uma língua, no nosso caso, em língua inglesa. A partir dele, são elaboradas sequências didáticas que são adequadas segundo o desenvolvimento das capacidades de linguagem que estão envolvidas em um determinado gênero.

A escolha do gênero como objeto de ensino, para Cristovão (2007), deve levar em conta a possibilidade de progressão no desenvolvimento das capacidades dos alunos. A autora considera quatro dimensões que devem ser levadas em consideração, sendo, 1) dimensão psicológica, por considerar as motivações, afetividade e interesse dos alunos; 2) dimensão cognitiva, por refletir a complexidade do tema e o estatuto do conhecimento dos alunos; 3) dimensão social, por envolver aspectos sociais do tema e 4) dimensão didática, por compreender algo que possa ser apreensível.

Com isso, Nascimento (2005) afirma que o modelo didático do gênero, adaptado à situação de sala de aula, permite a construção de procedimentos utilizados para a transposição didática do gênero.

A partir do modelo didático, o professor poderá elencar os elementos ensináveis de um determinado gênero a fim de proporcionar a sua apreensão por parte de seus alunos permitindo, consequentemente, que o aluno fale ou escreva de maneira mais eficiente em certa situação de comunicação. Para que isso seja possível, o professor elabora um conjunto de atividades com objetivos bem definidos, delineados em um procedimento chamado SD, exposto a seguir.

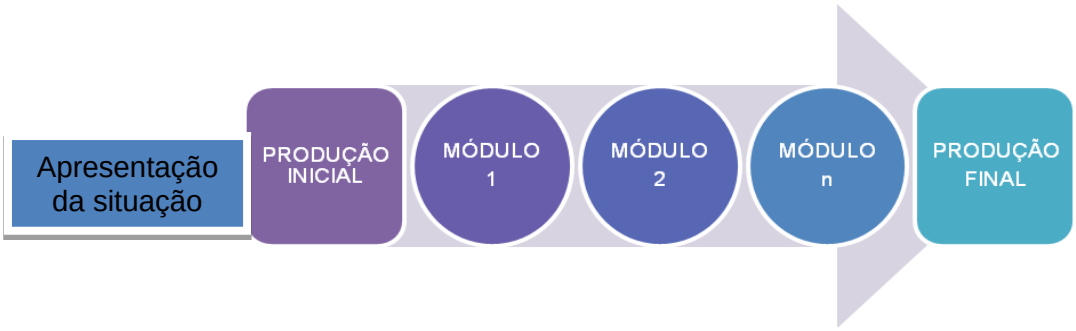
1.3.4 O Conceito de SD

Os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97) definem uma SD como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Para os autores, uma SD tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar um determinado gênero textual, ao falar e escrever de maneira apropriada em uma determinada situação de comunicação.

O nosso objetivo em focar no trabalho voltado ao gênero da esfera da criação artística, mais especificamente o conto, é justificado por ser este um gênero de difícil apreensão por parte dos alunos, seja por falta de motivação, seja por falta de domínio linguístico ou por falta de oportunidade. É por meio das sequências, portanto, que os alunos terão um acesso aberto a eles.

Os autores apresentam uma estrutura de base que deve ser seguida na elaboração das sequências. Tal estrutura leva em conta a apresentação da situação, a produção inicial, módulos constituídos por diversas atividades e a produção final, como podemos observar a seguir:

Figura 6 - Esquema da SD.



Fonte: Autora (cf. DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.97).

A apresentação da situação inicial representa o projeto de classe proposto para ser realizado e que engloba todas as fases que envolvem uma SD. Já a produção inicial é o momento quando os alunos entram em contato pela primeira vez com o gênero enquanto objeto de estudo. Eles podem elaborar um texto oral ou escrito ou até mesmo indicar seu conhecimento sobre o gênero proposto, o que

corresponde à primeira produção, isto é, a produção inicial. Neste momento, o professor já tem indícios sobre os conhecimentos dos alunos acerca daquele gênero, avaliando as capacidades adquiridas, o que permite fazer um planejamento das capacidades que deverão ser desenvolvidas de modo que o aluno possa apreender o gênero.

Nas palavras de Cristovão (2009, p. 306) ela "seria constituída de uma produção inicial, feita sobre uma situação de comunicação que orientaria a SD, e de módulos que levam os alunos a se confrontarem com os problemas do gênero tratados de forma mais particular." O encerramento desse processo é a produção final. Considerando a produção inicial, os módulos e a produção final, teríamos então a apresentação da situação.

Ao discutir o papel da SD, Cristovão (2009, p.307) afirma que "consiste em proporcionar um conjunto de atividades que propicie a transformação didática adequada de conhecimentos sobre os gêneros ao mesmo tempo em que explora a esfera de circulação dos textos produzidos".

Os módulos possuem um número variável (n) que pode ser determinado pela quantidade de atividades necessárias para que o aluno adquira as capacidades para se apropriar daquele gênero. É ao longo dos módulos que os alunos adquirem os instrumentos necessários para dominar o gênero proposto, uma vez que as deficiências são trabalhadas de modo profundo e sistemático. Ao chegar à produção final, o aluno coloca em prática tudo aquilo que foi trabalhado ao longo dos módulos, um momento em que podemos medir a aprendizagem e avaliar os aspectos trabalhados ao longo da sequência.

Nesta pesquisa, na graduação, a produção inicial se deu no primeiro contato dos acadêmicos com o gênero conto por meio da leitura de dez contos selecionados pela pesquisadora. Ao lidar com a leitura, percebemos as capacidades de linguagem que deveriam ser desenvolvidas para atingir o resultado esperado. Da mesma forma, na educação básica, a situação inicial ocorreu quando os APPes apresentaram uma breve descrição dos contos de modo que os alunos da rede básica indicassem aquele da que mais gostaram. Tendo em vista que os alunos da educação básica não têm contato com textos como esses, a opção foi a de cativar a sua atenção para o gênero de sua preferência: de terror, suspense, romance, entre outros. Portanto, essa escolha poderia servir de fator motivacional para a sua aprendizagem.

Em ambos os casos, embora em níveis diferentes, pudemos identificar, inicialmente, os fatores que motivaram as escolhas de seus textos. No caso dos APPes, o fator principal foi a extensão do texto. Já os alunos da educação básica, como não havia opção, visto que os textos já eram curtos, percebemos que o fator motivacional foi o gênero da estória, isto é, histórias de mistério e imaginação.

Em relação aos aspectos teóricos e linguísticos, percebemos nos APPes a dificuldade na compreensão da língua inglesa a partir de um texto autêntico, isto é, do conto em seu texto original. Além disso, a falta de conhecimentos literários dificultou o acesso ao texto quanto aos elementos que o constituem como tal. Quanto aos alunos da rede básica, o objetivo era o de inserir, em seu meio educacional, a vontade de ler um texto da esfera da criação literária. Tal objetivo foi atingido ao verificar as escolhas feitas por histórias que demonstravam ter um enredo envolto em mistério e imaginação. Além disso, pudemos identificar a dificuldade na leitura do referido texto em língua inglesa, exigindo a mediação dos APPes.

O diagnóstico do desenvolvimento real em relação às capacidades dos referidos alunos foi fundamental para guiar a elaboração de atividades de modo que, ao final, eles tivessem se apropriado do gênero em suas formas linguísticas, funcionais, composicionais e teóricas.

Ao explicitar os procedimentos da SD, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.108) chamam a nossa atenção para algumas especificidades que são concebidas como pontos cruciais. Tais especificidades consideram os princípios teóricos subjacentes ao procedimento, o caráter modular, as diferenças ao lidar com gêneros escritos e orais e a articulação entre o trabalho na sequência e outros domínios de ensino de línguas.

Os princípios teóricos consideram as escolhas pedagógicas, psicológicas e linguísticas que guiaram a elaboração da sequência. Nas escolhas pedagógicas, devem existir possibilidades de avaliação formativa durante o processo de modo a verificar o ensino e a aprendizagem, além de levar em conta a motivação do aluno a escrever ou falar. Ainda, a diversificação das atividades aumenta as chances de cada aluno se apropriar do instrumento escolhido como objeto de ensino.

Já as escolhas psicológicas incluem a representação da situação de comunicação, o trabalho sobre os conteúdos e a estruturação dos textos. Há, nesse processo, por exemplo, a intenção de modificar o modo de ler e/ou escrever dos alunos, portanto, de transformação, que ocorre por conta da utilização de diferentes instrumentos de linguagem.

Em relação às escolhas linguísticas, os procedimentos permitem compreender unidades de linguagem de maneira diversificada. Por isso, “o gênero, forma de articulação das práticas de linguagem, pode ser o eixo organizador das sequências didáticas, consideradas instrumentos de mediação” (CRISTOVÃO, 2009, p. 307). A utilização do gênero como instrumento vai ao encontro das finalidades gerais, que objetivam preparar o aluno de forma a melhorar suas capacidades linguísticas em diversas situações.

Ao tratar sobre alguns conceitos subjacentes às orientações metodológicas sobre o procedimento da SD, Cristovão (2009) apresenta certas concepções que devem ser consideradas. A primeira é a concepção de construção. A autora defende que a proposta de aprendizagem deva ser como um processo espiralado, considerando os conhecimentos que o indivíduo já possui como base para sua expansão e transformação.

Outro fator a ser considerado é a utilização de textos autênticos. A autora acredita que tais textos configuram-se como referência do texto que está sendo trabalhado. Tais textos devem ser de circulação social e revelem características que devem ser respeitadas ao serem transpostas ao ensino. A função também deve ser levada em conta, uma vez que orienta os aspectos linguísticos e discursivos de forma contextualizada.

Além dos aspectos mencionados, a autora ressalta a indissociabilidade entre compreensão e produção. Assim, devemos articular, por exemplo, a leitura e a escrita, como parte constitutiva de um processo.

Segundo Cristovão (2009, p.309), para que haja um trabalho colaborativo entre alunos e professores, a SD deve contemplar:

a) uma esfera de atividades em que o gênero circule;
b) a definição de uma situação de comunicação na qual a produção se insere;
c) conteúdos apropriados;

d) a disponibilização de textos sociais (de circulação real) como referência para os alunos;
e) uma organização geral de ensino que vá ao encontro das transformações desejadas;
f) atividades que contribuam para que os objetivos sejam alcançados;
g) propostas de percursos e situações que levem o aluno a atingir os objetivos desejados.

Ao contemplar os elementos supracitados, Anjos-Santos, Lanferdini e Cristovão (2011, p. 383) alegam que "a SD é um instrumento didático que visa a possibilitar aos alunos práticas de linguagem novas ou de difícil apropriação".

Com isso, a sequência possui potencial para que seja o resultado de um trabalho integrado, articulado com as orientações oficiais, de diversos suportes e com a integração de diferentes ações de linguagem (leitura, escrita, fala, escuta), capacidades necessárias para que sejam desenvolvidas pelos alunos ao se apropriarem de um determinado gênero. Sobre essas capacidades é que tratamos a seguir.

1.3.4.1 As capacidades de linguagem[22]

Uma vez que a produção de um texto envolve a linguagem, de acordo com os conceitos do ISD, esta é considerada constitutiva do ser humano, desempenhando um papel de interação semiótica, sócio-histórica e material, com códigos linguísticos socialmente organizados. Por meio da linguagem, o "sujeito mobiliza seus conhecimentos sobre os procedimentos a serem seguidos, que, a meu ver, fazem os sujeitos aprenderem operações de linguagem definidas pelas capacidades de linguagem" (CRISTOVÃO, 2008, p.262).

Portanto, ao considerarmos a aprendizagem de uma ação de linguagem, seja ela a leitura ou escrita, por exemplo, devemos considerar também a aprendizagem de capacidades de linguagem, que são requeridas em uma determinada situação de interação. Para Dolz e Schneuwly (2004), as capacidades

[22] Cristovão (2002); Petreche (2008); Beato-Canato, (2009); Denardi (2009), Ferrarini, (2009); Lanferdini (2012) e Stutz (2012) utilizaram as capacidades de linguagem em suas análises.

de linguagem seriam divididas em três tipos, sendo elas a capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas.

Ainda, segundo os autores (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 52),

> O desenvolvimento das capacidades de linguagem constitui-se, sempre, parcialmente, num mecanismo de reprodução, no sentido de que modelos de práticas de linguagem estão disponíveis no ambiente social e de que os membros da sociedade que os dominam têm a possibilidade de adotar estratégias explícitas para que os aprendizes possam se apropriar deles.

Como se depreende dessa citação, a análise das capacidades de linguagem nos permite compreender o processo da aprendizagem, ao observar as estratégias utilizadas tanto antes quanto após a aplicação de uma SD.

As capacidades de ação "possibilitam ao sujeito adaptar sua produção de linguagem ao contexto de produção, ou melhor, às representações do ambiente físico, do estatuto social dos participantes e do lugar social onde se passa a interação" (CRISTOVÃO, 2009, p.321). É o momento quando tomamos consciência do gênero de texto em questão, antes mesmo de termos contato com ele. Nesse tipo de capacidade, identificamos, por exemplo, um conto em comparação a um romance. Essas capacidades são mobilizadas ao identificarmos a situação de comunicação de um dado gênero de texto, uma vez que ele está direcionado a um destinatário específico, em um momento histórico determinado, com um conteúdo e objetivos específicos.

Já as capacidades discursivas são mobilizadas quando objetivamos identificar a organização geral de um texto, isto é, a sua infraestrutura, a maneira como um texto está organizado. Nesse momento, torna-se importante o reconhecimento dos tipos de discurso e das sequências textuais. No caso do conto em que predomina a sequência narrativa, torna-se importante o reconhecimento de suas fases, garantindo uma melhor compreensão do enredo. Ciente dessa organização, é o momento de o aluno identificar e/ou mobilizar as estruturas linguísticas pertencentes àquele gênero, ou seja, as capacidades linguístico-discursivas.

As capacidades linguístico-discursivas consideram as operações implicadas em uma produção textual. Tais operações são classificadas em quatro tipos, sendo: operações de textualização (conexão, coesão nominal e verbal);

mecanismos enunciativos (vozes e modalização), a construção de enunciados, oração e período e a escolha de itens lexicais. Abreu-Tardelli (2007, p. 4) considera que as tais capacidades “dizem respeito ao vocabulário apropriado, adjetivos, frases nominais, estruturas linguísticas adequadas para o contexto de produção do gênero em questão”. No caso dos contos, percebemos a escolha do vocabulário utilizado dependendo da intenção do autor, do momento em que foi produzido, além de considerar o seu destinatário. Isso nos faz perceber o quanto estão imbricadas todas as capacidades.

Ainda, seguindo os princípios de Cristovão e Stutz (2011), adotaremos, nesta pesquisa, um quarto nível de capacidades para compor o quadro das capacidades de linguagem: capacidades de significação. Tais capacidades surgiram “da necessidade de fazer com que as informações mais imediatas do texto conduzam a atividade geral e se instalem na organização de operações psíquicas das significações mais amplas [...]” (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 22-23)**.**

As capacidades de significação têm sentido “mediante representações e/ou conhecimentos referentes a práticas sociais que envolvem esferas de atividade, atividades de linguagem e praxiológicas, e suas relações com os diferentes planos da linguagem e em interação com diferentes experiências humanas” (STUTZ, 2011, p.123).

Figura 7 - Capacidades de Linguagem: engrenagem.



Fonte: Autora (cf. DOLZ, SCHNEUWLY, 2004; CRISTOVÃO, STUTZ, 2011).

As autoras Cristovão e Stutz (2011) ainda consideram as capacidades como articuladas entre si, a exemplo do sistema representado na figura 7. Vale destacar que a proposição das capacidades de linguagem é destinada à produção escrita, entretanto, estamos em acordo com Cristovão (2009) ao considerar que a mesma abordagem pode ser utilizada ao lidarmos com a leitura.

Ao tratarmos da leitura, torna-se essencial discutirmos conceitos do gênero literário, multiletramentos e formação, como exposto a seguir.

1.4 MULTILETRAMENTOS, GÊNERO LITERÁRIO E LETRAMENTO LITERÁRIO

Nesta seção, abordamos os conceitos dos multiletramentos, dos gêneros literários e do letramento literário pertinentes à nossa pesquisa.

1.4.1 Multiletramentos

Para abordarmos a questão dos multiletramentos, estamos apoiadas nos conceitos de Rojo e Moura (2012) ao apresentar a proposta da pedagogia dos multiletramentos. Segundo a autora, a necessidade de tal pedagogia surgiu em 1996, como resultado de um manifesto de um grupo de pesquisadores que estavam reunidos no colóquio do Grupo de Nova Londres (GNL). Tal grupo afirmava a importância de a escola tomar para si os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, além da inclusão, nos currículos, da variedade das culturas pertencentes a um mundo globalizado.

Além das questões supramencionadas, o GNL acenava para a importância de considerar as novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social, uma vez que refletiam em novos letramentos multimodais e multissemióticos. Segundo Rojo e Moura (2012, p. 13), “para abranger esses dois multi – a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: **multiletramentos**”.

A autora destaca que o que caracteriza os multiletramentos é a multiplicidade de culturas das quais os sujeitos fazem parte; e a multiplicidade de linguagens, pelas quais os sujeitos se comunicam.

No que se refere à multiplicidade de culturas, a autora considera importante atentarmos para as produções culturais que estão em efetiva circulação social – evidentemente, o resultado de um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos e campos. A autora corrobora com Garcia Canclini (2008) ao dizer que a dicotomia deve ser revista e que há muito não se justifica, a exemplo da cultura erudita/popular, canônica/de massa e ressalta que as misturas ganham cada vez mais espaço. Ainda, destaca que a atual produção cultural caracteriza-se por "um processo de desterritorização, de descoleção, de hibridez que permite que cada pessoa possa fazer a "sua própria coleção", sobretudo a partir das novas tecnologias" (ROJO; MOURA, 2012, p. 16).

Ao corroborar com tal asserção, a autora justifica a necessidade de inserção de novos variados gêneros, bem como novas mídias, linguagens, tecnologias, entre outras possibilidades, o que, por sua vez, requer uma nova ética e novas estéticas. A primeira é justificada pela necessidade de um diálogo entre os novos interpretantes e não nos direitos de propriedade, e que tenha por base os letramentos críticos; segundo, por emergir de critérios próprios de gosto, de apreciação.

Já a multiplicidade de linguagens, modos ou semioses nos textos em circulação, evidencia-se nos diferentes textos de circulação social, considerando desde os impressos até os das mídias audiovisuais, podendo ser digitais ou não. Tal multiplicidade de linguagens inclui a semiose verbal (como em áudio) ou escrita, imagens em vídeo, estáticas, entre muitas outras possibilidades. Portanto, são "textos compostos de muitas imagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar" (ROJO; MOURA, 2012, p. 19).

Para Rojo (2012), embora a palavra multiletramentos possa ter muitos sentidos, três características devem ser levadas em consideração: 1) eles são interativos; mais que isso, colaborativos; 2) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos – verbais ou não); 3) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

Para atingir o objetivo da pedagogia dos multiletramentos, o GNL propôs alguns movimentos pedagógicos a serem considerados no ensino-aprendizagem, isto é, no ambiente escolar. Embora a proposta fosse muito boa,

tendo em vista que levava em conta os princípios de pluralidade cultural, diversidade de linguagens, um movimento reacionário, atuando dos Estados Unidos e na Comunidade Europeia, chamado “back to basis”, baseado em definir um núcleo de conhecimento e avaliação padronizada, fez com que os autores retrocedessem em suas propostas. Já no Brasil, há um forte incentivo e um desejo de adoção de uma prática como essa, entretanto, as barreiras estão em sua implementação, visto que esbarramos na formação dos professores, nos materiais didáticos, além dos equipamentos e estruturas disponíveis nas escolas.

Ao discutir o conceito de multiletramentos, Kalantzis e Cope (2012) defendem que o termo refere-se a dois aspectos principais da linguagem em uso atualmente: a variabilidade do sentido em contextos específicos, como o cultural e o social e que se tornam muito significativos em nosso meio comunicativo, e os aspectos da linguagem que surgem com as novas mídias da informação e comunicação.

O primeiro aspecto ressalta que o ensino não deve focar apenas nas regras das formas padrão da língua. Os autores enfatizam que há capacidade dos aprendizes em reconhecer diferenças de representação de um significado de um contexto para o outro. Tais diferenças podem incluir, dentre outros aspectos, a cultura, o gênero e a experiência de vida de cada indivíduo.

Já o segundo aspecto defende que o sentido ocorre em meios que são cada vez mais multimodais, na interface com o oral, visual, gestual, espacial, entre outros. Com isso, o ensino deve considerar não apenas a representação alfabética, mas também as representações multimodais, particularmente as novas mídias digitais, contribuindo para uma aprendizagem conectada com o novo milênio.

Ainda, Dias (2012) defende que as mudanças sociais, econômicas e comunicacionais da era contemporânea influenciam de forma direta na formação do professor de língua inglesa e ressalta a importância de utilizar textos digitais multimodais para construir e produzir significados. Tal mudança reflete diretamente no fazer pedagógico do professor, colocando-o diante dos desafios da era do ciberespaço.

Para a autora, o letramento multimodal “refere-se à capacidade do indivíduo para ler, assistir e produzir textos orais e escritos, impressos ou digitais, que combinamvários modos semióticos – o linguístico, o imagético, o sonoro, o gestual, o espacial” (DIAS, 2012, p. 06). Ressalta, ainda, corroborando com Anstey e

Bull (2006) que o indivíduo multiletrado lida com as diversas mudanças sociais da nossa era, uma vez que utiliza e também produz diversos textos como os escritos, os eletrônicos e até ao vivo, a partir de diferentes meios semióticos dependendo dos propósitos sociais, econômicos, políticos, culturais, entre outros.

Em nossa pesquisa, muitos dos textos foram encontrados nas bibliotecas virtuais de grandes universidades estrangeiras, uma vez que textos literários em língua inglesa são raramente encontrados em bibliotecas de nossa região – seja de universidades, seja de escolas públicas. Além disso, consideramos o ambiente virtual para a escolha das imagens, dos sons e dos próprios textos que, de forma interativa, apresentavam diferentes tipos de gêneros textuais para que fossem confrontados com o gênero aqui estudado, isto é, o conto.

Ao iniciarmos a nossa busca pelos contos a serem escolhidos pelos APPes, optamos por contos clássicos por acreditarmos ser relevante, naquele momento, o contato com uma literatura já consagrada. Além disso, nosso objetivo era o de valorizar uma produção clássica, em detrimento a sua adaptação moderna, como será discutido no conto *The Cask of Amontillado, de Edgar Allan Poe*. Evidentemente que a cultura popular também deve ser valorizada e acreditamos que, a partir dos estudos desta pesquisa, outras possibilidades poderão ser apresentadas, considerando o rico repertório de produção literária existente até os dias atuais.

A proposta dos multiletramentos abre novos horizontes para a formação docente, vista a necessidade de uma formação para alunos que estão inseridos em uma sociedade globalizada. Ao mencionarem sobre o processo escolar, Lorenzi e Pádua (2012, p.36) afirmam que “se levarmos em conta a gama diversa de textos disponíveis, a escola ainda se restringe ao texto impresso e não prepara o aluno para a leitura em diferentes mídias”.

Os materiais didáticos também se apresentam de forma ainda incipiente quanto à inserção da proposta dos multiletramentos. Ao analisarmos as coleções, apresentadas em breve, percebemos que muitos indicam *links* como sugestões de aprofundamento, mas poucos, ou quase nenhum, trabalham uma unidade considerando os recursos digitais como instrumentos ou até objetos de ensino. Ao refletirem sobre a elaboração de material em língua portuguesa, Teixeira e Moura (2012, p.60) alegam que “é um caminho para construção e circulação de conhecimento na escola, uma via para que as atuais tecnologias possam adentrar

em sala de aula. Desafio que a escola deve assumir se não quiser perder o clique da história".

Evidentemente que, ao falarmos de linguagem, estamos assumindo suas variações e nesta pesquisa especificamente, a da língua inglesa, o que nos faz pensar ainda mais em sua repercussão em um mundo contemporâneo e globalizado como o nosso, com a inserção de novas tecnologias que nos faz repensar nas diferentes formas de leitura e escrita, bem como na produção e recepção dos textos que circulam na esfera digital e que estão presentes em tantas outras esferas sociais e que devem ser trazidas ao ambiente escolar.

No caso da literatura, os multiletramentos reforçam a necessidade pela inserção das várias culturas, linguagens e visões de textos e seus contextos, essencial para a formação de nossos professores que são os responsáveis pela formação dos indivíduos que atuam em nossa sociedade. Além disso, a nossa escolha pela perspectiva dos multiletramentos no desenvolvimento da SD foi motivada pela necessidade em se apresentar as diferentes leituras de mundo acerca de um mesmo gênero, levando os alunos a refletirem que, apesar de estarem lidando com textos de séculos passados, muito de suas temáticas e ideologias está presentes no mundo de hoje, sem mencionar a contribuição linguística para a formação de um aprendiz em língua inglesa - seja alunos da graduação seja da rede básica - por meio da utilização de recursos de áudio, vídeo e imagens.

Considerando o letramento literário uma das facetas dos multiletramentos, discorremos, a seguir, sobre o gênero literário e seu letramento.

1.4.2 O Conto como um Gênero para o Letramento Literário

Tomando o gênero a partir da concepção metafórica desenvolvida por Dolz e Schneuwly (2004), isto é, um megainstrumento utilizado para agir em situações de linguagem, corroboramos com os autores ao afirmarem ser este constitutivo da situação de comunicação, o que corresponde dizer que sem a existência do conto, não haveria leitura ou escrita de conto. Ressaltamos que, segundo a perspectiva bakhtiniana, todo gênero apresenta-se a partir de três dimensões essenciais: os conteúdos dizíveis por meio dele; aestrutura correspondente a um determinado gênero e as configurações específicas das unidades de linguagem.

Como já dissemos anteriormente, para utilizar um gênero em uma determinada situação de comunicação, o indivíduo mobiliza as capacidades de linguagem necessárias para que a apropriação de um determinado gênero possa ser possível. As sequências didáticas, como já mencionadas, contribuem para desenvolver estratégias para essa apropriação no ambiente escolar, de gêneros orais ou escritos. Tais estratégias, de ensino, buscam fazer intervenções de modo a favorecer a aprendizagem dos gêneros bem como das situações de comunicação a que pertencem. Como resultado, as sequências acabam sendo instrumentos que podem guiar tais intervenções propostas por professores e por futuros professores em processo de formação.

Para Dolz e Schneuwly (2004), a SD deve possuir objetivos definidos conforme as capacidades requeridas e as dificuldades dos alunos que estarão em contato com ela. Logo, seriam atividades que permitissem a transformação das capacidades iniciais dos alunos até que possam dominar um determinado gênero, portanto, uma progressão no ensino-aprendizagem.

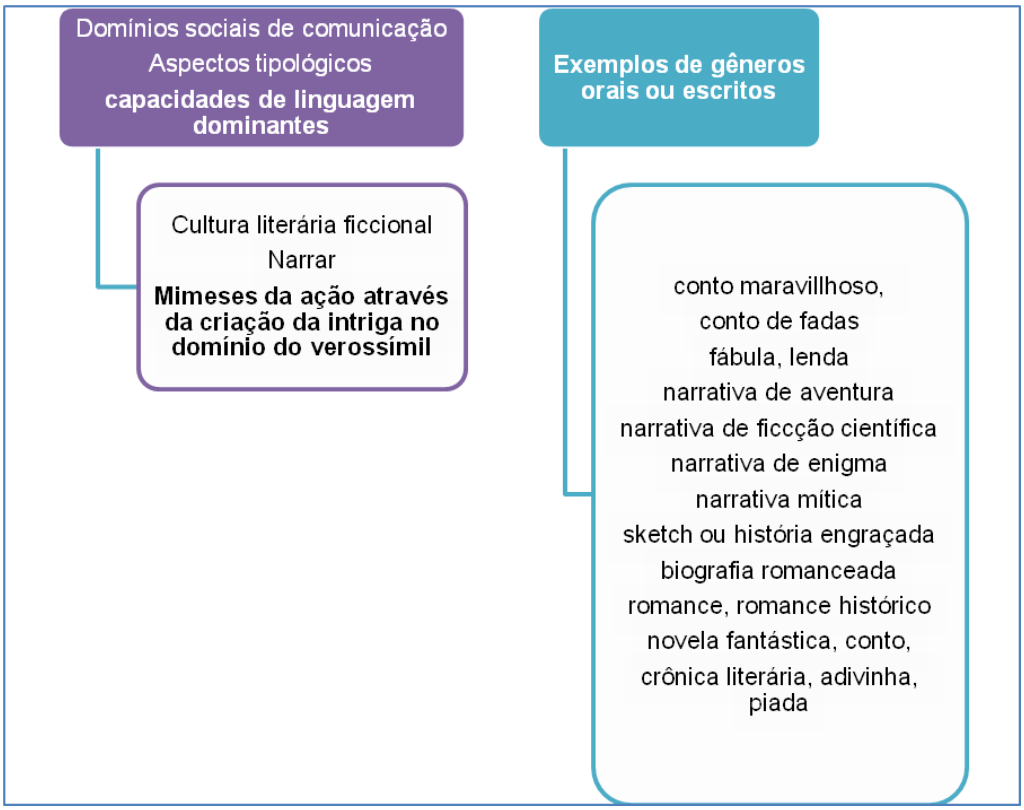
Um instrumento utilizado para a construção da progressão, segundo Dolz e Schneuwly (2004), seria o agrupamento de gêneros, e para isso deve responder a três critérios essenciais. É preciso que os agrupamentos:

> 1) correspondam às grandes finalidades sociais legadas ao ensino, respondendo às necessidades de linguagem em expressão escrita e oral, em domínios essenciais da comunicação em nossa sociedade (inclusive a escola);
> 2) retomem, de modo flexível, certas distinções tipológicas que já figuram em numerosos manuais e guias curriculares;
> 3) sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes implicadas na maestria dos gêneros agrupados. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 58-59).

Ao considerar tais critérios, os autores alegam que os agrupamentos não são estanques, mas que certos gêneros poderiam ser protótipos para cada agrupamento o que, por sua vez, poderia ser indicado para um trabalho didático. Os autores apresentam cinco agrupamentos de gêneros que foram utilizados como base em seus trabalhos, na tentativa de definir as capacidades de linguagens globais em relação às tipologias já existentes. Os cinco agrupamentos, segundo os domínios sociais de comunicação são: 1) cultura literária ficcional; 2) documentação e memorização das ações humanas; 3) discussão de problemas sociais controversos; 4) transmissão e construção de saberes; 5) instruções e prescrições.

Como nossa pesquisa circunda a esfera da criação literária, ilustraremos apenas o quadro referente à cultura literária ficcional, como a seguir:

Figura 8 - Proposta provisória de agrupamentos de gêneros.[23]



Fonte: Dolz e Schneuwly (2004, p. 60).

Os autores consideram as afinidades entre os gêneros agrupados e capacidades de linguagem que atravessam tais agrupamentos. No caso desta pesquisa, levamos em consideração os gêneros que circulam na esfera da criação literária sem desconsiderar a contribuição de outros gêneros de texto para uma melhor compreensão do primeiro. Embora nosso foco seja o conto, utilizamos gêneros de variadas esferas a fim de que o aluno faça o reconhecimento de suas diferenças e similaridades.

Vale ressaltar que as Diretrizes Curriculares Estaduais para o ensino de Língua Estrangeira Moderna – DCE/LEM (PARANÁ, 2008) consideram uma

[23] A classificação apresentada é uma proposta provisória de agrupamento de gêneros. Vale destacar que, embora sejam privilegiados os gêneros da prosaica, gêneros poéticos também podem ser considerados dentro da esfera da criação literária, como os poemas, canções, parlendas entre outros.

classificação diferenciada da apresentada anteriormente, como podemos observar a seguir:

Quadro 9 - Esferas de circulação.[24]

Esferas sociais de circulação	Exemplos de gêneros	
Literária/artística	Autobiografia Biografias Contos Contos de Fadas Contos de Fadas Contemporâneos Crônicas de Ficção Escultura Fábulas Fábulas Contemporâneas Haicai Histórias em Quadrinhos Lendas Literatura de Cordel Memórias	Letras de Músicas Narrativas de Aventura Narrativas de Enigma Narrativas de Ficção Científica Narrativas de Humor Narrativas de Terror Narrativas Fantásticas Narrativas Míticas Paródias Pinturas Poemas Romances Tankas Textos Dramáticos

Fonte: Paraná, 2008, p.85.

É importante destacar que a divisão apresentada pelas DCE insere gêneros do discurso poético e da prosaica, deixando ao professor um amplo repertório de gêneros para serem trabalhados a partir da esfera literária/artística.

A literatura e seu ensino é um tema norteador de discussões que tem atingido não só professores de literatura, mas também formadores de uma maneira geral. Para Wielewicki (2011), a literatura pode ser uma grande aliada principalmente ao considerarmos sua relação com o ensino de língua inglesa. Nesse cenário, percebemos nos cursos de Letras certo distanciamento da literatura em língua inglesa com o ensino, de modo especial se considerarmos que essa não está explicitamente presente no ensino fundamental e médio, dificultando, portanto, que os futuros professores se vejam articulando tais textos ao ensino.

Partindo disso, Wielewicki (2011, p.48) aponta que “o trabalho com as licenciaturas em cursos de Letras deriva de uma tradição descontextualizada da

[24] Esta divisão considera tanto os gêneros do discurso poético quanto da prosaica.

prática pedagógica futura dos professores em formação, calcada em conhecimentos baseados em informações sobre o cânone literário, em especial da Inglaterra e Estados Unidos".

Tal concepção deve ser revista, uma vez que a literatura representa os anseios e a expressão da humanidade. Corroboramos com Zappone e Wielewicki (2009) ao defenderem que o leitor, embora em sua experiência individualizada com o texto, não se afasta de suas próprias histórias, de seu conhecimento de mundo para que a construção de significado ocorra.

Portanto, a escola possui um papel muito importante uma vez que ela, "com sua forma de saber institucionalizada, é uma das grandes determinantes de maneiras de se ver as coisas, ou de verdades" (ZAPPONE; WIELEWICKI, 2009, p.28). Além disso, as autoras consideram a existência de uma "comunidade interpretativa" (FISH, 1980), responsável pela definição da literatura e pelas suas possíveis leituras. Tal comunidade é composta por "professores universitários, críticos literários, o mercado editorial e a escola, de uma forma muito concreta, com seus professores e alunos" (ZAPPONE; WIELEWICKI, 2009, p.28).

Como parte dessa comunidade interpretativa está o conceito de letramento literário. Muito embora já tenhamos abarcado a questão dos multiletramentos e, entendendo que o letramento literário é uma das facetas desses multiletramentos, buscamos enfocar um pouco mais o referido conceito.

Ao considerarmos a escrita e a leitura de um texto literário, identificamos, de certa forma, a renúncia de nossas identidades para que possamos ser outros, rompendo os limites de tempo, espaço, sem deixarmos de ser nós mesmos. Além disso, Cosson (2007, p.17) defende que, "por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas" (COSSON, 2007, p. 17).

Não obstante essa asserção, é que propomos nossa pesquisa com um viés literário, pois também acreditamos ser papel da escola promover a prática da inserção de textos literários em suas diferentes linguagens. Para o autor, a escola

deve, sob a perspectiva do letramento literário, trabalhar com o atual[25], podendo ser contemporâneo ou não, pois só assim teremos conquistado o interesse dos alunos.

Ao propor o letramento literário, Cosson (2007) menciona três etapas como sendo de fundamental importância do processo: antecipação, decifração e interpretação. A primeira etapa, antecipação, consiste nas observações feitas pelo aluno antes de iniciar a leitura do texto. Com isso, elementos como capa, título, número de páginas entre outros são levados em consideração. A segunda, decifração, considera o contato do leitor com as letras e palavras. Nessa, o autor refere-se à língua materna e pondera que, quanto maior for a sua familiaridade com elas, mais fácil será a sua decifração.

Evidentemente que, ao consideramos o texto literário em língua inglesa, a decifração torna-se uma barreira um tanto quanto difícil de atravessar, entretanto, por meio das estratégias de ensino utilizadas nos módulos das sequências didáticas, propusemo-nos a "enfrentar" esse desafio. Por fim, na terceira etapa, interpretação, o autor restringe seu sentido às relações que são estabelecidas pelo leitor quando processa o texto, no seu diálogo com o contexto, seja aquele dado pelo texto ou pelo leitor.

O autor ressalta que, além das etapas supramencionadas, é necessário que o letramento literário seja acompanhado pelo saber literário. Para tanto, considera a distinção feita por M. K. Halliday quanto à aprendizagem de linguagem, uma vez que para ele a literatura é uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagem, sendo:

> a aprendizagem da literatura, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica; e a aprendizagem por meio da literatura, nesse caso os saberes e habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários (COSSON, 2007, p. 47).

A partir do exposto, o autor alega que as aulas de literatura tradicionais acabam por contemplar as duas últimas aprendizagens, deixando de envolver a primeira que deveria ser considerada como ponto principal. Diante de tal constatação, o autor propõe um nova perspectiva que determina, primeiramente,

[25] Obras contemporâneas são aquelas escritas e publicadas em meu tempo e obras atuais são aquelas que têm significado para mim em meu tempo, independente da época de sua escrita ou publicação (COSSON, 2007, p. 34).

que o ensino da literatura deva ter como centro a experiência do literário de modo a contemplar o letramento literário, e não a simples leitura de obras. Depois, que a literatura não pode ser reduzida ao sistema canônico e sim as várias manifestações literárias bem como as ligações com outras artes e saberes. Finalmente, a adoção, como princípio literário, da construção de uma comunidade de leitores, por meio de um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo.

A partir desses pressupostos, Cosson (2007) propõe dois modelos de sequências para que sejam adotados pelos professores de forma exemplar. Isso significa que sua proposta é passível de mudanças, reformulações, desde que sigam as etapas mencionadas. As sequências consideram três perspectivas metodológicas: a técnica da oficina, do andaime e do *portfolio.* A primeira objetiva fazer com que o aluno aprenda fazendo, alternando práticas de leitura e escrita. A segunda consiste em dividir com o aluno os conhecimentos, momento em que o professor atua como um andaime de forma a desenvolver atividades que sejam realizadas de forma autônoma pelo aluno. Por fim, a terceira oferece ao professor e ao aluno o registro das atividades que foram desenvolvidas ao longo do curso, de modo a comparar e avaliar o seu desenvolvimento.

As sequências desenvolvidas por Cosson (2007) denominam-se sequência básica e sequência expandida. A sequência básica do letramento literário na escola é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Já a expandida é proposta a partir da experiência prévia obtida pela sequência simples, momento em que se detectou a falta do conteúdo que é identificado como parte do saber literário, a aprendizagem sobre a literatura. Com isso a SD expandida deixa mais clara a relação entre experiência, saber e educação literários.

Para nós, as sequências didáticas apresentadas por Cosson ainda deixam lacunas quanto à proposta da transposição didática do gênero da esfera da criação literária em um contexto de ensino de língua inglesa como língua estrangeira. Percebemos que o foco no saber literário e na aprendizagem da literatura faz com que o trabalho linguístico possa ser minimizado. Além disso, é necessário que o contexto permeie a atividade desde o início e não focar apenas nos elementos pré-textuais.

Com isso, defendemos a elaboração de sequências didáticas com base no ISD, uma vez que considera fundamental o desenvolvimento de capacidades de linguagem ao longo do processo. Evidentemente que, com a especificidade de cada gênero, os conhecimentos teóricos sobre esse devem ser abordados nas atividades tanto quanto oslinguísticos.

Na mesma esteira, ao defender a literatura na sala de aula, Jordão (2011) alega que:

> a sala de aula precisa ser valorizada como lócus potencial para a transformação dos processos interpretativos de alunos e professores, como espaço de confronto com o legitimado, onde não apenas se assimilam conhecimentos, mas principalmente onde esses conhecimentos são transformados e, no processo, geram outros conhecimentos e formas de conhecer (JORDÃO, 2011, p. 291).

A autora critica a visão de desvalorização da literatura quando ela é inserida em sala de aula e defende que a literatura não está predestinada apenas às discussões teóricas e de críticos literários, mas à educação literária. Ao falar do espaço educacional, ressalta a importância do papel do professor nesse processo. Portanto, para a autora, cabe ao professor buscar oportunidades de modo que, junto com os textos, sejam eles canônicos, marginais, literários e críticos, possam ser construídos sentidos possíveis, ao lado daqueles já legitimados.

Ainda sobre o papel do professor, Jordão (2011, p. 293) afirma que o professor de literatura deve ensinar “com leitura; ensinar a ler seguindo e subvertendo os procedimentos interpretativos legitimados; transmitir o conhecimento acadêmico sobre literatura sem esquecer-se de destacar como contingencialmente atribuído o seu valor cultural, linguístico, social, político”.

Inscrevendo a literatura na história, Maingueneau (2010, p.30-31) nos alerta para as profundas transformações que a literatura tem passado “por conta do desenvolvimento das novas tecnologias de comunicação de massa”. O linguista considera que “assistimos, ao mesmo tempo, ao recuo da edição tradicional, relacionada ao livro, e à proliferação de modos de expressão de si, como mostra o fenômeno do *blog*”.

Ao relatar a sua vivência com a língua e a literatura, Travaglia (2010, p. 37) afirma que “primeiro a literatura nos faz sentir o que a língua é e pode, e, só depois, a gramática e a linguística nos possibilitam saber o que e como a língua é e

o que ela pode.” Para o gramático e o linguista, o texto literário é uma fonte rica de exploração, um “universo linguístico em perene ebulição”. Para o autor, língua e literatura seriam uma coisa apenas, no entanto, a literatura seria a língua transformada em arte.

Ao mencionar sobre a potencialidade do campo literário, Brait (2010, p. 41) a considera como um campo estratégico onde podemos observar as relações entre a linguagem cotidiana e a criatividade. Para a autora, a literatura,

> constitui uma das possibilidades de exploração da língua, como forma criativa e atuante de mobilização de palavras e estruturas linguísticas, apontando para inúmeros fins, para diferentes propósitos. Artisticamente arquitetado, o texto literário é objeto de estudo de diversas vertentes das teorias literárias e linguísticas, as quais têm contribuído para caracterizar a natureza diferenciada das articulações língua-literatura, pontuando as mudanças de acordo com diferentes momentos históricos, povos, línguas, culturas, variantes culturais e linguísticas dentro de um mesmo país.

Ao que nos parece, Brait (2010) sintetiza tudo o que discorremos até o momento. Defendemos que o texto literário possui sim um espaço privilegiado no ambiente escolar, principalmente por meio da articulação literatura e linguagem. Apesar de muitas críticas em relação à utilização do texto literário como objeto de ensino de línguas, mais especificamente ao ensino de língua inglesa, o texto literário é a língua viva que, sem desconsiderar toda a sua produção estética, traz ao aluno o reflexo dos acontecimentos de toda uma história, auxiliando-o a compreender a sua própria existência.

A autora destaca que, apesar da possível articulação entre língua e literatura, os espaços ocupados tanto pelo linguista como pelo escritor são diferentes, “exigindo instrumentação e posições diferenciadas para enfrentar e mostrar as singularidades da linguagem e dos sujeitos sociais e históricos que a tornam viva e as perenizam nas memórias de um povo” (BRAIT, 2010, p. 56).

Ainda, Pinsky (2010) ressalta que a literatura pode ser considerada como fonte para ampliar o repertório de palavras, elaborar conceitos, apreender informações, e, dessa forma, portanto, construir conhecimento. Ao explanar sobe o papel dos professores nesse processo, a autora os considera como “portadores de mapas da mina” e ressalta que “neles, a literatura pode ser vista, além da janela para o mundo, como instrumento de pensar e ensinar língua” (PINSKY, 2010, p. 86).

Ao relatar sobre o método formal nos estudos literários de Medvedev, Bronckart e Bota (2012) ressaltam que a ciência da literatura se enquadra em um contexto muito maior, que é a ciência do humano. Ao abordar tal questão, os autores enfatizam a posição de Medvedev ao criticar os formalistas para se dedicarem exclusivamente às dimensões objetivas das obras. Ao fazer isso, valorizam-se

> apenas suas propriedades fonológicas, sintáticas ou composicionais observáveis, para se distinguirem claramente das abordagens psicologizantes que interpretavam direta e ingenuamente os traços estilísticos de uma obra em termos de manifestações do mundo interior, da personalidade ou da alma do autor (BRONCKART; BOTA, 2012, p. 417).

Ao rejeitarem os aspectos relativos à consciência do indivíduo, os formalistas acabam por negar, também, todos os fenômenos mentais, incluindo aspectos ideológicos. Para Medvedev, a problemática estaria em adotar uma metodologia que pudesse dar conta de tais fenômenos.

Os autores Bronckart e Bota (2012, p.417-418) ressaltam que, para Medvedev, “mesmo quando ancoradas em um indivíduo, essas manifestações objetivas do mental sempre têm uma dimensão social e histórica”. Ao discutirem a relação entre autor e obra, é claramente observável a posição de Medvedev ao alegar que obra e autor estão imbricados, pois “a orientação para a vida de que a obra literária dá testemunho constitui um primeiro lugar de manifestação da ideologia”, que, segundo os autores, é o lugar de debate das ideologias presentes em nossa sociedade.

Vale destacar, ainda, a segunda orientação, rumo ao outro, em que Medvedev “afirma que as propriedades específicas das obras poéticas constituem elementos reveladores dos modos de interação que se instauram entre os humanos, interações elas mesmas determinadas pelas pertinências de grupo ou de classe” (BRONCKART; BOTA, 2012, p. 418). Os autores afirmam que, para Medvedev, todo material literário deve ser constituído da relação sócio-histórica, revelando-se um bem cultural à disposição da sociedade.

Nossos caminhos até aqui trazem uma reflexão acerca da literatura e do seu papel nas aulas de língua inglesa. Ao detectar a forma pela qual os textos

literários têm sido trabalhados nas escolas públicas observadas, esta pesquisa iniciou por traçar alternativas que pudessem modificar tal cenário[26].

Diante disso, investigamos e acompanhamos os processos deliberados de formação dos APPes que nos acompanharam nesta pesquisa a fim de contribuir para um novo olhar sobre a disciplina de literatura de língua inglesa que até então não refletia sobre a transposição didática dos conteúdos teóricos.

Os teóricos que aqui trouxemos contribuíram para que pudéssemos ter um novo olhar sobre o processo de formação inicial e continuada, uma vez que acreditamos ser essencial partir da perspectiva de ensino dos multiletramentos, uma vez que nossos alunos são multiletrados. Como considerar então a literatura canônica com sua versão apenas impressa? Evidentemente que não podemos nos esquecer de toda a estética que compõe o texto literário e que ele não pode cair "nas redes" da utilização do texto como pretexto.

Portanto, o cuidado ao lidar com um gênero da esfera da criação literária como objeto de ensino faz com que os professores tenham consciência de todo conhecimento requerido na elaboração de sequências didáticas, uma vez que deve abarcar o conhecimento dos elementos essenciais que compõem cada gênero e que o faz ser assim justamente para dar conta de todos os elementos que o constituem como tal.

Com isso, considerando a falta de pesquisas que consideram a interface entre língua inglesa e literatura com vistas ao ensino-aprendizagem é que propusemos o modelo didático do conto, apresentado nas análises.

Diante dos conceitos e teorias abarcadas nesta seção, torna-se relevante situar a formação do professor na interface entre língua e literatura de língua inglesa, explicitada a seguir.

1.5 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Nesta seção, abordamos os princípios orientadores na formação do professor que constituem o tripé fundamental da formação inicial, além de discutirmos tal formação na interface língua e literatura de língua inglesa.

[26] A observação do contexto educacional pode nos auxiliar a detectar a forma pela qual o texto literário é tratado nas escolas. Tal levantamento considerou a experiência dos alunos-professores em relação à utilização do texto literário em sala de aula, bem como as experiências de ensino relatadas pela professora regente.

1.5.1 Princípios Orientadores na Formação do Professor

Segundo a proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, (BRASIL, 2000), os princípios norteadores para uma reforma da educação de professores incluem três grandes aspectos, a saber: 1) a concepção de competência, 2) a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor e 3) a pesquisa. Tais princípios articulam-se entre si de modo a compor o tripé da formação inicial voltado a atender as demandas do exercício profissional. Para que o exercício profissional ocorra, é fundamental mobilizar tais conhecimentos, transformando-os em ação.

A concepção da competência é de extrema importância na formação inicial e ela não se refere apenas aos conhecimentos teóricos, mas a um saber fazer que envolva tomada de decisões e responsabilidades sobre elas. Ainda, envolve o conhecimento sobre seu contexto de atuação educacional e sobre a sociedade à qual pertence.

Portanto, apenas o conhecimento teórico não é suficiente. É necessário um saber na seleção dos conteúdos, na abordagem metodológica e tantos outros que estão intimamente ligados às competências docentes necessárias ao exercício da profissão. Para que isso ocorra, é necessário desenvolver estratégias de aprendizagem que levem em consideração a articulação da reflexão e sistematização teórica do processo de ensino e aprendizagem.

Com isso, para garantirmos aos APPes condições ao desenvolvimento de suas sequências didáticas como um instrumento metodológico de ensino com base em gêneros, fizemos leituras teóricas tanto de textos prescritivos como de abordagens de ensino tendo o gênero como um instrumento para a aprendizagem da língua inglesa. O referido embasamento teórico refletindo sobre a sua prática em contextos didáticos constitui uma parte fundamental do tripé da formação de professores.

Outra parte fundamental desse tripé é a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor. Tal orientação inclui a simetria invertida, a concepção de aprendizagem, a concepção de conteúdo e a concepção de avaliação.

A concepção da simetria invertida considera importante a vivência do futuro professor em ambientes e situações no papel daquele que irá ensinar em

breve, isto é, o aluno. Nesse sentido, durante o seu processo de formação, ele está em contato diário com o contexto escolar, modelos didáticos, formas de organização educacional e atitudes que poderão contribuir para a sua prática pedagógica.

Partindo da premissa de que

> ninguém promove o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de desenvolver em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina nem a constituição de significados que não possui ou a autonomia que não teve oportunidade de construir (BRASIL, 2000, p. 38)

é que acreditamos ser fundamental do processo de formação dos APPes o vivenciar a SD base de modo a construir significados e para a sua própria aprendizagem para a prática profissional que viria depois, isto é, a construção de suas próprias sequências.

A concepção de aprendizagem está relacionada com o conceito de competência que, por sua vez, está ligado a três aspectos. O primeiro é o de que as competências são estruturas mentais, do pensamento, que antecedem qualquer desempenho.

O segundo, refere-se à contextualização na aprendizagem, isto é, que o futuro professor tenha contato com as situações de aprendizagem para as quais é formado, de modo a garantir que a sua atuação possa construir significados sobre os conteúdos de aprendizagem, modificando, transformando e construindo instrumentos para contribuir com a sua própria atuação docente. Por fim, o terceiro aspecto considera que a aquisição de competências é requerimento à própria construção de conhecimentos.

Acreditamos que o futuro professor deva estar em constante contato com situações-problema que o levem a refletir sobre os reais saberes necessários áàsua atuação docente, como é o caso dos APPes.

Ainda, a concepção de conteúdo é fundamental ao processo de formação, visto que é por meio dela que a competência se desenvolve. Portanto, o currículo deve contemplar conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências que são exigidas ao exercício profissional. No caso de nossos APPes, os conceitos, as teorias e as formas de saber fazer específicas ao procedimento das sequências didáticas foram propiciadas ao longo dos encontros com a pesquisadora.

Por fim, a concepção de avaliação deve garantir aos futuros professores a análise de sua própria aprendizagem, num processo de reflexão e consciência sobre a sua própria aprendizagem. Vale destacar a importância em autorregular a sua aprendizagem por um processo investigativo sobre a própria aprendizagem que, por sua vez, pode garantir uma reflexão sobre diferentes formas de aprender, de ensinar, de aprender a ensinar.

O último elemento orientador é a pesquisa, essencial na formação do futuro professor. Entretanto, não podemos confundi-la com a pesquisa acadêmica, mas aquela que se refere a atitudes cotidianas e que exijam interpretação da realidade e dos conhecimentos próprios dos objetos de ensino. Compreende, portanto, um processo investigativo de seu contexto didático, aos conteúdos, abordagens, entre outros. Refere-se à sua ação de refletir, planejar, organizar, levantar hipótese e intervir sempre que necessário.

Para nós, a pesquisa na formação é fundamental ao processo de ser professor. É o momento em que os APPes conheceram efetivamente o contexto em que iriam atuar e planificaram suas sequências a partir dos conhecimentos que foram gerados por meio dos saberes do modelo didático e da experiência com a SD base.

A seguir, discorremos sobre a formação do professor na interface língua e literatura de língua inglesa.

1.5.2 A Formação do Professor na Interface Língua e Literatura de Língua Inglesa

Ao olharmos atentamente o currículo dos cursos de Letras, especialmente aqueles com habilitação inglês e português, percebemos a dificuldade em lidar com a literatura fora do contexto das disciplinas específicas conduzidas por professores de literatura. Isso acaba por refletir na dificuldade, por parte dos alunos-professores, em lidar com os textos literários em sala de aula, especialmente quando esses textos estão em língua inglesa.

Ao defender tal questão, Wielewicki (2011) aponta para a necessidade de integração da literatura no ensino de línguas e expõe a sua preocupação por tal perspectiva ser pouco contemplada nos cursos de licenciaturas em Letras. Segundo a autora, pelo fato de a literatura estrangeira não estar presente nos currículos do ensino fundamental e médio de forma explícita, o trabalho na

formação dos professores acaba por se basear apenas nas obras do cânone, especialmente provenientes da Inglaterra e dos Estados Unidos.

Para a autora, “é preciso rever as relações entre literatura e seu ensino na universidade. Estudar apenas, história, teoria e crítica literárias não parece mais suficiente para responder às necessidades do futuro professor” (WIELEWICKI, 2011, p.49). Ao falar sobre os textos literários em língua estrangeira, a autora relata que tais textos são de difícil circulação no Brasil, o que, consequentemente, reflete na sua escassez no contexto escolar.

Como resultado, o professor licenciado, ainda formado nos moldes do bacharelado, acaba por visualizar o texto literário como algo inatingível, de difícil acesso e que necessita de técnicas e teorias para que seja abordado. Como resultado, os professores acabam por não utilizar tais textos em sala de aula, principalmente aqueles em língua inglesa, indo ao lado oposto do registrado em relação aos *best-sellers*, que são provenientes da literatura estrangeira.

Podemos refletir, nesse cenário, considerando a formação clássica que os professores tiveram, nos cursos de licenciaturas, cuja carga horária semanal de disciplinas concentra-se, ainda, nas teóricas. Evidentemente que, com a publicação das Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP 1 e 2) exigindo que se contemple também a dimensão prática das disciplinas, há uma movimentação no sentido de aproximar e interligar a prática e a teoria, assuntos debatidos constantemente, mas que ainda são acompanhados de muitas divergências.

Assim, o reflexo dessa formação aparece no contexto escolar da rede básica de ensino, onde os professores não conseguem lidar com o texto literário em sala de aula e, quando o fazem, acreditam que devem contemplar apenas os textos aceitos pelo cânone universal. Não há, ainda, um movimento que se aproxime das necessidades atuais considerando as novas mídias, nem mesmo a literatura nos cinemas, músicas, estórias em quadrinhos e, por que não, nos videogames.

Ao defender tal perspectiva, Wielewicki (2011, p. 54-55) acena para a necessidade de um trabalho a partir do letramento crítico, em que cabe à escola “acrescentar em seu currículo as formas ficcionais que circulam entre os jovens, bem como preparar os professores, em sua formação básica e continuada, para trabalharem com esse material, de rico potencial significativo, de forma crítica”.

Ao falar sobre os futuros professores de língua inglesa, Nodari (2012, p. 3) relata que “estes profissionais, doravante discentes/docentes, podem ser bem sucedidos se souberem fazer uso das ferramentas culturais a que tem acesso, dentre elas o texto literário”. Para a autora, os futuros professores passam por um processo de aprendizagem de língua estrangeira pelo qual seus futuros alunos também passarão, o que, para nós, significa dizer que o espaço da formação desses futuros professores constitui um espaço em que as práticas devem ser necessariamente realizadas e discutidas de forma a conscientizá-los sobre os processos de aprendizagem.

Ao passar pela experiência da leitura de um texto literário na graduação, muitos alunos se deparam com a dificuldade linguística em que tais textos são apresentados e, por conseguinte, buscam por versões traduzidas no lugar dos textos autênticos. Ao discutir a referida problemática, Wielewicki (2009) aponta que, como decorrência da busca por versões traduzidas, os alunos não se dão conta de vários aspectos que devem ser considerados ao selecionarem tais traduções, necessários para a sua formação de leitor crítico.

A autora relata que, mesmo proibindo, os alunos-professores recorriam às traduções como forma de suprir emergencialmente suas dificuldades no que tange à língua e também à compreensão de aspectos culturais imbricados no texto literário. Diante do exposto, a autora acredita que a análise de traduções poderia contribuir para a formação do futuro professor como um leitor crítico, discutindo tais aspectos em sala de aula. Dentre os problemas enfrentados pelos alunos estão “pouco tempo de estudo, carência de proficiência em inglês e ausência de conhecimentos culturais” (WIELEWICKI, 1999, p. 39).

Concordamos com Wielewicki sobre a busca incontrolada dos alunos dos cursos de Letras pelas traduções dos textos literários em língua inglesa, contexto este não exclusivo de uma ou outra universidade, mas da maioria delas. Ainda, ressaltamos a importância pelo trabalho crítico com as diversas adaptações dos textos literários, textos esses que podem contribuir também para a formação crítica dos futuros professores de língua inglesa, além de auxiliar na sua própria formação.

Ao lidarmos com a análise dos textos adaptados, incluímos a discussão da possibilidade de levar tais textos ao contexto escolar da rede básica de ensino, contribuindo para o acesso dos alunos da escola pública aos textos literários

em língua inglesa. Um exemplo desse trabalho pode ser visto mais adiante, no capítulo de análise.

1.6 Síntese do Capítulo

Este capítulo teve por objetivo apresentar as bases teóricas fundamentais que norteiam a presente pesquisa.

Para tanto, discorremos sobre o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2009) e os conceitos de linguagem, texto e gênero a ele subjacentes. Ainda, apresentamos o modelo de análise textual do ISD no que se refere ao contexto de produção e arquitetura interna dos textos além dos níveis de organização textual.

Na sequência, tratamos do ensino e aprendizagem de línguas com base em gêneros a partir do conceito de gênero como instrumento para o desenvolvimento da linguagem. Para tanto, foi necessário esclarecer a relação entre artefatos e instrumentos.

Após, esclarecemos os conceitos e procedimentos da transposição didática além de assumirmos o modelo didático como referencial em uma abordagem de ensino com base em gêneros. Ainda, discorremos sobre o conceito da SD e as capacidades de linguagem.

Outro tópico abordado foram os multiletramentos, gênero literário e letramento literário para, por fim, discutirmos a formação do professor em relação aos princípios norteadores na formação do professor e na interface língua e literatura de língua inglesa.

Passamos, a seguir, ao capítulo da perspectiva metodológica.

CAPÍTULO II – PERSPECTIVA METODOLÓGICA

(...)

But they had found it in the drawing room. Not that one could ever see them. The windowpanes reflected apples, reflected roses; all the leaves were green in the glass. If they moved in the drawing room, the apple only turned its yellow side.

(...)

NESTE CAPÍTULO, apresentamos a representação do plano textual da pesquisa, sua natureza, seguida pelo contexto no qual está inserida, os participantes, a maneira como os dados foram gerados e coletados e, finalmente, os procedimentos de análise dos textos.

2.1 PLANO TEXTUAL GLOBAL DA PESQUISA

Figura 9 - Plano textual global da pesquisa.



Fonte: Autora.

Para que pudéssemos sustentar a nossa tese de que o gênero da esfera da criação literária - conto - pode contribuir para a formação profissional do futuro professor de língua inglesa, tanto em relação a sua própria formação como também no sentido de utilizar o referido gênero como objeto de ensino na rede básica de educação, foi necessário trilhar caminhos em três direções: a primeira, voltada para a ação desta pesquisadora juntamente com os APPes (modelo didático e SD base), a segunda, com foco nos materiais didáticos aprovados pelo PNLD (Ensino Médio) e a terceira na intersecção do ensino superior com a educação básica (SD).

Para tanto, primeiramente, elaboramos o modelo didático do gênero textual conto de modo a levantar quais elementos poderiam ser considerados ensináveis. De posse desse modelo, desenvolvemos a SD base para que os APPes pudessem vivenciar atividades sob a perspectiva do gênero conto como instrumento de ensino de línguas na graduação.

Em seguida, focamos nosso olhar na rede básica de educação para verificarmos como o gênero conto é contemplado nos materiais didáticos aprovados pelo PNLD. Tal ação foi necessária para verificarmos a existência do trabalho com o gênero conto e, por conseguinte, compreendermos a concepção de ensino de línguas subjacentes para então propormos nossa abordagem de ensino com base no contexto educacional com o qual tivemos contato.

Por fim, como base na vivência da sequência base e no baixo número de atividades de gêneros da esfera da criação literária nos materiais didáticos, os APPes produziram suas sequências didáticas para que, em seguida, fossem aplicadas na rede de educação básica, uma vez que acreditamos que tal ação pode instrumentalizar os alunos-professores acerca das possibilidades de um trabalho com sequências didáticas a fim de orientar o ensino e embasar as futuras ações dos sujeitos envolvidos.

Para que a análise dos dados fosse realizada, optamos pelo seguinte agrupamento de dados: primeiramente apresentamos o modelo didático do gênero conto, em seguinda fizemos o levantamento e as análises dos livros didáticos aprovados pelo PNLD e, por fim, apresentamos nossas análises da SD base, elaborada pela pesquisadora, e da SD elaborada pelos APPes de modo a verificar a contribuição da elaboração dessas sequências no seu desenvolvimento profissional.

2.2 NATUREZA DA PESQUISA

A presente pesquisa é um estudo de caso por se restringir ao estudo de uma unidade. Além disso, é de cunho qualitativo, com nuances quantitativas, para que possamos sustentar nossas análises. Com isso, situamos nosso estudo de caso com base qualitativa interpretativista à luz do Interacionismo Sociodiscursivo, considerando, também, a análise documental.

Para André (1995), o estudo de caso investiga uma unidade com limites bem definidos, podendo ser um grupo social, uma instituição ou uma pessoa. Portanto, esta pesquisa pode ser denominada um estudo de caso, devido ao interesse que tivemos ao selecionar um grupo social, quatro alunos-professores de um curso de Letras português-inglês, da quarta série, turma de 2010, de uma instituição superior estadual de ensino onde atuamos.

Para Cohen, Lawrence e Morrison (2001), o estudo de caso é um exemplo específico utilizado para demonstrar um principio mais amplo. Em outras palavras, é o estudo de uma unidade, que pode ser uma sala, uma escola, uma única pessoa, um exemplo real em uma situação real de acontecimento, de forma a facilitar o entendimento da pesquisa bem mais do que a mera apresentação de teorias abstratas. Segundo eles, o estudo de caso é estabelecido de forma temporal, geográfica, organizacional, institucional e por outros contextos que permitem que a compreensão seja feita em torno de um caso, de uma unidade.

Richards (2003) assevera que o estudo de caso pode ter diferentes interpretações. Alguns o consideram como uma pesquisa qualitativa, outros como quantitativa, e ainda há os que o consideram simplesmente como um método, um paradigma. No entanto, o que realmente importa é que o estudo de caso seja voltado para uma unidade de análise, com o objetivo de estudá-la em sua singularidade, para que então depois esta singularidade possa ajudar na compreensão de uma totalidade.

Portanto, nossa unidade de análise engloba, em um primeiro plano, a formação dos quatro participantes da pesquisa matriculados na disciplina de Literatura de Língua Inglesa, da 4ª. Série (Appes), bem como a sua atuação no

Grupo de pesquisa[27] liderado por esta pesquisadora. Em um segundo plano, a atuação dos Apex na rede básica de ensino. Para Borboni-Ricardo (2009) espaços escolares, principalmente as salas de aula, são locais privilegiados para investigação por meio da pesquisa qualitativa que, por sua vez, se desenvolve no interpretativíssimo.

A autora define interpretativíssimo como um "conjunto de métodos e práticas empregados na pesquisa qualitativa, tais como: pesquisa etnográfica, observação participante, estudo de caso, interacionemos simbólico, pesquisa fenomenológica e pesquisa construtivista, entre outros" (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 33). Defende que a pesquisa interpretativista integra muitos métodos, especialmente os previamente citados, pois possuem em comum "um compromisso com a **interpretação** das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social" (BORTONI-RICARDO, 2009, p.34).

É justamente com base na interpretação das ações sociais que buscamos verificar, por meio da metodologia de análise de textos interacionista sociodiscursiva, a representatividade da utilização de um gênero da esfera da criação literária na formação inicial. Para tanto, faz-se necessária a análise documental dos contos elencados para esta pesquisa, além do material didático, modelo didático do conto e sequências desenvolvidas por esta pesquisadora e seus participantes da pesquisa.

Por entendermos que a análise documental é realizada a partir de documentos considerados cientificamente autênticos, as fontes utilizadas podem ser diversas, como atas, diários, informativos, discursos (SANTOS, 2000) e, na presente pesquisa, os textos da esfera da criação literária. Para Lüdke e André (1986), a análise documental é uma técnica valiosa na pesquisa qualitativa, uma vez que pode complementar as informações obtidas por outras técnicas e que pode revelar novos temas ou problemas.

Isso posto, trataremos do contexto sócio-histórico mais amplo.

[27] O grupo de pesquisa GETELIN – gêneros textuais e ensino de língua inglesa – foi criado e cadastrado no CNPQ em 2010 e tem por objetivo investigar os vários gêneros textuais e sua transposição para o ensino de LI. O grupo é formado por professores pesquisadores e alunos nas modalidades bolsista e voluntário.

2.3 O CONTEXTO EDUCACIONAL[28]

Compreendemos o contexto educacional como aquele que abarca todo o sistema de ensino referido nesta pesquisa, incluindo orientações oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, além das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do estado do Paraná para o ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM).

O sistema de ensino a ser investigado envolve alunos da terceira e da quarta série da disciplina de Literatura de Língua Inglesa (APPes), tendo em vista que a pesquisa inicia-se com os participantes na terceira série e finaliza com eles na quarta série do curso de Letras, com habilitação em inglês e português, de uma universidade estadual situada no Norte do Estado do Paraná.

Além desse, nosso contexto de pesquisa avança para outro sistema de ensino que é o de uma escola pública da rede estadual de ensino, onde os APPes puderam vivenciar o contexto escolar ao longo da aplicação de suas sequências didáticas.

2.3.1 Sistema de Ensino 01: A Universidade e o Curso Gerador da Pesquisa

O sistema de ensino 01 desta pesquisa é uma universidade estadual localizada no Norte do Estado do Paraná. Sua história inicia-se a partir da sua criação, como faculdade, pela lei n°.4994/64 e relata, evidentemente, o dia em que foi instalada, 02/05/1966, data em que foi reconhecida pelo Governo Federal, decreto n°. 70745 de 21/06/1972.

O Curso de Letras Anglo-Portuguesas foi instalado em 1966, juntamente com a criação dessa faculdade. Em 1971, foi criado o curso de Letras Franco-Portuguesas, o qual funcionou somente até o ano de 1976. Em 28 de setembro de 2006, essa Instituição de Ensino Superior (IES) criada pela Lei no. 15.300, tem seu status elevado à Universidade, surgindo, no cenário educacional, como a mais nova instituição de ensino superior público e gratuito do Estado do Paraná. Essa Universidade integra as faculdades estaduais de três cidades do

[28]O contexto educacional engloba o sistema educacional como um todo, o sistema de ensino, representado pela universidade e pela escola pública, e o sistema didático, representado pelo espaço onde a intervenção ocorreu, isto é, as salas de aula. Abordamos mais essa questão no capítulo A proposta didática.

mesmo estado, constituindo os campi de Bandeirantes, Cornélio Procópio e Jacarezinho, sendo o campus de Cornélio Procópio o local onde desenvolvemos nosso estudo.

Com o apoio do Governo Estadual do Paraná e com investimentos de recursos, essa nova Universidade tem em execução programas de fortalecimento do corpo docente com a abertura de novos concursos públicos, bem como com investimento na capacitação de seus docentes pelo Programa de Capacitação Docente[29], do qual essa IES participa e contemplou esta pesquisadora. Exposto isso, passamos agora aos participantes da pesquisa.

2.3.2 Sistema de Ensino 02: A Escola Pública da Rede Estadual de Ensino

A escola onde se deu a aplicação das sequências pelos APPes localiza-se na região central da cidade e conta com cerca de 700 alunos provenientes não só da região urbana, mas também da rural. Além disso, a maioria dos alunos, por pertencer a uma classe social mais baixa, trabalha para ajudar na renda familiar. Além do ensino fundamental e médio, a escola oferece também o ensino profissional.

Para o levantamento do contexto escolar, os APPes conheceram os espaços escolares, incluindo o didático e o administrativo. Para tanto, foram agendadas visitas e entrevistas com a direção, secretaria, biblioteca, alunos e funcionários, a fim de poder conhecer, de fato, o ambiente escolar. Além disso, os APPes observaram todas as turmas do ensino médio, período matutino, com o objetivo de selecionar a turma que seria contemplada com as oficinas no contraturno no ano subsequente.

2.4 Os Participantes da Pesquisa

Os participantes da pesquisa compõem-se da pesquisadora e os alunos professores participantes da pesquisa, como observamos a seguir.

---

[29] O Programa de Capacitação Docente (PCD), da Fundação Araucária, visa à melhoria das atividades de ensino, pesquisa e extensão nas instituições de ensino superior públicas do Paraná, apoiando os esforços institucionais de capacitação e aprimoramento da qualificação de seus docentes.

2.4.1 A Pesquisadora

A proponente desta pesquisa é professora na universidade em estudo desde 2001, época em que atuava como professora colaboradora. Sete anos depois, em 2008, passa ao status de professora efetiva, momento este em que entrava para o Programa de Mestrado. A partir do momento de sua efetivação e, em 2010, com o credenciamento da UENP como universidade, novas oportunidades no campo do ensino, da pesquisa e da extensão surgiram de modo a contribuir efetivamente para o seu papel na universidade. Um exemplo foi a criação do grupo de pesquisa que contribuiu para gerar os dados para esta pesquisa.

2.4.2 Os APPes

Para o desenvolvimento desta pesquisa, a pesquisadora iniciou um trabalho paralelo, criando o Grupo de Pesquisa GETELIN – Gêneros Textuais e Ensino de Línguas, certificado pelo CNPq e pela universidade, com abertura de edital de seleção para os alunos interessados.

Com isso, a pesquisa seria realizada com esse grupo de alunos, visto que teríamos uma maior carga horária para lidar com textos teóricos e atividades práticas necessárias como aportes à pesquisa e que não eram contempladas nas disciplinas de Estágio Supervisionado, Língua Inglesa e Literatura de Língua Inglesa.

Dos alunos selecionados e então nossos participantes da pesquisa (APPes), temos: Ana, Beto, Clara e Dani, alunos do terceiro ano de 2010 do curso de Letras Português-Inglês da Universidade Estadual em questão que nos acompanharam até dezembro de 2011, quando então tornaram-se graduados em Letras.

2.5 A Geração de Dados

A coleta de dados foi gerada na Universidade já mencionada, no Centro de Pesquisa em Letras (CEPEL) e na escola onde as regências foram dadas ao longo do primeiro e segundo anos de pesquisa. Há quatro objetos de geração de dados, sendo, o modelo didático, a análise dos livros didáticos aprovados pelo

PNLD, a SD base e as sequências didáticas desenvolvidas em conjunto com os APPes, como se pode observar a seguir:

Quadro 10 - Período de geração de dados: março de 2010 a dezembro de 2011.

Período	Ações	Participantes	Duração	Local
Março/2010 a Outubro/2010	- Leitura e discussão de textos teóricos da área.	Pesquisadora e APPes	Duas horas semanais	CEPEL
Outubro/2010 a Fevereiro/2011	- Início das análises do sistema de ensino (Escola) - Leitura dos contos - Elaboração do Modelo Didático e da SD base	APPes APPes - Pesquisadora	Duas horas semanais. Duas horas semanais Duas horas semanais	Escola CEPEL e residência dos APPes CEPEL, residência da pesquisadora
Fevereiro/2011 a Junho/2011	- Aplicação da SD Base - Finalização do Modelo Didático.	- Pesquisadora e APPes - Pesquisadora	Duas horas semanais Duas horas semanais	CEPEL CEPEL, residência da pesquisadora
Junho/2011 a Julho/2011	- Elaboração da SD - EM Análise dos livros didáticos (PNLD)	- APPes - Pesquisadora	Duas horas semanais Três horas semanais	CEPEL CEPEL
Agosto/2011 a Outubro/2011	- Aplicação da SD EM.	- APPes	Aprox. 90 min.	Escola
Novembro/2011 a Dezembro/2011.	Avaliação do processo.	- Pesquisadora e APPes	Duas horas semanais	CEPEL

Fonte: autora.

Semanalmente, os APPes reuniam-se com a pesquisadora a fim de discutir textos teóricos sobre o ensino e outros necessários à construção das sequências didáticas.

Em seguida, tendo em vista a necessidade do reconhecimento da escola, os APPes iniciaram as visitas para que fosse possível fazer o levantamento do sistema de ensino (Apêndice A). Além disso, realizaram entrevista com a professora regente (Apêndice C).

Vale destacar que, durante o reconhecimento do sistema de ensino e didático, os alunos tiveram contato com a professora regente que, devido a uma transferência, acompanhou o nosso trabalho apenas nas semanas iniciais. Optamos por manter a entrevista[30] da referida professora, pois, além de ter iniciado e acompanhado o desenvolvimento das primeiras atividades das sequências, havia sido professora dos alunos envolvidos no ano anterior, possuía experiência no ensino e formou-se na universidade de origem dos APPes e desta pesquisadora.

Após o reconhecimento do sistema de ensino, os APPes iniciaram a leitura dos dez contos selecionados pela pesquisadora, contos esses autênticos e lidos na íntegra. Após a leitura, os APPes indicaram aqueles que gostariam de vivenciar na SD base, elaborada pela pesquisadora, bem como aqueles que gostariam de propor aos alunos da educação básica.

Tendo em vista que o acompanhamento dos APPes nas turmas ocorreu em 2010 e que as aplicações das sequências didáticas seriam em 2011, os APPes retornaram à escola a fim de aplicar o questionário (Apêndice B) aos alunos para levantar o seu perfil, além de oferecer a opção pela escolha do conto a ser trabalhado a partir de uma breve descrição de duas histórias previamente selecionadas pelos APPes. Ressaltamos que tanto a entrevista como o questionário constituem-se de dados periféricos para a escolha dos instrumentos da pesquisadora e não são dados de análise. Tal ação foi necessária para a construção do Modelo Didático.

Durante o processo de construção do modelo didático e das sequências, os encontros serviam de suporte para alterações e adequações necessárias. O modelo didático foi construído com base nas discussões teóricas com os APPes, e o objeto de ensino reconstruído a partir das sequências didáticas.

Após o contato com a SD base na graduação e o reconhecimento do contexto educacional, os APPes desenvolveram suas sequências tendo como

[30] Apêndice C – a entrevista da professora regente serviu apenas para auxiliar no levantamento do sistema de ensino e não é nosso objeto de análise.

público-alvo os alunos do ensino médio de uma escola pública localizada no centro da cidade.

Por fim, nos meses de novembro e dezembro, os APPes trouxeram as atividades realizadas[31] pelos alunos a fim de relatarem as suas experiências.

2.5.1 Os Instrumentos Utilizados para a Geração e Coleta de Dados

Como objetos de nossa coleta de dados, temos: 1)Modelo didático 2) Análise dos livros didáticos aprovados pelo PNLD – foco no gênero conto; 3) SD base; 4) SD gerada.

2.5.1.1 O modelo didático

O modelo didático de gênero, segundo Cristovão (2007) constitui-se como um indicador de elementos que podem ser considerados ensináveis em uma língua, no nosso caso, em língua inglesa. A partir dele, são elaboradas sequências didáticas, adequadas conforme o desenvolvimento das capacidades de linguagem que estão envolvidas em um determinado gênero para um contexto didático específico.

Para a construção do modelo didático conto, partimos do contexto educacional da graduação, mais especificamente do curso de Letras inglês-português no qual a pesquisadora atua há anos. A referida experiência auxiliou na identificação das dificuldades que os alunos do curso apresentavam ao articularem conhecimentos de língua e de literatura de língua inglesa em língua inglesa. Pensando em proporcionar tal aprendizagem, a pesquisadora se debruçou na elaboração do modelo didático do gênero conto para levantar as especificidades deste contexto educacional, os conhecimentos de teóricos renomados na área, análise de um corpus (conto) e a identificação de elementos característicos do conto e que poderiam se tornar objeto de ensino aos acadêmicos.

Para tanto, conforme Dolz e Schneuwly (1998), consideramos o exposto pelos documentos oficiais no que tange à relevância do ensino de um gênero da esfera da criação literária, dos conhecimentos dos autores especializados

[31] A realização das atividades pelos alunos da escola não é objeto de análise, apenas a sua pelos APPes.

na teoria, na análise e no ensino de contos, nas capacidades de linguagem dos alunos e nos elementos que levantamos para serem ensináveis, uma vez que o modelo leva em consideração o ensino de língua inglesa por meio do gênero conto.

2.5.1.2 Análise dos Livros Didáticos Aprovados pelo PNLD – o Gênero Conto

Para atingirmos nossos objetivos, discorremos, primeiramente, sobre PNLD e o Guia de Livros Didáticos do PNLD 2012. Após, fizemos um levantamento[32] dos gêneros textuais presentes em todos os livros didáticos de língua inglesa aprovados pelo PNLD[33] por entendermos que tal material reflete o resultado de uma análise, por profissionais da área, daquilo que se espera que seja trabalhado nas salas de aula.

O referido levantamento considerou a análise da organização textual de todas as coleções, apresentada em forma de um gráfico, no qual informa todos os gêneros textuais presentes nos livros, ressaltando aqueles que pertencem à esfera da criação literária. Após, informamos o contexto de produção dos textos encontrados, descrevemos cada unidade dos gêneros da esfera da criação literária em relação a sua posição na unidade, isto é, *pre-reading e post-reading activitivities*, seus respectivos objetivos, capacidades de linguagem envolvidas, sua relação com o gênero utilizado e o idioma utilizado.

Diante do volume de setenta e seis páginas de dados, para que pudéssemos proceder a uma análise mais precisa e completa, optamos por selecionar os livros cujas unidades apresentavam apenas o gênero conto. O resultado foi a análise de quatro unidades distribuídas em quatro coleções, sendo: *English for All* (1), *Freeway* (1), *Globetrekker* (1) e *Prime* (1).

As análises dos contos foram realizadas a partir do levantamento do Plano Textual Global da coleção e da unidade onde o conto está inserido. Para esse último, elaboramos várias tabelas para nos auxiliar nas análises. A primeira considerava a descrição, em português, das atividades da unidade e seus objetivos específicos. A segunda traz a própria atividade em inglês, seguida de seus objetivos específicos, potenciais capacidades de linguagem envolvidas, possível relaçãocom o

[32] Apêndice G –Levantamento inicial - coleções: *English for All, Freeway, Globetrekker, On Stage, Prime, Take Over* e *Upgrade.*
[33]PNLD aprovou sete coleções, compostas por três volumes cada, totalizando vinte e um livros.

gênero da esfera da criação literária conto e o idioma utilizado. Tais tabelas foram utilizadas para cada seção das unidades. Em seguida, discutimos os elementos presentes dos multiletramentos.

Por fim, há uma tabela contendo a organização textual de toda a coleção do material didático em análise, levando em consideração que uma das categorias dos critérios de avaliação para a aprovação do livro didático pelo PNLD é justamente a utilização de gêneros textuais como textos autênticos e de circulação social. Nesse momento, pudemos ressaltar quais gêneros estavam contemplados em cada coleção a fim de identificarmos aqueles que possuíam maior e menor ocorrência.

Vale esclarecer que o único material didático disponibilizado para as aulas de língua inglesa nas escolas, na época da aplicação das sequências, era o livro didático público, resultado do desmembramento do Projeto Folhas.[34] Entretanto, o livro mencionado não era utilizado pelos professores, fato que fez com que os materiais de línguas estrangeiras – inglês e espanhol – fossem incorporados ao PNLD, além, é claro, da valorização sobre a importância do conhecimento da língua estrangeira na formação do cidadão.

Os livros didáticos aprovados pelo PNLD chegaram às escolas no momento da coleta de dados. Portanto, diante do cenário de conhecimento e avaliação dos livros didáticos aprovados pelo PNLD pelos professores da área de língua inglesa, à época, é que nos propusemos a fazer sua inserção, visto que nossa proposta de inovação metodológica considera também a maneira pela qual as atividades com o gênero conto foram contempladas nos livros didáticos mencionados.

2.5.1.3 A SD base

A SD constitui-se de módulos com atividades sistematicamente elaboradas em torno de um gênero textual, com a finalidade de fazer com que o aluno domine um determinado gênero (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

[34] O Projeto Folhas foi idealizado pelo Governo Requião, do Estado do Paraná, com vistas a envolver os professores das escolas públicas na produção de unidades didáticas segundo o preconizado pelas Diretrizes Estaduais.

A SD base foi destinada aos APPes e teve, como ponto de partida, a seleção, pela pesquisadora, de dez contos autênticos em língua inglesa. O critério de seleção considerou os contos que fossem de autores de literatura de língua inglesa com títulos constantes no cânone literário, segundo crítica literária especializada na área.

Após, os APPes fizeram a leitura integral de todos eles com o objetivo de indicarem apenas um entre a seleção apresentada para a SD base. Os contos apresentavam níveis de dificuldade variados, tanto teoricamente quanto linguisticamente. Após a leitura, a escolha se deu pelo conto *A haunted house*, de Virginia Woolf, curiosamente, um conto extremamente denso, mas curto em extensão.

A sequência foi dividida em quatro módulos e a planificação, excetuando-se a primeira, ocorreu simultaneamente à aplicação. Os alunos tiveram contato com a sequência durante cinco encontros semanais do Grupo de Pesquisa que duravam cerca de três horas.

Ao longo do processo, os APP estiveram a oportunidade de externar as suas dificuldades frente às atividades, bem como refletir acerca do processo de transposição didática e das capacidades de linguagem envolvidas, que viria a ocorrer no momento de fazer suas próprias produções.

2.5.1.4 A SD dos APPes

A SD dos APPes foi elaborada, principalmente, com base no conhecimento que tinham do modelo didático do gênero conto, das discussões teóricas realizadas ao longo da viviência da SD base e do conhecimento sobre o contexto educacional que tiveram, somados à entrevista realizada com a professora regente e ao questionário aplicado aos alunos da escola[35].

Para que a planificação das sequências didáticas ocorresse, os APPes realizaram a observação do sistema educacional[36] ao qual pertence a escola

[35]Diante do grande número de alunos optamos por aplicar um questionário estruturado em vez de entrevista.

[36] Apêndice A – Levantamento do sistema de ensino – Nele, há a inclusão de informações sobre a a prática docente (observação), alunos (observação), relação professor-aluno e livro didático. O referido instrumento foi utilizado apenas para coletar as informações gerais sobre o contexto e não é objeto de análise.

onde se dariam as regências a fim de levantar as características necessárias para o reconhecimento do contexto de que eles fariam parte.

Após o início desse levantamento, detalhadamente exposto no capítulo de análise, aplicaram um questionário, a fim de colher informações sobre o perfil dos alunos da escola básica e qual conto[37] seria objeto de ensino em suas sequências.

2.5.1.4.1 A SD de Ana e Beto

Ana e Beto escolheram uma escola pública situada no centro da cidade. Embora seja na região central, a referida escola possui baixo índice de desenvolvimento escolar e está aberta aos projetos da universidade, uma vez que acredita que tal ação pode beneficiar a escola e seus respectivos alunos. A escolha se deu por parte dos próprios APPes, que observaram várias turmas do ensino médio antes de optar por uma para que a sequência pudesse ser aplicada.

A partir da observação, a dupla optou pelo 3º. ano matutino, entretanto as aulas seriam dadas como oficinas, no período contraturno, uma vez que a professora regente não podia ceder suas aulas por causa de seu cronograma escolar.

O primeiro passo foi a escolha do conto por parte dos alunos da escola. Para tanto, elaboramos um questionário[38] que pudesse ser aplicado aos alunos da escola a fim de colher informações sobre o hábito de leitura em língua inglesa. No questionário, Ana e Beto inseriram uma breve descrição de dois contos, em língua inglesa, de modo que os alunos pudessem optar por aquele que desejassem ler,na íntegra,ao longo das oficinas.

Com o resultado em mãos, Ana e Beto elaboraram a sequência para quatro encontros, com duração de uma hora e trinta minutos cada. Após cada módulo, as participantes de pesquisa reuniram-se com a pesquisadora para expor suas dúvidas e fazer as adequações necessárias.

[37] Os APPes escolheram dois contos dos dez que haviam feito a leitura para a escolha do objeto de ensino da SD base. Após, no questionário, incluíram a pergunta sobre o tipo de história que mais lhes chamaria a atenção, com uma breve descrição.

[38] Apêndice B – Questionárioa alunos da educação básica – utilizado apenas para coletar dados. Não é objeto de análise.

2.5.1.4.2 A SD de Clara e Dani

Clara e Dani optaram pela mesma escola que Ana e Beto. Tal fato resultou em discussões acerca do sistema de ensino e da entrevista realizada com a professora regente, que era a mesma para todas as turmas do ensino médio. Embora tenham observado todas as turmas, Clara e Dani optaram pela turma da 1º. ano, matutino.

As Appes utilizaram o mesmo questionário aplicado ao 3º. Ano, uma vez que ele foi elaborado em conjunto com a pesquisadora, após o levantamento do sistema educaional contexto educacional. O conto escolhido por essa turma foi o mesmo do 3º. Ano, ou seja, *The casque off amontilhado*, de Edgar Allan Poe, aplicado em quatro encontros com duração de uma hora meia cada encontro.

É importante destacar que, uma vez escolhido o conto, procedemos à sua análise de modo a levantar os elementos que poderiam ser ensinados. A delimitação dos elementos ensináveis se realizou com base nas regularidades do gênero que foram apontadas pelo Modelo Didático. Diante disso, concluímos que não seria produtivo utilizar o texto autêntico com esses alunos, haja vista o pouco contato com textos desse gênero em língua inglesa e o baixo nível de conhecimento linguístico. Portanto, optamos pela escolha de uma adaptação da obra literária original[39] que fosse mais "didatizável", cuja análise será apresentada mais adiante.

2.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Nesta seção, discutimos os procedimentos de análise utilizados no modelo didático do gênero conto, na análise dos livros didáticos aprovados pelo PNLD, nas sequências didáticas base e dos APPes, além de apresentarmos, ao final, o esquema global das perguntas de pesquisa, dados e procedimentos de análise.

[39] Ressaltamos que a opção por obras adaptadas requer análise criteriosa de modo que possa contribuir verdadeiramente para o acesso inicial dos alunos da rede básica de ensino aos textos da esfera da criação literária. Um exemplo da referida análise será mostrado no capítulo de análise.

2.6.1 O Modelo Didático do Gênero Conto

Com base na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2009), nossas análises circundam, primeiramente, a apresentação do contexto didático, por meio da descrição dos participantes desta pesquisa. Em seguida, discorremos sobre o gênero da esfera literária conto, bem como os elementos que elencamos como constitutivos do referido gênero, corroborando com alguns autores da área (COHEN, 1963; FULLER; KINNICK, 1963; RIDOUT; STUART, 1965; GROVER, 1988; LEITE, 1989; GANCHO, 1991; GOTLIB, 2003). Após, fazemos a exposição da análise do conto propriamente dito, no que diz respeito ao contexto de produção.

O contexto de produção é definido por Bronckart (2009, p.93) como "o conjunto de parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado". A partir disso, esses parâmetros podem ser agrupados em dois conjuntos, quais sejam: o mundo físico e o mundo sociossubjetivo. O primeiro refere-se ao espaço e tempo que constituem o mundo físico e, o segundo, aos aspectos do mundo social e subjetivo.

No primeiro plano, isto é, no mundo físico, o autor mencionado considera todo texto como um resultado de um comportamento verbal concreto. Isso significa que todo texto é desenvolvido por um agente que está situado em um determinado espaço e tempo, portanto, em um contexto físico determinado pelos parâmetros por nós elencados e explicitados na fundamentação teórica.

No segundo plano, a produção de um texto é considerada a partir das atividades de uma formação social, mais especificamente, de uma interação comunicativa envolvendo tanto o mundo social como o mundo subjetivo, portanto, o sociossubjetivo.

Após o contexto de produção, fizemos o levantamento do plano textual global, análise da sequência narrativa, além de indicar os elementos constitutivos que o conto em análise apresenta.

Em seguida, fizemos a análise dos livros aprovados pelo PNLD para identificarmos, principalmente, a abordagem de ensino utilizada como gênero conto e verificar se ele foi contemplado como um possível instrumento de ensino de língua inglesa por seus autores.

2.6.2 Análise dos Livros Didáticos Aprovados Pelo PNLD[40]

Com o objetivo de identificar os gêneros textuais presentes nas coleções aprovadas pelo PNLD 2012 a fim de destacar aquelas que apresentam o gênero textual conto, fizemos, primeiramente, um mapeamento (apêndice F) nas sete coleções aprovadas, totalizando, assim, vinte e um (21) livros didáticos. Após o referido mapeamento, pudemos focar nossas análises apenas naqueles que contemplavam, de alguma maneira, o gênero conto em suas atividades.

Para tanto, apresentamos o Plano Textual Global (BRONCKART, 2009) das coleções selecionadas bem como a proposição de um quadro de análise tendo, como foco, as possíveis capacidades de linguagem envolvidas e a potencial relação com o gênero conto como objeto de ensino.

Para a análise das capacidades de linguagem, utilizamos como referencial teórico Dolz e Schneuwly (2004), além de Cristovão e Stutz (2011). No que se refere à relação com o gênero da esfera literária, nossas bases teóricas foram advindas do estudo do modelo didático conto, apresentado na presente pesquisa. Ainda, consideramos a relação do gênero com a perspectiva dos multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012; DIAS, 2012; KALANTZIS; COPE, 2012).

2.6.3 As SD do Gênero Textual Conto

As sequências didáticas do gênero textual conto foram desenvolvidas em dois momentos distintos, sendo, primeiramente, a SD base, desenvolvida pela pesquisadora aos APPes e, em seguida, a produção das sequências didáticas dos APPes, aplicadas aos alunos da rede básica de ensino.

2.6.3.1 A SD base

A SD base é composta por quatro módulos, totalizando vinte e cinco páginas. Sua produção levou em consideração as informações do Modelo Didático e, após cada módulo, houve a formalização por meio de discussões teóricas acerca

[40] O manual do professor não foi foco de nossas análises.

do que embasava tais atividades, contribuindo para a tomada de consciência dos participantes sobre o processo da transposição didática[41].

Para que pudéssemos indicar quais elementos da SD base demonstram os aspectos que foram delimitados do objeto de ensino por serem considerados pertinentes ao contexto de ensino, voltamos nossas lentes a quatro faces distintas de análise, sendo: 1) o levantamento do plano textual global de cada módulo; 2) a análise das capacidades de linguagem em potencial a que visavam as atividades do módulo; 3) os elementos do modelo didático presentes em cada módulo da SD base e 4) o uso dos multiletramentos.

Ressaltamos que as faces supramencionadas também foram utilizadas na análise dos materiais didáticos aprovados pelo PNLD que continham atividades com o gênero conto. Acreditamos que, ao fazer tal paralelo, podemos chegar a conclusões de análises mais esclarecedoras.

2.6.3.2 A SD dos APPes

Por termos a participação de quatro APPes, a pesquisadora optou por trabalhar em duplas no momento da elaboração de suas sequências. Para tanto, após o contato com o Modelo Didático, com a vivênciada SD base em sua totalidade, e feito o levantamento do contexto educacional da escola onde se daria a regência das sequências, os APPes iniciaram a elaboração das atividades. Como resultado, temos duas sequências, sendo a SD de Ana e Beto e a de Clara e Dani.

Para a análise do referido material, utilizamos os mesmos procedimentos mencionados nas análises do material didático e na SD base, isto é, consideramos quatro faces de análise, sendo: 1) o levantamento do plano textual global de cada módulo; 2) a análise das capacidades de linguagem em potencial a que visavam as atividades dos módulos; 3) elementos do modelo didático presentes em cada módulo da SD base e 4) a presença dos multiletramentos.

Acreditamos, com isso, que tal procedimento contribuirá para balizar nosso pressuposto de que o gênero textual conto pode contribuir para a formação

[41]Ressaltamos que a SD base foi elaborada apenas pela pesquisadora, com base em sua experiência do contexto educacional no qual os APPes estavam inseridos e que a participação dos APPes nessse processo foi ao longo das discussões que ocorreram ao final da aplicação de cada módulo.

inicial, bem como para a sua transposição didática, ou seja, fazendo a passagem de um objeto sociocultural de referência a objeto de ensino e, finalmente, a objeto ensinado.

2.6.4 Esquema Global das Perguntas de Pesquisa, Dados e Procedimentos de Análise

A fim de visualizarmos a estrutura global desta pesquisa, apresentamos, a seguir, um esquema global contemplando as perguntas de pesquisa, os dados utilizados e seus respectivos procedimentos de análise.

Quadro 11 – Quadro geral das perguntas de pesquisa, dados e procedimentos de análise.

PERGUNTAS DE PESQUISA		
GERAL	Qual é a contribuição da elaboração de sequências didáticas de objetos de ensino da esfera da criação literária para a formação profissional do futuro professor de LI?	
ESPECÍFICAS	**DADOS**	**PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE**
1) Quais são as características do gênero conto consideradas como potenciais ao seu ensino?	Modelo Didático	- Contextos educacional e didático - Consulta à literatura. - Análise de corpus - Contos: contexto de produção, PTG, sequência narrativa, elementos do conto.
2) Os livros didáticos aprovados pelo PNLD possuem potencial para contemplar o gênero conto como um instrumento norteador para o ensino de LI?	Livros do PNLD – LEM/EM	- Mapeamento dos gêneros existentes para identificar aqueles que possuam o conto. - Análise das unidades dos livros didáticos que possuam o conto, considerando: 1) Contexto de produção 2) Plano textual global 3) Capacidades de linguagem 4) Elementos do conto cf. modelo didático 5) Elementos dos multiletramentos 6) Organização textual
3) Qual é o papel da SD base na interface língua, literatura e formação de professor de LI?	SD base.	- Análise das SD, considerando: 1) Contexto de produção 2) Plano textual global 3)Capacidades de linguagem 4) Elementos do conto cf. modelo didático 5) Elementos dos multiletramentos

4) Qual é o potencial de desenvolvimento na produção da SD dos APPes a partir do modelo didático e da vivência da SD base à interface língua, literatura e formação de professor de LI para os APPes?	Duas sequências didáticas dos alunos-professores	- Análise das SD, considerando: 1) Contexto de produção 2) Plano textual global 3) Capacidades de linguagem 4) Elementos do conto cf. modelo didático 5) Elementos dos multiletramentos

Fonte: Autora.

Exposto o esquema geral das perguntas de pesquisa, os dados utilizados e os procedimentos de análise, apresentamos, a seguir, a síntese do capítulo.

2.7 Síntese do Capítulo

Neste capítulo, objetivamos apresentar o plano textual da presente pesquisa a fim de mostrar, ao leitor, o percurso de nossas análises.

Em seguida, informamos a natureza desta pesquisa, isto é, uma pesquisa de cunho essencialmente qualitativo, com apenas algumas nuances de pesquisa quantitativa. Além disso, ressaltamos sua base qualitativa interpretativista à luz do Interacionismo Sociodiscursivo, considerando um estudo de caso que se utiliza também da pesquisa documental.

Por se tratar de contextos específicos, relatamos o contexto sócio-histórico mais amplo, situando a universidade e o curso gerador da pesquisa e a escola pública da rede estadual de ensino onde as sequências didáticas dos APPes foram aplicadas. Além disso, foi necessário descrever os participantes da pesquisa, isto é, a própria pesquisadora e os quatro APPes envolvidos.

A geração de dados inclui informações sobre os locais da coleta de dados, universidade e escola já mencionadas, e apresenta um quadro destacando as ações ocorridas ao longo do período de março de 2010 a dezembro de 2011, bem como os participantes, a duração e o local.

Especifica, também, os instrumentos utilizados para a geração e coleta de dados, incluindo o modelo didático do gênero conto, a análise dos livros didáticos aprovados pelo PNLD (com foco no gênero conto), aSD base e a SDs dos APPes, isto é, de Ana e Beto, e de Clara e Dani.

Importante destacar, neste capítulo, os procedimentos de análise de cada instrumento, ressaltando que objetivamos utilizar praticamente os mesmos procedimentos de análise em quase todos os dados de modo a ressaltar as suas especificidades.

A seguir, discutimos nossa proposta didática.

CAPÍTULO III – A PROPOSTA DIDÁTICA

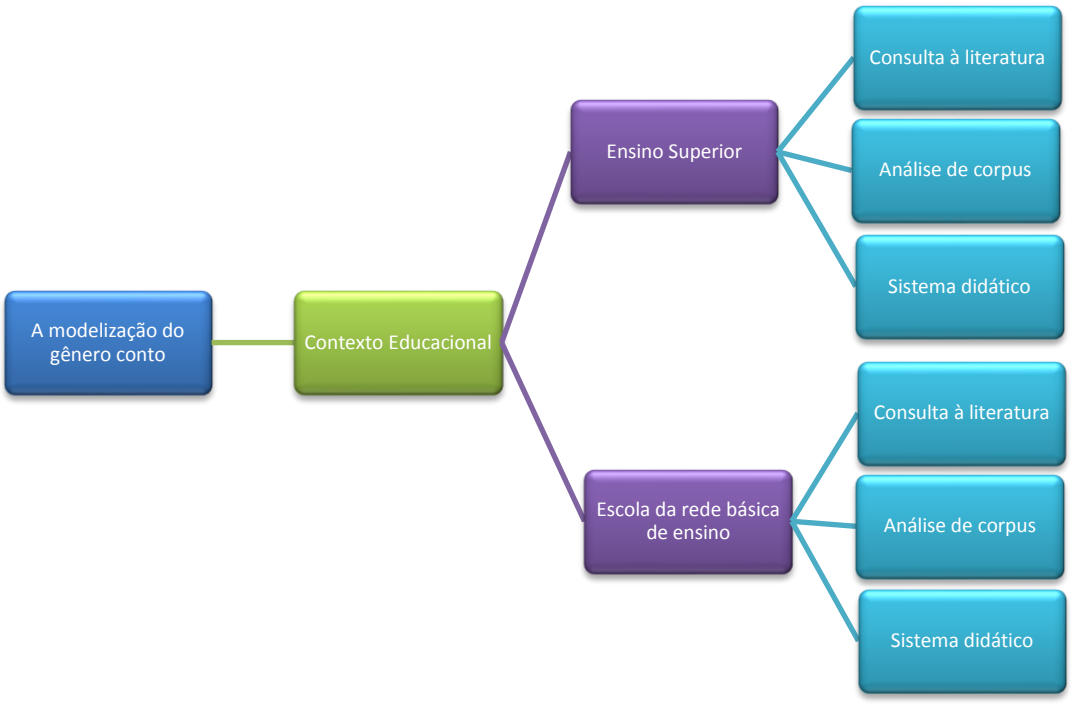
(...)

Yet, the moment after, if the door was opened, spread about the floor, hung upon the walls, pendant from the ceiling--what? My hands were empty. The shadow of a thrush crossed the carpet; from the deepest wells of silence the wood pigeon drew its bubble of sound. "Safe, safe, safe" the pulse of the house beat softly.

"The treasure buried; the room . . ." the pulse stopped short. Oh, was that the buried treasure?

(...)

Figura 10 – A proposta didática - esquema de análise.



Fonte: Autora.

NESTE CAPÍTULO, fazemos a proposição da construção de uma proposta didática tendo o conto como objeto de ensino. Uma vez que tal proposta refere-se, de modo mais abrangente, ao contexto educional como um todo e que este engloba os contextos do ensino superior e da escolada rede básica de ensino,

procuramos retratar tais realidades considerando a consulta à literatura pertinente ao conto de cada nível de ensino, análise dos corpora e do contexto didático específico. Ressaltamos que a análise de contexto é o eixo que norteia toda a pesquisa, vistas as especificidades que cada um apresenta.

3.1 A MODELIZAÇÃO DO GÊNERO CONTO: CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DIDÁTICA

O modelo didático deve considerar o sistema de ensino e didático para o qual o gênero, como objeto de ensino, é proposto, os diferentes estudos sobre o gênero como objeto a ser ensinado, as observações sobre as práticas sociais que o envolvem, os estudos dos teóricos da área, suas características de produção, os conteúdos típicos do gênero e as diferentes formas de mobilizá-lo, sua construção composicional e estilo particular, entre outras características que podem contribuir para a sua modelização (cf. MACHADO, 2007).

Vejamos, a seguir, os elementos que contribuíram para a construção do referido modelo.

3.1.1 O Contexto Educacional

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do estado do Paraná para o ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM) apresentam, em seu Conteúdo Estruturante, uma proposta para o desenvolvimento das disciplinas a partir do Discurso como prática social e, a partir do Conteúdo Estruturante, advêm os conteúdos básicos a serem trabalhados pelos professores e alunos em suas salas de aula. Esses conteúdos são formados pelos gêneros discursivos[42] e também pelas práticas da compreensão e produção oral e escrita, e análise linguística, levando em consideração as esferas sociais de circulação desses gêneros, a exemplo das esferas do cotidiano, científica e literária/artística, para citar algumas.

Nesse sentido, os gêneros textuais[43] tornam-se instrumentos de ensino, cabendo ao professor administrar a sua adaptação, transformação, enquanto objeto de ensino. Segundo o documento mencionado, o professor é o responsável

[42] Utilizamos qqui gêneros discursivos por ser esta uma opção terminológica das DCEs.
[43] Adotamos a concepção gêneros textuais, tal qual proposto pelo ISD, uma vez que compreendemos o gênero como instrumento e objeto de ensino (BRONCKART,2006a).

por escolher os gêneros a serem trabalhados, importando mais a qualidade de trabalho desenvolvido e não a quantidade de gêneros abordados. Os sistemas de ensino da escola da rede básica, bem como da universidade, fazem parte do nosso contexto maior que é o educacional, como observamos a seguir.

A escola da rede básica de ensino da região em foco está localizada na região urbana central da cidade e possui aproximadamente setecentos alunos. Por possuir um IDEB 2009 de 3,6, foi considerada com desempenho abaixo da média nacional, o que demanda ações que promovam o acesso e a permanência dos alunos na escola. Por isso, faz parte do Programa Superação, desenvolvido pela Secretaria do Estado da Educação do Paraná, com o intuito de dar apoio às escolas com altos índices de reprovação e abandono escolar. Foi nesse cenário que as duplas de alunos do curso de Letras aplicaram as suas sequências, tendo o apoio e incentivo da equipe pedagógica e administrativa.

Já em relação à Universidade, entendemos que as ações de um grupo específico de alunos é que propiciaram o desenvolvimento da presente pesquisa. Em uma época de expansão da Universidade, praticamente recém-criada, os alunos puderam se dedicar ao projeto por pertencerem ao único grupo de pesquisa que desenvolve estudos voltados à área de Língua Inglesa, cuja líder é a presente pesquisadora. Portanto, devemos considerar que as disciplinas do curso em questão não tratavam de conceitos que levassem à produção das sequências didáticas na perspectiva adotada, mas ao conhecimento do texto literário. Com isso, a transposição didática só foi possível, naquele momento, por estarem fazendo parte do processo de investigação desta pesquisa.

Entretanto, entendemos que nossa ação contribuiu para que tal investigação pudesse ler levada como um exemplo de metodologia aplicável aos futuros professores do curso de Letras, levando-os a refletirem de forma mais consistente sobre a perspectiva do trabalho didático com um gênero da esfera da criação literária.

A partir do exposto, apresentamos, a seguir, os participantes desta pesquisa para, em seguida, conhecermos um pouco mais os contextos de ensino específicos.

3.1.2 Os Participantes da Pesquisa

Os participantes da pesquisa são a pesquisadora, os alunos-professores selecionados e os alunos da escola pública de ensino, como observamos a seguir.

3.1.2.1 A pesquisadora

Iniciou seus estudos na graduação em Letras, habilitação inglês e português, na mesma universidade investigada, à época, uma faculdade isolada. Após, seguiu seus estudos na Especialização em Língua Inglesa (UEL) e no mestrado (UEL), focando seus interesses na investigação sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa.

Após finalizar suas investigações no mestrado, ingressa no programa de doutorado com o objetivo de contribuir para uma educação de melhor qualidade não só no ensino superior, mas também na rede básica de ensino por meio das investigações aqui relatadas.

Com sua experiência de mais de 20 anos no ensino, vivenciou o ensino nos mais diversos níveis, como ensino fundamental I e II, ensino médio, superior, incluindo a graduação e pós-graduação, em instituições públicas e privadas, todas na área de língua inglesa. Além disso, tem desenvolvido trabalhos de pesquisa científica na área de formação de professores de língua e literaturas de língua inglesa. Tal experiência contribui sobremaneira na forma como lida com as questões ligadas à educação, principalmente no que tange ao ensino de língua inglesa.

3.1.2.2 Os APPes

Os alunos-professores participantes desta pesquisa eram quatro acadêmicos do curso de Letras Português-Inglês, formandos da turma de 2011, da Universidade Estadual em questão[44], a saber: Ana, Beto, Clara e Dani.

[44] As investigações começaram em 2010, quando os APPes estavam na 3ª. série.

Na sua grande maioria, os alunos da universidade provêm de municípios vizinhos, entretanto, dos quatro participantes, dois eram do município de Cornélio Procópio e todos com faixa etária entre 19 e 23 anos.

Ana e Beto já possuíam experiência no ensino como professores auxiliares e/ou substitutos. Entretanto, atuavam no ensino fundamental I, em língua portuguesa. Clara e Dani nunca tinham atuado no ensino, seus conhecimentos sobre o sistema de ensino provinham apenas do contato durante a disciplina de estágio supervisionado.

Devido ao processo de seleção de vestibular não demandar um conhecimento mínimo com relação aos conhecimentos linguístico-discursivos de inglês, os alunos do curso de Letras apresentam níveis de proficiência bastante heterogêneos, o que pode acarretar uma série de dificuldades ao lidarmos com a interface dos conteúdos de Literatura de Língua Inglesa, em língua inglesa. Os APPes em questão, apesar de demonstrarem muito interesse na língua inglesa, possuíam muitas dificuldades linguísticas, entretanto, participaram ativamente do Grupo de Pesquisa, o que resultou na classificação de uma aluna bolsista de iniciação científica e três voluntários.

Os APPes começam a ter a disciplina de Literatura de Língua Inglesa no terceiro ano de Letras. Durante os dois primeiros anos, esses alunos adquirem conhecimento da língua inglesa com uma carga horária semanal de quatro aulas, além da disciplina de teoria da literatura, com duas horas semanais.

Com isso, as disciplinas de Língua Inglesa e Teoria da Literatura contribuem para fornecer as bases necessárias para o trabalho de desenvolvimento das capacidades exigidas pela disciplina de Literatura de Língua Inglesa.

No que diz respeito à capacidade de linguagem, quanto às capacidades de ação, acreditamos que esses alunos-professores conseguem compreender os campos semânticos de nível básico a intermediário do gênero conto; quanto às capacidades discursivas, o formato do gênero proposto foi apresentado durante as aulas de Teoria da Literatura, no entanto, propomo-nos a discuti-los nesta pesquisa em língua inglesa. Por fim, quanto às capacidades linguístico-discursivas, os alunos já conhecem a estrutura da língua e aspectos léxico-gramaticais no nível mencionado, entretanto, sem o contato com a linguagem literária em língua inglesa.

Por meio do projeto do grupo de pesquisa, os APPes puderam discutir textos, em língua inglesa e materna, que envolvem o gênero conto e sua transposição para o ensino.

Dessa forma, foram capazes de elaborar um roteiro, em forma de questionário, em conjunto com a pesquisadora, para ser aplicado na escola pública onde iriam atuar, de modo a balizar suas futuras ações no desenvolvimento das sequências didáticas.

3.1.2.3 Os alunos da rede básica de ensino

Os quatro APPes conduziram uma investigação no mesmo sistema de ensino: uma escola pública da região central de uma cidade localizada no norte do Paraná. A escolha foi feita pelos próprios alunos.

Ana e Beto, após observarem as turmas do ensino médio, fizeram a opção pelo 3º. ano, com vinte e um alunos. Desses, apenas quatro participaram do projeto. Clara e Dani escolheram o 1º. ano, com vinte e quatro alunos de uma escola pública do estado do Paraná. Desses, apenas três se inscreveram.

Todos os alunos envolveram-se na pesquisa respondendo a um questionário (Apêndice B) em língua portuguesa. O referido instrumento objetivou fazer um levantamento das representações que eles tinham em relação a LI e ao gênero da esfera da criação literária para compor as representações sobre o sistema de ensino.

3.1.3 Sistema de Ensino 01: O Curso de Letras e a Disciplina de Literatura de Língua Inglesa

Tendo em vista a necessidade de reformulações por conta das exigências legais, o Plano Político Pedagógico (PPP) da universidade estadual investigada foi reestruturado durante o ano de 2004 e encaminhado à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), tendo o departamento de Letras participado dessa reestruturação, levando-o para discussão em várias reuniões e que resultaram nas ações aqui apresentadas.

Em relação às atividades práticas, como exigência das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras - DCL – (BRASIL, 2001), 25% de

prática como componente curricular devem ser previstos no planejamento do professor. Inclusive, na ementa das disciplinas, há uma carga horária prevista e dividida entre teoria e prática. Com isso, o professor pode desenvolver suas aulas via projetos, no laboratório, via investigação pelo aluno de algum tema, entre outros. As DCL estabelecem o valor de 400 horas de prática ao longo do curso todo, que podem ser diluídas nas principais disciplinas do curso desde a 1ª. série. Desse modo, ao final do curso, o aluno deve ter tido 400 horas de estágio, 400 horas de prática como componente curricular, 200 horas de atividades complementares e 1.800 horas no mínimo de disciplinas.

Já a disciplina de Literatura de Língua Inglesa divide-se entre a terceira e quarta séries. Em ambas, conta com uma carga de 60 horas de aula teórica e 12 horas de prática, totalizando 72 horas anuais. Seus conteúdos são previstos a partir das seguintes ementas:

- **3º. Série**: Fundamentação teórica, estudo do desenvolvimento histórico da Literatura de Língua Inglesa, com ênfase na leitura da produção literária correspondente.
- **4º. Série:** Análise literária orientada e própria de autores de literatura de língua inglesa.

Devido à estruturação do curso em questão, a disciplina de Estágio Supervisionado não dá conta de desenvolver a habilidade prática de todas as disciplinas da grade curricular, fato que nos levou a repensar a importância da disciplina de Literatura de Língua Inglesa não apenas no seu teor teórico mas também no prático, de modo que a língua seja realmente incorporada nas aulas dos futuros professores com seus alunos da rede básica de ensino.

Com isso, os APPes participaram pela primeira vez da vivência da escola pública por meio do levantamento do contexto escolar. A partir dele, houve uma ampliação dos conhecimentos sobre o que é ser professor, além de compreender os entraves da educação pública, fator a ser desafiado e superado por todos. Há de se destacar que apenas os alunos-professores que participaram do presente projeto puderam fazer tal levantamento, uma vez que a referida atividade não fazia parte, até então, dos estágios supervisionados[45].

[45] A pesquisadora foi coordenadora do Estágio Supervisionado no período de 2011 - 2012 e incorporou o levantamento do contexto educacional nas práticas de supervisão a partir do segundo semestre de 2011.

Vale destacar que, devido ao cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais no. 02/09- CEE-PR/CP no que diz respeito à Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como a oferta da disciplina de LIBRAS, atendendo ao Parecer CEE/CES no. 23/11, de 7 de abril de 2011, em novembro de 2011 foi encaminhado novo PPC que, além de atender à legislação vigente, propõe nova matriz curricular, flexibilizando o currículo, uma vez que conta com disciplinas optativas a partir da escolha do próprio aluno em relação a sua área de formação, isto é, língua inglesa ou portuguesa. O PPC foi encaminhado à SETI e está em vigor para a 1ª. série do curso de Letras de 2012.

3.1.4 Sistema de Ensino 02: A Escola da Rede Básica de Ensino: Para Onde Vamos?

Nesta seção, apresentamos os resultados do levantamento do sistema de ensino considerando as perguntas do questionário elaboradas pelos alunos-professores e pela pesquisadora. Os resultados foram topicalizados como seguem.

3.1.4.1 A escola

A escola pública em questão possui Ensino Fundamental II, Médio e Profissionalizante e localiza-se na região central da cidade onde se situa a Universidade da qual os alunos-estagiários fazem parte. Com um total de aproximadamente 700 alunos originários de diferentes grupos sociais, a escola conta também com aqueles que se deslocam das zonas rurais, além dos municípios vizinhos.

As salas de aulas contam com cerca de trinta e cinco alunos, sendo distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno. No Ensino Médio, a escola possui duas turmas de cada série no período matutino e uma turma de cada série no noturno. A escolha das salas a serem observadas partiu dos próprios alunos-professores tendo em vista os respectivos interesses pelo desenvolvimento da pesquisa.

Há doze salas de aula distribuídas em dois pavilhões. Cada sala de aula possui uma TV multimídia, já o DVD e o rádio devem ser agendados na

secretaria. Não há *data show* disponível para uso na escola. Além disso, há duas salas de informática provenientes dos projetos Paraná Digital[46], com vinte computadores, e ProInfo[47], com dez computadores, além de um laboratório de ciências e uma biblioteca.

Todas as turmas possuem aulas de Língua Inglesa, sendo esta a disciplina escolhida pela comunidade escolar, com anuência do conselho escolar. Para o ensino da disciplina, a escola conta com quatro professores de inglês e todos ministram aulas em outras escolas. Há oferta, também, da disciplina de Língua Espanhola, que é ministrada por meio do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), de caráter optativo para o aluno nos períodos vespertino e noturno.

3.1.4.2 O material didático

No ano de 2011, todos os alunos do Ensino Fundamental II receberam o livro didático público de língua inglesa. Para o Ensino Médio, os professores podem fazer uso do livro didático público proveniente do Projeto Folhas[48], entretanto, esse material não é utilizado por eles. Os dicionários, embora devessem ser alocados na biblioteca, encontram-se na secretaria e são de uso coletivo.

3.1.4.3 A biblioteca

A biblioteca possui um espaço consideravelmente pequeno e seu funcionamento é apenas no período matutino. Há vários livros de autores da literatura de língua inglesa a exemplo de Oscar Wilde, Conan Doyle, Ernest

[46]Programa em parceria com o projeto “Portal Dia-a-Dia Educação” que visa a difundir o uso pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC com a ampliação das Coordenações Regionais de Tecnologia na Educação e com o repasse de computadores, com conectividade e a criação de um ambiente virtual para Criação, Interação e Publicação de dados provenientes das Escolas Públicas do Estado do Paraná, informações em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/paranadigital/index.php

[47] Programa Nacional de Informática na Educação, cujo objetivo é a instalação de laboratórios de computadores para as escolas públicas urbanas e rurais de ensino básico de todo o Brasil, informações em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=356.

[48] Programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, que pretende incentivar o professor a pesquisar e escrever por meio de uma metodologia específica de produção de material didático, informações em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/modules/noticias/article.php?storyid=1689.

Hemingway, entre outros. No entanto, a maioria são textos traduzidos, excetuando-se um livro bilíngue, inglês-português, com os poemas de William Blake. Os referidos livros, segundo a bibliotecária, são retirados apenas quando a professora solicita. Outro fator que merece destaque é a quantidade de exemplares por título, apenas um, o que, por conseguinte, deve dificultar sua utilização.

3.1.4.4 O projeto político pedagógico (PPP)

O Projeto Político Pedagógico da Escola fica disponível a todos no site do Dia-a-dia Educação. O documento inicia ressaltando o papel da Língua Estrangeira Moderna no ensino e que, assim como as demais disciplinas, deve abrir espaços onde as diversidades cultural, identitária e linguística da sociedade possam ser compreendidas. Com isso, o professor estará contribuindo para a formação de um cidadão crítico.

Há citação das DCEs quanto ao sujeito ser fruto de seu tempo histórico e também ser singular, atuando no mundo a partir do modo como o compreende e dele participa. Faz-se um breve panorama histórico da disciplina de Língua Estrangeira, assim como há nas DCEs, mas de forma mais sucinta. Há, ainda, a menção do artigo 26 da LDB 9394/96, que determina a oferta obrigatória de, pelo menos, uma LEM a partir da quinta série do ensino fundamental, escolhida pela comunidade escolar, respeitando as possibilidades da instituição.

Em seguida, aborda-se a importância da presença da língua inglesa nas salas de aula, justificada por ser uma língua muito utilizada globalmente, fator ímpar na compreensão da diversidade linguística e cultural.

Assim como pregam as DCEs, o conteúdo estruturante é o discurso como prática social, tratando a língua de forma dinâmica, por meio da leitura, escrita e oralidade, práticas que efetivam o discurso. Já os conteúdos básicos devem sempre se articular com os estruturantes, sendo desdobrados em conteúdos específicos no Plano de Trabalho Docente, aprofundando-se de acordo com a série.

Além disso, os conteúdos vinculados à cultura étnico-racial, como a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis 10.639/03 e 11.645/08), assim como Educação Ambiental (Lei 9795/99), deverão ser trabalhados de forma contextualizada com os respectivos conteúdos da disciplina de Língua Estrangeira.

O documento traz, também, orientações de conteúdo quanto à compreensão e produção escrita e oralidade, leitura, escrita e análise linguística, referindo-se aos gêneros textuais. Assim, podemos destacar orientações, como a variedade linguística, os elementos composicionais do gênero, a finalidade e a situacionalidade do texto, entre outros.

Afirma-se, ainda, que o professor deve utilizar uma metodologia adequada às características do educando, considerando o aluno como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem, fundamentando-se na proposta de Letramento Crítico, que implica trabalhar com a variedade de textos e atividades que levam à reflexão. Dessa forma, a proposta baseia-se na corrente sociológica e nas teorias do Circulo de Bakhtin, que concebem a língua como discurso, assim como pregam as DCE.

Quanto aos encaminhamentos metodológicos, preconiza-se que o professor deve trabalhar com textos que abordem assuntos relevantes ao contexto dos alunos, mencionando, também, o trabalho com textos literários. Assim, há no documento indicações de diferentes recursos e ações para concretização do trabalho, tais como: filmes; músicas; repetição oral; trabalhos em grupo; leitura, produção e interpretação de vários tipos de textos; utilização de textos em seu contexto social de produção, para citar alguns.

No que se refere à avaliação, é posto que ela seja um elemento de reflexão sobre a prática educativa do professor e instrumento para que o aluno possa tomar consciência de seus progressos, dificuldades e possibilidades. Portanto, deve-se observar todo o processo de aprendizagem, de modo a valorizar o desenvolvimento do educando.

Por fim, o documento apresenta, nas referências bibliográficas, as DCE (2008), textos de Lacoste e Rajagopalan (2008), Leffa (2006), Paiva (2005), Sacristán (2000), Sarmento e Muller (2004) e Vigotski (2001), demostrando, com isso, a perspectiva teórica na qual a Língua Estrangeira Moderna – inglês – está embasada.

3.1.4.5 A entrevista com a professora

Para que pudéssemos compreender como se dá a ação docente no nível de ensino escolhido, foi necessária a realização de uma entrevista com a única

professora regente da escola, responsável pelo desenvolvimento das aulas do Ensino Médio. Entretanto, após as primeiras semanas de aula, a professora foi transferida para o Núcleo Regional de Ensino e suas aulas foram assumidas por outro professor. Os resultados da entrevista aqui trazidos referem-se à professora em questão, uma vez que já havíamos iniciado o processo de coleta de informações sobre o contexto de ensino da escola. Além disso, essa professora ministrou as aulas de língua inglesa para as respectivas turmas no ano anterior.

Elaboramos a entrevista em conjunto com os alunos-professores, conduzida por um deles e acompanhada por todos. Contou com um total de dezesseis perguntas (Apêndice C) para que fosse possível ter informações sobre: 1) a progressão das aulas de LI, 2) as habilidades trabalhadas, 3) os gêneros discursivos[49], em especial da esfera da criação literária, foco de nossa pesquisa, 4) os aspectos sócio-histórico-culturais da língua, 5) os recursos tecnológicos utilizados, 6) o material didático, 7) o planejamento e a avaliação.

No que diz respeito à progressão das aulas de LI, a professora relata que as atividades propostas partem sempre de um tema gerador proposto por ela mesma, segundo o texto e/ou atividade escolhida para aquela aula. Portanto, os conteúdos são escolhidos a partir de seus temas, para depois serem trabalhados linguisticamente, considerando as ações de linguagem[50] requeridas em língua inglesa.

Já em relação às habilidades trabalhadas, isto é, as ações de linguagem, a professora afirma que nem todas as ações de linguagem são abordadas, uma vez que os alunos se sentem desconfortáveis com o uso da expressão oral em sala de aula. Além disso, a professora alega que o grande número de alunos em sala de aula dificulta o trabalho, sendo a leitura a ação que mais se sobrepõe.

Ao discutir sobre os gêneros textuais que estão presentes no material didático, a professora considera que os professores da rede pública possuem dificuldades em lidar com tal perspectiva e optam por não trabalhá-lo. Além disso, no que tange à utilização de textos da esfera da criação literária, a professora menciona que trouxe para a sala de aula apenas trechos de obras

[49] Mantivemos na entrevista a terminologia gêneros discursivos pela familiaridade da professora com as DCEs e pelo seu desconhecimento dos gêneros textuais.
[50] As ações de linguagem são compreendidas pela professora regente como as quatro habilidades da língua inglesa.

literárias, sem, entretanto, trabalhar sob a perspectiva de ensino de gêneros textuais ou com contos nas aulas de língua inglesa. Apesar de demonstrar interesse por fazê-lo, afirma a impossibilidade devido à falta de material e de conhecimento sobre o gênero com um possível instrumento de ensino[51].

Quanto aos aspectos sócio-histórico-culturais da língua, segundo a professora, os aspectos trabalhados envolvem a discussão do inglês como língua franca e a forma como essa influencia tanto a língua inglesa quanto o mundo como um todo, referindo-se às discussões acerca da globalização e das diferenças culturais.

Além disso, menciona que os recursos tecnológicos comumente utilizados são o áudio, o rádio e a TV *pendrive*. Procura trazer documentários e utiliza o computador para pesquisas na *internet* como suporte para o desenvolvimento de suas aulas. Ressaltamos que a professora não utiliza o laboratório de informática com os seus alunos.

Como dito anteriormente, os professores da escola em questão não utilizam o livro público do estado do Paraná. Com isso, suas aulas são desenvolvidas por meio de textos fotocopiados, além do auxílio da TV *pendrive*. Tendo em vista o baixo número de cotas para as cópias, a professora também utiliza o quadro-negro para passar os textos nos quais os alunos irão trabalhar.

Por fim, ao planejar a sua aula, a professora leva em consideração um tema gerador que pode estar presente nos diferentes gêneros da esfera social. Parte de uma perspectiva temática para então trabalhar aspectos linguísticos. Todas as atividades são avaliadas, além do desempenho do próprio aluno ao longo das atividades.

3.1.4.6 A geração de dados com os alunos da educação básica

A geração de dados com os alunos foi feita por meio de um questionário (Apêndice B) de modo a registrar as respostas de forma escrita. O instrumento utilizado foi aplicado por Clara e Beto a vinte e quatro alunos do 1º. ano, e por Ana e Beto a vinte e um alunos do 3º. ano. As temáticas elencadas referem-se a: 1) importância da língua inglesa, 2) textos e/ou suportes lidos em língua inglesa,

[51] Na época da entrevista, os livros aprovados pelo PNLD ainda não estavam disponíveis para o ensino médio.

3) filmes legendados, 4) tradução de músicas, 5) escritores em língua inglesa, 6) utilização da biblioteca, 7) utilização dos dicionários, 8) autoavaliação do conhecimento de LI, 9) maneira como o professor trabalha em sala de aula, 10) escolha do conto e 11) interesse em se inscrever no minicurso a ser ofertado no contraturno.

A turma selecionada por Clara e Dani foi o primeiro ano do ensino médio e contou com a participação de vinte e quatro alunos. Dos temas recorrentes considerados pelos alunos como importantes para a aprendizagem de LI temos: 1) muito importante por adorar a LI (17,5%); 2) necessário para tudo, principalmente para a internet e tecnologia (10%), 3) importante para a faculdade (5%), 4) viagem ao exterior e/ou conhecer pessoas de outros países (5%) e 5) qualificação para o mercado de trabalho (62,5%). De todos os temas citados, a qualificação para o mercado de trabalho foi a mais mencionada. Apenas dois alunos julgaram não ser importante para a sua vida e um aluno disse ser mais importante para o colégio, mas que não tira boas notas.

Ana e Beto escolheram o 3º. ano do ensino médio, com um total de 21 alunos. Desses, a importância dada à língua inglesa deve-se, por ordem de relevância, a: 1) ver filmes (35%), 2) ouvir músicas (25%), 3) internet (15%), 4) entender os games (15%) e 5) por ser a língua mais falada no mundo (10%).

Sobre os textos lidos e/ou suportes em língua inglesa[52], os alunos do 1º. Ano mencionaram 1) música, por dezenove alunos, 2) internet, por dez alunos, 3) livro, por três alunos, 4) revista, por um aluno e, 5)outros textos, por um aluno. Já para os alunos do 3º. ano, temos: 1) música, por quatorze alunos, 2) livros, por quatro alunos, 3) internet, por três alunos, 4) revistas, por dois alunos 5) outros textos na escola, por três alunos e 6) games, por um aluno. Muito embora a importância à língua inglesa tenha sido atribuída ao mercado de trabalho, a música foi a opção escolhida pela maioria quando se referiram ao textos e/ou suportes preferidos em língua inglesa.

Ao responderem sobre os filmes legendados, do total de alunos do 1º. ano, vinte assistem a filmes legendados e quatro assistem a filmes dublados, pois afirmam ser muito trabalhosa a leitura das legendas. Já dos vinte e um alunos do 3º. ano, onze assistem a filmes legendados, justificando que ajuda a entender

[52] Os alunos poderiam indicar até três fontes de leitura.

algumas palavras em inglês e porque às vezes o filme não está disponível na versão dublada. Dez alegam que preferem filmes dublados, pois o legendado é “chato” e evita prestar atenção ao filme.

Sobre a tradução de músicas, dez alunos do 1º. ano afirmaram que a tradução de músicas é utilizada esporadicamente, nove não a utilizam e cinco a fazem frequentemente. Quanto ao 3º. ano, seis alunos utilizam a tradução com frequência, dez, às vezes e cinco não a utiliza.

Com relação ao conhecimento dos alunos do 1º. ano sobre escritores de língua inglesa, vinte e dois alunos não conhecem ou não leram nenhuma obra de um autor que utilize a língua inglesa. Apenas dois disseram conhecer, sendo os autores Michael Sheldon e Terry Moran os únicos mencionados. Já no 3ª. ano, apenas um aluno alegou conhecer os autores Dan Brown, Sidney Sheldon e Shakespeare, os demais sinalizaram desconhecer qualquer autor.

Ainda, sobre a utilização da biblioteca, dos vinte e quatro alunos do 1º. ano apenas dois disseram retirar livros de língua inglesa na biblioteca. Os demais afirmam não ter necessidade da utilização do referido espaço para esse objetivo. Para o 3º. ano a pergunta não foi feita e nos demos conta apenas ao final, na geração dos dados.

No que se refere à utilização do dicionário, os alunos do 1º ano mencionaram que o dicionário é um recurso utilizado pela professora de LI em suas aulas. Segundo quinze alunos, eles o utilizam às vezes, para sete deles, o uso é frequente e apenas dois disseram não utilizá-lo. Já os alunos do 3º. ano, apenas três disseram ser muito utilizado, treze alunos disseram utilizar às vezes, dois utilizam muito pouco e três não utilizam.

Sobre a autoavaliação do conhecimento de LI, dezoito alunos do 1º. ano afirmam possuir conhecimento em nível básico, cinco intermediário e apenas um diz ter nível avançado. Na autoavaliação do 3º. ano, dezoito alunos consideram ter conhecimento básico, dois intermediário e um avançado.

Em relação à forma como o professor trabalha em sala, de maneira geral, os alunos do 1º. ano gostam dos procedimentos do professor. Afirmaram que a utilização de música, filmes, imagens e brincadeiras auxilia na aprendizagem. Apenas um aluno alegou que a forma trabalhada pelo professor em sala dificulta a aprendizagem, mas não apresentou razões para isso. Já do total de alunos do 3º. ano, quinze disseram que o professor facilita a aprendizagem pois, segundo eles, “o

professor ensina bem, de modo fácil e diversificado". Um aluno disse que o professor dificulta, mas sem justificar. Para um aluno, depende do professor, um disse não saber e um diz ser autodidata.

Ao elaborarem o questionário, os APPes fizeram a preparação de uma descrição do conto de modo a auxiliar os alunos na escolha do enredo que mais lhe chamasse a atenção. Para o primeiro ano, houve a seleção, por parte dos alunos-professores, dos contos: *The cask of amontillado*, de Edgar Allan Poe e *Six Napoleons*, de Conan Doyle. Do total de alunos, quatorze escolheram o conto de Conan Doyle. Entretanto, ao fazerem a inscrição para o minicurso, participaram apenas aqueles que haviam preferido o conto de Edgar Allan Poe, conto indicado para a elaboração das atividades das sequências didáticas. Já os APPes que trabalharam com o terceiro ano escolheram os contos *The open window*, de Saki e *The cask of amontillado*, de Edgar Allan Poe. Desses, quatorze alunos do terceiro ano escolheram *The cask of amontillado* e sete, *The open window.*

Por fim, no dia do questionário, quatorze alunos do primeiro ano se interessaram pelo minicurso, entretanto, apenas quatro participaram. Dos alunos do terceiro ano, treze demonstraram interesse por fazer o minicurso, entretanto, apenas três participaram.

Acreditamos que o baixo número de interessados deve-se ao fato de a atividade ter sido ofertada no contraturno, uma vez que alguns alunos trabalham e outros são provenientes da zona rural.

Podemos perceber que o gosto pela língua inglesa é justificado pelo contato dos alunos da rede básica de ensino com filmes, músicas e *internet*, em sua maioria. Pelo fato de os alunos terem acesso livre a filmes que podem ser facilmente baixados da *internet*, a maioria dos filmes assistidos são legendados, fazendo com que o aluno tenha uma maior exposição à língua inglesa. Entretanto, essa escolha acaba sendo propiciada pela falta de filmes atuais dublados, pois, se houvesse essa escolha, muitos dos alunos que responderam ao questionário fariam essa opção.

Quanto ao contato com os textos da esfera da criação literária, esse é dificultado pelo fato de que as escolas públicas não possuem, em sua maioria, bibliotecários disponíveis nos períodos de funcionamento das escolas. Com isso, os alunos acabam tendo pouco contato com as raras obras de literatura de língua inglesa que existem nas bibliotecas escolares em sua vivência escolar, pois a biblioteca apenas é visitada quando o professor tiver disponibilidade para o

acompanhamento. Além disso, um levantamento feito pelos alunos-professores demonstrou que há poucos livros em língua inglesa que explorem os textos literários.

Dessa forma, cabe ao professor trabalhar com os seus alunos gêneros da esfera da criação literária em língua inglesa, de modo a propiciar o contato dos alunos com um gênero carregado de cultura, ideologia, história, aspectos políticos e sociais que só contribuem para a formação de nossos alunos como verdadeiros sujeitos de nosso mundo. Entretanto, essa tarefa não é fácil, pois o próprio professor alega que não há muitos materiais disponíveis e há muitas incertezas sobre a forma de se trabalhar o texto literário em sala de aula, visto que sua formação inicial não problematizou as formas de transposição didática de gêneros da esfera da criação literária em língua inglesa.

3.1.5 Seleção dos Corpora de Análise: A Seleção do Gênero

Após realizarmos algumas pesquisas acerca do gênero proposto e pensando no contexto didático de que fariam parte, os APPes realizaram a leitura de dez contos escolhidos pela pesquisadora, a saber:1) Mabel, de W. Sommerset Maugham (2008); 2) *The open window*, de H.H. Munro (2008); 3) *The rocking-horse winner*, de D.H. Lawrence (2008); 4) *Springtime on the menu*, de O. Henry (2008); 5) *The cask of amontillado*, de Edgar Allan Poe (1964); 6) *The short happy life of Francis Macomber*, de Ernest Hemingway (1991); 7) *The poor relation*, de Charles Dickens (1978); 8) *The six napoleons*, de Conan Doyle (1994); 9) *The young girl* , de K. Mansfield (2011) e 10) *A haunted house*, de Virginia Woolf (2011).

Todos os contos foram selecionados a partir do acervo da própria pesquisadora bem como textos eletrônicos. Devido à necessidade de escolha, optamos por aqueles que, para nós, seriam significativos quanto à representatividade do gênero da esfera da criação literária em questão.

Feita a leitura, solicitamos aos envolvidos que selecionassem dois contos que poderiam ser utilizados no roteiro da entrevista aplicada aos alunos da escola da rede pública. A referida entrevista serviu como apresentação da situação e, ao mesmo tempo, como produção inicial[53].

[53] Os alunos da rede pública não tiveram, nesse primeiro momento, o contato com o gênero propriamente dito, mas com uma breve descrição do conto.

Dos dois contos selecionados por cada dupla, houve a escolha, pelos próprios alunos da escola pública, daquele que gostariam de trabalhar ao longo dos minicursos a serem aplicados pelos alunos-professores. Ana e Beto levaram aos seus alunos uma pequena descrição do conto *The cask of amontillado*, de Edgar Allan Poe e *The open window*, de Saki. Da mesma forma, Clara e Dani descreveram os contos *The cask of amontillado* e *The six napoleons*, de Conan Doyle. O resultado foi que ambas as turmas selecionaram o conto *The cask of amontillado,* como já informado anteriormente.

3.1.6 Síntese do Contexto Didático para o Modelo Didático de Gênero

O modelo didático do gênero conto foi elaborado a partir de dois sistemas de ensino distintos: a universidade e a escola da rede básica de ensino. Com isso, o referido modelo apresenta duas propostas de didatização do gênero conto em níveis bem distintos.

Como já informado anteriormente, a pesquisadora já conhecia muito bem o contexto educacional da universidade, uma vez que era professora daquela instituição de ensino superior. As limitações encontradas quanto aos conhecimentos teóricos e linguísticos específicos para a proposição das sequências já eram de certa forma esperadas, uma vez que foi a primeira vez que os APPes vivenciaram e produziram uma SD.

Portanto, coube à pesquisadora explorar da melhor forma possível as discussões fomentadas pelos textos teóricos sobre formação, gênero textual e transposição didática. Ao longo das leituras dos contos em língua inglesa, os APPes foram surpreendidos com a dificuldade que encontraram pois, mesmo sabendo que possuíam um nível linguístico intermediário, acreditavam que a leitura não demandaria tanto tempo e esforço.

Ao observarmos as reações dos APPes, íamos compondo o perfil dos participantes e, ao mesmo tempo, traçando as metas para o desenvolvimento da SD base.

Concomitantemente a esse processo, os participantes começaram a observar o contexto educacional da educação básica de ensino para que pudessem

fazer o seu reconhecimento. A prática adotada não era habitual entre os estagiários, que tinham o costume de ir às escolas apenas para dar as regências obrigatórias.

Para levantar os dados da escola, os APPes percorreram diversos setores da escola, a exemplo da secretaria, biblioteca, laboratório de informática, entre outros. Além disso, elaboramos uma entrevista para investigar o perfil dos alunos selecionados.

Percebemos, então, a baixa motivação para a aprendizagem de línguas que ultrapassam os muros escolares. Dentre eles, podemos citar a pouca procura por livros escritos em língua inglesa e a opção de alguns por assistir a filmes dublados.

Infelizmente, apesar dos documentos prescritivos, como a DCEs preconizarem a presença da língua inglesa como um fator ímpar na compreensão da diversidade linguística e cultural, há pouca conscientização dos alunos do seu verdadeiro papel.

A maioria dos alunos não conhecia autores de língua inglesa, tampouco se interessavam por esse tipo de leitura, prevalecendo sempre o gosto pelo gênero musical. Evidentemente esse gênero está mais próximo deles, possui ritmo e pode ser ouvido em qualquer lugar.

A entrevista com a professora nos fez refletir sobre os seus procedimentos metodológicos, visto que não utiliza o livro didático e que seleciona seus conteúdos a partir de temáticas escolhidas por ela. A professora menciona sua dificuldade em utilizar textos da esfera da criação literária, pois acredita não estar preparada para lidar com gêneros da esfera da criação literária.

Muito embora haja lacunas na prática pedagógica da professora regente, os alunos demonstraram gostar de suas aulas, entretanto, percebemos o seu baixo desenvolvimento linguístico, apesar de muitos terem se autoavaliado como possuírem um bom conhecimento da língua.

Em decorrência dos dados emergentes das entrevistas e também pela insegurança dos próprios APPes, uma dupla de participantes decidiu desenvolver os enunciados das atividades em língua portuguesa. Já a outra dupla decidiu manter toda a sequência em língua inglesa.

Como resultado da observação do contexto escolar e também das entrevistas com os alunos, resolvemos optar por uma versão adaptada do conto *The cask of amontillado*, por acreditarmos que os resultados seriam mais bem atingidos,

visto que seria a primeira vez que os alunos da rede básica de ensino teriam o contato com um gênero dessa natureza em língua inglesa.

Defendemos que um texto adaptado espelha a releitura, por outro escritor, e que pode dinamizar a sua circulação em diferentes esferas da sociedade humana, como a educacional. A dificuldade de leitura dos APPes nos fez refletir sobre essa possiblidade, levando em consideração que os alunos da rede básica de ensino poderiam e, certamente aprensentariam, dificuldades de acesso ao texto ainda maiores.

Com isso, objetivando o acesso desses alunos à cultura e sociedade, à historicidade e ao mundo de reflexão humana proporcionado pelos textos da esfera da criação literária é que aceitamos o desafio de utilizar o texto adaptado a partir de sua análise criteriosa como um meio também de levar tais questões à formação de professores de língua inglesa.

É necessário ressaltar o cuidado pela busca de releituras que respeitem as características literárias do autor, além do nível linguístico daqueles que estão ansiosos por ler um conto que pode mudar suas vidas.

3.2 Elementos Para Um Modelo Didático De Gênero: O Conto

O gênero da esfera da criação literária está inserido no domínio social da cultura literária ficcional tendo, como aspecto tipológico, o narrar[54]. As capacidades de linguagem[55] desse gênero envolvem a imitação da ação humana mediante a criação de intriga no domínio do verossímil.

A arte de contar histórias, segundo Gotlib (2003), data por volta de 4000 anos antes de Cristo. Para a autora, “enumerar as fases da evolução do conto seria percorrer a nossa própria história, a história de nossa cultura, detectando os momentos da escrita que a representam” (GOTLIB, 2003, p. 5).

Portanto, com o percorrer da história, esse gênero foi passando, no séc. XIV, do oral para a escrita, ganhando merecido reconhecimento estético. Após, nos sécs. XVI, XVII e XVIII, surgem registros de inúmeros contos, a exemplo de

[54] Tipologia dominante.

[55] O termo capacidade é utilizado por Bronckart e Dolz (1999) em substituição à noção de competência, uma vez que a primeira está relacionada à dimensão da aprendizagem. Capacidades de linguagem, portanto, são as capacidades que mobilizamos ao ler e/ou produzir um texto, sendo: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; DOLZ; SCHNEUWLY,1998).

Cervantes e Charles Perrault, passando, também, por diversas definições, como fábula, apólogo, novela, entre outros. Somente no séc. XIX, com o desenvolvimento da imprensa, o conto atingiu o público leitor de jornais e revistas. Nesse momento, portanto, cria-se o conto moderno, isto é, a *short story*[56], tendo como seu expoente o escritor Edgar Allan Poe que, além de contista, é também teórico do conto. Poe, junto com Maupassant e Tchekov, é denominado mestre do conto moderno e o conto se revela como um gênero de grande importância.

As teorias do conto, para Gotlib (2003), tomam direções diferenciadas, representadas por aqueles que defendem uma teoria específica e, por outro lado, os que não assumem nem defendem uma determinada teoria, levando-nos a questionar o que faz um conto ser um conto, considerando as mudanças ocorridas no curso da história. Muitos escritores já tentaram definir sua forma, entretanto, muitos outros alegaram a dificuldade em defini-lo, em explicá-lo. Para Gotlib (2003, p. 7), "tratar a teoria do conto é aceitar uma luta em que a força da teoria pode aniquilar a própria vida do conto".

A autora retrata a proposição de Cortázar[57], crítico e contista argentino, a partir de três acepções da palavra conto que foram utilizadas em seu estudo sobre Poe, sendo: o relato de um acontecimento, narração oral ou escrita de um acontecimento falso e ainda uma fábula que se conta às crianças (conto maravilhoso). Para Gotlib (2003), o que essas acepções possuem em comum é o fato de que todas são narrativas. Partindo desse pressuposto, a autora assevera que toda narrativa apresenta três características: a primeira, a sucessão de acontecimentos, uma vez que sempre há algo para se narrar; a segunda, que é de interesse humano e a terceira, que tudo ocorre na unidade de uma mesma ação.

Ainda, ao considerar a narrativa do conto, a autora assevera que esse não faz referências apenas ao fato acontecido, ou à realidade, uma vez que não há limites entre a ficção e a realidade, mas a um movimento de aproximação e distanciamento, conforme o desejo do contista. Relata, ainda, que o caráter literário do conto surgiu quando, após a sua criação oral e seu registro escrito, houve a criação do conto por escrito.

---

[56] Segundo Gotlib (2003), *short story* refere-se ao termo que surgiu no séc. XIX para estórias curtas e é este termo que adotamos para contos, diferentemente de *tales*, que consideramos contos populares.

[57] CORTÁZAR, Julio. **Valise de Cronópio**. Trad. de Davi Arrigucci Júnior. São Paulo, Perspectiva, 1974.

Vale ressaltar que as delimitações de determinados gêneros ocorrem também no decorrer da história, em que cada fase e seus autores e escritores propõem as características de seu tempo e que para eles são representativas. Entre as maneiras de se contar e/ou escrever, apenas aqueles que valorizam o conto como tal conseguem ressaltar o seu valor estético. Para isso, o escritor deve se transformar em narrador que, por sua vez, possui diferentes modos de narrar e que podem se agrupar configurando-se diferentes gêneros, gerando até mesmo algumas confusões terminológicas, a exemplo de *short-story* (gênero) e *short story* (estória curta). Essa última refere-se a qualquer história curta e não necessariamente ao conto. Além disso, há a *long short story* para a novela e o *tale* para o conto popular, para citar alguns. A partir de 1880, o termo *short story* se consolida nos E.U.A., apresentando características próprias a fim de se firmar como um gênero independente e não à apresentação de qualquer história curta.

A partir do momento da criação do conto moderno (sec. XIX) enquanto um gênero assumido por diversos contistas que tomam suas posições de contador-criador-escritor de contos, esse gênero adquire o seu caráter literário cujo objetivo central é conquistar e manter a atenção do seu auditório, assumindo a característica de economia do estilo tendo sua situação e proposição temática resumidas. Além disso, a arte do conto só é consolidada como uma obra estética à medida que o contador transforma-se em narrador.

Ao falar do conto, Gotlib (2003, p. 17) destaca que “o que caracteriza o conto é o seu movimento enquanto uma narrativa através dos tempos. O que houve na sua “história” foi uma mudança de técnica, não uma mudança de estrutura”. Tal relato expõe a proposta de Bader[58] (1976) ao ancorar-se na transição modo de narrar, do clássico ao moderno, em que o conto tinha, necessariamente, um início, meio e fim. Com isso, o autor explica que, segundo o modo tradicional, a ação e o conflito passam pelo desenvolvimento até o desfecho final; já no modo moderno de narrar, a narrativa desfaz esse esquema, fragmentando-se numa estrutura invertebrada de acordo com a intenção do escritor.

Ao comparar o conto literário com o conto popular, D´Onofrio (1995) elenca duas características tidas por ele como principais. Primeiro, o autor considera aquele que seja produzido por um autor conhecido historicamente e, segundo,

[58]BADER, A. L. **The structure of modern short story**. In: MAY, Charles E., ed. Short story theories. 2. ed. Ohio Univ. Press, 1976, p. 107-115.

aquele que se refere a um episódio da vida real, verossímil, isto é, que não aconteceu no mundo físico, mas que possui a chance de acontecer.

Segundo o autor, o conto, tomado por nós pelo termo *short story,* possui todas as características de um romance, no entanto, em menor proporção. O foco narrativo é geralmente único, podendo estar centrado ou no narrador onisciente ou numa personagem. As personagens são em número reduzido, três na maioria dos casos. Como decorrência da diminuição dos elementos estruturais, o conto adquire uma grande densidade dramática.

Com isso, com a evolução dos tempos e dos pensamentos, os elementos que compõem o conto tomam posições diferenciadas, revelando a complexidade de defini-lo como único em sua estrutura e formas de narrar.

3.2.1 O Conto Sob a Perspectiva de Edgar Allan Poe

Edgar Allan Poe foi e ainda é considerado o primeiro crítico literário americano a escrever sobre crítica, a teoria da composição e outros princípios relacionados à arte criativa. Com isso, torna-se relevante esboçarmos brevemente seus princípios, pois além de sua contribuição à literatura como crítico literário, também foi escritor de contos, sendo *The cask of amontillado*, apresentado nesta pesquisa, um de muitos de sua autoria.

Ao falar sobre o estilo de Poe, Gotlib (2003) o descreve segundo a unidade de efeito, isto é, o conto deve ter a extensão perfeita para que se alcance o efeito desejado pela leitura. Em outras palavras, Poe considera que o conto deve ser lido sem pausas, de uma só vez, de modo a prender a atenção do leitor do início ao fim de sua leitura. Além disso, ele deve impactar o leitor, portanto, o escritor-contista deve levar em consideração o efeito que deseja causar no leitor, seja para encantar, seja para aterrorizar, por exemplo. Como tal efeito pode ser transitório, assim como todos os sentimentos da alma humana, é necessário ponderar as suas doses de modo a sustentar tal efeito até o final. Portanto, a extensão deve ser exata, nem curta nem longa demais.

Gotlib (2003, p. 20), ainda, ressalta os estudos de Cortázar sobre Poe, em que esse discute “a *intenção de domínio* sobre o leitor e suas relações com o orgulho, o egoísmo, a inadaptação ao mundo, a “anormalidade”, a “neurose

declarada" do contista e teórico Poe" indicando que, consequentemente, tais características influenciam no ato de criação de personagens e situações.

Para a autora, o conto é o resultado de um trabalho minucioso do autor, "produto de um trabalho consciente, que se faz por etapas, em função desta *intenção*: a conquista do efeito único, ou impressão total" (GOTLIB, 2003, p.20). Tudo isso, minuciosamente calculado pelo escritor. Por conseguinte, tal ação reflete em uma característica básica ao considerar a construção de um conto que é a *economia dos meios narrativos*. Tal característica considera que o mínimo pode refletir o máximo e que, aquilo que não contribuir para atingir o efeito desejado, deve ser suprimido da narrativa.

Tais teorias são defendidas por Poe e retomadas em seu trabalho *The phylosophy of composition* (1846), ensaio no qual o próprio escritor torna-se crítico de uma de suas obras: O corvo. No referido ensaio, Poe continua a defender a posição da necessidade em ter a "*totalidade de efeito* ou a *unidade de impressão* que se consegue ao ler o texto de uma só vez, sem interrupções, na dependência direta, pois, a sua duração, interfere na excitação ou elevação, ou na intensidade do efeito poético" (GOTLIB, 2003, p. 20).

Com isso, a autora ressalta que, antes mesmo de iniciar a escrita de um conto, o escritor-contista pode levar em consideração o efeito que deseja causar no leitor e, após tal efeito selecionado, passa a considerar os elementos necessários para a construção do efeito desejado ao longo de sua narrativa até chegar ao desfecho, importante também para que se atinja o objetivo traçado.

Podemos concluir, portanto, que Poe, reconhecidamente um mestre na arte do conto de terror e policial, buscava ressaltar a importância do efeito singular ou da técnica do suspense ao utilizar-se de recursos para aumentar a expectativa do leitor até que se chegue ao desfecho final. Por isso, Poe é considerado um contista racional, planejando passo a passo, como uma lógica matemática, o efeito que deseja causar em seus leitores. Ao utilizar a brevidade e o efeito, o autor leva em consideração a forma de elaborar tal efeito ao buscar combinações adequadas na construção de sua obra.

Evidentemente, há outros teóricos do conto que consideram diferentes elementos na composição de tal gênero, uma vez que o conto evolui ao longo dos tempos e inúmeras possibilidades de construção são adotadas a depender do momento histórico de sua produção, bem como do ponto de vista

daquele que o escreve, isto é, do escritor-contista. Entretanto, ressaltamos o estilo de Poe, dada a pertinência de sua teoria por nós utilizada.

3.2.2 Os Elementos em Foco

Além dos elementos citados anteriormente, há vários outros que podem identificar um conto como tal. Faremos um levantamento a partir do que é apresentado pela literatura especializada e significativo para a presente pesquisa (COHEN, 1963; FULLER; KINNICK, 1963; RIDOUT, STUART, 1965; GROVER, 1988; LEITE, 1989; GANCHO, 1991; GOTLIB, 2003).

Partimos do pressuposto de que o conto nada mais é do que o retrato de um momento no relance de um *flash*, uma imagem reduzida ao campo visual de uma câmera fotográfica, tirada por alguém, em um dado tempo histórico, com o objetivo de retratar um fragmento da realidade, com certa limitação, mas de forma intensa e inesquecível.

A ênfase da história, isto é, o seu *zoom*, fica por conta dos elementos que a constituem, sendo: o enredo, os personagens, os mundos físico ou moral e os elementos simbólicos. Além disso, consideramos também os períodos históricos em que as histórias são contadas ou narradas. Com isso, o valor e a ênfase da história podem depender em grande parte do fator individual e pessoal do escritor que está por detrás da escrita.

Certamente, os contos possuem menos palavras do que os romances. Entretanto, não devemos confundir o tamanho das ações com o tamanho da história e a sua estrutura. As ações podem ser longas ou curtas, sem necessariamente influenciar no tamanho do conto, que também pode ser longo ou curto. O que realmente pode determinar essa extensão é o nível de complexidade: quanto mais complexo, mais ações e resoluções serão encontradas.

Para que possamos compreender, primeiramente, como a história foi escrita, é necessário refletir sobre quem está contando a história, para quem a história é contada e quantas histórias são. Isso certamente nos auxiliará na compreensão inicial do gênero conto. Sabemos que a história pode ser contada em 1ª. pessoa ou ainda narrada em 3ª. pessoa. Tal posição pode afetar sobremaneira o modo como compreendemos os fatos e o ângulo sobre o qual observamos a história, uma vez que expõe o ponto de vista daquele(s) que está(ão) narrando.

Além disso, em 1ª. pessoa (eu), percebemos a proximidade e o conhecimento dos fatos, passando uma maior veracidade e participação, além de nos trazer a voz do personagem principal, ou de um personagem secundário que observa a ação. Por outro lado, quando a história é narrada em 3ª. pessoa (ele/ela), o narrador está fora dos fatos narrados, o que pode retratar um ponto de vista mais imparcial.

A história normalmente é narrada para um determinado ouvinte e, muitas vezes, esse ouvinte não somos nós, leitores. Esse ouvinte pode ser até citado ou sugerido pelo narrador. Se pensarmos, por exemplo, no diário, poderíamos questionar se esse seria lido apenas pelo seu dono, fato que nem sempre acontece e que influencia no modo como é escrito. No caso do conto, podemos ter um personagem no livro que está apenas ouvindo essa história e a característica e/ou personalidade desse ouvinte pode contribuir sobremaneira para a forma como a história é contada.

A maioria dos romances possui enredos e subenredos. Os enredos, diferentemente da vida real, podem ser organizados seguindo o desejo do autor. Devemos ter em mente qual a intenção da história e o que acontece de bom e/ou de mal para os personagens. Em relação ao desfecho, este nem sempre acontece como nós o idealizamos, uma vez que, ao desenvolver o enredo, o autor pode surpreender o conceito do leitor sobre o que poderia ter sido um final feliz e/ou justo.

Considerando que o conto tem por característica um número de enredos e subenredos bem menor que o romance, muitas vezes reduzidos a apenas um, não podemos excluir o fato de que possam existir histórias que não possuam relação entre si.

Ao lermos uma história, o desejo de saber o que acontecerá a seguir é o que nos mantém presos a ela. Portanto, a tensão, o conflito, o suspense, são elementos muito importantes. Para despertar e aumentar o interesse nos leitores, os autores/escritores consideram alguns elementos como constituintes do gênero, sendo: o desenvolvimento dos seus personagens, a situação, o ambiente/clima psicológico e humor; além do enredo, da ordem da história e dos finais.

O tempo e as situações em que os personagens são apresentados dependem muito daquilo que o autor deseja. Isso é importante para que as características do personagem sejam desenvolvidas. Devemos refletir sempre sobre

o porquê do personagem estar sendo apresentado de tal maneira e por quem está sendo apresentado.

O ponto de vista daquele que está narrando também é importante. Com isso, a posição na qual a ação e os personagens são vistos pelo narrador influencia no modo como é compreendido. A narração em 1ª. pessoa, por exemplo, nos traz a voz do personagem principal, ou de um personagem secundário que observa a ação. Já a narração em 3ª. pessoa nos traz um narrador onisciente, isto é, aquele que “tudo sabe e tudo vê”.

Os personagens contribuem grandemente para o entendimento do enredo. Eles podem ser planos ou redondos. O plano possui uma ou muito poucas características e muitas vezes esse tipo de personagem faz parte do cenário de fundo e é construído em torno de uma única ideia, definido com poucas palavras (BRAIT, 1985). Já o redondo é um personagem mais complexo, possuidor de mais características e, por essa razão, é multiforme, eliminando qualquer possibilidade de simplificação. Ainda, podemos citar os personagens-caricaturas, quando possuem características exageradas, como, por exemplo, ao retratar um personagem que só dá atenção ao seu ouro, desenhando-se a caricatura de um avarento.

Eles nos envolvem por meio da reação que nos causa. Isso significa dizer que qualquer reação forte é válida, podendo ser amor, ódio, pena, raiva, compaixão, entre outros sentimentos. A sua aparência não pode ser confundida com a sua personalidade, mas uma indicação de personalidade. Podemos observar o quanto o rosto e olhos são muito representativos, além de toda a aparência física. Ainda, podemos perceber a ocorrência de um contraste entre aparência e personalidade. Fortemente ligado à aparência é a indumentária, por isso, a maneira como os personagens se vestem também pode ser considerado um traço de personalidade.

Por outro lado, a fala e o modo de agir dos personagens contribuem muito para a constituição de sua imagem, podendo ser gentil, rude, maltrapilho, entre outros. As ações revelam os personagens e os personagens determinam a ação. As ações levam a mudanças no personagem que, por sua vez, leva a novos tipos de ações.

A descrição dos personagens não pode ser longa. A caracterização do personagem é o meio pelo qual o autor estabelece a ilusão de que as pessoas criadas pelas suas palavras são de fato pessoas, ou como pessoas, com traços e

personalidades que o leitor pode reconhecer e analisar. Dentre as técnicas utilizadas, temos: descrição física, descrição das ações e palavras do personagem, sentimentos e pensamentos, ênfases e contrastes.

O escritor pode descrever até mesmo o que se passa dentro da cabeça de seus personagens, seus pensamentos e sentimentos, identificados verbalmente como: ela pensou, ele sentiu, por exemplo. Por outro lado, a apresentação do personagem pode ser feita de forma direta ou por meio de sua descrição - aparência, falas, ações. Também pode ser feita de maneira indireta, por meio da opinião e descrições de outros. Além disso, pode ser feito de forma somatória, isto é, vamos acumulando informações à medida que são apresentadas ao longo da história.

Os nomes também podem revelar a personalidade ou até mesmo a história de um personagem. Nem todos os autores utilizam essa técnica, entretanto, quando usam, é um traço determinante no enredo. Além dos nomes, a maneira como os personagens se relacionam pode dar indícios sobre a sua personalidade. Devemos observar o que pensam e falam uns sobre os outros, como reagem, como se mantêm e como são modificados, caso sejam. Ademais, a atitude do autor pode nos mostrar o seu julgamento, seus valores e os valores de uma época.

O ambiente/arredores, isto é, o lugar onde o personagem é colocado na história, contribui para construirmos nossas impressões sobre ele. Um personagem que está sempre de preto ou em ambientes sujos, pode nos levar a uma representação de uma pessoa sinistra, com más intenções ou pouco favorecida, enquanto uma pessoa de branco, portando joias, o seu oposto.

Criar um forte ambiente psicológico ou percepção do lugar pode contribuir muito para manter e/ou despertar o interesse do leitor, uma vez que é o lugar onde o personagem existe juntamente com o tempo em que os incidentes ocorrem. Portanto, o clima psicológico (atmosfera) é frequentemente criado pelo autor por meio do fundo e do ambiente que cria. Os ambientes podem ser mantidos ou modificados de acordo com a intenção do autor, criando um clima próprio, relacionando com os personagens e os temas da história. Esse ambiente também pode influenciar o estado de espírito de um personagem, de seus sentimentos. Já a paisagem e o tempo físico ajudam a criar o clima psicológico e o estado de espírito.

O ambiente passa a impressão sobre os personagens, da maneira como os sentimos. Um exemplo seria o sofrimento relacionado às péssimas

condições de trabalho, isolamento. Normalmente a relação entre leitor e personagem é afetada pelo ambiente onde o autor o colocou.

Por fim, o ambiente pode criar o clima psicológico ou um mundo diferente e estar atrelado ao ponto de vista do autor. Além disso, pode fornecer indicações mais específicas das ideias e dos temas dos contos, pode mostrar a visão geral do autor ou indicar o tema da história.

O contexto social, isto é, a sociedade em que o personagem vive, é muito importante, muitas vezes mais do que a paisagem e os arredores. Alguns autores buscam revelar suas críticas à sociedade da época expondo suas falhas em suas histórias. Portanto, é importante pensar sobre o contexto social, nos aspectos da sociedade sobre a qual o autor está escrevendo e de que forma ela é mostrada. Isso contribui para revelar o ponto de vista do autor e suas críticas à sociedade.

Utilizar descrições dos personagens, bem como o desenvolvimento, aguça nossos interesses uma vez que é natural nos interessarmos por uma situação e o seu desenrolar à medida que a reconhecemos como representação da vida real. Com isso, os enredos podem ser arrolados considerando o desenvolvimento do relacionamento entre os personagens, a solução de um problema ou de um mistério, o desenvolvimento e a resolução de um conflito, a superação de alguma dificuldade ou desastre, a busca ou descoberta de algo/alguém, entre outros.

Já o conflito refere-se à colisão de forças opostas, podendo se dar entre pessoas, ideologias e conceitos, conflitos internos, que podem vir de pessoas ou causas desconhecidas.

Normalmente, a construção do enredo possui cinco etapas, sendo: 1) apresentação do ambiente, 2) o incidente de abertura/introdução/apresentação, 3) a complicação/desenvolvimento, 4) o clímax e 5) a conclusão. Seguindo a sequência narrativa proposta por Bronckart (2009) temos: 1) situação inicial; 2) complicação; 3) ação; 4) resolução e 5) situação final, adequando-se perfeitamente à estrutura do conto.

Ao considerarmos que uma história é construída, planejada, montada, o autor tem nas mãos o poder de decidir não somente sobre o que vai ser contado, mas também a ordem dos fatos. Se considerarmos a vida real, podemos encontrar uma pessoa na escola, por exemplo, exercendo o ofício do magistério e já construirmos representações sobre essa pessoa em sua esfera profissional. Entretanto ao encontrá-la em outro espaço, o familiar, percebemos que nosso

conceito muda rapidamente, fazendo outras relações sobre a vida dessa mesma pessoa. O conceito que fazemos dos personagens pode ser modificado por uma revelação inesperada, de acordo com o efeito que o autor quer causar.

Devemos, além disso, considerar se a história nos foi apresentada de forma cronológica ou não, o que reflete, por conseguinte, na ordem em que os fatos aconteceram e no motivo por tal escolha. O enredo pode nos fazer voltar para algum ponto anterior da história, e devemos indagar com que frequência e por quais motivos isso pode ocorrer. Podemos, ainda, ser levados ao futuro em algum momento, e é importante considerarmos de que forma isso é feito, se algum fato foi contado mais de uma vez, ou se há vazios ou saltos na história.

Além de entender sobre o que é a história, é importante compreender quais ideias ela exprime. Isso vai refletir sobre a visão de vida do autor que é expressa em suas histórias. Elas podem ser expressas em forma de pensamentos ou conversas e, frequentemente, estão “submersas” na história.

Devemos sempre ter em mente o que parece ser importante para o autor que estamos lendo. Os temas podem ser apresentados em diferentes partes do conto, como: 1) títulos; 2) personagens e ideias; 3) enredos e ideias; 4) finais; 5) fatos significativos; 6) pares contrastantes e 7) ambiente. Os títulos, já de início, podem nos mostrar o tema de um conto, feito de forma surpreendente uma vez que o autor sintetiza o que é importante e significativo na história.

Ainda, os autores podem expor os seus pontos de vista por meio dos personagens que criam e pelo que acontece com eles. Personagens condenados, que receberam aprovação, que foram felizes no final. As ideias são opiniões que o autor tenta passar ao leitor.

Os enredos, diferentemente da vida real, podem ser organizados seguindo o desejo do autor. Devemos ter em mente qual a intenção da história e o que acontece de bom, de mal para os personagens. Já os finais nem sempre acontecem como nós os idealizamos. Os maus nem sempre são punidos e os bons nem sempre conseguem o que querem. Ao desenvolver o enredo, o autor pode chocar o conceito do leitor sobre o que é certo e justo. Nem sempre vamos ler uma história em que o seu final é satisfatório. Muitas vezes, a história termina de modo apropriado às ideias do conto, que pode ser diferente da vida real. Isso mostra com quais temas o autor se preocupa e seus julgamentos.

Alguns detalhes, aparentemente insignificantes, são mencionados por diversas vezes, tornando-se fatos significativos. Portanto, certos acontecimentos podem ser de grande importância para estabelecer o tema. Por outro lado, muitos enredos são construídos em torno de contrastes, que ajudam e revelam as ideias do autor e o tema do conto.

Por fim, o ambiente pode criar o clima psicológico ou um mundo diferente e estar atrelado ao ponto de vista do autor. Além disso, pode fornecer indicações mais específicas das ideias e dos temas dos contos, pode mostrar a visão geral do autor ou indicar o tema da história.

Além dos temas, devemos estar atentos à linguagem que é utilizada por um determinado escritor, uma vez que ela pode retratar traços característicos de seu estilo e composição. Portanto, alguns elementos utilizados como as comparações, os contrastes, as associações, as palavras, as repetições, as frases, podem nos dar indícios, em uma análise comparativa, das adequações ocorridas quando da sua releitura.

Evidentemente, há ainda muitos outros elementos que podem ser associados à análise comparada de contos, entretanto, buscamos aqui elencar aqueles que nos servirão de base para a nossa pesquisa.

Considerando o conto em língua inglesa, voltado ao seu ensino, a linguagem é a ferramenta mais poderosa para desencadearmos o desenvolvimento da aprendizagem. Portanto, elencamos elementos, como: 1) comparações; 2) contrastes; 3) associações, 4) palavras (adjetivos, advérbios, por exemplo); 5) repetições; 6) frases; 7) diálogo; 8) estilo.

As comparações auxiliam na vivacidade e interesse. Além das metáforas, os autores utilizam-se muito de *similis*, isto é, da comparação direta - *he´s like a monkey*. Ao ler, devemos tentar observar se o autor faz comparações, que forma é utilizada, a quem o personagem ou algo está sendo comparado. Além disso, é necessário considerar que efeito isso pode causar no leitor.

A utilização de contrastes ajuda a enfatizar as qualidades ou os personagens ou os objetos que estão sendo contrastados. Já as associações utilizadas pelos autores despertam o interesse dos leitores, seja por nomes, ambientes, etc., as associações podem ser agradáveis ou desagradáveis.

As palavras, sejam elas adjetivos ou advérbios, por exemplo, ajudam para que a descrição seja mais vívida. Muitas vezes, são palavras incomuns ou utilizadas de modo incomum que nos despertam o interesse.

Ao utilizar a repetição, o autor consegue aumentar o clima psicológico, criando tensão ou dando importância ao que se diz. A repetição pode não ser exatamente da mesma palavra, pode ser uma frase ou algo parecido. Isso dependerá do resultado que o autor deseja conseguir, enfatizando os efeitos.

As frases podem ser construídas de diversas maneiras. As curtas podem dar a sensação de rapidez, urgência, simplicidade, objetividade, enquanto as longas podem trazer confusão e complexidade ao pensamento, sentimento ou situação. Quando há a existência de diálogos, percebemos o distanciamento da voz do autor para dar voz aos personagens. Isso nos dá a sensação de que estamos conhecendo-os diretamente.

Quanto ao estilo, ele se refere ao uso da linguagem pelo autor, de sua seleção de palavras, do modo como se expressa. O estilo inclui a análise da escolha vocabular, de forma conotativa, denotativa, arcaica, usual, vívida, além de considerarmos a forma como as palavras são dispostas em uma frase, seja de forma simples, seja complexa.

Ao considerarmos a utilização dos contos para o ensino, devemos analisar todos esses recursos de forma cuidadosa, respeitando a literariedade do texto de forma que, se optarmos por outro texto que não o seu original, este deverá estar em consonância com o anterior.

Evidentemente, há ainda muitos outros elementos que podem ser associados à análise comparada de contos, entretanto, buscamos aqui elencar aqueles que nos servirão de base para a nossa pesquisa. Após expormos o conhecimento do gênero conto literário, *short story*, por alguns autores, apresentamos, a seguir, os procedimentos de análise dos textos.

3.3 Resultados de Análise dos Contos com os Procedimentos do ISD

Para a análise dos contos utilizados tanto pela pesquisadora quanto pelos alunos-professores participantes de nossa pesquisa, utilizamos os procedimentos teórico-metodológicos de análise de textos de Bronckart (2009), levando em consideração o entorno desta pesquisa no que diz respeito à

transposição didática do gênero da esfera da criação literária segundo Dolz e Schneuwly (1998), procedimentos esses já explicitados na fundamentação teórica.

3.3.1 Análise do Conto: *A haunted house*

Apresentamos, a seguir, a análise do conto escolhido pela pesquisadora para aplicação com os alunos-professores, levando em consideração, primeiramente, o seu contexto de produção para, em seguida, analisarmos o plano textual global, a sequência narrativa e os elementos constitutivos do gênero conto.

3.3.1.1 Contexto de produção

Ao considerarmos o contexto de produção, podemos dizer que *A haunted house* é um dos oito contos representativos do fluxo da consciência publicado em 1921 no livro *Monday or Tuesday* pela crítica, ensaísta, feminista, editora e autora inglesa Virginia Woolf. A primeira publicação deu-se pela *Harcourt, Brace and Company* em 1921, em Nova Iorque e, em 1999, *Barleby*, uma editora *online* de literatura, disponibilizou sua versão *online.* Optamos pela utilização da versão disponibilizada pela Universidade de Adelaide, Austrália, em sua biblioteca virtual, uma vez que mantém a reprodução do texto original.

Os escritos de Woolf trazem questões relativas ao relacionamento entre homem e mulher, hierarquia entre classes e as consequências da guerra, espelhando o movimento modernista da época. Além disso, utiliza-se do fluxo da consciência[59] de modo a dar ênfase aos aspectos psicológicos de seus personagens.

3.3.1.2 Infraestrutura textual

A partir da infraestrutura textual, apresentamos, a seguir, o plano textual global, a sequência narrativa e os elementos do conto em *A Haunted House*, de Virginia Woolf.

[59] “Termo cunhado por William James, o psicólogo irmão de Henry James, o romancista, para definir o fluxo contínuo de pensamentos e sensações na mente humana.” (LODGE, 2011, p.51).

3.3.1.2.1 Plano textual global

O conto *A Haunted House* está inserido no livro *Monday or Tuesday*, juntamente com outros sete contos, a saber: *A Society, Monday or Tuesday, An Unwritten Novel, The String Quartet, Blue & Green, Kew Gardens* e *The Mark on the Wall.*

Seu enredo, com seiscentas e noventa palavras e treze parágrafos, distribuídos em duas páginas, trata da história de um homem e uma mulher fantasmas e um casal que viviam em uma casa e retornam a ela em busca de um tesouro enterrado. No final, eles se dão conta de que o tesouro é a luz que existe em seus próprios corações, representado pelo amor que uma pessoa sente pela outra.

Há apenas dois personagens na história, embora haja a menção de um casal que ocupava a casa ao longo da narrativa, sendo o homem e a mulher fantasmas, ambos protagonistas do conto, delineados pela técnica utilizada pela autora: o fluxo da consciência.

3.3.1.2.2 A sequência narrativa

Como já explicitado anteriormente, a sequência narrativa pretende manter a atenção do destinatário por meio da construção de um suspense. Para tanto, a referida sequência é compreendida por cinco fases, sendo: situação inicial, complicação, ação, resolução e situação final (BRONCKART, 2009), como observamos a seguir:

Situação inicial:

> Whatever hour you woke there was a door shunting. From room to room they went, hand in hand, lifting here, opening there, making sure — a ghostly couple.

A situação inicial apresenta o “estado das coisas”, isto é, o ponto de partida para que a sequência da história ocorra. No conto apresentado, percebemos claramente a apresentação dos personagens principais pela escritora, bem como a generalização de fatos que sempre aconteciam, entretanto, sem mencionar o motivo.

O suspense nos é apresentado logo no início, marcado pela apresentação dos personagens “a ghostly couple”, bem como os tempos verbais, que nos induzem a imaginar o movimento das ações. Quem não teria medo de fantasmas?

Os períodos curtos também auxiliam na compreensão de movimentos que ocorrem em tempos e espaços distintos, criando elementos para compor a atmosfera que permeará toda a história.

A apresentação dos tempos verbais no passado simples, acompanhados pelos verbos no gerúndio, auxiliam na interpretação de que as ações ocorriam com certa frequência no passado.

Complicação

> Here we left it,” she said. And he added, “Oh, but here too!” “It’s upstairs,” she murmured. “And in the garden,” he whispered “Quietly,” they said, “or we shall wake them.

Na fase de complicação, verificamos a presença de uma perturbação, criando, consequentemente, uma tensão. Por meio do diálogo entre os personagens, percebemos a sua inquietação pela busca de algo, além da preocupação por se manterem despercebidos.

Percebemos a utilização dos discursos direto e indireto com a função de indicar o diálogo entre os personagens, além de sinalizar o tom do discurso utilizado, uma vez que a linguagem aqui é representada pela forma escrita. Assim, murmurar e sussurrar indicam que os personagens não gostariam que outras pessoas os ouvissem. Ainda, seguimos a narrativa como um mapa: aqui, em cima, no jardim, compondo elementos importantes para a construção dos personagens e arredores, além de criar toda uma atmosfera envolvendo o leitor, passo a passo.

Novamente, os verbos no passado indicam as ações que aconteceram em um momento passado, relatadas pelo narrador. Frases curtas, em um indício de simplicidade; indicativos do espaço, situam o leitor em um ambiente criado para o desenvolvimento do enredo.

Ação

> What did I come in here for? What did I want to find?" My hands were empty. "Perhaps it's upstairs then?" The apples were in the loft. And so down again, the garden still as ever, only the book had slipped into the grass.

Resolução

> But they had found it in the drawing room. Not that one could ever see them. The window panes reflected apples, reflected roses; all the leaves were green in the glass. If they moved in the drawing room, the apple only turned its yellow side. Yet, the moment after, if the door was opened, spread about the floor, hung upon the walls, pendant from the ceiling — what? My hands were empty. The shadow of a thrush crossed the carpet; from the deepest wells of silence the wood pigeon drew its bubble of sound. "Safe, safe, safe," the pulse of the house beat softly. "The treasure buried; the room. . ." the pulse stopped short. Oh, was that the buried treasure?

Em sequência, na fase de ações, notamos a presença de acontecimentos que são desencadeados pela perturbação anteriormente mencionada e a fase de resolução, a introdução de acontecimentos que podem levar a uma redução da tensão. Nessa ação, podemos verificar os questionamentos dos personagens em relação à busca incessante por algo que não encontraram ainda e, na resolução, o encontro com aquilo que tanto procuravam.

As indagações apresentadas nas ações são intercaladas com a narração da autora, chamando a atenção do leitor que tenta acompanhar as ações dos personagens. Embora não haja descrição explícita dos personagens, construímos suas representações por meio da movimentação apresentada ao longo do enredo, o que, por sua vez, contribui para constituição de suas imagens.

A repetição utilizada pela autora enfatiza o ritmo como se um coração estivesse batendo, intensificando cada vez mais, à medida que chega ao seu destino final. Além disso, os advérbios de modo demonstram os sentimentos da casa, personificada a ponto de intensificar o suspense.

Situação final

> "Safe, safe, safe," the heart of the house beats proudly. "Long years —" he sighs. "Again you found me." "Here," she murmurs, "sleeping; in the garden reading; laughing, rolling apples in the loft. Here we left our treasure —" Stooping, their light lifts the lids upon my eyes. "Safe! safe! safe!" the pulse of the house beats wildly. Waking, I cry "Oh, is this your buried treasure? The light in the heart".

A situação final é apresentada de maneira a explicitar o novo estado proporcionado pela resolução dos fatos. Nesse conto em específico, pelo encontro do tesouro perdido que estava alojado no coração de cada um, representado por sua infinita luz que é seu amor eterno.

3.3.1.3 Os elementos do conto

Virginia Woolf possui um estilo predominantemente modernista, o que nos faz pensar sobre um momento singular na história literária em que, após a devastação da primeira guerra mundial, levou os escritores a relacionarem a experiência humana a uma época sem certezas e esperanças. Com isso, Woolf, por meio do fluxo da consciência, estilo característico da autora, captura as irregularidades dos pensamentos e sensações de seus personagens. É o que podemos comprovar em *A Haunted House*, que explica como o narrador consegue narrar detalhes da vida de pessoas que não conhece.

Narrada em 1ª. pessoa, percebemos a forma como os fatos são apresentados por um narrador participante e observador, expressando seu ponto de vista acerca dos fatos, demonstrando seus pensamentos e emoções da mesma maneira que os personagens. Podemos perceber, portanto, que, por um lado, temos os sentimentos e emoções dos personagens por meio do narrador e, por outro, os sentimentos e emoções do próprio narrador.

O conto apresenta diversas temáticas que se tornaram foco de outras produções da autora. Dentre elas podemos citar aquelas relacionadas aos aspectos do relacionamento humano, como o amor eterno, a ligação entre as almas, a inevitabilidade da morte. Temas esses tratados de forma complexa ao longo dos dez parágrafos que constituem a história. Apesar de o título remeter a uma história de terror, ao final, o leitor se dá conta de que os personagens, descritos como fantasmas encontraram o que buscavam: o amor que perderam ao morrer e que ele é eterno.

Ao utilizar a repetição, o autor consegue aumentar o clima psicológico, criando tensão ou dando importância ao que se diz. A repetição pode não ser exatamente da mesma palavra, pode ser uma frase ou algo parecido. Isso dependerá do resultado que o autor deseja conseguir, enfatizando os efeitos. Woolf, ao utilizar a repetição (*safe, safe, safe*) cria um clima psicológico de modo a levar o

leitor a bater o seu coração da mesma forma proposta no conto, acompanhando os personagens a cada sensação.

Dois fantasmas, um homem e uma mulher, um casal e o narrador. Apenas esses são os que participam da história. Apesar de serem fantasmas, o narrador não demonstra medo em momento algum e, além disso, mostra suas emoções a cada busca que os fantasmas fazem pelo amor perdido, revelado apenas no final.

Podemos construir a imagem dos personagens por meio da descrição e, principalmente pelas sensações, criando a atmosfera do conto. Tais sensações são vistas concretamente ao analisarmos os discursos diretos e indiretos apresentados no conto. Além disso, a descrição de objetos simples da casa, do jardim e dos cômodos, ajuda a compor o cenário no qual a história se passa.

3.3.2 Análise do Conto *The cask of amontillado*

Para a análise do conto *The cask of amontillado*, consideramos o contexto de produção, a infraestrutura textual, a partir do plano textual global e sequência narrativa, como podemos observar a seguir.

3.3.2.1 Contexto de produção

Apresentamos, a seguir, as análises das duas versões do conto *The cask of amontillado*, no que se refere ao contexto físico e sociossubjetivo de produção. A primeira refere-se ao texto original e a segunda, ao texto adaptado, utilizado pelos alunos-professores na rede básica de ensino.

Quadro 12 - Análise de contexto do conto*The cask of amontillado* (POE, 1846).

Contexto físico de produção	Contexto sociosubjetivo
Emissor Edgar Allan Poe ,autor do conto.	**Posição social do emissor** Escritor e poeta, mas é mais conhecido por seus contos.
Receptor Leitores (sociedade em geral, estudantes)	**Posição social do receptor - destinatário** Pessoas que buscam a leitura prazerosa dos contos e também a comunidade escolar.
Momento de produção The cask of amontillado: 1846	A história foi escrita durante o século XIX, ápice do desenvolvimento do mistério e da imaginação na literatura.
Lugar de produção do texto	Originalmente, escrito da casa do autor
Suporte Página da web	http://www.*literature*.org/ Biblioteca de obras literárias *online,* que estão disponibilizadas no domínio público.
Objetivo, intenção do autor	Informar sobre a história, ensinar língua e literatura e divertir os leitores**.**

Fonte: Autora.

Ao escrever o conto, Edgar Allan Poe assume sua posição social de escritor. Atingindo a maioria dos leitores do século XIX, Poe chama a atenção pelas suas histórias de mistério e imaginação. Considerando a sua adaptação, por Dona de Sanctis, observamos a releitura[60] do conto em estudo, para que fosse publicada *online* pela *Voice of America* (VOA):

[60] Entendemos por releituras os textos literários que foram traduzidos em outras línguas, recontados por outros escritores, além dos didatizados.

Quadro 13 - Análise de contexto da adaptação do conto *The cask of amontillado* (2006).

Contexto físico de produção	Contexto sociossubjetivo
Emissor Dona de Sanctis.	**Posição social do emissor** Responsável pela adaptação da obra para o VOA *Special English*.
Receptor Leitores (principalmente estudantes)	**Posição social do receptor - destinatário** Pessoas que buscam a aprendizagem da língua inglesa de forma prazerosa e também a comunidade escolar.
Lugar de produção do texto	Possivelmente na casa da escritora
Momento de produção *The cask of amontillado*: adaptação em 2006	A história foi adaptada para ser publicada no *site* em 2006, época em que o incentivo à leitura literária é de suma importância.
Suporte Página da *web*	www.voanews.com Voice of America (VOA) – especializada na divulgação da vida americana, cultura, notícias sobre o mundo e a ciência para pessoas que buscam o aprendizado da língua inglesa ao redor do mundo.
Objetivo, intenção do autor.	Estimular a leitura simples e clara em língua inglesa para promover o aprendizado em pessoas que estudem o inglês como segunda língua ou inglês como língua estrangeira.

Fonte: Autora.

Dona de Sanctis é a responsável por muitas adaptações de obras literárias e que são divulgadas *online* no site *Voice of America* para os interessados na aprendizagem da língua inglesa por meio da cultura americana. Com isso, os leitores do *site* em questão buscam informações que possam contribuir para a melhor fluência na língua.

Embora as produções pertençam a épocas distintas, o objetivo comum é propagar a leitura literária a possíveis interessados, seja para entreter, seja para aprender. Evidentemente que, na época da sua criação, Poe já era considerado um escritor renomado, conhecido por seus contos de mistério e imaginação. Como decorrência de seu estilo, leitores buscam uma leitura prazerosa

e seu público era, em sua maioria, pessoas da sociedade do séc. XIX. Naquele momento, a preocupação do autor era com a construção de sua obra, de modo a atingir a unidade de efeito que tanto almejava, a fim de prender o leitor da primeira até a última página.

Já na adaptação, produzida em 2006, Dona de Sanctis procura preservar a característica fundamental que marca as obras de Poe e torná-la acessível a um público leitor que objetiva, dentre outros fatores, aprender uma língua estrangeira. Diferentemente do contexto de produção apresentado pela obra original, nesta, há um processo de simplificação da linguagem sem que se percam os elementos fundamentais que compõem esta grande obra de Poe.

3.3.2.2 Infraestrutura textual

Nesta seção, trataremos do plano textual global e da sequência narrativa da adaptação de Edgar Allan Poe.

3.3.2.2.1 Plano textual global

The cask of amontillado, publicado em 1846, é composto por duas mil, trezentas e setenta e duas palavras, distribuídas em seis páginas. Já a sua adaptação possui mil, quatrocentas e oitenta palavras, distribuídas em três páginas e meia. Ainda, a primeira possui noventa parágrafos e a segunda, quarenta e cinco. Em ambas, o conto segue os princípios adotados pelo autor que caracterizam um bom conto, isto é, é curto e pode ser lido de uma só vez. Além disso, percebemos a unidade de efeito que Poe busca em seus contos, prendendo o leitor da primeira à última linha.

O enredo é bem simples e a narração é feita em primeira pessoa que, mais adiante, descobrimos ser Montresor. Este logo anuncia o nome do segundo personagem, Fortunato, que embora o nome remeta a alguém de sorte, apresenta-se de forma bem oposta. Devido às injustiças que Montresor diz ter recebido de Fortunato, anuncia, logo no início, que busca por vingança, sendo este o fio condutor de todo o conto. A história segue com Montresor planejando minimamente a sua vingança, sem, contudo, demonstrá-la a Fortunato, até finalmente consegui-la.

A história acontece durante o período de carnaval em uma cidade europeia cujo nome não é citado pelo autor. No entanto, o cenário muda de atmosfera para as catacumbas escuras tão logo a revanche se aproxima, o que ajuda a compor a atmosfera sinistra da história. Com isso, o leitor acaba como cúmplice, sabendo de todos os detalhes de uma mente assassina.

O conto adaptado apresenta uma extensão menor, apesar de manter os elementos essenciais da narrativa que o constitui como tal. O número de personagens é o mesmo e também traz ao longo do enredo a composição da atmosfera que ajuda a compor o clima psicológico, levando o leitor a uma proximidade das ações do narrador.

Portanto, ambos possuem uma curta extensão de páginas, contribuindo para uma leitura rápida e de efeito. Além disso, percebemos que o número de personagens envolvidos no enredo não passa de três, contribuindo para que o contista planeje cada detalhe, elaborado de forma a torná-lo extremamente significativo, prendendo a atenção de seu destinatário.

3.3.2.2.2 Sequência narrativa

Dentre as sequências existentes, a narrativa é a que fundamentalmente predomina no conto analisado. Ao apresentar as sequências, Bronckart (2009) assevera que a sequência narrativa só acontece quando sua organização for sustentada por um processo de intriga. Em outras palavras, deve-se considerar que os acontecimentos narrados devem formar um todo, com início, meio e fim.

No conto em estudo, percebemos claramente as fases apresentadas que, segundo o autor mencionado, são divididas em cinco fases principais sendo a primeira uma fase de situação inicial, seguida pela fase de complicação, fase de ações, resolução e fase de situação final. Como propósito deste estudo, apresentamos, a seguir, uma análise comparativa da fase narrativa na obra original e na sua releitura:

Situação inicial:

> **THE thousand injuries of Fortunato I had borne as I best could, but when he ventured upon insult, I vowed revenge**. You, who so well know the nature of my soul, will not suppose, however, that I gave utterance to a threat. AT LENGTH I would be avenged; this was a point definitively settled -- but the very definitiveness with which it was resolved precluded the idea of risk. I must not only punish, but punish with impunity. A wrong is unredressed when retribution overtakes its redresser. It is equally unredressed when the avenger fails to make himself felt as such to him who has done the wrong. (POE, 1846, p.1).
>
> Fortunato was bigger, richer and more handsome than I was. And he enjoyed making me look like a fool. He hurt my feelings a thousand times during the years of my childhood. I never showed my anger, however. So, he thought we were good friends. **But I promised myself that one day I would punish Fortunato for his insults to me.** (POE, 2006, p.1).

A situação inicial nos apresenta o “estado das coisas”, isto é, o ponto de partida para que a sequência da história ocorra. Em ambas as produções o enredo é bem simples e o ponto de partida é facilmente percebido quando o narrador em primeira pessoa, que logo descobrimos ser Montresor, nos informa quem é Fortunato e seus sentimentos por ele. Além disso, já anuncia ao leitor seu desejo por vingança.

A obra original apresenta uma linguagem mais elaborada linguisticamente, com expressões idiomáticas e utilização de afixos (*unredressed*). Um exemplo é a frase “*When he ventured upon insult, I vowed revenge*” e sua adaptação “*I would punish Fortunato for his insults to me*”. Além disso, percebemos que o primeiro parágrafo da obra original contém mais descrições do sentimento do narrador em relação a Fortunato. Ele nos dá mais pistas sobre o seu sentimento, colocando-o como vítima de uma situação provocada por Fortunato.

Apesar de termos a apresentação da situação inicial de formas diferentes no que diz respeito à linguagem, podemos comprovar que o objetivo da mensagem é atingido, prometendo ao leitor a sua revanche por ter recebido, segundo o próprio narrador, tantos insultos.

Na versão adaptada há o uso de adjetivos de forma a contribuir para a intenção do narrador que é o de se comparar a Fortunato. Com isso, faz uso do comparativo de superioridade fazendo com que o leitor tire suas próprias conclusões.

Fase de complicação:

> **He had a weak point** -- this Fortunato -- although in other regards he was a man to be respected and even feared. **He prided himself on his connoisseurship in wine.** Few Italians have the true virtuoso spirit. For the most part their enthusiasm is adopted to suit the time and opportunity to practise imposture upon the British and Austrian MILLIONAIRES. […].
>
> It was about dusk, one evening during the supreme madness of the carnival season, **that I encountered my friend**. He accosted me with excessive warmth, for he had been drinking much. (POE, 1846, p.1).
>
> Everyone in our town respected Fortunato. Some men were afraid of him because he was so rich and powerful. **He had a weak spot, however. He thought he was an excellent judge of wine**. I also was an expert on wine. I spent a lot of money buying rare and costly wines. I stored the wines in the dark rooms under my family´s palace. […].
>
> Late one evening during carnival season**, I happened to meet Fortunato on the street.** He was going home alone from a party. Fortunato was beautiful in his silk suit made of many colors: yellow, green, purple and red. On his head he wore an orange cap, covered with little silver bells. I could see he had been drinking too much wine. He threw his arms around me. He said he was glad to see me. (POE, 2006, p.1).

Na fase de complicação, verificamos a presença de uma perturbação, criando, consequentemente, uma tensão. A tensão criada pelo autor é revelada quando o narrador encontra Fortunado, em uma tarde de carnaval, informando-nos de que ele possuía um ponto fraco e que era a partir dele que sua vingança se concretizaria. Apesar da atmosfera carnavalesca, o que nos remete a momento de felicidade, de alegria, este cenário, ironicamente, serve de fundo para o ato criminoso de Montresor.

Na obra original, percebemos como a construção é mais complexa, utilizando-se de períodos mais longos do que a adaptação. A ironia é traço marcante ao longo de toda a narrativa, marcando o estilo do autor. O narrador, proveniente de uma família abastada, contrasta com o ato de vingança que comete. Além disso, ao encontrar Fortunato, chama-o de amigo, em uma suposta felicidade.

Nas frases "*he prided himself on his connoisseurship in wine*" e "He *thought he was an excellent judge of wine*", podemos comprovar a simplificação do vocabulário escolhido na adaptação, na busca por atingir seu público leitor. Na primeira, temos o uso do verbo acompanhado de um pronome reflexivo, já na segunda temos apenas o verbo.

Além disso, a palavra “*connoisseurship*” provém de “*connoisseur*”, de origem francesa, que significa que a pessoa possui vasto conhecimento sobre vinhos. Tal palavra é substituída, em sua adaptação, por “*excellent judge of wine*”, de forma mais simplificada e mais utilizada nos dias de hoje. O mesmo ocorre com o verbo “*encounter*”, substituído por “*meet*”.

Fase de ações:

> **I said to him -- "My dear Fortunato, you are luckily met**. How remarkably well you are looking **to-day**! But I have received a **pipe** of what passes for Amontillado, and I have my doubts" (POE, 1846, p.1).
> "**My dear Fortunato," I said, "I´m afraid I have been very stupid**. The man who sells me wine said he had a **rare barrel** of Amontillado wine. I believed him and I bought it from him. But now, I am not so sure that the wine is really Amontillado"(POE, 2006, p.1).

Em sequência, na fase de ações, notamos a presença de acontecimentos que são desencadeados pela perturbação anteriormente mencionada e a fase de resolução, a introdução de acontecimentos que podem levar a uma redução da tensão.

Nessa fase de ações, Montresor se mostra feliz ao encontrar Fortunato. Ironicamente, ele exalta o conhecimento por vinhos de Fortunato. Essa ação irá desencadear todo o eixo narrativo do conto, levando-o até a situação final. Novamente, percebemos que a construção linguística da releitura se mostra mais próxima de um público leitor da língua inglesa como língua estrangeira, recorrendo a construções mais simples.

No texto adaptado, advérbios (*luckly*) são retirados para dar margem a uma linguagem mais simples. Na obra original, percebemos a construção de palavras como “*to-day*”, não mais utilizadas atualmente. Há também a substituição de “*pipe*” por “*barrel*” e, no texto adaptado, a inclusão de “*rare*” demonstrando ao leitor desavisado que se trata de um vinho muito raro e especial.

Fase de resolução:

> **"Let us go, nevertheless**. The cold is merely nothing. Amontillado! **You have been imposed upon; and as for Luchesi, he cannot distinguish Sherry from Amontillado**" (POE, 1846, p.2).

> **"I dont care," he said**. "**I am the only person who can tell you if your wine man has cheated you. Lucresi cannot!"** (POE, 2006, p.2).

Em ambas as produções, apesar do vocábulo diferenciado, percebemos que o convite feito por Montresor foi aceito por Fortunato, demonstrando ao leitor que seus planos estavam próximos de serem atingidos.

No texto adaptado, percebemos uma reescrita do excerto em questão, além da omissão de uma informação que permeia o texto original que é o frio que Fortunato sente, causado pelo seu trajeto em direção ao subterrâneo do castelo. Entretanto, essa informação aparece em outros momentos na obra adaptada.

A utilização de "*impose upon*" demonstra uma linguagem formal que era utilizada na época da obra original. Dessa forma, em sua adaptação, optou-se por reescrever o período, deixando a linguagem mais simples e clara.

Fase de situação final:

> No answer still. I thrust a torch through the remaining aperture and let it fall within. There came forth in return only a jingling of the bells. My heart grew sick – on account of the dampness of the catacombs. I hastened to make an end of my labour. I forced the last stone into its position; **I plastered it up**. Against the new masonry **I reerected the old rampart of bones.For the half of a century no mortal has disturbed them. In pace requiescat!** (POE, 1846, p.6).

> I hurried to put the last stone into the wall and **put the cement around it. Then I pushed the pile of bones in front of the new wall I had built.**
> **That was fifty years ago**. **For half a century now, no one has touched those bones.** "**May He rest in peace**!" (POE, 2006, p.4).

A situação final é apresentada de maneira a explicitar o novo estado proporcionado pela resolução dos fatos. Apesar de a adaptação trazer menos descrições, e ausência de expressões idiomáticas, podemos perceber que os planos de Montresor foram atingidos e que a tão planejada vingança tinha chegado ao seu fim.

Novamente, percebemos no texto adaptado uma simplificação da linguagem fazendo com que alguns de seus elementos literários sejam perdidos, entretanto, sem comprometer o enredo. *Phrasal verbs* são substituídos por verbos em tempos simples e afixos são evitados. A linguagem formal é substituída pela linguagem simples, como podemos comprovar em "*I plastered it up*" por "*I put cement around it*" ou em "*old rampart of bones*" por "*pile of bones*".

A simplificação também ocorre na frase “*for half a century*” por “*fifty years ago*” e em “*no mortal has disturbed them*” por “*no one has touched those bones*”. Com isso, verificamos que a adaptação busca evitar o uso de pronomes (*them*) ressaltando os nomes (*bones*) de forma a deixar claro ao leitor do que se trata.

Por fim, a utilização da frase “*In pace requiescat*” nos dá margem a duas interpretações. Primeiramente, a de que ela significa que Montresor deseja, ironicamente, que Fortunato descanse em paz, depois de ter cometido o crime. Em segundo lugar, se verificarmos apenas o significado da expressão “*in pace*” verificamos que ela significa uma prisão monástica segura, oferendo ao leitor um duplo significado. Na versão adaptada, a linguagem utilizada “*rest in peace*” está em consonância com o contexto de produção dos dias de hoje, sem deixar lacunas para a dupla interpretação.

Ao nos remetermos ao título, percebemos que ele nos chama a atenção para algo que pode levar à felicidade, apreciação, visto que se trata de um vinho extremamente raro e que, ironicamente, levou Fortunato à morte. Há ainda, muita simbologia relacionada à maçonaria como a pá, o gesto ao abrir o vinho e outros que poderiam ser explorados ao longo da narrativa.

As fases descritas anteriormente podem sofrer alterações dependendo da complexidade do conto, oscilando entre ações e complicações até chegar a uma situação final. Se analisarmos mais detalhadamente, poderíamos elencar, no referido conto, mais ações e resoluções, entretanto nosso objetivo aqui foi de exemplificação.

Acreditamos que, ao conhecer o funcionamento da sequência que é determinante nos contos analisados, podemos contribuir para um melhor entendimento, de forma a compreender como se dá o desenvolvimento da textualidade nesse tipo específico de gênero.

3.4 Síntese Do Capítulo: Quais são as características do gênero conto consideradas como potências para o seu ensino?

Devido ao número elevado de saberes necessários para a modalização do gênero conto, retomaremos alguns de seus princípios fundamentais

para que então possamos tecer nossas considerações acerca da pergunta a que nos propomos a responder neste capítulo.

Como já informado, o modelo didático compreende três princípios, sendo o princípio de legitimidade, de pertinência e de solidarização (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004). O primeiro trata dos saberes teóricos necessários para sua modelização, o segundo, das capacidades dos alunos envolvidos bem como os objetivos da escola e o terceiro, a coerência entre os saberes e os objetivos.

Somado a isso, o modelo didático deve contemplar os diferentes estudos sobre o gênero proposto uma vez que esse tem o objetivo de ser um objeto a ser ensinado. Para tanto, elementos como suas características de produção, forma, elementos constitutivos entre tantos outros se tornam necessários para que a transposição didática desse gênero ocorra.

Como próprio da natureza do modelo didático, ele deve apresentar duas características: a primeira, que seja um instrumento que oriente as intervenções dos professores que optarem por utilizá-lo; a segunda, que indique quais elementos desse gênero em específico podem ser considerados como ensináveis. A partir desses elementos, o professor que o utilizar poderá propor atividades significativas em suas sequências didáticas.

Diante do exposto e da natureza do nosso objeto de discussão que é o modelo didático, propomo-nos a responder quais são as características do gênero conto consideradas como potenciais para o seu ensino.

Para contemplarmos as exigências prescritivas, discutimos brevemente as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de modo a sustentar que o referido documento sugere que sejam trabalhados nas escolas diferentes gêneros textuais que circulam nas diversas esferas sociais. Para que isso ocorra, o professor pode utilizá-lo como objeto de ensino, adaptando-o, transformando-o, sempre que necessário.

Para que haja tal transposição, o professor deve ter as bases teóricas e metodológicas necessárias, sobretudo ao longo de sua formação inicial, momento dedicado ao estudo, ao ensino e à pesquisa.

Com isso, constatamos que o contexto educacional dos APPes sugere a falta de um espaço propiciador de momentos de reflexão sobre a utilização de textos da esfera da criação literária como objeto de ensino. Tal fator é decorrente de uma matriz curricular e ementas desatualizadas, à época, e que refletiam

diretamente nas ações desses acadêmicos na escolha dos gêneros a serem transpostos didaticamente – gêneros da esfera da criação literária nunca eram escolhidos para as regências. A partir desta pesquisa, os APPes puderam refletir sobre o referido processo, contribuindo efetivamente para a sua transformação e também para a formação dos alunos das séries subsequentes.

Para que pudéssemos levantar os dados específicos do modelo didático no gênero proposto, além das leituras teóricas realizadas tanto no âmbito da formação de professores, documentos prescritivos, como também sobre gêneros textuais e ensino, fizemos a seleção de dez contos que seriam lidos pelos APPes para serem escolhidos e utilizados na SD base e na SD gerada.

Após a leitura e escolha dos contos, procedemos ao levantamento das características fundamentais desse gênero como um todo, a partir dos teóricos da área, para então chegarmos às suas especificidades.

De modo geral, os contos, pertencentes à esfera da cultura literária ficcional, possuem o aspecto tipológico do narrar, são curtos em extensão e tem o objetivo principal de manter a atenção de seu leitor. Possuem no máximo três personagens e grande densidade dramática.

Defendemos a teoria de Poe, exposta por Gotlib (2003), de que o conto deve ser lido de uma só vez. Isso reflete evidentemente na sua extensão e forma como o escritor-contista capta a atenção de seu destinatário, considerando o efeito que deseja causar.

Em relação aos elementos que o compõem, destacamos a linguagem utilizada e o efeito que ela causa no leitor, principalmente considerando um leitor de língua inglesa como língua estrangeira. Comparações, associações, palavras, repetições, frases, diálogo, metáforas e estilo são aspectos semiológicos que fazem parte da linguagem e que estão presentes nos contos de forma planejada pelo autor e que merecem nossa atenção.

Devido à sua extensão, há um número menor de palavras que os romances, mas isso não exclui a possibilidade de possuir um nível de complexidade que, por conseguinte, refletirá nas ações e resoluções presentes no conto.

Após a primeira leitura dos APPes, percebemos o quão difícil seria a nossa tarefa uma vez que estavam utilizando um texto autêntico, de grande densidade psicológica, de Virginia Woolf. As dificuldades apareceram logo no início, quando tentaram recorrer ao tradutor e a outras versões sem critérios de análise.

Com isso, constatamos que, para esse contexto específico, os elementos do conto deveriam sinalizar para auxiliar o acesso ao texto literário por meio de sua linguagem, isto é, a língua inglesa.

Os elementos que consideramos basearam-se, principalmente, nas pesquisas apresentadas por Cohen (1963), Fuller e Kinnick (1963), Ridout e Stuart (1965) Grover (1988), Leite (1989), Gancho (1991) e Gotlib (2003). Ainda, nas discussões sobre o letramento literário (COSSON, 2007; WIELEWICKI, 2011).

A partir do levantamento realizado, destacamos a importância da posição do narrador, do título do conto, dos personagens (nomes, descrições e ações), do enredo, da moral, dos elementos simbólicos que contribuem para a forma como a história é narrada. Somado a isso, temos a descrição do ambiente, tempo, clima psicológico (atmosfera), a ordem da história e o final. Ressaltamos, também, o estilo do escritor, os destinatários da obra e as esferas e suportes em que o gênero circula socialmente, além do contexto social em que a obra foi escrita.

Além dos elementos mencionados, defendemos a utilização da sequência narrativa (BRONCKART, 2009) para análise dos contos bem como para o auxílio na compreensão do enredo. A referida sequência é composta por cinco fases: a situação inicial, a complicação, as ações, as resoluções e a situação final.

Evidentemente que as características citadas podem estar presentes no conto em maior ou menor proporção. Cabe àquele que quiser utilizá-lo como objeto a ser ensinado dar a devida importância a elementos que contribuam para efetivar o trabalho didático com o conto. Portanto, devemos estar sempre atentos a fatos significativos que podem, por ventura, não estar contemplados nas análises apresentadas – o modelo didático nunca esgota um gênero.

Em relação à utilização dos elementos elencados neste capítulo, vale destacar que as atividades propostas com o conto *The haunted house* exigiram uma pesquisa específica acerca do contexto de produção e estilo da autora para que pudéssemos pensar na transposição didática de seus elementos. Ainda, consideramos que o nosso público alvo seriam alunos do curso de Letras, com habilitação em inglês e português. Portanto, mantivemos nossas análises em um texto autêntico escrito em língua inglesa.

Diferentemente do conto de Virginia Woolf, *The cask of amontillado* foi proposto a alunos do 1º. e 3º. anos do ensino médio, o que nos fez refletir sobre a possiblidade de utilizarmos um texto adaptado.

Evidentemente que há muitos críticos que condenam o uso de textos literários adaptados e ainda outros que condenam a utilização de textos literários traduzidos. Entretanto, não podemos fechar os nossos olhos para uma realidade que está inserida nas escolas e também nas universidades.

Portanto, é o momento de considerarmos o sistema de ensino real e abordarmos tais assuntos com mais frequência na academia, de modo que os nossos futuros professores reflitam sobre suas escolhas e por que não auxiliá-los nesse processo? Acreditamos que seja o momento de trazermos para a sala de aula textos que discutam tradução, literatura comparada e teorias sobre a adaptação de tais textos, a fim de contribuir com que as escolhas sejam feitas de forma consciente, coerente e sustentadas teoricamente.

CAPÍTULO IV – O CONTO NOS LIVROS DIDÁTICOS APROVADOS PELO PNLD

(...)
A moment later the light had faded. Out in the garden then? But the trees spun darkness for a wandering beam of sun. So fine, so rare, coolly sunk beneath the surface the beam I sought always burned behind the glass. Death was the glass; death was between us, coming to the woman first, hundreds of years ago, leaving the house, sealing all the windows; the rooms were darkened. He left it, left her, went North, went East, saw the stars turned in the Southern sky; sought the house, found it dropped beneath the Downs. "Safe, safe, safe," the pulse of the house beat gladly. 'The Treasure yours."
(...)

Figura 11 – O conto nos livros didáticos aprovados pelo PNLD[61] – esquema de análise.



Fonte: Autora.

[61] Para nossas análises selecionamos apenas o livro didático do aluno. Portanto o manual do professor não é objeto de nossas análises.

NESTE CAPÍTULO, analisamos as sete coleções dos livros aprovados pelo PNLD para que possamos identificar aqueles que contemplam o gênero conto como um instrumento norteador para o ensino de língua inglesa. Para tanto, apresentamos o mapeamento dos gêneros a partir das análises das unidades que possuam o conto, considerando o contexto de produção, o plano textual global, as capacidades de linguagem, os elementos do conto conforme modelo didático, os elementos dos multiletramentos e a organização textual. Para uma melhor contextualização, abordamos, a seguir, o Programa Nacional do Livro Didático.

4.1 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)

O PNLD, um programa do Governo Federal brasileiro, busca subsidiar o trabalho do professor em sala de aula ao distribuir livros didáticos gratuitamente aos alunos da rede pública de educação básica.

Para garantir a qualidade dos livros adotados, a equipe de avaliação do Ministério da Educação, composta por professores universitários e também da rede básica de ensino, faz uma análise baseada em critérios definidos e divulgados a todos os interessados em participar com a sua publicação. Após avaliação, divulga-se a listagem dos livros e coleções aprovados no Guia de Livros Didáticos, um material distribuído a todas as escolas públicas e que contém resenhas das coleções para que o professor possa escolher aquelas que mais se adaptem ao Projeto Político Pedagógico de sua escola.

O Programa, que ocorre em ciclos trienais alternados, atende a todos os segmentos educacionais: ensino fundamental I e II e ensino médio. No ensino médio, foco de nossa pesquisa, o Programa contempla livros didáticos de matemática, geografia, história, física, química, biologia, sociologia, filosofia, língua portuguesa e língua estrangeira, podendo ser inglês ou espanhol.

O Guia de Livros Didáticos PNLD 2012 de Língua Estrangeira Moderna para o ensino médio foi publicado em 2011, pelo Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Importante destacar que é a primeira vez que o componente curricular Língua Estrangeira Moderna foi incluído pelo PNLD na área de Linguagem, Códigos e suas

Tecnologias, dando o merecido reconhecimento à importância do papel da Língua Estrangeira Moderna na formação do indivíduo.

Com um total de sessenta e sete páginas, o Guia é composto por seis sessões, sendo: 1) apresentação, 2) coleções selecionadas, 3) quadro comparativo das coleções de língua estrangeira moderna, 4) ficha de avaliação, 5) resenhas de espanhol e 6) resenhas de inglês.

A apresentação tem como destinatário o(a) professor(a) que irá analisar a coleção a ser adotada para seus alunos. Em seguida, nas coleções selecionadas, encontramos os critérios eliminatórios comuns a todas as áreas e os critérios eliminatórios específicos da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Língua Estrangeira Moderna. Nessa, fica evidente a concepção de linguagem que norteou a avaliação das coleções, isto é, o

> entendimento da linguagem como atividade social e política, que envolve concepções, valores e ideologias inerentes aos grupos sociais; atividade em permanente construção, por isso heterogênea e historicamente situada; prática discursiva, expressa por meio de manifestação verbal e não verbal e que se caracteriza em diferentes línguas e culturas (BRASIL, 2011, p.10).

A partir dessa concepção, as coleções foram avaliadas quanto aos temas e à seleção e diversidade dos gêneros presentes, além da sistematização dos conhecimentos linguísticos, importância dada ao leitor autônomo, valor atribuído à produção escrita e oral, intertextualidade e uso estético da linguagem, de forma a contribuir com a formação cidadã de nossos alunos.

Após as informações sobre as coleções selecionadas, podemos visualizar, de modo sintético, o quadro comparativo das coleções de língua estrangeira moderna. O referido quadro oferece informações sobre o quanto cada coleção atende aos critérios de avaliação que foram especificados pelo Programa.

A ficha de avaliação (Anexo A), organizada em onze blocos, garante aos avaliadores um instrumento para registro dos critérios gerais e específicos sobre cada volume das coleções, considerando o Livro do Aluno, o Manual do Professor e o CD de áudio.

Na seção de resenhas de espanhol, podemos encontrar as resenhas das três coleções selecionadas, do total de doze participantes. Portanto, nove coleções foram excluídas. Por fim, nas resenhas de inglês, temos acesso à

descrição das sete coleções selecionadas, das vinte participantes. Portanto, um total de treze coleções não atenderam aos critérios de avaliação exigidos pelo Programa.

As coleções de inglês que foram aprovadas são: *English for all, Freeway, Globetrekker, On Stage, Prime, Take Over* e *Upgrade*. As resenhas dos livros mencionados sintetizam os critérios de avaliação e estão divididas em: 1) visão geral, 2) descrição, 3) análise e 4) em sala de aula.

Ainda, vale ressaltar que os livros de língua inglesa aprovados pelo PNLD chegaram às escolas enquanto a presente pesquisa se desenvolvia, fato este que nos levou a analisar a forma pela qual tais coleções avaliadas e aprovadas lidaram com o gênero conto em suas unidades didáticas, uma vez que se constituem como referência em suas propostas de atividades de coleções que atenderam a critérios específicos de análise.

A partir da nossa proposta de pesquisa de investigar os livros didáticos que contemplam o gênero conto como um instrumento norteador do ensino de LI, especificamente aqueles aprovados pelo PNLD, apresentamos, a seguir, o levantamento da organização textual de cada coleção[62], considerando todos os gêneros textuais apresentados, bem como a análise daqueles que se intitulam como conto.

4.2 O GÊNERO TEXTUAL CONTO NA COLEÇÃO *ENGLISH FOR ALL*

A coleção foi publicada pela Editora Saraiva, em 2010, pelas autoras Eliana Aun, Maria Clara Prete de Moraes e Neuza Bilia Sansanovics. Todas as autoras são licenciadas em Português/Inglês e trabalham na rede particular de ensino de São Paulo.

A coleção é composta por três volumes, organizados em dez unidades cada. Ao longo das unidades há duas propostas de projetos e uma autoavaliação após a quinta unidade e outra após a décima. Ainda, ao final, há uma seção chamada *Grammar Reference*, listagem de verbos irregulares e um glossário.

[62]Ressaltamos que a quantificação dos gêneros nas tabelas refere-se àqueles que são tratados como principais nas atividades, no sentido de que o nosso objetivo não era o de apresentar uma quantificação exata, mas sim uma referência dos gêneros abordados.

No primeiro volume da coleção *English for all,* encontramos tipos diferentes de organização textual[63]: artigo acadêmico (1), mapa (2), artigo informativo (5), história em quadrinhos (1), introdução de livro (1), biografia (1), capas de revistas (1), excerto de um romance (1), crítica literária (1), artigo opinativo (1) e gráfico (1), totalizando onze tipos de gêneros textuais trabalhados ao longo das dez unidades. Dentre os gêneros textuais apresentados, destacamos os gêneros excerto de um romance e crítica literária por pertencerem à esfera da criação literária. Entretanto, não identificamos o gênero conto.

No segundo volume da coleção *English for all*, há doze tipos diferentes de organização textual, sendo: anúncio publicitário (1), artigo de divulgação científica (2), artigo técnico (1), artigo de opinião (2), artigo informativo (3), artigo institucional (1), citação (1), conto (2), depoimento (2), entrevista (1), resenha (1) e trecho de um guia turístico (1).

Dos doze tipos diferentes de organização textual, apenas duas pertencem à esfera da criação literária, os gêneros textuais conto e resenha literária. A maior ocorrência é do gênero artigo informativo (3), seguido pelo artigo de divulgação científica (2), artigo de opinião (2), conto (2) e depoimento (2); os demais apesentam apenas uma ocorrência. O gênero textual conto está presente nas unidades um (1) e sete (7), intituladas *What is your favorite type of book* e *Talking about prejudice*, respectivamente.

A primeira unidade apresenta o gênero conto e resenha como aqueles a serem trabalhados. Como conhecimento de mundo é requerido do aluno uma apreciação literária, utilizando gêneros literários no vocabulário, com o objetivo de o aluno elaborar um texto (resenha) sobre um livro que tenha lido. As autoras dividem a unidade 1*, What is your favorite type of book?,* composta por doze páginas, a partir de dois textos, denominados Text 1 (*A short story: the landlady* – texto principal) e Text 2 (*Ricklibrarian* – texto complementar). Tendo em vista que o segundo texto é uma resenha literária, analisaremos apenas o texto caracterizado como conto.

O primeiro texto (Text 1) intitula-se *A short story: the landlady*, da obra *Kiss Kiss*, de autoria de Roald Dahl. O conto foi originalmente publicado na revista The New Yorker, em 1959 e depois na antologia Kiss Kiss, em 1970, pela

[63] A organização textual já é dada no sumário da coleção, portanto, reproduzimos aqui apenas a classificação já feita pelas autoras.

Michael Joseph Ltda em associação com a Penguin Books, U.S.A. A obra é composta por onze contos e *The landlady* é o primeiro deles. Dentre os textos a que tivemos acesso[64], não houve alteração do texto publicado em 1959 para o texto disponibilizado no material didático. Para fins didáticos, o conto não foi reproduzido em sua totalidade, contendo recortes em diversas partes. Como resultado, o conto adaptado foi distribuído em duas páginas, com três (3) imagens desenvolvidas para este fim e cinquenta e duas (52) linhas. Além disso, há um total de dez (10) páginas que compõem as atividades da primeira parte da unidade, somando texto e atividades.

Quadro 14 - Plano textual global - *English for all* volume 02 unidade 01 texto 01 gênero textual conto - atividades que antecedem o texto.

Descrição da atividade	Objetivo específico
Duas perguntas em português	(1) Relatar se gosta de ler e (2) Indicar o tipo preferido de leitura
Três perguntas em inglês para serem respondidas a partir da leitura do texto.	Responder sobre (1) o livro em que podemos encontrar o conto; (2) quem é o autor; (3) onde e quando ele foi impresso.

Fonte: Autora.

A primeira página da unidade apresenta o título e, em seguida, duas perguntas em português, questionando se o aluno gosta de ler e o tipo de leitura preferida. Em seguida há a indicação "*Text 1*", seguida por três perguntas em inglês. Para respondê-las o aluno é orientado a ler o texto. Como pudemos observar no quadro 14, as perguntas objetivam que o aluno busque informações no texto sobre o tipo de livro em que o conto pode ser encontrado, além de informações sobre a autoria, momento e local em que foi impresso.

A seguir, apresentamos nossas análises no que diz respeito à potencialidade de desenvolvimento das capacidades de linguagem e relação com o gênero da esfera literária.

[64] A exemplo do pesquisado em http://www.nexuslearning.net/books/Holt-EOL2/Collection%203/landlady.htm.

Quadro 15 - Capacidades de linguagem e relação com o gênero conto – *English for all* volume 02 unidade 01 texto 01 – atividades que antecedem o texto

Atividades que antecedem o texto 01.	Objetivos	Potenciais capacidades de linguagem priorizadas	Possível relação com o gênero [65]conto.	Idioma utilizado
Você gosta de ler?	Relatar se gosta de ler.	CA, CS	Nenhuma	LP
Qual é o seu tipo de leitura preferido?	Indicar o tipo preferido de leitura.	CA, CS	Nenhuma	LP
1. In which book can you find this short story?	Identificar o título do livro.	Busca de informação	Nenhuma	LI
2. Who is the author?	Reconhecer o nome do autor.	Busca de informação	Nenhuma	LI
3. Where and When was it printed?	Identificar o local e momento de impressão	Busca de informação	Nenhuma	LI

Fonte: Autora.

Como mencionado anteriormente, há duas perguntas em língua portuguesa e três em língua inglesa. Tanto a primeira quanto a segunda fazem com que o aluno traga para a sala de aula informações sobre o possível gosto pela leitura e, em caso afirmativo, seu tipo preferido. Entendemos que, nesse momento, o aluno deva articular o seu conhecimento prévio sobre os livros lidos ao longo de sua vida, destacando aquele de que mais gosta. Muito embora haja o potencial para desenvolvimento das capacidades de ação e significação nesse momento, uma vez que seria o momento de articular o seu conhecimento de mundo sobre aquela situação, não há atividades que busquem algo a mais com essa informação, limitando-se apenas a identificação de dados.

Nas próximas três perguntas, em língua inglesa, percebemos também que se referem meramente à busca de informações, portanto, não é possível reconhecer a mobilização de nenhuma capacidade de linguagem nesse

[65] A categoria “Possível relação com o gênero” tem como objetivo apresentar o olhar da pesquisadora sobre elementos que poderiam ser ensináveis ao lidar com o gênero conto a partir do levantamento feito no modelo didático do gênero conto.

momento, uma vez que bastava ao aluno olhar tais informações na fonte, logo abaixo da última frase do conto apresentado.

No que diz respeito à potencial relação com o gênero da esfera literária, identificamos apenas a busca por informações específicas, sem contribuir especificamente para a apreensão do gênero conto.

Nas oito páginas seguintes, há as seções intituladas *comprehension, thinking about the text, vocabulary study, vocabulary expansion, listening activity, language in use, communicative activity* e *writing.* Em *comprehension*, há cinco atividades distribuídas em uma página e meia, como podemos observar a seguir:

Quadro 16 - Plano textual global - *English for all* volume 02 unidade 01 texto 01 - *comprehension.*

Descrição da atividade	Objetivo específico
A – Quatro frases em inglês para serem completadas com informações sobre os personagens.	Dar sentido às frases a partir de palavras a serem completadas do texto.
B – Seis frases em inglês para que o aluno marque com um “x” as corretas.	Reconhecer as frases corretas, segundo o texto.
C – Quatro perguntas em inglês para serem respondidas por completo.	Interpretar o texto a partir das perguntas apresentadas.
D – Quatro citações retiradas do texto para que o aluno reconheça o locutor.	Reconhecer as falas de cada personagem
E – Quatro informações para serem encontradas no texto.	Buscar informações específicas

Fonte: Autora.

As atividades de compreensão, em sua maioria, buscam orientar o aluno à interpretação de texto do texto principal (text 01). A seguir, apresentamos a relação das atividades com o possível potencial para o desenvolvimento das capacidades de linguagem e relação com o gênero da esfera literária.

Quadro 17 - Capacidades de linguagem e relação com o gênero conto – *English for all* volume 02 unidade 01 texto 01 – *comprehension.*

Atividades posteriores ao texto: Comprehension	Objetivos	Potenciais capacidades de linguagem priorizadas.	Possível relação com o gênero conto.	Idioma utilizado
A – Complete the sentences. 1. The main characters in this short story are __and __.[66]	Dar sentido às frases a partir de palavras a serem completadas do texto	CA, CLD	Enredo	LI
B – Mark all the correct sentences with an X 1. ( ) Billy thought a pub would be a decent place to stay in.	Reconhecer as frases corretas, segundo o texto.	CA, CLD	Enredo	LI
C – Answer the questions in full. 1. What was Billy doing when he saw the printed notice? Describe the street.	Interpretar o texto a partir das perguntas apresentadas.	CA, CLD	Enredo, ambiente.	LI
D – Who said what? Billy or the landlady? 1. "(…) wasn´t that the name of the Eton schoolboy who was on a walking-tour through the West country (…)."	Reconhecer as falas de cada personagem a partir dos excertos dados.	CA, CLD	Personagem	LI
E – Find in the text. 1. Where Billy came from....	Buscar informações específicas	Busca de informações	Nenhuma	LI

Fonte: Autora

Podemos perceber, a partir do quadro 17, que as atividades de compreensão de texto possuem potencial para mobilizar, em sua maioria, as capacidades de ação e linguístico-discursivas dos alunos, uma vez que constituem, entre outras funções, o reconhecimento da mensagem do texto para construção de sentido. Quanto à relação com o gênero da esfera da criação literária, há um

[66] A título de exemplificação de cada atividade, disponibilizamos apenas a primeira frase de pertencente à atividade a ser analisada.

potencial de desenvolvimento quanto ao enredo, visto que ele está ligado à apresentação geral do conto. Evidentemente que a proposição das atividades mencionadas não faz a relação consciente do enredo, isto é, não apresenta a sua definição nem mostra claramente como ele é desenvolvido.

Após a seção *comprehension,* há a seção *Thinking about the text*, composta por três atividades distribuídas em meia página. Aqui é propiciado um espaço para discussão e posicionamento de suas ideias.

Quadro 18 - Plano textual global - *English for all* volume 02 unidade 01 texto 01 - *thinking about the text.*

Atividades posteriores ao texto 01. *Thinking about the text*.	**Objetivos**
A. Uma pergunta e seis alternativas com diferentes tipos de gêneros literários.	Reconhecer o gênero do conto The *Landlady*.
B. Uma questão para ser respondida em português justificando a escolha da resposta anterior.	Fazer o aluno reconhecer o gênero literário comprovando com uma passagem do texto.
C. Uma questão em português para ser respondida a partir da relação de um ditado popular com o conto lido.	Mobilizar no aluno a capacidade de relacionar o conhecimento prévio sobre um ditado popular com o conto lido.

Fonte: Autora.

Como podemos perceber, há três atividades da seção *Thinking about the text* em língua portuguesa. A primeira leva em consideração o reconhecimento do texto com o seu respectivo gênero, a exemplo de comédia, aventura, romance, entre outros. Após, o aluno deve justificar a sua resposta, exemplificando-a. Por fim, o aluno deve relacionar um determinado ditado popular com o conto em questão. A seguir, prosseguiremos com as nossas análises.

Quadro 19 - Capacidades de linguagem e relação com o gênero conto – *English for all* volume 02 unidade 01 texto 01 – *thinking about the text.*

Atividades posteriores ao texto 01. *Thinking about the text*	**Objetivos**	**Potenciais capacidades de linguagem priorizadas**	**Possível relação com o gênero conto**	**Idioma utilizado**
A. Como você classificaria o texto "The Landlady"? 1. ( ) comédia.	Reconhecer o gênero do conto The *Landlady*.	CA, CLD	Identificação da classificação do gênero.	LP
B. Justifique sua resposta, em português, exemplificando-a com trecho(s) que melhor passe(em) essa ideia.	Fazer o aluno reconhecer o gênero literário comprovando com uma passagem do texto.	CA, CLD	Identificação da classificação do gênero.	LP
C. Relacione o ditado: "As aparências enganam" com o conto "The Landlady".	Mobilizar no aluno a capacidade de relacionar o conhecimento prévio sobre um ditado popular com o conto lido.	CA	Tema	LP

Fonte: Autora.

Em três atividades apresentadas na seção *Thinking about the text*, identificamos a possível relação com as capacidadesde ação e, em duas, as capacidades linguístico-discursivas, vista a necessária classificação do gênero da esfera literária em questão. Vale destacar que o gênero aqui se refere à classificação em sua relação com a comédia, aventura, etc., e não ao gênero conto. Por conta disso, observamos que, para respondê-las, o aluno limita-se apenas à identificação e busca de informações. Ainda, na atividade C, dessa seção, que o aluno deve mobilizar seu conhecimento prévio sobre o ditado popular a fim de fazer alguma relação com o conto lido.

Com isso, ao fazermos a relação com o gênero da esfera literária, podemos dizer que há a mobilização do conhecimento do aluno pelas classificações existentes no referido gênero em relação ao apresentado no texto (atividades A e B), além de mobilizar seu conhecimento quanto à temática de um ditado popular com a

temática do conto. Entretanto, em nenhum momento há a formalização de tais conceitos ao longo das atividades.

Na próxima seção, *Vocabulary Study*, as atividades consideram a expansão e aquisição de novo vocabulário, como podemos observar a seguir:

Quadro 20 - Plano textual global - *English for all* volume 02 unidade 01 texto 01 - *vocabulary study.*

Atividades posteriores ao texto 01 – *Vocabulary study*	**Objetivos**
A. Cinco figuras e linhas abaixo para inserir os nomes.	Nomear figuras para expansão do vocabulário.
B. Duas colunas para serem associadas palavras e seus significados e cinco frases para serem completadas com as palavras da primeira coluna.	Associar palavras e significados para que sejam utilizadas para dar sentido às frases seguintes.
C. Quatro palavras com a respectiva indicação do parágrafo onde o seu antônimo pode ser encontrado.	Buscar informação.

Fonte: Autora.

Na primeira atividade da seção vocabulário, o aluno deve fazer o reconhecimento das figuras com as palavras correspondentes em inglês, palavras essas presentes no texto. Em seguida, espera-se que o aluno relacione as colunas a partir do significado das palavras e, depois de feita a associação, complete as lacunas de frases que não possuam relação alguma com o texto. Por fim, o aluno deve buscar no texto o antônimo das palavras dadas – a indicação do parágrafo é feita para agilizar a busca.

Quadro 21 - Capacidades de linguagem e relação com o gênero conto – *English for all* volume 02 unidade 01 texto 01 – *vocabulary study.*

Atividades posteriores ao texto 01 – *Vocabulary study*	**Objetivos específicos.**	**Potenciais capacidades de linguagem priorizadas**	**Possível relação com o gênero conto**	**Idioma utilizado**
A. Name the things below.	Escrever o nome das figuras.	CLD	Nenhuma	LI
B. Match the columns and complete the sentences with words from the first column. 1. slow [ ] a little a. This book is __ difficult, but my boyfriend is going to read it.	Relacionar as colunas de acordo com os significados das palavras e completar frases em seguida.	CLD	Nenhuma	LI
C. Go through the text and find the opposite of […]	Encontrar, no texto, o antônimo das palavras dadas.	Busca de informação	Nenhuma	LI

Fonte: Autora.

Como podemos observar no quadro 21, não houve, nessas atividades, o reconhecimento do gênero conto enquanto um gênero a ser apreendido. Mesmo considerando o trabalho com vocabulário, compreende-se que há uma potencialidade a ser desenvolvida a partir, por exemplo, de mapas semânticos ligados à temática abordada, fazendo com que as palavras tenham significado na história. Muitas palavras são de extrema importância ao gênero, mas devemos fazer essa relação nas atividades de modo que elas tenham uma real função no desenvolvimento do conto, e o aluno deve tomar consciência disso.

A próxima seção, *Vocabulary Expansion*, é composta por uma página com a apresentação de diferentes tipos de livros (classificação), além de uma tabela com o título de seis livros, seus respectivos escritores e dois tipos de gêneros literários para que o aluno sublinhe a opção correta. Acreditamos que a atividade exija apenas a inferência do aluno acerca do gênero ao qual cada obra pertença, uma vez que não há outro tipo de atividades que vá além da referida indicação. Uma possível capacidade de linguagem que poderia ser desenvolvida seria a capacidade

de ação, mas, considerando que não há outra atividade complementar a essa, o objetivo único é a expansão de vocabulário relacionado aos diferentes tipos de classificações de um livro, a exemplo de romance, comédia, fantasia, entre outros.

Em *Listening Activity*, distribuída em meia página, o aluno é levado a ouvir uma conferência dada por J.K. Rowling a fim de assinalar as alternativas corretas de três questões.

Quadro 22 - Plano textual global - *English for all* volume 02 unidade 01 texto 01 - *listening activity.*

Atividades posteriores ao texto 01 – *Listening Activity*	**Objetivos**
Nesta seção há duas frases introdutórias de modo a contextualizar a atividade que será feita, isto é, que se trata de uma conferência dada pela escritora J.K. Rowling na Rádio City Music Hall em Nova Iorque, em primeiro de agosto de 2006. Os alunos devem ouvir e marcar a opção correta das três perguntas que seguem.	
1. Uma pergunta e três opções para marcar a correta.	Identificar a qual livro a autora se refere.
2. Uma frase e três opções de continuação.	Identificar o que a autora estava fazendo na época da entrevista.
3. Uma pergunta e três opções de respostas.	Identificar o que é necessário para que as crianças sejam autores de livros, segundo a opinião da escritora.

Fonte: Autora.

A partir da descrição, podemos inferir que tais atividades consideram informações sobre o livro, momento da entrevista e opiniões. Para respondê-las, os alunos devem atentar às informações dadas pela escritora, no ato da entrevista.

Quadro 23 - Capacidades de linguagem e relação com o gênero conto – *English for all* volume 02 unidade 01 texto 01 – *listening activity.*

Atividades posteriores ao texto 01 – Listening Activity: Listen and mark the correct option	Objetivos	Potenciais capacidades de linguagem priorizadas	Possível relação com o gênero conto	Idioma utilizado
1. Which book is she talking about?	Identificar sobre qual livro a autora está falando.	CA	Título/Enredo	LI
2. At the time of the interview J.K. Rowling was.	Identificar o que a autora estava fazendo na época da entrevista.	Busca de informações	Nenhuma	LI
3. In J.K. Rowling´s opinion what is necessary for kids to be authors?	Identificar o que é necessário para que as crianças sejam autores de livros, segundo a opinião da escritora.	CA	Autor	LI

Fonte: Autora.

Nas atividades de *Listening*, identificamos um potencial de desenvolvimento das capacidades de ação em duas das atividades propostas, uma vez que isso implica uma possível relação que o aluno pode construir a partir de seu conhecimento e/ou representações sobre o texto. Em relação ao potencial desenvolvimento com o gênero conto, identificamos um potencial para a relação do título e/ou enredo, vista a necessidade de reconhecimento do livro, além do reconhecimento do aluno sobre o que é ser um autor, relatado pela autora. Ressaltamos, ainda, que a atividade utilizou informações sobre uma autora que não é escritora de contos, mas de literatura de massa. Vale descatar o enriquecimento dessa atividade se houvesse a escolha por um contista.

Muito embora haja a potencialidade, tanto para as capacidades de ação quanto para os elementos que compõem um texto literário, não observamos relação com a leitura crítica do aluno, restringindo a atividade apenas a responder às perguntas.

A próxima seção, *Language in Use*, está distribuída ao longo de três páginas e busca trabalhar com a temática resenha de livro.

Quadro 24 - Plano textual global - *English for all* volume 02 unidade 01 texto 01 - *language in use.*

Atividades posteriores ao texto 01 – *Language in use.*	**Objetivos**
A. Um quadro composto por seis conjuntos de palavras para serem completadas na resenha do livro *Wake*, feita por Lisa e outro quadro composto por cinco conjunto de palavras para serem completadas sobre o livro *Raven*, feito por Allison.	Completar os textos com o vocabulário indicado para dar sentido ao texto.
B. Imagem de um blog com opiniões de três leitores sobre suas preferências de leituras. Em seguida, três perguntas para serem respondidas.	Buscar informações no texto apresentado (blog) a partir das perguntas dadas.

Fonte: Autora.

Essa seção solicita a leitura e o preenchimento de lacunas de textos que expressam a opinião de duas pessoas sobre os livros que leram (atividade A). Em seguida (atividade B), há textos em formato de *blogs*, com informações de adolescentes sobre suas preferências de leitura, após, há três perguntas específicas em língua inglesa.

Quadro 25 - Capacidades de linguagem e relação com o gênero conto – *English for all* volume 02 unidade 01 texto 01 – *language in use.*

Atividades posteriores ao texto 01 – Language in use.	**Objetivos**	**Potenciais capacidades de linguagem priorizadas**	**Possível relação com o gênero conto.**	**Idioma utilizado**
A. Read and complete Lisa an Allison´s opinions about books they have read.	Completar os textos com o vocabulário indicado.	CLD	Nenhum	LI
B. Dorothy is planning to write a book for teenagers. She is taking part in a blog to check what kinds of books they would like to read. Have a look at their answers and answer the questions about these teenagers.	Responder às perguntas sobre os adolescentes a partir do texto dado.	Busca de informação	Nenhum	LI

Fonte: Autora.

Nas atividades de *Language in Use* constatamos que, em relação à linguagem, é requerido ao aluno que complete um texto com o vocabulário indicado, sem, entretanto, fazer a relação desses com a sua função no texto. Há o potencial para desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas no reconhecimento de operações que exijam a mobilização do conhecimento dos tempos verbais, sintagmas nominais, entre outros, sem, contudo, levar o aluno à tomada de consciência sobre a relevância dessas palavras e expressões para dar sentido ao texto. Já na atividade B, há apenas a busca de informações.

Em *Communicative Activity*, distribuída em meia página, espera-se o desenvolvimento oral do aluno em atividades individuais e em grupo.

Quadro 26 - Plano textual global - *English for all* volume 02 unidade 01 texto 01 - *communicative activity.*

Atividades posteriores ao texto 01	**Objetivos específicos**
Antes das perguntas há quatro linhas informativas sobre a atividade a ser desenvolvida na sequência. O aluno deve perguntar aos colegas o tipo de livro que gostam de ler e informar os nomes dos livros que já leram. O aluno deve descobrir se gosta do mesmo tipo de livro. Para isso, podem utilizar as três perguntas que seguem.	Informar o aluno sobre a atividade
1. Pergunta sobre o tipo de livro que o aluno mais gosta	Utilizar pergunta modelo para uso na interação.
2. Pergunta sobre o autor.	Utilizar pergunta modelo para uso na interação.
3. Pergunta sobre os livros já lidos desse autor.	Utilizar pergunta modelo para uso na interação.
Quadro com onze classificações diferentes de livros.	Auxiliar com o vocabulário a ser utilizado na comunicação.
Tabela com três colunas para serem completadas com: 1) nome do colega, 2) tipos de livros, 3) nome dos livros.	Registrar as respostas da interação com os colegas.

Fonte: Autora.

Em *communicative activity*, o aluno deve perguntar aos seus colegas o tipo de livro favorito, seu respectivo título, para então descobrir se há preferências em comum. Há três perguntas modelo para serem utilizadas na comunicação, um quadro informando as possíveis categorias de gêneros e outro quadro com três colunas para ser completado a partir das respostas obtidas.

Quadro 27 - Capacidades de linguagem e relação com o gênero conto – *English for all* volume 02 unidade 01 texto 01 – *communicative activity.*

Atividades posteriores ao texto 01. Communicative Activity: ask your partners (...)	**Objetivos específicos**	**Potenciais capacidades de linguagem priorizadas**	**Possível relação com o gênero conto.**	**Idioma utilizado**
1. What kind of book do you like best?	Requerer informações sobre o tipo favorito de livro.	CS/busca de informação	Nenhum	LI
2. Who is your favorite author?	Questionar sobre o autor favorito.	CS/busca de informação	Nenhum	LI
3. What book(s) have you read by this author?	Indagar sobre o livro já lido do autor mencionado.	CS/busca de informação	Nenhum	LI

Fonte: Autora.

Como pudemos identificar, a atividade comunicativa mostrada no quadro 27 possui o potencial para o desenvolvimento das capacidades de significação, vista a relação com a realidade do aluno, isto é, requer informações sobre o gosto de leitura do colega. Vale destacar que, muito embora ele possa trazer seu conhecimento de mundo, trata-se apenas da indicação dos nomes e títulos, sem nenhuma atividade que relacione essa informação na construção de outros significados, de modo a contribuir para a formação crítica desse aluno enquanto cidadão do mundo. Em relação ao gênero conto, não constatamos relação alguma, pois refere-se à indicação de romances/livros lidos.

A última seção, *Writing*, é composta por uma folha, que está relacionada parcialmente com as últimas atividades propostas nas seções *Language in use* e *Communicative activity.*

Quadro 28 - Plano textual global - *English for all* volume 02 unidade 01 texto 01- *writing.*

Atividades posteriores ao texto 01 – *Writing*	**Objetivos Específicos**
Frase explicativa sobre a atividade e, logo abaixo, quadro contendo oito grupos de palavras (tópicos sugeridos). Em seguida, linhas para serem utilizadas na escrita.	Escrever uma resenha literária a partir de tópicos sugeridos.

Fonte: Autora.

A atividade de escrita, como observado, propõe ao aluno a escrita de uma resenha sobre um livro que leu e gostou, seguindo alguns tópicos sugeridos.

Quadro 29 - Capacidades de linguagem e relação com o gênero conto – *English for all* **volume** 02 unidade 01 texto 01 – *writing.*

Atividades posteriores ao texto 01 – Writing	**Objetivos**	**Potenciais capacidades de linguagem priorizadas**	**Possível relação com o gênero conto**	**Idioma utilizado**
Suppose you collaborate with a blog like that on pages 12-13. Write a review about a book you read and liked it best. You may use the suggested topics in the box: Name of the book, the writer´s name, type of the book, main characters and their physical characteristics, time and place where the story takes place, summary of the story, opinions about the book.	Mobilizar conhecimentos da escrita em língua inglesa a partir de uma resenha literária	CD, CLD	Personagens e sua descrição, espaço, tempo, enredo.	LI

Fonte: Autora.

A última atividade que envolve o texto 01, texto principal da unidade, propõe uma produção escrita do gênero resenha literária. Evidentemente que, para que o aluno possa efetivamente produzir uma resenha escrita, ele deve ter tido contato com esse gênero ao longo da unidade, fato este que ocorreu apenas uma vez, na seção *Language in Use*.

Apesar disso, consideramos ainda a possibilidade de o aluno buscar, na referida seção, um modelo de estrutura composicional como referência, tendo potencial para o desenvolvimento da capacidade discursiva, mesmo que de forma insuficiente. Ainda assim, é necessário que o aluno mobilize suas capacidades linguístico-discursivas a fim de que o texto se materialize em língua inglesa, articulando vocabulários, tempos verbais, pronomes, enfim, coesão e coerência necessárias e requeridas por um tipo específico de gênero textual. Tais elementos podem ser fornecidos ao longo do contato do aluno com outros exemplos do mesmo gênero textual, para que então possa mobilizar de fato suas capacidades discursivas e linguístico-discursivas.

A partir dos tópicos sugeridos, o aluno deve ser capaz de escrever, a partir do título do livro escolhido, informações sobre a autoria, principais personagens bem como a descrição de suas características físicas, local e momento de produção da história, resumo da história, além de incluir opiniões pessoais acerca desse livro. Em outras palavras, é requerido do aluno a produção de um texto sobre o qual não houve ensino deliberado.

A primeira parte da unidade busca envolver a temática e vocabulário pertinentes ao texto apresentado, considerando o texto como eixo norteador. Há a apresentação de um conto, de resenhas críticas e, por fim, a proposta de uma resenha crítica. Entretanto, há pouca referência aos elementos constitutivos do conto.

Portanto, podemos concluir que a utilização do conto, ao longo dessa unidade, foi realizada de forma periférica, uma vez que o objetivo final é a escrita de uma resenha literária. Além disso, não contribui para a apreensão de gênero textual algum, nem mesmo da resenha, pois não há uma ordem linear nem proposição de atividades que pudessem contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem de um determinado gênero.

Ainda, no segundo volume, há a indicação, no sumário, do gênero conto na unidade sete (07) – *Talking about prejudice* – composta por oito (08)

páginas e dois textos, sendo *Text 1* o texto principal e *Text 2* o texto complementar. O *Text* 1 foi extraído do *Ladies´ Home Journal* em dezembro de 1997, publicado na seção artigos. O *Text 2* é um artigo de opinião, retirado do *Institute for the Healing of Racism*, de Utah, e não há data de publicação.

O *Text 1* possui vinte e uma linhas, uma figura e está distribuído em duas páginas. Há três perguntas de *Pre-reading* e as seções *Comprehension, Thinking about the text, Vocabulary study and expansion, Listening activity, Language in use, Communicative activity* e *Writing.* Após a seção *Comprehension,* há *Thinking about the text*, com três atividades que fazem inferências sobre o texto, de forma a discutir a temática preconceito.

Em *Vocabulary study*, temos atividades que consideram o vocabulário mais específico do texto e, em *Vocabulary expansion*, palavras relacionadas à temática do texto, mas de forma mais abrangente. Em *Listening activity,* o aluno deve enumerar os espaços de acordo com as frases que faltam no texto, uma mensagem sobre preconceito do ator Vincent Price. Na seção *Language in use*, trabalha-se com vocabulário em textos não autênticos. Em *Communicative activity*, busca-se encontrar alguém na sala que já viu exemplos de preconceito a fim de relatar e registrar de forma escrita. Por fim, o *Writing* propõe que o aluno imagine estar fazendo parte de um concurso na *internet* com a temática preconceito. Os participantes devem sugerir frases para que sejam impressas em camisetas.

O *Text 2* da referida unidade, artigo de opinião, é composto por uma figura e treze linhas, é utilizado de modo a ampliar as discussões acerca da temática da unidade. Com três atividades sobre o texto, a primeira trata de perguntas específicas, a segunda, de registro de frases de acordo com o solicitado e, a terceira, da explicação sobre um trecho do texto. Não há produção escrita.

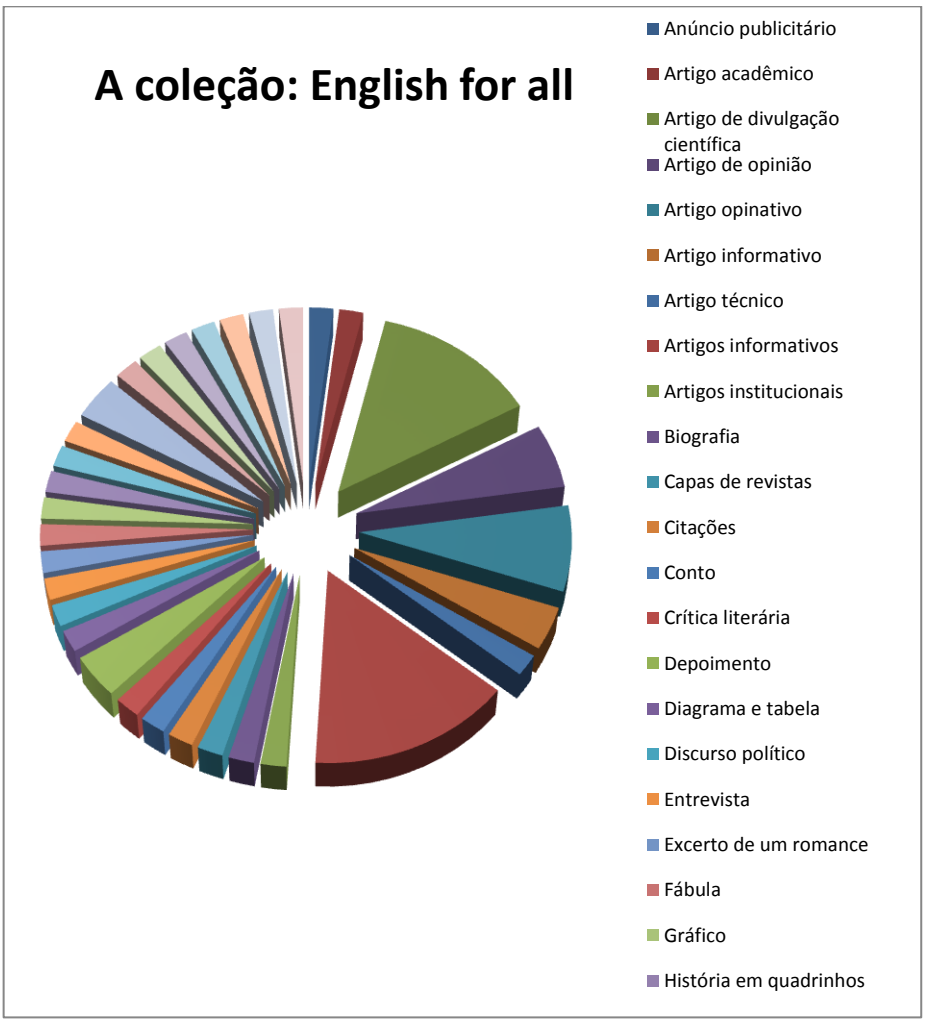
Optamos por fazer apenas uma breve explicitação da unidade sete pois, muito embora haja a indicação do gênero no sumário da unidade sete, o texto utilizado não se enquadra como um conto, e sim um artigo, publicado no *The Ladies´s Home Journal*, como já mencionado. Ainda, na seção *Comprehension*, primeira atividade, espera-se que o aluno identifique qual é o tipo de texto apresentado, dando as seguintes opções de múltipla escolha: a) poema, b) biografia e c) artigo. Portanto, identificamos uma incoerência quanto ao gênero proposto.

No terceiro volume, há doze tipos diferentes de organização textual, sendo: artigo de divulgação científica (5), artigo de opinião (1), artigo informativo (4),

diagrama e tabela (1), discurso político (1), fábula (1), letra de música (1), notícia jornalística (1), receita culinária (1), trecho de um julgamento (1), trecho literário (1) e verbetes de dicionário (1). Podemos observar a predominância do gênero artigo de divulgação científica, seguido de artigo informativo e artigo de opinião. Os demais apresentam apenas uma ocorrência. Quanto aos gêneros literários, há a presença da fábula e trecho literário, entretanto, não há a presença do conto.

Por fim, na coleção, encontramos um total de trinta e dois tipos de organização textual, sendo preponderante o gênero textual artigo informativo (09), seguido pelo artigo de divulgação científica (7) e artigo opinativo (4). No que se refere aos gêneros literários, identificamos excerto de romance (01), crítica literária (01), **conto (01)**, resenha literária (01), trecho literário (1) e fábula (01), como podemos observar a seguir.

Gráfico 2 - Organização textual – *English for all* - volumes 01, 02 e 03.



Fonte: Autora.

Apesar de termos identificado seis (06) gêneros pertencentes à esfera da criação literária, sendo apenas um do gênero conto, as atividades que tratam das suas respectivas características são trabalhadas em sua superficialidade. Nenhum texto apresenta referência sobre os escritores, tampouco sobre a época em que o texto foi escrito, compondo assim o contexto de produção. Percebemos, pelas análises, que o foco dado foi no ano, autoria e suporte de publicação, informações facilmente obtidas na fonte de cada texto.

Entretanto, há de se dizer que as unidades seguem, em sua maioria, a mesma temática do início ao fim, levando em conta o vocabulário pertinente aos textos apresentados e questões como busca de informações específicas e reflexões sobre o que está sendo proposto. Ainda, há uma variedade de gênero textual, pois, mesmo tratando-se de um gênero da esfera literária em uma determinada unidade, este é articulado com outros, como: artigo de opinião, artigo informativo, letra de música e outros que contribuem para a diversidade de informações.

Ressaltamos, ainda, a necessidade pelo desenvolvimento de atividades que levem o aluno a refletir sobre o texto literário a partir da sua literalidade, isto é, sua forma de construção, descrição de personagens, enredo, atmosfera, entre tantos outros que poderiam ser incluídos de maneira a enriquecer não somente as atividades, mas também o conhecimento literário de nossos alunos. Além disso, é necessário que o aluno tenha contato com o gênero da esfera literária a ser apreendido tanto quanto possível, garantindo a sua apropriação e, consequentemente, a apropriação das ações de linguagem requeridas de modo que o conto seja realmente um “megainstrumento” para a aprendizagem de línguas.

No que tange à questão dos multiletramentos, percebemos, na coleção, uma grande variedade de gêneros textuais, em sua maioria textos autênticos, refletindo, portanto, as produções culturais que estão em efetiva circulação. Entretanto, apesar dessa variedade, não identificamos a inserção de atividades que considerem as novas mídias e linguagens em seu ambiente de circulação. Há atividades com *blogs*, por exemplo, mas apenas em sua forma impressa, sem que o aluno tenha oportunidade de praticar esse gênero na sua real esfera de circulação.

Em ambas as situações, o professor deve estar preparado para adaptar o livro didático segundo as condições apresentadas em seu próprio contexto. Tais condições referem-se ao nível de aprendizagem de seus alunos e

também aos equipamentos disponíveis na escola. A análise minuciosa do livro didático por aquele que irá utilizá-lo é fundamental para que ele possa propor caminhos alternativos àquele não contemplado pelo material. Independente da escolha, a adaptação requer do professor conhecimentos didáticos, metodológicos e teóricos.

4.3 O GÊNERO TEXTUAL CONTO NA COLEÇÃO FREEWAY

A coleção *Freeway*, de Veronica Teodorov foi publicada pela editora Richmond, em 2010. A autora é graduada em Letras, pós-graduada em Língua Inglesa e em Educação a Distância. Possui experiência na docência de língua e literatura inglesa, autora e editora de materiais didáticos e multimídia em língua inglesa.

Dividida em três volumes com oito unidades cada, a coleção apresenta uma seção *Project* a cada duas unidades. Tal seção leva em consideração atividades a serem realizadas além da escola. Ao final de todas as coleções, há o apêndice, que apresenta: 1) *self-study*, 2) *vocabulary work*, 3) *grammar reference*, 3) *glossary*, 4) *transcripts,* 5) *self-study* answer key, 6) *list of irregular verbs* e 7) *reference for further studies*. Como diferencial, no primeiro volume, há *extrareading, pronunciation practice e reading strategies* e, no terceiro volume, os apêndices *quiz*, *extra reading* e *exam practice*. Partindo da temática do título da coleção, *Freeway*, as seções das unidades apresentam-se como *Access, Accelerate, Highway* e *Language Works.*

O primeiro volume é composto por cento e noventa e duas páginas, oito unidades e apêndices. Nele, identificamos, conforme apresentado no próprio sumário da coleção, os gêneros artigo (2), carta/e-mail (1), carta de recomendação (1), cartaz de filme (1), cartum (1), conversa formal (1), formulário (1), guia (1), mapa (1), panfleto informativo (1), resenha de filme (1), romance (1), **romance/conto** (1) e texto científico (1). O gênero textual artigo possui maior ocorrência que os demais, que apresentam apenas uma. Dentre os gêneros literários, o primeiro volume dá ênfase ao romance e ao conto.

Segundo a apresentação da própria coleção, o gênero literário conto pode ser encontrado na unidade sete (07). Composta por treze páginas, a unidade é dividida em seções, sendo a primeira intitulada *Access,* composta por duas páginas.

Quadro 30 - Plano textual global - *Freeway* volume 01 unidade 07 – *access.*

Atividades posteriores ao texto 01 – *Access*	Objetivos Específicos
1. Apresentação de duas figuras para serem associadas aos excertos de textos dispostos abaixo das figuras (Text A e Text B).	Reconhecer a qual texto pertence a figura, a partir das informações apresentadas nos excertos.
2. Duas frases com os títulos dos textos e seus autores e um espaço logo abaixo para que seja indicada a letra correspondente ao excerto – se A ou B.	Identificar os títulos e respectivos autores dos excertos.
3. Duas opções para completar a letra correspondente ao assunto do texto.	Identificar a temática de cada texto.
4. Uma questão com três opções de respostas sobre o objetivo dos autores com a escrita.	Indicar os objetivos dos autores com os seus textos.
5. Quatro opções de gêneros literários para ser indicado aquele em que são encontradas as narrativas.	Reconhecer o gênero formado por narrativas.
6. Uma pergunta com resposta aberta sobre as principais características que podem ser encontradas em um romance ou conto. Solicitam-se exemplos retirados dos excertos.	Inferir sobre as principais características de um romance ou conto.
7. Atividade de associação entre sete elementos de um romance ou conto com as suas respectivas explicações.	Relacionar sete elementos de um romance ou conto com as suas respectivas definições.
8. Pergunta sobre o último romance lido e sua opinião sobre ele.	Mobilizar o conhecimento sobre um romance lido.

Fonte: Autora.

Inicialmente o aluno deve ler dois excertos de gêneros literários distintos e associá-los a imagens. Em seguida, espera-se que aluno leia os excertos novamente, de modo a identificar seus respectivos títulos e indicar a temática e o objetivo de cada texto para fazer o reconhecimento do gênero segundo sua forma escrita, que é a narrativa. Ainda na primeira seção, o aluno é levado a refletir sobre as características de um romance ou de um conto e associar os elementos que os constituem. Por fim, citar um romance lido e dar a sua opinião sobre ele.

Quadro 31 - Organização textual – *Freeway* - volume 01 unidade 07 – gênero textual romance/conto – *access*.

Atividades Access	Objetivos	Potenciais capacidades de linguagem priorizadas	Possível relação com o gênero conto	Idioma utilizado
01. Read the book excerpts below and match them with the pictures.	Reconhecer a qual texto pertence a figura, a partir das informações apresentadas nos excertos.	CLD	Identificação do enredo	LI
02. Read the excerpts again and match them with their writers and titles. Text : _____	Identificar os títulos e respectivos autores dos excertos.	CLD	Autor e obra	LI
03. Which text is about... […] A murder?	Identificar a temática de cada texto.	CLD	Tema/enredo	LI
04. What do you think Brown´s and Dicken´s aims are with their texts? […] describe a scene (description)	Indicar os objetivos dos autores com os seus textos.	CA	Nenhuma	LI
05. In literature, narratives are usually found in... [ ] short stories.	Reconhecer o gênero formado por narrativas.	CD	Estrutura	LI
06. What are the main characteristics of a novel or short story? Can you find examples of such characteristics in text B?	Inferir sobre as principais características de um romance ou conto.	CD, CLD	Características do romance/conto (sequência dos eventos, verbos no passado, diálogos)	LI
07. Match the elements of the novel (or short story) with an explanation. a) plot […] context: place and time at which the story takes place (the where and when).	Relacionar sete elementos de um romance ou conto com as suas respectivas definições.	CA, CD, CLD	Elementos do gênero literário: enredo, personagens, cenário, conflito, protagonista, antagonista e tema.	LI
Após a atividade sete, há um parágrafo convidando o aluno a acessar uma determinada página da internet de modo a ampliar seus conhecimentos sobre cada elemento trabalhado anteriormente.				
08. What was the last novel you read? How did you like it?	Mobilizar o conhecimento sobre um romance lido.	CS	Nenhum	LI

Fonte: Autora.

Na seção *Access*, percebemos que há o potencial para o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas na maioria das atividades. Na primeira, exige-se do aluno um conhecimento da língua para que ele possa fazer algum tipo de relação com as figuras apresentadas. Dando continuidade, na atividade dois, o aluno deve fazer o reconhecimento de qual título corresponderia aos textos apresentados. Na atividade três, espera-se que, com a leitura anterior, o aluno seja capaz de identificar a temática de cada texto.

Já a quarta atividade constitui um instrumento para mediar o desenvolvimento das capacidades de ação e discursiva, uma vez que contempla o reconhecimento do gênero a partir da sua composição narrativa e, na atividade cinco, solicita-se o reconhecimento de que em contos e romances há a presença de narrativas. Da mesma forma, na atividade seis, o aluno deve inferir sobre as características principais de um conto ou romance, exemplificando com trechos dos próprios excertos.

A sexta atividade propicia o desenvolvimento das capacidades discursivas e linguístico-discursivas e, por fim, na última atividade, indicamos o potencial para as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas, uma vez que o aluno deve reconhecer as definições (elementos de um romance/conto) e suas respectivas explicações e, na atividade oito, a escrita de um romance já lido acompanhado de suas impressões de leitura.

Como observado, analisamos as atividades em relação ao potencial de desenvolvimento que podem propiciar. Isso significa dizer que, muito embora haja esse potencial ele pode não ser desenvolvido. Alegamos isso a partir do pressuposto de que, para o desenvolvimento das capacidades discursivas, relacionadas à organização do conteúdo de um texto, espera-se que o aluno construa algo para além da mera identificação de dados, como é o caso da maioria das atividades apresentadas. Além disso, no que diz respeito às capacidades linguístico-discursivas, isto é, da relação da linguagem e texto no que se refere ao emprego de pronomes, tempos verbais, entre outros, deve haver a relação com a sua função no texto, explorando a linguagem de forma contextualizada, significativa, indo além do que está posto no texto.

Na próxima seção, *Accelerate*, espera-se que o aluno faça inferências sobre o livro *Lord of the Flies*, de William Golding, publicado pela *Capricorn Books*, em 1959. Em seguida, o aluno faz a leitura do resumo do enredo

do livro de modo a checar se suas inferências estavam corretas. Após, faz-se a leitura de um excerto do referido romance a fim de identificar a ação de determinados personagens. Há, também, atividades contemplando o enredo, informações específicas do texto e estruturas linguísticas.

Na terceira seção, *Highway*, identificamos atividades relacionadas a metáforas, seu significado, categorias e tradução. Além disso, reescrita de frases utilizando expressões enfáticas, tanto de forma positiva quanto negativa. Em *Listening* e *Speaking,* o aluno deve ouvir uma conversa sobre literatura entre um professor e seus alunos e registrar as informações. Por fim, atividades com informações mais específicas são requeridas.

Na seção seguinte, *Language works*, há atividades gramaticais dos tempos verbais *simple past* e *past continuous,* enfatizadas de forma a reconhecer sua estrutura, auxiliares e funções. Além disso, há um texto a ser completado – diário – com a forma correta dos verbos. Por fim, na última atividade dessa unidade, o aluno é levado a completar um diálogo com os tempos verbais vistos de acordo com as imagens mostradas.

Como se pode observar, optamos por não fazer a análise detalhada a partir da seção *Accelerate*, visto que o restante da unidade não contempla o gênero conto, mas os gêneros romance e diário. Portanto, o gênero conto só foi levado em consideração para ser trabalhado de forma comparativa nas duas primeiras páginas da unidade. Ainda assim, apenas em realçao às suas características e forma composicional igual ao do romance, sem levar o aluno a refletir sobre as diferenças existentes entre um conto e um romance.

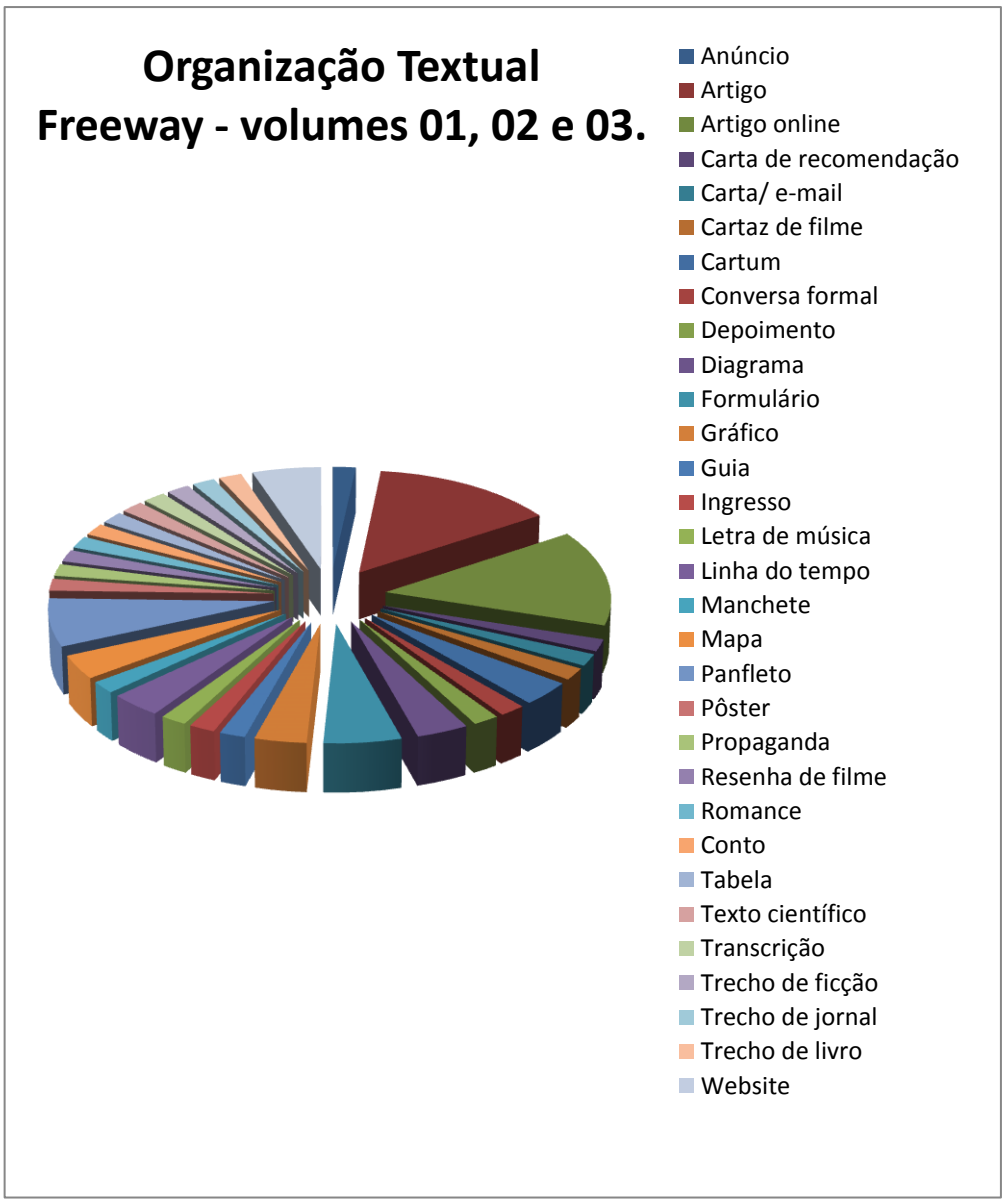
Não obstante, há a apresentação de outros gêneros na mesma unidade sem que esses tenham relação com os anteriores. Não há proposição de uma produção escrita, apenas espaços a serem completados quando da escrita de um diário, enfatizando os tempos verbais.

O segundo volume também é composto por cento e noventa e duas páginas, distribuídas em oito unidades e apêndices. Nele, identificamos os gêneros artigo (4), cartum (1), diagrama (2), gráfico (1), linha do tempo (2), mapa (1), panfleto (1), pôster (1), tabela (1), transcrição (1), trecho de jornal (1), trecho de livro (1) e website (2). Dos treze gêneros textuais presentes no segundo volume da coleção, identificamos apenas o trecho de livro como pertencente à esfera da criação literária.

O terceiro volume, similar aos dois primeiros, é composto por cento e noventa e duas páginas, oito unidades e apêndices. Nesse, identificamos os gêneros anúncio (1), artigo (2), artigo *online* (8), depoimento (1), formulário (2), gráfico (1), ingresso (1), letra de música (1), manchete (1), panfleto (2), propaganda (1), trecho de ficção (1) e *website* (1). O gênero artigo *online* se destaca entre os demais, seguido pelos gêneros artigo e formulário. Os demais apresentam apenas uma ocorrência. Quanto ao gênero da esfera literária, identificamos o trecho de ficção, com uma ocorrência.

Por fim, na coleção, podemos identificar os gêneros anúncio (1), artigo (8), artigo *online* (8), carta de recomendação (1), carta/e-mail (1), cartaz de filme (1), cartum (2), conversa formal (1), depoimento (1), diagrama (2), formulário (3), gráfico (2), guia (1), ingresso (1), letra de música (1), linha do tempo (2), manchete (1), mapa (2), panfleto (4), pôster (1), propaganda (1), resenha de filme (1), romance (1), romance/**conto** (1), tabela (1), texto científico (1), transcrição (1), trecho de ficção (1), trecho de jornal (1), trecho de livro (1), website (3). Como pudemos observar, os gêneros artigo e artigo *online* prevalecem na coleção, seguidos pelos gêneros panfleto, formulário e *website*. Os demais apresentam apenas uma ocorrência.

Gráfico 3 - Organização textual – *Freeway* - volumes 01, 02 e 03.



Fonte: Autora.

Em toda a coleção, com a apresentação de trinta e um gêneros textuais diferentes, o conto é indicado apenas na unidade sete do primeiro volume. Mesmo assim, como já observado anteriormente, não há a sua devida exploração em termos de apreensão de todas as capacidades necessárias para a apreensão do conto. As atividades priorizam as capacidades linguístico-discursivas e o gênero em questão é tratado de forma periférica.

Em relação a aspectos potenciais que levem à multimodalidade, verificamos a indicação, em duas partes da unidade, de pesquisas em sítios da

internet para aprofundamento dos conhecimentos sobre os elementos de um conto/romance e outro dedicado ao romance *Lord of the Flies*. Entretanto, não há atividades que solicitem o registro ou discussão das informações obtidas.

Quanto ao potencial de desenvolvimento dos elementos do gênero conto, haveria um bom espaço na unidade caso ele tivesse sido tratado do início ao fim, levando em consideração os seus elementos constitutivos, características e aspectos linguísticos que compõem o texto. Ainda, houve falhas no sentido de não promover a leitura crítica que levasse o aluno ao reconhecimento das especificidades de cada gênero, isto é, do romance e do conto.

Entretanto, como descrito anteriormente, há a atenção dada ao gênero romance, com atividades que consideram suas características, exemplos, mas sem levar o aluno à verificação de sua aprendizagem, seja pela leitura, seja pela escrita. Mesmo que a verificação final não fosse uma produção escrita, ela deveria ter alguma relação com a temática, ou mesmo com a aprendizagem indicada no próprio material, ou seja: identificação das características de um conto/romance, contar uma história, aprender sobre livros e escritores. Então, qual seria a relação desses com a escrita de um diário cujas atividades se concentram no uso correto dos verbos?

4.4 O GÊNERO TEXTUAL CONTO NA COLEÇÃO GLOBETREKKER

Globetrekker, inglês para o ensino médio, foi publicado pela Editora Macmillan do Brasil, sob a autoria de Marcelo Baccarin Costa, em 2005. O autor possui graduação em Pedagogia pelo Centro de Estudos Superiores de Londrina e especialização em *Diploma i*n *the Teaching of English as a Foreign* pela *Royal Society Of Arts*. Atualmente é Diretor e Professor da *Lighthouse* Educação Consultoria e Treinamento Ss Ltda, Consultor e Autor da Editora Macmillan do Brasil e professor titular do Grupo Educacional Universitário S C Ltda.

Todos os três livros que compõem a coleção possuem doze unidades e as seções *Reading* 1 e 2, *Post-reading*, *Word Study*, *Figure it out*, *Observing Language, Think and Write, Listening, Web Search* e *Further Practice.* Ao final de cada três unidades, há o *Rounding Off* e *Self-assessment*. Assim como as demais já apresentadas, a coleção apresenta uma quantidade diversificada de gêneros textuais como podemos observar a seguir.

No primeiro volume, composto por duzentas e sete páginas e doze unidades, identificamos os gêneros anúncio classificado (1), artigo (4), coluna de ajuda em revistas (1), **conto** (1), crítica de filme (1), diálogo (1), discurso (1), *Frequent Asked Questions* – F.A.Q. (1), fórum de discussão online (1), gêneros literários (1), guia de viagem (1), introdução de uma aula (1), letra de música (1), linha do tempo (1), máximas (1), poema (1), postagens *online* (2), questionário (1), relato pessoal (1), relatório (1), textos de almanaque (1), tiras de humor (1), verbete de enciclopédia - biografia (1). Como observado, o gênero artigo se destaca nesse volume, seguido por postagens *online*. Os demais apresentam apenas uma ocorrência. Quanto aos gêneros literários, o volume apresenta gêneros literários (unidade sete), conto (unidade oito) e poema (unidade dez).

O gênero conto está presente na unidade oito, intitulada *Math in our daily lives*, composta por onze páginas. As atividades referentes ao *Reading 01* (entrevista) discutem a utilidade da matemática na vida dos alunos, bem como entrevistas com pessoas que valorizam o saber matemático. As atividades incluem discussões prévias ao texto e posteriores à leitura, a exemplo de compreensão textual, escrita correta dos números e verbos no passado. Tanto o *Reading 1* quanto as atividades que o compõem não consideram nem fazem referência ao gênero conto, mas tratam da mesma temática que é a matemática. Já o *Reading 2* apresenta um conto composto por duas páginas, parte da coletânea de contos de *The Man Who Counted: a collection of mathematical adventures*, de Malba Tahan. Não há outras informações sobre a fonte.

Na seção *Speak your mind*, composta por seis páginas, há a apresentação de um *mathematical riddle*, como forma de motivar os alunos a se engajarem na temática. Após, há a apresentação parcial do conto *Going to Market*, extraído da coletânea *The Man Who Counted: a collection of mathematical adventures*, de Malba Tahan. Em seguida, há diversas atividades como podemos constatar a seguir.

Quadro 32 - Plano textual global – *Globetrekker* volume 01 unidade 08 – *speak your mind.*

Atividades posteriores ao texto 02 – *Speak your mind.*	**Objetivos Específicos**
1. Leitura do texto distribuído em duas páginas para resolver o *quiz* proposto anteriormente.	Ler e compreender o texto.
2. Onze frases para serem identificadas como verdadeiras ou falsas.	Compreender as informações.
3. Seis alternativas para o aluno escolher uma que considere o que ocorre na segunda parte do conto – *second riddle.*	Identificar uma ação ocorrida na segunda parte do conto.
4. Seis palavras consideradas elementos de um conto e suas respectivas explicações na frente de cada termo.	Ler e compreender as informações/vocabulário.
5. Texto, contendo a análise do conto, composto por oito linhas com cinco espaços para serem completados com os elementos citados na atividade anterior.	Mobilizar os conhecimentos sobre os elementos do conto, apresentados na atividade anterior, para completar texto contendo a análise do conto. Reconhecer o vocabulário.
6. Frase solicitando que se sublinhe a parte do enredo (*plot*) no texto da atividade 5.	Reconhecer o enredo.
7. Frase sugerindo aos alunos, em grupos de três, para encontrar outro *mathematical puzze* e apresentá-lo à sala.	Buscar e reconhecer outros exemplos de *mathematical puzzes* para serem apresentados em sala.

Fonte: Autora.

Embora a temática seja matemática, a unidade trouxe um conto em língua inglesa abordando o assunto. Além disso, há a presença de elementos constitutivos do gênero de modo que o aluno possa tomar consciência desse gênero.

Quadro 33 - Organização textual – *Globetrekker* - volume 01 unidade 08 –*speak your mind.*

Atividades: Speak your mind	**Objetivos**	**Potenciais capacidades de linguagem priorizadas**	**Possível relação com o gênero conto**	**Idioma utilizado**
1. Read the text below and check your answers to the quiz above.	Ler e compreender o texto.	CA	Enredo	LI
2. Read the story again and mark true or false for the questions below. a. […] The turban cost more than any other item in the shop.	Compreender as informações.	CA	Enredo	LI
3. What happened to the second riddle? Check the correct answer. a. […] The sheik made a mistake.	Identificar uma ação ocorrida na segunda parte do conto.	Busca de informações	Ações	LI
4. There are basically six key elements in a short story. 1. setting – place, time, social conditions, atmosphere etc.	Ler e compreender as informações/ vocabulário.	CA, CD, CLD	Elementos do conto: enredo, conflito, ponto de vista, personagens, cenário e tema.	LI
5. Use five of the six elements above to complete this analysis of the short story Going to Market. Malba Tahan´s _____ was always the mathematics. […]	Mobilizar os conhecimentos sobre os elementos do conto, apresentados na atividade anterior, para completar texto contendo a análise do conto. Reconhecer o vocabulário	CD e CLD	Elementos do conto.	LI
6. Underline the sentences that describe the plot of the story in Activity 5.	Reconhecer o enredo.	CA	Enredo	LI
7. Post-reading. In groups of three, find another mathematical puzzle and present it to the class.	Buscar e reconhecer outros exemplos de *mathematical puzzes* para serem apresentados em sala.	CD, CLD	Nenhuma	LI

Fonte: Autora.

As atividades da seção *Speak your mind,* em sua maioria, possuem um potencial de desenvolvimento das capacidades de ação e linguístico-discursivas, uma vez que lidam com a compreensão e progressão das informações. Além disso, ao apresentarem os seis elementos considerados chave em um conto, buscam contextualizar tais informações aplicando-as na compreensão de uma análise do conto.

Na seção seguinte, *Think and write,* há um *puzzle* a ser resolvido pelo aluno e outro para que o aluno escreva uma história a partir das respostas das perguntas. Em seguida, o aluno deve escrever um final para ela. Após, há uma atividade para que o aluno ouça uma aula de matemática em que um professor explica o uso da matemática na vida real.

Quadro 34 - Plano textual global – *Globetrekker* volume 01 unidade 08 – *think and write.*

Atividades posteriores ao texto 02 – *Think and write*	**Objetivos Específicos**
1. Apresentação de outro puzzle, composto por quatro linhas, extraído do conto *The Man who Counted*.	Ler e compreender o texto.
2. Oito linhas contendo perguntas (passos) para guiar a transformação do puzzle em forma de história.	Tomar consciência dos passos necessários para a escrita de uma história.
3. Espaço em branco para escrever a versão final da história.	Mobilizar os conhecimentos apreendidos na atividade anterior para a escrita da história.
Atividade de *listening* contendo três linhas do enunciado que informa ao aluno o que ele irá ouvir - aula introdutória de matemática – devendo associar a área de estudo com as aplicações práticas sugeridas. As categorias estão distribuídas em duas colunas.	Reconhecer e associar as áreas da matemática com as respectivas aplicações práticas.
Texto composto por seis linhas motivando o aluno a buscar mais informações em páginas da internet sobre termos matemáticos e sua respectiva tradução para o português, bem como as possíveis aplicações práticas.	

Fonte: Autora.

Como podemos observar, a presente seção busca fazer o aluno refletir sobre o processo de sua escrita considerando os elementos chave apresentados anteriormente, auxiliando na apreensão do gênero proposto.

Quadro 35 - Organização textual – *Globetrekker* - volume 01 unidade 08 - *think and write.*

Atividades: Think and write.	**Objetivos**	**Potenciais capacidades de linguagem priorizadas**	**Possível relação com o gênero conto**	**Idioma utilizado**
1. Here´s one more mathematical puzzle that malba Tahan described in his book The Man who Counted. Three brothers had 35 camels that their father had left them […]	Ler e compreender o texto.	CLD	Nenhuma	LI
2. Write this puzzle in story form, Follow these steps by answering the questions.	Tomar consciência dos passos necessários para a escrita de uma história.	CA, CLD	Enredo	LI
3. Write a final version of the story.	Mobilizar os conhecimentos apreendidos na atividade anterior para a escrita da história.	CA, CD, CLD	Enredo	LI
Listen to part of an introductory lesson to mathematics in which the teacher tells his students about real life applications of math. Match the area of study with the applications the teacher talks about. Fractions engineering	Reconhecer e associar as áreas da matemática com as respectivas aplicações práticas.	CLD	Nenhuma	LI

Fonte: Autora.

A primeira atividade proposta pela seção busca apresentar um *mathematical puzzle* integrante do conto trabalhado. A partir do seu reconhecimento, o aluno deve proceder à produção escrita utilizando os passos descritos na segunda atividade, que propiciará aos alunos a mobilização dos elementos chave que compõem um conto.

Com isso, podemos perceber que, por meio do desenvolvimento das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas, o aluno terá uma maior potencialidade para apreender o gênero de forma mais significativa, mesmo com o contato restrito de exemplares. Evidentemente que as atividades poderiam explorar mais as referidas capacidades e outras não contempladas, mas, das coleções até aqui analisadas, essa é a que apresenta, até o momento, uma proposta mais coerente com a produção escrita, visto que contempla as especificidades do gênero proposto.

Em relação à potencialidade para trabalhar com os elementos do conto, as atividades consideraram, prioritariamente, seis elementos: cenário, conflito, ponto de vista, personagens, enredo e tema. Esses elementos são retomados na proposição da produção escrita.

Por fim, em *Further practice*, seção distribuída em duas páginas, espera-se que o aluno complete um texto biográfico com a forma correta dos verbos e, em seguida, realize atividades envolvendo números e verbos. Tendo em vista que se trata de um texto biográfico de uma seção complementar, optamos por não analisá-la, mas considerá-la em nossos apontamentos. A referida seção lida com um texto biográfico do cientista Albert Einstein, uma referência na área da matemática. Em seguida, há atividades que consideram mais a estrutura da língua, envolvendo, em sua maioria, tempos verbais.

Considerando a unidade com um todo, observamos que a temática matemática prevalece ao longo de todas as páginas que a compõem. O primeiro texto apresentado caracteriza-se como o gênero textual entrevista e todas as atividades que o precedem lidam com a estrutura da língua no que diz respeito à apresentação de números, fórmulas e tempos verbais. Na sequência, identificamos o gênero conto em uma apresentação curiosa, isto é, em forma de diversos problemas a serem resolvidos. Apesar da temática, o autor inclui explicações acerca do gênero conto e, embora com poucos exemplares do gênero, lida com seis conceitos chave que caracterizam o gênero em questão. A produção escrita privilegiou a escrita do gênero conto, norteado por perguntas que dariam as dicas para a escrita da história – prevalecendo a temática da unidade. Por fim, há a apresentação de outro gênero, a biografia, voltando a enfatizar os elementos estruturais da língua inglesa. Ainda, há a indicação pela busca de mais informações

em páginas da *internet*, mas não há atividades que considerem o seu desenvolvimento a partir de um gênero virtual.

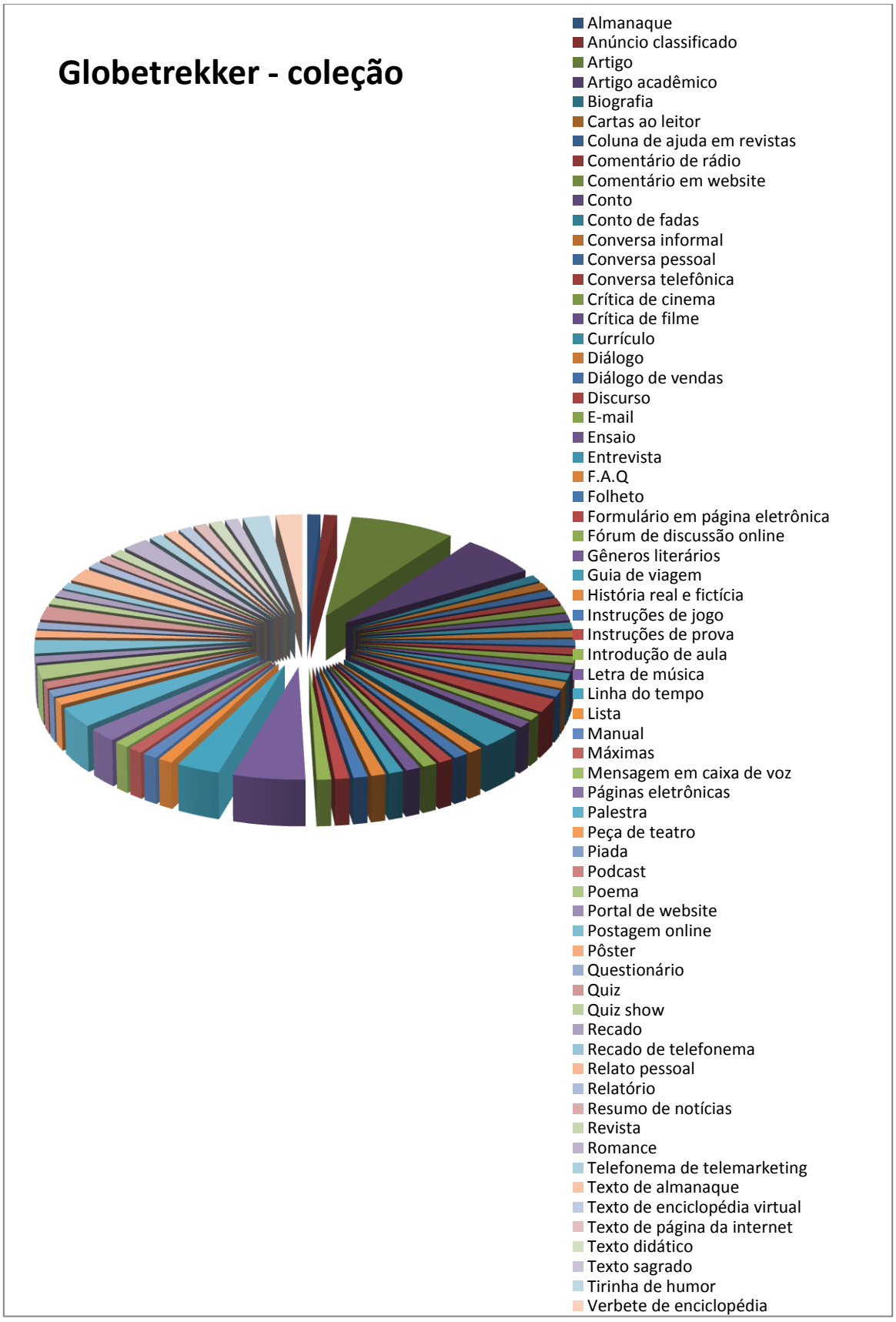
No segundo volume, destacamos os gêneros artigo acadêmico (6), cartas ao leitor (1), comentário de rádio (1), conto de fadas (1), conversa informal (1), conversa pessoal (1), crítica de cinema (1), e-mail (1), entrevista (2), história real e fictícia (1), letra de música (2), linha do tempo (1), mensagem em caixa de voz (1), páginas eletrônicas (2), palestra (1), peça de teatro (1), piada (1), poema (1), pôster (1), *quiz* (1), revista (1), romance (2), texto de enciclopédia virtual (1), texto de página da internet (1), tirinhas cômicas (1) e verbete de enciclopédia (1). Dos vinte e três gêneros textuais presentes no segundo volume, destacamos artigo acadêmico, com seis ocorrências, seguido pela entrevista, letra de música, páginas eletrônicas, romance, com duas ocorrências. Os demais apresentam apenas uma. Em relação ao gênero da esfera literária, identificamos conto de fadas, peça de teatro, poema e romance.

No terceiro volume, temos os gêneros almanaque (1), artigo (4), comentário em *website* (1), conversa telefônica (1), currículo (1), diálogo de vendas (1), discurso (1), ensaio (1), entrevista (1), folhetos (1), formulário em página eletrônica (1), instruções de jogo (1), instruções de provas (1), letra de música (2), linha do tempo (1), lista (1), manual (1), palestra (2), *podcast* (1), portal de *website* (1), *quiz* (1), *quiz show* (1), recados (1), recados de telefonemas (1), relato pessoal (1), resumo de notícias (1), telefonema de telemarketing (1), texto didático (1), textos sagrados (1). Diferentemente dos volumes anteriores, neste, como se pode observar, não há ocorrência de gênero da esfera literária. Dos vinte e nove gêneros apresentados, destacamos o gênero artigo, seguido por letra de música e palestra. O terceiro volume apresenta um número maior de variedade de gêneros (vinte e nove), seguido pelo primeiro volume (vinte e quatro) e segundo volume (vinte e três).

Na coleção, temos: almanaque (1) anúncio classificado (1), artigo (8), artigo acadêmico (6), biografia (1), cartas ao leitor (1), coluna de ajuda em revistas (1), comentário de rádio (1), comentário em website (1), **conto** (1), conto de fadas (1), conversa informal (1), conversa pessoal (1), conversa telefônica (1), crítica de cinema (1), crítica de filme (1), currículo (1), diálogo (1), diálogo de vendas (1), discurso (2*), e-mail* (1), ensaio (1), entrevista (3), folhetos (1), formulário em página eletrônica (1), fórum de discussão *online* (1), *Frequent Asked Questions* – F.A.Q. (1), gêneros literários (1), guia de viagem (1), história real e fictícia (1), instruções de

jogo (1), instruções de provas (1), introdução de uma aula (1), letra de música (5), linha do tempo (3), lista (1), manual (1), máximas (1), mensagem em caixa de voz (1), páginas eletrônicas (2), palestra (3), peça de teatro (1), piada (1), *podcast* (1), poema (2), portal de *website* (1), postagens *online* (2), pôster (1), questionário (1), *quiz* (2), *quizshow* (1), recados (1), recados de telefonemas (1), relato pessoal (2), relatório (1), resumo de notícias (1), revista (1), romance (2), telefonema de telemarketing (1), texto de enciclopédia virtual (1), texto de página da *internet* (1), texto didático (1), textos de almanaque (1), textos sagrados (1), tirinhas de humor (2), verbete de enciclopédia (2).

Gráfico 4 - Organização textual – *Globetrekker* - volumes 01, 02 e 03.



Fonte: Autora.

Com um total de setenta e seis gêneros textuais diferentes, a coleção apresenta o conto, o poema, o romance e a peça de teatro pertencentes à esfera da criação literária dentre esses, o conto está presente apenas no primeiro volume, na oitava unidade. Nela, percebemos a presença de três gêneros, sendo inicialmente a entrevista, passando ao conto e por fim a biografia. Ao lidar com o conto, houve a preocupação em apresentar um excerto autêntico, bem como elementos chave que o compõem de modo a levar o aluno a refletir sobre elementos importantes a serem considerados no gênero apresentado, fato que não ocorreu com os demais gêneros na unidade.

Entretanto, há ainda a necessidade de uma unidade que explore o gênero em sua totalidade, isto é, como forma de produção e composição. Além disso, poucas atividades se debruçam sobre o contexto de produção das obras, levando em conta as capacidades de significação, de ação, discursivas e linguístico-discursivas de modo que o aluno realmente pudesse apreender o gênero, agindo com a linguagem adequadamente.

4.5 O Gênero Textual Conto Na Coleção *On Stage*

A coleção *On Stage* (2012), elaborada pelo autor Amadeus Marques, é composta por três livros com doze unidades cada. Amadeus Marques é autor de diversos livros didáticos e paradidáticos, além do dicionário Amadeu Marques Inglês-Português/Português-Inglês. O autor é licenciado em Língua Inglesa pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro e possui certificação de proficiência em inglês pelas universidades de Michigan e Cambridge.

A coleção conta com a seção *Language Focus*, onde estão inseridos *Vocabulary* e *Structure* e, ao final de cada unidade, *Curriculum Links*, com diferentes temáticas. A cada três unidades há a seção *Check your English*, com atividades de gênero e de linguagem das unidades anteriores. Ao final de cada volume, há a seção de *Minigrammar* e *Vocabulary*.

No primeiro volume, composto por duzentas e trinta e duas páginas, identificamos os gêneros artigo de revista (07), carta (02), cartão postal (02), cartaz (01), cartum (02), entrevista (01), e-mail (01), gráfico (01), página da internet (07), poema (02), reportagem (03), tabela (01) e tirinha cômica (02). Com um total de

onze gêneros textuais diferentes, destacamos artigo de revista, página da *internet* e reportagem. A maioria dos textos é informativa. Quanto ao gênero da esfera literária, identificamos apenas o poema.

No segundo volume, com duzentas e quarenta e oito páginas, temos os gêneros artigo de jornal (02), artigo de revista (01), carta (01), cartão postal (01), cartaz (01), cartum (01), citações (05), *e-mail* (01), entrevista (01), gráfico (01), página da *internet* (04), poema (01), relato (01), reportagem (03), romance (01), tabela (01), texto argumentativo (01), texto informativo/livros (03) e tirinha cômica (01). O segundo volume da coleção possui dezenove gêneros textuais diferentes, sendo citações, página da internet e reportagem os que se destacam. Com relação ao gênero da esfera literária, encontramos poema e romance, com uma ocorrência cada.

No terceiro volume, composto por duzentas e trinta e duas páginas, temos artigo de jornal (01), artigo de revista (06), aviso (01), biografia (01), carta (01), cartão postal (01), cartum (01), citações (01), e-mail (01), entrevista (01), fábula (01), ficha de assinatura de revista (01), ficha de informações (01), mensagem (01), parábola (01) página da *internet* (5), poesia (01), rap (01), relato (01), resenha (01), romance (01).

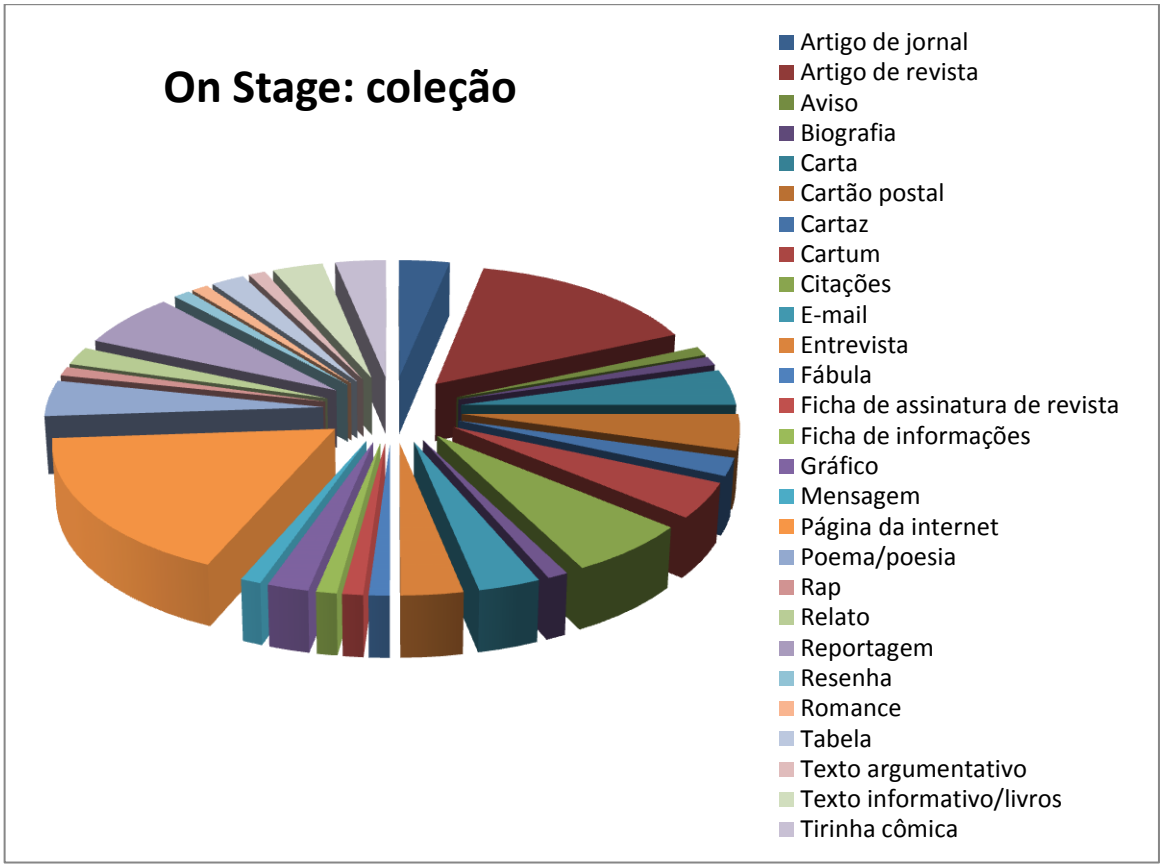
Dos vinte e um gêneros textuais presentes no terceiro volume, destacamos o artigo de revista como o mais recorrente. Os demais apresentam menor ocorrência. Além disso, como gênero da esfera literária, extrato literário, poema e fábula.

Muito embora haja a informação da presença do gênero conto na sexta unidade do terceiro volume, composto por onze páginas, identificamos que o texto principal é uma parábola e não um conto. O texto da unidade intitula-se *A tale of two jugs*, adaptado e traduzido em inglês de O vaso da velha chinesa, extraído da *internet* em 2008, cuja autoria não é informada. Assim, não o consideraremos em nossas análises.

Com um total de vinte e oito gêneros textuais diferentes, a coleção possui: artigo de jornal (03), artigo de revista (14), aviso (01), biografia (01), carta (04), cartão postal (04), cartaz (02), cartum (04), citações (06), e-mail (03), entrevista (03), fábula (01), ficha de assinatura de revista (01), ficha de informações (01), gráfico (02), mensagem (01), página da *internet* (16), parábola (01), poema/poesia (04), rap (01), relato (02), reportagem (06), resenha (01), romance (01), tabela (02),

texto argumentativo (01), texto informativo/livros (03), tirinha cômica (03). Dos gêneros textuais presentes na coleção, identificamos fábula, poema/poesia e romance histórico como pertencentes à esfera da criação literária.

Gráfico 5 – Organização textual – *On Stage* – volumes 01, 02 e 03.



Fonte: Autora.

A maioria das atividades dessa coleção foca nos aspectos linguísticos sem considerar uma abordagem de ensino a partir dos gêneros textuais, considerando suas características e formas de apropriação. Entendemos que se trata da aprendizagem da língua inglesa, entretanto, não podemos desconsiderar que a linguagem se dá por meio dos diversos gêneros textuais que estão presentes nas diferentes esferas da sociedade humana e que, para nos comunicarmos, necessitamos dominá-los.

É de fundamental importância a apreensão de qualquer gênero levando os aspectos de sua função, circulação entre tantos outros que não foram considerados na coleção. Dar ênfase ao contexto de produção, considerando as

capacidades de significação e de ação, além das capacidades discursivas e linguístico-discursivas leva o aluno a compreender o gênero em sua funcionalidade, não apenas como um instrumento para a aprendizagem distante de contextos reais de uso.

4.6 O Gênero Textual Conto na Coleção Prime

A coleção Prime (2008), composta por três volumes, é de autoria de Reinildes Dias, Leina Claudia Viana Jucá e Raquel Cristina dos Santos Faria. Reinildes Dias possui graduação em Letras: Português-Inglês, Especialização em Inglês pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1977), Mestrado em Inglês pela Universidade Federal de Minas Gerais (1985) e Doutorado em *Educational Technology* - Concordia University (1998). Fez sua pesquisa de pós-doutorado em tecnologias digitais na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (2010-2011)

Leina Claudia Viana Jucá é licenciada em Letras (Língua Inglesa e suas literaturas) pela Universidade Federal de Minas Gerais e tem mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras, obtido na mesma instituição. Raquel Cristina dos Santos Faria possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (1993) e mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (1997)

Cada volume contém doze unidades divididas nas seguintes seções: *Have your Stay, Reading beyond the Words, Genre Analysis, Vocabulary, Grammar, In other words, Practice makes Perfect, Talk Active, The way it sounds, Self-assessment, Going Beyond* e *Review*. Além desses, há o *Career Spot* a cada duas unidades, com a finalidade de explorar aspectos profissionais. Ao final da última unidade, há testes de vestibular, glossário e referências bibliográficas.

No primeiro volume, composto por duzentas e sete páginas, identificamos os seguintes gêneros: apresentação oral (1), artigo (1), artigo acadêmico (1), cartum editorial (1), conversa telefônica (1), debate (1), depoimento (1), descrição (1), diagrama (2), diálogo (1), discussão (2), entrevista (1), legenda (1), letra de música (1), listas (1), propaganda de rádio (1), questionário (1), *quiz* (1) e tirinha cômica (2). Apesar de o primeiro volume possuir dezenove gêneros textuais, não há indicações de gêneros pertencentes à esfera da criação literária.

No segundo volume, também com duzentas e sete páginas, encontramos: análise (1), artigo (2), *blog* (2), **conto** (1), discurso (1), discussão (1), entrevista (2), letra de música (1), linha do tempo (1), manchete (1), painel (1), pesquisa (1), poema (1), propaganda de rádio (1), regras (1), resumo (1), sinopse (1), *quiz* (1), *website* (2). O segundo volume possui dezessete gêneros textuais deferentes e desses, dois na esfera da criação literária: conto e poema.

O gênero textual conto está presente na sexta unidade do segundo volume. Com um total de quatorze páginas, possui as mesmas seções mencionadas anteriormente.

Quadro 36 - Plano textual global – *Prime* volume 02 unidade 06 – *have your say.*

Atividades: Have your say	**Objetivos Específicos**
1. Duas figuras de casais famosos com seus respectivos nomes e um grupo de dezenove palavras acima das figuras para serem utilizadas para auxiliar na resposta dos alunos quanto ao conhecimento deles sobre os casais.	Mobilizar conhecimentos prévios, discussão oral e vocabulário.
2. Discussão em duplas a partir de quatro perguntas sobre relacionamentos.	Inferir sobre relacionamentos em exposição oral. Ativar as trocas verbais.
3. Três manchetes para serem relacionadas a um determinado tópico.	Reconhecer a temática das manchetes.

Fonte: Autora.

A seção *Have your say* busca fazer inferências sobre a temática da unidade que é o amor. Por meio de atividades que consideram o conhecimento prévio e discussão de suas opiniões, o aluno consegue fazer o reconhecimento da temática a ser trabalhada.

Quadro 37 - Organização textual – *Prime* - volume 02 unidade 06 – *have your say*.

Atividades: Have your say	**Objetivos específicos**	**Potenciais capacidades de linguagem priorizadas**	**Possível relação com o gênero conto**	**Idioma utilizado**
1. Discuss with a partner. What do you know about these famous couples? Use some of the words or phrases below to answer this question. Date someone	Mobilizar conhecimentos prévios, discussão oral e vocabulário.	CA	Nenhuma	LI
2. Talk to a partner and tell him/her your opinions. Make notes about your partner´s opinions. a) Do you believe romantic relationships can last forever?	Inferir sobre relacionamentos em exposição oral. Ativar as trocas verbais.	CA	Nenhuma	LI
3. These headlines are all related to a certain topic. What is it?	Reconhecer a temática das manchetes.	CA, CLD	Nenhuma	LI

Fonte: Autora.

A seção *Have your say* tem potencial para o desenvolvimento das capacidades de ação, em sua maioria, visto que busca fazer com que o aluno mobilize seus conhecimentos prévios sobre um determinado tópico, faça inferência, articulando, dessa forma o seu conhecimento de mundo. Além disso, a capacidade linguístico-discursiva requer do aluno a compreensão das informações, de modo que ele consiga indicar a que tópico as manchetes se referem.

Em seguida, a seção *Reading beyond the words,* composta por três páginas, traz excertos dos cinco capítulos que compõem o conto intitulado *When love hurts*, composto por cinco capítulos e sem referências quanto à autoria; apenas a fonte, pois foi extraído da *internet*.

Quadro 38 - Plano textual global - *Prime* volume 02 unidade 06 – *reading beyond the words.*

Atividades: *Reading beyond the words*	**Objetivos Específicos**
1. Duas caixas de texto contendo excertos do capítulo um para que, após a leitura, o aluno responda a três perguntas localizadas acima dos textos.	Compreender o texto ao identificar tema, personagens principais e ambiente onde se passa a história.
2. Texto composto por dez linhas e duas partes, parte 1 e parte 2, de acordo com os dois excertos apresentados, para que seus quinze espaços sejam completados.	Sintetizar o capítulo um
3. Duas questões de múltipla escolha para que o aluno indique a alternativa que corresponda ao que irá acontecer em seguida.	Inferir sobre os próximos acontecimentos
4 A. Caixa de texto com excerto do capítulo dois, uma pergunta, caixa de texto com excerto do capítulo três e outra pergunta	Inferir, a partir do título dos capítulos, sobre as ações dos personagens (após leitura, responder sobre a ação de uma personagem)
4 B. Caixa de texto com excerto do capítulo quatro, uma pergunta, caixa de texto excerto do capítulo cinco e outra pergunta.	Inferir, a partir do título dos capítulos, sobre as ações dos personagens (após leitura, responder sobre a ação de uma personagem)

Fonte: Autora.

A seção *Reading beyond words* considera a compreensão textual de forma guiada, uma vez que lida com excertos dos capítulos e esses são intercalados com perguntas que fazem o aluno agir ao longo de sua leitura. Além disso, após a questão quatro, há uma divisão entre os alunos, de modo que alguns leiam o capítulo dois e três e outros os capítulos quatro e cinco.

Quadro 39 - Organização textual – *Prime* - volume 02 unidade 06 – *reading beyond the words.*

Atividades: ***Reading beyond the words.***	**Objetivos**	**Potenciais capacidades de linguagem priorizadas**	**Possível relação com o gênero conto**	**Idioma utilizado**
1. These are excerpts of a short story entitled When love hurts. Read the first part of the story and answer the questions. a. What is it about?	Compreender o texto ao identificar tema, personagens principais e ambiente onde se passa a história.	CA, CLD	Tema, personagens e ambiente	LI
2. Look back at the excerpts. Summarize the story by filling in the blanks below with a word or expression. Part 1 Angela meets her best _____ at school […]	Sintetizar o capítulo um.	CA, CLD	Enredo	LI
3. Based on what you read, what do you think will happen in the rest of the story? Read the chapter excerpts below to check your predictions.	Inferir sobre os próximos acontecimentos	CA, CLD	Enredo, ações	LI
4 student A Look at the titles of the chapters. Is the situation good or bad between the couple? How do you know? Now, read the excerpts from chapters 2 and 3 of the short story Do you think Angela did the right thing? Why? In pairs, discuss: What should Angela do?	Inferir, a partir do título dos capítulos, sobre as ações dos personagens (após leitura, responder sobre a ação de uma personagem)	CA, CLD	Enredo	LI
4 student B Look at the titles of the chapters. Is the situation good or bad between the couple? How do you know? Now, read the excerpts from chapters 4 and 5 of the short story Do you think Angela will tell Kayla the truth? Why (not)? In pairs, discuss: What should Angela do?	Inferir, a partir do título dos capítulos, sobre as ações dos personagens (após leitura, responder sobre a ação de uma personagem)	CA, CLD	Enredo	LI

Fonte: Autora.

Na maioria das atividades, consideramos o potencial de desenvolvimento das capacidades de ação e linguístico-discursivas, uma vez que lidam com informações sobre o conto, ações dos personagens e compreensão da progressão das informações. Quanto aos elementos literários, mesmo que de forma breve, há a potencial relação com o enredo, tema, ações dos personagens e ambiente.

Após a seção *Reading beyond the words*, há o *Genre Analysis*, onde são apresentados elementos que compõem o gênero conto.

Quadro 40 - Plano textual global – *Prime* volume 02 unidade 06 – *genre analysis*.

Atividades: Genre Analysis	**Objetivos Específicos**
Caixa de texto contendo a definição em inglês do que seja um conto.	
1. Cinco palavras embaralhadas para serem colocadas em ordem.	Reconhecer as palavras relacionadas às partes de um conto.
2. Diagrama com dez partes para serem consideradas e completadas com informações sobre os elementos-chave do conto.	Identificar e reconhecer, no conto, os elementos-chave que o compõem.

Fonte: Autora.

A seção *Genre Analysis* lida especificamente com cinco elementos considerados chave e que constituem as partes de um conto. Como podemos observar a seguir, essa seção articula os elementos e a sua identificação no conto apresentado.

Quadro 41 - Organização textual – *Prime* - volume 02 unidade 06 – *genre analysis*.

Atividades: ***Reading beyond the words***	**Objetivos**	**Potenciais capacidades de linguagem priorizadas**	**Possível relação com o gênero conto**	**Idioma utilizado**
1. Unscramble the letters to find the parts to find the parts of a short story. Exposition __ of the central conflict.	Reconhecer as palavras relacionadas às partes de um conto.	CLD	Partes do conto (*exposition of the main conflict, rising action, clímax, falling action, resolution of the central conflict*)	LI
In pairs of A and B students, fill in the spaces in the diagram that visually organizes the five key elements of a short story, using When love hurts as an example. a) Choose the word below that best describes the theme and write it in the diagram. b) Refer back to the short story to fill in the rest of the diagram. Theme – Central conflict – characters (Main – Minor), setting (Time – Place) Point of view (3rd person).	Identificar e reconhecer, no conto, os elementos-chave que o compõem.	CA, CD, CLD	Cinco elementos-chave do conto (Theme, central conflict, characters – main, minor, setting – time and place, point of view – third person.	LI

Fonte: Autora.

Em *Genre Analysis*, há, para informação do aluno, a definição do que seja um conto. Em seguida, o aluno deve desembaralhar as palavras para completar as informações sobre as partes que compõem um conto, sendo: *exposition of the central conflict, rising action, climax, falling action e resolution*. Em seguida, é requerido ao aluno que preencha o diagrama que organiza visualmente os cinco elementos principais que compõem o gênero, isto é: *theme, central conflict, characters (main, minor), setting (time, place)* e *point of view (third person)*.

Essa seção compreende o desenvolvimento das capacidades de ação, linguístico-discursivas, pelo reconhecimento das partes de um conto e das capacidades discursivas, uma vez que está relacionada à organização do conteúdo do conto. Tal atividade compreende o esperado a partir da perspectiva de ensino tendo o gênero como seu maior instrumento. Ao contemplar todas as capacidades, o aluno reconhece, no gênero proposto, seus aspectos composicionais, estilo, linguagem específica, função desse gênero nas atividades sociais, propiciando que seja apreendido de fato pelo aprendiz. Entretanto, nesse momento, ainda não é requerido do aluno uma produção escrita de modo a fazer a verificação do quanto ele apreendeu sobre a referida estrutura textual.

A seção seguinte é *Vocabulary*, com duas atividades. A primeira é composta por dez *phrasal verbs* retirados do conto, com o objetivo de que o aluno os leia em contexto para descobrir o seu significado. O segundo é composto por cinco figuras que mostram comportamento abusivo, para que o aluno associe as figuras com as frases que demonstram suas respectivas ações.

Quadro 42 - Plano textual global – *Prime* volume 02 unidade 06 – *vocabulary*.

Atividades: Vocabulary	**Objetivos Específicos**
Dez *phrasal verbs* para serem inferidos segundo os capítulos indicados. Há duas alternativas em cada para escolha.	Compreender as operações de coesão a partir do contexto.
Cinco figuras para serem associadas a cinco frases indicando ações.	Reconhecer as ações dos personagens do conto.

Fonte: Autora.

As atividades da seção *Vocabulary* fazem relação do significado levando em consideração o contexto, isto é, tanto a primeira quanto a segunda atividade exige que o aluno faça a relação com o texto para poder inferir as respostas.

Quadro 43 - Organização textual – *Prime* - volume 02 unidade 06 – *vocabulary.*

Atividades: *Vocabulary*	**Objetivos**	**Potenciais capacidades de linguagem priorizadas**	**Possível relação com o gênero conto.**	**Idioma utilizado.**
1. The phrasal verbs below appear in the indicated chapters. Look at them in context and check the correct meaning. 1. Take up (chapter 1) […) consume; use up; absorb […] continue; resume.	Compreender as operações de coesão a partir do contexto.	CA, CLD	Enredo	LI
2. Look at the pictures. First, check the ones that show abusive behavior. Then, match the illustrations to the actions. [...] He leans over and unlocks Angela´s door.	Reconhecer as ações dos personagens do conto.	CA, CLD	Enredo, ações	LI

Fonte: Autora.

Privilegiando as capacidades de ação e linguístico-discursivas, as atividades da seção *Vocabulary* foram organizadas com a finalidade de levar o aluno a relacionar as escolhas verbais a partir da organização apresentada nos respectivos capítulos, tanto no que se refere às operações de coesão, no caso dos verbos, quanto às ações de linguagem, quando da associação das figuras com as ações dos personagens. Com isso, percebemos o trabalho com a gramática contextualizada, a fim de desenvolver a função discursiva dos elementos linguísticos e discursivos do conto.

Na seção *Grammar,* composta por uma página, há cinco atividades que dão enfoque à estrutura linguística, verbos no *simple present* e *simple past* – todos relacionados ao conto.

Quadro 44 - Plano textual global – *Prime* volume 02 unidade 06 – *grammar.*

Atividades: Grammar	Objetivos Específicos
1.Três frases com estruturas (sujeito+*look*+adjetivo) em destaque para serem associadas a três verbos sensitivos.	Reconhecer a estrutura em destaque e seu significado.
2.Seis frases para serem identificados os tempos verbais no futuro e presente continuo.	Identificar os verbos no presente simples, presente contínuo e futuro.
3.Dois excertos do conto para que o aluno sublinhe situações no presente e o passado.	Diferenciar estruturas do presente e do passado.
4.Duas frases com espaços para serem completados com as palavras encontradas na atividade anterior.	Dar sentido às frases com palavras destacadas no exercício anterior.
5.Três frases com opção para escolha para aquela que representa a ideia da pergunta apresentada.	Indicar a frase que possui a ideia correspondente à pergunta apresentada.

Fonte: Autora.

Embora seja uma seção bem específica, *Grammar*, identificamos o desenvolvimento de atividades visando à capacidade de reconhecimento do sentido muito maior do que exercícios estruturais e sem relação com o contexto.

Quadro 45 - Organização textual – *Prime* - volume 02 unidade 06 – *grammar.*

Atividades: *Grammar*	**Objetivos**	**Potenciais capacidades de linguagem priorizadas**	**Possível relação com o gênero conto**	**Idioma utilizado.**
1. Look at these sentences taken from the short story. The highlighted structures are made of subject+look+adjective. They are used to describe something or someone you can: ( ) hear ( ) see ( ) smell a) “you look so cute!” Sara says admiring Angela´s new shirt.	Reconhecer a estrutura em destaque e seu significado.	CA, CLD	Ações	LI
2. Study the sentences below carefully. Circle the verbs in the simple present. Underline in blue the verbs that refer to the future. Underline in red the verbs in the present continuous tense. a. “I just feel like I´m never going to see you if you have to take pictures for the yearbook.”	Identificar os verbos no presente simples, presente contínuo e futuro.	CLD	Ações	LI
3. Look at the extracts from the short story and underline the structure we use to show that the situation at present is different from the one in the past. Here are some clues: it has words and it appears in both extracts. a. “So how´s life anyway?” asks Kayla. “O feel like I haven´t seen you in a while.”	Diferenciar estruturas do presente e do passado.	CA, CLD	Ações	LI
4. Use the words you found in exercise 3 to complete the sentences below. a. Before Angela started dating Joe she ____ hang out with her friends, but she […].	Dar sentido às frases com palavras destacadas no exercício anterior.	CLD	Ações	LI
5. Check the idea conveyed by the questions What should Angela do? […] What you think her obligation is.	Indicar a frase que possui a ideia correspon-dente à pergunta apresentada	CLD	Nenhuma	LI

Fonte: Autora.

Tendo em vista que a seção trata de aspectos gramaticais, a capacidade linguístico-discursiva é predominante e adquire um maior potencial de desenvolvimento, já que lida com aspectos referentes aos sujeitos e suas ações, operações de conexão e coesão. Em relação ao gênero da esfera da criação literária, percebemos, em função do trabalho direto com os verbos, que as atividades estão relacionadas às ações dos personagens envolvidos no conto.

Após, na seção *In other words*, há explicações gramaticais com exemplos de frases retiradas do texto, sem nenhuma atividade. Já em *Practice makes perfect*, há mais atividades que consideram a estrutura linguística, como podemos observar a seguir:

Quadro 46 - Plano textual global – *Prime* volume 02 unidade 06 – *practice makes perfect.*

Atividades: Practice makes perfect.	**Objetivos Específicos.**
1. Seis figuras, dezesseis palavras (entre verbos e adjetivos) e seis frases para que o aluno escolha o melhor verbo e adjetivo para completar sua respectiva descrição.	Formar frases utilizando verbos e adjetivos conforme as figuras apresentadas.
2. Diálogo composto por nove falas e espaços nas frases para que o aluno preencha os espaços com a forma verbal apropriada.	Flexionar corretamente as formas verbais a partir do contexto do diálogo apresentado.
3. Três frases com três opções de *phrasal verbs* para que o aluno escolha o correto.	Identificar o *phrasal verb* correto para completar o significado de cada frase.

Fonte: Autora.

A seção *Grammar* lida especificamente com verbos, adjetivos e tempos verbais distintos. Além disso, as atividades propostas tratam da temática da unidade, mas não foram retiradas do conto.

Quadro 47 - Organização textual – *Prime* - volume 02 unidade 06 – *practice makes perfect.*

Atividades: ***Practice makes perfect***	**Objetivos**	**Potenciais capacidades de linguagem priorizadas**	**Possível relação com o gênero conto**	**Idioma utilizado**
1. Look at the pictures and choose the best verb and adjective to complete their descriptions.	Formar frases utilizando verbos e adjetivos conforme as figuras apresentadas.	CLD	Nenhuma	LI
2. Read the dialog and use be going to, should or used to complete it Make the necessary changes so the verbs fit the context.	Flexionar corretamente as formas verbais a partir do contexto do diálogo apresentado.	CLD	Nenhuma	LI
3. Check the correct phrasal verb to complete the sentences.	Identificar o *phrasal verb* correto para completar o significado de cada frase.	CLD	Nenhuma	LI

Fonte: Autora.

Em sua maioria, as atividades contemplam as capacidades linguístico-discursivas por lidarem diretamente com as escolhas lexicais para darem sentido às frases e ao diálogo. Nenhuma delas faz relação com o gênero da esfera literária conto, ainda que seja com a sua temática abordada, nem mesmo utilizam excertos do conto para a realização das atividades.

A próxima seção é *The way it sounds*, onde o aluno ouve um noticiário sobre a temática trabalhada na unidade e realiza duas atividades.

Quadro 48 - Plano textual global - *Prime* volume 02 unidade 06 – *the way it sounds.*

Atividades: *The way it sounds*	**Objetivos Específicos**
1. Seis frases com espaços para serem completadas com as informações de um noticiário.	Identificar as informações e completar as lacunas.
2. Duas atividades com múltiplas escolhas para serem marcadas as corretas de acordo com a segunda parte do noticiário.	Identificar as informações corretas.

Fonte: Autora.

As atividades descritas acima se referem a informações obtidas a partir do *listening* para a sua realização. Com as informações obtidas no noticiário, os alunos completam as duas atividades propostas.

Quadro 49 - Organização textual – *Prime* - volume 02 unidade 06 – *the way it sounds.*

Atividades: *The way it sounds*	**Objetivos**	**Potenciais capacidades de linguagem priorizadas**	**Possível relação com o gênero conto**	**Idioma utilizado.**
1. Listen to the first part of a news report and fill in the blanks. a. The news mentions a famous couple. Their names are_____	Identificar as informações e completar as lacunas.	Busca de informações.	Nenhuma	LI
2. Listen to the second part of the news and check the correct sentences. a) Man and woman are being physically and emotionally abusive if they: 1. ( ) push and shove their partner. b) If you are a victim of abuse or if you know someone who is you should 1 ( ) keep quiet.	Identificar as informações corretas.	CLD	Nenhuma	LI

Fonte: Autora.

A primeira atividade considera a busca por informações específicas a serem ouvidas na primeira parte do noticiário, para que então as lacunas das

frases sejam preenchidas. Na segunda atividade, espera-se que o aluno identifique as informações corretas a partir do texto ouvido, tendo potencial para o desenvolvimento de sua capacidade linguístico-discursiva.

Na penúltima seção, *Put it in writing*, composta por uma página, há uma imagem e duas atividades, como observamos a seguir:

Quadro 50 - Plano textual global – *Prime* volume 02 unidade 06 – *put it in writing.*

Atividades: *Put it in writing*	**Objetivos Específicos**
1. Seção de uma revista composta por texto com opiniões de diferentes pessoas, uma figura e seis frases para serem identificadas de acordo com o seu emissor.	Apresentar uma opinião sobre uma questão controversa
2. Quatro passos a serem seguidos para a escrita de um texto opinativo.	Escrever um texto opinativo

Fonte: Autora.

As atividades descritas no quadro 50 são possuem como base as informações da atividade do *listening* para a sua realização. A partir das informações obtidas no noticiário, os alunos completam as duas atividades propostas.

Quadro 51 - Organização textual – *Prime* - volume 02 unidade 06 – *put it in writing.*

Atividades: *Put it in writing.*	**Objetivos**	**Potenciais capacidades de linguagem priorizadas**	**Possível relação com o gênero conto**	**Idioma utilizado.**
1. Read a magazine section in which readers give their opinioso n controversial topics. Then mark the sentences with their initials, M (Mickie), K (Kristin), R (Raiven) and E (Ellaina). ( ) This person thinks the abuse was Rihanna´s fault.	Apresentar uma opinião sobre uma questão controversa.	Busca de informações	Nenhuma	LI

2. Talk to a partner. Who do you agree with? What is your opinion about this? Write to J-14 magazine and speak out! a. Plan (What do you want to say? Who are the readers? Where is your text going to appear? What is your communicative purpose? Who are you as a writer?).	Escrever um texto opinativo	CD, CLD	Nenhuma	LI

Fonte: Autora.

Na seção *Put it in writing*, percebemos que a temática da unidade prevalece, entretanto sem lidar com os aspectos do conto propriamente dito. Na primeira atividade, identificamos a busca por informações, uma vez que a atividade solicita o reconhecimento do aluno das informações geradas pelas opiniões dadas por quatro pessoas. Já na segunda atividade, solicita-se que o aluno escreva um texto opinativo a uma determinada revista, a partir de quatro dicas para a respectiva produção escrita.

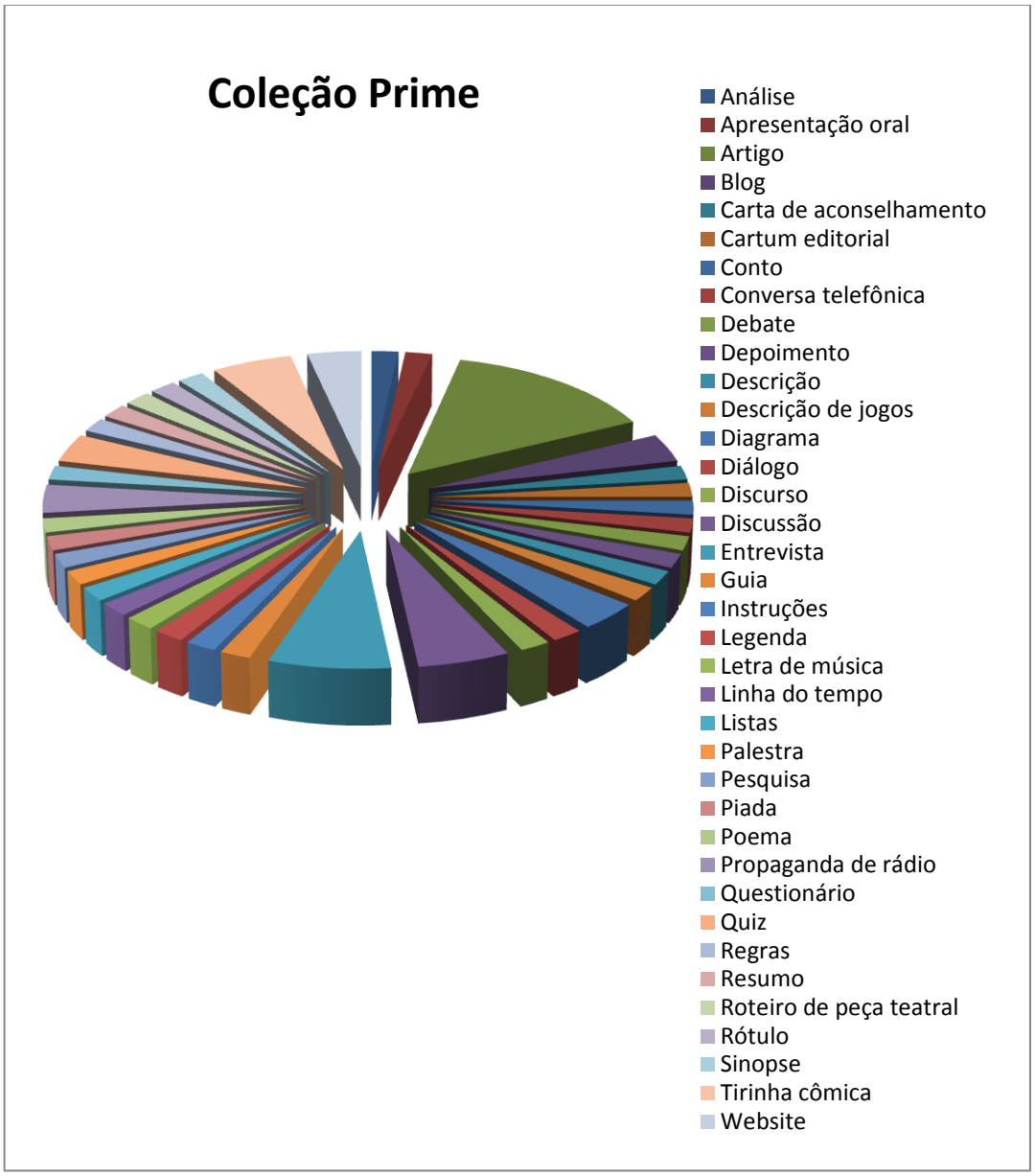
Quanto ao gênero conto, não há relação direta com os elementos que o constituem, a não ser a temática da unidade. Evidentemente que a temática é um aspecto importante ao gênero, mas há muitos outros elementos a serem considerado. Para que o aluno o apreenda, é necessário considerar os aspectos que o fazem ser um conto e que não foram considerados nesta unidade.

Por fim, em *self-assessment*, espera-se que o aluno possa fazer uma avaliação de seu aprendizado, incluindo as características do gênero conto e na seção *Going beyond*, há várias referências e informações para o aluno que deseja ir além do que está posto. Uma das dicas é o acesso à área do estudante, no *website* da coleção.

No terceiro volume, de igual extensão aos dois primeiros, identificamos os seguintes gêneros: artigo (4), carta de aconselhamento (1), descrição de jogos (1), entrevista (1), guia (1), instruções (1), notícia (1), orientações (1), página da internet (1), palestra (1), piada (1), roteiro de peça teatral (1), rótulo (1), tirinha cômica (1). Dos quatorze gêneros textuais, o artigo se destaca pela maior ocorrência. Os demais se apresentam apenas uma vez. Quanto ao gênero da esfera literária, destacamos roteiro de peça teatral.

Na coleção, temos: análise (1), apresentação oral (1), artigo (8), *blog* (2), carta de aconselhamento (1), *cartum* editorial (1), **conto** (1), conversa telefônica (1), debate (1), depoimento (1), descrição (1), descrição de jogos (1), diagrama (2), diálogo (1), discurso (1), discussão (3), entrevista (4), guia (1), instruções (1), legenda (1), letra de música (2), linha do tempo (1), listas (1), manchete (1), notícia (1), orientações (1), página da *internet* (1), painel (1), palestra (1), pesquisa (1), piada (1), poema (1), propaganda de radio (2), questionário (1), regras (1), resumo (1), roteiro de peça teatral (1), rótulo (1), sinopse (1), sítio da *internet*(*website*) (2), teste (*quiz*) (2) e tirinha cômica (3). Há trinta e sete gêneros textuais diferentes, com destaque ao gênero artigo, com maior ocorrência. Dentre os gêneros literários presentes na coleção, identificamos: **conto,** poema e roteiro de peça teatral.

Gráfico 6 - Organização textual – *Prime* - volumes 01, 02 e 03.



Fonte: Autora.

Ao analisarmos a coleção, percebemos a grande diversidade de gêneros textuais, levando o aluno ao contato com diferentes produções textuais, orais ou escritas. Especificamente em relação ao gênero conto, percebemos que a unidade conseguiu trabalhar de forma significativa, levando em consideração a sua capacidade discursiva, pouco contemplada em outros materiais didáticos. A leitura, embora fragmentada, trouxe excertos de todos os capítulos do conto, fazendo com que o aluno tivesse o contato com a forma em que foi escrito.

Entretanto, embora as capacidades linguístico-discursivas tenham sido trabalhadas sempre em relação ao contexto, fica a evidência da necessidade da inserção de atividades que abordem mais outras capacidades a exemplo das capacidades discursivas e de significação. Além disso, atividades que explorem outras faces das capacidades de ação, necessárias para a discussão ideológica, política e histórica do contexto de produção de um texto que lida com questões importantes a todo cidadão. As atividades contempladas focaram, prioritariamente, o trabalho com o vocabulário, deixando a desejar outros elementos que poderiam contribuir para a apreensão do referido gênero. Além disso, mesmo tendo trabalhado os elementos-chave de um conto, não houve a proposição de uma produção de leitura ou de escrita, deixando-a a cargo do gênero texto de opinião.

Em relação ao multiletramento, a unidade apresenta várias figuras, atividades com o CD de áudio e, na seção *Going Beyond*, sugestões ao aluno para acessar a área do aluno do website para maior aprofundamento das temáticas discutidas. Além disso, sugestões de filmes e músicas com a temática base da unidade. Há, portanto, a presença de textos de múltiplas semioses, de multimodalidades, embora as atividades tenham sido como sugestão, ao final da unidade.

4.7 O Gênero Textual Conto na Coleção Take Over

A coleção *Take Over*, de Denise Machado dos Santos, é composta por três volumes com oito unidades temáticas cada. A autora possui bacharelado e licenciatura em Letras, português-inglês, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É mestre em educação em Língua Inglesa pela *University of Oklahoma* (E.U.A.) e doutora em Linguística Aplicada pela *University of Reading* (Reino Unido).

As unidades da coleção são divididas por seções, sendo: *Theme, Vocabulary, Grammar, Reading Strategies* e *Other skills and Strategies*, totalizando cento e cinquenta e duas páginas cada unidade. No início de cada volume há um teste para que o aluno possa verificar os seus conhecimentos e, no final, atividades de compreensão e de produção oral e escrita. Além disso, há uma lista de marcadores discursivos, verbos irregulares, *phrasal verbs*, transcrição dos textos orais, respostas, *links* sobre os temas estudados, leitura complementar e referências bibliográficas.

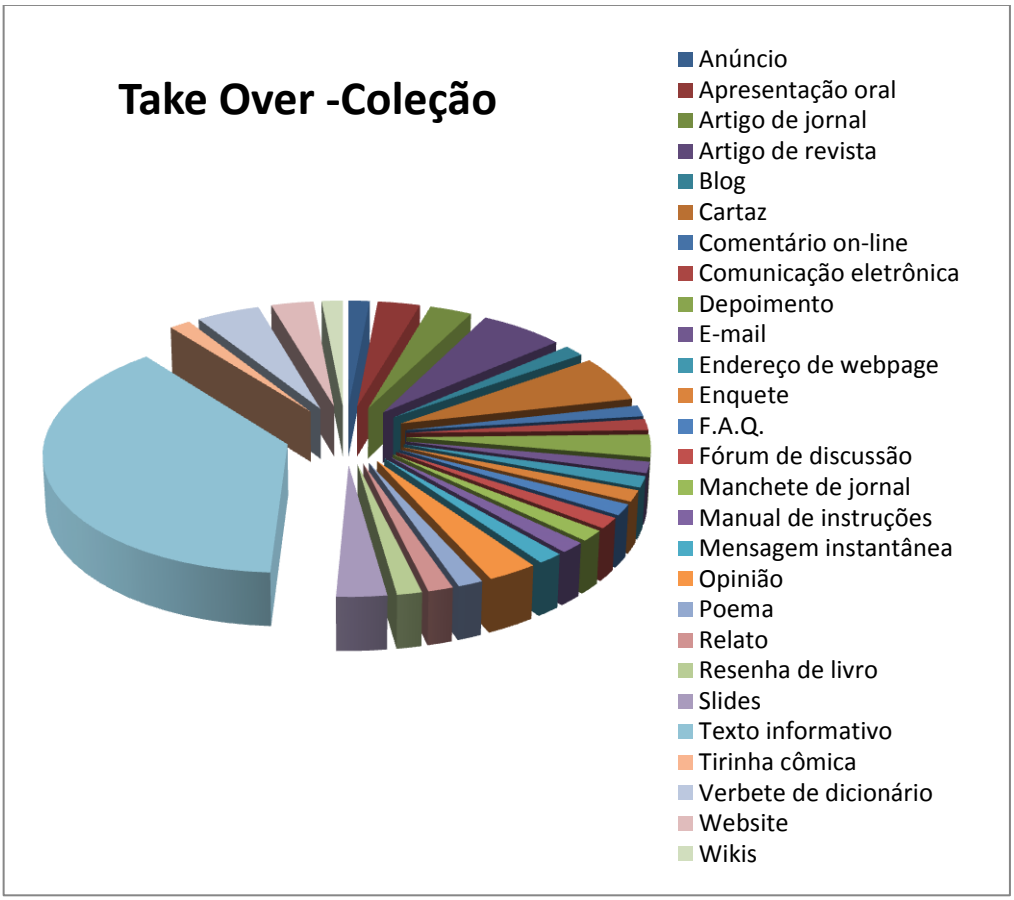
No primeiro volume, podemos encontrar: artigo de revista (01) *blog* (01), cartaz (01), comunicação eletrônica (01), endereço de *webpage* (01), manual de instruções (01), textos informativos (11), tirinha cômica (01), verbete de dicionário (01), *webpages* (03), *wikis* (01). Há onze gêneros textuais diferentes no primeiro volume da coleção. Desses, identificamos um número significativo de textos informativos, presentes em todas as unidades. Não há nenhum texto pertencente à esfera da criação literária.

No segundo volume, temos: anúncio (1), apresentação oral (1), artigo de revista (03), artigo de jornal (02), cartaz (01), comentários *online* (1), *e-mail* (01), enquete (1), fórum de discussão (1), F.A.Q. (1), manchete de jornal (1), opinião (1), poema (01), resenha de livro (1), slides (1), texto informativo (07) verbete de dicionário (2). Há dezessete gêneros textuais diferentes no segundo volume da coleção. Dentre os gêneros presentes, destacamos os textos informativos. Quanto aos literários, identificamos poema e resenha de livro.

No terceiro volume, identificamos: apresentação oral (1), cartaz (2), depoimento (2), mensagem instantânea (1), opinião (1), relato (1), slides (1), textos informativo (7), *website* (2). Há nove gêneros textuais diferenciados e nenhum pertence à esfera da criação literária.

Na coleção, temos: anúncio (1), apresentação oral (2), artigo de jornal (02), artigo de revista (04), *blog* (1), cartaz (04), comentário *online* (1), comunicação eletrônica (1), depoimento (2), e-mail (01), endereço de *webpage* (1), enquete (1), F.A.Q. (1), fórum de discussão (1), manchete de jornal (1), manual de instruções (1), mensagem instantânea (1), opinião (2), poema (01), relato (1), resenha de livro (1), slides (2), texto informativo (25), tirinha cômica (01), verbete de dicionário (3), *website* (02), *wikis* (1), como pode ser observado no gráfico.

Gráfico 7 - Organização textual – *Take Over* - volumes 01, 02 e 03.



Fonte: Autora.

Há um total de vinte e seis tipos diferentes de gêneros textuais. Desses, o gênero texto informativo se destaca. Quanto ao gênero da esfera da criação literária, temos poema e resenha de livro. A coleção não se enquadra na perspectiva do ensino por gêneros, uma vez que não explora as condições de produção, função e circulação. Trata-se claramente do uso do texto como pretexto para o ensino.

4.8 O Gênero Textual Conto na Coleção Upgrade

A coleção *Upgrade*, de autoria de Gisele Aga, é composta por três volumes de oito unidades cada, organizadas tematicamente. Cada volume inicia-se com um *quiz* e, ao final, encontramos atividades extracurriculares, dicionário de imagens – apenas nos volumes 1 e 2 -, sugestões de leituras – volume 03 -, apêndice, revisão gramatical, transcrição, glossário, lista de verbos irregulares e

referências bibliográficas. Todos os volumes organizam-se em *Reading, Vocabulary in Use, Grammar in Use, Reading, Language in Action, In the job Market e Additional Practice.*

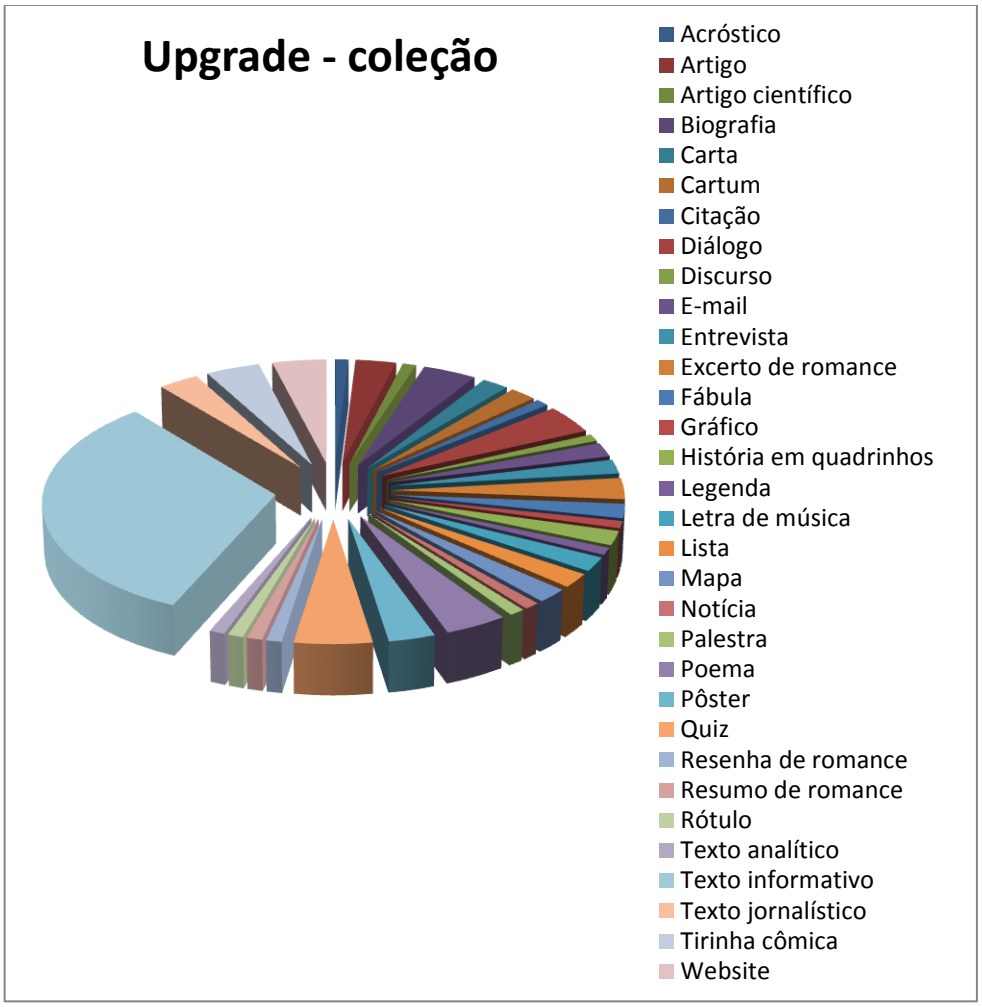
No primeiro volume, composto por cento e cinquenta e três páginas, identificamos: acróstico (1), artigo (1), artigo científico (1), biografia (2), cartum (1), diálogos (4), e-mail (1), entrevista (1), gráfico (1), legenda (1), lista (1), poema (1), *quiz* (2), texto informativo (14), texto jornalístico (2), tirinha cômica (2). Há dezesseis gêneros textuais diferentes, com destaque ao texto informativo em maior ocorrência. Quanto ao gênero da esfera literária, identificamos apenas o poema.

No segundo volume, temos: artigo (1), biografia (1), carta (1), cartum (2), citação (1), discurso (1), *e-mail* (1), entrevista (1), extrato de romance (2), história em quadrinhos (2), letra de música (2), lista (1), mapa (2), palestra (1), poema (1), pôster (2), *quiz* (1), resenha de romance (1), rótulos (1), texto informativo (14), tirinha cômica (2). Há um total de vinte e um gêneros textuais diferentes. Em relação ao gênero da esfera literária, destacamos extrato de romance, poema e resenha de romance.

No terceiro volume, temos: artigo (1), biografia (1), carta (1), excerto de romance (1), fábula (2), notícia (1), poema (2), pôster (1), resumo de romance (1), texto analítico (1), texto informativo (14), texto jornalístico (1), *website* (4). O gênero texto jornalístico destaca-se entre os demais. Em seguida, temos o *website* e o poema. O restante apresenta-se com apenas uma ocorrência.

Na coleção, encontramos: acróstico (1), artigo (3), artigo científico (1), biografia (4), carta (2), cartum (2), citação (1), diálogos (4), discurso (1), *e-mail* (2), entrevista (2), excerto de romance (3), fábulas (2), gráfico (1), história em quadrinhos (2), legenda (1), letra de música (2), lista (2), mapa (2), notícia (1), palestra (1), poema (4), pôster (3), *quiz* (5), resenha de romance (1), resumo de romance (1), rótulos (1), texto analítico (1), texto informativo (32), texto jornalístico (3), tirinha cômica (4), *website* (4). A coleção é composta por trinta e dois gêneros textuais diferentes. Desses, temos poema, extrato de romance, resenha de romance, resumo de romance e fábula como pertencentes à esfera da criação literária.

Gráfico 8 - Organização textual – *Upgrade* - volumes 01, 02 e 03.



Fonte: Autora.

Embora a coleção apresente tais gêneros, percebemos a falta de informações quanto ao contexto de produção desses textos, bem como atividades que levem em consideração a capacidade discursiva e linguístico-discursiva como partes do processo de construção e compreensão de um gênero da esfera literária.

4.9 Síntese Do Capítulo: Os livros aprovados pelo PNLD possuem potencial para contemplar o gênero conto como um instrumento norteador para o ensino de LI?

Os livros didáticos aprovados pelo PNLD buscam, em sua maioria, contemplar a perspectiva de variedade de gêneros textuais em suas coleções como pudemos observar nas análises da organização textual.

A primeira coleção por nós avaliada, *English for All* (2010), é composta por trinta e dois gêneros textuais, sendo a maioria artigos informativos (8) e artigos de divulgação científica (7). Quanto aos gêneros textuais pertencentes à esfera da criação literária, há seis presentes: conto, excerto de romance, fábula, trecho literário, crítica literária e introdução de livro.

O foco dado nas atividades prevaleceu sobre o enredo, ainda que abordassem também os personagens, ambiente, gênero, tema, título e autor em menor ocorrência. Quanto às capacidades de linguagem, percebemos a ênfase em atividades linguístico-discursivas, além da mera busca de informações.

Quanto ao desenvolvimento dos multiletramentos, há o potencial para a multimodalidade, uma vez que os textos apresentam-se de forma escrita e também orais (CD), além da presença de algumas figuras. Entretanto, não há atividades que contemplem diferentes suportes além do próprio livro.

Especificamente em relação à unidade que apresenta o gênero conto, podemos constatar que a proposta não contempla o gênero como instrumento de ensino, devido a ênfase em atividades linguístico-discursivas e a quase nula presença de atividades que abordem a capacidade discursiva. Além disso, espera-se, ao final da unidade, que o aluno produza uma resenha, sem que ela tenha alguma relação com o gênero proposto, isto é, o conto.

A segunda coleção, *Freeway* (2010), também apresenta um número considerável de trinta e um gêneros textuais diferentes. Os gêneros com mais ocorrências são o artigo (8) e o artigo *online* (8). Em relação aos gêneros da esfera da criação literária, identificamos o romance, o conto, o trecho de ficção e o trecho de livro.

Pudemos verificar que as capacidades linguístico-discursivas predominam nas atividades analisadas, entretanto, há a presença de todas as outras em menor proporção. Em relação aos elementos do conto, há atividades que contemplam o enredo, autor e obra, sequência dos eventos, personagens, cenário, conflito, protagonista e antagonista, enfim, vários elementos que o constituem.

Em relação à multimodalidade, verificamos a existência de atividades com o aúdio, presença de figuras e recomendação de aprofundamento dos conhecimentos em sites da internet. No caso desse último, não havia indicação sobre o que fazer com tais informações, apenas a sugestão de leitura.

A unidade que contempla o conto, trata-o de forma periférica, uma vez que é utilizado para contrapor ao romance. As atividades que estão relacionadas a ele não se sustentam até o final da unidade, prevalecendo o romance e o diário. Para nós, as atividades da unidade não vão ao encontro da proposta do gênero conto como um instrumento de ensino de línguas, mas como um gênero que auxiliou na compreensão de outros.

A terceira coleção, *Globetrekker* (2005), é a que apresenta um maior número de gêneros textuais até o momento, isto é, setenta e dois. Os gêneros mais recorrentes são artigo acadêmico (6) e música (5). Quanto aos gêneros da esfera da criação literária temos o conto, o poema, o romance e a peça de teatro.

Em relação às capacidades de linguagem da unidade que abordou o gênero conto, percebemos uma presença maior de atividades que contemplam as capacidades linguístico-discursivas, embora haja também a presença das capacidades de ação e discursivas, excetuando a capacidade de significação.

Os elementos literários ficam por conta do enredo essencialmente, mas há a presença de outros elementos do conto, como conflito, ponto de vista, personagens, cenário e tema.

Já os elementos dos multiletramentos estão presentes na utilização do áudio para uma atividade e a busca de informações na internet. Além disso, presença de imagens e utilização de um texto autêntico, cuja temática norteia toda a unidade.

Muito embora as atividades tenham enfatizado os elementos que constituem o conto, fazendo os alunos refletirem sobre eles ao longo da realização das atividades, percebemos que o contexto de produção foi pouco contemplado. Ainda assim, as atividades propostas foram mais significativas do que as apresentadas até o momento.

A quarta coleção, *On Stage* (2012), possui vinte e oito gêneros textuais, com destaque ao gênero página da internet (16) e artigo de revista (14). Entre os gêneros literários citamos fábula, poema/poesia e romance histórico. Nesta coleção, embora haja a informação da existência do gênero conto, ao analisarmos, verificamos que se trata de uma parábola, portanto o desconsideramos em nossas análises.

Das coleções analisadas até o momento, esta é a que está com uma proposta mais distante da perspectiva de ensino de línguas por meio de gêneros

textuais, segundo a nossa concepção interacionista sociodiscursiva. Desconsidera-se a perspectiva do gênero como instrumento de ensino, visto não contemplar as capacidades de linguagem requeridas na aprendizagem.

Ainda, apesar do gênero com maior ocorrência seja a página de internet, não há atividades que o levem a utilizar outros suportes além do livro didático. Evidentemente que há a presença de figuras, textos que contemplem multicontextos, mas cuja multimodalidade ainda é restrita.

A próxima coleção, *Prime* (2010), apresenta um total de trinta e sete gêneros textuais diferentes, com destaque ao artigo (8). Em relação aos gêneros da esfera da criação literária há o conto, o poema e o roteiro de peça teatral.

As atividades priorizam as capacidades discursivas, mas há também a presença das capacidades de ação e discursivas. Nesta coleção, identificamos uma seção específica para o estudo do gênero quanto à sua forma de composição e características literárias.

Como decorrência, a unidade trabalha com diversos elementos do conto, sendo: tema, personagem, ambiente, enredo, ações, partes do conto (sequência), conflito e cenário, com destaque às atividades sobre o enredo.

Quanto ao multletramento, percebemos a inserção de textos multimodais ao final da unidade, para um aprofundamento nos conhecimentos sobre a temática. Há a indicação de filmes, músicas e de pesquisa no *website* do aluno. Além disso, há atividades com o CD de áudio.

Para nós, a unidade chega muito próxima à concepção do gênero como instrumento de ensino de línguas, fazendo com que o aluno tenha contato com o gênero autêntico, de circulação social, refletindo sobre sua forma de composição e elementos literários constitutivos.

Na coleção *Take Over* (2010) há um total de vinte e seis gêneros textuais distintos, com destaque ao texto informativo. Entre os gêneros da esfera da criação literária, temos o poema e a resenha de livro. Para nós, a coleção não se propõe a trabalhar sob a perspectiva de gêneros como instrumento para o ensino de línguas e, por não possuir o gênero conto, não expandimos nossas análises.

A sétima coleção, *Upgrade* (2010), é composta por trinta e dois gêneros diferentes, com destaque também ao texto informativo. Os gêneros poema, extrato de romance, resenha de romance, resumo de romance e fábula estavam presentes representanto a esfera da criação literária. Da mesma forma que a

coleção anterior, não aprofundamos nossas análises nesta coleção por não apresentar o gênero conto.

Quadro 52 – Coleções – elementos de análise[67].

Coleção	Ano	CL presentes	CL priori-zadas	GT predomin ante	GTECL[68]	Elementos do conto presentes[69]
English for all	2010	CA, CD, CLD, CS	CLD	Artigo informativ o	**Conto**, excerto de um romance, trecho literário	**Enredo**, personagens, ambiente, tema, título, autor, tempo
Freeway	2010	CA, CLD, CD, CS	CLD	Artigo, artigo *online*	Romance, **Conto**, trecho de ficção, trecho de livro	Enredo, autor, obra, personagem
Globetrekker	2005	CA, CD, CLD	CLD	Artigo acadêmic o	**Conto**, poema, romance, peça de teatro	**Enredo,** ações, conflito, ponto de vista, personagem, cenário, tema
On Stage	2010	Não analisado – não apresenta o gênero conto. GTECL – Fábula, parábola, poema/poesia, romance. GT predominante – página da *internet*				
Prime	2010	CA, CD, CLD	CLD	Artigo	**Conto**, poema, roteiro de peça teatral	Tema, personagem, ambiente, **enredo**, ações, partes do conto, conflito, cenário
Take Over	2010	Não analisado – não apresenta o gênero conto GTECL – poema, resenha de livro GT predominante – texto informativo				
Upgrade	2010	Não analisado – não apresenta o gênero conto GTECL – poema, extrato de romance, resenha de romance, resumo de romance, fábula. GT predominante – texto informativo				

Fonte: Autora.

[67] CL – capacidades de linguagem; GT – gêneros textuais; GTECL – Gêneros textuais da esfera da criação literária.
[68] Negrito – elemento em destaque.
[69] Negrito – maior ocorrência.

O quadro 52 demonstra que o gênero textual que mais circula nesse dispositivo didático é o artigo, sendo informativo, acadêmico e *online*. Das sete coleções, todas apresentam gêneros da esfera da criação literária, em especial o poema, presente em cinco coleções. O romance também tem presença significativa, mas considerando suas variações em extrato, resenha e resumo. Já o conto está presente em quatro coleções. Os demais apresentam-se em menor ocorrência no total das coleções, sendo: trecho de livro, trecho de ficção, peça de teatro, roteiro de peça de teatro, fábula, parábola e resenha de livro.

As atividades que contemplam aspectos da multimodalidade ainda são poucas e frequentemente são sugeridas como expansão dos conhecimentos vistos ao longo das unidades. Faltam ainda abordagens que considerem o ambiente multimodal como um local de aprendizagem, deixando de ser apenas sugerido para ser verdadeiramente efetivado.

Quanto às capacidades de linguagem predominantes, percebemos a presença significativa das capacidades linguístico-discusivas e a quase ausência da capacidade de significação. Isso reflete a atenção dada pelos autores nos aspectos linguísticos e discursivos da língua em detrimento a outros.

Compreendemos que, a partir de um contexto em que os alunos são aprendizes de inglês como uma língua estrangeira, o foco em aspectos estruturais da língua ganha muita importância, vista a falta de proficiência linguística com que nos deparamos diariamente com os nossos alunos da rede de educação básica.

Entretanto, a perspectiva em que nos apoiamos busca um equilíbrio no desenvolvimento das capacidades de linguagem, de forma articulada, a fim de que o aprendiz possa apreender um gênero textual e com isso agir de forma eficaz nas diversas esferas da sociedade humana. Isso requer que ele entre em contato com os gêneros textuais na escola para que haja sua formalização.

Para que isso ocorra, o objeto de ensino deve ser transposto didaticamente no dispositivo didático, isto é, no livro didático. Constatamos que a maioria das coleções não realiza a transposição do objeto de ensino conto a partir da concepção de ensino que defendemos, ou seja, na concepção de ensino do gênero como um instrumento de ensino a partir do interacionismo sociodiscursivo.

Não queremos defender aqui que a referida transposição deva ocorrer seguindo estritamente todos os passos de uma SD, como nos propomos a fazer e a analisar nos capítulos seguintes, mas o de alertar para o fato de que é

necessário que o professor tenha a consciência de suas etapas a fim de poder analisar, adaptar e até mesmo transformar de forma efetiva as atividades que estão contempladas nas unidades dos livros didáticos. Além disso, poder perceber que muitas das coleções aprovadas nem ao menos sugerem uma abordagem de ensino a partir dos gêneros textuais.

Diante do foco da nossa pesquisa, como mencionado anteriormente, vale destacar que os gêneros da esfera da criação literária estão contemplados nas coleções. Entretanto, o gênero conto, objeto de ensino por nós analisado, está presente em quatro coleções e dessas apenas a coleção *Prime* trouxe atividades que abordem o gênero em relação às suas características literárias e composicionais, fazendo com que o aluno reflita sobre tais aspectos além da mera compreensão textual.

Ressalto a importância deste capítulo para atestar a necessidade de pesquisas que considerem o ensino de língua inglesa sob a perspectiva dos gêneros textuais. Além disso, a relevância de discussões como essa na formação inicial dos professores, a fim de que possam transpor o objeto de ensino didaticamente, seja para adaptar ou transformar as atividades que estão presentes no livro didático.

Acreditamos que essa criticidade deva fazer parte da formação dos futuros professores, pois serão eles que estarão imersos nos mais diversos contextos educacionais que exigirão tomada de decisão sobre o instrumento que utilizarão na aprendizagem de seus futuros alunos.

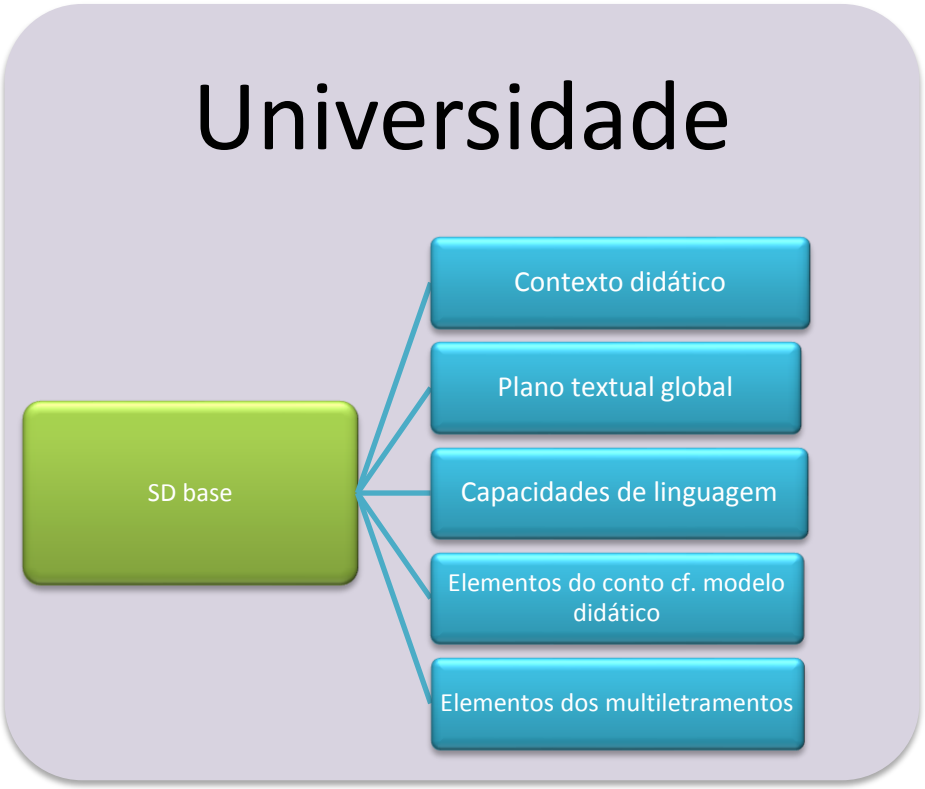
Vale destacar que os livros didáticos aprovados pelo PNLD chegaram às escolas no momento do desenvolvimento das sequências didáticas geradas pelos APPes, isto é, em 2011. Como decorrência, houve a necessidade de avaliação desses materiais por parte dos professores regentes das escolas e a incorporação de um novo elemento à formação dos professores de língua inglesa.

Portanto, as sequências foram aplicadas em um momento de divisor de águas, momento em que os livros didáticos de LI seriam inseridos no contexto educacional. Para esta pesquisadora, foi necessário compreender as propostas contempladas nos livros didáticos a fim de avaliar a sua contribuição à formação inicial de professores de LI quanto ao desenvolvimento de suas sequências didáticas.

CAPÍTULO V – A SD BASE DO GÊNERO CONTO

(...)
The wind roars up the avenue. Trees stoop and bend this way and that. Moonbeams splash and spill wildly in the rain. But the beam of the lamp falls straight from the window. The candle burns stiff and still. Wandering through the house, opening the windows, whispering not to wake us, the ghostly couple seek their joy.
(...)

Figura 12 – SD base – esquema de análise.



Fonte: Autora.

5.1 A SDBASE

PARA A ANÁLISE da SD base, consideramos o levantamento do contexto didático, do plano textual global, das capacidades de linguagem, dos elementos do conto conforme o modelo didático do gênero e os elementos dos multiletramentos, como observamos a seguir.

5.1.1 Contexto Didático da SD Base

A SD base teve seus alicerces ancorados no modelo didático por nós produzido uma vez que foi necessário levantar os conceitos teóricos e concepções de estilo do conto enquanto gênero da esfera literária para que, então, pudéssemos pensar na sua transposição didática.

Levando em consideração que o esquema de uma SD é composto pela produção inicial, seguida pelo número de módulos necessários para atingirmos nossos objetivos, tendo, como resultado, a produção final, constituindo, com isso o projeto de classe[70], salientamos que a produção inicial pode ser entendida quando os alunos entram em contato pela primeira vez com o gênero selecionado como objeto de ensino.

Para tanto, os APPes fizeram a leitura integral de uma seleção de dez contos por nós escolhidos para que então pudessem indicar aquele com o qual gostariam de trabalhar tanto na SD base quanto naquela que seria produzida por eles. Dessa forma, a situação inicial é representada pelo contato inicial com o gênero a fim de investigar o nível de compreensão dos textos selecionados bem como o diagnóstico de possíveis dificuldades linguísticas e de reconhecimento da estrutura literária.

Diante do exposto, ao entrarem em contato com os contos, os APPes alegaram que a primeira ação foi a de buscar, no *google*, por traduções dos textos para melhor compreendê-los e, quando não encontravam, recorriam ao tradutor. Dos quatro alunos-professores participantes (APPes), apenas um alegou ter conseguido ler um dos contos em língua inglesa.

A partir desse cenário, solicitamos aos APPes que escolhessem um conto de sua preferência para que fosse trabalhado por meio de uma SD. Assim, a escolha do conto levou em consideração o gosto dos alunos-professores envolvidos no projeto, mesmo que a justificativa apresentada fosse que a escolha se deu devido à extensão do mesmo, isto é, era o menor dos dez contos lidos. O desafio foi lançado quando a escolha se deu pelo *A Haunted House*, de Virginia Woolf.

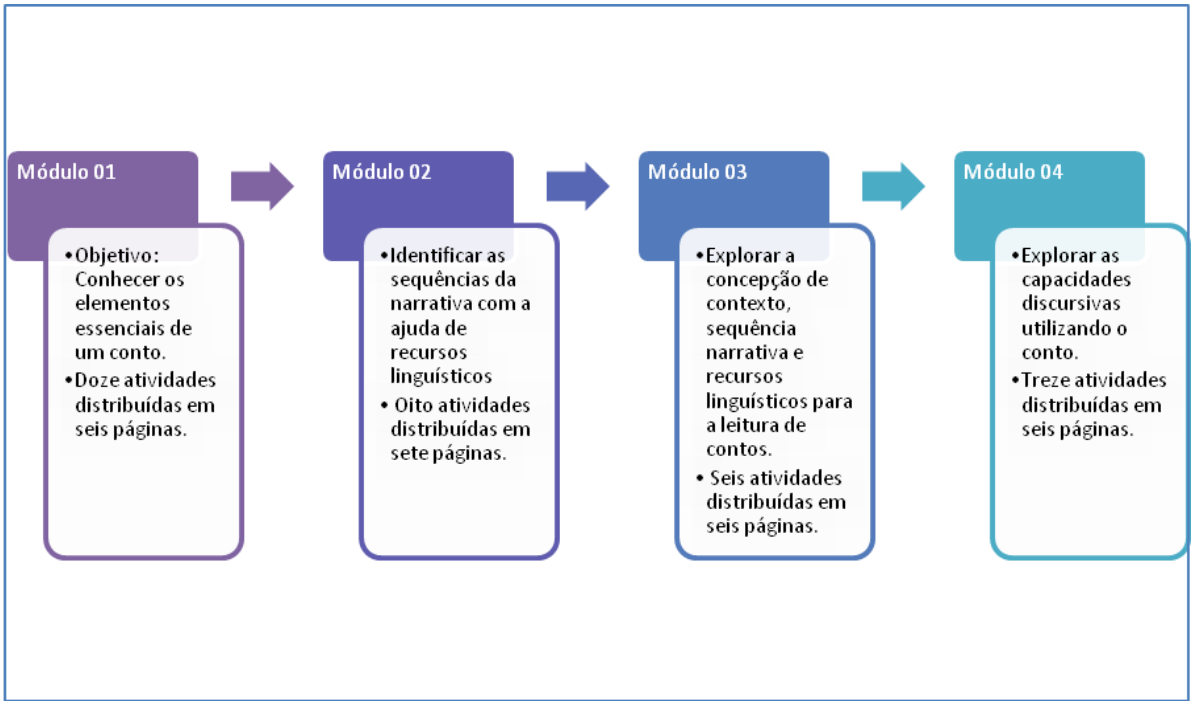
---

[70] No caso da SD voltada para leitura, o processo de compreensão e interpretação é feito para construção de sentido.

5.1.2 Plano Textual Global da SD Base

A SD base elaborada pela pesquisadora é composta por quatro objetivos, trinta e nove atividades e vinte e cinco páginas. Para atingirmos os objetivos específicos, a sequência foi dividida em quatro módulos e realizada ao longo de quatro encontros de aproximadamente duas horas cada, uma vez que os módulos seriam aplicados e discutidos no grupo de pesquisa, no Centro de Pesquisa em Letras (CEPEL) e não em sala de aula.

Quadro 53 - Plano textual global: SDbase.



Fonte: Autora.

O primeiro módulo teve por objetivo fazer os alunos conhecerem os elementos essenciais de um conto. Para tanto, foi necessário o desenvolvimento de doze atividades distribuídas ao longo de seis páginas. Já o segundo módulo objetivou levar os APPes a identificarem a sequência narrativa por meio da ajuda de recursos linguísticos. Para atingir esse objetivo, foram necessárias oito atividades, distribuídas em sete páginas. O terceiro módulo buscou explorar a concepção de

contexto, sequência narrativa, além de recursos linguísticos para a leitura de contos. As seis atividades do módulo em questão foram distribuídas em seis páginas. Por fim, no quarto e último módulo, objetivamos explorar as capacidades discursivas tendo o conto como objeto de ensino. Para tanto, foram necessárias treze atividades, distribuídas ao longo de seis páginas.

Os quatro módulos representam a SD base que tem, como objetivo geral, instrumentalizar o aluno para a leitura de um conto considerando a interface língua e literatura.

5.1.3 Os Módulos da SD Base

Como já informado anteriormente, a SD base foi elaborada considerando a necessidade de dividi-la em quatro módulos. Para que possamos identificar o potencial da SD base na formação dos APPes, optamos por analisar seus módulos seguindo os mesmo critérios, como pode ser observado a seguir.

5.1.3.1 SD base: módulo 01

A fim de analisarmos o primeiro módulo da SD base, apresentamos o plano textual global, as potenciais capacidades de linguagem envolvidas, os elementos do modelo didático e os elementos dos multiletramentos presentes.

5.1.3.1.1 Plano textual global da SD base: módulo 01

O primeiro módulo, composto por seis páginas e doze atividades, possui o objetivo geral de fazer os alunos conhecerem os elementos essenciais de um conto, como observamos a seguir:

Quadro 54 - SD base – módulo 01.

Objetivo específico: módulo 01 Conhecer os elementos essenciais de um conto	
Descrição das atividades	Objetivo específico
01. Três perguntas para discussão	Refletir acerca dos critérios de escolha por uma história a ser lida considerando sua extensão e gênero literário.
02. Atividade composta por duas etapas: leitura das definições dos quatro gêneros apresentados e, logo abaixo quatro excertos dos gêneros para serem associados segundo a definição;	Reconhecer quatro gêneros literários associando a sua definição com seus respectivos excertos, sendo: fábula, romance, conto e poesia.
03. Quatro endereços do *youtube* com vídeos ilustrando os excertos para que o aluno coloque o número correspondente ao excerto.	Identificar as histórias em vídeo, associando-as aos excertos apresentados na atividade anterior.
04. Uma pergunta sobre os conhecimentos prévios do aluno sobre contos.	Levantar o conhecimento prévio dos alunos referente ao gênero conto.
05. Cinco frases com informações sobre conto para que o aluno indique aquelas que possuem características importantes para o gênero em questão.	Identificar e discutir as características que os alunos consideram importantes em um conto.
06. Atividade distribuída em duas colunas para que o aluno faça a associação entre sete elementos de um conto e suas respectivas definições.	Fazer o reconhecimento de sete elementos principais presentes em um conto com as suas respectivas definições, sendo: personagem, cenário, enredo, atmosfera, estilo, tema e ponto de vista.
07. Uma pergunta sobre o enredo e a atmosfera e, logo abaixo, uma figura representando o conto.	Inferir sobre o enredo considerando a figura e atmosfera.
08. Uma frase situando o aluno sobre a escritora e sua relação com o conto. Abaixo, de um lado, a imagem da escritora com as datas de nascimento e morte e, do outro, a sua biografia. Em seguida, dez citações sobre a autora.	Relacionar as informações presentes na biografia da autora com as dez citações referentes ao seu estilo, relações interpessoais, vida, momento social e histórico a fim de preparar o aluno para a leitura do conto,
09. Endereço de um vídeo feito com fotografias sobre Virginia Woolf.	Aumentar o nível de informações sobre a autora, bem como sondar as informações obtidas até o momento.
10. Apresentação de oito elementos presentes no gênero conto e linhas abaixo para o aluno escrever sobre suas inferências em relação a cada um.	Inferir, colocando-se no lugar da escritora, sobre quais seriam os possíveis personagens, cenário, enredo, atmosfera, estilo, tema, ponto de vista e título do conto a ser lido.
11. Mapa semântico com seis palavras-chave do conto.	Ativar o conhecimento linguístico do aluno em reação ao conto.
12. Primeira parte do conto, composta por quatro linhas.	Apresentar a situação inicial do conto para reconhecimento dos possíveis elementos presentes. Inferir sobre as ações futuras.

Fonte: Autora.

Com o objetivo de fazer os alunos-professores refletirem sobre o gosto pela leitura, suas escolhas específicas, além da apresentação de quatro gêneros literários que podem ser abordados de forma ilustrativa, uma vez que utilizamos os excertos e também vídeos de diferentes tipos para ilustrar as obras específicas, de acordo com cada gênero da esfera literária, observamos ser este um momento rico de discussões, pois era a primeira vez que os alunos participantes refletiam sobre tais questões de forma exemplificada.

Além disso, o reconhecimento de elementos que compõem o gênero conto, e que podem ser identificados ao longo da leitura, auxiliou na apreensão das características que podem ajudar na compreensão do enredo. Ainda, o momento de inferências sobre a história refletiu, por conseguinte, no aumento da motivação pela leitura que, embora comprovada dificuldade na língua inglesa, foi superada pela expectativa de saber o que sempre aconteceria em seguida, como é o caso da última atividade desse módulo.

5.1.3.1.2 As capacidades de linguagem da SD base: módulo 01

Para investigarmos as capacidades de linguagem[71] envolvidas, retomaremos os conceitos apresentados por Dolz e Schneuwly (2004) quanto às capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva, bem como o defendido por Cristovão e Stutz (2012) no que se refere à capacidade de significação[72].

A fim de levantarmos tais capacidades em nossa SD, utilizamos os mesmos critérios escolhidos para a análise dos materiais didáticos da rede básica de ensino. Entretanto, fizemos a expansão em determinados pontos de análise visto que a sequência base possui um formato diferenciado das unidades didáticas apresentadas. Embora destinada a públicos diferenciados, pois a referida sequência teve como público alvo os alunos da graduação, as adequações necessárias justificam-se pela metodologia utilizada e não pelo nível de escolaridade.

[71]Segundo Dolz e Schneuwly (2004), capacidades de ação referem-se ao contexto de produção e relacionam-se com as representações do ambiente físico e social. Já as capacidades discursivas referem-se à organização textual e estão relacionadas com objetivos discursivos. Por fim, as capacidades linguístico-discursivas referem-se às unidade linguísticas e relacionam-se com objetivos linguísticos e discursivos.

[72] Para Cristovão e Stutz (2011) a capacidade de significação está ligada à esfera ideológica, capacitando a construção de conhecimento a partir de representações ou conhecimento das práticas sociais, atividades praxiológicas em interação com o conteúdo temático de diversas experiências humanas e sua relação com as atividades de linguagem.

Quadro 55 - SD base - capacidades de linguagem do módulo 01.

Objetivo específico: módulo 01 Getting to know the short story essential elements				
Atividades	**Objetivos**	**Potenciais capacidades de linguagem priorizadas.**	**Possível relação com o gênero conto**	**Idioma utilizado**
01. Read the questions and discuss with your classmates: a) What do you consider when choosing a story to read? b) Is the length an important aspect? Why? c) Do you have a favorite literary genre? Which one?	Refletir acerca dos critérios de escolha de uma história a ser lida considerando sua extensão e gênero literário.	CS, CA	Possível conhecimento prévio do gênero	LI
02. Let´s consider the different kinds of literary genres. Try to match the genre according to the examples.	Reconhecer quatro gêneros literários associando a sua definição com seus respectivos excertos, sendo: fábula, romance, conto e poesia.	CS, CA, CD	Conhecimento sobre a definição do gênero articulado com um exemplo.	LI
03. Now, let´s watch some videos. Try to identify the stories according to the excerpts in exercise 2.	Identificar as histórias em vídeo, associando-as aos excertos apresentados na atividade anterior,	CA, CD	Identificação do conto com seu excerto e título.	LI
04. What do you know about short stories? Do you know any short story writer?	Levantar o conhecimento prévio dos alunos referente ao gênero conto.	CS, CA	Contos, autores	LI
05. Tick the characteristics you consider important for a short story. Discuss them.	Identificar e discutir as características que os alunos consideram importantes em um conto.	CA, CD	Características constitutivas do gênero conto	LI
06. There are some essential elements when dealing with short stories that we need to pay attention at, they are: characters, setting, plot, atmosphere, style, theme and point of view. Match each element according to its description.	Fazer o reconhecimento de sete elementos principais presentes em um conto com as suas respectivas definições, sendo:	CA, CD	Personagem, cenário, enredo, atmosfera, estilo, tema e ponto de vista.	LI

	personagem, cenário, enredo, atmosfera, estilo, tema e ponto de vista.			
07. Now, let´s think about a good plot. What kind of plot can you think about? Where can we normally find a house like that?	Inferir sobre o enredo considerando a figura e atmosfera.	CA	Atmosfera e enredo	LI
08. Virginia Woolf, a very well-known short story writer, wrote a story similar to this picture. According to this short story elements, it is just two pages length with lots of suspense. First of all, let´s learn a little bit about Virginia´s life. According to this short biography, discuss each one of Woof´s famous quotation in order to identify some characteristics related to her life. Take notes.	Relacionar as informações presentes na biografia da autora com as dez citações referentes ao seu estilo, relações interpessoais, vida, momento social e histórico a fim de preparar o aluno para a leitura do conto,	CS, CA	Vida da autora, momento social e histórico.	LI
09. Now, watch a short history in photographs about Virginia Woolf. What other information can you add about Virginia Woolf? Consider when, how e where she lived. How could be her life at that time of history?	Aumentar o nível de informações sobre a autora, bem como sondar as informações obtidas até o momento.	CS, CA	Vida da autora, momento social e histórico.	LI
10. Thinking about the picture and imagining you´re this short story´s author, answer the following questions: a) Possible characters: b) Possible setting: c) Possible plot: d) Possible atmosphere: e) Possible style: f) Possible theme: g) Possible point of view: h) Possible title:	Inferir, colocando-se no lugar da escritora, sobre quais seriam os possíveis personagens, cenário, enredo, atmosfera, estilo, tema, ponto de vista e título do conto a ser lido.	CS, CA, CD, CLD	Personagem, cenário, enredo, atmosfera, estilo, tema, ponto de vista e título do conto.	LI
11. Look at the words below and add two more. Remember that the words need to have a possible relation.	Ativar o conhecimento linguístico do aluno em reação ao conto.	CA, CLD	Enredo	LI
12. Now, read the first part of the story. Which elements are present in it? Highlight the clues which helped to affirm that. Can you imagine what will happen next? Write down your notes:	Apresentar a situação inicial do conto para reconhecimento dos possíveis elementos presentes. Inferir sobre as ações futuras.	CS, CA, CD, CLD	Situação inicial	LI

Fonte: Autora.

No primeiro módulo da SD, percebemos a presença de atividades que privilegiam o desenvolvimento das capacidades de significação e de ação, muito embora tenhamos constatado a presença de atividades com potencial de desenvolvimento das capacidades discursivas e linguístico-discursivas.

Tal constatação é justificada pela necessidade de levar o aluno a tomar consciência do gênero a ser trabalhado antes de efetivamente ter contato com ele. Além disso, torna-se importante o reconhecimento da situação de comunicação do gênero conto, considerando seu destinatário, momento histórico, entre outros, isto é, seu contexto de produção.

Antes mesmo de entrar em contato com o gênero conto, o aluno é levado a refletir acerca de suas próprias escolhas de leituras de uma maneira geral, para então questioná-lo sobre a extensão e gênero da esfera literária favorito. Após essa ampla discussão, o aluno entra em contato com as definições do que seja uma fábula, romance, conto e poesia para que seja capaz de fazer o seu reconhecimento ao visualizar os excertos de tais gêneros.

Cada excerto foi cuidadosamente escolhido de modo a representar, da forma mais fiel possível, os gêneros apresentados bem como a sua relação com os vídeos que seriam trabalhados em seguida. Propositadamente havia um excerto do conto que serviria como nosso objeto de ensino no decorrer dos módulos da SD. Dessa forma, além de considerarmos o conhecimento prévio dos alunos tanto em relação à definição de cada gênero da esfera literária, quanto ao reconhecimento da composição e estrutura, houve a constatação dos fatos apresentados ao confrontar as informações obtidas até o momento com a apresentação em vídeo que retratava cada obra.

Com isso, podemos verificar que há potencial para o desenvolvimento das capacidades de significação na segunda atividade e de ação e discursivas na segunda e terceira atividades, uma vez que o aluno deveria fazer o reconhecimento do gênero tanto em relação à sua definição, quanto em relação à sua forma de apresentação, de composição, de estrutura, ao apresentarmos os excertos das obras escolhidas e sua leitura visual por meio dos vídeos, como proposto na terceira atividade.

A partir da quarta atividade, focamos nas informações referentes ao gênero conto propriamente dito. Com perguntas que levam o aluno a inferir sobre

seus conhecimentos acerca do gênero e possíveis contistas, possibilitando, com isso, o levantamento das representações do aluno sobre o gênero.

A quinta atividade leva o aluno a refletir sobre as características consideradas importantes em um conto. Portanto, possibilitamos o desenvolvimento das capacidades de ação e discursivas, visto que propõe a discussão de elementos que compõem a organização geral do conto e sua infraestrutura. Da mesma maneira, a sexta atividade propõe, de modo semelhante, a mobilização das mesmas capacidades.

Já na sétima atividade, buscamos levar o aluno ao desenvolvimento das capacidades de ação por meio da identificação do contexto de produção do enredo. Para tanto, o aluno faz uma reflexão a partir da figura apresentada e é convidado a fazer inferências sobre o possível enredo, considerando a atmosfera sugerida.

A oitava atividade objetiva mobilizar as capacidades de significação pela construção de sentido e dos conhecimentos referentes às práticas sociais da época da autora. Para isso, solicita-se a leitura de uma pequena biografia da autora com o intuito de discuti-la em relação a dez citações escolhidas a fim de representar diferentes momentos da vida de Virginia Woolf. Da mesma forma e com o objetivo de promover significações mais amplas, a nona atividade busca, por meio do desenvolvimento também das capacidades de significação e de ação, que o aluno some as informações obtidas até o momento com as apresentadas no vídeo que retrata a vida da autora por meio de fotografias. Com isso, a partir de sua leitura visual, o aluno deve registrar as informações obtidas pelo vídeo e que não haviam sido apresentadas anteriormente, considerando quando, como e onde a autora viveu, isto é, o momento social, político e histórico que influenciou diretamente no estilo de Virginia Woolf.

Em seguida, na décima atividade, o aluno é convidado a inferir, a partir da imagem de fundo que representa a história, sobre os possíveis personagens, enredo, ambiente, atmosfera, estilo, tema, ponto de vista e título, isto é, elementos considerados importantes ao compormos uma história. Tal atividade contribui para o desenvolvimento de todas as capacidades de linguagem, uma vez que tais elementos influem diretamente na maneira como o texto é organizado, fazendo com que o aluno reconheça o gênero como tal, além das capacidades

linguístico-discursivas, pois requerem do aluno o seu conhecimento das propriedades linguísticas e discursivas para escrever tais inferências.

A décima primeira atividade, focando mais nas propriedades linguísticas, portanto nas capacidades linguístico-discursivas e nas capacidades de ação, requer que o aluno ative seus conhecimentos sobre determinadas palavras que são fundamentais na compreensão do conto. Por meio de um mapa semântico composto por seis palavras, o aluno deve completar com mais duas que façam relação com a primeira.

Por fim, a última atividade é a única que proporciona um primeiro contato com o conto de forma consciente. As quatro primeiras linhas do conto representam a fase inicial da sequência narrativa, sequência essa que representa a forma de composição do conto. Nas atividades mencionadas, espera-se que o aluno faça o reconhecimento de alguns elementos apresentados nas atividades anteriores bem como a inferência do que ocorrerá em seguida. Dessa forma, todas as capacidades de linguagem são requeridas por meio da inferência sobre seu conteúdo, do reconhecimento do modo de organização do conto, bem como de seus elementos ao realizar a leitura do conto em língua inglesa.

5.1.3.1.3 Elementos do modelo didático da SD base: módulo 01

Ao tomarmos o modelo didático como um indicador de elementos que podem ser considerados ensináveis em língua inglesa, a elaboração da SD objetivou atingir diretamente os alunos em nível de graduação, portanto um contexto didático específico, bem como as características consideradas fundamentais para a apreensão, por parte dos acadêmicos, do gênero proposto.

As atividades do primeiro módulo possuem, em sua maioria, potencial relação com o gênero conto. Logo na primeira atividade, embora de maneira mais abrangente, as discussões estavam voltadas para o gênero da esfera literária, chegando até o conto. Além disso, na sequência, houve a apresentação de diferentes tipos de gêneros literários, incluindo o conto, para reconhecimento. Vale destacar que, muito embora o nosso foco esteja no gênero em questão, apresentamos outros gêneros ao longo da SD para que pudéssemos atingir os nossos objetivos.

O reconhecimento do gênero conto, na segunda atividade, ocorreu de forma muito sutil, uma vez que os alunos deveriam associar a definição de diferentes gêneros com os seus excertos, títulos e vídeos correspondentes. O título pode antecipar muitos acontecimentos da história e até mesmo indicar uma característica da escrita dos autores, como é o caso de Virginia Woolf, em que a ironia se faz presente a todo o momento.

A quarta atividade busca fazer o aluno refletir sobre o seu próprio conhecimento do conto, fazendo-o indicar seus autores preferidos, o que certamente refletiu no gosto literário e estilo de leitura. Ao trabalharmos com determinado gênero textual, torna-se imprescindível a tomada de consciência sobre os elementos que o constituem. Portanto, a quinta atividade traz em todas as suas alternativas características consideradas importantes para o gênero conto, fazendo com que o aluno expanda as discussões em cada uma delas.

Em seguida e de forma mais incisiva, a sexta atividade foca nos elementos a que demos destaque ao longo da SD, fazendo com que o aluno tenha conhecimentos teóricos sobre tais elementos ao fazer a associação com suas respectivas definições. Os referidos elementos, que afetam sobremaneira a forma como compreendemos o conto, são: personagens, cenário, enredo, atmosfera, estilo, tema e ponto de vista.

Após a apresentação de conceitos importantes para o bom andamento da SD, a próxima atividade considera a proposta de levantar hipóteses sobre o conto a ser lido. Para tanto, a figura escolhida como representativa do conto nos serviu de base para discussão do possível enredo da história, bem como a atmosfera envolvida. Nesse momento, percebemos uma motivação maior dos alunos, uma vez que começam a ser inseridos no ambiente mágico da narrativa de um conto.

As atividades oito e nove trazem informações para serem discutidas sobre um elemento fundamental ao lidarmos com gêneros textuais em geral que é o contexto de produção. Para tanto, a biografia da autora serviu de base para promover as discussões posteriores por meio das citações da própria autora e de um vídeo sobre sua vida, considerando estilo literário, momento histórico, político e social em que viveu, além de refletir a sua própria alma. Todos esses elementos pertencem ao texto literário.

Com o intuito de dar “asas à imaginação”, a décima atividade retoma a figura representativa do conto apresentada anteriormente e desafia o aluno a se colocar na posição da escritora de forma a indicar quem ou o que seriam os possíveis personagens, cenário, enredo, atmosfera, estilo, tema, ponto de vista e título do conto.

Após, a décima primeira atividade busca, a partir das palavras-chave do enredo, fazer com que o aluno indique outras palavras que possam, de alguma forma, ter relação com a história. Mesmo não tendo contato com o conto propriamente dito, todos os elementos anteriormente apresentados ajudaram na composição das palavras no mapa semântico.

Por se tratar de uma narrativa, decidimos por dividir o conto segundo suas fases constitutivas e já apresentadas em nosso referencial teórico[73]. Diante disso, a última atividade considera a apresentação da situação inicial do conto[74], com o objetivo de levar os alunos a identificarem certos elementos já trabalhados, a exemplo dos personagens, ambiente e atmosfera.

5.1.3.1.4 Elementos dos multiletramentos da SD base: módulo 01

Partindo do defendido pelo Grupo de Nova Londres sobre a importância de considerar os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, o que, por conseguinte, inclui todas as questões dos multiletramentos, buscamos incluir em nossa SD esse novo conceito que é apresentado por Rojo e Moura (2012), Kalantzis e Cope (2012) e Dias (2012), refletindo a multiplicidade de linguagens e culturas as quais temos contato diariamente e pelas quais os indivíduos se comunicam.

Para contribuir com a questão dos multiletramentos, consideramos não só a inserção de gêneros variados, mas também as novas mídias, que refletem uma nova linguagem que está em plena circulação nos dias atuais, contribuindo para as diferentes visões dos textos e seus contextos.

[73] A sequência narrativa (BRONCKART, 2009) possui, fundamentalmente, cinco fases, sendo: 1) situação inicial; 2) complicação; 3) ações, 4) resoluções e 5) situação final.
[74] A situação inicial representa um "estado de coisas" é apresentado, este pode ser considerado "equilibrado", não em si mesmo, mas na medida em que a sequência da história vai nele produzir uma perturbação (BRONCKART, 2009).

Na fase da planificação de nossa sequência, buscamos por vários textos que pudessem fomentar a criação das atividades. Para tanto, além de busca em bibliotecas, fomos levados à busca virtual, dada a dificuldade de acesso aos textos de literatura de língua inglesa em nossa região. No caso do texto A *Haunted House*, de extrema densidade emocional, optamos por fazer uma busca também de mídias que favorecessem a condução das atividades ao fazer os alunos vivenciarem as emoções.

Nossa busca resultou na escolha da leitura do conto feita por Beth Richmond, atriz profissional há mais de vinte anos, além de se dedicar em seu mestrado à análise de textos. Como sua extrema dedicação, a narradora se aproxima das intenções do escritor levando os leitores (e ouvintes) a um aprofundamento emocional por meio de sua voz clara e de profunda interpretação. Vários escritores reconhecem o seu potencial e por conta de seu profissionalismo Beth já fez narrações para Princeton University Press, *University of Pennsylvania Press*, *University of Chicago Press*, para citar apenas alguns.

Portanto, não é de se admirar o quanto os alunos ficaram envolvidos pela história de Virginia Woolf, cujo áudio esteve presente em todos os módulos. A cada excerto trabalhado, recorríamos ao acompanhamento do áudio feito por Beth Richmond representando, com isso, a voz da própria Virginia Woolf. Além da narração, utilizamos textos extraídos da internet, de *sites* acadêmicos bem como de análise literária a exemplo de *sparknotes* e *cliffsnotes,* sites de referência aos estudos literários.

Na primeira atividade, trouxemos um texto que define o que é gênero, adaptado do livro *A Guide to the Study of Literature: A Companion Text for Core Studies 6, Landmarks of Literature*, English Department, *Brooklyn College*, disponível no *hyperlink* a seguir:

http://academic.brooklyn.cuny.edu/english/melani/cs6/genres.html

Além disso, a segunda atividade trouxe conceitos de quatro gêneros: fábula, romance, conto e poesia, cujos significados foram retirados da página do *sparknotes*, um site referência educacional, disponível em:

http://sparkcharts.sparknotes.com/lit/literaryterms/section4.php

A partir do *hyperlink*, os alunos podem conhecer diferentes formas e gêneros literários e suas respectivas descrições. Além disso, na terceira atividade do primeiro módulo, trouxemos quatro vídeos que representavam os gêneros literários da atividade anterior, sendo o poema *My Last Duchess, de* Robert Browning, a fábula *The Nun's Priest's Tale,* de Chaucer, *A Haunted House*, de Virginia Woolf e o romance *The Adventures of Tom Sawyer*, de Mark Twain. Para selecionar tais vídeos, fizemos uma busca intensa nas mídias disponíveis de modo a encontrarmos aquela que iria ao encontro de nossos objetivos na atividade, como podemos observar a seguir:

The Nun's Priest's Tale, de Chaucer
http://www.youtube.com/watch?v=38OzhO7u0Ec

The Adventures of Tom Sawyer, de Mark Twain
http://www.youtube.com/watch?v=fWEcTfnXjho&feature=related

My Last Duchess, de Robert Browning
http://www.youtube.com/watch?v=pbjpq6FhFQY&feature=related

A Haunted House, de Virginia Woolf
http://www.youtube.com/watch?v=t_eLUbbJSEE&feature=related

Além do áudio e vídeo utilizados, inserimos imagens representantes do conto de modo a levar o aluno a fazer a leitura do conto de maneiras variadas. A leitura de imagens fez com que o aluno projetasse expectativas em relação ao que seria lido, além de auxiliar nas inferências necessárias para a realização das atividades. A imagem foi escolhida a partir da busca realizada pelo título do conto e por contemplar nossos objetivos na atividade proposta.

As citações, utilizadas na oitava atividade, também foram encontradas no ambiente virtual, contribuindo para a contextualização da vida da autora, além de seu estilo, momento social, político e histórico. Tais citações podem ser encontradas no *hyperlink* abaixo informado:

http://www.brainyquote.com/quotes/authors/v/virginia_woolf_4.html

As citações foram criteriosamente escolhidas a partir do objetivo que tínhamos ao fazer com que os alunos-professores conhecessem o contexto no qual autora e obra estavam inseridos.

Como acréscimo às informações, utilizamos, também, um vídeo sobre a vida da autora, feito apenas com fotografias, intitulado “a short history in photographs about Virginia Woolf”. Mesmo vindo de uma mídia virtual, buscamos fazer uma seleção de apresentação de textos de forma diversificada, com textos, áudio, vídeo e imagens.

http://www.youtube.com/watch?v=IoRGURQ_Kno&feature=related

O vídeo, além de imagens e texto é acompanhado por uma música de fundo que contribui para a composição da atmosfera proposta pela SD.

Com isso, o primeiro módulo apresenta uma variedade textual, preparando o aluno para a leitura em diferentes mídias, essencial para a formação de nossos alunos-professores que atuam em um mundo globalizado.

5.1.3.2 SD base: módulo 02

O segundo módulo seguiu os mesmos critérios de análise que o módulo 01, como observamos a seguir.

5.1.3.2.1 Plano textual global da SD base: módulo 02

O segundo módulo, com o objetivo de identificar as sequências da narrativa com a ajuda de recursos linguísticos, é composto por sete páginas e oito atividades. A seguir, apresentamos o seu detalhamento.

Quadro 56 - SD base – módulo 02.

Objetivo específico: módulo 02 Identificar as sequências da narrativa com a ajuda de alguns elementos linguísticos**.**	
Descrição das atividades	Objetivo específico
01. Enunciado, figura representativa do conto e, logo abaixo, a situação inicial. Em seguida, quatro perguntas sobre o conto.	Reconhecer alguns elementos do conto apresentados na fase inicial, como: número de personagens, período do dia em que se passa a história e as possíveis ações relacionadas aos personagens.
02. Enunciado, conto na íntegra e duas perguntas objetivas.	Identificar a estrutura composicional do conto.
03. Mapa semântico.	Ativar conhecimento sobre palavras relacionadas ao conto.
04. Enunciado, excerto com a continuação do conto e, logo abaixo, cinco perguntas.	Identificar os personagens principais e sua relação com os pronomes, relacionar sujeito e verbo como indicativos das ações, reconhecer outros elementos do conto.
05. Enunciado, apresentação do excerto com a fase da complicação e quatro atividades relacionadas ao trecho.	Tomar consciência da fase de complicação do conto, identificar sujeitos e ações, além de reconhecer técnicas de escrita da autora.
06. Enunciado, trecho contendo ações e resoluções, seis questões com foco na atmosfera (múltipla escolha), sentimentos, cenário, ações dos personagens e temática do conto.	Reconhecer, na leitura, a atmosfera presente bem como as palavras que ajudaram a fazer tal reconhecimento, asserções sobre o que ocorreu no excerto e inferências sobre o que seja a mensagem principal do conto.
Neste momento, há a explicação sobre o que seja o clímax em uma história e a sua relevância para o enredo.	
07. Enunciado, excerto contendo ações e resoluções, duas atividades de múltipla escolha e duas perguntas abertas.	Relacionar a forma verbal a sua função no conto e a relação desta com as ações dos personagens e seu significado.
08. Excerto com a situação final e cinco questões abertas.	Identificar elementos do conto a partir dos recursos da linguagem. Tais elementos referem-se às ações realizadas pelos personagens, o reconhecimento da relação inicial do título com o seu significado após a leitura do conto, a técnica utilizada pela escritora e o fechamento do tema central da história.

Fonte: Autora.

Nesta fase da sequência, os APPes tiveram contato com a leitura do conto por completo, além de vivenciarem a importância do trato linguístico para o

reconhecimento de elementos literários como a atmosfera, enredo, personagens, isto é, elementos que compõem o gênero literário conto. Além disso, por meio da identificação das fases da sequência narrativa, os alunos adquiriram, mesmo de forma inconsciente ainda, a estrutura composicional de um conto arquitetado pela escritora Virginia Woolf. Entretanto, para a apreensão do gênero, torna-se necessário, ainda, outras atividades que estariam por vir, apresentadas nos módulos seguintes, como podemos observar a seguir.

5.1.3.2.2 As capacidades de linguagem da SD base: módulo 02

Quadro 57 - SD base –capacidades de linguagem do módulo 02

Objetivo específico: módulo 02 Identificar as sequências da narrativa com a ajuda de alguns recursos linguísticos.				
Atividades	**Objetivos**	**Potenciais capacidades de linguagem priorizadas**	**Possível relação com o gênero conto**	**Idioma utilizado.**
01. Take a look at the picture again and, with the initial phase of this short story, try to answer the following questions highlighting the answers blue: a) How many characters are there in this story so far now? b) Is there anybody else in the house? Who? c) What is the period of the day in the story? d) What are they trying to do?	Reconhecer alguns elementos do conto apresentados na fase inicial, como: número de personagens, período do dia em que se passa a história e as possíveis ações relacionadas aos personagens.	CA, CD, CLD	Personagem, cenário, ações.	LI
02. Take a look at the whole story. In fact, right now it´s not for you to read it. Just pay attention at its structural form. In spite of being just in one page here, the original version has two pages. But the number of paragraphs is the same. a) How many paragraphs are there? b) Can you guess the number of words? ( ) 500 ( ) 690 ( )750	Identificar a estrutura composicional do conto.	CA, CD	Extensão	LI
03. Now, as fast as you can, circle the words which come to your mind when thinking about: House, garden and weather.	Ativar conhecimento sobre palavras relacionadas ao conto.	CA, CLD	Tema, enredo	LI

04. Let´s continue the story? Remember that the first part was the initial situation. Now, we have more actions for the story to go on. Read it and answer: a) Do you have more characters in the story? Circle the subject pronouns so that you can identify them. Who are they supposed to be? b) From the subject pronouns you´ve found, how many actions can you identify in the story? Pay attention at the verbs! c) Which elements of the short story can you find out in this passage? Explain d) Write down all the questions in the passage above. What do they mean? e) What´s the role of the affirmative sentences?	Identificar os personagens principais e sua relação com os pronomes, relacionar sujeito e verbo como indicativos das ações, reconhecer outros elementos do conto.	CA, CD, CLD	Personagens, ações.	LI
05. The previous passage showed us “they” were looking for something. But what can it be? Why are “they” there?? That´s complicated, right? The above excerpt showed us the complication stage. Maybe “they” can solve this mystery. Now, read the next sequence: a) Match the sentences according to the right sequence of events: b) “Oh, was that the buried treasure??” Try to guess what is “that”?? c) Do you have any treasure?? Think about some kinds of treasures which can be buried. Name some of them. d) What´s the meaning of the following passage: “Safe, safe, safe,” the pulse of the house beat softly. Take a look at the context to help you.	Tomar consciência da fase de complicação do conto, identificar sujeitos e ações, além de reconhecer técnicas de escrita da autora.	CA, CD, CLD	Tema, estilo da autora.	LI
06. The previous sequence is still showing there are some doubts about the “buried treasure”. But the resolution is just starting because they are very near their treasure. a) Can you feel the atmosphere? Describe your feelings when reading about the garden. b) Which words were important for you to identify this feeling? c) Taking into account the descriptions of scenery, highlight the words that helped you to describe the garden. d) From the passage, we can state that: 1. ( ) The woman died first. e) Thinking about their treasure, are you already able to tell me what it is?	Reconhecer, na leitura, a atmosfera presente bem como as palavras que ajudaram a fazer tal reconhecimento, asserções sobre o que ocorreu no excerto e inferências sobre o que seja a mensagem principal do conto	CS, CA, CD, CLD	Atmosfera, cenário, sentimentos.	LI

f) Did you feel the beating of the house? It was its heart. Do you think it´s possible for a house to have a heart? Why?				
07. The following excerpt shows the character´s lives been revealed by their thoughts. Try to identify how they used to live choosing the correct alternative: a) Here we slept ( ) They used to live in that house years ago b) Kisses without number ( ) They didn´t care about their love. c) What kind of time references did they give? What does it mean? d) What do we learn from the ghosts? Think about the places and actions they mentioned.	Relacionar a forma verbal à sua função no conto e a relação desta com as ações dos personagens e seu significado.	CA, CD, CLD	Enredo, tempo.	LI
08. Now, we´re getting to the end. Read the passage below: a) Describe the scenery where the action takes place. Where are the ghosts and who are they looking at? b) Why does the heat of the house beat so proudly? Think about your own heart to answer. In which situation do you feel your heart beating proudly? c) The title of this story is: “A Haunted House". This made us think that the house was an evil place. Do you agree? Why? d) One of the techniques used by Virginia Woolf was the irony. Can you explain that? e) What kind of treasure were the ghosts looking for? Do you think most people consider this kind of treasure something important for their lives? What about yours?	Identificar elementos do conto a partir dos recursos da linguagem. Tais elementos referem-se às ações realizadas pelos personagens, o reconhecimento da relação inicial do título com o seu significado após a leitura do conto, a técnica utilizada pela escritora e o fechamento do tema central da história.	CA, CD, CLD	Cenário, título, estilo da autora, tema.	LI

Fonte: Autora.

No segundo módulo da SD, o aluno tem contato com todas as fases da sequência narrativa por meio de atividades que propiciam tal reconhecimento. A maioria das atividades privilegia o trato com as capacidades de linguagem, de modo que ele reconheça, por meio de estruturas linguísticas, os elementos que compõem o conto em questão. Em destaque, todas as atividades têm as capacidades de ação em potencial, e sete delas as capacidades discursivas, visto que tratam do conteúdo e da temática apresentada.

Com isso, a primeira atividade traz a imagem representativa do conto e, logo abaixo, o excerto com a situação inicial. Após a leitura, o aluno é levado a identificar os personagens e suas respectivas ações. Em seguida, a atividade trabalha com o reconhecimento das capacidades de ação e discursivas, isto é, com o reconhecimento do conto como tal e enquanto estrutura composicional. Para tanto, espera-se que o aluno identifique a quantidade de parágrafos e o número aproximado de palavras, para que tome conhecimento da extensão da leitura.

Após, a terceira atividade explora as capacidades de ação e linguística-discursivas ao fazer o aluno associar algumas palavras-chave com outras possíveis que estariam presentes no conto, de forma a expandir o seu vocabulário. Em seguida, o próximo excerto traz informações sobre as ações dos personagens e as atividades sugerem que o aluno reconheça, a partir dos tempos verbais utilizados, a sua função dentro da história.

A quinta atividade traz o excerto da fase da complicação, com atividades que requerem do aluno o reconhecimento da sequência de eventos ocorridos, bem como da técnica utilizada pela autora, isto é, a repetição de determinadas palavras para atribuir sentido ao conto. Em seguida, a sexta atividade busca, na identificação dos adjetivos, a associação com os sentimentos e cenário e, na sétima atividade, deseja-se que o aluno reconheça o significado das ações por meio da função dos tempos verbais. Por fim, na última atividade deste módulo, o aluno faz a leitura da situação final para associação do título com a temática do conto, além da atenção dada ao cenário e ações finais dos personagens.

Como podemos comprovar, esse módulo privilegiou as capacidades de ação para, em seguida, dar ênfase às capacidades discursivas e linguístico-discursivas, por considerar atividades que envolvam o contexto de produção, a organização do enredo, além de focar no vocabulário adequado, nos adjetivos presentes, nos mecanismos de textualização e enunciativos presentes (CRISTOVÃO, 2009), isto é, nos recursos linguísticos escolhidos criteriosamente pela autora para que pudesse atingir o seu leitor.

Além disso, de forma geral, contemplamos as capacidades discursivas ao trabalhar com todas as fases da sequência narrativa (BRONCKART, 2009), dividida em etapas para um maior aprofundamento de aspectos específicos de cada fase. A seguir, trataremos dos elementos específicos do modelo didático.

5.1.3.2.3 Elementos do modelo didático da SD base: módulo 02

De maneira geral, procuramos lidar com o modelo didático do conto ao longo de nossa sequência, considerando os elementos que seriam ensináveis de acordo com o gênero por nós abordado.

Com isso, todas as atividades, de certa forma, apresentam um ou outro elemento do modelo didático, articulado sempre com os elementos linguísticos. Defendemos a importância em se trabalhar com a sequência narrativa com gêneros como o conto, pois acabam por facilitar a compreensão por parte do aluno. Diante disso, o segundo módulo foi elaborado a partir dos excertos representativos de cada fase, de modo que, ao final, o aluno teria lido o conto todo sem, efetivamente, esforçar-se para isso.

Desde a inferência inicial sobre o título, trabalhado no módulo anterior, até a tomada de consciência do seu real sentido, ao final deste módulo, o aluno é levado a refletir sobre diversas situações linguísticas que consideram sua relação com vários elementos que constituem o conto.

Na primeira atividade, por exemplo, é necessário o reconhecimento dos personagens, do cenário e das ações dos personagens. Já a segunda atividade explora a extensão do gênero conto para que, em seguida, o aluno possa refletir, a partir de um mapa semântico, sobre a possibilidade de palavras que contribuem para a compreensão da temática.

Na quarta atividade, o aluno é levado a refletir sobre os personagens a partir da identificação dos pronomes e a sua relação com os verbos, indicando suas ações e funções verbais. Na quinta atividade, espera-se a identificação da sequência correta dos eventos por meio da identificação do enredo, temática e estilo de escrita da autora.

Em seguida, na sexta atividade, elementos como atmosfera, cenário e estilo da autora são destaque nas atividades para que, em seguida, no excerto contendo a fase de resolução, o aluno reconheça o sentido do trecho fazendo uso da compreensão da função dos tempos verbais e frases utilizadas.

Por fim, na apresentação da situação final, alguns elementos do conto são retomados para que a ideia principal do conto seja compreendida, fazendo referência ao título, ações dos personagens, técnica da escritora e temática presentes.

5.1.3.2.4 Elementos dos multiletramentos da SD base: módulo 02

O segundo módulo da SD base apresenta apenas alguns elementos dos multiletramentos, no entanto, são significativos por apresentarem-se ao longo de todo o módulo.

Logo nas primeiras atividades, há a imagem representativa do conto, como já dissemos anteriormente e que agora reproduzimos a seguir:



Fonte: http://www.myzoefitness.com/wp-content/uploads/2012/10/hauntedhouse.jpg

A imagem do conto foi o fio condutor de nossas atividades no sentido de aguçar a criatividade do aluno ao ter contato com a leitura do conto. Ela foi por nós escolhida, pois reflete diretamente a atmosfera desejada para impulsionar a leitura. As vidraças mencionadas no conto podem ser vistas na imagem, além de representar uma determinada sociedade da época. Ainda, utilizamos a imagem como papel de fundo toda vez que apresentávamos os excertos do conto.

Além da imagem, o áudio por nós escolhido foi utilizado durante todas as atividades, por meio do acompanhamento da leitura atenta dos alunos-professores, uma vez que o áudio contribuiu para criar a atmosfera envolvente do conto. O áudio pode ser acessado por meio do *hyperlink* abaixo:

http://www.dailymotion.com/video/xdl2jy_virginia-woolf-a-hauntedhouse_creation#.UXc-ZGcl1WI[75]

[75] O endereço informado na SD não pode ser mais acessado via *youtube*, a saber: http://www.youtube.com/watch?v=Y2JuMk4rsVg&feature=related.

A opção por uma narradora mulher foi justamente para dar ideia de que quem está contando a história é a própria autora, com profundidade dramática a ponto de fazer com que compreendamos o conto apenas com a entonação de sua voz.

Além disso, na segunda atividade, os alunos poderiam fazer a leitura diretamente pela internet, em formato de *e-text*, conforme *hyperlink* a seguir:

http://ebooks.adelaide.edu.au/w/woolf/virginia/w91h/chapter1.html

Ao fazer a leitura diretamente do *hyperlink*, o texto mantém um formato de publicação com letras e apresentações adequadas ao conto. Entretanto, para a atividade proposta, optamos por olhar primeiramente o texto apresentado na sequência, para depois visualizá-lo em formato de *e-text*. Tal procedimento foi necessário por estarmos trabalhando com APPes, de modo que eles pudessem vivenciar diferentes formas de apresentação de um mesmo texto, fazendo-os refletir acerca de um futuro contexto em que estarão atuando em sala de aula.

Corroboramos com Rojo e Moura (2012), portanto, ao defender a necessidade de transgredir as relações dos textos para que haja a apresentação de uma pluralidade de linguagens, contextos e perspectivas de ensino.

5.1.3.3 SD base: módulo 03

O terceiro módulo da SD base manteve os mesmos elementos de análise dos módulos anteriores, como podemos observar a seguir.

5.1.3.3.1 Plano textual global da SD base: módulo 03

O terceiro módulo é composto por seis páginas e seis atividades e possui o objetivo de explorar os conceitos de contexto, sequência narrativa e recursos linguísticos para a leitura de um conto. Como se pode observar, alguns elementos apresentados anteriormente são agora retomados, a fim de cristalizar os conhecimentos necessários para a apreensão desse gênero específico.

Quadro 58 - SD base – módulo 03.

Objetivo específico: módulo 03 Explorar os conceitos de contexto, sequência narrativa e recursos linguísticos para a leitura de contos.	
Atividade	Descrição
A primeira página do módulo três destina-se à apresentação dos conceitos teóricos sobre o que é um gênero literário e, mais especificamente, as raízes da arte de contar contos, segundo o exposto no modelo didático. Em seguida, há a imagem do livro que publicou o conto pela primeira vez e outro texto apresentando o estilo da autora Virginia Woolf, bem como informações sobre o contexto de produção do conto escolhido para o desenvolvimento dessa sequência. Todos elaborados pela pesquisadora. Tais informações servem de suporte para a atividade a seguir.	
01. Enunciado e, logo abaixo, tabela com duas colunas e seis linhas.	Identificar o contexto de produção da obra quanto aos aspectos dos contextos físico e sociossubjetivo do conto[76].
Após a primeira atividade, há uma reflexão acerca do estilo narrativo, predominante na maior parte dos contos, bem como da sequência narrativa (BRONCKART, 2009). Além disso, o reconhecimento de que, em função do estilo da autora, a sequência dos eventos apresentados no conto é mais obscura por conta da presença do fluxo da consciência[77].	
02. Explicação teórica sobre as fases da sequência narrativa, enunciado, atividade em duas colunas para serem relacionadas.	Relacionar as fases da sequência narrativa com os excertos do conto correspondentes.
03. Enunciado, atividade de múltipla escolha com sete frases.	Identificar os possíveis temas recorrentes no conto, reescrevendo as passagens nas quais os temas podem ser encontrados.
Excerto explicativo sobre o estilo de escrita da autora - fluxo da consciência – bem como a sua função e efeitos na história como base para a atividade a seguir.	
04. Duas frases explicativas sobre os recursos da linguagem do fluxo da consciência, uma imagem com três balões exemplificando os pensamentos e uma questão aberta.	Reconhecer e identificar excertos que comprovem a utilização do fluxo da consciência pela autora.
Exemplos da relação do fluxo da consciência e sua relação com o ponto de vista da autora/narradora.	
05. Três exemplos de frases representativas do fluxo da consciência e três frases para serem associadas.	Relacionar as frases explicativas com os excertos que exemplificam a utilização do fluxo da consciência e o ponto de vista da autora.
Momento explicativo sobre as frases que identificam o fluxo da consciência, bem como a estrutura gramatical necessária para a realização do efeito, a saber: discurso direto e indireto para atingir a três efeitos do ponto de vista com os recursos da linguagem.	
06. Questão aberta com linhas abaixo.	Identificar e transcrever exemplos das três perspectivas que podem ser utilizadas para representar o ponto de vista da autora/narradora.

Fonte: Autora.

[76] Para Bronckart (2009) o contexto físico refere-se ao comportamento verbal concreto de um agente situado nas coordenadas do espaço e tempo. Já o contexto sociossubjetivo refere-se ao mundo social, como as normas e valores; e no mundo subjetivo, refletindo a imagem do próprio sujeito ao agir.

[77] O fluxo da consciência, termo cunhado por William James, o psicólogo irmão de Henry James, o romancista, para definir o fluxo contínuo de pensamentos e sensações na mente humana.

Ao descrevermos o módulo 03, percebemos que ele foi pensado de modo a levar os APPes ao reconhecimento do estilo da autora associado à forma linguística e ao efeito que isso pode causar na compreensão do conto.

Além disso, em vários momentos foi necessária a formalização dos procedimentos por meio da apresentação de textos teóricos que pudessem balizar as atividades propostas, uma vez que os participantes eram os alunos-professores.

5.1.3.3.2 As capacidades de linguagem da SD base: módulo 03

O terceiro módulo da SD base e suas atividades contemplam as capacidades de ação, as discursivas e as linguístico-discursivas, sendo essas últimas com maior ocorrência, como podemos observar a seguir:

Quadro 59 - SD base - capacidades de linguagem do módulo 03.

Objetivo específico: módulo 03 Explorar os conceitos de contexto, sequência narrativa e recursos linguísticos para a leitura de contos.				
Atividades	**Objetivos**	**Potenciais capacidades de linguagem priorizadas**	**Possível relação com o gênero conto**	**Idioma utilizado.**
01. Surf on the internet and try to find out information to complete the table below: (Physical context; socialsubjective context).	Identificar o contexto de produção da obra quanto aos aspectos dos contextos físico e sociossubjetivo do conto	CA, CLD	Contexto de produção	LI
02. Match the sentences according to the right sequence: (01) Initial situation ( ) “Here we left it,” she said. And he added, “Oh, but here too!” “It’s upstairs,” she murmured. “And in the garden,” he whispered “Quietly,” they said, “or we shall wake them.”	Relacionar as fases da sequência narrativa com os excertos do conto correspondentes.	CA, CD, CLD	Enredo	LI
03. Tick below the possible themes employed in “A haunted house”. Go back to the short story and write down the	Identificar os possíveis temas recorrentes no conto, reescrevendo as	CA, CD, CLD	Enredo	LI

excerpts which can prove them: 1. ( ) The permanence of love	passagens nas quais os temas podem ser encontrados.			
04. Can you find out more expressions which highlight the use of this technique?	Reconhecer e identificar excertos que comprovem a utilização do fluxo da consciência pela autora.	CS, CLD	Estilo da autora	LI
05. The stream of consciousness is also related to the point of view Look at the examples: 1) “Here we left it,” she said. 2) She said they had left it here 3) We left it here, she told him Mach the sentences to the correct meaning: 1. ( ) Reporting in the narrator´s word. 2. ( ) Reporting in the narrator´s words but keeping the character´s point of view. 3. ( ) Reporting someone´s actual words.	Relacionar as frases explicativas com os excertos que exemplificam a utilização do fluxo da consciência e o ponto de vista da autora.	CLD, CS	Estilo da autora	LI
06. Go back to the short story, how many examples can you give from the three perspectives we have just studied: Write them down.	Identificar e transcrever exemplos das três perspectivas que podem ser utilizadas para representar o ponto de vista da autora/narradora.	CLD, CS	Estilo da autora.	LI

Fonte: Autora.

Ao longo do terceiro módulo da SD base, objetivamos abordar especificamente algumas características predominantes no conto em estudo. Dessa forma, a primeira atividade traz informações referentes ao contexto de produção da obra de forma bem específica, retomando informações que foram gradativamente apresentadas nos módulos anteriores. Com isso, espera-se que o APPes busque informações sobre o contexto físico e sociossubjetivo após ter tido esse conhecimento formalizado, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades de ação e linguístico-discursivas.

Em seguida, a segunda atividade trata da sequência narrativa (BRONCKART, 2009) e suas respectivas fases. Ao fazer tal reconhecimento, o

APPes reconstrói o enredo principal do conto, o que contribui para a compreensão da história. Portanto, nesse momento, as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas possuem um grande potencial de desenvolvimento, uma vez que se referem ao contexo te produção, à organização geral de um texto e aos seus elementos linguísticos.

Na terceira atividade, a ênfase é dada às temáticas presentes, contribuindo, portanto, para o desenvolvimento das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas. Na quarta e quinta atividades há potencial para as capacidades de significação, além das linguístico-discursivas, que trata especificamente dos recursos da linguagem para que o leitor reconheça neles o estilo e a intenção da autora, apresentando indícios de sua escrita.

Por fim, nas duas últimas atividades, identificamos o potencial para as capacidades linguístico-discursivas e de significação, ao requerer do APPes a transcrição de exemplos que caracterizam o ponto de vista da escritora.

5.1.3.3.3 Elementos do modelo didático da SD base: módulo 03

Com o objetivo de formalizar muitos dos conceitos teóricos por nós discutidos e necessários para a compreensão dos futuros-professores acerca da obra literária trabalhada, o terceiro módulo é um misto entre explicações teóricas e atividades, intercaladas de forma proposicional para que houvesse a tomada de consciência especificamente sobre aspectos que poderiam auxiliar na compreensão do conto proposto.

Inicialmente, trazemos conceitos teóricos retirados do próprio modelo didático por nós desenvolvido. Tais conceitos abarcam o proposto por Gotlib (2003) como também Bronckart (2009), uma vez que discute conceitos do conto e o contexto de produção dos textos, respectivamente.

Em seguida, a primeira atividade faz com que os APPes reflitam acerca do contexto físico e sociossubjetivo de produção do conto, pois o primeiro reflete o comportamento verbal concreto de um agente e, o segundo, as normas e valores do mundo subjetivo (BRONCKART, 2009), ambos necessários para a existência de qualquer material literário.

Na segunda atividade, buscamos trabalhar com a sequência narrativa contribuindo, com isso, para uma melhor compreensão acerca do enredo apresentado no conto. Para tanto, utilizamos as fases da sequência narrativa utilizada em narrativas, com o objetivo de manter a atenção do leitor por meio da construção de um suspense.

Após, na terceira atividade, enfatizamos os temas presentes no conto e que são essencialmente representativos, cujas discussões transcendem o mundo terreno, provocando, com isso, grande interesse e curiosidade nos participantes.

Por fim, as três últimas atividades exploram o estilo e a técnica da autora por meio do fluxo da consciência. Como já explicitado anteriormente, o fluxo da consciência marca a escrita de Virginia Woolf, sendo característica predominante em suas obras. Diante disso, torna-se fundamental uma explicação teórica da referida técnica, bem como a utilização de exemplos trazidos do próprio conto, auxiliando na melhor compreensão da funcionalidade dos recursos linguísticos utilizados pela autora.

Todos esses elementos, detalhadamente discutidos em nosso modelo didático, fazem com que as atividades sejam mais significativas, ao zelar pelas propriedades literárias especificas de cada texto, de acordo com o estilo dos autores.

5.1.3.3.4 Elementos dos multiletramentos da SD base: módulo 03

A primeira folha do terceiro módulo traz, além dos textos teóricos, a imagem da capa do livro onde foi publicado o conto *A haunted house,* pela primeira vez, em 1921, pelo marido de Virginia Woolf, logo após a sua morte.



Fonte: http://www.antiqbook.com/boox/barn3c/BB-040210-AH.shtml

Uma vez que abordávamos o contexto de produção do conto, trouxemos a imagem que representa a sua primeira publicação para que pudéssemos contextualizar todos os contextos envolvidos em sua produção. Foi na primeira atividade que os alunos-professores tiveram que buscar informações na internet sobre o contexto físico e sociossubjetivo de produção.

Ainda, antecedendo a quarta atividade, trouxemos mais conceitos que pudessem fomentar a discussão acerca do estilo de Virginia Woolf, retirado do *hyperlink* abaixo:

http://www.enotes.com/haunted-house-salem/haunted-house

A referida página é um recurso educacional *online* utilizado por professores de diversos países com o intuito de estudar literatura. Com isso, acreditamos que estamos contribuindo para uma visão a partir de diferentes textos em mídias diferenciadas de linguagem que estão efetivamente em circulação social, corroborando com o defendido por Rojo e Moura (2012).

5.1.3.4 SD base: módulo 04

O último módulo da SD base contempla os critérios de análise propostos em todos os outros módulos, sendo: plano textual global, as capacidades de linguagem, os elementos do modelo didático e os elementos dos multiletramentos.

5.1.3.4.1 Plano textual global da SD base: módulo 04

Por fim, o último módulo, distribuído em seis folhas e treze atividades, objetiva explorar as capacidades linguístico-discursivas na utilização do gênero conto.

Quadro 60 - SD base – módulo 04.

Objetivo Específico: módulo 04 Explorar as capacidades linguístico-discursivas utilizando o gênero conto.	
Atividade	Descrição
01. Enunciado, duas colunas para associar informações sobre o conto.	Identificar elementos de composição do conto, sendo: autor, ano de publicação, enredo, época, cenário, personagens principais, gênero e lugar.
02. Enunciado, sete palavras e linhas em frente de cada uma para preenchimento.	Relacionar temáticas com o enredo.
03. Enunciado, excertos e balão de diálogos.	Identificar, nos excertos selecionados, os discursos diretos e indiretos.
Caixa explicativa contendo definição e função do discurso direto e indireto	
04. Enunciado.	Reconhecer a função e sonoridade (entonação) do discurso direto e indireto no conto.
05. Enunciado, linha abaixo.	Observar a terceira atividade a fim de reconhecer os tempos verbais utilizados.
06. Enunciado e três caixas de texto representando três tempos verbais.	Flexionar três formas verbais diferentes com base nos excertos anteriormente apresentados.
07. Enunciado, quatro frases com excertos do conto.	Identificar a função de cada tempo verbal das frases extraídas do conto.
08. Enunciado, nove verbos em negrito e um trecho do conto composto por nove linhas e nove espaços para serem preenchidos.	Reconhecer as ações corretas de acordo com o enredo do conto.
09. Enunciado e linhas.	Rescrever o trecho anterior com os verbos no presente de modo a perceber que a modificação do tempo verbal pode influenciar no sentido da história.
10. Enunciado, oito frases com parênteses após a ordem numérica.	Organizar a ordem dos acontecimentos de modo a reconstruir o enredo.
11. Enunciado e, logo abaixo, mapa semântico a partir de seis palavras selecionadas.	Comparar as escolhas lexicais do primeiro mapa semântico, anterior à leitura do conto, com as palavras escolhidas na presente atividade, após a leitura.
12. Figura representativa do conto e enunciado abaixo, seguido por linhas.	Refletir sobre o título da obra, comparando as impressões registradas antes e após a leitura, indicando a técnica utilizada pela autora.
13. Caixa de texto grande e dez caixas de diálogo com perguntas.	Registrar, por escrito, os elementos constitutivos do gênero conto apresentados ao longo da sequência.

Fonte: Autora.

Após a aplicação da última sequência, constatamos que ela deveria ser dada em um espaço maior de tempo, de modo que pudéssemos contemplar, em cada módulo, discussões acerca de sua aplicação teórica e metodológica. Entretanto, os alunos-professores participantes alegaram que, na primeira leitura, não tinham conseguido compreender todos os aspectos do conto que foram trabalhados ao longo da sequência.

Aos olhos deles, a sequência os fez enxergar além da leitura prévia, feita de forma linear, sem conseguir compreender a sua complexidade e o reflexo que isso resulta ao associá-la com o estilo da autora. Enfim, houve o reconhecimento, ao final, de que a sequência pode instrumentalizá-los a apreender o gênero conto, mais especificamente, *A haunted house*, de Virginia Woolf.

5.1.3.4.2 As capacidades de linguagem da SD Base: módulo 04

A partir do próprio objetivo proposto para o último módulo, percebemos a presença marcada de atividades que priorizam as capacidades linguístico-discursivas, como podemos observar no quadro 60.

Quadro 61 - SD Base – capacidades de linguagem do módulo 04.

Objetivo específico: módulo 04 Explorar as capacidades linguístico-discursivas utilizando o gênero conto.				
Atividades	**Objetivos**	**Potenciais capacidades de linguagem priorizadas**	**Possível relação com o gênero conto**	**Idioma utilizado**
1. Before moving on, let´s remember some important information about the short story we have been reading so far. Match the sentences: (a)Author( ) The early 1900's	Identificar elementos de composição do conto, sendo: autor, ano de publicação, enredo, época, cenário, personagens principais, gênero e lugar.	CA	Contexto de produção	LI
2. Now, justify the presence of the main subjects relating them with the plot: 1) Memory	Relacionar temáticas com o enredo.	CA, CLD	Enredo, temas	LI

3. Look at the sentences below. You can notice there are direct speech and reported speech. Can you identify them? So, circle all the direct speech: “Here we left it,” she said. And he added, “Oh, but here too!” “It’s upstairs,” she murmured. “And in the garden,” he whispered “Quietly,” they said, “or we shall wake them.”	Identificar, nos excertos selecionados, os discursos diretos e indiretos.	CA, CD, CLD	Estilo da autora.	LI
4. Now, practice in pairs imagining you are the couple. Just say the direct speech.	Reconhecer a função e sonoridade do discurso direto e indireto no conto.	CA, CLD	Estilo da autora.	LI
5. Look at the verbal tenses used in the phrases in exercise 3. How many different verbal tenses do we have?	Observar a terceira atividade a fim de reconhecer os tempos verbais utilizados.	CLD	Xx	LI
6. Now write at least three different verbs for each verbal tense:	Flexionar três formas verbais diferentes com base nos excertos anteriormente apresentados.	CLD	Xx	LI
7. Identify, from the sentences below the function of each verbal tense. How different is it from each one? a) “Here we left it,” she said	Identificar a função de cada tempo verbal das frases extraídas do conto.	CA, CLD	Ações	LI
8. Read the excerpt below and fill in with the right word. Can you remember the story?	Reconhecer as ações corretas de acordo com o enredo do conto.	CA, CD, CLD	Enredo	LI
9. Now, write the same words in the present tense. Do you think the short story would be different if it were told in the present tense? Why?	Reescrever o trecho anterior com os verbos no presente de modo a perceber que a modificação do tempo verbal pode influenciar no sentido da história.	CA, CLD	Ponto de vista	LI
10. Let´s find out if you have a good memory! Write numbers form;;;; to…. so that you can put the story in the correct order of the events: 1. ( ) He left it, left her, went North, went East, saw the stars turned in the Southern sky; sought the house, found it dropped beneath the Downs.	Organizar a ordem dos acontecimentos de modo a reconstruir o enredo.	CA, CD, CLD	Enredo	LI

“Safe, safe, safe,” the pulse of the house beat gladly. “The Treasure yours.”				
11. Remember our first semantic map? Now let´s go back to it, can you write words related to the main one which has connection with the story?	Comparar as escolhas lexicais do primeiro mapa semântico, anterior à leitura do conto, com as palavras escolhidas na presente atividade, após a leitura.	CA, CLD	Enredo, temática	LI
12. Remember this picture? Look at it thinking about the first things which came to your mind when you first saw it and justify why Virginia Woof states that one of her techniques used in this story is the irony.	Refletir sobre o título da obra, comparando as impressões registradas antes e após a leitura, indicando a técnica utilizada pela autora.	CS, CLD	Técnica da autora	LI
13. Now, to finish our discussion about A haunted house, create the beginning of a short story considering all the essential elements discussed so far. Share it in class reading it aloud.	Registrar, por escrito, os elementos constitutivos do gênero conto apresentados ao longo da sequência.	CS, CA, CD, CLD	Elementos do conto	LI

Fonte: Autora.

A primeira atividade do último módulo busca contemplar as capacidades de ação ao fazer com que o APPes retome as características da situação de comunicação do conto em questão. Após, as capacidades de ação e linguístico-discursivas são requeridas uma vez que os alunos-professores deverão articular seus conhecimentos linguísticos a fim de justificar determinadas temáticas presentes no enredo.

A terceira atividade dá ênfase nas capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas ao relacionar o estilo da autora na escrita no conto. Além disso, por meio do trato com o discurso direto e indireto a partir de sua funcionalidade no texto, ênfase nos tempos verbais utilizados no conto bem como as alterações de sentido quando modificados. A produção oral também foi considerada, ressaltando a sonoridade.

Já a quinta e sexta atividades exploram as capacidades linguístico-discursivas por enfocar os tempos verbais predominantes no conto. A sétima

atividade prioriza as capacidades de ação e linguístico-discursivas uma vez que parte da função do tempo verbal para a compreensão de sua utilização.

A oitava atividade explora as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas, vista a necessidade de ordenação do enredo. Já a nona atividade possui o potencial para o desenvolvimento das capacidades de ação e linguístico-discursivas.

Na décima atividade objetivamos trabalhar com as capacidades de ação, discursivas, além das capacidades linguístico-discursivas, por meio da ordenação das frases extraídas do próprio conto, fazendo com que o enredo fosse relembrado pelos APPes.

Em seguida, na décima primeira atividade, demos ênfase às capacidades de ação e linguístico-discursivas por meio da apresentação de um mapa semântico com seis palavras-chave do conto e a relação dessas com a história. Após, na décima segunda atividade, os APPes deveriam relacionar o significado atribuído ao título antes e depois da leitura, promovendo as capacidades de significação e linguístico-discursivas ao articular a linguagem com a técnica da autora, tendo a imagem da casa como referência.

A última atividade busca mobilizar todas as capacidades de linguagem por meio de uma proposta escrita de apenas um parágrafo. Tais capacidades podem ser mobilizadas uma vez que requer dos alunos-professores o conhecimento da organização do texto bem como suas escolhas lexicais para que o objetivo seja alcançado em uma determinada situação de comunicação.

5.1.3.4.3 Elementos do modelo didático da SD base: módulo 04

Em praticamente todas as atividades do módulo 04 os elementos do modelo didático foram levados em consideração. Na primeira atividade, focamos especificamente no contexto de produção do conto para, em seguida, discutirmos as temáticas em relação ao enredo.

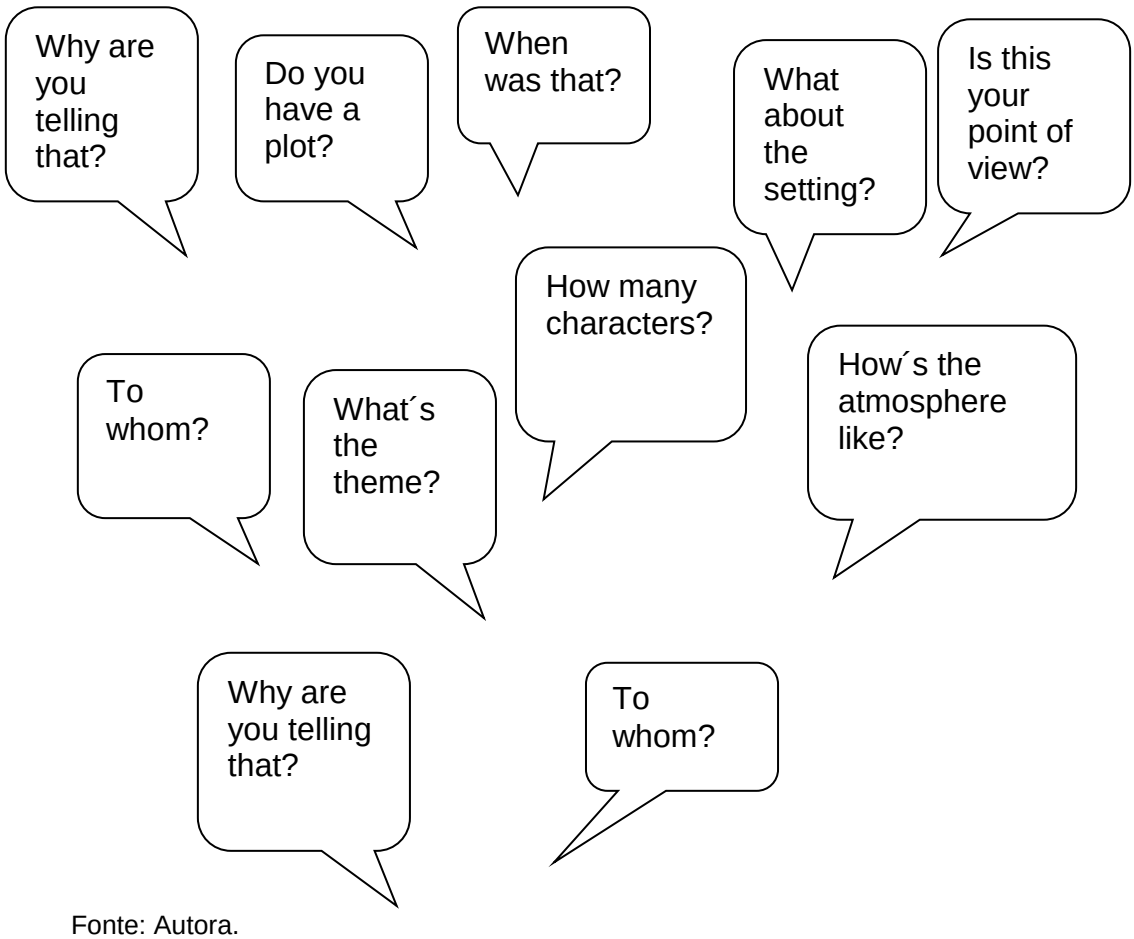
Após, as atividades que abordavam o discurso direto e indireto presentes no conto buscaram ressaltar a sua importância desses na contribuição da elaboração do ponto de vista do narrador e das ações e palavras dos personagens, além do efeito que tal utilização pode causar para atingir o objetivo desejado. Ainda no que diz respeito à funcionalidade dos verbos, as atividades sete, oito e nove

fazem com que os alunos-professores compreendam a importância do uso recorrente de certos tempos verbais para determinar a intenção da autora.

A décima atividade lida com o enredo como um todo, a fim de que a estória não fique esquecida e que possa contribuir para as atividades seguintes. Em seguida, a atividade décima primeira lida com vocabulários específicos do conto para que os alunos-professores percebam a importância de atrelar elementos linguísticos em relação a palavras que acabam por determinar a temática do conto.

Na décima segunda atividade, espera-se que os alunos reconheçam a técnica utilizada pela autora, isto é, a ironia, como uma característica de seus contos, ao compararem, após a leitura do conto na íntegra, o verdadeiro significado do título.

Por fim, a última atividade busca integrar a maioria dos elementos do conto trabalhados ao longo da sequência para verificar até que ponto tais elementos foram apreendidos pelos alunos. Por meio de perguntas elaboradas pela pesquisadora, os alunos-professores refletiram sobre os elementos antes mesmo de iniciarem a sua escrita. Tais perguntas são reproduzidas abaixo:



Fonte: Autora.

As perguntas acima indicam o nosso objetivo ao retomar vários dos elementos considerados ensináveis em um conto e que devem ser cuidadosamente pensados para que o aluno mobilize os conhecimentos necessários para agir com a linguagem em uma dada situação de comunicação, neste caso, a escrita da situação inicial de um conto criado pelos APPes.

Com isso, o foco foi dado no narrador, destinatário, enredo, tema, cenário, personagens, atmosfera e ponto de vista escolhido para que a história seja contata. Embora seja apenas a situação inicial, os futuros professores devem articular vários elementos necessários para iniciar a sua produção escrita, mobilizando os conhecimentos anteriormente apresentados ao longo da SD.

Tais elementos refletem o exposto pelos teóricos da área (COHEN, 1963; FULLER, 1963; RIDOUT; STUART, 1965; GROVER, 1988; LEITE, 1989; GANCHO, 1991; GOTLIB, 2003) ao defenderem a presença dos elementos supramencionados no conto e que, para nós, tornam-se elementos ensináveis quando abordamos o gênero literário conto, contribuindo para a formação profissional dos futuros professores que desejarem inserir em suas aulas textos de alta densidade social, histórica e ideológica, como é o caso dos contos.

5.1.3.4.4 Elementos dos multiletramentos da SD base: módulo 04

O último módulo não contempla aspectos dos multiletramentos no que diz respeito à inserção de meios digitais de leitura. Entretanto, na proposição das atividades, trouxemos novamente a figura que representa o conto como fechamento das ideias iniciais, uma vez que representa um ciclo da sequência, desde o seu início, desenvolvimento e fim.

Ainda, utilizamos figuras para a composição do mapa semântico, além de imagens retiradas da internet a fim de promover uma leitura dialogada com os leitores, isto é, os alunos-professores.

Com isso, acreditamos que, ao longo da sequência como um todo, distribuída em seus quatro módulos, evidenciamos a importância da inserção de linguagens variadas em diferentes suportes e mídias, contribuindo, com isso, para o olhar crítico daquele que deverá desenvolver sua própria sequência ao lidar com os alunos da rede básica de ensino.

5.2 SÍNTESE DO CAPÍTULO: QUAL É O PAPEL DA SD BASE NA INTERFACE LÍNGUA, LITERATURA E FORMAÇÃO DE PROFESSOR DE LI?

A SD base foi pensada a partir do contexto no qual o objeto a ser didatizado seria transposto, isto é, a universidade. Diante do referido contexto, pudemos pensar sobre o percurso de nossa pesquisa de modo a envolver efetivamente os APPes.

Como professora de Literatura de Língua Inglesa, Língua Inglesa e Estágio Supervisionado, pude perceber *in loco* as dificuldades pelas quais os acadêmicos de Letras Inglês-Português, especialmente aqueles da 3ª. e 4ª. séries, tinham em relação à transposição didática de um gênero da esfera da criação literária.

Nas disciplinas de Literatura de Língua Inglesa sempre houve uma barreira quando do contato dos acadêmicos com textos da referida esfera em língua inglesa. Tal fato refletiu diretamente nas escolhas dos gêneros a serem utilizados por esses futuros professores a fim de serem transpostos didaticamente no contexto da rede básica de ensino. Diante disso, tomamos como meta proporcionar um espaço de discussão e de proposição de atividades que demonstrassem a possibilidade de tal trabalho.

Defendemos o proposto nas Diretrizes para a Formação do Professor (BRASIL, 2000) de que a formação dos professores inclui três grandes aspectos. O primeiro refere-se à concepção de competência, aspecto esse contemplado nas leituras e discussões teóricas que antecederam o modelo didático e a SD base. Tal concepção considera importante os conhecimentos teóricos, além da articulação da reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Apesar de os APPes não terem participado da elaboração do modelo didático e da SD base por condições objetivas de trabalho, isto é, a falta de tempo, eles refletiram sobre ambos os instrumentos semióticos utilizados pela pesquisadora. Essa reflexão foi oportunizada uma vez que a SD base objetivou transpor didaticamente a proposta desenvolvida pelo modelo didático do conto.

Ainda, como segundo elemento da formação, consideramos de extrema importância a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada pelo futuro professor. Nesse sentido, os APPes vivenciaram a SD base indo ao

encontro da simetria invertida que considera a vivência do futuro professor em ambientes e situações nas quais serão inseridos.

Os APPes sabiam desde o início que, ao final de um ano, seriam levados às escolas da rede básica para utilizar o conto como objeto a ser didatizado. Portanto, era necessário que eles próprios tivessem a formação adequada para estarem no contexto didático da escola. Como fariam isso se eles próprios não tinham passado por experiência semelhante? Como utilizar um gênero como instrumento de ensino de línguas se eles próprios não tinham vivenciado situação semelhante? Era necessário então passar por situações-problemas por meio deste projeto piloto, isto é, da SD base a fim de que os APPes pudessem refletir sobre o processo de sua própria formação.

O terceiro princípio orientador da formação inicial de professores é a pesquisa, propiciada aos APPes por meio da interpretação da realidade e dos conhecimentos teóricos que eram próprios do objeto de ensino, isto é, o conto. A cada final de módulo, os APPes refletiam sobre o processo propiciado pela transposição didática do nosso objeto de ensino, a forma como as atividades foram propostas, além do referencial específico da teoria literária que foi exigido a eles principalmente por serem alunos em nível de graduação. Tal processo investigativo contribuiu para que os APPes refletissem sobre uma situação em que eles seriam os próprios atores.

Diante do exposto e considerando a necessidade de desenvolvimento de atividades linguísticas que auxiliassem na leitura e compreensão do conto em nível de graduação, uma vez que esse era o nosso contexto de ensino, propusemos a SD distribuída em quatro módulos, trinta e nove atividades e vinte e cinco páginas.

Evidentemente que se trata de uma atividade densa, com o intuito de articular língua, literatura e formação de professores de língua inglesa. Portanto, não vislumbrávamos a produção da SD para ser publicada em um livro didático, mas sim a sua contribuição na formação de futuros professores. Assim, focamos mais nos objetivos de nossos propósitos, sem levar em consideração a sua extensão. Como professora-pesquisadora, acredito que a formação na universidade deva considerar aspectos específicos exigidos de cada contexto universitário e que os objetos a serem ensinados para contribuírem na formação desses futuros professores sejam pesquisados e propostos por seus docentes.

A seguir, apresentamos com destaque os elementos de análise da SD base. Em seguida, tecemos nossas considerações sobre os aspectos dos multiletramentos.

Quadro 62 – SD base – elementos de análise.

Módulo	Ano	CL presentes[78]	CL priorizadas	GT presentes
MÓDULO 01	2011	CA, CD, CLD, CS	CA, CD	Fábula, conto, romance, poesia, biografia, citações.
MÓDULO 01 Elementos do conto presentes	**Atmosfera, enredo**, vida da autora, momento social/histórico, personagem, cenário, estilo da autora, tema, ponto de vista, título, sequência narrativa.			
MÓDULO 02	2011	CA, CD, CLD, CS	CA, CLD	Conto, texto informativo.
MÓDULO 02 Elementos do conto presentes	Personagem, **cenário**, ações, extensão, **tema**, enredo, estilo da autora, atmosfera, sentimentos, tempo, título, sequência narrativa.			
MÓDULO 03	2011	CA, CD, CLD, CS	CLD	Conto, texto informativo,
MÓDULO 03 Elementos do conto presentes	Contexto de produção, enredo, **estilo da autora,** sequência narrativa.			
MÓDULO 04	2011	CA, CD, CLD, CS	CA, CLD	Conto, texto informativo
MÓDULO 04 Elementos do conto presentes	Contexto de produção, **enredo**, temas, estilo da autora, ações, ponto de vista.			

Fonte: Autora.

A SD base foi aplicada no primeiro semestre de 2011, momento em que os APPes estavam encerrando o levantamento do contexto educacional e escolhendo as turmas nas quais as regências seriam realizadas.

Como pode ser observado, todos os módulos procuraram contemplar a articulação com todas as capacidades de linguagem. Evidentemente que, de acordo com os objetivos das atividades, uma capacidade poderia se sobrepor a outra.

[78] Negrito – elementos com maior ocorrência.

No primeiro módulo, há uma presença maior de atividades que contemplam as capacidades de ação, seguida pelas capacidades discursivas, dada sua importância na compreensão do contexto de produção do conto, as representações sociais envolvidas e o estatuto social dos participantes. Neste momento os APPes tomam consciência do gênero sem ainda ter tido contato com ele.

Nesse módulo, buscamos contemplar outros gêneros da esfera da criação literária como a fábula, o romance, a poesia, além de outros gêneros que nos auxiliaram na compreensão do contexto de produção como a biografia e as citações da autora. Esses últimos foram fundamentais na compreensão, por parte dos APPes, do contexto de produção do conto.

Os elementos do gênero conto priorizados foram a atmosfera, o enredo, a vida da autora, o momento social/histórico, os personagens, o cenário, o estilo da autora, o tema, o ponto de vista, o título e a sequência narrativa na sua fase inicial. Tais elementos representam a forma pela qual o objeto de ensino foi delimitado nesse primeiro momento.

O segundo módulo também priorizou as capacidades de ação, seguidas das capacidades discursivas e linguístico-discursivas, embora tenha atividades com todas as capacidades de linguagem. Isso significa dizer o quanto é necessário abordar questões sobre o contexto de produção e contexto social, histórico e político de uma obra literária. Além do conto propriamente dito, foi necessária a inserção de textos informativos que abordassem explicações de elementos literários.

Os elementos do conto presentes foram o personagem, o cenário, as ações, a extensão, o tema, o enredo, o estilo da autora, a atmosfera, os sentimentos, o tempo, o título e a sequência narrativa (fases da situação inicial, complicação, ações e resoluções). O destaque foi dado ao cenário e ao tema, entretanto todos os outros elementos permearam as atividades.

No terceiro módulo, o destaque foi dado às capacidades linguístico-discursivas, embora essa tenha sido desenvolvida sempre em articulação com as demais. Ressaltamos a necessidade de atividades linguísticas e discursivas que considerem as operações de textualização, a construção de enunciados, oração e período, além das escolhas lexicais. Tudo isso contribui sobremaneira na

compreensão e na articulação da teoria literária a partir de seus elementos linguísticos.

Novamente, somados à apresentação do conto, utilizamos textos informativos com o objetivo agora de informar sobre o conto como um elemento literário, principais referências teóricas, contexto social e subjetivo de produção, principais fases da sequência narrativa e definições sobre o fluxo da consciência.

Como podemos perceber, há, neste momento, uma grande quantidade de informações trazidas tanto da teoria literária como também do referencial teórico assumido por nós nesta proposta. A opção por tal detalhamento justifica-se pela necessidade de embasamento de referencial teórico aos APPes e, a partir desse, leva-los à reflexão sobre a transposição do gênero em questão.

Os elementos do conto presentes nesse módulo são o contexto de produção, o enredo, o estilo da autora, e a sequência narrativa, com destaque ao estilo de escrita da autora, isto é, o fluxo da consciência.

O último módulo priorizou as capacidades de ação e linguístico-discursivas, muito embora estivesse articulada com todas as outras capacidades de linguagem como ocorreu nos módulos anteriores. O conto foi priorizado nesse módulo em atividades que contemplaram o contexto de produção, o enredo, temas, o estilo da autora, as ações e o ponto de vista. Vale destacar que toda a sequência teve como eixo norteador as capacidades discursivas, vista a seleção dos excertos a partir das fases da sequência narrativa.

Somado a isso, procuramos inserir elementos multimodais em todos os módulos a fim de contribuir à aprendizagem, além de evidenciar o multiletramento por meio da diversidade social e linguística. Portanto, as atividades em áudio e vídeo, bem como a utilização de imagens, auxiliaram sobremaneira para uma melhor compreensão do conto em todas as atividades.

Acreditamos, portanto, que a SD base teve o papel de um megainstrumento com múltiplas funções. Dentre elas destacamos a de fazer os APPes agirem em uma determinada situação de linguagem, além de ser um guia para as intervenções propostas pela pesquisadora. Com isso, pôde propiciar a transformação das capacidades iniciais dos APPes tanto no que se refere aos aspectos linguísticos, literários, quanto sua formação enquanto futuros professores. A SD base constituiu um instrumento mediatizante, visto ser um instrumento de intervenção colocado pela pesquisadora. Esse instrumento refletiu na aprendizagem

dos APPes a partir da delimitação do objeto ensinado pela pesquisadora, escolhas que são justificadas essencialmente por conta do contexto educacional no qual a pesquisa está inserida.

Diante da dificuldade inicial relatada pelos APPes, foi necessário retextualizar o objeto de ensino de modo que ele pudesse ser apreendido. Com isso, a partir dos elementos literários que compõem o conto, propusemos atividades linguísticas que dessem suporte ao entendimento da obra literária. Literatura e linguagem estavam lado a lado em todos os momentos de nossa proposta.

Quanto à relação com a formação inicial, os APPes puderam formalizar seus conhecimentos durante e depois das atividades. Tal formalização se deu nas discussões sobre os referenciais teóricos presentes, tanto linguísticos quanto literários, bem como sobre a reflexão do processo no momento de sua transposição didática.

Em outras palavras, os APPes puderam discutir, após cada módulo, sobre a proposta de cada atividade, seus objetivos e, por fim, sobre a sua própria aprendizagem como aluno do curso de Letras em contato com uma obra da literatura de língua inglesa. Ainda, sobre a possibilidade de ele, como futuro professor, utilizar um texto da esfera da criação literária como um objeto de ensino aos seus alunos, contribuindo, portanto, para a sua aprendizagem profissional.

CAPÍTULO VI – AS SD DOS APPes

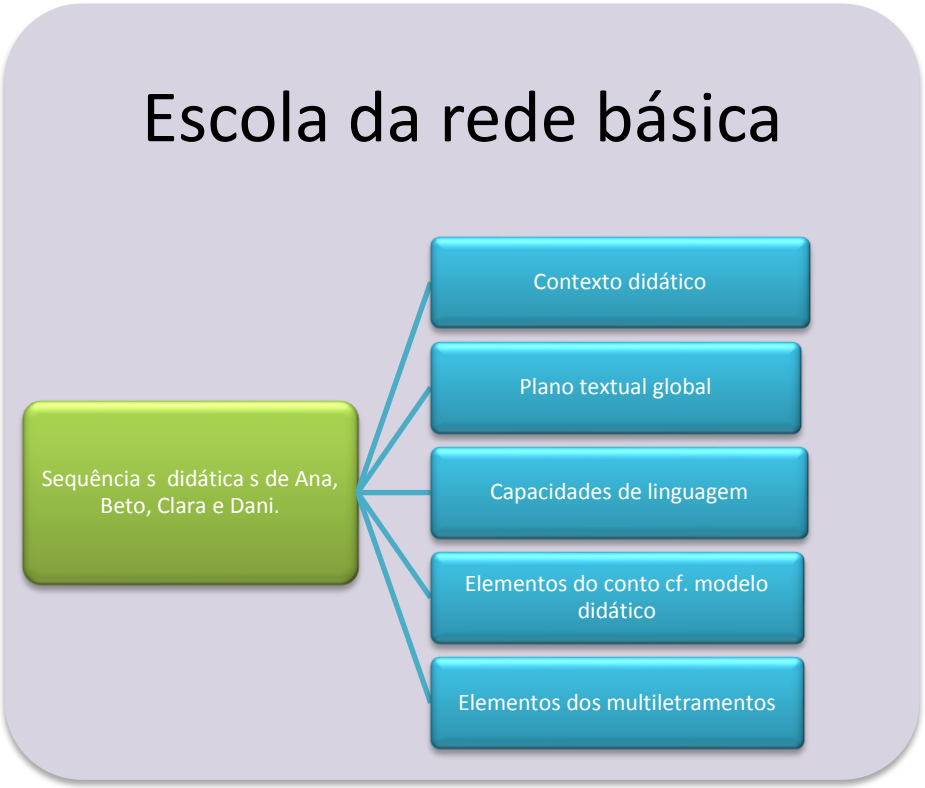
(...)

"Here we slept," she says. And he adds, "Kisses without number." "Waking in the morning--" "Silver between the trees--" "Upstairs--" 'In the garden--" "When summer came--" 'In winter snowtime--" "The doors go shutting far in the distance, gently knocking like the pulse of a heart.

Nearer they come, cease at the doorway. The wind falls, the rain slides silver down the glass. Our eyes darken, we hear no steps beside us; we see no lady spread her ghostly cloak. His hands shield the lantern. "Look," he breathes. "Sound asleep. Love upon their lips."

(...)

Figura 13 – Escola da rede básica – esquema de análise.



Fonte: Autora.

NESTE CAPÍTULO, analisamos as SD dos APPes a partir do contexto didático específico, considerando o contexto didático, o plano textual global,

as capacidade de linguagem, os elementos do conto conforme o modelo didático e os elementos dos multiletramentos.

6.1 A SD DOS APPES

Nesta seção, apresentamos nossas análises das sequências didáticas de Ana e Beto e Clara e Dani, como observamos a seguir.

6.1.1 Contexto Didático

Para a produção da SD dos APPes, foi necessário, inicialmente, fazer o levantamento do contexto didático onde iriam atuar. Para tanto, os APPes tiveram seu primeiro contato com a escola em 2010, época em que fazíamos discussões teóricas e metodológicas sobre formação, orientações oficiais e abordagem de ensino com base em gêneros.

Para que esse reconhecimento do contexto didático fosse possível, os APPes fizeram uma entrevista com a professora regente (Apêndice C) e colheram informações sobre o sistema didático (Apêndice A) a fim de levantar as possibilidades de intervenção naquele contexto. Vale ressaltar que essa foi a primeira experiência dos APPes em que eles iriam à escola não apenas para a regência, mas também para conhecer todo o seu entorno.

Devido ao fato de que as regências ocorreriam no ano posterior, isto é, em 2011, foi necessário que os APPes retornassem no ano seguinte para a escolha da turma que participaria do projeto, além da necessidade de colher informações sobre os interessados na oficina que iriam propor.

Portanto, no primeiro semestre de 2011, os APPes realizaram a entrevista com os alunos da escola (Apêndice B) a fim de colher informações sobre o conto que seria objeto de ensino nas sequências, bem como pelo número de inscritos. [79] Ressaltamos que todo o processo de escolha foi feito de forma colaborativa, uma vez que acreditamos que o aprendiz deva fazer parte das

[79]Nesse momento, os APPes já haviam lido os dez contos propostos pela pesquisadora e escolhido dois deles para serem levados aos alunos da escola da rede básica para que esses também tivessem a oportunidade de indicar a história que mais lhes chamasse a atenção.

escolhas de conteúdo e/ou temáticas de suas aulas. Isso se deu tanto com os APPes como com os alunos da escola básica.

Ao longo do contato dos APPes com o contexto didático, houve o diagnóstico, por parte deles, da dificuldade linguística que os alunos apresentavam durante as suas aulas. Somado a isso, os APPes mencionaram sua própria dificuldade ao lerem os contos selecionados pela pesquisadora.

Diante de tal constatação, e após os alunos da escola básica definir suas escolhas por um texto de Edgar Allan Poe, vimo-nos em uma situação de tomada de decisão. Primeiro, em relação à linguagem do texto autêntico, que dificultaria a compreensão dos alunos visto o baixo nível de proficiência observado. Segundo, por termos constatado o pouco interesse dos alunos por textos da esfera da criação literária e, terceiro, por nunca terem lido qualquer texto da referida esfera em língua inglesa.

Nossa decisão, então, foi a de manter a escolha dos alunos, mas de não trabalhar com o texto autêntico, e sim a sua adaptação. Para tanto, foi necessária a pesquisa por adaptações que respeitassem as características de um texto literário, além do próprio enredo.

Nesse momento, a pesquisadora juntamente com os APPes buscaram por textos que pudessem contemplar tais especificidades e, paralelamente aos textos encontrados, esta pesquisadora fazia suas análises com base no letramento literário além de teorias que dessem conta de analisar a literatura comparada, uma vez que entendemos que as adaptações possuem um potencial para serem releituras de um mesmo texto por outros autores, como já mencionamos em nosso referencial teórico.

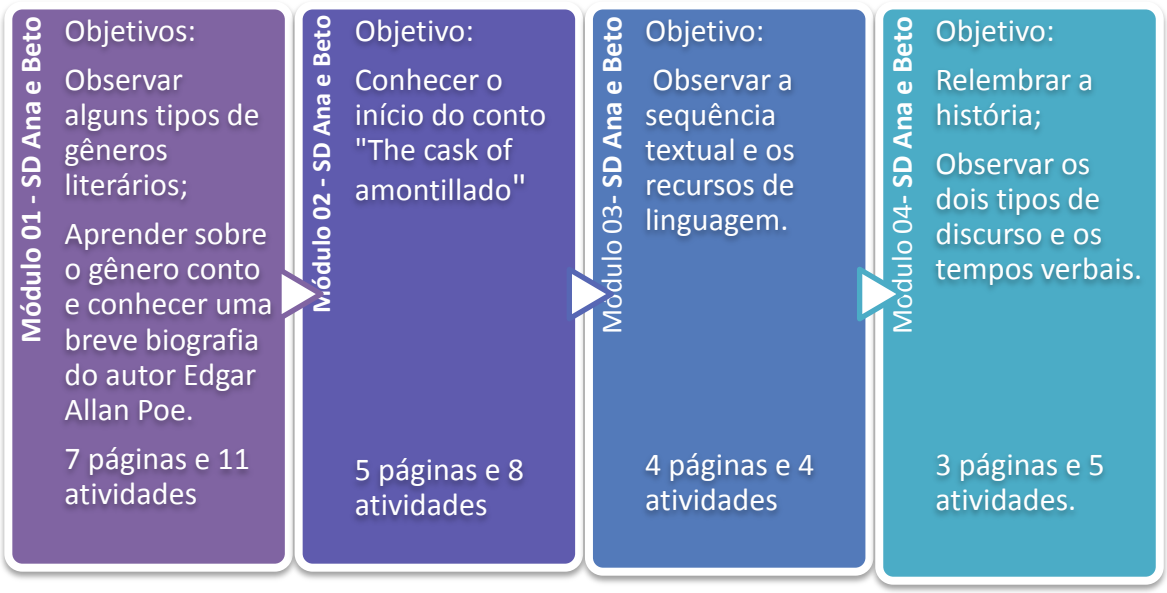
Portanto, é nesse contexto que as sequências didáticas geradas pelos APPes se desenvolveram.

6.1.2 Plano Textual Global

As sequências didáticas desenvolvidas pelos APPes são compostas igualmente por quatro módulos, mas com distribuição distinta em número de páginas e atividades. As sequências foram elaboradas sem a intervenção da pesquisadora,

entretanto iniciaram-se apenas após o término da vivência da SD base. A seguir, apresentamos o plano textual global da SD gerada por Ana e Beto.

Quadro 63 – Plano textual global – SD Ana e Beto[80]



Fonte: Autora

A SD de Ana e Beto foi distribuída em quatro módulos e seus respectivos objetivos. A SD possui um total de dezenove páginas e vinte e oito atividades.

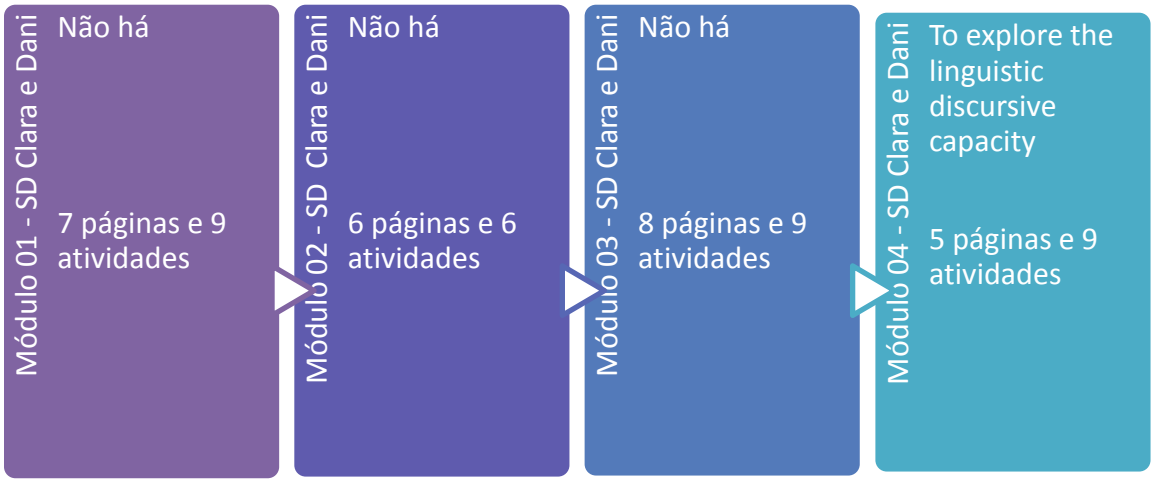
O primeiro módulo, com o objetivo de observar alguns tipos de gêneros literários, aprender sobre o gênero conto e conhecer uma breve biografia do autor Edgar Allan Poe é composto por onze atividades distribuídas em sete páginas. Já o segundo módulo objetiva conhecer o início do conto *The cask of amontillado* nas oito atividades propostas em cinco páginas.

O terceiro módulo possui o objetivo de observar o tipo de sequência textual e os recursos de linguagem. Para tanto, possui quatro atividades distribuídas ao longo de quatro páginas. Por fim, o último módulo dessa SD objetiva relembrar a história, bem como observar os dois tipos de discurso e os tempos verbais.

[80] O termo “sequência textual” apresentado no terceiro módulo foi substituído pelo utilizado pelos APPes “sequência didática” por o considerarmos inadequado.

A seguir, apresentamos o plano textual global da SD de Clara e Dani.

Quadro 64 – Plano textual global – SD Clara e Dani.



Fonte: Autora.

A SD de Clara e Dani possui quatro módulos e a presença dos objetivos apenas no último. O primeiro módulo é composto por sete páginas e nove atividades, o segundo por seis atividades e seis páginas e, o terceiro, por nove atividades distribuídas em oito páginas. O último módulo é o único que possui objetivo, sendo o de explorar as capacidades linguístico-discursivas. Esse módulo é composto por nove atividades ao longo de cinco páginas.

Quanto ao plano textual global, podemos dizer que ambos foram distribuídos segundo a SD base, isto é, em quatro módulos. Para nós, os módulos foram assim distribuídos tendo em vista os nossos objetivos para quatro encontros. Já os APPes poderiam realizar as regências em um maior número de aulas.

Com isso, acreditamos que a SD base influenciou no modo como os APPes organizaram suas sequências.

6.1.3 Os Módulos das SD dos APPes

Nesta seção, analisamos os quatro módulos propostos nas SD dos APPes, além de sua relação com a SD base.

6.1.3.1 As SD dos APPes – módulo 01

Apresentamos, nesta seção, as atividades do primeiro módulo das sequências didáticas desenvolvidas pelos APPes. Indicamos, nos quadros a seguir, a descrição das atividades, seus objetivos e se tais atividades possuem alguma relação com a SD base.

Podemos inferir que o primeiro módulo de Ana e Beto possui os objetivos de observar alguns tipos de gêneros da esfera da criação literária, aprender sobre o gênero conto e conhecer uma breve biografia do autor Edgar Allan Poe. Há onze atividades distribuídas em sete páginas. Já a SD de Clara e Dani não informa o objetivo no início das atividades, possui sete páginas e nove atividades, como observamos a seguir.

Quadro 65 - SD APPes – módulo 01 atividade 01.

SD Base Módulo 01 – atividade 01	
SD Ana e Beto	**SD Clara e Dani**
Descrição das atividades 01. Atividade para associar cinco gêneros textuais e sua respectiva definição **Objetivo específico:** Reconhecer cinco gêneros textuais e associá-los a suas definições	**Descrição das atividades** 01. Três perguntas para discussão **Objetivo específico:** Refletir sobre preferências de leitura, extensão e gênero literário
Relação com a SD base: SD Ana e Beto – módulo 01, atividade 02 SD Clara e Dani – módulo 01, atividade 01	

Fonte: Autora.

A primeira atividade da SD de Ana e Beto objetivou o reconhecimento, por parte dos alunos, de cinco gêneros textuais para que então fosse possível associá-los à sua definição de excertos correspondentes. Muito embora Ana e Beto tenham mencionado que seriam gêneros literários, a atividade

contemplou o drama (representando peça teatral), tirinha cômica, poema, romance e contos. Portanto, há, claramente, uma confusão de terminologias e esferas.

Já a SD de Clara e Dani iniciou com três perguntas para discussão entre os alunos de modo a levá-los a refletirem sobre suas preferências de leitura, se a extensão dessa leitura poderia afetá-los em suas escolhas além do gênero da esfera literária preferido.

Ao compararmos as atividades dos APPes com a SD base, observamos que as duas atividades propostas seguem exatamente o mesmo modelo da SD base, tanto em relação aos objetivos quanto ao próprio formato.

Quadro 66 - SD APPes – módulo 01 atividade 02.

SD Base Módulo 01 - atividade 02	
SD Ana e Beto	**SD Clara e Dani**
Descrição das atividades 02. Excertos dos cinco gêneros da atividade um para serem relacionados segundo sua definição. **Objetivo específico:** Identificar os excertos, associando-os com a sua respectiva definição	**Descrição das atividades** 02. Excertos dos cinco gêneros da atividade um para serem relacionados segundo sua definição. **Objetivo específico:** Identificar excertos, associando-os com a sua respectiva definição
Relação com a SD base: SD Ana e Beto – módulo 01, atividade 03 SD Clara e Dani – módulo 01, atividade 03	

Fonte: Autora.

A segunda atividade dos APPes foi exatamente a mesma para ambas as SD. Inclusive, os excertos também eram os mesmos. Além disso, as atividades possuem relação direta com a terceira atividades da SD base.

Quadro 67 - SD APPes – módulo 01 atividade 03.

SD Base Módulo 01 - atividade 03	
SD Ana e Beto	**SD Clara e Dani**
Descrição das atividades 03. Uma pergunta sobre os conhecimentos prévios do aluno sobre contos **Objetivo específico:** levantar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero conto.	**Descrição das atividades** 03**.** Uma pergunta sobre os conhecimentos prévios do aluno sobre contos **Objetivo específico:** levantar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero conto.
Relação com a SD base: SD Ana e Beto – módulo 01, atividade 04 SD Clara e Dani – módulo 01, atividade 04	

Fonte: Autora.

A terceira atividade dos APPes também foi a mesma nas duas sequências didáticas, excetuando-se o fato de que uma era em língua portuguesa e a outra em língua inglesa. Da mesma forma que a atividade anterior, essa também seguiu o sugerido na atividade quatro da SD base.

Quadro 68 - SD APPes – módulo 01 atividade 04.

SD Base Módulo 01 - atividade 04	
SD Ana e Beto	**SD Clara e Dani**
Descrição das atividades 04. Cinco perguntas sobre o gênero conto para que o aluno marque verdadeiro ou falso. **Objetivo específico:** Identificar o conhecimento dos alunos sobre as características do conto.	**Descrição das atividades** 04**.** Cinco perguntas sobre o gênero conto para que o aluno marque verdadeiro ou falso. **Objetivo específico:** Identificar o conhecimento dos alunos sobre as características do conto.
Relação com a SD base: SD Ana e Beto – módulo 01, atividade 05 SD Clara e Dani – módulo 01, atividade 05	

Fonte: Autora.

A quarta atividade da SD dos APPEs foi a mesma em ambas as produções e foi desenvolvida a partir da quinta atividade da SD base. Observamos, apenas, que houve certa modificação nas palavras, inversão na sequência das

frases e, na SD base, os APPes deveriam apenas assinalar a correta, enquanto as dos APPes foram atividades de verdadeiro ou falso.

Quadro 69 - SD APPes – módulo 01 atividade 05.

SD Base Módulo 01 - atividade 05	
SD Ana e Beto	**SD Clara e Dani**
Descrição das atividades 5. Enunciado de uma atividade com informações sobre Edgar Allan Poe. Abaixo, lado esquerdo a foto do escritor e, ao lado direito, sua biografia. **Objetivo específico:** Ler a biografia.	**Descrição das atividades** 05**.** Uma figura e abaixo dela apresentação de sete elementos presentes no conto, suas definições e uma linha para que o aluno escreva suas inferências sobre o conto. **Objetivo específico:** Inferir sobre personagem, cenário, enredo, atmosfera, tema, ponto de vista e estilo a partir das definições e imagem.
Relação com a SD base: SD Ana e Beto – módulo 01, atividade 08 SD Clara e Dani – módulo 01, atividade 10	

Fonte: Autora.

Ana e Beto propuseram, na quinta atividade, a leitura da biografia do escritor Edgar Allan Poe. Já Clara e Dani desenvolveram uma atividade para que os alunos fizessem a inferência sobre elementos da história a ser lida, segundo alguns elementos do conto.

Da mesma forma que as atividades anteriores, observamos a relação das atividades com a SD base. A quinta atividade de Ana e Beto possui relação com a atividade oito da SD Base e, no caso de Clara e Dani, relação com a atividade dez da SD base.

Quadro 70 - SD APPes – módulo 01 atividade 06.

SD Base Módulo 01 - atividade 06	
SD Ana e Beto	**SD Clara e Dani**
Descrição das atividades 06. Dois endereços de vídeos do *youtube* sobre Poe e duas perguntas abaixo. **Objetivo específico:** Elevar o conhecimento dos alunos sobre o autor.	**Descrição das atividades** 06**.** Enunciado de uma atividade com informações sobre Edgar Allan Poe. Abaixo, lado esquerdo a foto do escritor e, ao lado direito, sua biografia. **Objetivo específico:** Compreender as informações da biografia sobre a vida e estilo do autor.
Relação com a SD base: SD Ana e Beto – módulo 01, atividade 09 SD Clara e Dani – módulo 01, atividade 08	

Fonte: Autora.

A sexta atividade de Ana e Beto objetivou fazer com que os alunos aumentassem seus conhecimentos sobre o autor. Já Clara e Dani optaram por trazer um texto biográfico. As duas atividades possuem relação com a SD base, a de Ana e Beto com a atividade nove da SD base e a de Clara e Dani com a atividade oito da SD base.

Quadro 71 - SD APPes – módulo 01 atividade 07.

SD Base Módulo 01 - atividade 07	
SD Ana e Beto	**SD Clara e Dani**
Descrição das atividades 07. Figura representativa do conto. **Objetivo específico:** Inferir sobre o enredo e atmosfera do conto	**Descrição das atividades** 07**.** Texto informativo extraído da internet sobre Poe. **Objetivo específico:** Aumentar o repertório de conhecimento dos alunos sobre o autor.
Relação com a SD base: SD Ana e Beto – módulo 01, atividade 07 SD Clara e Dani – módulo 01, atividade 09	

Fonte: Autora.

Ana e Beto propuseram a sétima atividade com o objetivo de os alunos inferirem sobre o enredo e a atmosfera do conto. Para tanto, inseriram uma figura representativa do conto para que os alunos registrassem suas impressões.

Clara e Dani inseriram um texto informativo retirado da *internet* a fim de aumentar o repertório de conhecimento dos alunos sobre o autor.

Novamente, as atividades foram desenvolvidas a partir da SD base. Ana e Beto inspiraram-se na atividade sete da SD base e Clara e Dani na atividade nove da SD base.

Quadro 72 -SD APPes – módulo 01 atividade 08.

SD Base Módulo 01 - atividade 08	
SD Ana e Beto	**SD Clara e Dani**
Descrição das atividades 08. Estrofes de uma música desordenadas para que os alunos indiquem a ordem correta. Após, três atividades sobre: ideia de cada estrofe, história da música, ligação entre figura, música e autor. **Objetivo específico:** Ouvir a música e relacionar com o texto escrito.	**Descrição das atividades** 08**.** Mapa semântico com seis palavras-chave do conto. **Objetivo específico:** Proporcionar o desenvolvimento linguístico do aluno em reação ao conto
Relação com a SD base: SD Ana e Beto – não há SD Clara e Dani – módulo 01, atividade 11	

Fonte: Autora.

A oitava atividade de Ana e Beto nos surpreendeu por ser a primeira que não possuía relação com a SD base. Seu objetivo era fazer com que os alunos ouvissem uma música para então relacionar a sua temática com a figura e o autor anteriormente estudados. Clara e Dani optaram por fazer um mapa semântico a partir de seis palavras relacionadas com o conto. Essa última possui relação com a atividade onze da SD base.

Quadro 73 - SD APPes – módulo 01 atividade 09.

SD Base Módulo 01 - atividade 09	
SD Ana e Beto	**SD Clara e Dani**
Descrição das atividades 09. Uma figura e abaixo dela apresentação de sete elementos presentes no conto, suas definições e uma linha para que o aluno escreva suas inferências sobre o conto. **Objetivo específico:** Inferir sobre personagem, cenário, enredo, atmosfera, tema, ponto de vista e estilo a partir das definições e imagem.	**Descrição das atividades** 09. Primeira parte do conto, composta por dois parágrafos e seis linhas**.** **Objetivo específico:** Apresentar a situação inicial do conto para reconhecimento dos possíveis elementos presentes. Inferir sobre as ações futuras **Término das atividades do módulo 01**
Relação com a SD base: SD Ana e Beto – módulo 01, atividade 10 SD Clara e Dani – módulo 01, atividade 12	

Fonte: Autora.

Com o objetivo de inferir sobre alguns elementos do conto, Ana e Beto elaboraram uma atividade considerando o personagem, cenário, enredo, atmosfera, tema, ponto de vista e estilo do autor. Clara e Dani finalizam o primeiro módulo com a sequência inicial do conto, de modo que os alunos pudessem iniciar sua leitura e inferir sobre as futuras ações.

Novamente, percebemos a relação com a SD base. No caso de Ana e Beto, com a atividade doze e Clara e Dani, com a atividade dez da SD base.

Quadro 74 - SD APPes – módulo 01 SD Ana e Beto atividades 10 e 11.

SD Base Módulo 01 - atividades 10 e 11 SD Ana e Beto	
SD Ana e Beto – atividade 10	**SD Ana e Beto – atividade 11**
Descrição das atividades 10.Mapa semântico com seis palavras-chave do conto. **Objetivo específico:** Proporcionar o desenvolvimento linguístico do aluno em reação ao conto.	**Descrição das atividades** 11. Primeira parte do conto, composta por dois parágrafos e seis linhas**.** **Objetivo específico:** Apresentar a situação inicial do conto para reconhecimento dos possíveis elementos presentes. Inferir sobre as ações futuras **Término das atividades do módulo 01**
Relação com a SD base: SD Ana e Beto atividade 10 – módulo 01, atividade 11 SD Ana e Beto atividade 11– módulo 01, atividade 12	

Fonte: Autora.

Ana e Beto elaboraram duas atividades a mais do que Clara e Dani. A décima atividade foi um mapa semântico para que os alunos ampliassem o nível linguístico e a décima primeira a apresentação da fase inicial do conto.

Em relação à SD base, a décima atividade estava baseada na atividade onze da SD base e a décima primeira na atividade dez da SD base. Além disso, como pudemos observar, a maioria das atividades propostas no primeiro módulo das sequências didáticas dos APPes foi desenvolvida de forma muito próxima à SD base.

Notamos apenas algumas inversões na ordem das atividades e das doze atividades propostas na SD base dez foram contempladas na SD de Ana e Beto e nove na de Clara e Dani. Além disso, ambas as sequências estavam praticamente iguais, excetuando-se o fato de que Ana e Beto optaram por enunciados em língua portuguesa, enquanto Clara e Dani os fizeram em língua inglesa.

Diante de tal constatação por parte da pesquisadora quando as sequências ainda estavam sendo elaboradas, questionamos o ocorrido para poder compreender a forma como se deu o processo. Segundo os APPes, eles se reuniam no Centro de Pesquisa em Letras da universidade para que juntos pudessem discutir as atividades.

Solicitamos que cada dupla fizesse sua sequência separadamente, para que não houvesse influência de uma dupla sobre a outra na elaboração das atividades. Ainda, que a SD base serviu a um contexto e conto específicos em nível de graduação, portanto, que eles propusessem atividades considerando o contexto e conto dos alunos da escola básica. O resultado da intervenção é evidenciado a partir do terceiro módulo.

6.1.3.1.1 As capacidades de linguagem SD APPes – módulo 01

A maioria das atividades propostas pelos APPes possuem certa relação com a SD base e quando não seguiam rigorosamente a ordem da SD base, os APPes faziam apenas algumas inversões.

Em relação às capacidades de linguagem privilegiadas, identificamos uma maior presença de atividades que contemplam as capacidades de

ação. A escolha justifica-se por essa capacidade trabalhar mais com o contexto de produção bem como as representações que o leitor possui sobre determinado texto.

Quadro 75 – Capacidade de linguagem SD APPes – Módulo 01.

Referência	**Atividades**	**Objetivos**	**Potenciais capacidades de linguagem priorizadas**	**Possível relação com o gênero conto**
SD Ana e Beto	01. Existem diferentes tipos de gêneros literários. Relacione os tipos de gêneros literários com suas definições. (1) Drama ( ) É uma forma de expressão destinada a evocar sensações, impressões (...)	Reconhecer cinco gêneros textuais e associá-los a suas definições	CS, CA, CD	Reconhecimento do drama (peça de teatro), poema, romance e contos. Obs. Quadrinho foi erroneamente considerado gênero literário.
SD Clara e Dani	01. Talking about you. a) Imagine you have a library with many books. What kind of story would you choose to read?	Refletir sobre preferências de leitura, extensão e gênero literário	CS, CA	Possível reconhecimento do gênero da esfera da criação literária.
Relação com SD Base - SD Ana e Beto	Módulo 01 atividade 02 Let´s consider the different kinds of literary genres. Try to match the genre according to the examples.	Reconhecer quatro gêneros literários associando a sua definição com seus respectivos excertos, sendo: fábula, romance, conto e poesia.	CS, CA, CD	Conhecimento sobre a definição do gênero articulado com um exemplo.
Relação com SD Base - SD Clara e Dani	Módulo 01 atividade 01 Read the questions and discuss with your classmates: a) What do you consider when choosing a story to read? (…)	Refletir acerca dos critérios de escolha de uma história a ser lida considerando sua extensão e gênero literário.	CS, CA	Possível conhecimento prévio do gênero
SD Ana e Beto	02. Agora, temos um exemplo de cada tipo de gênero mencionado. Tente relacioná-los novamente. ( ) Fortunato and I were members of a very old and important (...)	Identificar os excertos associando-os à sua respectiva definição	CA, CD	Identificação do conto com seu excerto e título
SD Clara e Dani	02. We have different kinds of literary genres below, try to match according to the second column. (1) Drama ( ) is a form of expression intended to evoke feelings, impressions (….)	Identificar as definições de gêneros da esfera literária, associando-as ao seu respectivo excerto.	CA, CD	Identificação do conto com seu excerto e título

	( ) Fortunato and I were members of a very old and important (...)			
Relação com SD Base - SD Ana e Beto, Clara e Dani	Módulo 01 atividade 03 Now, let´s watch some videos. Try to identify the stories according to the excerpts in exercise 2.	Identificar as histórias em vídeo, associando-as aos excertos apresentados na atividade anterior,	CA, CD	Identificação do conto com seu excerto e título.
SD Ana e Beto	03. Vamos falar sobre o conto! O que você sabe a respeito do gênero conto? Você conhece algum contista?	Levantar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero conto.	CS, CA	Contos, autores
SD Clara e Dani	03. Let´s talk about short story. What do you know about short stories. Do you know any short story writer?	Levantar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero conto.	CS, CA	Contos, autores
Relação com SD Base - SD Ana e Beto, Clara e Dani	Módulo 01 atividade 04 What do you know about short stories? Do you know any short story writer?	Levantar o conhecimento prévio dos alunos referente ao gênero conto.	CS, CA	Contos, autores
SD Ana e Beto	04. Assinale Verdadeiro (V) ou Falso (F) sobre as características do gênero textual conto, sempre comparando com seu conhecimento de mundo. ( ) O conto tem o mesmo comprimento do que um romance.	Identificar o conhecimento dos alunos sobre as características do conto.	CA, CD	Características constitutivas do gênero conto
SD Clara e Dani	04. Look at the characteristics below and mark True (T) or False (F) about short story. Compare with your considerations about it. ( ) The short story has the same lengh than a novel.	Identificar o conhecimento dos alunos sobre as características do conto.	CA, CD	Características constitutivas do gênero conto
Relação com SD Base - SD Ana e Beto, Clara e Dani	Módulo 01 atividade 05 Tick the characteristics you consider important for a short story. Discuss them.	Identificar e discutir as características que os alunos consideram importantes em um conto.	CA, CD	Características constitutivas do gênero conto
SD Ana e Beto	05. Poe foi um incrível escritor, criou vários contos que traziam muito mistério e suspense. Será que esta maneira de escrita está ligada diretamente a sua experiência de vida? Conheça um pouco deste autor:	Ler a biografia do autor.	CS	Autor
SD Clara e Dani	05. We said a short story is like a picture. So look at the picture below and then read the elements that constitute a short story and try to create a possible story.	Inferir sobre personagem, cenário, enredo, atmosfera, tema, ponto de vista e estilo a partir das	CS, CA, CD, CLD	Personagem, cenário, enredo, atmosfera, tema, ponto de vista

		definições e imagens.		
Relação com a SD Ana e Beto	Módulo 01 atividade 08 Virginia Woolf, a very well-known short story writer, wrote a story similar to this picture. According to this short story elements, it is just two pages length with lots of suspense. First of all, let´s learn a little bit about Virginia´s life. According to this short biography, discuss each one of Woof´s famous quotation in order to identify some characteristics related to her life. Take notes.	Relacionar as informações presentes na biografia da autora com as dez citações referentes ao seu estilo, relações interpessoais, vida, momento social e histórico a fim de preparar o aluno para a leitura do conto,	CS, CA	Vida da autora, momento social e histórico.
Relação com a SD Clara e Dani	Módulo 01 atividade 10 Thinking about the picture and imagining you´re this short story´s author, answer the following questions: a) Possible characters: b) Possible setting: c) Possible plot: d) Possible atmosphere: e) Possible style: f) Possible theme: g) Possible point of view: h) Possible title:	Inferir, colocando-se no lugar da escritora, sobre quais seriam os possíveis personagens, cenário, enredo, atmosfera, estilo, tema, ponto de vista e título do conto a ser lido.	CS, CA, CD, CLD	Personagem, cenário, enredo, atmosfera, estilo, tema, ponto de vista e título do conto.
SD Ana e Beto	06. Assista a uma pequena história a respeito de Poe: a) Quais outras informações os vídeos lhe apresentam?	Elevar o conhecimento dos alunos sobre o autor.	CS, CA	Vida do autor.
SD Clara e Dani	06. Do you know who Edgar Allan Poe is? He is a famous writer, and he wrote a story like that in the picture. So, let´s know a little more about Poe´s life.	Compreender as informações da biografia sobre a vida e estilo do autor.	CS, CA	Vida do autor.
Relação com a SD Ana e Beto	Módulo 01 atividade 09 Now, watch a short History in photographs about Virginia Woolf. What other information can you add about Virginia Woolf? Consider when, how e where she lived. How could be her life at that time of history?	Aumentar o nível de informações sobre a autora, bem como sondar as informações obtidas até o momento.	CS, CA	Vida da autora, momento social e histórico.
Relação com a SD Clara e Dani	Módulo 01 atividade 08 - já informada neste quadro.			
SD Ana e Beto	07. O que esta figura representa para você?	Inferir sobre o enredo e atmosfera do conto	CA	Atmosfera e enredo
SD Clara e Dani	07. Now, read the observation below and watch a video a) Make some considerations about the information you have just received about Poe.	Aumentar o repertório de conhecimento dos alunos sobre o autor.	CS, CA	Vida do autor.
Relação	Módulo 01 atividade 07.	Inferir sobre o	CA	Atmosfera e

com a SD Ana e Beto	Now, let´s think about a good plot. What kind of plot can you think about? Where can we normally find a house like that?	enredo considerando a figura e atmosfera.		enredo
Relação com a SD Clara e Dani	Módulo 01 atividade 09 - já informada neste quadro.			
SD Ana e Beto	08. Ouça esta música e enumere sua sequência. Persons Alan – The Cask of Amontillado.	Ouvir a música e ordenar as frases e compreender a relação com figura, música e autor.	CS, CA, CD, CLD	Enredo, personagens.
SD Clara e Dani	08. Before reading one of the great works of Poe, look at the words below and imagine you are a writer. So, add more words you would use to create your story.	Proporcionar o desenvolvimento linguístico do aluno em relação ao conto.	CA, CLD	Enredo
Relação com a SD Ana e Beto	Não há			
Relação com a SD Clara e Dani	Módulo 01 atividade 11. Look at the words below and add two more. Remember that the words need to have a possible relation.	Ativar o conhecimento linguístico do aluno em relação ao conto.	CA, CLD	Enredo
SD Ana e Beto	09. Podemos dizer que um conto é como uma fotografia. Então, observe a foto abaixo e leia os elementos que constituem um conto. Tente fazer uma possível história. a) Character: the person involved in the story. Possible character (s)	Inferir sobre personagem, cenário, enredo, atmosfera, tema, ponto de vista e estilo do autor a partir das definições e imagem.	CA, CD, CLD	Personagem, cenário, enredo, atmosfera, tema, ponto de vista e estilo do autor.
SD Clara e Dani	09. Now that you know what a short stoy is and know about this importante writer, let´s read the first part of the story created by Edgar Allan Poe. Then, you can imagine what will happen next.	Apresentar a situação incial do conto para reconhecimento dos possíveis elementos presentes. Inferir sobre as ações futuras.	CA, CD, CLD	Situação inicial
Relação com a SD base - SD Ana e Beto	Modúlo 01 atividade 10 - já informada neste quadro.			
Relação com a SD base - SD Clara e Dani	12. Now, read the first part of the story. Which elements are present in it? Highlight the clues which helped to affirm that. Can you imagine what will happen next? Write down your notes:	Apresentar a situação inicial do conto para reconhecimento dos possíveis elementos presentes. Inferir sobre as ações futuras.	CA, CD, CLD	Situação inicial

SD Ana e Beto	10. Antes de lermos uma das grandes obras de Poe, observe as palavras abaixo e imagine que você é um escritor. Então, tente adicionar dois adjetivos que você usaria para compor sua história.	Proporcionar o desenvolvimento linguístico do aluno em relação ao conto.	CA, CLD	Enredo
Relação com a SD Base – SD Ana e Beto	Módulo 01 atividade 11 - já informada neste quadro.			
SD Ana e Beto	11. Agora que você sabe o que é um conto e conhece um pouco sobre esse importante escritor, vamos ler a primeira parte de uma das histórias criadas por Edgar Allan Poe. Depois, você pode imaginar o que vai acontecer e fazer suas anotações.	Apresentar a situação inicial do conto para reconhecimento dos possíveis elementos presentes. Inferir sobre as ações futuras.	CS, CA, CD, CLD	Situação inicial
Relação com a SD Base – SD Ana e Beto	Módulo 01 atividade 12 - já informada neste quadro.			

Fonte: Autora.

A primeira atividade dos APPes objetivou o reconhecimento de diferentes gêneros textuais, além de fazer com que os alunos refletissem sobre suas preferências de leitura. Há a presença de capacidades de significação, de ação e discursivas, na SD de Ana e Beto, e de significação e de ação, na SD de Clara e Dani, semelhantes à proposta da SD base. A segunda atividade elaborada pelos APPes era praticamente a mesma, com a única diferença de que Ana e Beto utilizaram os enunciados em português, enquanto Clara e Dani os fizeram em inglês. As capacidades privilegiadas foram de ação e discursivas, objetivando, assim como a SD base, identificar elementos do conto.

Em seguida, os APPes propõem a mesma atividade focando as capacidades de ação e de significação, uma vez que buscam levantar o conhecimento prévio dos alunos sobre o conto. Ambas relacionam-se com a SD base. A quarta atividade é elaborada de forma similar entre os APPes e foca nas capacidades de ação e discursivas. Como as demais já apresentadas, as atividades dos APPes possuem relação coma SD base ao propor a identificação das características que constituem o conto.

Já a quinta atividade difere um pouco entre os APPes, visto que Ana e Beto informam, por meio da biografia do autor, seu estilo e experiência de vida com potencial para o desenvolvimento das capacidades de significação. Já

Clara e Dani optaram por focar nos elementos que constituem o conto, para que os alunos façam inferências sobre certos elementos segundo uma figura representativa do conto, elementos esses que contribuem para o desenvolvimento das capacidades de significação, de ação, discursivas e linguístico-discursivas. Como se pode observar, embora as atividades sejam distintas entre os APPes, elas possuem estreita relação com a SD base.

A sexta atividade dos APPes objetivou elevar o conhecimento dos alunos sobre o autor, no caso de Ana e Beto, e compreender as informações da biografia do autor. No caso de Clara e Dani, ambas as atividades possuem o potencial para desenvolver as capacidades de significação e de ação. Da mesma forma, basearam-se nas atividades da SD base.

A sétima atividade da SD de Ana e Beto foi desenvolvida a partir da apresentação de uma figura representativa do conto, focando nas capacidades de ação, sendo que Clara e Dani buscaram aumentar o repertório de conhecimentos dos alunos sobre o autor com uma atividade que possa contribuir para as capacidades de significação e ação. As atividades propostas foram norteadas pela SD base devido à semelhança entre elas.

Ana e Beto propuseram, na oitava atividade, a ordenação de estrofes da música de Persons Alan, cuja temática pode ser relacionada ao conto. Com isso, os alunos ouviram a música, ordenaram as estrofes e buscaram fazer inferências sobre a relação entre figura, música e autor contribuindo, assim para as capacidades de significação, de ação, discursivas e linguístico-discursivas. Essa foi a primeira atividade sem ligação direta com a SD base. Já Clara e Dani basearam-se na SD base para proporcionar o desenvolvimento linguístico do aluno em relação ao conto, contribuindo, assim, para as capacidades de ação e linguístico-discursivas.

A nona atividade de ambas as SDs possuem relação com a SD base. Ana e Beto proporcionaram o potencial desenvolvimento das capacidades de ação, discursivas e linguístico discursivas, enquanto Clara e Dani, em sua última atividade do primeiro módulo, para as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas.

As duas últimas atividades de Ana e Beto basearam-se também na SD base. A décima atividade, cujo objetivo era o de proporcionar o desenvolvimento linguístico do aluno em relação ao conto, propiciou o desenvolvimento das capacidades de ação e linguístico-discursivas. Já a décima primeira e última

atividade desse módulo objetivou apresentar a situação inicial do conto, com potencial para as capacidades de significação, de ação, discursivas e linguístico-discursivas.

Percebemos, ao final desse módulo, o quanto os APPes se restringiram à SD base ao proporem suas atividades. Este fato pode ser decorrente da insegurança dos APPes ao lidar com textos e referenciais teóricos distantes daqueles até então vistos ao longo de sua formação. Além disso, que a concepção de competência, segundo as Diretrizes para a formação inicial de professores (2000) deva ser melhor propiciada, visto que trata da tomada de decisões, do saber fazer. Como decorrência, propuseram apenas atividades relacionadas à SD base.

6.1.3.1.2 Elementos do modelo didático na SD dos APPes - módulo 01

O modelo didático do gênero conto por nós proposto, bem como a vivência da SD base auxiliaram os APPes a refletirem acerca do desenvolvimento de suas SDs. Evidentemente que seria necessária a reformulação de suas propostas, vista a especificidade do contexto didático, isto é, alunos da rede básica de ensino, nível ensino médio. Portanto, a forma de abordar poderia mudar consideravelmente. Entretanto, notamos que os elementos do modelo didático do primeiro módulo priorizaram aqueles da SD base.

Os APPes, de forma geral, deram ênfase praticamente aos mesmo elementos do gênero conto ao longo do primeiro módulo. Inicialmente, as atividades voltaram-se ao reconhecimento de gêneros da esfera da criação literária, em que ambas as produções cometeram o mesmo equívoco de inserirem o gênero tirinha cômica entre os da esfera da criação literária.

Na sequência, e com o objetivo de dar ênfase ao gênero conto, há o reconhecimento dos excertos dos gêneros informados e, entre eles, o excerto daquele que será proposto nas SDs, isto é, *The Cask of Amontillado*. Da mesma forma que a SD base, os APPes utilizaram outros gêneros a fim de fazer os alunos refletirem sobre outras possibilidades de leitura além do conto.

A terceira atividade de ambas as SDs inicia uma discussão sobre o conhecimento prévio dos APPes em relação ao conto, de modo a inseri-los na proposta didática. Em seguida, na quarta atividade, percebemos que os APPes trazem informações mais técnicas sobre o gênero, advindas do modelo didático e/ou

SD base, uma vez que tais elementos constituem o gênero em questão e é necessário conhece-los, como a extensão, efeito e número de personagens.

A quinta atividade da SD de Ana e Beto diferencia-se da de Clara e Dani nesse momento por se tratar de uma biografia do autor, contribuindo para expandir o conhecimento dos APPes sobre o contexto de produção do conto. A sexta atividade de Ana e Beto soma-se à quinta, por também trazer informações sobre o autor.

Clara e Dani trouxeram, na quinta atividade, alguns elementos que constituem o gênero conto, como personagem, cenário, enredo, atmosfera, tema, ponto de vista e estilo, para que os alunos fizessem possíveis inferências sobre o enredo. Já a sexta atividade traz a biografia do autor, como a SD de Ana e Beto, contribuindo para aumentar o conhecimento sobre o autor o que, por sua vez, pode refletir no contexto de produção de uma obra.

A sétima atividade de Ana e Beto faz os alunos inferirem sobre o enredo a partir de uma figura que o representa. Clara e Dani optaram por inserir mais informações sobre o autor com um texto escrito e um vídeo, contribuindo para informações acerca do contexto de produção.

Ana e Beto, na oitava atividade, propõem que sejam realizadas algumas reflexões sobre a relação da música *The cask of amontillado*, de Parsons Alan, com a figura e o autor. Neste momento, a relação com o enredo e personagens pode ser potencializada. Clara e Dani propuseram, na oitava atividade, um mapa semântico, para que, a partir das palavras-chave, os alunos fizessem relação com o enredo. Essa relação seria mediada pelos APPes uma vez que os alunos ainda não conheciam a história a ser lida. A última atividade de Clara e Dani considerou o contato dos alunos com a primeira parte do conto, fazendo-os refletirem sobre o que poderia acontecer em seguida.

Ana e Beto propuseram mais atividades. A nona relacionou-se com uma atividade anteriormente descrita proposta por Clara e Dani e que considera os mesmos elementos constitutivos do conto. A décima atividade considerou o desenvolvimento de um mapa semântico, de modo que os temas do conto fossem a base da expansão linguística. Na última atividade, Ana e Beto apresentaram a primeira parte do conto solicitando aos alunos que inferissem sobre as próximas ações.

A relação com o modelo didático se dá ao longo de todo o módulo, visto que a maioria das atividades possui relação com algum elemento do conto. Entretanto, destacamos que os elementos escolhidos, bem como a forma de abordá-los seguiu a SD base de forma muito explícita. Isso nos faz refletir se a preocupação dos APPes estava no desenvolvimento das próprias SD, levando em consideração seu contexto de ensino ou se estava em seguir o modelo da SD base.

6.1.3.1.3 Elementos dos multiletramentos da SD dos APPes – módulo 01

Para dar conta dos elementos dos multiletramentos, retomamos aqui as concepções de Rojo e Moura (2012), além de Dias (2012) e Kalantzis e Cope (2012), por acreditarmos que a concepção de multiletramentos vai além das novas tecnologias.

Principalmente da SD dos APPes, optamos por uma releitura da obra autêntica após análise de seus elementos literários constitutivos. Isso resultou na escolha de um texto que circula na internet, com apoio de áudio e vocabulário.

Logo nas primeiras atividades, os APPes escolheram uma figura que representa o *cartoon*, a fim de que os alunos reconhecessem, a partir de sua imagem, o próprio gênero.

Clara e Dani inseriram, além da figura e dos excertos dos gêneros da esfera da criação literária, endereços de três de cinco gêneros informados para que os textos fossem acessados na íntegra, sendo:

http://allspirit.co.uk/poe.html
http://www.shakespeare-online.com/plays/romeo_1_3.html
http://www.planetpdf.com/planetpdf/pdfs/free_ebooks/Oliver_Twist_T.pdf

Os *hyperlinks* referem-se especificamente à poesia *A Dream*, à peça teatral *Romeo and Juliet* e ao romance *Fatal Consequences*, respectivamente.

A quinta atividade de Ana e Beto traz parte da biografia de Poe, com sua imagem e endereço eletrônico:

http://www.webterrace.com/poe/

Clara e Dani utilizaram, na quinta atividade, uma imagem para que pudesse ser relacionada com o enredo e outros elementos do conto, como já mencionado anteriormente. Abaixo da imagem, há o*hyperlink* informado.



http://www.google.com.br/imgres?q=cask+of+amontillado+catacombs&start=209&num=10&hl=pt-BR&gbv=2&biw=1366&bih=639&tbm=isch&tbnid=JT_WRhNGT1uuZM:&imgrefurl=http://moorelitformsd.wikispaces.com/Short%2Bstories%2Band%2Bterms&docid=a5Li0pblBYsbLM&w=500&h=332&ei=-82VTrPQBJGDtgfj8fnxBg&zoom=1&iact=hc&vpx=733&vpy=286&dur=629&hovh=131&hovw=198&tx=108&ty=57&sqi=2&page=10&tbnh=127&tbnw=169&ndsp=21&ved=1t:429,r:17,s:209

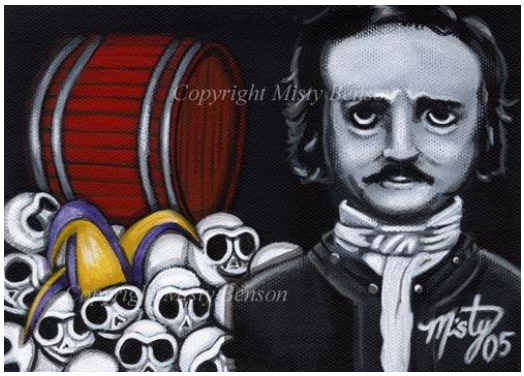
Para a sexta atividade, Ana e Beto utilizaram vídeos do *youtube*, a fim de aumentar o conhecimento dos alunos sobre o autor. Percebemos que os APPes inseriram variados gêneros e diversos recursos das mídias audiovisiuais, contribuindo para a multiplicidade de linguagens defendida por Rojo e Moura (2012).

http://www.youtube.com/watch?v=Pm1vPzbK-eI&feature=related
http://www.youtube.com/watch?v=tcCVjJK5Yhs&feature=related

Clara e Dani propuseram, na sexta atividade, discussões sobre a biografia do autor. Com isso, trouxeram o texto e disponibilizaram o seu endereço logo abaixo:

http://www.poestories.com/biography.php

A sétima atividade de Ana e Beto utilizou uma imagem, entretanto não há referências de onde ela foi tirada. O objetivo era fazer com que os alunos inferissem sobre o enredo.



Clara e Dani em sua sétima atividade disponibilizaram um texto com mais informações sobre o autor, além de um vídeo extraído do *youtube*.

http://ismailmidi.com/berita-546373-edgar-allan-poe.html
http://www.youtube.com/watch?v=9p4KeQS5PJM

Após essa atividade, Clara e Dani não utilizaram *hyperlinks* e/ou imagens, mas textos do conto escolhido.

Ana e Beto, em sua oitava atividade, trabalham com a música *The cask of amontillado*, de Parsons Alan, cujo *hyperlink* informamos a seguir:

http://lyricskeeper.com.br/pt/parsons-alan/the-cask-of-amontillado.html

A nona atividade de Ana e Beto foi realizada a partir da mesma imagem apresentada anteriormente, utilizada na quinta atividade de Clara e Dani.

De forma geral, o primeiro módulo apresenta uma variedade textual, assim como a SD base. Percebemos que a vivência dos APPes na SD base fez com que refletissem sobre a importância de elementos multimodiais e multissemióticos (KALANTZIS; COPE, 2012) no auxílio da aprendizagem de uma língua estrangeira. Além de todos os elementos trabalhados, damos destaque ao

gênero musical, proposto pelos APPes sem que houvesse a influência da pesquisadora.

6.1.3.2 As SD dos APPes – módulo 02

O segundo módulo de Ana e Beto, com oito atividades e cinco páginas, possui o objetivo de conhecer o início do conto *The cask of amontillado.* O segundo módulo de Clara e Dani não informa o objetivo, possui seis páginas e seis atividades.

Quadro 76 - SD APPes – módulo 02 atividade 01.

SD Base Módulo 02 - atividade 01	
SD Ana e Beto	**SD Clara e Dani**
Descrição das atividades 01. Figura ilustrativa do conto, fase inicial do conto e quatro perguntas. **Objetivo específico:** Reconhecer alguns elementos do conto em sua fase inicial, sendo: personagens e período em que se passa a história.	**Descrição das atividades** 01. Fase inicial do conto seguido de quatro perguntas. **Objetivo específico:** Reconhecer alguns elementos do conto em sua fase inicial, sendo: personagens, local, tempo e sentimentos.
Relação com a SD base: SD Ana e Beto – módulo 02, atividade 01 SD Clara e Dani– módulo 02, atividade 01	

Fonte: Autora.

A atividade da SD de Ana e Beto é composta por uma figura ilustrativa do conto, seguida de quatro perguntas que abordam a fase inicial do conto, personagens e período em que a história se passa. A primeira atividade da SD de Clara e Dani não utilizou uma figura, mas também apresentou um trecho da primeira fase do conto, seguido de quatro perguntas envolvendo personagens, local, tempo e sentimentos.

Em relação à SD base, observamos que o a primeira atividade de ambas as SDs apresentam-se muito próximas à proposta pela SD base, tanto em relação à atividade, como também ao número de questões.

Quadro 77 - SD APPes – módulo 02 atividade 02.

SD Base Módulo 02 - atividade 02	
SD Ana e Beto	**SD Clara e Dani**
Descrição das atividades 02. Enunciado, conto na íntegra e duas perguntas. **Objetivo específico:** Reconhecer a estrutura composicional do conto.	**Descrição das atividades** 02. Mapa semântico **Objetivo específico:** Expandir vocabulário para auxiliar na leitura do conto.
Relação com a SD base: SD Ana e Beto – módulo 02, atividade 02 SD Clara e Dani– módulo 02, atividade 03	

Fonte: Autora.

A segunda atividade da SD de Ana e Beto traz o conto na íntegra, a fim de que o aluno possa fazer o reconhecimento do gênero em sua totalidade. Em seguida, há duas atividades que auxiliam o aluno nesse reconhecimento. Já a atividade de Clara e Dani é um mapa semântico para expandir e preparar os alunos para a leitura do conto.

Apesar das atividades propostas pelos APPes se diferenciarem entre si nesse momento, ainda estão muito semelhantes à SD base, uma vez que a atividade dois da SD de Ana e Beto refere-se à atividade dois da SD base e a de Clara e Dani refere-se à atividade três da SD base.

Quadro 78 - SD APPes – módulo 02 atividade 03.

SD Base Módulo 02 - atividade 03	
SD Ana e Beto	**SD Clara e Dani**
Descrição das atividades 03. Mapa semântico **Objetivo específico:** Expandir vocabulário para auxiliar na leitura do conto.	**Descrição das atividades** 03. Excerto do conto – continuação da fase inicial, seguido por quatro perguntas em relação às ações e sentimentos do narrador. **Objetivo específico:** Identificar, por meio da leitura do excerto, as ações sentimentos do narrador.
Relação com a SD base: SD Ana e Beto – módulo 02, atividade 03 SD Clara e Dani– módulo 02, atividade 01	

Fonte: Autora.

Ana e Beto propuseram, em sua terceira atividade, um mapa semântico a fim de expandir o vocabulário dos alunos. Já Clara e Dani inseriram outro excerto do conto coma continuação da fase inicial, de modo que os alunos pudessem identificar as ações e os sentimentos do narrador.

Da mesma forma que as atividades anteriores, essas também possuem semelhanças com a SD base. A atividade três de Ana e Beto com a atividade três da SD base e a de Clara e Dani com a atividade um da SD base.

Quadro 79 - SD APPes – módulo 02 atividade 04.

SD Base Módulo 02 - atividade 04	
SD Ana e Beto	**SD Clara e Dani**
Descrição das atividades 04. Excerto com a fase das ações do conto, seguido de três perguntas. **Objetivo específico** Identificar as ações do personagem principal.	**Descrição das atividades** 04. Excerto do conto composto por um parágrafo. Abaixo, quatro perguntas. **Objetivo específico:** Identificar informações sobre personagens, tempo e período do dia em que ocorreu a história.
Relação com a SD base: SD Ana e Beto – módulo 02, atividade 04. SD Clara e Dani– módulo 02, atividade 04	

Fonte: Autora.

A quarta atividade de Ana e Beto contou com mais um excerto do conto e perguntas que objetivavam identificar as ações do personagem principal. Clara e Dani também trouxeram um excerto com quatro perguntas, com o intuito de identificar os personagens, tempo e período da história. Ambas as atividades possuem relação com a atividade quatro da SD base.

Quadro 80 - SD APPes – módulo 02 atividade 05.

SD Base Módulo 02 - atividade 05	
SD Ana e Beto	**SD Clara e Dani**
Descrição das atividades 05. Excerto do conto, seguido de três perguntas. **Objetivo específico:** Identificar o grande problema anunciado pelo narrador, ações dos personagens, adjetivos e sua função.	**Descrição das atividades** 05. Excerto do conto, seguido de três perguntas. **Objetivo específico:** Compreender a intenção do narrador e as ações dos personagens.
Relação com a SD base: SD Ana e Beto – módulo 02, atividade 05 SD Clara e Dani– módulo 02, atividade 05	

Fonte: Autora.

A quinta atividade da SD de Ana e Beto apresentou outro excerto, seguida de três perguntas. Da mesma forma, Clara e Dani também apresentaram outro excerto, com três perguntas. Apesar de ser o mesmo conto, os excertos eram diferentes e possuíam relação com a atividade cinco do segundo módulo da SD base.

Quadro 81 - SD APPes – módulo 02 atividade 06.

SD Base Módulo 02 - atividade 06	
SD Ana e Beto	**SD Clara e Dani**
Descrição das atividades 06. Excerto do conto, seguido de quatro perguntas. **Objetivo específico:** Compreender as ações dos personagens. .	**Descrição das atividades** 06. Excerto do conto, seguido de cinco perguntas. **Objetivo específico:** Reconhecer as ações dos personagens, estilo e compreensão geral da história até o momento. **Término do módulo 02**
Relação com a SD base: SD Ana e Beto – módulo 02, atividade 08 SD Clara e Dani– módulo 02, atividade 08	

Fonte: Autora.

A sexta atividade da SD de Ana e Beto objetivou compreender as ações dos personagens por meio de um excerto do conto e quatro perguntas. Já

Clara e Dani apresentaram outro excerto, seguido de cinco perguntas com o objetivo de os alunos reconhecerem as ações dos personagens, estilo e compreensão geral da história. Ambas as atividades fazem relação com a atividade 08 da SD base.

Quadro 82 - SD APPes – módulo 02 SD Ana e Beto atividades 07 e 08.

SD Base Módulo 02 - atividades 07 e 08	
SD Ana e Beto	**SD Ana e Beto**
Descrição das atividades 07. Uma pergunta sobre o reconhecimento do tempo verbal. **Objetivo específico:** Identificar o tempo verbal predominante no excerto da atividade anterior.	**Descrição das atividades** 08. Uma frase solicitando a cópia do trecho contendo o tempo verbal identificado na atividade 07. **Objetivo específico:** Identificar e copiar o tempo verbal predominante e modifica-lo para o presente simples.
Relação com a SD base: SD Ana e Beto – módulo 04, atividade 05 SD Ana e Beto – módulo 04, atividade 06	

Fonte: Autora.

As últimas atividades da SD de Ana e Beto do módulo dois são as atividades sete e oito. Na sétima atividade, há uma pergunta sobre o reconhecimento do tempo verbal para que os alunos o reconheçam no excerto e, a oitava, uma frase solicitando que os alunos identifiquem e copiem o tempo verbal predominante no conto e, após, transformá-lo no presente simples. Ambas as atividades possuem relação com a SD base, sendo do módulo quatro, atividades cinco e seis respectivamente.

A semelhança entre as atividades dos APPes foi um pouco suavizada no segundo módulo. Entretanto, ainda percebemos que a SD base influenciou fortemente no desenvolvimento das SDs planificadas pelos APPes, como pudemos constatar na relação dessas com a SD base.

Acreditamos que a proximidade com a SD base justifica-se, ainda, pela pouca vivência que os APPes tiveram na proposição de atividades como essa, causando insegurança no processo de planificação.

6.1.3.2.1 As capacidades de linguagem SD APPes – módulo 02

No segundo módulo, podemos perceber que Ana e Beto privilegiaram atividades com potencial para o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas, embora haja a presença das capacidades de ação. Já Clara e Dani propuseram atividades que contemplem as capacidades de ação e linguístico-discursivas, como observamos a seguir.

Quadro 83 - As capacidades de linguagem SD APPes – módulo 02

Referência	Atividades	Objetivos	Potenciais capacidades de linguagem priorizadas	Possível relação com o gênero conto
SD Ana e Beto	01. Observe a figura, juntamente com a parte inicial do conto e tente responder as perguntas.	Reconhecer alguns elementos do conto em sua fase inicial, sendo: personagens e período em que se passa a história.	CA, CD, CLD	Personagem, tempo da narrativa
SD Clara e Dani	01. Read the initial part of the story again, and answer the questions: a) Do you remember the elements of short story?	Reconhecer alguns elementos do conto em sua fase inicial, sendo: personagens, local, tempo e sentimentos.	CA, CD, CLD	Personagens, local, tempo e sentimentos.
Relação com SD Base - SD Ana e Beto e Clara e Dani	Módulo 02 atividade 01 Take a look at the picture again and, with the initial phase of this short story, try to answer the following questions highlighting the answers blue: a) How many characters are there in this story so far now? b) Is there anybody else in the house? Who? c) What is the period of the day in the story? d) What are they trying to do?	Reconhecer alguns elementos do conto apresentados na fase inicial, como: número de personagens, período do dia em que se passa a história e as possíveis ações relacionadas aos personagens.	CA, CD, CLD	Personagem, cenário, ações.
SD Ana e Beto	02. Esta é a primeira parte do conto! Observe sua forma estrutural!	Reconhecer a estrutura composicional do conto	CA, CD	Extensão
SD Clara e Dani	02. Now, circle the words which come to your mind when you think about: catacombs, carnival.	Expandir vocabulário para auxiliar na leitura	CA, CLD	Tema, enredo

		do conto.		
Relação com SD Base - SD Ana e Beto	Módulo 02 atividade 02 Take a look at the whole story. In fact, right now it´s not for you to read it. Just pay attention at its structural form. In spite of being just in one page here, the original version has two pages. But the number of paragraphs is the same. a) How many paragraphs are there? b) Can you guess the number of words? ( ) 500 ( ) 690 ( )750	Identificar a estrutura composicional do conto.	CA, CD	Extensão
Relação com SD Base - SD Clara e Dani	Módulo 02 atividade 03. Now, as fast as you can, circle the words which come to your mind when thinking about: house; garden and weather.	Ativar conhecimento sobre palavras relacionadas ao conto.	CA, CLD	Tema, enredo
SD Ana e Beto	03. Agora, circule os adjetivos que podem ser relacionados com: wine, tombs.	Expandir vocabulário para auxiliar na leitura.	CA, CLD	Tema, enredo
SD Clara e Dani	03. Read a little more of the first part.	Identificar, por meio da leitura do excerto, as ações e sentimentos do narrador.	CA, CD, CLD	Personagem, cenário, ações.
Relação com SD Base - SD Ana e Beto	Módulo 02 atividade 03 – já informado.			
Relação com SD Base - SD Clara e Dani	Módulo 02 atividade 01 – já informado.			
SD Ana e Beto	04. Então, vamos continuar lendo a história? Lembre-se que os primeiros parágrafos eram a situação inicial. Agora, nós temos mais ações para que a história continue!	Identificar ações do personagem principal	CA, CD, CLD	Ações, personagem.
SD Clara e Dani	04. You only read the initial part, now we have more actions. Continue reading the story and answer the following questions. a) Do you have more characters involved in the story?	Identificar informações sobre personagens, tempo e período do dia em que ocorreu a história.	CA, CD, CLD	Ações, personagens.
Relação com SD Base - SD Ana e Beto e Clara e Dani	Módulo 02 atividade 04. Let´s continue the story? Remember that the first part was the initial situation. Now, we have more actions for the story to go on. Read it and answer: a) Do you have more characters	Identificar os personagens principais e sua relação com os pronomes, relacionar sujeito e verbo como	CA, CD, CLD	Personagens, ações.

	in the story? Circle the subject pronouns so that you can identify them. Who are they supposed to be?	indicativos das ações, reconhecer outros elementos do conto.		
SD Ana e Beto	05. A passagem anterior descreve-nos um pouco do perfil de Fortunato. Será que a vida dele era maravilhosa? Por que o narrador revela que tem um problema? O que irá acontecer? Talvez nós possamos responder tais questões! Agora, leia a próxima parte.	Identificar o grande problema anunciado pelo narrador, ações dos personagens, adjetivos e sua função.	CA, CD, CLD	Enredo, ações e personagem
SD Clara e Dani	05. Let´s read a little more of the story. a) What can be the intentions of Montresor to tell this story about (…)	Compreender a intenção do narrador e as ações dos personagens.	CA, CD, CLD	Enredo, ações e personagem
Relação com SD Base - SD Ana e Beto e Clara e Dani	Módulo 02 atividades 05. The previous passage showed us “they” were looking for something. But what can it be? Why are “they” there?? That´s complicated, right? The above excerpt showed us the complication stage. Maybe “they” can solve this mystery. Now, read the next sequence: a) Match the sentences according to the right sequence of events.	Tomar consciência da fase de complicação do conto, identificar sujeitos e ações, além de reconhecer técnicas de escrita da autora.	CA, CD, CLD	Tema, estilo da autora.
SD Ana e Beto	06. Anteriormente nos foi apresentado o gosto dos dois personagens por algo, os quais eles julgavam-se “experts”. Será que este fato fará com que os dois se desentendam? O que será que o narrador quer com Fortunato? Então vamos descobrir! a) Aonde o narrador está levando Fortunado? Por quê?	Compreender as ações dos personagens.	CA, CD, CLD	Ações, personagens.
SD Clara e Dani	06. In the previous parts you saw Montresor is trying to do something against Fortunato, and knew he is planning to use the “weak spot” of Fornunato: the love for wine. But what exactually is he planning? Read and try to answer the following questions. a) Montresor got to persuade Fortunato to see the Amontillado, what do you think he plans to do there, in the “wine cellar inderneath the palace”?	Reconhecer as ações dos personagens, estilo e compreensão geral da história até o momento.	CA, CD, CLD	Enredo, ações dos personagens, estilo
Relação com SD Base - SD Ana e Beto	Módulo 02 atividade 08 Now, we´re getting to the end. Read the passage below: a) Describe the scenery where	Identificar elementos do conto a partir dos recursos da	CA, CD, CLD	Cenário, título, estilo da autora,

e Clara e Dani	the action takes place. Where are the ghosts and who are they looking at?	linguagem.		tema.
SD Ana e Beto	07. Durante toda esta primeira parte do conto, há um tempo verbal que predomina. Qual é ele? Como você conseguiu identificá-lo?	Identificar o tempo verbal predominante no excerto da atividade anterior.	CLD	Enredo
Relação com SD Base - SD Ana e Beto	Módulo 04 atividade 5 Look at the verbal tenses used in the phrases in exercise 3. How many different verbal tenses do we have?	Observar a terceira atividade a fim de reconhecer os tempos verbais utilizados.	CLD	xx
SD Ana e Beto	08. Copie exemplos deste tempo verbal e passe tais verbos para o tempo presente.	Identificar e copiar o tempo verbal predominante modificá-lo para o presente simples.	CLD	Xx
Relação com SD Base - SD Ana e Beto,	Módulo 04 atividade 06. Now write at least three different verbs for each verbal tense:	Flexionar três formas verbais diferentes com base nos excertos anteriormente apresentados.	CLD	Xx

Fonte: Autora.

A primeira atividade dos APPes trouxe o objetivo comum de reconhecer alguns elementos do conto na apresentação da fase inicial. Com isso, notamos a possibilidade para o desempenho das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas. Quanto à relação com a SD base, notamos que os APPes utilizaram como referência a atividade um do segundo módulo indicando, desde o início, a necessidade pelo modelo de referência.

A segunda atividade da SD de Ana e Beto visou reconhecer a estrutura composicional do conto, contemplando, com isso, as capacidades de ação e discursivas, fazendo relação com a segunda atividade do módulo dois da SD base. Clara e Dani objetivaram expandir o vocabulário para auxiliar na leitura do conto. Portanto, a atividade contemplou as capacidades de ação e linguístico-discursivas, diante da relação com a terceira atividade do módulo dois. Observamos um pequeno deslocamento em relação à SD base, entretanto, sem gerar sua autonomia.

Ana e Beto, em sua terceira atividade, propõem a expansão do vocabulário para auxiliar na leitura, contribuindo para o desenvolvimento das

capacidades de ação e linguístico-discursivas. A relação dessa atividade com a SD base pode ser vista na terceira atividade do módulo dois. Clara e Dani propõem uma atividade visando a que os alunos identifiquem, por meio da leitura do excerto, as ações e os sentimentos do narrador. Percebemos, portanto, o potencial do desenvolvimento das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas, tendo como referência a primeira atividade do segundo módulo da SD base.

A quarta atividade dos APPes é semelhante e, como as demais, objetiva o potencial de desenvolvimento das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas ao elaborarem uma atividade com o objetivo de identificar as ações do personagem principal. Com isso, fazem relação com a quarta atividade do primeiro módulo da SD base. Observamos, aqui, certa ruptura da sequencialidade das atividades da SD base, o que pode nos indicar que era o momento dos APPes proporem atividades segundo a especificidade de seu contexto didático.

Já a quinta atividade dos APPes busca compreender a intenção do autor, o enredo e os personagens. Com isso, contribuem para o desenvolvimento das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas. Ambas as atividades possuem relação com a quinta atividade do módulo dois.

As sextas atividades dos APPes também são semelhantes e objetivam compreender as ações dos personagens. Dessa forma, identificamos o potencial para o desenvolvimento das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas. Ainda, a relação de ambas com a oitava atividade do módulo dois da SD base.

Ana e Beto propõem mais duas atividades para finalizar seu módulo. Ambas contribuem ao desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas visto que objetivam identificar o tempo verbal predominante no excerto informado, além de indicar e copiar o tempo verbal. Tais atividades fazem relação com a quinta e sexta atividades do quarto módulo respectivamente.

Excetuando-se as duas últimas atividades de Ana e Beto, todas as outras tiveram como referência o proposto no segundo módulo da SD base. Além disso, as capacidades de linguagem privilegiadas foram parecidas com as da SD base, visto que a SD base, em seu segundo módulo, priorizou as capacidades de ação e, no caso dos APPes, as capacidades de ação e linguístico-discursivas.

Novamente, percebemos que os APPes não tiveram autonomia na proposição e elaboração de suas atividades, mantendo a semelhança com a SD base.

6.1.3.2.2 Elementos do modelo didático na SD dos APPes - módulo 02

De maneira geral, os APPes organizaram suas atividades em torno dos excertos que apresentavam principalmente a partir do segundo módulo. Com o objetivo de utilizar a sequência como um megainstrumento ao ensino, os APPes deram ênfase aos elementos ensináveis a partir do proposto no modelo didático do conto e também na SD base.

A primeira atividade das SD dos APPes utilizou o excerto da fase inicial do conto, focando suas perguntas nos personagens, enredo e sentimentos dos personagens. Além disso, na segunda atividade, Ana e Beto chamaram a atenção dos alunos para a extensão do conto, de praticamente uma página.

Em seguida, ambos priorizaram enfocar os elementos do modelo didático dando destaque ao narrador e clímax da história. No próximo excerto, os APPes destacam o período em que a história ocorreu, os personagens e o próprio enredo aliado a alguns aspectos linguísticos próprios do texto como os adjetivos utilizados na descrição dos personagens.

Ainda com a proposta dos excertos, os APPes questionaram as intenções dos personagens e suas ações, além dos sentimentos demonstrados. Ana e Beto finalizaram o módulo dois com questões sobre o excerto e Clara e Dani com a ordenação das ações realizadas pelos personagens até o momento.

Portanto, podemos observar que o módulo todo segue a temática proposta pelo próprio conto, norteador de todas as atividades. Para Rios-Registro e Cristõvão (2013),mais do que entender sobre a história, é importante compreender as ideias que ela exprime. Com isso, podemos refletir sobre a vida do autor expressa em suas histórias, pensamentos e conversas, todas submersas na história.

Destacamos, ainda, a similaridade com a SD base, muito embora a proposta tenha sido realizada com outro conto. Novamente, a SD base possui grande representatividade para os APPes, que se espelham nitidamente em suas atividades para tentar, de alguma forma, propiciar seu próprio desenvolvimento.

6.1.3.2.3 Elementos dos multiletramentos da SD dos APPes - módulo 02

O segundo módulo de Ana e Beto se inicia com uma figura que representa o conto e que fora apresentada anteriormente. Além disso, abaixo, há a fase inicial do conto e o endereço onde podemos encontrá-lo.



http://www.manythings.org/voa/stories/The_Cask_of_Amontillado_-_By_Edgar_Allan_Poe.html

No endereço informado, podemos ler e ouvir a história *The cask of amontillado*, além da opção de baixá-lo em MP3. A leitura é feita por um homem de voz extremamente expressiva, cativando o leitor sobre os fatos narrados. Não há informações sobre a identidade no narrador no *site* informado.

A opção dos APPes na utilização do áudio no decorrer das sequências foi a de baixá-lo em MP3, visto que as atividades seriam realizadas em sala de aula com o recurso da TV *pendrive*. Assim, os alunos puderam acompanhar o áudio sempre que faziam a leitura dos excertos.

Podemos perceber a proximidade das atividades e até mesmo dos recursos utilizados pelos APPes em relação aos utilizados pela pesquisadora na SD base. Ainda assim, consideramos a intenção do APPes de forma positiva, uma vez que apreenderam a importância de tais elementos na aprendizagem de uma língua estrangeira.

6.1.3.3 As SD dos APPes – módulo 03

O terceiro módulo da SD de Ana e Beto possui o objetivo de observar a sequência da narrativa e os recursos de linguagem. É composto por

quatro páginas e quatro atividades. Já a SD de Clara e Dani não informam o objetivo e suas nove atividades estão distribuídas em oito páginas.

Quadro 84 - SD APPes – módulo 03 atividade 01.

SD Base Módulo 03 - atividade 01	
SD Ana e Beto	**SD Clara e Dani**
Descrição das atividades: 01. Excerto do conto seguido de três atividades. **Objetivo específico:** Identificar os elementos do conto, sujeitos das orações e verbos, além da indicação de substantivos e adjetivos segundo suas funções.	**Descrição das atividades** 01. Oito frases para serem ordenadas segundo o enredo apresentado anteriormente. **Objetivo específico:** Verificar a compreensão do enredo.
Relação com a SD base: SD Ana e Beto –módulo 02 atividade 04 SD Clara e Dani – módulo 04 atividade 10	

Fonte: Autora.

A primeira atividade da SD de Ana e Beto utilizou um excerto do conto a fim de elencar os elementos do gênero. Ainda, objetivou o reconhecimento dos sujeitos e verbos nas orações pelos alunos, além de relacionar os substantivos aos adjetivos. Já a primeira atividade da SD de Clara e Dani objetivou verificar a compreensão do enredo ao solicitar dos alunos a ordenação das frases.

Em ambas as atividades há relação com a SD base. No caso da atividade de Ana e Beto com a atividade quatro do módulo dois e a atividade de Clara e Dani coma atividade dez do módulo quatro.

Quadro 85 - SD APPes – módulo 03 atividade 02.

SD Base Módulo 03 - atividade 02	
SD Ana e Beto	**SD Clara e Dani**
Descrição das atividades 02. Excerto do conto e cinco atividades **Objetivo específico:** Compreender as ações do narrador, sentimentos e clima psicológico.	**Descrição das atividades** 02.Excerto do conto e cinco atividades **Objetivo específico:** Compreensão do enredo e atividade sobre discurso direto e indireto.
Relação com a SD base: SD Ana e Beto – módulo 02, atividade 06 SD Clara e Dani – módulo 04, atividade 03	

Fonte: Autora.

A segunda atividade do terceiro módulo da SD de Ana e Beto objetivou compreender as ações do narrador, sentimentos e clima psicológico, bem como a indicação das palavras que auxiliaram nesse reconhecimento. Clara e Dani desenvolveram a segunda atividade a partir do excerto do conto a fim de entender o enredo e alguns elementos linguístico-discursivos.

As atividades tiveram relação com a SD base, sendo a de Ana e Beto com a atividade seis do módulo dois e a de Clara e Dani com a atividade três do módulo quatro.

Quadro 86 - SD APPes – módulo 03 atividade 03.

SD Base Módulo 03 - atividade 03	
SD Ana e Beto	**SD Clara e Dani**
Descrição das atividades 03. Excerto do conto seguido de cinco frases de verdadeiro ou falso e duas perguntas **Objetivo específico:** Verificar a compreensão do enredo e personagens.	**Descrição das atividades** 03. Excerto do conto seguido de três perguntas. **Objetivo específico:** Compreensão do enredo e personagens.
Relação com a SD base: SD Ana e Beto – módulo 02, atividade 06d SD Clara e Dani – módulo02, atividade 01	

Fonte: Autora.

Ana e Beto, na terceira atividade do módulo três, utilizaram um excerto do conto para verificar a compreensão do enredo e dos personagens do conto. Clara e Dani também escolheram excerto com atividades de compreensão do enredo e personagens.

Embora as atividades não sejam as mesmas da SD base, podemos dizer que as dos APPes possuem certa semelhança com o proposto no módulo dois, atividades seis e um respectivamente.

Quadro 87 - SD APPes – módulo 03 atividade 04.

SD Base Módulo 03 - atividade 04	
SD Ana e Beto	**SD Clara e Dani**
Descrição das atividades 04. Excerto final, seguido de cinco perguntas. **Objetivo específico:** Identificar as ações do personagem, relação com título e técnicas do escritor. **Término do módulo 03**	**Descrição das atividades** 04. Excerto seguindo de três perguntas**.** **Objetivo específico:** Compreender ações e sentimentos dos personagens.
Relação com a SD base: SD Ana e Beto – módulo 02, atividade 08 SD Clara e Dani – módulo 02, atividade 01	

Fonte: Autora.

Ana e Beto propuseram a última atividade do módulo três a partir do excerto contendo a fase final do conto, com o objetivo de identificar as ações do personagem, relação com o título e as técnicas do escritor. Clara e Dani utilizaram outro excerto, seguido de três perguntas com a finalidade de compreender as ações e sentimentos dos personagens.

A quarta atividade de Ana e Beto possui relação com a oitava atividade do módulo dois, sendo que a atividade proposta por Clara e Dani possui uma potencial relação com a primeira atividade do módulo dois, visto que possui o mesmo objetivo, mas com questões diferenciadas.

Quadro 88 - SD APPes – módulo 03 SD Clara e Dani atividades 05 e 06.

SD Base Módulo 03 - atividades 05 e 06	
SD Clara e Dani	**SD Clara e Dani**
Descrição das atividades 05. Excerto do conto e uma pergunta sobre a ação do personagem. **Objetivo específico:** Compreender as ações dos personagens	**Descrição das atividades** 06. Excerto do conto seguido de três perguntas. **Objetivo específico:** Refletir sobre o enredo e ações do personagem
Relação com a SD base: SD Clara e Dani atividade 05 – módulo 01, atividade 02 SD Clara e Dani atividade 06 – módulo 02, atividade 08	

Fonte: Autora.

Clara e Dani propuseram três atividades a mais do que Ana e Beto. Na quinta atividade do módulo três, há novamente outro excerto seguindo de uma pergunta sobre a ação do personagem. Já a sexta atividade possui outro excerto, seguido de três perguntas com o objetivo de refletir sobre o enredo e ações do personagem. Percebemos que a atividade cinco possui uma potencial relação com a primeira atividade do módulo dois da SD base, por estar no nível interpretativo da história, e a atividade seis com a oitava atividade do módulo dois, representando a fase final do conto.

Quadro 89 - SD APPes – módulo 03 SD Clara e Dani atividades 07 e 08.

SD Base Módulo 03 - atividades 07 e 08	
SD Clara e Dani	**SD Clara e Dani**
Descrição das atividades 07. Enunciado e uma atividade com as cinco elementos para serem associados **Objetivo específico:** Reconhecer as fases da sequência narrativa e associar a definição ao excerto	**Descrição das atividades** 08. Quadro com sete elementos do conto e sete frases abaixo com duas questões cada **Objetivo específico:** Identificar sete elementos do conto.
Relação com a SD base: SD Clara e Dani atividade 07 – módulo 03, atividade 02 SD Clara e Dani atividade 08 – módulo 01, atividade 06	

Fonte: Autora.

Na sétima atividade do módulo três, Clara e Dani elaboraram uma atividade com as cinco fases da sequência narrativa para serem associadas aos excertos correspondentes do conto. Na oitava atividade, elas desenvolveram uma atividade a fim de que o aluno identificasse sete elementos do conto a partir de trechos do conto. As atividades propostas possuem relação com a segunda atividade do módulo três e a sexta atividade do módulo um, respectivamente.

Quadro 90 - SD APPes – módulo 03 SD Clara e Dani atividade 09.

SD Base Módulo 03 - atividade 09	
SD Clara e Dani	**Xx**
Descrição das atividades 09. Endereço de vídeo do *youtube* e quatro estrofes de música para serem ordenadas. **Objetivo específico:** Ordenar a sequência correta da música. **Término do módulo 03**	**Xx**
Relação com a SD base: SD Clara e Dani – nenhuma.	

Fonte: Autora.

A última atividade de Clara e Dani é com uma música, com o objetivo de ordenar as estrofes. Não encontramos relação com as atividades propostas pela SD base, mas com a SD de Ana e Beto, visto ser a mesma música.

6.1.3.3.1 As capacidades de linguagem das SD dos APPes – módulo 03

O terceiro módulo de Ana e Beto é composto por quatro atividades que privilegiam as capacidades de ação e linguístico-discursivas, e ainda há a presença da capacidade de significação, embora em apenas uma atividade. Clara e Dani propuseram nove atividades, contribuindo, em sua maioria, para o desenvolvimento das capacidades de ação e linguístico-discursivas. Há também, uma atividade que contemplou a capacidade discursiva, como podemos observar a seguir.

Quadro 91 - Capacidade de linguagem SD APPes – módulo 03.

Referência	Atividades	Objetivos	Potenciais capacidades de linguagem privilegiadas	Possível relação com o gênero conto
SD Ana e Beto	01. A partir de agora vamos conhecer a real intenção do narrador!! O que será que ele pretende? a) Quais elementos do conto você encontra nesta passagem? Explique.	Identificar os elementos do conto, sujeitos das orações e verbos, além da indicação de substantivos e adjetivos segundo suas funções.	CA, CLD	Intenção do autor, ações, elementos do conto.
SD Clara e Dani	01. Can you remember what happened to the story so far? Match the sentences according to the right sequence of events. ( ) Montresor wants to revenge Fortunato.	Verificar a compreensão do enredo.	CA, CD, CLD	Enredo
Relação com SD Base - SD Ana e Beto	Módulo 02 atividade 04. Let´s continue the story? Remember that the first part was the initial situation. Now, we have more actions for the story to go on. Read it and answer: a) Do you have more characters in the story? Circle the subject pronouns so that you can identify them. Who are they supposed to be? b) From the subject pronouns you´ve found, how many actions can you identify in the story? Pay attention at the verbs!	Identificar os personagens principais e sua relação com os pronomes, relacionar sujeito e verbo como indicativos das ações, reconhecer outros elementos do conto.	CA, CD, CLD	Personagens, ações.
Relação com SD Base - SD Clara e Dani.	Módulo 04 atividade 10. Let´s find out if you have a good memory! Write numbers from…to…. so that you can put the story in the correct order of the events: 1. ( ) He left it, left her, went North, went East, saw the stars turned in the Southern sky; (…)”	Organizar a ordem dos acontecimentos de modo a reconstruir o enredo.	CA, CD, CLD	Enredo
SD Ana e Beto	02. A partir de agora o narrador começa a “acertar as contas” com Fortunato!! a) O que está acontecendo nesta cena?	Compreender as ações do narrador, sentimentos e clima psicológico.	CS, CA, CD, CLD	Atmosfera, clima psicológico, sentimentos.
SD Clara e Dani	02. Let´s continue to read the story a) What do you think of Fortunato´s reaction about the tombs?	Compreender o enredo e atividades sobre discurso direto e indireto.	CA, CLD	Enredo, estilo da autora.
Relação com SD	Modulo 02 atividade 06. The previous sequence is still	Reconhecer, na leitura, a	CS, CA, CD, CLD	Atmosfera, cenário,

Base - SD Ana e Beto	showing there are some doubts about the “buried treasure”. But the resolution is just starting because they are very near their treasure. a) Can you feel the atmosphere? Describe your feelings when reading about the garden.	atmosfera, e inferências sobre o que seja a mensagem principal do conto		sentimentos.
Relação com SD Base - SD Clara e Dani	Módulo 04 atividade 03 Look at the sentences below. You can notice there are direct speech and reported speech. Can you identify them? So, circle all the direct speech: “Here we left it,” she said. And he added, “Oh, but here too!” “It’s upstairs,” she murmured. “And in the garden,” he whispered “Quietly,” they said, “or we shall wake them.”	Identificar, nos excertos selecionados, os discursos diretos e indiretos.	CA, CD, CLD	Estilo da autora.
SD Ana e Beto	03. Mas o que este narrador está fazendo?? Isto é impossível!! Vamos ver a que ponto ele chega!! a) Marque (T) true of (F) false ( ) The narrator is a good friend to Fortunato.	Verificar a compreensão do enredo e personagens.	CA, CLD	Enredo, personagens.
SD Clara e Dani	03. Pay attention at the next actions a) Do you think Fortunato was afraid when he came to the place “where the Amontillado was”?	Compreender enredo e personagens	CA, CLD	Enredo e personagens.
Relação com SD Base - SD Ana e Beto	Módulo 02 atividade 6d 06. The previous sequence is still showing there are some doubts about the “buried treasure”. But the resolution is just starting because they are very near their treasure. d) From the passage, we can state that: 1. ( ) The woman died first.	Reconhecer, na leitura, a atmosfera presente bem como as palavras que ajudaram a fazer tal reconhecimento, asserções sobre o que ocorreu no excerto e inferências sobre o que seja a mensagem principal do conto	CS, CA, CD, CLD	Atmosfera, cenário, sentimentos.
Relação com SD Base - SD Clara e Dani	Módulo 02 atividade 01 01. Take a look at the picture again and, with the initial phase of this short story, try to answer the following questions highlighting the answers blue: a) How many characters are there in this story so far now? b) Is there anybody else in the house? Who? c) What is the period of the day in the story? d) What are they trying to do?	Reconhecer alguns elementos do conto apresentados na fase inicial, como: número de personagens, período do dia em que se passa a história e as possíveis ações relacionadas aos personagens.	CA, CD, CLD	Personagem, cenário, ações.

SD Ana e Beto	04. E agora!! O que será de Fortunato? Ele conseguirá livrar-se desta armadilha? Vamos ler o final do conto e desvendar este mistério!! a) Você imaginou que Fortunato “sairia livre”? O que te levou a este pensamento? Explique.	Identificar as ações dos personagens, relação com o título e técnicas do escritor.	CA, CD, CLD	Personagem, título, estilo do autor.
SD Clara e Dani	04. Let´s continue Reading. a) When Fortunato realized he was arrested, what was his reaction?	Compreender ações e sentimentos dos personagens.	CA, CD, CLD	Personagem, cenário, ações.
Relação com SD Base - SD Ana e Beto	Módulo 02 atividade 08. Now, we´re getting to the end. Read the passage below: a) Describe the scenery where the action takes place. Where are the ghosts and who are they looking at? ?	Identificar elementos do conto a partir dos recursos da linguagem.	CA, CLD	Cenário, título, estilo da autora, tema.
Relação com SD Base - SD Clara e Dani	Módulo 02 atividade 01 –já infomada.			
SD Clara e Dani	05. Fortunato said that Montresor was doing a joke with him. Do you think he was really thinking about it or he said it because he was desperate?	Compreender as ações dos personagens.	CA, CLD	Ações, personagens.
SD Clara e Dani	06. Pay attention at the end of the story. a) Do you think Montresor was happy with what he did against Fortunato?	Refletir sobre o enredo e as ações dos personagens.	CA, CD, CLD	Enredo, ações, personagens.
Relação com SD Base - SD Clara e Dani	Módulo 02 atividade 01 –já infomada.			
Relação com SD Base - SD Clara e Dani	Módulo 02 atividade 08 – já informada.			
SD Clara e Dani	07. The elements appear int he story with an organization, because it´s necessary to consider a connection between the beginning, middle and end. So, in the narrative sequence, there are five phases: initial situation; complication; action phase; resolution; final situation. So, match the sentences according to the right sequences.	Reconhecer as fases da sequência narrativa e associar a definição ao excerto.	CA, CD, CLD	Enredo
SD Clara e Dani	08. Let´s talk about the elements of the short story in this story. Pat attention at the box, then read the excerpts of the story and answer	Identificar sete elementos do conto.	CA, CD	Personagem, cenário, enredo, atmosfera,

	the questions below to find these elements: characters, setting, plot (…)			estilo, tema e ponto de vista.
Relação com SD Base - SD Clara e Dani	Módulo 03 atividade 02. Match the sentences according to the right sequence: (01) Initial situation ( ) “Here we left it,” she said. And he added, “Oh, but here too!” “It’s upstairs,” she murmured. “And in the garden,” he whispered “Quietly,” they said, “or we shall wake them.”	Relacionar as fases da sequência narrativa com os excertos do conto correspondentes.	CA, CD, CLD	Enredo
Relação com SD Base - SD Clara e Dani	Módulo 01 atividade 06. There are some essential elements when dealing with short stories that we need to pay attention at, they are: characters, setting, plot, atmosphere, style, theme and point of view. Match each element according to its description.	Fazer o reconhecimento de sete elementos principais presentes em um conto com as suas respectivas definições, sendo: personagem, cenário, enredo, atmosfera, estilo, tema e ponto de vista.	CA, CD	Personagem, cenário, enredo, atmosfera, estilo, tema e ponto de vista.
SD Clara e Dani	09. Watch the video. Now pay attention at the music. Match according to the correct sequence.	Ordenar a sequência correta da música.	CD	Enredo, personagens.
Relação com SD Base - SD Clara e Dani	Não há.			

Fonte: Autora

As SD dos APPes seguiram, em sua maioria, as atividades propostas pela SD base, alternando suas atividades e módulos. Com isso, constatamos a baixa frequência de atividades propostas pelos próprios APPes que pudessem, de alguma forma, distanciar-se na SD base, indicando, com isso, o desenvolvimento do processo de sua autonomia.

A primeira atividade dos APPes possui o potencial de desenvolvimento das capacidades de ação e linguístico-discursivas, como a maioria proposta nesse módulo. Ana e Beto optaram por iniciar seu módulo com o excerto do conto afim de identificar a intenção do autor, ações de personagens e alguns elementos do conto. Já Clara e Dani optaram por elaborar uma atividade que fizesse com que os alunos se lembrassem da história vista até então, para depois

prosseguir com seus objetivos. Percebemos claramente a relação com a SD base, sendo a SD de Ana e Beto com a quarta atividade do módulo dois e Clara e Dani com a décima atividade do módulo quatro.

A segunda atividade da SD de Ana e Beto objetiva compreender a ações do narrador, sentimentos e clima psicológico. Percebemos aqui um potencial ao desenvolvimento das capacidades de significação, ação, discursivas e linguístico-discursivas. Sua relação com a SD base se faz por meio da sexta atividade do segundo módulo. Clara e Dani elaboraram sua atividade a partir da terceira atividade do módulo quatro da SD base. Seu objetivo era o de fazer com que os alunos compreendessem o enredo, além de aspectos próprios da linguagem como o discurso direto e indireto, indo ao encontro do desenvolvimento das capacidades de ação e linguístico-discursivas.

Ana e Beto, em sua terceira atividade, verificam a compreensão dos alunos acerca do enredo e personagens, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades de ação e linguístico-discursivas. Com isso, a atividade faz relação com o módulo dois, da SD base, atividade 6d. Clara e Dani visaram às capacidades de ação e linguístico-discursivas ao elaborarem uma atividade que contemplasse a compreensão do enredo e personagens, fazendo relação, portanto, com a primeira atividade do módulo dois da SD base.

Na quarta e última atividade do módulo três de Ana e Beto, identificamos o potencial de desenvolvimento das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas ao elaborarem uma atividade com o objetivo de identificar as ações dos personagens, além da relação entre título e técnicas do escritor. Com isso, faz relação coma oitava atividade do segundo módulo da SD base. Já Clara e Dani expandiram, propondo mais atividades. Em sua quarta atividade, Clara e Dani propuseram a compreensão de ações e sentimentos dos personagens, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas. A relação dessa atividade com a SD base foi na primeira atividade do segundo módulo.

Clara e Dani, nas atividades cinco e seis, contemplaram as capacidades de ação e linguístico-discursivas, sendo que a sexta ainda contempla as capacidades discursivas, dando ênfase às ações, aos personagens e enredo. Também há uma estreita relação coma SD base em seu segundo módulo, atividades um e oito respectivamente.

A sétima atividade de Clara e Dani objetivou fazer com que os alunos reconhecessem as fases da sequência narrativa sem, entretanto, teorizar sobre ela. Apesar disso, há o potencial para o desenvolvimento das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas, fazendo relação com a segunda atividade do módulo três. Essa foi a única atividade do módulo três da SD em que os APPes se basearam, as demais foram de outros módulos. Já a oitava atividade contemplou sete elementos do conto, com potencial de desenvolvimento para as capacidades de ação e discursivas, apoiadas na sexta atividade do primeiro módulo da SD base.

Por fim, a última atividade proposta por Clara e Dani visou ordenar a sequência correta da música. Ressaltamos que esse era o único objetivo da atividade, sem que ela fizesse os alunos refletirem sobre sua relação com o conto. Vale destacar que a música utilizada por Clara e Dani foi a mesma apresentada por Ana e Beto.

Percebemos que poucas atividades do terceiro módulo da SD base foram utilizadas como apoio ao desenvolvimento do terceiro módulo dos APPes. Muito embora, nesse momento, a SD base contemplasse referências teóricas necessárias à compreensão do conto de Virginia Woolf, poderia ser o momento de os APPes aprofundarem as especificidades do autor Edgar Allan Poe. Entretanto, a ação dos APPes foi a de buscar suporte em outras atividades contempladas nos módulos anteriores (1 e 2) e posterior (4). Destacamos, ainda, que apenas uma atividade não possuiu relação com a SD base - música, mas apoiou-se na apresentada por Ana e Beto.

6.1.3.3.2 Elementos do modelo didático na SD dos APPes – módulo 03

O terceiro módulo da SD de Ana e Beto inicia sua primeira atividade enfatizando os elementos do gênero conto no excerto apresentado. Ainda, articula os elementos linguísticos e literários, relacionando os sujeitos e ações aos pronomes e verbos. Clara e Dani exploram o enredo na primeira atividade, quando os alunos devem ordenar as sequências das ações.

Na segunda atividade, Ana e Beto questionam sobre as ações dos personagens, o clima psicológico e a importância desses elementos na história. De forma similar, Clara e Dani exploram as ações dos personagens e focam no discurso direto e indireto relacionando-os ao modo de narrar do personagem.

Em seguida, Ana e Beto exploram no excerto apresentado a compreensão dos alunos sobre a relação do narrador com o personagem, a atmosfera e o local onde ocorrem as ações. Clara e Dani também utilizam outro excerto dando continuidade à história narrada a fim de haja o reconhecimento das ações dos personagens, além de alguns elementos simbólicos presentes no texto.

A quarta atividade de Ana e Beto e a quarta, quinta e sexta de Clara e Dani partem novamente de outro excerto com a finalidade de explorar o enredo e ações dos personagens.

Clara e Dani continuam com mais atividades. Na sétima elas utilizam as fases da sequência narrativa para que os alunos as reconheçam em alguns excertos. Ressaltamos que não houve nenhuma informação teórica aos alunos sobre a referida sequência. Em seguida, Clara e Dani focalizam sete elementos constitutivos dos contos, sendo: personagens, cenário, enredo, atmosfera, tema, ponto de vista e estilo para que haja o seu reconhecimento nas perguntas e excertos apresentados.

A última atividade de Clara e Dani aborda o gênero música. Apesar disso, havia a possibilidade de relacioná-la com o enredo e personagens, embora essa não fosse a finalidade das proponentes.

Novamente, destacamos que os elementos do modelo didático, e consequentemente da SD base, estavam presentes ao longo das atividades do terceiro módulo. Segundo Rios-Registro e Cristovão (2013) temos de considerar vários elementos como essenciais e constitutivos do gênero conto e que podem nos auxiliar a melhor compreendê-los. Entre eles, podemos destacar aqueles utilizados pelos APPes.

Evidentemente que temos considerar as semelhanças com a SD base, entretanto, o destaque foi dado aos elementos do conto de Edgar Allan Poe, a partir das escolhas dos próprios APPes.

6.1.3.3.3 Elementos dos multiletramentos da SD dos APPes – módulo 03

O terceiro módulo possui pouca inserção de elementos dos multiletramentos. Ana e Beto não utilizam elementos multimodais ou multissemióticos, já Clara e Dani os utilizam apenas na última atividade, momento em que os alunos devem assistir a um videoclipe da música para ordená-la.

http://www.youtube.com/watch?v=LBC7Rown13Q

Ao compararmos o desenvolvimento da SD dos APPes à SD base, essa foi a que mais se distanciou também em relação aos aspectos multimodais, vista a presença de figuras, textos teóricos e sugestões de pesquisas na SD base utilizando a internet como suporte.

6.1.3.4 As SD dos APPes – módulo 04

O quarto módulo da SD de Ana e Beto possui um total de três páginas e cinco atividades e tem como objetivo relacionar as informações sobre a obra, autor e história. A SD de Clara e Dani possui nove atividades, distribuídas ao longo de cinco páginas, com o objetivo de explorar as capacidades linguístico-discursivas.

Quadro 92 - SD APPes – módulo 04 atividade 01.

SD Base Módulo 04 - atividade 01	
SD Ana e Beto	**SD Clara e Dani**
Descrição das atividades 01. Duas colunas para relacionar informações sobre o conto. **Objetivo específico:** Identificar elementos do conto de acordo com o autor, título, personagens, cenário e gênero.	**Descrição das atividades** 01. Duas colunas para relacionar informações sobre o conto. **Objetivo específico:** Identificar elementos do conto de acordo com o autor, ano de publicação, enredo, cenário, personagens, gênero e local.
Relação com a SD base: SD Ana e Beto – módulo 04, atividade 01. SD Clara e Dani – módulo 04, atividade 01	

Fonte: Autora.

A primeira atividade do módulo quatro é muito semelhante entre as SD dos APPes. Entretanto, apenas os elementos do conto informados possuem certas diferenças. Em relação à SD base, identificamos semelhança das SD dos APPes com a primeira atividade da SD base.

Quadro 93 - SD APPes – módulo 04 atividade 02.

SD Base Módulo 04 - atividade 02	
SD Ana e Beto	**SD Clara e Dani**
Descrição das atividades 02. Cinco palavras representando as temáticas do conto e linhas na frente para completar. **Objetivo específico:** Relacionar temáticas ao enredo.	**Descrição das atividades** 02. Seis palavras representando as temáticas do conto e linhas na frente para completar. **Objetivo específico:** Relacionar temáticas ao enredo.
Relação com a SD base: SD Ana e Beto – módulo 04, atividade 02 SD Clara e Dani – módulo 04, atividade 02	

Fonte: Autora.

Novamente, as atividades dos APPes mostram-se muito semelhantes. Na de Clara e Dani há cinco palavras que possuem relação como conto para que sejam relacionadas ao enredo. Na de Clara e Dani há seis palavras com o mesmo objetivo. Ambas possuem relação com a segunda atividade do módulo quatro.

Quadro 94 - SD APPes – módulo 04 atividade 03.

SD Base Módulo 04 - atividade 03	
SD Ana e Beto	**SD Clara e Dani**
Descrição das atividades 03.Excerto do conto e, logo abaixo, explicação sobre o discurso direto e indireto. **Objetivo específico:** Reconhecer no excerto o discurso direto e indireto.	**Descrição das atividades** 03. Excerto do conto com palavras negritadas, seguido de duas atividades**.** **Objetivo específico:** Identificar a função das palavras em negrito - adjetivos comparativos.
Relação com a SD base: SD Ana e Beto – módulo 04, atividade 03 SD Clara e Dani – não há.	

Fonte: Autora.

A terceira atividade do quarto módulo de Ana e Beto traz um excerto do conto de modo a evidenciar a presença do discurso direto e indireto. Clara e Dani elaboraram uma atividade com ênfase nos adjetivos comparativos para que os

alunos reconhecessem sua função e criassem outras frases a partir dos adjetivos dados.

Podemos perceber que Ana e Beto propuseram uma atividade muito similar à terceira atividade do módulo quatro. Já Clara e Dani desenvolveram uma atividade a partir dos adjetivos comparativos, presentes no conto e que diferem da SD base quanto à ênfase desse aspecto linguístico.

Quadro 95 - SD APPes – módulo 04 atividade 04.

SD Base Módulo 04 - atividade 04	
SD Ana e Beto	**SD Clara e Dani**
Descrição das atividades 04. Enunciado e três colunas. **Objetivo específico:** Identificar os verbos do excerto da atividade anterior e seus tempos verbais.	**Descrição das atividades** 04. Quatro adjetivos extraídos do conto e linhas abaixo. **Objetivo específico:** Elaborar frases utilizando os adjetivos comparativos.
Relação com a SD base: SD Ana e Beto – módulo 04, atividade 06 SD Clara e Dani – não há.	

Fonte: Autora.

A quarta atividade do módulo quatro de Ana e Beto solicita que os alunos identifiquem os verbos e seus tempos verbais no excerto apresentado anteriormente. Clara e Dani extraíram quatro adjetivos do conto afim de que os alunos elaborassem frases no comparativo de superioridade.

Percebemos que Ana e Beto basearam-se na atividade seis do módulo quatro da SD, enquanto Clara e Dani desenvolveram sua atividade sem que houvesse uma referência da SD em relação aos comparativos especificamente.

Quadro 96 -SD APPes – módulo 04 atividade 05.

SD Base Módulo 04 - atividade 05	
SD Ana e Beto	**SD Clara e Dani**
Descrição das atividades 05. Enunciado e três perguntas. **Objetivo específico:** Identificar a função das expressões de tempo. **Término do módulo 04**	**Descrição das atividades** 05. Quatro frases extraídas do conto seguido de duas atividades. A segunda desdobra-se em mais duas. **Objetivo específico:** Identificar o discurso direto e indireto, tempos verbais e entonação**.**

Relação com a SD base: SD Ana e Beto – módulo 04, atividade 07 SD Clara e Dani – módulo 04, atividade 03

Fonte: Autora.

A última atividade de Ana e Beto do módulo quatro teve o objetivo de fazer os alunos identificarem a função verbal dos três trechos dados. Clara e Dani transcreveram quatro trechos do conto, dando destaque a alguns verbos, a fim de que os alunos identificassem o discurso direto e indireto, além de sua função e indicação dos verbos e tempos verbais presentes.

Podemos fazer uma relação da atividade de Ana e Beto com a sétima atividade do módulo quatro da SD base e, de Clara e Dani, com a terceira atividade do módulo quatro.

Quadro 97 - SD APPes – módulo 04 SD Clara e Dani atividades 06 e 07.

SD Base Módulo 04–SD Clara e Dani atividades 06 e 07	
SD Clara e Dani	**SD Clara e Dani**
Descrição das atividades 06. Enunciado e uma frase do conto. **Objetivo específico:** Reconhecer a função do tempo verbal utilizado na frase.	**Descrição das atividades** 07. Caixa de texto com doze verbos e trecho do conto com espaços para serem completados. **Objetivo específico:** Completar o texto a partir da compreensão dos verbos que faltam.
Relação com a SD base: SD Clara e Dani atividade 06 – módulo 04, atividade 07. SD Clara e Dani atividade 07 – módulo 04, atividade 08	

Fonte: Autora.

A sexta atividade de Clara e Dani busca fazer com que o aluno reconheça a função do tempo verbal utilizado na frase de modo a compor os discursos direto e indireto. A sétima atividade visa fazer com que o aluno dê sentido ao texto preenchendo as lacunas com os verbos que faltam. Ambas as atividades possuem relação com o quarto módulo da SD base, sendo a atividade sete e oito respectivamente.

Quadro 98 - SD APPes – módulo 04 SD Clara e Dani atividades 08 e 09.

SD Base Módulo 04–SD Clara e Dani atividades 08 e 09	
SD Clara e Dani	**SD Clara e Dani**
Descrição das atividades 08. Mapa semântico a partir de quatro palavras selecionadas do conto. **Objetivo específico:** Verificar as escolhas lexicais dos alunos após a leitura do conto.	**Descrição das atividades** 09.Sete balões de pensamento com perguntas. **Objetivo específico:** Escrever um conto de acordo com os elementos vistos na SD.
Relação com a SD base: SD Clara e Dani atividade 08 – módulo 04, atividade 11 SD Clara e Dani atividade 09 – módulo 04, atividade 13	

Fonte: Autora.

A oitava atividade do último módulo objetiva verificar as escolhas lexicais dos alunos após a leitura do conto a partir da utilização de uma mapa semântico. Já a última atividade do referido módulo busca fazer com que os alunos escrevam um conto a partir dos elementos trabalhados ao longo da SD. Como podemos perceber, as duas atividades estão relacionadas com a SD base, sendo as atividades onze e treze do quarto módulo.

Ao observar o desenvolvimento das sequências dos APPes, notamos que os primeiros dois módulos, bem como o último acompanharam as atividades propostas pela pesquisadora na SD base. Há semelhanças, inclusive, nos próprios enunciados.

Do total de atividades, Ana e Beto elaboraram apenas uma atividade completamente diferente das propostas pela SD base, uma vez que inseriram atividades relacionando o enredo do conto com uma música correspondente.

Clara e Dani propuseram um número de atividades diferente da SD base um pouco maior do que Ana e Beto, isto é, três atividades. Dessas, uma utilizava a mesma música escolhida por Ana e Beto. As demais se baseiam em aspectos linguístico-discusivos específicos do conto escolhido.

Vale destacar que, ao chegarem ao terceiro módulo de suas SDs, os APPes utilizaram atividades dos módulos um, dois e quatro da SD base prioritariamente. Apenas Clara e Dani propuseram uma atividade com base no módulo três da SD base. Tal ação nos leva a concluir que, quando a SD base tratou

de conceitos teóricos referentes ao conto de Virginia Woolf, os APPes buscaram atividades de outros módulos como referência.

Vale destacar a dificuldade que os APPes tiveram no terceiro módulo, visto o questionamento que fizeram a esta pesquisadora sobre como propor as atividades uma vez que agora eles estavam sem referências. Em outras palavras, o terceiro módulo da SD base objetivava tratar de conceitos teóricos específicos do conto *The haunted house* e que, consequentemente, não poderiam ser utilizados para as SD dos APPes.

Percebemos, também, certa dificuldade quanto à progressão das atividades. Os APPes, ao se darem conta das especificidades do conto da SD base, procuravam propor atividades outras sem que houvesse um sequenciamento na proposição. Podemos perceber pela alternância das atividades dos módulos da SD que serviram de base aos APPes.

Ainda, é visível a dificuldade na transposição didática da SD de Ana e Beto após o segundo módulo. Houve uma redução significativa de páginas e de atividades e, aliado a isso, a forma brusca pela qual a sua SD finalizou no último módulo.

6.1.3.4.1 As capacidades de linguagem SD APPes – módulo 04

O quarto módulo da SD de Ana e Beto possui três páginas e cinco atividades e tem o objetivo de explorar as capacidades linguístico-discursivas utilizando o conto. A de Clara de Dani possui cinco páginas e dez atividades, também com o propósito de explorar a capacidade linguístico-discursiva. Vejamos, a seguir, o seu detalhamento quanto às capacidades de linguagem.

Quadro 99 - Capacidade de linguagem SD APPes – módulo 04.

Referência	Atividades	Objetivos	Potenciais capacidades de linguagem privilegiadas	Possível relação com o gênero conto
SD Ana e Beto	01. Relacione as informações sobre a obra, o autor e a história. A) Author ( ) Fortunato and the Narrator	Identificar elementos de composição do conto: autor,	CA	Contexto de produção

		título, personagens, cenário e gênero		
SD Clara e Dani	01. Here are some important information about the short story we read. Match them according to the correct sequence. 1) Author ( ) Short story	Identificar elementos do conto de acordo com o autor, ano de publicação, enredo, cenário, personagens, gênero e local.	CA	Contexto de produção
Relação com SD Base - SD Ana e Beto e Clara e Dani	Módulo 04 atividade 01. Before moving on, let´s remember some important information about the short story we have been reading so far. Match the sentences: (a)Author( ) The early 1900's	Identificar elementos de composição do conto, sendo: autor, ano de publicação, enredo, época, cenário, personagens principais, gênero e lugar.	CA	Contexto de produção
SD Ana e Beto	02. O que estas palavras fazem você lembrar? a) Wine	Relacionar temáticas ao enredo.	CA, CLD	Enredo, temas
SD Clara e Dani	02. Look at the subjetcts below and justify them in the story.	Relacionar temáticas ao enredo.	CA, CLD	Enredo, temas
Relação com SD Base - SD Ana e Beto e Clara e Dani	Módulo 04 atividade 02 Now, justify the presence of the main subjects relating them with the plot: 1) Memory	Relacionar temáticas com o enredo.	CA, CLD	Enredo, temas
SD Ana e Beto	03. Agora nós vamos aprender sobre diferentes tipos de discurso. Leia: Tente identificar e circular no trecho anterior o discurso direto e sublinhar o discurso indireto.	Reconhecer no excerto o discurso direto e indireto	CA, CLD	Estilo do autor.
SD Clara e Dani	03. Look at the excerpt and pay attention to the highlighted words. a) Can you say what the bold words mean?	Identificar a função das palavras em negrito – adjetivos comparativos.	CLD	Descrição do personagem
Relação com SD Base - SD Ana e Beto	Módulo 04 atividade 03. Look at the sentences below. You can notice there are direct speech and reported speech. Can you identify them? So, circle all the direct speech:	Identificar, nos excertos selecionados, os discursos diretos e indiretos.	CA, CD, CLD	Estilo da autora.
Relação com SD Base - SD Clara e Dani	Não há.			
SD Ana e Beto	04. Identifique os verbos do trecho anterior e seus tempos verbais.	Identificar os verbos do excerto da atividade	CLD	xx

		anterior e seus tempos verbais.		
SD Clara e Dani	04. Look at the words below and create phrases using the comparatives.	Elaborar frases utilizando os adjetivos comparativos.	CLD	xx
Relação com SD Base - SD Ana e Beto	Módulo 04 atividade 06 Now write at least three different verbs for each verbal tense:	Flexionar três formas verbais diferentes com base nos excertos anteriormente apresentados.	CLD	xx
Relação com SD Base - SD Clara e Dani	Não há.			
SD Ana e Beto	05. Qual a função verbal dos trechos a seguir? a) Many years passed	Identificar a função das expressões de tempo.	CA, CLD	Narrativa
SD Clara e Dani	05. We have already seen that the direct speech reports the words of the characters. Now, look at the excerpts and pay attention ti the highlighted words. But my friend, I **protested** (…)	Identificar o discurso direto e indireto, tempos verbais e entonação.	CA, CLD	Estilo do autor.
Relação com SD Base - SD Ana e Beto	Módulo 04 atividade 07 Look at the sentences below. You can notice there are direct speech and reported speech. Can you identify them? So, circle all the direct speech: “Here we left it,” she said. And he added, “Oh, but here too!” “It’s upstairs,” she murmured. (…).	Identificar, nos excertos selecionados, os discursos diretos e indiretos.	CA, CLD	Estilo da autora.
Relação com SD Base - SD Clara e Dani	Módulo 04 atividade 03 – já informada.			
SD Clara e Dani	06. What is the function of these two verbal tenses in the story? Use the phrase below to justify your answer. Where is the Amontillado? He cried.	Reconhecer a função do tempo verbal utilizado na frase.	CS, CLD	Estilo da autora.
Relação com SD Base - SD Clara e Dani	Módulo 04 atividade 07 – já informada.			
SD Clara e Dani	07. Complete the excerpt using the verbs in the box. Followed, locked, stood (…) Here we _____, I _____	Completar o texto a partir da compreensão dos verbos que faltam.	CA, CD, CLD	Enredo
Relação com SD	Módulo 04 atividade 08. Read the excerpt below and fill in	Reconhecer as ações corretas de	CA, CD, CLD	Enredo

Base - SD Clara e Dani	with the right word. Can you remember the story?	acordo com o enredo do conto.		
SD Clara e Dani	08. Do you remember these words? Let´s complete with more two words, but now, think about the story. Wine – carnival – catacombs – revenge.	Verificar as escolhas lexicais dos alunos após a leitura do conto.	CA, CLD	Enredo, temática
Relação com SD Base - SD Clara e Dani	Módulo 04 atividade 11 Remember our first semantic map? Now let´s go back to it, can you write words related to the main one which has connection with the story?	Comparar as escolhas lexicais do primeiro mapa semântico, anterior à leitura do conto, com as palavras escolhidas na presente atividade, após a leitura.	CA, CLD	Enredo, temática
SD Clara e Dani	09. You have already known about short stories, Edgar Allan Poe and his story The cask of amontillado. Now, it´s your turn to create a short story and use all the elements you learned. Where? – when? (…)	Escrever um conto de acordo com os elementos vistos na SD.	CS, CA, CD, CLD, CS	Elementos do conto
Relação com SD Base - SD Clara e Dani	Módulo 04 atividade 13 Now, to finish our discussion about A haunted house, create the beginning of a short story considering all the essential elements discussed so far. Share it in class reading it aloud.	Registrar, por escrito, os elementos constitutivos do gênero conto apresentados ao longo da sequência.	CS, CA, CD, CLD, CS	Elementos do conto

Fonte: Autora

Podemos perceber, a partir do quadro 99, que Ana e Beto privilegiaram o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas em suas atividades, apesar da presença das capacidades de ação, discursivas e de significação em menor proporção. Clara e Dani também privilegiaram as capacidades linguístico-discursivas em detrimento às capacidades de ação, sem a presença das capacidades discursivas e de significação.

As primeiras atividades dos APPes contemplaram as capacidades de ação, visto estarem ligadas ao contexto de produção dos contos. Ambas as atividades fazem relação com a primeira atividade do quarto módulo da SD base.

As segundas atividades dos APPes objetivam relacionar as temáticas ao enredo, com potencial de desenvolvimento às capacidades de ação e

linguístico-discursivas. Tanto a SD de Ana e Beto quanto a de Clara e Dani fazem relação com a segunda atividade do módulo quatro.

Ana e Beto, ao proporem a terceira atividade, objetivaram fazer com que os alunos reconhecessem no excerto informado o discurso direto e indireto, com potencial ao desenvolvimento das capacidades de ação e linguístico-discursivas. Houve, por parte de Ana e Beto, a relação com a terceira atividade do módulo quatro da SD. Clara e Dani optaram por elaborar uma atividade que identificasse a função das palavras em negrito – tais palavras referiam-se aos adjetivos comparativos. A referida atividade possui potencial para o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas e não há relação direta coma SD base, apenas no que se refere à proposição de atividades que consideram os aspectos linguísticos do conto.

A seguir, na quarta atividade, Ana e Beto propuseram a identificação dos verbos do excerto informado e seus tempos verbais, com potencial para as capacidades linguístico-discursivas, fazendo relação com a sexta atividade do módulo quatro da SD base. Clara e Dani objetivaram elaborar frases utilizando os adjetivos comparativos, propiciando o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas. Nessa, não há relação direta com a SD base, uma vez que trata especificamente dos adjetivos comparativos.

A quinta e última atividade do módulo 04 de Ana e Beto visou identificar a função das expressões de tempo de modo a contemplar as capacidades de ação e linguístico-discursivas, relacionando-se com a sétima atividade do módulo 04 da SD base. Clara e Dani propuseram mais atividades do que Ana e Beto em seu último módulo. Sua quinta atividade objetivou Identificar o discurso direto e indireto, tempos verbais e entonação, contribuindo ao desenvolvimento das capacidades de ação e linguístico-discursivas. Essa atividade faz relação com a terceira atividade do quarto módulo da SD base.

A sexta atividade de Clara e Dani possui potencial de desenvolvimento para as capacidades de significação e linguístico-discursivas e, a sétima, para as de ação, discursivas e linguísticas-discursivas. Possuem relação com as atividades sete e oito, respectivamente, do quarto módulo da SD base.

Já a oitava atividade, com o objetivo de verificar as escolhas lexicais dos alunos após a leitura do conto, possui potencial ao desenvolvimento das capacidades de ação e linguístico-discursivas, tendo relação com a décima primeira atividade do módulo quatro da SD base.

A última atividade da SD de Clara e Dani propôs aos alunos escreverem um conto de acordo com os elementos vistos ao longo da SD. Possui potencial ao desenvolvimento de todas as capacidades de linguagem e relação com a décima terceira atividade do quarto módulo da SD base.

De forma geral, as atividades propostas pelos APPes estavam baseadas no quarto módulo da SD base e, por conseguinte, as capacidades de linguagem privilegiadas foram as mesmas. Podemos perceber isso ao longo de todas as análises.

6.1.3.4.2 Elementos do modelo didático na SD dos APPes – módulo 04

A primeira atividade do último módulo da SD dos APPes objetivou, de forma geral, explorar o contexto de produção do conto por meio da associação de informações sobre o autor, título, personagens, cenário, gênero, local, enredo e ano de publicação. A segunda também foi semelhante entre os APPes e lidou com os temas e palavras apresentadas no conto que faziam alguma relação temática.

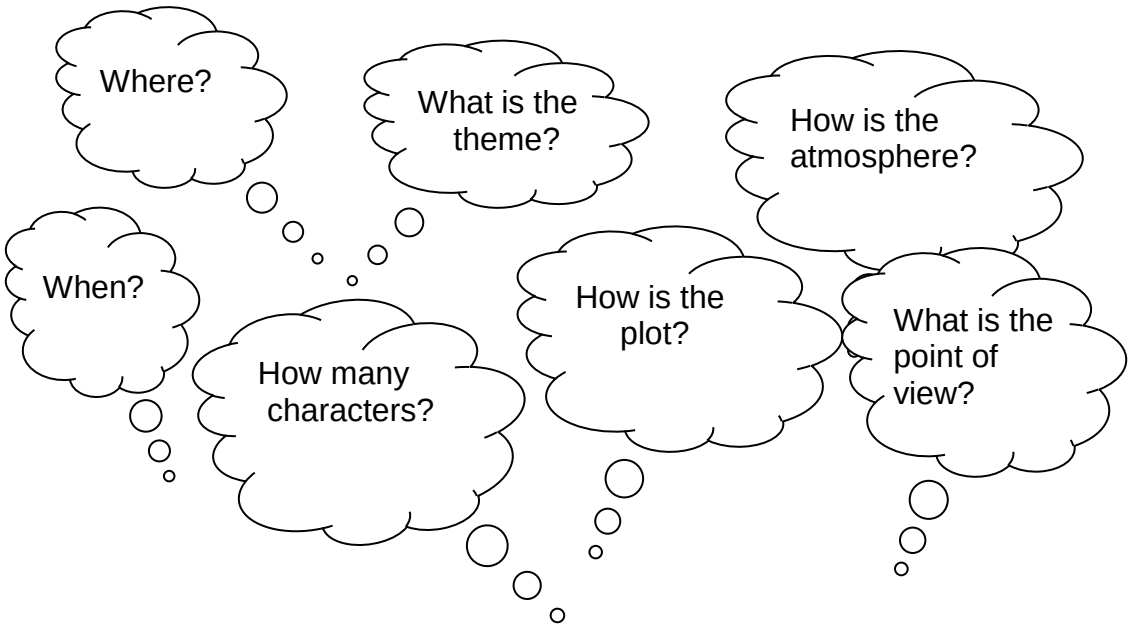
A terceira se distinguiu um pouco, sendo que Ana e Beto utilizaram um excerto a fim de destacar o discurso direto e indireto no conto e sua funcionalidade na narrativa. Já Clara e Dani optaram por focar a descrição dos personagens por meio dos adjetivos, mais especificamente pelos comparativos de superioridade.

Em seguida, Ana e Beto finalizam suas atividades com ênfase aos aspectos linguísticos, sem relação direta com os elementos do gênero conto propostos pelo modelo didático.

Clara e Dani continuam suas atividades e buscam enfatizar o discurso direto e o indireto com a sua função na narrativa. Após, na sétima atividade, Clara e Dani propõem uma atividade relacionada ao enredo, momento em que os alunos devem fazer sentido do excerto ao completarem com os verbos que faltam.

A oitava atividade de Clara e Dani está relacionada com quatro palavras ligadas à temática do conto e, a partir delas, os alunos devem expandir as relações entre as palavras.

Por fim, a última atividade é o fechamento da SD, momento em que os alunos devem escrever um conto a partir de todos os elementos trabalhados ao longo da sequência. Além disso, algumas perguntas para guiar a escrita:



Como pudemos comprovar, os elementos do conto permeiam todo o último módulo das SDs dos APPes. Percebemos que Ana e Beto tiveram mais dificuldades em relacionar as atividades com os elementos do modelo didático, focando mais em aspectos linguísticos nas últimas atividades, sem que esses tivessem alguma relação com os elementos do conto. Já Clara e Dani conseguiram expandir suas atividades, chegando ao final com um fechamento de toda a SD.

Novamente, percebemos muita similaridade com a SD base, sobretudo em sua sequência, embora Clara e Dani tenham conseguido visualizar aspectos específicos do conto trabalhado com foi a caso dos adjetivos comparativos na descrição dos personagens.

6.1.3.4.3 Elementos dos multiletramentos da SD dos APPes – módulo 04

Não há a presença de elementos dos multletramentos no último módulo das SDs dos APPes. Entretanto, houve a inserção de figuras para o mapa semântico e de balões de pensamento de forma a contribuir para uma produção mais dialogada.

Apesar disso, acreditamos que as SDs dos APPes como um todo inseriram linguagens variadas a fim de motivar a aprendizagem dos alunos da rede básica de ensino do nível do ensino médio. Ainda, mostraram que a literatura faz

parte de um mundo globalizado e que contribui sobremaneira para a formação do indivíduo enquanto ator de suas próprias ações, agindo de forma crítica e consciente, articulando conhecimentos sociais, políticos, econômicos e culturais.

6.3 Síntese do Capítulo: Qual é o potencial de desenvolvimento na produção da SD dos APPes a partir do modelo didático e da vivência da SD base à interface língua, literatura e formação de professor de LI para os APPes?

As SD produzidas pelos APPes seguiram, de forma muito próxima, o proposto na SD base, ainda que tais sequências fossem propostas para contextos didáticos distintos. Uma vez definido o conto a ser trabalhado com os alunos do ensino médio, os participantes da pesquisa iniciaram suas produções tendo, como objetivo primeiro, fazer do conto um objeto de ensino.

Ao analisarmos o plano textual das SD, percebemos que os dois primeiros módulos se assemelham um pouco mais quanto ao número de atividades e número de páginas sendo que os dois últimos módulos se diferenciaram quanto a esses elementos. Podemos inferir que isso se deve ao fato de que houve a interferência[81] da formadora ao solicitar que as duplas participantes não fizessem mais as atividades juntas, mas que cada dupla pensasse exclusivamente na sua proposta. Além disso, consideramos que os dois primeiros módulos ficaram muito semelhantes à SD base e, quando houve maior especificidade com o conto, nos módulos três e quatro, os APPes se distanciaram um pouco dos mesmos módulos da SD base, buscando apoio em atividades presentes nos demais módulos, a exemplo do um e dois – notamos isso com mais ênfase no terceiro módulo.

Nas atividades do primeiro módulo, percebemos a influência da SD base nas atividades propostas pelos APPes muito maior do que o próprio modelo didático, visto o formato das atividades além da similaridade entre os seus enunciados. Outro ponto a se destacar é o fato de que os APPes vivenciaram a SD e o contato com o modelo didático do gênero realizou-se apenas pela sua leitura, reforçando um dos princípios das Diretrizes para a Formação do Professor (2000)

[81] Ressaltamos que o nosso conhecimento sobre a situação descrita deve-se ao fato de a pesquisadora fazer parte do processo. Portanto, as notas de campo compõem nossos dados secundários visto que participamos de forma ativa ao longo do processo de geração de dados.

que ressalta a importância da vivência do futuro professor em ambientes e situação na quais serão inseridos.

A maioria das atividades do primeiro módulo dos APPes tinha alguma relação com a SD base, excetuando-se a oitava atividade de Ana e Beto, um dos poucos momentos de ruptura com a SD base. Isso também ocorreu com o segundo módulo, vista a relação que as atividades tinham com aquelas propostas também no segundo módulo da SD base, excetuando-se apenas as duas últimas atividades de Ana e Beto que foram pautadas em duas atividades do quarto módulo da SD base.

Já o terceiro módulo nos mostrou uma ruptura com a sequencialidade e similaridade que havíamos percebido com a SD base até então, visto ser o momento de explorar as especificidades do conto. Na SD base, havíamos proposto discussões teóricas específicas a partir do modelo didático anteriormente apresentado. Em vez de os APPes refletirem sobre novas possibilidades, buscaram exemplos de atividades de outros módulos, como o primeiro, o segundo e o quarto. Houve apenas uma das atividades que se baseou no terceiro módulo e uma atividade da SD de Clara e Dani sem relação com a SD base. Esse foi um dos poucos momentos em que pudemos constatar a adequação do gênero às propostas das próprias APPes Dani e Clara.

No quarto e último módulo, a maioria das atividades dos APPes possuía relação com a SD base. Apenas a terceira atividade de Clara e Dani foi diferenciada, por terem explorado as capacidades linguístico-discursivas próprias do conto que se propuseram trabalhar e, por conseguinte a quarta atividade, que também explorou a mesma capacidade, sem relação com a SD base.

Como decorrência, as capacidades de linguagem privilegiadas nas atividades dos módulos também foram semelhantes entre as sequências didáticas. No primeiro módulo, ambas as SD exploraram todas as capacidades de linguagem, isto é, as capacidades de ação, as capacidades discursivas, as capacidades linguístico-discursivas e as capacidades de significação. Entretanto, observamos que as capacidades de ação se sobressaíram, já que o primeiro módulo contemplava mais atividades que levavam os alunos a refletirem sobre o contexto de produção do conto.

O segundo e o terceiro módulos destacam-se pelas atividades que contemplam, prioritariamente, as capacidades de ação e linguístico-discursivas.

Percebemos que o contexto do conto está sempre presente, seja pelo seu contexto de produção, seja pela sua relação com o enredo. Além disso, as capacidades linguístico-discursivas, de forma a preparar os alunos para a leitura do conto explorando seus elementos linguísticos.

No quarto módulo, embora o módulo de Ana e Beto tenha sido significativamente mais reduzido do que o de Clara e Dani, observamos a predominância das capacidades linguístico-discursivas, visto que as atividades privilegiam as unidades linguísticas relacionadas aos objetivos linguísticos e discursivos.

Em relação à presença de elementos do modelo didático, percebemos que a maioria das atividades contempla algum elemento do gênero conto, além da presença de atividades que levem os alunos a refletirem sobre as características literárias desse gênero. A articulação entre os elementos linguísticos e literários é importante quando objetivamos a apreensão de um gênero da esfera da criação literária.

Quanto aos elementos que contribuem para os multiletramentos, observamos, primeiramente, a escolha da versão adaptada do conto de Edgar Allan Poe. Muito embora defendamos que a escolha do texto autêntico deva se sobrepor ao do texto adaptado, também assumimos uma postura de que se, um determinado texto, em sua versão autêntica, não contempla as condições linguísticas apropriadas ao público-alvo almejado, deve-se levar em consideração os textos que estão em efetiva circulação social e que podem contribuir para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Ressaltamos, portanto, que foi devido ao nosso contexto específico e pelo tempo determinado que optamos por utilizar apenas a versão adaptada. Ao mencionar a dificuldade linguística dos alunos de graduação, Wielevicki (1999) aponta para a necessidade de incluir alternativas de modo a valorizar outras produções da esfera da criação literária como as traduções e adaptações. Ao mencionarmos tal dificuldade, consideramos que os alunos da educação básica passam por semelhante situação, o que restringe seu acesso a textos da esfera da criação literária como é o caso do conto em língua inglesa. Entretanto, vale destacar que, após o contato com os textos adaptados, os alunos foram capazes de ler textos autênticos em língua inglesa, a fim de contribuir para a sua leitura crítica e profundidade literária e linguística.

Evidentemente que a escolha de um texto adaptado deve ter critérios específicos, baseados teoricamente e que devemos nos valer de tais escolhas quando nosso contexto de ensino é a escola da rede pública. O texto utilizado, conto de Edgar Allan Poe retirado da *internet*, foi cuidadosamente escolhido e analisado a fim de inseri-lo em nossa proposta didática. Os APPes fizeram o levantamento de várias versões disponíveis em bibliotecas virtuais, para então selecionarmos um que fosse ao encontro de nossos objetivos. Defendemos que é necessário apresentar as diferentes leituras de mundo acerca de um mesmo gênero. O texto possui ainda a possibilidade de acompanhamento com o áudio, aproximando o leitor do texto por meio da atmosfera da narrativa.

Os APPes valeram-se, ainda, de diferentes linguagens semióticas, como as imagens, textos retirados de meios virtuais, além da utilização de vídeos, seja para mostrar outros gêneros da esfera da criação literária, seja para passar o clip de uma música.

Notamos, ainda, que a temática do conto prevaleceu do início ao fim das SDs, no entanto Ana e Beto finalizaram suas atividades sem que houvesse uma verificação da aprendizagem a partir das capacidades de linguagem como um todo, articuladas aos conhecimentos literários. A atividade final priorizou apenas as capacidades linguístico-discursivas.

De uma maneira geral, percebemos a dificuldade que os APPes tiveram em relação à proposta da SD. As atividades dos módulos nos mostram que houve pequenas rupturas com a SD base, cujas adaptações foram feitas a partir das escolhas dos modelos das atividades que foram vivenciadas por eles. Muito embora a delimitação do objeto de ensino tenha sido realizada a partir do modelo didático, vale ressaltar a influência da SD base por meio da nítida semelhança entre as atividades.

Essa influência deve-se ao fato de a vivência realizada pelos APPes ter-se configurado como um modelo a ser seguido, uma vez que era o primeiro exemplo prático de uma proposta baseada no ensino de língua inglesa por meio de um gênero como objeto de ensino. Observamos, ainda, que as rupturas entre a SD base e a SD dos APPes ocorreram a partir do momento em que a SD base tratou de algumas especificidades do conto contemplado, o que fez com que os APPes buscassem exemplos em outras atividades da SD base, prejudicando parcialmente o desenvolvimento dos módulos. Ao propor a delimitação de um objeto de ensino para

um contexto didático específico, devemos considerar as várias transformações necessárias para que um objeto sociocultural de referência torne-se um objeto de ensino para que, por fim, seja um objeto ensinado (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004).

As SD dos APPes possuem um potencial para que o objeto de ensino torne-se um objeto ensinado, entretanto, se olharmos para o processo de formação ao qual os APPes se propuseram, evidenciamos a sua falta de autonomia na proposição de suas atividades, uma vez que há um número extremamente reduzido de atividades que foram realmente transformadas pelos APPes.

Ao analisarmos a progressão das SD, Ana e Beto propuseram uma atividade com um gênero musical, fazendo a articulação entre as figuras apresentadas anteriormente, com a temática do conto. Acreditamos que esse foi o momento de ruptura principalmente em relação à SD base, o que nos fez observar o deslocamento necessário e um refletir sobre as possiblidades de desenvolvimento das capacidades de linguagem de seus alunos. Clara e Dani também se deslocaram da SD base ao elaborarem atividades que contemplassem uma característica linguística específica do conto, característica essa que não estava exposta na SD base. Isso nos mostrou a potencialidade dos APPes ao desenvolvimento de seus gestos profissionais.

Evidentemente que o número de atividades propostas pelos APPes e sem relação direta com a SD base foi extremamente pequeno. Entretanto, isso nos sinalizou a importância da formação de professores ser contemplada em espaços como esse, onde o futuro professor possa vivenciar situações nas quais eles irão passar em um futuro muito próximo, refletindo sobre suas limitações e possiblidades de transposições.

Acreditamos, portanto, que o modelo didático e a SD base serviram de instrumento psicológico aos APPes, mediando o processo de transposição didática em suas SD. Tal convivência na formação de professores possibilitou a aprendizagem profissional em relação à transposição didática de um gênero, mesmo com suas limitações, no que se refere à língua e literatura de língua inglesa, além da formação de professores de LI.

Considerando o modelo didático de gênero e a SD base como instrumentos psicológicos, o processo de transposição didática dos APPes ocorre quando consideramos que sua função era a de fazer com que os fenômenos

psíquicos necessários para a realização de uma tarefa, isto é, da SD, seja realizada da melhor forma possível.

De acordo com Friedrich (2012), podemos categorizar o modelo didático e a SD base como instrumentos psicológicos visto estarem entre os APPes e seu objeto, isto é, o trabalho didático com o conto. Da mesma forma, o gênero é considerado como uma ferramenta que, se apropriada pelo sujeito, torna-se um megainstrumento semiótico para o ensino e aprendizagem de línguas. Com isso, os APPes se apropriaram dos instrumentos – psicológicos e semióticos – para guiar as suas ações.

Portanto, a atividade ocorreu tanto de forma mediatizada quanto mediatizante e compõe um conceito mais geral que é o da atividade mediatizante (cf. FRIEDRICH, 2012). Mediatizante pelo fato de os APPes deixarem a leitura do modelo didático do gênero conto e a vivência da SD base agirem entre si, contribuindo como instrumentos psicológicos, visto não interferirem diretamente no contexto de ensino da escola pública, mas no processo de formação dos APPes. Mediatizada por utilizarem a SD como um instrumento de intervenção que atuou diretamente no contexto de ensino e que foi colocado pelos APPes.

Acreditamos que as SD também contribuíram para a presentificação de um gênero como objeto de ensino em uma determinada situação de comunicação, fazendo com que os alunos mobilizassem suas capacidades de linguagem a fim de se apropriarem do conto. Portanto, o processo de transposição didática (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004) fez com que os APPes refletissem acerca dos deslocamentos e transformações necessárias para que as atividades se adequassem ao espaço da escola pública. Tal transposição ocorreu ao considerar o conhecimento a ser aprendido em conhecimento efetivamente ensinado, onde o gênero assume um lugar entre as práticas sociais e os objetos escolares.

As SD contribuíram para a existência de um trabalho colaborativo (cf. CRISTOVÃO, 2009) entre os APPes e os alunos, por contemplar a esfera de atividade onde o gênero da esfera da criação literária circula. Além disso, considera a seleção de conteúdos apropriados, o trabalho com o texto que, embora adaptado, circula em esferas sociais reais e pode ser considerado como referência aos alunos. Ainda, possui progressão das atividades em espiral, a partir de atividades mais simples para as mais complexas a partir dos elementos ensináveis do gênero proposto, entre muitas outras ações.

Ao considerarmos o ensino de um gênero da esfera da criação literária na escola, defendemos o seu papel na formação do indivíduo e o direito desse no acesso de textos canônicos e contemporâneos de diversas mídias. Para Cosson (2007), o letramento literário deve estar acompanhado do saber literário e, por corroborarmos com tal asserção, as SD foram substancialmente apoiadas nos conceitos propostos pelo modelo didático.

Por fim, defendemos que as SD possuem um potencial de desenvolvimento na produção da SD dos APPes a partir do modelo didático e da SD base para que seja o resultado de um trabalho integrado entre língua, literatura e formação de professores. O primeiro, por articular os conhecimentos linguísticos, especificamente da língua inglesa, em dupla direção, isto é, do futuro professor, que deve ter conhecimentos necessários para a elaboração das atividades, e dos alunos, propiciando sua aprendizagem, integrando as diferentes ações de linguagem. O segundo, especialmente se considerarmos a utilização de um gênero da esfera literária, reconhecendo a necessária ligação entre o linguístico e o literário e o conhecimento de base e praxiológico sobre tais conteúdos por parte dos APPes. O terceiro, a formação de professores de LI, pelo espaço imprescindível de formação considerando contextos reais de ensino, articulado às orientações oficiais que norteiam o ensino, a aprendizagem e a formação de professores de LI.

A seguir, tecemos nossas considerações finais nas notas conclusivas.

NOTAS CONCLUSIVAS

(…)
Stooping, holding their silver lamp above us, long they look and deeply. Long they pause. The wind drives straightly; the flame stoops slightly. Wild beams of moonlight cross both floor and wall, and, meeting, stain the faces bent; the faces pondering; the faces that search the sleepers and seek their hidden joy.

"Safe, safe, safe," the heart of the house beats proudly. "Long years--" he sighs.
(…)

PROCURAMOS, nesta pesquisa, lançar o nosso olhar sobre o processo de formação de professores mediante nossa inquietação acerca da difícil inserção de gêneros da esfera da criação literária em língua inglesa tanto na graduação quanto na escola da rede básica de ensino. Essa inquietação foi resultante do meu contato, como pesquisadora e formadora, em ambos os contextos de ensino. Ouvir futuros professores dizendo que textos da referida esfera seriam evitados, da mesma forma que ouvir os professores regentes mencionarem que não se sentem preparados para utilizarem um gênero da esfera da criação literária nos motivou a enfrentar o desafio de tentar contribuir para a inserção, de forma articulada, da língua e da literatura de língua inglesa de forma consciente nesses espaços educacionais.

Para tanto, objetivamos refletir sobre as possibilidades de trabalho com um gênero da esfera da criação literária, o conto, por meio da sua interface entre língua, literatura e formação de professores de LI. Essa reflexão foi propiciada a partir da leitura dos APPes do modelo didático, além da vivência com a SD base. A partir dessa experiência e do contato com o contexto educacional, os APPes desenvolveram suas SD buscando romper com as atividades propostas nos livros didáticos que não consideravam o conto como um objeto de ensino.

Para que pudéssemos atingir o nosso objetivo geral que é o de investigar qual é a contribuição da produção de sequências didáticas de objetos de ensino da esfera da criação literária para a formação profissional do futuro professor de LI, dividimos nossa tese em seis capítulos com os quais procuramos responder às quatro perguntas específicas, além das notas preliminares e conclusivas.

Em nossas notas preliminares, discorremos sobre o *status quo* da formação de professores, considerando, principalmente, o lugar das práticas escolares na formação do professor. Defendemos que não cabe apenas ao estágio supervisionado a responsabilidade pela articulação da teoria e da prática, mas que ela deve ser vivenciada ao longo do curso e propiciada por todas as disciplinas.

Diante de tal postura, acreditamos que as disciplinas de Língua e Literatura de Língua Inglesa podem contribuir fundamentalmente para o processo de formação de professores, e que tal articulação merece atenção devido à comprovada dificuldade linguística dos acadêmicos que realizam sua formação em cursos de Letras com dupla habilitação. Por ser um curso de licenciatura, a transposição didática dos conteúdos vistos para a escola da rede básica de ensino também deve se tornar um processo de investigação nos cursos que objetivam a formação de professores.

Com isso, apresentamos nossas perguntas e objetivos de pesquisa para sustentar a nossa tese. Na sequência, apresentamos os caminhos percorridos nas pesquisas até o momento, de modo a comprovar a falta de estudos que abordem o escopo de nossa pesquisa, mostrando, portanto, a relevância de nossa proposta.

Em seguida, no primeiro capítulo, intitulado as bases de orientação, abordamos os conceitos teóricos que subjazem esta pesquisa. Tais conceitos de base incluem o referencial teórico e metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2009), importante na medida em que nos auxiliou a analisar os textos, por meio dos diferentes níveis de análise e organização textual e, sobretudo, na compreensão da linguagem e do gênero como um construto sócio-histórico, que circula nas diferentes esferas sociais de comunicação e que pode se tornar um mega instrumento (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) para o ensino de línguas por meio da transposição didática. A concepção de instrumento também esteve baseada nos conceitos de Friedrich (2012).

Fundamental, também, foram as teorias da engenharia didática do ISD, isto é, o modelo didático (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) e a SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), considerando as atividades a partir das capacidades de linguagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; CRISTOVÃO, STUTZ, 2011) que são requeridas em uma determinada situação de comunicação, como é o caso da aprendizagem de um gênero como objeto a ser ensinado.

Além disso, abordamos os conceitos de multiletramentos (DIAS, 2012; KALANTZIS; COPE, 2012; ROJO; MOURA, 2012) a partir das dimensões semióticas e multimodais como possíveis abordagens nas atividades propostas nas SD e letramento literário (COSSON, 2007; ZAPPONE; WIELEWICKI, 2009; BRAIT, 2010; WIELEWICKI, 2011; MEDVEDEV; BRONCKART; BOTA, 2012) por acreditarmos que o espaço escolar deve ser o local para a inclusão da cultura, história, política, música, isto é, de elementos que nos constituem enquanto seres parte da história de uma humanidade.

Consideramos, ainda, os princípios que norteiam a formação do professor e que estão inseridos nas Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior (2000), principalmente em relação aos seus eixos norteadores para a educação de professores. Somaram-se, a isso, nossas discussões sobre a formação do professor na interface língua e literatura de língua inglesa (WIELEWICKI, 2011; 1999) para que pudéssemos discorrer sobre as dificuldades enfrentadas pelos futuros professores nesse contexto.

Em seguida, o segundo capítulo tratou da perspectiva metodológica da pesquisa, em que apresentamos a forma pela qual trilhamos nossos caminhos neste estudo. Com isso, discorremos sobre a natureza da pesquisa, isto é, um estudo de caso, de cunho qualitativo interpretativista à luz do ISD considerando, também, a análise documental. Após, apresentamos o contexto educacional da pesquisa que está dividida em dois sistemas de ensino: a universidade e o curso gerador da pesquisa e a escola pública da rede estadual de ensino.

Além disso, apresentamos os participantes da pesquisa e a forma pela qual os dados foram gerados. Também, informamos os instrumentos utilizados para a geração de dados bem como o modo de análise de cada um, sendo: o modelo didático do gênero, a análise dos livros didáticos aprovados pelo PNLD, a SD base e a SD dos APPes. Por fim, apresentamos, nesse capítulo, um esquema global das perguntas de pesquisa acompanhadas dos respectivos dados e procedimentos de análises.

O terceiro capítulo, intitulado A proposta didática, objetiva responder à primeira pergunta específica que é: *Quais são as características do gênero conto consideradas como potenciais ao seu ensino?* A fim de respondê-la, analisamos a modelização do gênero conto considerando o sistema educacional e, a partir dele, os sistemas didáticos específicos do ensino superior e da escola da rede básica de

ensino. Para cada sistema didático, analisamos a consulta à literatura, a análise de corpus e o sistema de ensino.

Por considerarmos dois sistemas didáticos distintos, o modelo didático foi extensivo com o objetivo de contemplar tais realidades e os saberes específicos do objeto a se ensinar – o conto. O modelo didático abarcou três princípios que o compreendem, sendo o princípio de legitimidade, por considerarmos os teóricos de base; de pertinência, por considerarmos as práticas de linguagem reais dos alunos e de solidarização, ou seja, a coerência dos saberes a partir dos objetivos a que se visava (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004).

Considerando o objetivo de um modelo didático, exploramos duas características específicas, que são a de ser um instrumento que oriente a intervenção da formadora e dos APPes, além de indicar os elementos que podem ser considerados ensináveis do gênero objeto de ensino.

Acreditamos que o modelo didático é a base de todo o processo de transposição didática e que os elementos que estão presentes e que constituem a base de referência aos que nele se apoiam deverão levar em consideração seus objetivos e contextos didáticos específicos.

Portanto, consideramos os dois contextos didáticos mencionados e os elementos essenciais do conto que podem ser adaptados, transpostos a uma dada situação de ensino. Para tanto, reconhecemos os conhecimentos dos teóricos da área para que pudéssemos levantar as características fundamentais do gênero conto.

Analisamos dois contos, sendo *A haunted house*, de Virginia Woolf, para o ensino superior e *The cask of amontillado*, de Edgar Allan Poe, para a rede básica. Nossas análises contemplaram o levantamento do contexto de produção, a infraestrutura textual a partir do plano textual global, da sequência narrativa e dos elementos do conto. Vale destacar que, além de todos esses elementos, fizemos um levantamento a partir das características fundamentais do conto (COHEN, 1963; FULLER; 1963; RIDOUT, STUART, 1965; GROVER, 1988; LEITE, 1989; GANCHO, 1991; GOTLIB, 2003). Tais características nortearam as atividades da SD base e da SD dos APPes.

Concluímos, portanto, que as características do gênero conto consideradas como potenciais ao seu ensino devem considerar o contexto de produção do conto escolhido, além de elementos específicos em relação a sua

linguagem e características literárias, como o estilo do autor, ambiente psicológico, escolhas verbais e lexicais, enredo, narrador, personagens entre tantos outros explicitados anteriormente. Apenas a partir desse conhecimento específico é que a SD pode ser proposta, tendo o modelo como seu instrumento mediador.

Em seguida, o quarto capítulo, O conto nos livros didáticos aprovados pelo PNLD, objetivou responder a segunda pergunta específica: *Os livros aprovados pelo PNLD possuem potencial para contemplar o gênero conto como um instrumento norteador para o ensino de LI?* Para nós, após termos elaborado o modelo didático do conto, era necessário compreender como as atividades que tinham o foco no gênero conto eram propostas nos instrumentos semióticos que seriam utilizados pelos professores na rede básica de ensino. Entendemos que o livro didático é um instrumento que também pode ser adaptado, transformado pelo professor, entretanto, é preciso um olhar cuidadoso sobre as unidades que não contemplam o conto como um objeto a ser ensinado de forma que os professores possam propor ruptura e transformações.

Diante do exposto, tornou-se necessária a análise das sete coleções aprovadas pelo PNLD, sendo *English for all, Freeway, Globetrekker, On Stage, Prime, Take Over* e *Upgrade.* As análises consideraram, primeiramente, o mapeamento dos gêneros, a análise das unidades que possuíam o gênero conto a partir do contexto de produção, do plano textual global, das capacidades de linguagem, dos elementos do conto conforme o modelo didático do gênero, os elementos dos multiletramentos e a organização textual.

Os resultados comprovam que textos informativos de diferentes esferas são os mais presentes nas coleções. Embora haja a presença de textos da esfera da criação literária na maioria deles, mas em número reduzido, o conto apresenta-se em quatro das sete coleções, com atividades predominantemente das capacidades linguístico-discursivas, fazendo com que a apreensão do gênero seja comprometida.

Apesar da presença do gênero conto nas quatro coleções, apenas uma se destacou pela abordagem considerando os elementos que o constituem, inclusive com seção específica para a aprendizagem das características do gênero. As demais não apresentam uma sequencialidade e abordam minimamente os elementos específicos do gênero de modo que este seja realmente considerado um instrumento para a aprendizagem da língua inglesa. Em relação aos

multiletramentos, perecemos de alguma articulação com textos que abordaram diferentes culturas e diferentes suportes, entretanto todos eles de forma impressa. A multimodalidade esteve presente nas imagens e, em apenas uma coleção, a sugestão de filmes e sites para maior aprofundamento da unidade.

Tal constatação nos faz refletir sobre o papel da formação dos futuros professores, visto que utilizarão o livro didático como instrumento norteador em suas aulas. Cabe aos cursos de formação de professores levantar tais questões e possibilidades de adaptação e rupturas do material de modo a contemplar o desenvolvimento das capacidades de linguagem de seus aprendizes.

O quinto capítulo, a SD base do gênero conto, objetivou responder à terceira pergunta: *Qual é papel da SD base na interface língua, literatura e formação de professor de LI?*

Para responder a essa pergunta, consideramos o contexto didático da universidade que permeou todas as nossas análises. Para a análise da SD base, focamos o levantamento do contexto de produção, o plano textual global, as capacidades de linguagem, os elementos do conto conforme o modelo didático do gênero e os elementos dos multiletramentos.

Os resultados demonstram que a SD base serviu de instrumento mediador na aprendizagem dos APPes. Tal instrumento, semiótico neste momento, mas psicológico quando os APPes o utilizaram como base para as suas SD, fez os APPes vivenciarem as atividades delimitadas pela formadora a partir do modelo didático de gênero.

Em seu desenvolvimento, buscamos contemplar todas as capacidades de linguagem de forma articulada, de modo a propiciar uma formação adequada dos APPes. Além disso, a vivência da SD base contribuiu não apenas para o aperfeiçoamento linguístico e literário sobre o gênero delimitado pela pesquisadora, mas também para a formação profissional, visto que houve um momento de formalização após a realização de cada módulo.

Segundo o próprio relato dos APPes, foi após a vivência com a SD base que eles puderam realmente compreender o conto *A haunted house*, fato este que não ocorreu em sua primeira leitura, sem o processo interventivo da SD base.

Além das capacidades de linguagem, dos elementos do conto delimitados nessa SD base, inserimos os multiletramentos ao considerarmos sua efetiva contribuição em outras formas de leitura que não apenas o texto escrito. Com

isso, as imagens, o áudio, o vídeo, os textos retirados da internet contribuíram para aproximar esses futuros professores das atividades da SD base, professores esses que também pertencem a uma geração cuja tecnologia faz parte de suas vidas.

Embora a SD base contemple a leitura e não a produção de um conto, optamos por finalizar nossa SD base com uma atividade a fim de sondarmos os conteúdos apreendidos. Tal atividade solicita a produção escrita de um parágrafo que contemple alguns dos elementos abordados ao longo da SD base. Evidentemente que poderíamos ter elaborado uma atividade de leitura como produção final de nossa SD base, entretanto, pudemos comprovar sua eficácia.

Em seguida, no sexto capítulo, intitulado As SD dos APPes, objetivamos responder a nossa última pergunta específica: *Qual é o potencial de desenvolvimento na produção da SD dos APPes a partir do modelo didático e da vivência da SD base à interface língua, literatura e formação de professor de LI para os APPes?*

Para respondê-la, consideramos o contexto didático da escola da rede básica e, por conseguinte, as SD dos APPes Ana e Beto e Clara e Dani. Para a análise das SD, examinamos o contexto de produção, o plano textual global, as capacidades de linguagem, os elementos do conto conforme o modelo didático do gênero e os elementos dos multiletramentos.

Por meio de nossas análises, pudemos constatar que os APPes possuem ainda pouca autonomia na proposição de suas atividades. O contato com a leitura do modelo didático e a vivência da SD base foi essencial no processo de formação desses futuros professores. Destacamos, principalmente, o papel da SD base como instrumento psicológico e mediador da SD dos APPes, por sua influência direta nas SD dos APPes.

A produção da SD pelos APPes nos fez refletir sobre o necessário desenvolvimento das capacidades de linguagem nas aulas de língua e literatura inglesa, já que o conhecimento sobre o gênero a ser ensinado, bem como a linguagem em que ele se apresenta, é fundamental no processo de aprendizagem.

Não há como elaborar atividade em língua inglesa sem que o futuro professor tenha esse conhecimento, da mesma maneira que não há como delimitar um objeto a ser ensinado se o futuro professor não dominar suas características fundamentais.

O processo de elaboração da SD mostrou aos APPes suas limitações quanto ao processo de transposição didática de um gênero e de uma linguagem que eles não dominavam na formação inicial. Tal reflexão só foi possível a partir da experiência que os APPes tiveram ao longo de nossa pesquisa.

Portanto, defendemos a tese de que o gênero da esfera da criação literária, mais especificamente o conto, utilizado como objeto de ensino, pode auxiliar na formação inicial dos professores do curso de Letras de forma a compor a aprendizagem de ser professor articulada aos conhecimentos necessários de língua e literatura de língua inglesa. Ainda, que a experiência de elaboração de dispositivos didáticos e de planificação de trabalho possa desenvolver capacidades para delimitar e presentificar objetos de ensino da esfera da criação literária como o conto.

Por fim, acreditamos que a *contribuição da elaboração de sequências didáticas de objetos de ensino da esfera da criação literária para a formação profissional do futuro professor de Língua Inglesa* é a de apontar não só os pontos positivos do processo, mas, principalmente, suas fragilidades.

Tais fragilidades estão ligadas a um contexto de uma época quando os futuros professores ainda não faziam parte do processo de pesquisa e de proposição de suas atividades a partir de uma concepção de gênero como objeto de ensino. Ainda, não tinham a oportunidade de vivenciar o contexto escolar da forma como nos propusemos a fazer em nossa pesquisa. O quadro descrito comprova a dificuldade dos APPes em compreender questões importantes à sua formação e que hoje, como professores, podem fazer a diferença na vida de seus alunos.

Destacamos que o curso da pesquisa se deu ao confrontarmos nossa realidade educacional com as reais condições de trabalho. Decorrente disso, apontamos algumas limitações de nossa proposta e que podem ser consideradas em futuras pesquisas. Dentre elas, destacamos a importância de o modelo didático de gênero ser elaborado, sempre que possível, de maneira colaborativa com os participantes da pesquisa. Além disso, que as atividades da SD sejam propostas aos alunos em seu período de aula e não no contraturno, mesmo sabendo que as aulas de língua inglesa são escassas e que os professores regentes não gostam de liberar suas aulas devido, também, ao grande número de estagiários nas escolas. Ainda, que houvesse um tempo maior entre os módulos para que os APPes pudessem readaptar e/ou reorganizar as atividades propostas mediante sua experiência de

ensino com os alunos da escola nas aulas anteriores. Por fim, que pudéssemos acompanhar o papel desta pesquisa na formação continuada desses APPes.

Ressaltamos que esta pesquisa colaborou para mudar a proposta do Estágio Supervisionado na universidade pesquisada, além de nos fazer repensar o papel da disciplina de Literatura em Língua Inglesa. Tais reflexões resultaram em nossa proposta no PPC recém-aprovado, e que nos fará pensar sempre sobre o processo de formação de nossos futuros professores, cujas reflexões finais não encerram um processo, mas iniciam novas possibilidades.

Esperamos que nossa pesquisa possa contribuir, de alguma forma, para a educação como um todo, especificamente na formação inicial de professores, uma vez que a escola da rede básica de ensino deve receber profissionais da educação preparados para um ensino que considere a inserção de seus alunos nas mais diversas esferas sociais da atividade humana. Consideramos, principalmente, as da esfera da criação literária, que auxilia na formação do pensamento crítico consciente por meio da compreensão das formações políticas, sociais, culturais, históricas, educacionais de toda uma história, fazendo com que o aluno compreenda a sua própria existência.

Tudo isso por acreditarmos que “agimos sempre em um contexto histórico, influenciado por condições prévias e presentes (...) nossas ações estão sempre mudando as condições que nos influenciam, (...) nosso comportamento é determinado pelo mundo, mas também determina o mundo”.

Maurits Cornelis Escher

(...)
"Again you found me." "Here," she murmurs, "sleeping; in the garden reading; laughing, rolling apples in the loft. Here we left our treasure--" Stooping, their light lifts the lids upon my eyes. "Safe! safe! safe!" the pulse of the house beats wildly. Waking, I cry "Oh, is this your buried treasure? The light in the heart."

(WOOLF, 2011)

REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, L. S. Elaboração de sequências didáticas: ensino e aprendizagem de gêneros em língua inglesa. In: DAMIANOVIC, M. C. (Org.). **Material didático**: elaboração e avaliação. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007. p. 73-86.

AGA, G. **Upgrade**: inglês para o ensino médio. São Paulo: Richmond, 2010. v. 1.

AGA, G. **Upgrade**: inglês para o ensino médio. São Paulo: Richmond, 2010. v. 2.

AGA, G. **Upgrade**: inglês para o ensino médio. São Paulo: Richmond, 2010. v. 3.

ALONSO, K. F. **Clássicos adaptados no ensino de inglês:** um estudo de caso das experiências dos estudantes em sala de aula. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minhas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-54.

ANDRÉ, M. E. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANSTEY, M.; BULL, G. **Evolving pedagogies, reading and writing in a multimodal world.** Australia: Education Services Australia, 2006.

ANJOS-SANTOS, L. M.; LANFERDINI, P. A. F.; CRISTOVAO, V. L. L. Dos saberes para ensinar aos saberes didatizados: uma análise da concepção de sequência didática segundo o isd e sua reconcepção na revista Nova Escola. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 11, n. 2, p. 377-400, 2011.

ARAÚJO, A. S. **Literatura inglesa e norte americana e formação de professores em universidades particulares**: novas perspectivas? 2006. 152 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

AUN, E.; MORAES, M. C. P.; SANSANOVICS, N. B. **English for all**: ingles para o ensino medio. São Paulo: Saraiva, 2010. v. 1.

AUN, E.; MORAES, M. C. P.; SANSANOVICS, N. B. **English for all**: ingles para o ensino medio. São Paulo: Saraiva, 2010. v. 2.

AUN, E.; MORAES, M. C. P.; SANSANOVICS, N. B. **English for all**: ingles para o ensino medio. São Paulo: Saraiva, 2010. v. 3.

BADER, A. L. **The structure of modern short story**. In: MAY, Charles E., ed. Short story theories . 2. ed. Ohio Univ. Press, 1976, p. 107-115.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BEATO-CANATO, A. P. M. **Trocas de correspondência pen pal e sequências didáticas para ensino de língua inglesa**. 2009. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2009.

BRAIT, B. **A personagem**. São Paulo: Ática, 1985.

BRAIT, B. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2012: língua estrangeira moderna. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da EducaçãoBásica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/ cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer nº 492 de 03 de abril de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2013.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um sociointeracionismo discursivo. São Paulo: EDUC, 2009.

BRONCKART, J. P. Entrar em acordo para agir e agir para entrar em acordo. In: MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. L. M. (Org.). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006d. p. 231-258.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J. P. Os gêneros de texto e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. L. M. (Org.). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006a. p. 121-160.

BRONCKART, J. P. Porque e como analisar o trabalho do professor. In: MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. L. M. (Org.) **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006c. p. 203-230.

BRONCKART, J. P. Questões em jogo e problemas de nossa abordagem da análise do discurso. In: MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. L. M. (Org.). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006b. p. 161-173.

BRONCKART, J. P.; BOTA, C. **Bakhtin desmascarado**: a história de um mentiroso, de uma fraude, de um delírio coletivo. São Paulo: Parábola, 2012.

BRONCKART, J. P.; DOLZ, J. La notion de compétence: quelle pertinence pour l´étude de l´apprentissage des actions lan agieres? **Raisons Educatives**, Paris, v. 2, n. 1-2, p. 27-44, 1999.

BRONCKART, J. P.; GROUP LAF (Eds.). **Agir et discours en situation de travail**. Genèv: Université de Genève, 2004.

BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-163.

BRUNER, J. S. **Car la culture donne forme à l´esprit**. Paris: ESHEL, 1991.

BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente**:o papel do estágio. 2007. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

BULEA, E. **Le role de láctivité langagière dans lês démarches dánalyse dês pratiques à visée formative**. 2007. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Université de Genève, Genebra, 2007.

CARMAGNANI, A.M. G. **Uma proposta par o ensino de leitura em inglês como língua estrangeira em cursos de 3º. grau**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil, 1985.

CHEVALLARD, Y. **Pourquoi la transposition didactique?** Atas do Seminário de Didática e Pedagogia de Matemática do IMAG (Université Scientifique et Médicale), Grenoble, 1982.

CLOT, Y.**A função psicológica do trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Genres et styles em analyse du travail: concepts et méthodes. **Travailler**, Revigny-sur-Ornain, n. 4, p. 7-42, 2000.

CORTÁZAR, Julio. **Valise de Cronópio**. Trad. de Davi Arrigucci Júnior. São Paulo, Perspectiva, 1974.

COHEN, B. B. **Writing about literature**. Glenview: Scott, Foresman and Company, 1963.

COHEN, L.; LAWRENCE, M.; MORRISON, K. **Research methods in education**. New York: Routledge Falmer, 2001.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.

COSTA, M. C. **Globetrekker**: inglês para o ensino médio. São Paulo: Macmillan, 2005. v. 1.

COSTA, M. C. **Globetrekker**: inglês para o ensino médio. São Paulo: Macmillan, 2005. v. 2.

COSTA, M. C. **Globetrekker**: inglês para o ensino médio. São Paulo: Macmillan, 2005. v. 3.

CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344.

CRISTOVÃO, V. L. L, et al. Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. **Letras**, Santa Maria, v. 20, p. 191-215, 2010.

CRISTOVÃO, V. L. L. Modelo didático de gêneros como instrumento para formação de professores. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros textuais e práticas discursivas**: subsídios para o ensino da linguagem. Bauru: Edusc, 2002. p. 31-73.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Modelos didáticos de gêneros**: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. Londrina: UEL, 2007.

CRISTOVÃO, V. L. L. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. T.; CRISTOVÃO, V. L. L.(Org.). **Gêneros textuais e formação textual**: uma homenagem à Malu Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 357-383.

CRISTOVÃO, V. L. L. Procedimentos de análise e interpretação em textos de avaliação. In: Guimarães, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 257- 272.

CRISTOVÃO, V. L. L. Sequência didática para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. 1a. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C. et al. (Org.). **Linguística aplicada e sociedade**: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 17-40.

D'ONÓFRIO, S. **Teoria do texto**: prolegômenos e teoria narrativa. São Paulo: Ática, 1995.

DENARDI, D. A. **Flying together towards EFL teacher development as language learners and professionals through genre writing**. 2009. Tese (Doutorado em Letras/Inglês e Literatura Correspondente) - Programa de Pós-Graduação em Inglês, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

DE PIETRO, J-F; SHCNEUWLY, B. **O modelo didático do gênero**: um conceito da engenharia didática. GONÇALVES, A.V. (Trad.)(PRELO).

DIAS, R. WebQuests.: tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. **Revista Brasileira de Línguística Aplicada**, 2012, vol 12, no, 4 p. 861-881.

DIAS, R.; JUCA, L.; FARIA, R. **Prime**: inglês para o ensino médio. 2. ed. São Paulo: Macmillan do Brasil, 2010. v. 1.

DIAS, R.; JUCA, L.; FARIA, R. **Prime**: inglês para o ensino médio. 2. ed. São Paulo: Macmillan do Brasil, 2010. v. 2.

DIAS, R.; JUCA, L.; FARIA, R. **Prime**: inglês para o ensino médio. 2. ed. São Paulo: Macmillan do Brasil, 2010. v. 3.

DOLZ, J., PASQUIER, A., BRONCKART, J.P. L'acquisition des discours: émergence d'une competence ou apprentissage de capacités langagières? **Études de Linguistique Appliquée**, France, n. 92, p. 23-37, 1993.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: _____. **Gêneros orais e escritos na escola***.* Campinas: Mercado das letras, 2004. p. 41-70.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral**: initiation aux genres formels à l'école. Paris: ESF ÉDITEUR, 1998.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 55-80.

FERRARINI, M. A. **O gênero textual conto de fadas para o ensino de produção escrita em língua inglesa**. 2009. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

FILLIETTAZ, Laurent. As contribuições de uma abordagem praxeológica do discurso para a análise do trabalho do professor: o enquadramento das atividades em aula. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 199-235.

FILLMORE, C. J. Quelques problèmes poses à La grammaire casuelle. **Langages**, v. 38, p. 65-80, 1974.

FISH, S. **Is there a text in this class?** The authority of interpretative communities. Cambridge: Harvard UP, 1980.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigostski mediação, aprendizagem e desenvolvimento**: uma leitura filosófica e epistemológica. Tradução de Anna Raquel macahdo e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

FULLER, E.; KINNICK, B. J. **Adventures in American literature**. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1963. v. 1.

GANCHO, C. V. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 1991.

GARCIA CANCLINI, N. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 2008.

GIMENEZ, T. Tornando-se professores de Inglês: experiências de formação inicial em um curso de letras. In: ABRAHÃO, M.H.V. (Org.). **Práticas de ensino de língua estrangeira***:* experiências e reflexões. Campinas, SP: Pontes, 2004.

GOTLIB, N. B. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 2003.

GROVER, J. **GCSE English literature**. England: Longman, 1988.

GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R. Apresentação. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. p. 9-16.

GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

HABERMAS, J. **Théorie de lágir communicationnel**, tome 1: rationalité de l´agir et rationalisation de la société. Paris: Fayard, 1987.

JORDÃO, C. M. Da educação literária. In: BONICCI, T.; FLORY, A. V.; PRADO, M. R. (Orgs.). **Margens instáveis**: tensões entre teoria, crítica e história da literatura. Maringá: EDUEM, 2011. p. 289-295.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. Australia: Cambridge University Press, 2012.

LABOV, W; WALETZKY, J. **Narrative analysis**: oral versions of personal experiences. In: HELM, J. (ed.) Essays on the verbal and visual arts. Seattle, University of Washington Press, 1967, p. 14-44.

LADEIA, R.C. **Antologias de contos na complementação de livros didaticos de ingles : os PCNs em enfoque discursivo.** Dissertação de Mestrado (Mestrado em Linsguística Aplicada) UNICAMP, Campinas. 2007.

LANFERDINI, P. A. **Estudo do trabalho do professor no ensino de língua inglesa com sequências didáticas**. 2012. 186 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. 2012.

LEITE, L C. M. **O foco narrativo**. São Paulo: Ática, 1989.

LODGE, D. **A arte da ficcção**. Porto Alegre : L&PM POCKET, 2011.

LORENZI, G. C. C.; PÁDUA; T. W. Blog nos anos iniciais do ensino findamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 35-54.

LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S.; MAZZILO, T. O trabalho do professor: revelações possíveis pela análise do agir representado nos textos. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. p. 237-256.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MACHADO, A. R. Para re-pensar o ensino de gêneros. **Calidoscópio Revista de Linguística Aplicada**, São Leopoldo, v. 2, n. 1, p. 17-28, 2004.

MACHADO, A. R. In: CRISTOVÃO, V. L. L. **Modelos didáticos de gêneros**: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. Londrina: UEL, 2007, p. VII – XI.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. (Re) configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; ABREU-TARDELLI, L. S. (Org.). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 1-77.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. Representações sobre o professor e seu trabalho em proposta institucional brasileira para a formação docente. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009. v. 1. p. 117-136.

MACHADO, A. R.; GUIMARÃES, A. M. M. O interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; ABREU-TARDELLI, L. S. (Org.). **Linguagem e educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 17-42.

MAINGUENEAU, D. O linguista e o discurso literário. In: BRAIT, B. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 28-30.

MARQUES, A. **On stage**: inglês para o ensino médio. São Paulo: Àtica, 2012. v. 1.

MARQUES, A. **On stage**: inglês para o ensino médio. São Paulo: Àtica, 2012. v. 2.

MARQUES, A. **On stage**: inglês para o ensino médio. São Paulo: Àtica, 2012. v. 3.

MICCOLI, L.S. Experiências de estudantes em processo de aprendizagem de língua inglesa: por mais transparência. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 15, n. 1, p. 197- 224, 2007

NASCIMENTO, E. L. **Gêneros textuais**: teoria e prática II. União da Vitória (PR): Kainguangue, 2005.

NODARI, J. I. O texto literário na aula de LE: construindo um lugar alternativo par a prática da agência discente/docente. **Revista de Letras 15**, p. 1-17, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica**: língua estrangeira moderna. Curitiba: SEED, 2008.

PETRECHE, C. R. C. **A sequência didática nas aulas de língua inglesa do ensino médio e o desenvolvimento de capacidades de linguagem**. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

PINSKY, M. Os trilhos e o trem. In: BRAIT, B. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 83-86.

PLAZAOLA GIGER, I. O discurso do professor sobre sua própria ação: questões metodológicas da entrevista. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 237-270.

POE, E. A. **The cask of amontillado (1845)**. Disponível em: <http://www.literature.org/authors/poe-edgar-allan/amontillado.html>. Acesso em: 20 jun. 2011.

POE, E. A. **The cask of amontillado (2006)**. Disponível em: <http://learningenglish.voanews.com/content/a-23-2005-10-25-voa6-83125537/124606.html>. Acesso em: 21 jun. 2010.

POE, E. A. **The philosophy of composition**. Disponível em: <http://xroads.virginia.edu/~HYPER/poe/composition.html>. Acesso em: 21 jun. 2011.

REES, D.K. **O descolar de horizontes:** um estudo de caso da leitura de textos literários em língua inglesa. Tese de doutorado. UFMG, Belo Horizonte, 2003.

RICHARDS, K. **Quality enquire**. [S.l.]: Tesol, 2003.

RIDOUT, A. K.; STUART, J. **Short stories for discussion**. New York: Charles Scribner, 1965.

RIOS-REGISTRO, E. S. **A relação entre prescrição, suas representações e agir docente**: um estudo de caso em um curso de Formação Inicial. 2010. 191 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

RIOS REGISTRO, E.S.; CRISTOVÃO, V.L. *A Haunted House*: elementos constitutivos para o ensino. **Acta Scientiarum**. Language and Culture Maringá, v. 35, n. 3, p. 245-255, July-Sept., 2013

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-33.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia Científica**: a construção do conhecimento. 3. ed.Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SANTOS, D. M. **Take over**: inglês para o ensino médio. São Paulo: Larousse, 2010. v. 1.

SANTOS, D. M. **Take over**: inglês para o ensino médio. São Paulo: Larousse, 2010. v. 2.

SANTOS, D. M. **Take over**: inglês para o ensino médio. São Paulo: Larousse, 2010. v. 3.

SAUJAT, F. **Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience profissionelle**: une approche clinique du travail du professeur. 2002. Tese (Doutorado)-Université d'Aix-Marseille, Marseille, 2002.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 3-34.

SCHNEUWLU, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: _____. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004b, p. 71-91.

SCHNEUWLY. B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.

STUTZ, L. **Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação**: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês. 2012. 388 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

TEIXEIRA, D. O.; MOURA, E. Chapeuzinho vermelho na cibercultura: por uma educação linguística com multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 55-74.

TEODOROV, V. **Freeway**: inglês para o ensino médio. São Paulo: Richmond, 2010. v. 1.

TEODOROV, V. **Freeway**: inglês para o ensino médio. São Paulo: Richmond, 2010. v. 2.

TEODOROV, V. **Freeway**: inglês para o ensino médio. São Paulo: Richmond, 2010. v. 3.

TONELLI, J. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças**. Dissertação (Dissertação de mestrado) Programa de Estudos da Linguagem. UEL, Londrina, 2005.

TRAVAGLIA, L. C. Da infância à ciência: língua e literatura. In: BRAIT, B. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 36-40.

WERTSCH, J.V. **Vygotsky and the social formation of mind**. Cambridge, Harvard University Press, 1985.

WIELEVICKI, V. H. G. Letramento literário e avaliação: empalhando a borboleta? **Revista X**, v. 1, p. 48-58, 2011.

WIELEWICKI, V. H. G. Mergulho em águas profundas: a busca da verdade nas aulas de literatura de língua inglesa. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 21, n. 1, p. 37-42, 1999.

WIELEWICKI, V. H. G. Textos literários traduzidos e professores de línguas em formação: relações possíveis? **Tradução e Comunicação**, Valinhos, v. 18, p. 87-100, 2009.

WOOLF, V. **A haunted house**. Disponível em: <http:ebooks.adelaide.edu.au/w/woolf/Virginia/w91m/chapter1.html>. Acesso em: 5 mar. 2011.

XAVIER, R. P.; GIL, G. As práticas no curso de licenciaturas em Letras-Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). **Práticas de ensino de língua estrangeira**: experiências e reflexões. Campinas: Pontes, 2004. p. 153-169.

ZAPPONE, M. H. Y; WIELEVICKI, V. H. G. Afinal, o que é literatura? In: BONICCI, T.; ZOLIN, L. O. (Org.). **Teoria literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3. ed. Maringá: EDUEM, 2009. p. 19-30.

ZYNGIER, S. **Developing awareness in literature**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP
Lei nº 15.300 – D.O.E. nº 7.320, de 28 de setembro de 2006
CNPJ 08.885.100/0001-54
CENTRO DE LETRAS, COMUNICAÇÃO E ARTES
Curso de Letras Inglês-Português

GRUPO DE PESQUISA GETELIN/LI
COORDENAÇÃO: PROFa. Dda. Eliane Segati Rios Registro

ROTEIRO PARA ANÁLISE DO CONTEXTO DE ENSINO DA AULA DE LÍNGUA INGLESA:

I - Roteiro para observar as aulas.

1. Contexto Educacional

- Endereço, bairro e sua classe social (de que região eles vem, são somente de CP ou não).
- Quantos alunos há nessa escola? Tais alunos são provenientes de que região/cidade?
- Quantas e quais turmas possuem aulas de língua inglesa? Em qual dia e aula/horário?
- Quantos professores de inglês há na escola?
- Quantos alunos há em média por sala?
- Espaço físico: como é a estrutura física da escola? Quantas salas de aula? Tais salas possuem algum recurso disponível para o professor (dvd, tv pendrive, radio, retroprojetor, data-show)? Caso não tenha como é possível a utilização de tais recursos, é necessário reservar?
- Há sala de informática, biblioteca?
- Há materiais disponíveis para o desenvolvimento das aulas: dicionário, livro.
- Todos os alunos possuem livro didático? Caso afirmativo, qual?
- Biblioteca: descreva o espaço da biblioteca e pesquise quantos e quais livros de literatura inglesa há bem como a freqüência com a qual os alunos retiram tais livros.
- PPP: onde e com quem os professores podem consegui-lo? Como a língua inglesa está contemplada nesse documento?

2. Prática docente - observação

- Como se dá o desenvolvimento da aula, a progressão das atividades?
- Que papéis sociais o professor desempenha em suas aulas? Esses papeis inibem ou contribuem para a aprendizagem dos alunos? Justifique.
- O professor trabalha as quatro habilidades? Descreva.,
- Quais gêneros o professor trabalha em sala, se trabalha com gênero da esfera literária, se sim, qual e de que forma.
- Se são trabalhados aspectos sócio-histórico-culturais da língua.
- Se motiva seus alunos utilizando recursos tecnológicos (DVD, Radio)
- Como avalia a aprendizagem de seus alunos. E o professor considera que os objetivos foram alcançados no final das aulas (justificar)

3. Alunos

- Participação: se fazem perguntas, há espaço para discussão, qual a porcentagem de língua inglesa utilizada em sala.
- Interesse: qual o nível de interesse em aprender a língua inglesa, se já leram algum texto ou conto em LI, conhece algum escritor de LI, com que freqüência retiram livros na biblioteca,
- dificuldades: se há dificuldade de articular gramática e vocabulário, se o procedimento do professor facilita ou dificulta o aprendizado,
- Conhecimentos: qual nível de conhecimento dos alunos.
- contexto sócio-cultural: se ao ouvir musica em LI se interessam em entender a letra, procuram tradução.. se assistem filmes legendados, se já assistiram sem legenda, quais ambientes freqüentam.

4. Relação professor-aluno:

Qual o tipo de relação entre eles (amistosa, autoritária, imparcial, afetiva)
O professor esclarece quais os tipos de atividade e meios de avaliação
Se o professor atende as solicitações e duvidas dos alunos, responde as perguntas com clareza..
Como o professor reage ao comportamento dos alunos, à situações delicadas, como controla a sala.

5. Livro didático:

Dados bibliográficos, diversidade de gêneros (quais os tipos e como são propostos) diversidade de contextos sociais de uso (imprensa, literatura, ciências)
Se há presença significativa de textos literários, se há contos.
Quantidade de textos midiaticos (jornal e revista).
Se o texto é usado de maneira ilustrativa.

Pratica docente (questionário)

1- Como se dá a progressão das atividades de Língua Inglesa em suas aulas?
2- Você consegue trabalhar as quatro habilidades em suas aulas? De que forma?Alguma habilidade se sobrepõe a outras?
3- Você considera importante o trabalho com os gêneros discursivos da esfera literária? Justifique.
4- Você trabalha ou já trabalhou com algum conto em Língua Inglesa?
Se não, Você gostaria de trabalhar? Se sim, qual e de que forma?
5- Você já trabalhou algum aspecto sócio-histórico-cultural da língua?
6- Você utiliza algum recurso tecnológico em suas aulas? Quais e com que finalidades?
7- Qual a relevância do material didático em suas aulas? Você o utiliza? Com que freqüência?
8- Como você avalia a aprendizagem de seus alunos? Você acredita que seus objetivos são alcançados ao final de suas aulas? Justifique.

Alunos

1- Qual a importância da Língua Inglesa na sua vida.

_____
_____
_____
_____

2- Você já leu algum texto em Língua Inglesa? Em caso afirmativo indique abaixo quais.

( ) Revistas
( ) Livros
( ) Música
( ) Internet
( ) Outros. Especifique. _____

3- Você assiste filmes legendados?

( ) Sim
( ) não
Porque _____

4- Você procura traduzir as músicas em Língua Inglesa das quais gosta?

( ) Sim, com freqüência.
( ) Sim, às vezes.
( ) Não.

5- Você conhece algum escritor de Literatura em Língua Inglesa?

( ) Sim. Quais? _____
( ) Não.

6- Você costuma retirar livros em Língua Inglesa na biblioteca?

( ) Sim, com freqüência.
( ) Sim, às vezes.
( ) Não.

7- Quando você lê algum texto em Língua Inglesa, utiliza-se de dicionário?

( ) Sim: ( )pouco ( ) médio ( ) muito.
( ) Não.

8- Como você considera o seu nível de conhecimento em Língua Inglesa?

( ) Básico
( ) Intermediário
( ) Avançado.

9- A maneira como o professor trabalha com a Língua Inglesa dificulta ou facilita a sua aprendizagem?

_____
_____
_____

APÊNDICE B

Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP
Lei nº 15.300 – D.O.E. nº 7.320, de 28 de setembro de 2006
CNPJ 08.885.100/0001-54
CENTRO DE LETRAS, COMUNICAÇÃO E ARTES
Curso de Letras Inglês-Português

GRUPO DE PESQUISA GETELIN/LI
COORDENAÇÃO: PROFa. Dda. Eliane Segati Rios Registro

QUESTIONÁRIO: ALUNOS DA ESCOLA BÁSICA.

Aluno: _____

1 Qual a importância da Língua Inglesa na sua vida.
_____
_____
_____

2 Você já leu algum texto em Língua Inglesa? Em caso afirmativo indique abaixo quais.
( ) Revistas
( ) Livros
( ) Música
( ) Internet
( ) Outros. Especifique. _____

3 Você assiste a filmes legendados?
( ) Sim
( ) não
Porque _____

4 Você procura traduzir as músicas em Língua Inglesa das quais gosta?
( ) Sim, com freqüência.
( ) Sim, às vezes.
( ) Não.

5 Você conhece algum escritor de Literatura em Língua Inglesa?
( ) Sim. Quais? _____
( ) Não.

6 Você costuma retirar livros em Língua Inglesa na biblioteca?
( ) Sim, com freqüência.
( ) Sim, às vezes.
( ) Não.

7 Quando você lê algum texto em Língua Inglesa, utiliza-se de dicionário?
( ) Sim: ( )pouco ( ) médio ( ) muito.
( ) Não.

8 Como você considera o seu nível de conhecimento em Língua Inglesa?
( ) Básico
( ) Intermediário
( ) Avançado.

9 A maneira como o professor trabalha com a Língua Inglesa dificulta ou facilita a sua aprendizagem?

_____
_____
_____

10 – Ao escolher um livro, qual das histórias abaixo lhe chamaria mais a atenção?

( ) Um caso policial em que um detetive muito famoso busca desvendar um mistério.

( ) Um homem que busca vingar-se de um “suposto” amigo.

11 – Você deseja se inscrever no minicurso proposto?

( ) Sim
( ) Não

APÊNDICE C

ENTREVISTA PROFª. REGENTE

ENTREVISTA Profa. Luciana.
06/04/11

Mirian: Professora Luciana, como se dá a progressão nas atividades de língua inglesa em suas aulas?
Luciana: Geralmente começa o trabalho com o tema gerador, eu trabalho geralmente com textos,
a gente discute, lê o texto, entende o texto, discute sobre e, a partir daí a gente vai desenvolvendo outras atividades:
listening, speaking, parte gramatical também...
Mirian: Então você consegue trabalhar as quatro habilidades?
Luciana: Em algumas turmas eu consigo trabalhar as quatro habilidades, em outras turmas, principalmente o speaking é muito difícil, devido ao número de alunos e a questão de interesse mesmo, ,você começa, pede que eles falem, mas eles se envergonham, enfim...
Mirian: e tem alguma habilidade que sobrepõe a outra? ou depende muito da turma?
Luciana: geralmente a leitura sobrepõe sempre, devido ao material, numero de alunos e tudo mais, geralmente
Mirian: Você considera importante o trabalho com gêneros discursivos da esfera literária?
Luciana: Considero bastante importante os livros que a secretaria adotou, do sesc, temos inclusive, no entanto a gente ainda está aprendendo a trabalhar com esses livros.
Mirian: você trabalha ou ja trabalhou com algum conto em língua inglesa?
Luciana: não, com conto não, eu trabalhei com trechos de alguns livros e tudo mais, inclusive animal farm, do George Warhol mas conto, não.
Miriam: E você tem vontade de trabalhar?
Luciana: tenho. A única coisa que me segura é a questão da falta de material mesmo.
Mirian: e a forma de trabalho, seria como voce faz...?
Luciana: é primeiro entender o texto, fazer a leitura, a compreensão, depois a gente parte para outras atividades.
Mirian: Você já trabalhou algum aspecto sócio-histórico-cultural da língua?
Luciana: Sim a gente trabalha, inclusive este ano, eu já trabalhei com eles o inglês como língua franca, e como que está afetando tanto a língua inglesa, como o mundo todo, como globalização, diferenças culturais.
Mirian: Você utiliza algum recurso tecnológico na sua aula?
sim, tanto o áudio, no radio, como a tv pendrive.
Mirian: com a finalidade listening mesmo?
Luciana: listening e visual também, pra gente ta vendo documentário (alguma coisa mais visual...)
Mirian:Qual a relevância do material didático em sua aula?
Juliana: O material didático em que sentido? no livro ou todos os materiais?
Miriam: todos os materiais que você utiliza?!
Luciana: Tudo que a gente tenha a mais, que a gente tenha mesmo, porque a gente sabe, o inglês, teve uma época em que a gente não tinha absolutamente nada. E hoje nós temos mais coisas, recebemos livros de inglês de 5ª a 8ª série, o que ajudou bastante mesmo, ter um material palpável, pro aluno levar pra casa, vem com o cd pra ele ouvir em casa, a televisão veio pra ajudar muitíssimo na parte de vídeo, de áudio, é de extrema importância, quando o professor alia um bom material a uma boa didática, ele consegue desenvolver um bom trabalho.

Miriam: Quanto ao material de ensino médio, você que tem feito?
Luciana: Sim, eu que tenho que fazer, são textos, cópias, um pouco na tv, um pouco eles copiam...
Miriam: Como você avalia a aprendizagem do seus alunos?
Luciana: Olha eu acho que alguns alunos aprendem bem, outros a aprendizagem é regular devido ao questão do interesse mesmo ou vamos supor: o aluno começa uma quinta série aprendendo bem, e com o tempo ele vai perdendo um pouco desta aprendizagem
Miriam: Você acredita que os objetivos são alcançados no final de cada aula?
Luciana: Alguns objetivos sim, eu tive turmas que eu tive um feedback muito bom com aquilo que eu trabalhei, outras eu tive muitas dificuldades.
Miriam: Você poderia me dar o exemplo de uma típica pra você?
Luciana: Há algum tempo atrás eu poderia te dar um exemplo da aula, que o professor fez, que é pedir pro aluno pegar o dicionário, traduz e respondi algumas perguntas, hoje, como tudo tá mudando, uma aula típica minha a gente vai pegar o texto, vai ler, vai tencontrar primeiro as palavras que são parecidas, que a gente conhece, que são familiares, vai tentar achar o tema do texto sem ficar muito ligado no dicionário, vai responder algumas perguntas e principalmente eu gosto de pedir que eles coloquem a ideias deles e escrevam a ideia deles sobre determinado assunto que estamos discutimos.
Miriam: O que você considera relevante a ser dado ao longo do bimestre para a escolha dos conteúdos de seu planejamento? bimestral e anual?
Luciana: a questão da variedade de gêneros, eu gosto da prática que eu tenho em trabalhar com temas, por exemplo no primeiro ano nós estamos trabalhando a questão da globalização, porque também pra valorizar a língua inglesa, porque se estuda, conhecer países, nacionalidades, no segundo ano eu estou trabalhando sobre o aquecimento global e desastres naturais, então toda a temática gira em torno disso, e no terceiro ano a gente trabalhou sobre invenções do futuro e perspectiva para o futuro, e com isso eles estão entrando no assunto se interessando mais.
Miriam: Sobre o processo de avaliação, o que você considera como conteúdo importante para ser cobrado por bimestre e como você avalia estes conteúdos? Então na verdade você acaba pegando por ano, separa as turmas por ano, e ai você vai dividindo estes conteúdos que você passou pra gente? globalização, atualidades...
Luciana: Na verdade vai mudar o assunto, não é o ano todo que ele vai trabalhar com a globalização, e eu avalio diariamente, geralmente as quatro habilidades, a participação dele é muito importante, se ele não participa, se ele não interage, ele não está aprendendo, e tudo o que eu trabalho é avaliado, todas as atividades, então eu não tenho lá no final, por exemplo, uma prova valendo 50 pontos, nada disso, todas as aulas a gente procura fazer uma atividade, onde eles estão sendo avaliados, porque as vezes também, tem aquele aluno que fica quietinho lá trás e não quer dizer que ele não está aprendendo ou que ele está aprendendo, e são nessas avaliações diarias que voce vai procurando observar, se ele está aprendendo ou não.
Miriam: você faz um teste de nivelamento, diagnóstico, no inicio do ano?
Luciana: faço, geralmente no inicio do ano eu tenho algumas questões básicas, nestas questões eles vão responder sobre eles, mas engloba todos os conteúdos que eles já deviam ter visto, então eles respondem até perguntando: professora como escreve isso? o que está perguntando aí? Assim já da pra saber mais ou menos que nível eles estão.

APÊNDICE D

1

GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS/ TALES SD 01

STUDENT: _____ **DATE:** _____
OBJECTIVE: getting to know the short story essential elements.

1 – Read the questions and discuss with your classmates:

a) What do you consider when choosing a story to read?
b) Is the length an important aspect? Why?
c) Do you have a favorite literary genre? Which one?

For you to know: Genre is a French term derived from the Latin *genus, generis*, meaning "type," "sort," or "kind." It designates the literary form or type into which works are classified according to what they have in common, either in their formal structures or in their treatment of subject matter, or both.

http://academic.brooklyn.cuny.edu/english/melani/cs6/genres.html

2 – Let´s consider the different kinds of literary genre. Try to match the genre according to the examples:

1) Fable: A short prose or verse narrative, such as those by Aesop, that illustrates a moral, which often is stated explicitly at the end. Frequently, the characters in a fable are animals that embody different human character traits.

2) Novel: A fictional prose narrative of significant length. Since the novel form became popular in the 1700s, however, the term has come to describe other works—nonfiction novels, novels in verse, short novels, and others—that do not necessarily fit this strict definition.

3) Short story: A work of prose fiction that is much shorter than a novel (rarely more than forty pages) and focused more tightly on a single event.

4) Poetry is a literary form characterized by a strong sense of rhythm and meter and an emphasis on the interaction between sound and sense.

http://sparkcharts.sparknotes.com/lit/literaryterms/section4.php

( )
That's my last Duchess painted on the wall,
Looking as if she were alive. I call
That piece a wonder, now: Fra Pandolf's hands
Worked busily a day, and there she stands.

( )
One day in May, Chanticleer (the rooster) has just declared his perfect happiness when a wave of sadness passes over him. That very night, a hungry fox stalks Chanticleer and his wives, watching their every move. The next day, Chanticleer notices the fox while watching a butterfly, and the fox confronts him with dissimulating courtesy, telling the rooster not to be afraid.

( )
Whatever hour you woke there was a door shutting. From room to room they went, hand in hand, lifting here, opening there, making sure--a ghostly couple.

( )
CHAPTER I. YOU don't know about me without you have read a book by the name of The Adventures of Tom Sawyer; but that ain't no matter. That book was made by Mr. Mark Twain, and he told the truth, mainly. There was things which he stretched, but mainly he told the truth. That is nothing. I never seen anybody but lied one time or another, without it was Aunt Polly, or the widow, or maybe Mary. Aunt Polly—Tom's Aunt Polly, she is—and Mary, and the Widow Douglas is all told about in that book, which is mostly a true book, with some stretchers, as I said before.

RIOS-REGISTRO.Eliane Segati; CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes. Short stories: didatic sequence 01. 2011

© Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desse material pode ser reproduzida ou comercializada sem prévio consentimento de seus autores.

2

3) Now, let´s watch some videos. Try to identify the stories according to the excerpts in exercise 2.

( ) http://www.youtube.com/watch?v=38OzhO7u0Ec
( ) http://www.youtube.com/watch?v=fWEcTfnXjho&feature=related
( ) http://www.youtube.com/watch?v=pbjpq6FhFQY&feature=related
( ) http://www.youtube.com/watch?v=t_eLUbbJSEE&feature=related

4) What do you know about short stories? Do you know any short story writer?

_____
_____
_____
_____

5) Tick the characteristics you consider important for a short story. Discuss them.
( ) The short story is a piece of prose fiction shorter in length than a novel.
( ) It has many characters involved in the story.
( ) It has little action, hardly any character development.
( ) It normally has one single action and a simple plot.
( ) It´s like a picture, taken in one moment of life.

6) There are some essential elements when dealing with short stories that we need to pay attention at, they are: **character**, **setting**, **plot**, **atmosphere**, **style**, **theme** and **point of view**. Match each element according to its description.

(01)Character	**(** **)** Position from which the action and characters are seen by the narrator
(02)Setting	( ) The plan, the blueprint of the story. Its base is a struggle or conflict, with the opposing forces so evenly balanced that the reader is in doubt about the outcome
(03)Plot	( ) The person involved in the story. It determines the action and the action determines it. The author creates it, giving us its description.
(04)Atmosphere	( ) Kind of language used. It refers to the author´s use of language, his selection of words, his ways of expressing himself.
(05)Style	( ) The place where the characters exist and acts, together with the time in which the incidents occur.
(06)Theme	( ) It is created by the description of settings, by the action and words of characters, by the tone of the narrator. It is related to suspense in that it can create tenseness and expectations within a reader or observer.
(07)Point of view	( ) The essential meaning or main concepts of a literary work.

7) Now, let´s think about a good plot. What about starting with the atmosphere? Take a look at the picture below. What kind of plot can you think about? Where can we normally find a house like that?



RIOS-REGISTRO.Eliane Segati; CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes. Short stories: didatic sequence 01. 2011

© Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desse material pode ser reproduzida ou comercializada sem prévio consentimento de seus autores.

8) Virginia Woolf, a very well-known short story writer, wrote a story similar to this picture. According to this short story elements, it is just two pages length with lots of suspense. First of all, let´s learn a little bit about Virginia´s life.



Virginia Woolf
(25 January 1882 – 28 March 1941)

Adeline Virginia Woolf was an English author, essayist, publisher, and writer of short stories, regarded as one of the foremost modernist literary figures of the twentieth century. During the interwar period, Woolf was a significant figure in London literary society and a member of the Bloomsbury Group. English writer whose novels, through their nonlinear approaches to narrative, exerted a major influence on the genre. While she is best known for her novels, especially *Mrs. Dalloway* (1925) and *To the Lighthouse* (1927), Woolf also wrote pioneering essays on artistic theory, literary history, women's writing, and the politics of power. A fine stylist, she experimented with several forms of biographical writing, composed painterly short fictions, and sent to her friends and family a lifetime of brilliant letters

According to this short biography, discuss each one of Woof´s famous quotation in order to identify some characteristics related to her life. Take notes.

http://www.brainyquote.com/quotes/authors/v/virginia_woolf_4.html

"A woman must have money and a room of her own if she is to write fiction"

_____
_____

"Every secret of a writer's soul, every experience of his life, every quality of his mind is written large in his works"

_____
_____

"For most of history, Anonymous was a woman"

_____
_____

"If we help an educated man's daughter to go to Cambridge are we not forcing her to think not about education but about war? - not how she can learn, but how she can fight in order that she might win the same advantages as her brothers?"

_____
_____

© Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desse material pode ser reproduzida ou comercializada sem prévio consentimento de seus autores.

4

"It is far harder to kill a phantom than a reality"

_____
_____

"Someone has to die in order that the rest of us should value life more."

_____
_____

"The eyes of others our prisons; their thoughts our cages"

_____
_____

"The poet gives us his essence, but prose takes the mold of the body and mind"

_____
_____

"To depend upon a profession is a less odious form of slavery than to depend upon a father"

_____
_____

"The connection between dress and war is not far to seek; your finest clothes are those you wear as soldiers"

_____
_____

9) Now, watch a short History in photographs about Virginia Woolf at:

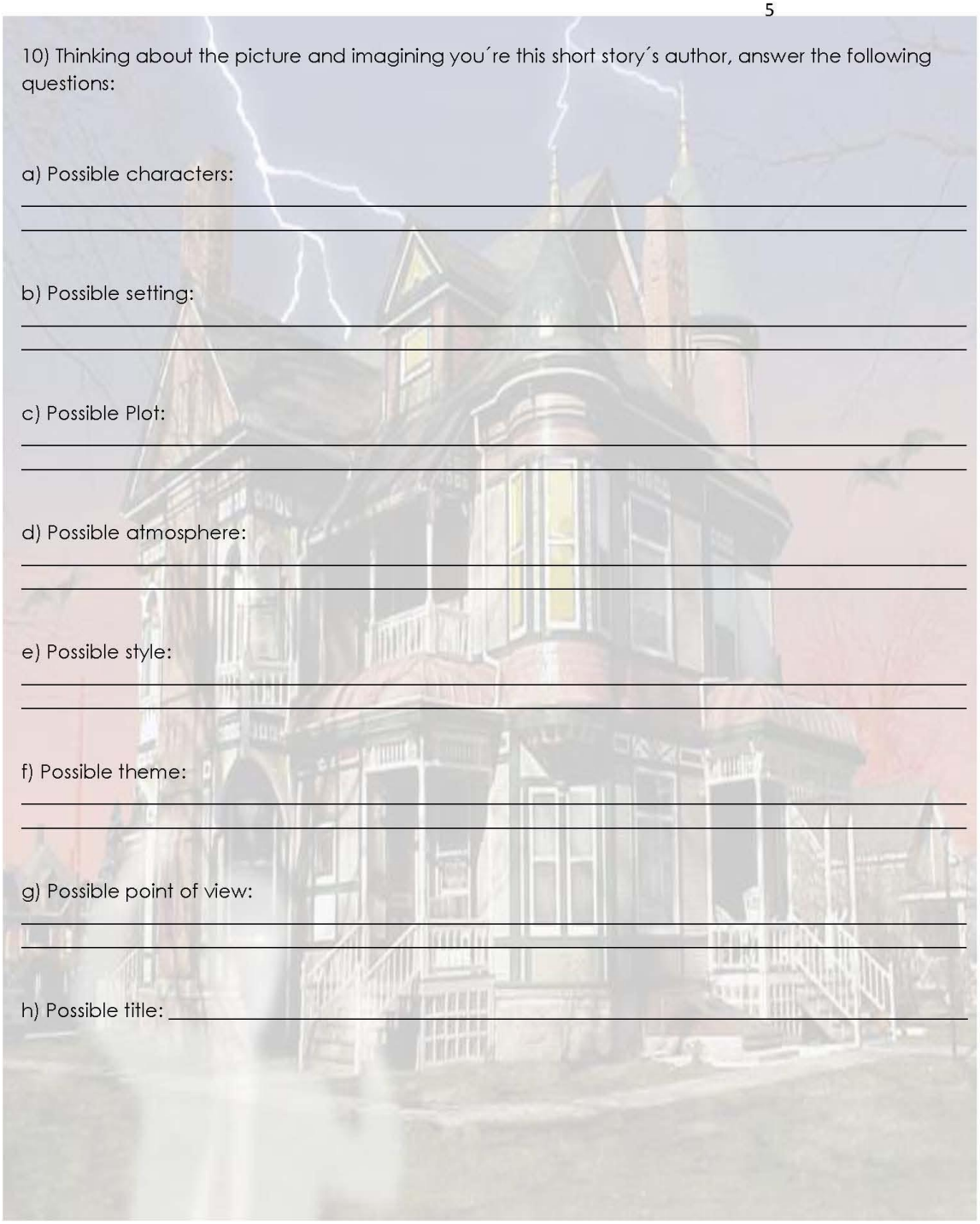
http://www.youtube.com/watch?v=loRGURQ_Kno&feature=related

What other information can you add about Virginia Woolf? Consider when, how e where she lived. How could be her life at that time of history?

_____
_____
_____
_____

_____
_____

© Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desse material pode ser reproduzida ou comercializada sem prévio consentimento de seus autores.



10) Thinking about the picture and imagining you´re this short story´s author, answer the following questions:

a) Possible characters: _____

_____

b) Possible setting: _____

_____

c) Possible Plot: _____

_____

d) Possible atmosphere: _____

_____

e) Possible style: _____

_____

f) Possible theme: _____

_____

g) Possible point of view: _____

_____

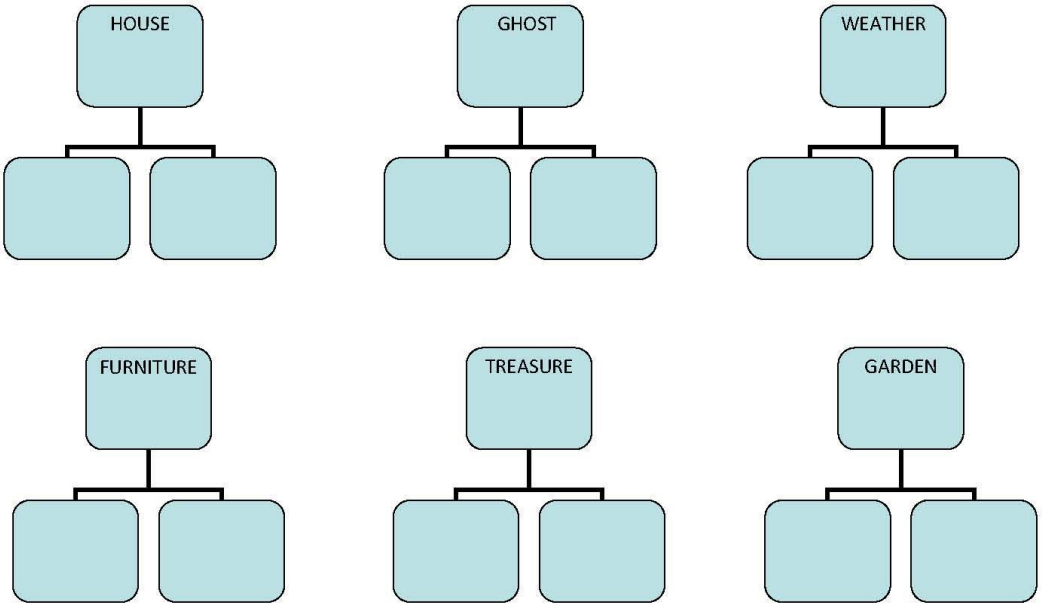
h) Possible title: _____

RIOS-REGISTRO.Eliane Segati; CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes. Short stories: didatic sequence 01. 2011

© Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desse material pode ser reproduzida ou comercializada sem prévio consentimento de seus autores.

6

10) Look at the words below and add two more. Remember that the words need to have a possible relation.



11) Now , read the first part of the story. Which elements are present in it? Highlight the clues which helped to affirm that. Can you imagine what will happen next? Write down your notes:

Whatever hour you woke there was a door shutting. From room to room they went, hand in hand, lifting here, opening there, making sure — a ghostly couple.

"Here we left it," she said. And he added, "Oh, but here too!" "It's upstairs," she murmured. "And in the garden," he whispered "Quietly," they said, "or we shall wake them."

RIOS-REGISTRO.Eliane Segati; CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes. Short stories: didatic sequence 01. 2011

© Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desse material pode ser reproduzida ou comercializada sem prévio consentimento de seus autores.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ

CENTRO DE LETRAS, COMUNICAÇÃO E ARTES (UENP/CP)/ CURSO DE LETRAS
GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS/ TALES SD 02

STUDENT: _____ **DATE:** _____
OBJECTIVE: Identify the sequences of the narrative with the help of some linguistic resources.

1) Take a look at the picture again and, with the initial fase of this short story, try to answer the following questions highliting the anwers blue:



Whatever hour you woke there was a door shutting. From room to room they went, hand in hand, lifting here, opening there, making sure — a ghostly couple.

"Here we left it," she said. And he added, "Oh, but here too!" "It's upstairs," she murmured. "And in the garden," he whispered "Quietly," they said, "or we shall wake them."

http://www.youtube.com/watch?v=Y2JuMk4rsVg&feature=related

a) How many characters are there in this story so far now?
_____
_____

b) Is there anybody else in the house? Who?
_____
_____

c) What is the period of the day in the story?
_____
_____

d) What are they trying to do?
_____
_____

RIOS-REGISTRO.Eliane Segati; CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes. Short stories: didatic sequence 02. 2011
© Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desse material pode ser reproduzida ou comercializada sem prévio consentimento de seus autores.

2) Take a look at the whole story. In fact, right now it´s not for you to read it. Just pay attention at its structural form. In spite of being just in one page here, the original version has two pages. But the number of paragraphs is the same.

Whatever hour you woke there was a door shutting. From room to room they went, hand in hand, lifting here, opening there, making sure — a ghostly couple.

"Here we left it," she said. And he added, "Oh, but here too!" "It's upstairs," she murmured. "And in the garden," he whispered "Quietly," they said, "or we shall wake them."

But it wasn't that you woke us. Oh, no. "They're looking for it; they're drawing the curtain," one might say, and so read on a page or two. "Now they've found it," one would be certain, stopping the pencil on the margin. And then, tired of reading, one might rise and see for oneself, the house all empty, the doors standing open, only the wood pigeons bubbling with content and the hum of the threshing machine sounding from the farm. "What did I come in here for? What did I want to find?" My hands were empty. "Perhaps it's upstairs then?" The apples were in the loft. And so down again, the garden still as ever, only the book had slipped into the grass.

But they had found it in the drawing room. Not that one could ever see them. The window panes reflected apples, reflected roses; all the leaves were green in the glass. If they moved in the drawing room, the apple only turned its yellow side. Yet, the moment after, if the door was opened, spread about the floor, hung upon the walls, pendant from the ceiling — what? My hands were empty. The shadow of a thrush crossed the carpet; from the deepest wells of silence the wood pigeon drew its bubble of sound. "Safe, safe, safe," the pulse of the house beat softly. "The treasure buried; the room. . ." the pulse stopped short. Oh, was that the buried treasure?

A moment later the light had faded. Out in the garden then? But the trees spun darkness for a wandering beam of sun. So fine, so rare, coolly sunk beneath the surface the beam I sought always burnt behind the glass. Death was the glass; death was between us; coming to the woman first, hundreds of years ago, leaving the house, sealing all the windows; the rooms were darkened. He left it, left her, went North, went East, saw the stars turned in the Southern sky; sought the house, found it dropped beneath the Downs. "Safe, safe, safe," the pulse of the house beat gladly. "The Treasure yours."

The wind roars up the avenue. Trees stoop and bend this way and that. Moonbeams splash and spill wildly in the rain. But the beam of the lamp falls straight from the window. The candle burns stiff and still. Wandering through the house, opening the windows, whispering not to wake us, the ghostly couple seek their joy.

"Here we slept," she says. And he adds, "Kisses without number." "Waking in the morning —" "Silver between the trees —" "Upstairs —" "In the garden —" "When summer came —" "In winter snowtime —" The doors go shutting far in the distance, gently knocking like the pulse of a heart.

Nearer they come; cease at the doorway. The wind falls, the rain slides silver down the glass. Our eyes darken; we hear no steps beside us; we see no lady spread her ghostly cloak. His hands shield the lantern. "Look," he breathes. "Sound asleep. Love upon their lips."

Stooping, holding their silver lamp above us, long they look and deeply. Long they pause. The wind drives straightly; the flame stoops slightly. Wild beams of moonlight cross both floor and wall, and, meeting, stain the faces bent; the faces pondering; the faces that search the sleepers and seek their hidden joy.

"Safe, safe, safe," the heart of the house beats proudly. "Long years —" he sighs. "Again you found me." "Here," she murmurs, "sleeping; in the garden reading, laughing, rolling apples in the loft. Here we left our treasure —" Stooping, their light lifts the lids upon my eyes. "Safe! safe! safe!" the pulse of the house beats wildly. Waking, I cry "Oh, is this your buried treasure? The light in the heart."

www.world-english.org

a) How many paragraphs are there?_____
b) Can you guess the number of words? ( ) 500 ( ) 690 ( ) 750

© Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desse material pode ser reproduzida ou comercializada sem prévio consentimento de seus autores.

3) Now, as fast as you can, circle the words which come to your mind when thinking about:

HOUSE

DOOR RIGHT ROOM BEAUTY CURTAIN UPSTAIRS

LOFT THINK DRAWING ROOM OPEN

WINDOW PANES FLOOR WALL SHUT CEILING CARPET

GARDEN And **WEATHER**

SLEEP WIND GRASS READ EMPTY

TREES RAIN LEAVES DARKEN JOY

DAKNESS WIND ASLEEP TREASURE

4) Let´s continue the story? Remember that the first part was the initial situation. Now, we have more actions for the story to go on. Read it and answer:

But it wasn't that you woke us. Oh, no. "They're looking for it; they're drawing the curtain," one might say, and so read on a page or two. "Now they've found it," one would be certain, stopping the pencil on the margin. And then, tired of reading, one might rise and see for oneself, the house all empty, the doors standing open, only the wood pigeons bubbling with content and the hum of the threshing machine sounding from the farm. "What did I come in here for? What did I want to find?" My hands were empty. "Perhaps it's upstairs then?" The apples were in the loft. And so down again, the garden still as ever, only the book had slipped into the grass.

a) Do you have more characters in the story? Circle the subject pronouns so that you can identify them. Who are they supposed to be?

_____
_____
_____

© Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desse material pode ser reproduzida ou comercializada sem prévio consentimento de seus autores.

b) From the subject pronouns you've found, how many actions can you identify in the story? Pay attention at the verbs!

_____
_____
_____

c) Which elements of the short story can you find out in this passage? Explain

_____
_____
_____

d) Write down all the questions in the passage above. What do they mean?

_____
_____
_____

e) What's the role of the affirmative sentences?

_____
_____

5) The previous passage showed us "they" were looking for something. But what can it be? Why are "they" there?? That's complicated, right? The above excerpt showed us the complication stage. Maybe "they" can solve this mystery. Now, read the next sequence:

But they had found it in the drawing room. Not that one could ever see them. The window panes reflected apples, reflected roses; all the leaves were green in the glass. If they moved in the drawing room, the apple only turned its yellow side. Yet, the moment after, if the door was opened, spread about the floor, hung upon the walls, pendant from the ceiling — what? My hands were empty. The shadow of a thrush crossed the carpet; from the deepest wells of silence the wood pigeon drew its bubble of sound. "Safe, safe, safe," the pulse of the house beat softly. "The treasure buried; the room. . ." the pulse stopped short. Oh, was that the buried treasure?

a) Match the sentences according to the right sequence of events:

(01)	The place where they had found it	( )	safe, safe, safe
(02)	The window panes reflected	( )	in the drawing room
(03)	The leaves	( )	were green in the glass
(04)	The pulse of the house	( )	apples, roses

b) "Oh, was that the buried treasure??" Try to guess what is "that"??

_____

c) Do you have any treasure?? Think about some kinds of treasures which can be buried. Name some of them.

© Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desse material pode ser reproduzida ou comercializada sem prévio consentimento de seus autores.

_____
_____

d) What's the meaning of the following passage: "Safe, safe, safe," the pulse of the house beat softly. Take a look at the context to help you.

_____
_____

6) The previous sequence is still showing there are some doubts about the "buried treasure". But the resolution is just starting because they are very near their treasure

A moment later the light had faded. Out in the garden then? But the trees spun darkness for a wandering beam of sun. So fine, so rare, coolly sunk beneath the surface the beam I sought always burnt behind the glass. Death was the glass; death was between us; coming to the woman first, hundreds of years ago, leaving the house, sealing all the windows; the rooms were darkened. He left it, left her, went North, went East, saw the stars turned in the Southern sky; sought the house, found it dropped beneath the Downs. "Safe, safe, safe," the pulse of the house beat gladly. "The Treasure yours."

The wind roars up the avenue. Trees stoop and bend this way and that. Moonbeams splash and spill wildly in the rain. But the beam of the lamp falls straight from the window. The candle burns stiff and still. Wandering through the house, opening the windows, whispering not to wake us, the ghostly couple seek their joy.

a) Can you feel the atmosphere? Describe your feelings when reading about the garden. Were you.....

 Happy ?

 sad ?

 frightened ?

b) Which words were important for you to identity this feeling?

_____
_____

c) Taking into account the descriptions of scenery, highlight the words that helped you to describe the garden.

_____
_____

d) From the passage, we can state that:

1. ( ) The woman died first.
2. ( ) The woman died just a few years ago.
3. ( ) The rooms were darkened because it was night.
4. ( ) The man had left the house but then he returned to it.

© Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desse material pode ser reproduzida ou comercializada sem prévio consentimento de seus autores.

5. ( ) The house wasn´t glad when the man returned to it.

e) Thinking about their treasure, are you already able to tell me what it is?
_____
_____

f) Did you feel the beating of the house? It was its heart. Do you think it´s possible for a house to have a heart? Why?
_____
_____

We normally think of climax as a very strong dramatic moment, but it is not always so. Climax is the point towards which all the action moves. I invite you to pay attention at the actions and, at the end, answer what is the climax of this story.

7) The following excerpt shows the character´s lives been revealed by their thoughts. Try to identify how they used to live choosing the correct alternative:

"Here we slept," she says. And he adds, "Kisses without number." "Waking in the morning —" "Silver between the trees —" "Upstairs —" "In the garden —" "When summer came —" "In winter snowtime —" The doors go shutting far in the distance, gently knocking like the pulse of a heart.

Nearer they come; cease at the doorway. The wind falls, the rain slides silver down the glass. Our eyes darken; we hear no steps beside us; we see no lady spread her ghostly cloak. His hands shield the lantern. "Look," he breathes. "Sound asleep. Love upon their lips."

a) Here we slept
( ) They used to live in that house years ago
( ) They slept just that night.

b) Kisses without number
( ) They didn´t care about their love.
( ) They really loved each other.

c) What kind of time references did they give? What does it mean?
_____
_____

© Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desse material pode ser reproduzida ou comercializada sem prévio consentimento de seus autores.

d) What do we learn from the ghosts? Think about the places and actions they mentioned.

_____
_____

8) Now, we´re getting to the end. Read the passage below:

Stooping, holding their silver lamp above us, long they look and deeply. Long they pause. The wind drives straightly; the flame stoops slightly. Wild beams of moonlight cross both floor and wall, and, meeting, stain the faces bent; the faces pondering; the faces that search the sleepers and seek their hidden joy.

"Safe, safe, safe," the heart of the house beats proudly. "Long years —" he sighs. "Again you found me." "Here," she murmurs, "sleeping; in the garden, reading; laughing, rolling apples in the loft. Here we left our treasure —" Stooping, their light lifts the lids upon my eyes. "Safe! safe! safe!" the pulse of the house beats wildly. Waking, I cry "Oh, is this your buried treasure? The light in the heart."

a) Describe the scenery where the action takes place. Where are the ghosts and who are they looking at?

_____
_____

b) Why does the heat of the house beat so proudly? Think about your own heart to answer. In which situation do you feel your heart beating proudly?

_____
_____

c) The title of this story is: "A Haunted House". This made us think that the house was an evil place. Do you agree? Why?

_____
_____

d) One of the techniques used by Virginia Woolf was the irony. Can you explain that?

_____
_____

e) What kind of treasure were the ghosts looking for? Do you think most people consider this kind of treasure something important for their lives? What about yours?

_____
_____

RIOS-REGISTRO.Eliane Segati; CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes. Short stories: didatic sequence 02. 2011
© Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desse material pode ser reproduzida ou comercializada sem prévio consentimento de seus autores.

UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO NORTE DO PARANÁ

CENTRO DE LETRAS, COMUNICAÇÃO E ARTES (UENP/CP)/ CURSO DE LETRAS
GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS/ TALES SD 03

STUDENT: _____ **DATE:** _____
OBJECTIVE: To explore the concepts of context, narrative sequences and language resources for reading short stories.

The literary genre is located in the social domain of the fictional literary culture and it has, as a typological aspect, narration. The language capacity of this genre involves the imitation of human action through the intrigue creation.

The telling tales art, according to Gotlib (2003), began 4000 years before Christ. Over the course of history, this genre has changed from oral to writing, and, only in the nineteenth century, with the development of the printing press, has the short story reached the reader public of newspapers and magazines. Therefore, in the nineteenth century the modern short story is created, having as its greatest representative the writer and short story theoretician, Edgar Allan Poe.

Virginia Woof has a very different style from Allan Poe. Nevertheless, her short stories are really short, presenting the unity effect. Before going on, try to identify the production context of it.



Remember: The production context is defined by Bronckart (1999/2003/2009, p.93) as "the set of parameters that can exert an influence on the form as a text is organized". From this, these parameters can be grouped into two sets: the physical world and the socialsubjective one. The first refers to the space and time and the second, to the representations of the social and subjective worlds. Therefore, in *The haunted house* we have:

© Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desse material pode ser reproduzida ou comercializada sem prévio consentimento de seus autores.

A) Surf on the internet and try to find out information to complete the table below:

PHYSICAL CONTEXT	SOCIALSUBJECTIVE CONTEXT
Sender (Emissor)	**The sender's social position.**
Receiver (Receptor)	**Receiver's social position**
Place of text production	
Moment of production	
Support (suporte)	**Interaction objective**

The narrative is the style which fundamentally masters most of the short stories. According to Bronckart (1999/2003/2009) the narrative sequence only happens when its organization is beared by an intrigue process. In other words, it is necessary to consider that the narrated happenings must form a connection between the beginning, middle and end.

In The Haunted House, the sequence of the events is not so clear, due to Woolf´s style of writing: the stream of consciousness. However, as much as we read it, we are making sense there is some sequence of the events.

© Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desse material pode ser reproduzida ou comercializada sem prévio consentimento de seus autores.

In the narrative sequence, we have five main phases: **initial situation, complication, action phase, resolution, and final situation.** Depending on the story, we have as many actions and resolutions as necessary for the plot developing.

B) Match the sentences according to the right sequence:

(01)Initial situation

(02) Complication

(03) Action phase

(04)Resolution

(05)Final situation

( ) "Here we left it," she said. And he added, "Oh, but here too!" "It's upstairs," she murmured. "And in the garden," he whispered "Quietly," they said, "or we shall wake them."

( ) "What did I come in here for? What did I want to find?" My hands were empty. "Perhaps it's upstairs then?" The apples were in the loft. And so down again, the garden still as ever, only the book had slipped into the grass.

( ) But they had found it in the drawing room. Not that one could ever see them. The window panes reflected apples, reflected roses; all the leaves were green in the glass.

( ) "Safe, safe, safe," the heart of the house beats proudly. "Long years —" he sighs. "Again you found me." "Here," she murmurs, "sleeping, in the garden reading, laughing, rolling apples in the loft. Here we left our treasure

( ) Whatever hour you woke there was a door shutting. From room to room they went, hand in hand, lifting here, opening there, making sure — a ghostly couple

C) Tick below the possible themes employed in "A haunted house". Go back to the short story and write down the excerpts which can prove them:

1. ( ) The permanence of love
2. ( ) Childhood
3. ( ) The difficulties of marriage
4. ( ) Professional issues
5. ( ) The inevitability of death
6. ( ) The connections between all souls
7. ( ) Living and dead

_____
_____
_____
_____
_____

© Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desse material pode ser reproduzida ou comercializada sem prévio consentimento de seus autores.

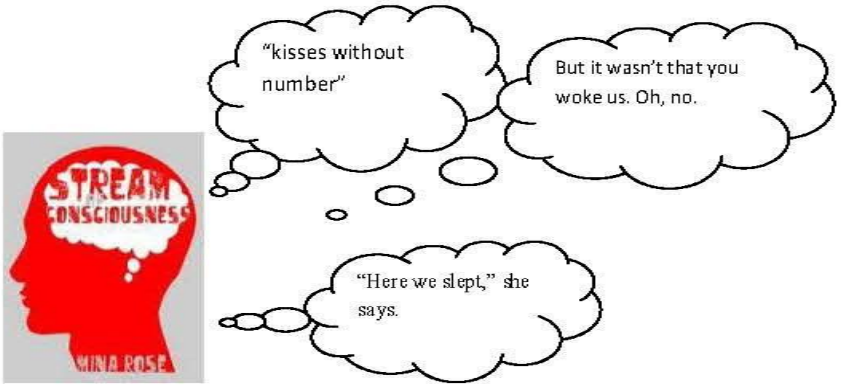
_____
_____
_____
_____

Woolf's unique style is often characterized as stream-of-consciousness narrative. She creates a fluid movement that captures a subject's thought processes as they drift back and forth from a recognition of sensations encountered in the present moment to ones remembered from the past. With this same ease of movement, Woolf is able to jump in and out of the minds of all her characters. This method of narration is certainly in evidence in "A Haunted House," and serves to explain how the narrator is able to relate details of the lives of people she does not know.

http://www.enotes.com/haunted-house-salem/haunted-house

The stream of consciousness effect:

1) the reader experiences the thoughts and feelings of the ghosts through the narrator;
2) the reader also gets the thoughts and feelings of the actual narrator.



D) Can you find out more expressions which highlight the use of this technique?

_____
_____
_____

RIOS-REGISTRO.Eliane Segati; CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes. Short stories: didatic sequence 03. 2011
© Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desse material pode ser reproduzida ou comercializada sem prévio consentimento de seus autores.

The stream of consciousness is also related to the point of view

Look at the examples:

1) "Here we left it," she said.
2) She said they had left it here
3) We left it here, she told him

Mach the sentences to the correct meaning:

1. ( ) Reporting in the narrator´s word.
2. ( ) Reporting in the narrator´s words but keeping the character´s point of view.
3. ( ) Reporting someone´s actual words.

REMEMBER:

We report someone´s actual words when quote it or when we use the reporting clause. Underline the quote and circle the reporting clause of the following sentence:

"It's upstairs," she murmured

We report in the narrator´s own words when the intention is to prevail the narrator´s point of view, he uses his or her point of view. There is a reporting clause and a reported clause. Underline the reporting clause and circle the reported clause.

She murmured it was upstairs

We report in the narrator´s words but keeping the character´s point of view at the same time, like many voices in a choral presentation with different strengths.

A moment later the light had faded. Out in the garden then? But the trees spun darkness for a wandering beam of sun

© Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desse material pode ser reproduzida ou comercializada sem prévio consentimento de seus autores.

E) Go back to the short story, how many examples can you give from the three perspectives we have just studied: Write them down.

RIOS-REGISTRO.Eliane Segati; CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes. Short stories: didatic sequence 03. 2011
© Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desse material pode ser reproduzida ou comercializada sem prévio consentimento de seus autores.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ

CENTRO DE LETRAS, COMUNICAÇÃO E ARTES (UENP/CP)/ CURSO DE LETRAS
GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS/ TALES SD 04

STUDENT: _____ **DATE:** _____
OBJECTIVE: To explore the linguistic discursive capacity using the short story.

At a glance:

1) Before moving on, let´s remember some important information about the short story we have been reading so far. Match the sentences:



(a)Author:	( )	The early 1900's
(b) First Published:	( )	A living couple, A ghost couple
(c) Type of Plot:	( )	Fantasy
(d) Time of Work:	( )	Virginia Woolf
(e) Setting:	( )	Short fiction, fantasy
(F)Principal Characters:	( )	England
(g)Genres:	( )	An English house and garden
(h) Place:	( )	1921

2) Now, justify the presence of the main subjects relating them with the plot:

1) Memory _____
2) Love or romance_____
3) Marriage _____
4) Ghosts or apparitions _____
5) England or English people _____
6) Afterlife _____
7) Houses, mansions: _____

RIOS-REGISTRO.Eliane Segati; CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes. Short stories: didatic sequence 01. 2011
© Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desse material pode ser reproduzida ou comercializada sem prévio consentimento de seus autores.

3) Look at the sentences below. You can notice there are direct speech and reported speech. Can you identify them? So, circle all the direct speech:

"Here we left it," she said. And he added, "Oh, but here too!" "It's upstairs," she murmured. "And in the garden," he whispered "Quietly," they said, "or we shall wake them."



"Here we slept," she says. And he adds, "Kisses without number." "Waking in the morning —" "Silver between the trees —" "Upstairs —" "In the garden —" "When summer came —" "In winter snowtime —" The doors go shutting far in the distance, gently knocking like the pulse of a heart.



Attention:

Direct speech: we use it when we are saying exactly what someone has said.

Reported speech: we normally don´t use quotation marks to enclose what the person said. We say about what the person said on an indirect way.

4) Now, practice in pairs imagining you are the couple. Just say the direct speech.

5) Look at the verbal tenses used in the phrases in exercise 3. How many different verbal tenses do we have?

_____

5) Now write at least three different verbs for each verbal tense:

RIOS-REGISTRO.Eliane Segati; CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes. Short stories: didatic sequence 01. 2011
© Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desse material pode ser reproduzida ou comercializada sem prévio consentimento de seus autores.

6) Identify, from the sentences below the function of each verbal tense. How different is it from each one?

a) "Here we left it," she said

_____

_____

b) "It's upstairs," she murmured

_____

_____

c) "Waking in the morning"

_____

_____

d) "Here we slept," she says

_____

_____

8) Read the excerpt below and fill in with the right word. Can you remember the story?

Opened were see buried reflected moved beat stopped found

But they had _____ it in the drawing room. Not that one could ever _____them. The window panes _____apples, reflected roses; all the leaves _____ green in the glass. If they _____in the drawing room, the apple only turned its yellow side. Yet, the moment after, if the door was _____ spread about the floor, hung upon the walls, pendant from the ceiling — what? My hands were empty. The shadow of a thrush crossed the carpet; from the deepest wells of silence the wood pigeon drew its bubble of sound. "Safe, safe, safe," the pulse of the house _____ softly. "The treasure_____; the room. . ." the pulse_____ short. Oh, was that the buried treasure?

9) Now, write the same words in the present. Do you think the short story would be different if it were told in the present tense? Why?
VERBS:

_____

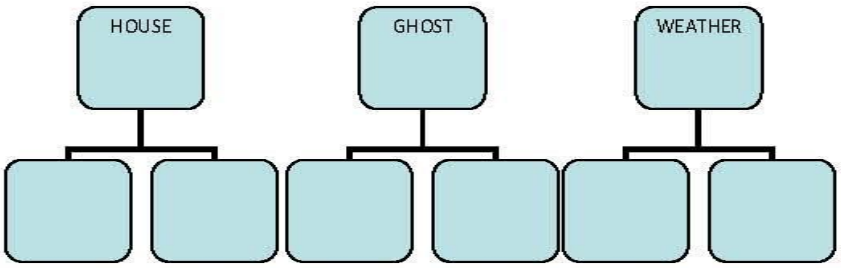
_____

© Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desse material pode ser reproduzida ou comercializada sem prévio consentimento de seus autores.

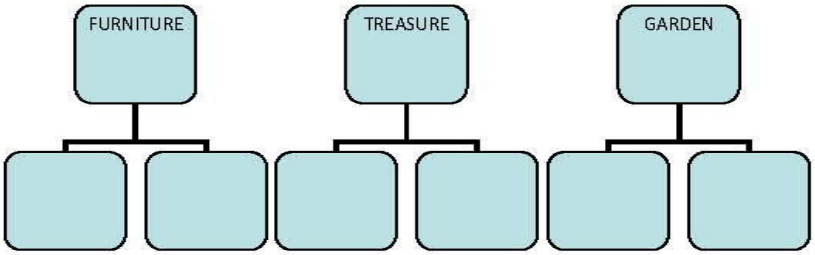
10) Let´s find out if you have a good memory! Write numbers form;;;; to.... so that you can put the story in the correct order of the events:

1. ( ). He left it, left her, went North, went East, saw the stars turned in the Southern sky; sought the house, found it dropped beneath the Downs. "Safe, safe, safe," the pulse of the house beat gladly. "The Treasure yours."
2. ( ) "Here we slept," she says. And he adds, "Kisses without number." "Waking in the morning —" "Silver between the trees —"
3. ( ) But it wasn't that you woke us. Oh, no. "They're looking for it; they're drawing the curtain,"
4. ( ) Whatever hour you woke there was a door shutting. From room to room they went, hand in hand, lifting here, opening there, making sure — a ghostly couple.
5. ( ) "Safe! safe! safe!" the pulse of the house beats wildly. Waking, I cry "Oh, is this your buried treasure? The light in the heart."
6. ( ) The shadow of a thrush crossed the carpet; from the deepest wells of silence the wood pigeon drew its bubble of sound. "Safe, safe, safe," the pulse of the house beat softly. "The treasure buried; the room. . ." the pulse stopped short. Oh, was that the buried treasure?
7. ( ) But they had found it in the drawing room. Not that one could ever see them. The window panes reflected apples, reflected roses; all the leaves were green in the glass
8. ( ) "Safe, safe, safe," the heart of the house beats proudly. "Long years —" he sighs. "Again you found me

11) Remember our first semantic map? Now let´s go back to it, can you write words related to the main one which has connection with the story?



RIOS-REGISTRO.Eliane Segati; CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes. Short stories: didatic sequence 01. 2011
© Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desse material pode ser reproduzida ou comercializada sem prévio consentimento de seus autores.

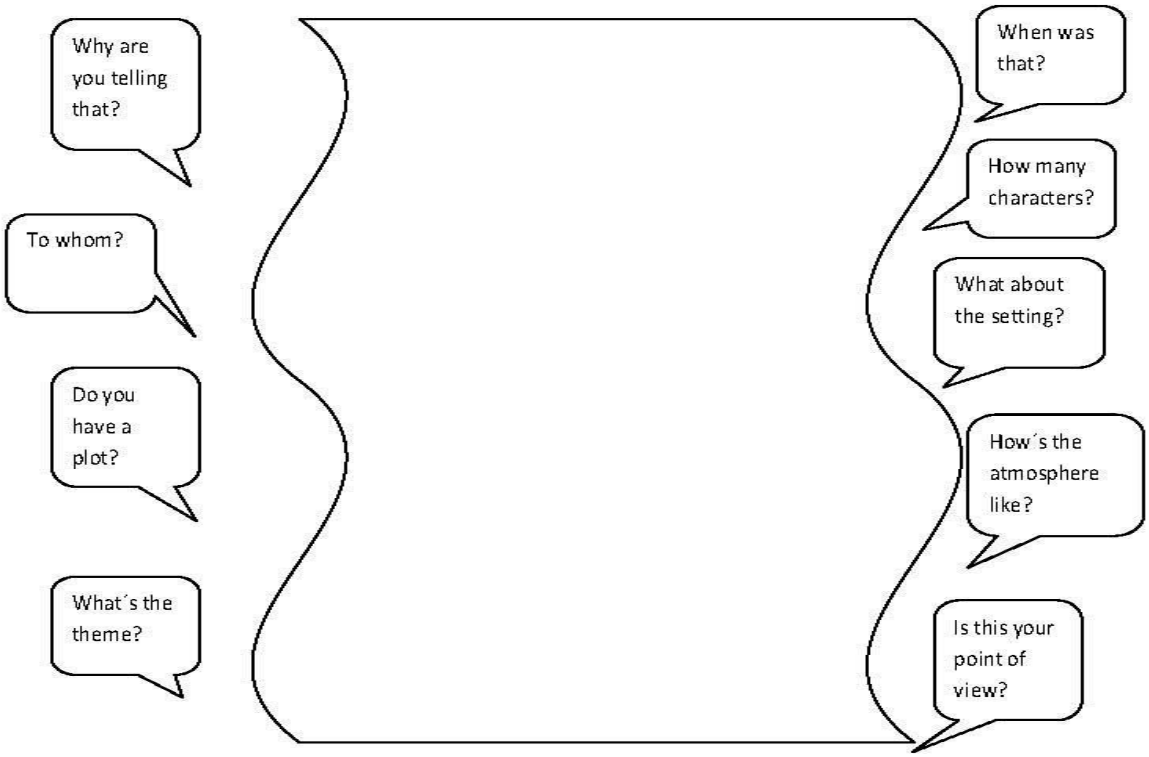




12) Remember this picture? Look at it thinking about the first things which came to your mind when you first saw it and justify why Virginia Woof states that one of her techniques used in this story is the irony.

RIOS-REGISTRO.Eliane Segati; CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes. Short stories: didatic sequence 01. 2011
© Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desse material pode ser reproduzida ou comercializada sem prévio consentimento de seus autores.

13) Now, to finish our discussion about the haunted house, create the beginning of a short story considering all the essential elements discussed so far. Share it in class reading it aloud.



That´s all folks! See you in the next short story!!

RIOS-REGISTRO.Eliane Segati; CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes. Short stories: didatic sequence 01. 2011
© Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desse material pode ser reproduzida ou comercializada sem prévio consentimento de seus autores.

APÊNDICE E

Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP
Lei nº 15.300 – D.O.E. nº 7.320, de 28 de setembro de 2006
CNPJ 08.885.100/0001-54
CENTRO DE LETRAS, COMUNICAÇÃO E ARTES
Curso de Letras Inglês-Português

SEQUENCIA DIDATICA 1

Student:_____Date:_____

Objective: Observar alguns tipos gêneros textuais, aprender sobre o gênero conto e conhecer uma breve biografia do autor Edgar Allan Poe.

1 - Existem diferentes tipos de gêneros literários. Relacione os tipos de gêneros literários com suas definições:
(1) Drama
(2) Quadrinho (Comic strip)
(3) Poema (Poetry)
(4) Romance (Novel)
(5) Contos (Short stories)

( ) É uma forma de expressão destinada a evocar sensações, impressões e emoções pela união de sons, ritmos e harmonias, utilizando uma linguagem essencialmente metafórica.
( ) É uma prosa de ficção que narra um acontecimento único, e é menor em comprimento
do que um romance.
( ) É uma seqüência narrativa bem humorada com painéis de desenhos animados.
( ) É uma prosa narrativa, mais ou menos longa, os quais relatam fatos imaginários, de aventura, de crítica social, etc. e podem ser inspirados por histórias reais.
( ) É uma composição em prosa ou verso, que destina-se a representação por atores representando os personagens e executar o diálogo e ação.

2 - Agora, temos um exemplo de cada tipo de gênero mencionado. Tente relacioná-los novamente:

( )



( ) Fortunato and I both were members of very old and important Italian families. We used to play together when we were children.

( ) A Dream

In visions of the dark night
I have dreamed of joy departed-
But a waking dream of life and light
Hath left me broken-hearted.

Ah! what is not a dream by day
To him whose eyes are cast

On things around him with a ray Turned back upon the past?

( ) SCENE III A room in Capulet's house.
[Enter JULIET]
LADY CAPULET Nurse, where's my daughter? call her forth to me.
Nurse Now, by my maidenhead, at twelve year old, I bade her come. What, lamb! what, ladybird! God forbid! Where's this girl? What, Juliet!
JULIET How now! who calls?
Nurse Your mother.

( ) CHAPTER XLVII - FATAL CONSEQUENCES
It was nearly two hours before day-break; that time which in the autumn of the year, may be truly called the dead of night; when the streets are silent and deserted; when even sounds appear to slumber, and profligacy and riot have staggered home to dream; it was at this still and silent hour, that Fagin sat watching in his old lair, with face so distorted and pale, and eyes so red and blood-shot, that he looked less like a man, than like some hideous phantom, moist from the grave, and worried by an evil spirit.

3 – Vamos falar sobre o conto! O que você sabe a respeito do genero conto? Você conhece algum contista?

_____
_____
_____
_____
_____

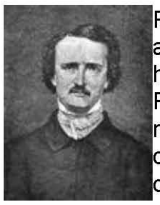
4 – Assinale Verdadeiro (V) ou Falso (F) sobre as características do gênero textual conto, sempre comparando com seu conhecimento de mundo.

( ) O conto tem o mesmo comprimento do que um romance.
( ) Ele tem poucos personagens envolvidos na história.
( ) Há pouca ação, geralmente centrada em um único evento.
( ) Apresenta mais ação e uma trama complexa.
( ) Trata-se de um momento da vida, como uma fotografia.

What is a Short Story?
Can you explain what makes a short story? Well, a short story is a short piece of fiction aiming at unity of characterization, theme and effect. It aims to produce a single narrative effect with the greatest economy of means and utmost emphasis.

5 - Poe foi um incrível escritor, criou vários contos que traziam muito mistério e suspense. Será que esta maneira de escrita esta ligada diretamente a sua experiência de vida? Conheça um pouco deste autor:

Edgar Allan Poe, critic, mystery and short story writer, but most importantly a poet, all these titles help to describe the multitalented genius that is Edgar Allan Poe. Edgar Allan Poe lived only 40 short years (1809-1849), yet his body of work is as rich a literary legacy as any published author.



Poe was born into an acting family, both mother and father were actors, but their tragic death in 1812, left young Edgar to be raised by his Godfather John Allan, a wealthy merchant in Richmond Virginia. Poe was educated abroad and later at the University of Virginia. His relationship with his Godfather was not always an easy one; arguments over Edgar's gambling eventually led to a parting of ways and a tour of duty in the army for Poe due to financial necessity. There was a reconciliation with John Allan, only to have the relationship chill again once John Allan remarried.

http://www.webterrace.com/poe/

6 - Assista a uma pequena historia a respeito de Poe:

http://www.youtube.com/watch?v=Pm1vPzbK-eI&feature=related
http://www.youtube.com/watch?v=tcCVjJK5Yhs&feature=related

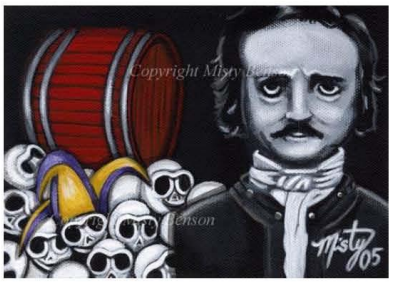
a) Quais outras informações os vídeos lhe apresentaram?

_____
_____
_____
_____
_____

b) Em sua opinião, como foi à vida de Poe? Por quê?

_____
_____
_____
_____
_____

7 - O que esta figura representa para você?



8 - Ouça esta musica e enumere sua seqüência:

Parsons Alan - The Cask Of Amontillado

http://lyricskeeper.com.br/pt/parsons-alan/the-cask-of-amontillado.html

( )BY the last breath of the four winds that blow
I'll have revenge upon Fortunato
Smile in his face I'll say "come let us go I've a cask of Amontillado"

( )Sheltered inside from the cold of the snow
Follow me now to the vault down below
Drinking the wine as we laugh at the time
Which is passing incredibly slow

( )(What are these chains that are binding my arm?)
Part of you dies each passing day
(Say it's a game and I'll come to no harm)
You'll feel your life slipping away

( )You who are rich and whose troubles are few
May come around to see my point of view
What price the Crown of a King on his throne
When you're chained in the dark all alone

( )(Spare me my life only name your reward)
Part of you dies each brick I lay
(Bring back some light in the name of the Lord)
You'll feel your mind slipping away

http://lyricskeeper.com.br/pt/parsons-alan/the-cask-of-amontillado.html

a) Agora nos conte a ideia de cada estrofe!

1 - _____

2 - _____

3 - _____

4 - _____

5 - _____

b) Qual a historia que esta música traz?

_____
_____
_____

c) Qual será a ligação existente entre a figura, a música e o autor?

_____
_____
_____

9 - Podemos dizer que um conto é como uma fotografia. Então, observe a foto abaixo e leia os elementos que constituem um conto. Tente fazer uma possível história:



a) Character: the person involved in the story.

Possible character (s):_____

b) Setting: the time and the place where the characters exist and act.

Possible Setting:_____

c) Plot: is how the author arranges events to develop his or her basic idea. It is the sequence of events in a story or play.

Possible Plot:_____

d) Atmosphere: is created by the description of setting, by the action and words of characters, by the tone of the narrator.

Possible Atmosphere_____

e) Theme: is the controlling idea or central insight of the story.

Possible Theme:_____

f) Point of view: is defined as the angle or perspective from which the story is told.

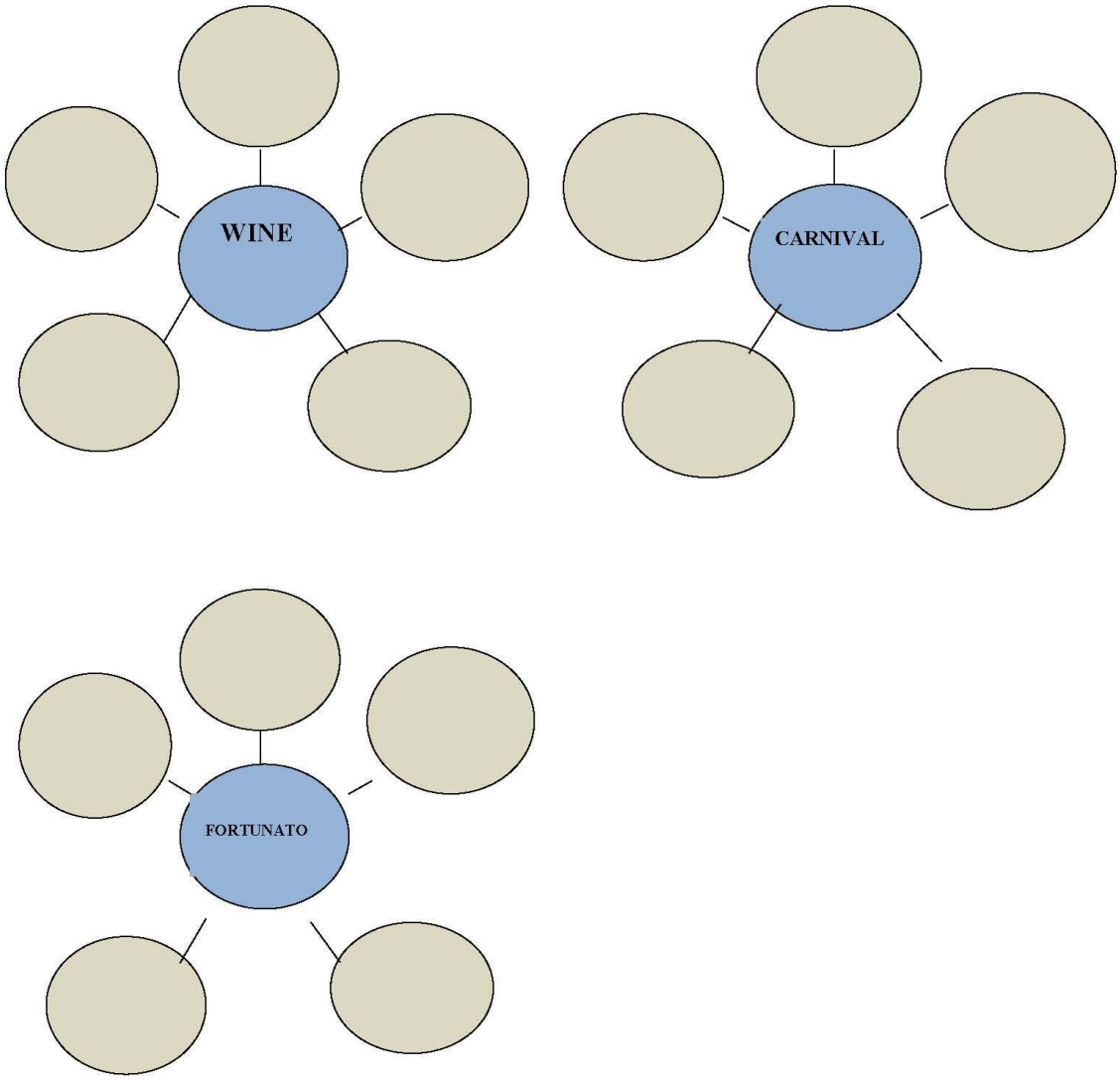
Possible Point of view:_____

g) Style: kind of language used. It refers to the author's use of language.

Possible Style:_____

-

10 - Antes de lermos uma das grandes obras de Poe, observe as palavras abaixo e imagine que você é um escritor. Então, tente adicionar dois adjetivos que você usaria para compor sua história.



Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP
Lei nº 15.300 – D.O.E. nº 7.320, de 28 de setembro de 2006
CNPJ 08.885.100/0001-54
CENTRO DE LETRAS, COMUNICAÇÃO E ARTES
Curso de Letras Inglês-Português

11 - Agora que você sabe o que é um conto e conhece um pouco sobre esse importante escritor, vamos ler a primeira parte de uma das histórias criadas por Edgar Allan Poe. Depois, você pode imaginar o que vai acontecer e fazer suas anotações.

Fortunato and I both were members of very old and important Italian families. We used to play together when we were children.

Fortunato was bigger, richer and more handsome than I was. And he enjoyed making me look like a fool. He hurt my feelings a thousand times during the years of my childhood. I never showed my anger, however. So, he thought we were good friends. But I promised myself that one day I would punish Fortunato for his insults to me.

SEQUENCIA DIDATICA 2

Student:_____Date:_____

Objective: Conhecer o início do conto "The Cask of Amontillado",

1) Observe a figura, juntamente com a parte inicial do conto e tente responder as perguntas:



Fortunato and I both were members of very old and important Italian families. We used to play together when we were children.

Fortunato was bigger, richer and more handsome than I was. And he enjoyed making me look like a fool. He hurt my feelings a thousand times during the years of my childhood. I never showed my anger, however. So, he thought we were good friends. But I promised myself that one day I would punish Fortunato for his insults to me.

Many years passed. Fortunato married a rich and beautiful woman who gave him sons. Deep in my heart I hated him, but I never said or did anything that showed him how I really felt. When I smiled at him, he thought it was because we were friends.

He did not know it was the thought of his death that made me smile.

http://www.manythings.org/voa/stories/The_Cask_of_Amontillado_-_By_Edgar_Allan_Poe.html

a) Quantos personagens existem nesta história até agora?

_____

_____

b) Como Fortunato é descrito?

_____

_____

c) Os personagens eram amigos? Por quê?

_____

_____

c) Em qual o período, do dia, esta história inicia? Por quê?

_____

_____

2) Esta é a primeira parte do conto! Observe sua forma estrutural!

The Cask of Amontillado – Edgar Allan Poe

Fortunato and I both were members of very old and important Italian families. We used to play together when we were children.

Fortunato was bigger, richer and more handsome than I was. And he enjoyed making me look like a fool. He hurt my feelings a thousand times during the years of my childhood. I never showed my anger, however. So, he thought we were good friends. But I promised myself that one day I would punish Fortunato for his insults to me.

Many years passed. Fortunato married a rich and beautiful woman who gave him sons. Deep in my heart I hated him, but I never said or did anything that showed him how I really felt. When I smiled at him, he thought it was because we were friends.

He did not know it was the thought of his death that made me smile.

Everyone in our town respected Fortunato. Some men were afraid of him because he was so rich and powerful. He had a weak spot, however. He thought he was an excellent judge of wine. I also was an expert on wine. I spent a lot of money buying rare and costly wines. I stored the wines in the dark rooms under my family's palace.

Our palace was one of the oldest buildings in the town. The Montresor family had lived in it for hundreds of years. We had buried our dead in the rooms under the palace. These tombs were quiet, dark places that no one but myself ever visited.

Late one evening during carnival season, I happened to meet Fortunato on the street. He was going home alone from a party. Fortunato was beautiful in his silk suit made of many colors: yellow, green, purple

and red. On his head he wore an orange cap, covered with little silver bells. I could see he had been drinking too much wine. He threw his arms around me. He said he was glad to see me.

I said I was glad to see him, too because I had a little problem.

"What is it?" he asked, putting his large hand on my shoulder.

"My dear Fortunato," I said, "I'm afraid I have been very stupid. The man who sells me wine said he had a rare barrel of Amontillado wine. I believed him and I bought it from him. But now, I am not so sure that the wine is really Amontillado."

"What!" he said, "A cask of Amontillado at this time of year. An entire barrel? Impossible!"

"Yes, I was very stupid. I paid the wine man the full price he wanted without asking you to taste the wine first. But I couldn't find you and I was afraid he would sell the cask of Amontillado to someone else. So I bought it."

"A cask of Amontillado!" Fortunato repeated. "Where is it?"

I pretended I didn't hear his question. Instead I told him I was going to visit our friend Lucresi. "He will be able to tell me if the wine is really Amontillado," I said.

Fortunato laughed in my face. "Lucresi cannot tell Amontillado from vinegar."

I smiled to myself and said "But some people say that he is as good a judge of wine as you are."

Fortunato grabbed my arm. "Take me to it," he said. "I'll taste the Amontillado for you."

"But my friend," I protested, "it is late. The wine is in my wine cellar, underneath the palace. Those rooms are very damp and cold and the walls drip with water."

"I don't care," he said. "I am the only person who can tell you if your wine man has cheated you. Lucresi cannot!"

Fortunato turned, and still holding me by the arm, pulled me down the street to my home. The building was empty. My servants were enjoying carnival. I knew they would be gone all night.

I took two large candles, lit them and gave one to Fortunato. I started down the dark, twisting stairway with Fortunato close behind me. At the bottom of the stairs, the damp air wrapped itself around our bodies.

"Where are we?" Fortunato asked. "I thought you said the cask of Amontillado was in your wine cellar."

"It is," I said. "The wine cellar is just beyond these tombs where the dead of my family are kept. Surely, you are not afraid of walking through the tombs.

He turned and looked into my eyes. "Tombs?" he said. He began to cough. The silver bells on his cap jingled.

"My poor friend," I said, "how long have you had that cough?"

"It's nothing," he said, but he couldn't stop coughing.

"Come," I said firmly, "we will go back upstairs. Your health is important.You are rich, respected, admired, and loved. You have a wife and children. Many people would miss you if you died. We will go back before you get seriously ill. I can go to Lucresi for help with the wine."

"No!" he cried. "This cough is nothing. It will not kill me. I won't die from a cough."

"That is true," I said, "but you must be careful." He took my arm and we began to walk through the cold, dark rooms. We went deeper and deeper into the cellar.

a) Como você consegue identificar que este é um conto?

_____

_____

b) Quais as características do gênero você encontrou nesta primeira parte?

_____

_____

3) Agora, circule as os adjetivos que podem ser relacionados com:

WINE

Dry Sweet Red
Effervescent Drink
Bottle Solvent
Grapes Alcohol
White Salt Good

TOMBS

Death Happy Cold
Humid Happy
Loneliness Sadness
Dark Hot Gloomy
Clear Hot Calm

4) Então, vamos continuar lento a história? Lembre-se que os primeiros parágrafos eram a situação inicial. Agora, nós temos mais ações para que a história continue!

Everyone in our town respected Fortunato. Some men were afraid of him because he was so rich and powerful. He had a weak spot, however. He thought he was an excellent judge of wine. I also was an expert on wine. I spent a lot of money buying rare and costly wines. I stored the wines in the dark rooms under my family's palace.

Our palace was one of the oldest buildings in the town. The Montresor family had lived in it for hundreds of years. We had buried our dead in the rooms under the palace. These tombs were quiet, dark places that no one but myself ever visited.

Late one evening during carnival season, I happened to meet Fortunato on the street. He was going home alone from a party. Fortunato was beautiful in his silk suit made of many colors: yellow, green, purple and red. On his head he wore an orange cap, covered with little silver bells. I could see he had been drinking too much wine. He threw his arms around me. He said he was glad to see me.

I said I was glad to see him, too because I had a little problem.

a) Por que Fortunato era respeitado na cidade?

_____
_____
_____

b) Fortunato tinha um ponto fraco! Qual era?

_____
_____
_____

c) O narrador passou a gastar muito dinheiro com algo, o qual julgava especial. O que era? Na sua opinião, por que o narrador gastava dinheiro com isso?

_____
_____
_____

5) A passagem anterio decreve-nos um pouco do perfil de Fortunato. Será que a vida dele era maravilhosa? Porque o narrador revela que tem um problema? O que irá acontecer? Talvez nós possamos responder tais questões! Agora, leia a próxima parte:

"What is it?" he asked, putting his large hand on my shoulder.

"My dear Fortunato," I said, "I'm afraid I have been very stupid. The man who sells me wine said he had a rare barrel of Amontillado wine. I believed him and I bought it from him. But now, I am not so sure that the wine is really Amontillado."

"What!" he said, "A cask of Amontillado at this time of year. An entire barrel? Impossible!"

"Yes, I was very stupid. I paid the wine man the full price he wanted without asking you to taste the wine first. But I couldn't find you and I was afraid he would sell the cask of Amontillado to someone else. So I bought it."

"A cask of Amontillado!" Fortunato repeated. "Where is it?"

I pretended I didn't hear his question. Instead I told him I was going to visit our friend Lucresi. "He will be able to tell me if the wine is really Amontillado," I said.

Fortunato laughed in my face. "Lucresi cannot tell Amontillado from vinegar."

I smiled to myself and said "But some people say that he is as good a judge of wine as you are."

Fortunato grabbed my arm. "Take me to it," he said. "I'll taste the Amontillado for you."

"But my friend," I protested, "it is late. The wine is in my wine cellar, underneath the palace. Those rooms are very damp and cold and the walls drip with water."

"I don't care," he said. "I am the only person who can tell you if your wine man has cheated you. Lucresi cannot!"

Fortunato turned, and still holding me by the arm, pulled me down the street to my home. The

building was empty. My servants were enjoying carnival. I knew they would be gone all night.

a) Qual o "Grande Problema" do Narrador?

_____
_____
_____

b) Por que Fortunato tem tanto interesse em ajudar?

_____
_____
_____

c) Copie todos os adjetivos da passagem acima .**Qual a função deles? A quem se referem?**

_____
_____
_____

6) Anteriormente nos foi apresentado o gosto dos dois personagens por algo, os quais eles julgavam-se "experts". Será que este fato, fará com que os dois se desentenderem? O que será que o narrador quer com Fortunato? Então vamos descobrir!

I took two large candles, lit them and gave one to Fortunato. I started down the dark, twisting stairway with Fortunato close behind me. At the bottom of the stairs, the damp air wrapped itself around our bodies.

"Where are we?" Fortunato asked. "I thought you said the cask of Amontillado was in your wine cellar."

"It is," I said. "The wine cellar is just beyond these tombs where the dead of my family are kept. Surely, you are not afraid of walking through the tombs.

He turned and looked into my eyes. "Tombs?" he said. He began to cough. The silver bells on his cap jingled.

"My poor friend," I said, "how long have you had that cough?"

"It's nothing," he said, but he couldn't stop coughing.

"Come," I said firmly, "we will go back upstairs. Your health is important.You are rich, respected, admired, and loved. You have a wife and children. Many people would miss you if you died. We will go back before you get seriously ill. I can go to Lucresi for help with the wine."

"No!" he cried. "This cough is nothing. It will not kill me. I won't die from a cough."

"That is true," I said, "but you must be careful." He took my arm and we began to walk through the cold, dark rooms. We went deeper and deeper into the cellar.

a) Aonde o narrador esta levando Fortunato? Porque?

_____
_____

b) O que eles vão fazer em tal lugar?

_____
_____

c) Na sua opinião: o que irá acontecer a partir de agora?

_____
_____

d) Neste fragmento existe algo que lhe causa estranhamento? Justifique?

_____
_____
_____

7) Durante toda esta primeira parte do conto, ha um tempo verbal que predomina. Qual é ele? Como você conseguiu identificá-lo?

_____
_____
_____

Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP
Lei nº 15.300 – D.O.E. nº 7.320, de 28 de setembro de 2006
CNPJ 08.885.100/0001-54
CENTRO DE LETRAS, COMUNICAÇÃO E ARTES
Curso de Letras Inglês-Português

8) Copie exemplos deste tempo verbal e passe tais verbos para o tempo presente.

_____
_____
_____
_____

SEQUENCIA DIDATICA 3

Student:_____Date:_____

Objective: Observar a sequência da narrativa e os recursos de linguagem

1) A partir de agora vamos conhecer a real intenção do narrador!!!! O que será que ele pretende?

Finally, we arrived in a small room. Bones were pushed high against one wall. A doorway in another wall opened to an even smaller room, about one meter wide and two meters high. Its walls were solid rock.

"Here we are," I said. "I hid the cask of Amontillado in there." I pointed to the smaller room. Fortunato lifted his candle and stepped into the tiny room. I immediately followed him. He stood stupidly staring at two iron handcuffs chained to a wall of the tiny room. I grabbed his arms and locked them into the metal handcuffs. It took only a moment. He was too surprised to fight me.

I stepped outside the small room.

"Where is the Amontillado?" he cried.

"Ah yes," I said, "the cask of Amontillado." I leaned over and began pushing aside the pile of bones against the wall. Under the bones was a basket of stone blocks, some cement and a small shovel. I had hidden the materials there earlier. I began to fill the doorway of the tiny room with stones and cement.

a) Quais os elementos do conto voce encontra nesta passagem? Explique.

_____
_____
_____

b) Identifique os sujeitos, e copie-os abaixo!

_____
_____
_____

c) A partir dos sujeitos encontrados no texto, quanta ações você pode identificar copie-as abaixo? Observe os verbos !!!

d) Relacione os substantivos com seus devidos adjetivos:

(1) Room	( ) Amotillado
(2) Wall	( ) Metal
(3) Cask	( ) Solid rock
(4) Handcuffs	( ) Small
(5) Shovel	( ) Tiny

2) A partir de agora o narrador começa a “acertar as contas” com Fortunato!!!

By the time I laid the first row of stones Fortunato was no longer drunk. I heard him moaning inside the tiny room for ten minutes. Then there was a long silence.

I finished the second and third rows of stone blocks. As I began the fourth row, I heard Fortunato begin to shake the chains that held him to the wall. He was trying to pull them out of the granite wall.

I smiled to myself and stopped working so that I could better enjoy listening to the noise. After a few minutes, he stopped. I finished the fifth, the sixth and the seventh rows of stones. The wall I was building in the doorway was now almost up to my shoulders.

a) O que está acontecendo nesta cena?

b) Por que o narrador tomou esta atitude?

c) Qual o significado do irônico sorriso do narrador?

d) Você pode sentir o “clima” desta cena? Descreva seus sentimentos quando leu sobre o sub solo do palacio!

Happy? Sad? Frightened?





e) Quais palavras foram importantes para você indentificar este sentimento?

3) Mas o que este narrador esta fazendo??? Isto é impossível!!! Vamos ver a que ponto ele chega!!!

Suddenly, loud screams burst from the throat of the chained man. For a moment I worried. What if someone heard him? Then I placed my hand on the solid rock of the walls and felt safe. I looked into the tiny room, where he was still screaming. And I began to scream, too. My screams grew louder than his and he stopped.

It was now almost midnight. I finished the eighth, the ninth and the tenth rows. All that was left was a stone for the last hole in the wall. I was about to push it in when I heard a low laugh from behind the stones.

a) Marque (T) true or (F) false:
( ) The narrator is a good friend to Fortunato.
( ) The atmosphere is very happy.
( ) The Fortunato is big dangerous.
( ) the narrator is a worried.
( ) The tombs are a dark and cold.

b) Faça uma descrição sobre o local em que os dois personagens estão!!
_____
_____
_____
_____

c) Você imaginou, em algum momento, que aconteceria este “emparedamento”? Conte-nos a respeito de suas perpectivas!!!
_____
_____
_____
_____

4) E agora!!! O que será de Fortunato? Ele conseguirá livrar-se desta armadilha? Vamos ler o filna do conto e desvendar este mistério!!!

The laugh made the hair on my head stand up. Then Fortunato spoke, in a sad voice that no longer sounded like him.

He said, "Well, you have played a good joke on me. We will laugh about it soon over a glass of that Amontillado. But isn't it getting late. My wife and my friends will be waiting for us. Let us go."

"Yes," I replied, "let us go."

I waited for him to say something else. I heard only my own breathing. "Fortunato!" I called. No answer. I called again. "Fortunato!" Still no answer.

Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP
Lei nº 15.300 – D.O.E. nº 7.320, de 28 de setembro de 2006
CNPJ 08.885.100/0001-54
CENTRO DE LETRAS, COMUNICAÇÃO E ARTES
Curso de Letras Inglês-Português

I hurried to put the last stone into the wall and put the cement around it. Then I pushed the pile of bones in front of the new wall I had built.

That was fifty years ago. For half a century now, no one has touched those bones. "May he rest in peace!"

a) Você imaginou que Fortunato "sairia livre"? O que te levou a este pensamento? Explique.

_____
_____
_____
_____

b) Fortunato acreditou que isso era uma vingança? Como você identifiou isso no texto? Justifique copiando uma passagem do texto.

_____
_____
_____
_____

c) Quanto tempo Fortunato ficou preso na parede?

_____
_____
_____
_____

d) O título do conto é o "The Cask of the Amontillado", em alguma parte da leitura você acreditou que se tratava de um plano de vingança? Por que?

_____
_____
_____
_____

e) Uma das técnicas de Edgar Allan Poe é o mistério. Voce pode nos falar a respeito disso utilizando da história que acabou de conhcer?

_____
_____
_____
_____

SEQUENCIA DIDATICA 4

Student:_____Date:_____

Objective: Explorar a capacidade lingüístico-discursiva utilizando do conto

Do You remember?

1) Relacione as informações sobre a obra, autor e a história.

A) Author.	Fortunato and the Narrator
B) Title	Shory Story, Fantasy
C) Characters	Wine cellar, under the house.
D) Setting	Edgar Allan Poe
E) Genres	The Cask of Amontillado

2) O que estas palavras faz você lembrar?

a) Wine _____

b) Vingance _____

c) Important Person _____

d) Small Room _____

e) Bad and Good People_____

3) Agora nós vamos aprender sobre diferentes tipos de discurso. Leia:

“No!” He cried. “This cough is nothing. It will not kill me. I won’t die from a cough”. “Tha is true”, I said, “but you must be careful”. “He took my arm and we began to walk through the cold, dark rooms. We went deeper and deeper into the cellar.

Existem dois tipos de Discurso:

DISCURSO DIRETO: Usa-se quando se reproduz exatamente o que alguém disse.

DISCURSO INDIRETO: Usa-se quando descreve-se a ação ou fala de algum personagem.

Tente identificar e circular no trecho anterior o DD e sublinhar o DI.

4) Identifique os verbos do trecho anterior e seus tempos verbais:

5) Qual a função verbal dos trechos a seguir?

a) Many years passed.

b) My servants were enjoying carnival

c) “I don’t care”, He Said.

APÊNDICE F

STUDENT: _____ DATE: _____

1- Talking about you:

a) Imagine you have a library with many books. What kind of story would you choose to read?

b) Do you consider the length an important aspect? Why?

c) What do you know about literary genres? Do you have a favorite literary genre?

2- We have different kinds of literary genres below, try to match according to the second column:

(1) Drama

(2) Comic strip

(3) Poetry

(4) Novel

(5) Short stories

( ) is a form of expression intended to evoke feelings, impressions and emotions by the union of sounds, rhythms and harmonies, using words essentially metaphorical.

( ) is a prose fiction which narrates a single event, and is shorter in length than a novel.

( ) is a humorous narrative sequence of cartoon panels.

( ) is a narrative prose, more or less long, which report imaginary facts, of adventure, of social criticism etc. and can be inspired by real stories.

( ) is a prose or verse composition, that is intended for representation by actors impersonating the characters and performing the dialogue and action.

2- Now, we have an example of each kind of genre mentioned. Try to match them:

( )



( ) Fortunato and I both were members of very old and important Italian families. We used to play together when we were children.

( ) A Dream

In visions of the dark night
I have dreamed of joy departed-
But a waking dream of life and light
Hath left me broken-hearted.

Ah! what is not a dream by day
To him whose eyes are cast
On things around him with a ray
Turned back upon the past? (…)

http://allspirit.co.uk/poe.html

( ) SCENE III A room in Capulet's house.

[Enter JULIET]
LADY CAPULET Nurse, where's my daughter? call her forth to me.
Nurse Now, by my maidenhead, at twelve year old, I bade her come. What, lamb! what, ladybird! God forbid! Where's this girl? What, Juliet!
JULIET How now! who calls?
Nurse Your mother.

http://www.shakespeare-online.com/plays/romeo_1_3.html

( ) CHAPTER XLVII - FATAL CONSEQUENCES
It was nearly two hours before day-break; that time which in the autumn of the year, may be truly called the dead of night; when the streets are silent and deserted; when even sounds appear to slumber, and profligacy and riot have staggered home to dream; it was at this still and silent hour, that Fagin sat watching in his old lair, with face so distorted and pale, and eyes so red and blood-shot, that he looked less like a man, than like some hideous phantom, moist from the grave, and worried by an evil spirit.

http://www.planetpdf.com/planetpdf/pdfs/free_ebooks/Oliver_Twist_T.pdf

3- Let's talk about short story. What do you know about shorts stories? Do you know any short story writer?

_____
_____
_____

4- Look at the characteristics below and mark True (T) or False (F) about short story. Compare with your considerations about it.

( ) The short story has the same length than a novel.
( ) It has fewer characters involved in the story.
( ) It has little action, usually centered in a single event
( ) It has most action and a complex plot.
( ) It is about one moment of life, like a picture.

5- We said a short story is like a picture. So, look at the picture below, and then read the elements that constitute a short story, and try to create a possible story:



http://www.google.com.br/imgres?q=cast+of+amontillado+catacombs&start=209&num=10&hl=pt-BR&gbv=2&biw=1366&bih=639&tbm=isch&tbnid=JT_WRhNGT1uu2M:&imgrefurl=http://moorelitformad.wikispaces.com/Short%2Bstories%2Band%2Bterms&docid=aSLiOpbIBYsbLM&w=500&h=332&ei=82VTrPQBJGDgfj8fnxBg&zoom=1&iact=hc&vpx=733&vpy=286&dur=619&hovh=131&hovw=198&tx=108&ty=57&sig=2&page=10&tbnh=127&tbnw=169&ndsp=21&ved=1t:429,r:17,s:209

1) Character: the person involved in the story.

Possible character (s): _____

2) Setting: the time and the place where the characters exist and act.

Possible Setting:_____

3) Plot: is the sequence of events in a story or play.

Possible Plot:_____

4) Atmosphere: is created by the description of setting, by the action of characters and the tone of the narrator.

Possible Atmosphere:_____

5) Theme: is the central idea of the story.

Possible Theme: _____

6) Point of view: is defined as the perspective from which the story is told.
Possible Point of view: _____

7) Style: kind of language used. It refers how the author uses the language.

Possible Style:_____

6– Do you know who Edgar Allan Poe is? He is a famous writer, and he wrote a story like that in the picture. So, let's know a little more about Poe's life.



Edgar Poe was born in Boston on January 19, 1809. His parents were David and Elizabeth Poe.

Elizabeth Poe died in 1811, when Edgar was 2 years old. She had separated from her husband and Edgar was adopted by Mr. and Mrs. John Allan. John Allan was a successful merchant, so Edgar grew up in good surroundings and went to good schools.

a successful merchant, so Edgar grew up in good surroundings and went to good schools.

Edgar Allan went to the University of Virginia in 1826. He started to drink heavily and quickly became in debt. He had to quit school less than a year later.

Edgar went to Boston and joined the U.S. Army in 1827.

In 1829, Mrs. Allan died.

In 1831, Edgar Allan Poe went to New York City where he had some of his poetry published. He submitted stories to a number of magazines and they were all rejected. Poe had no friends, no job, and was in financial trouble. He sent a letter to John Allan begging for help but none came. John Allan died in 1834 and did not mention Edgar in his will.

In 1835, Edgar finally got a job as an editor of a newspaper because of a contest he won with his story, "The Manuscript Found in a Bottle".

In 1836, Edgar married his cousin, Virginia.

He moved to Philadelphia in 1838.

His first volume of short stories, "Tales of the Grotesque and Arabesque" was published in 1839. Poe received the copyright and 20 copies of the book, but no money.

Virginia died in 1847. After losing his wife, Poe collapsed from stress but gradually returned to health later that year.

On October 3, Poe was found unconsciousness and was taken to the hospital. He was never able to explain exactly what happened to him. Edgar Allan Poe died in the hospital on Sunday, October 7, 1849.

http://www.poestories.com/biography.php

b) How do you consider Poe's life?

_____
_____
_____

c) Do you think Poe's life could influence the way he wrote his stories?

If yes, what kind of story do you think he wrote?

_____
_____
_____

7- Now, read the observation below and watch the video:

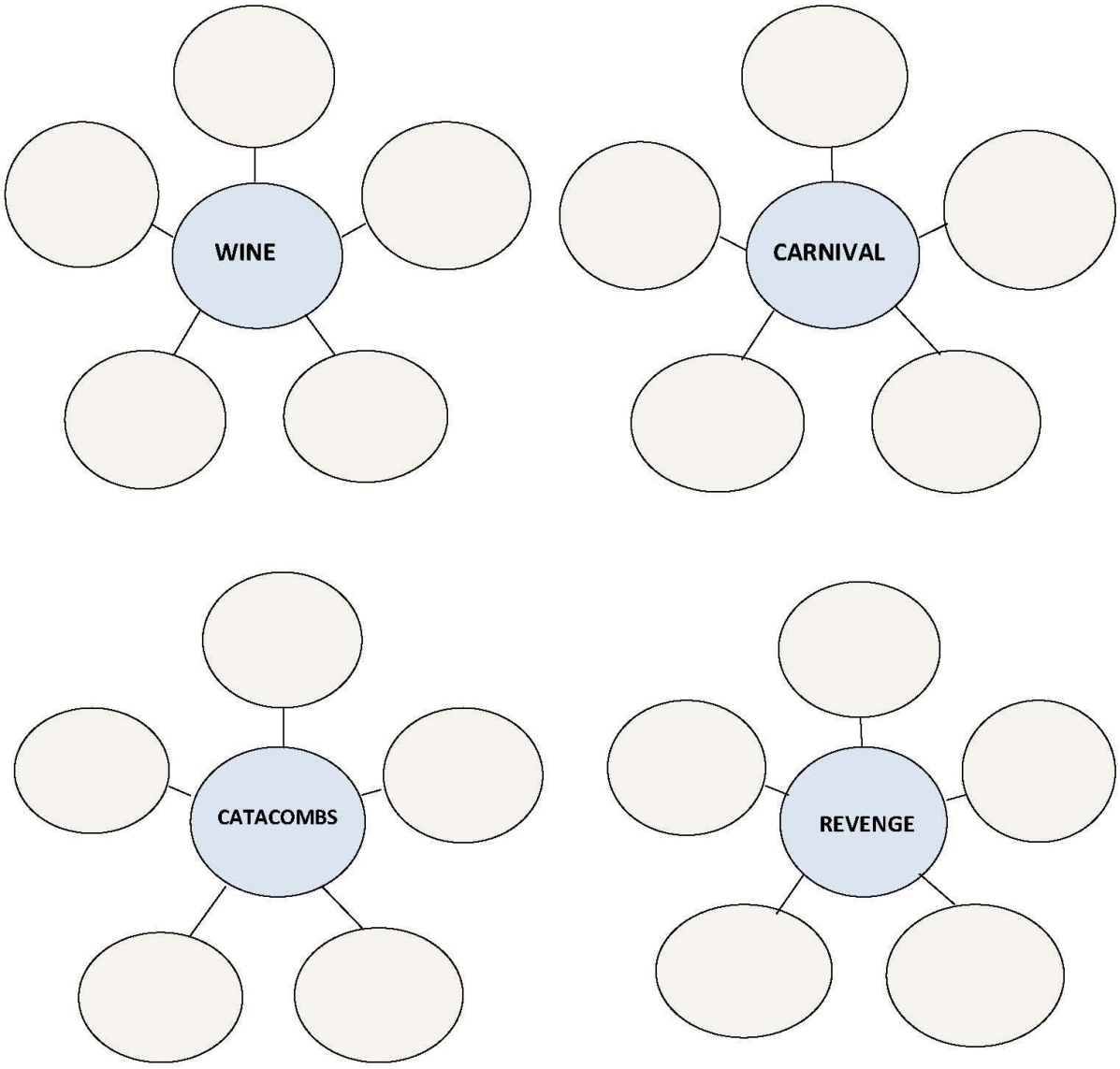
> Edgar Allan Poe (January 19, 1809 - October 7, 1849) was an American writer, poet, editor and literary critic, considered part of the American Romantic Movement. Best known for his tales of mystery and the macabre, Poe was one of the earliest American practitioners of the short story and is considered the inventor of the detective-fiction genre.
>
> http://ismailmidi.com/berita-546373-edgar-allan-poe.html

- http://www.youtube.com/watch?v=9p4KeQS5PJM

a) Make some considerations about the information you have just received about Poe?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

8- Before reading one of the great works of Poe, look at the words below and imagine you are a writer. So, add more words you would use to create your story.



9- Now that you know what a short story is and know a little about this important writer, let's read the first part of the story created by Edgar Allan Poe. Then, you can imagine what will happen next.

Fortunato and I both were members of very old and important Italian families. We used to play together when we were children.

Fortunato was bigger, richer and more handsome than I was. And he enjoyed making me look like a fool. He hurt my feelings a thousand times during the years of my childhood. I never showed my anger, however. So, he thought we were good friends. But I promised myself that one day I would punish Fortunato for his insults to me.

STUDENT: _____ DATE: _____

1- Read the initial part of the short story again, and answer the questions:

Fortunato and I both were members of very old and important Italian families. We used to play together when we were children.

Fortunato was bigger, richer and more handsome than I was. And he enjoyed making me look like a fool. He hurt my feelings a thousand times during the years of my childhood. I never showed my anger, however. So, he thought we were good friends. But I promised myself that one day I would punish Fortunato for his insults to me.

http://www.manythings.org/voa/stories/The Cask of Amontillado - By Edgar Allan Poe.html

a) Do you remember the elements of short story? Think about the characters, how many characters can you see in this story so far now?

_____
_____

b) And the place? Is there anything that could help you to imagine where this story happens?

_____
_____

c) Can you already say when this story happens?

_____
_____

d) What is the feeling of the narrator about Fortunato? How does he try to justify this feeling?

_____
_____

2- Now, circle the words which come to your mind when you think about:



3.Read a little more of the first part:

Many years passed. Fortunato married a rich and beautiful woman who gave him sons. Deep in my heart I hated him, but I never said or did anything that showed him how I really felt. When I smiled at him, he thought it was because we were friends.

He did not know it was the thought of his death that made me smile.

Everyone in our town respected Fortunato. Some men were afraid of him because he was so rich and powerful. He had a weak spot, however. He thought he was an excellent judge of wine. I also was an expert on wine. I spent a lot of money buying rare and costly wines. I stored the wines in the dark rooms under my family's palace.

Our palace was one of the oldest buildings in the town. The Montresor family had lived in it for hundreds of years. We had buried our dead in the rooms under the palace. These tombs were quiet, dark places that no one but myself ever visited.

a) The narrator lives a lot of time with this feeling of hate. In your opinion, why did he do that and with what intention?

_____
_____

b-Why does the narrator talk about the "weak spot" of Fortunato? What can he do with this information?

_____
_____

c-Now we know a little about the narrator, and his surname, which is:_____.

d-Why does the narrator cite the "dark rooms" of his palace? What can be the importance of this place? Do you think this place could be the scene for the next actions?

_____
_____

4-You only read the initial part, now we have more actions. Continue reading the story and answer the following questions:

Late one evening during carnival season, I happened to meet Fortunato on the street. He was going home alone from a party. Fortunato was beautiful in his silk suit made of many colors: yellow, green, purple and red. On his head he wore an orange cap, covered with little silver bells. I could see he had been drinking too much wine. He threw his arms around me. He said he was glad to see me.

a-Do you have more characters involved in the story?

_____
_____

b-And now, can you say when this story happens?

_____
_____

c-What is the period of the day in the story?

_____
_____

d-What characteristics do we have about Fortunato?

_____
_____

5 - Let's read a little more of the story:

I said I was glad to see him, too because I had a little problem.

"What is it?" he asked, putting his large hand on my shoulder.

"My dear Fortunato," I said, "I'm afraid I have been very stupid. The man who sells me wine said he had a rare barrel of Amontillado wine. I believed him and I bought it from him. But now, I am not so sure that the wine is really Amontillado."

"What!" he said, "A cask of Amontillado at this time of year. An entire barrel? Impossible!"

"Yes, I was very stupid. I paid the wine man the full price he wanted without asking you to taste the wine first. But I couldn't find you and I was afraid he would sell the cask of Amontillado to someone else. So I bought it."

"A cask of Amontillado!" Fortunato repeated. "Where is it?"

I pretended I didn't hear his question. Instead I told him I was going to visit our friend Lucresi. "He will be able to tell me if the wine is really Amontillado," I said.

Fortunato laughed in my face. "Lucresi cannot tell Amontillado from vinegar."

I smiled to myself and said "But some people say that he is as good a judge of wine as you are.

a-What can be the intentions of Montresor to tell this story about the Amontillado for the Fortunato, if he says he'll ask for help of Lucresi? And why did Montresor smiled to himself when Fortunato said that Lucresi couldn't help him?

_____
_____

b-Do you think Montresor have a plan? Why does he say: "some people say that Lucresi is as good a judge of wine as you are."?

_____
_____

c-What kind of feelings does Montressor want to awake in Fortunato? What for?

_____
_____

6-In the previous parts you saw that Montresor is trying to do something against Fortunato, and knew he is planning to use the "weak spot" of Fortunato: the love for wine. But what exactly is he planning? Read and try answers the following questions:

Fortunato grabbed my arm. "Take me to it," he said. "I'll taste the Amontillado for you."

"But my friend," I protested, "it is late. The wine is in my wine cellar, underneath the palace. Those rooms are very damp and cold and the walls drip with water."

"I don't care," he said. "I am the only person who can tell you if your wine man has cheated you. Lucresi cannot!"

Fortunato turned, and still holding me by the arm, pulled me down the street to my home. The building was empty. My servants were enjoying carnival. I knew they would be gone all night.

I took two large candles, lit them and gave one to Fortunato. I started down the dark, twisting stairway with Fortunato close behind me. At the bottom of the stairs, the damp air wrapped itself around our bodies.

a-Montresor got to persuade Fortunato to see the Amontillado, what do you think he plans to do there, in the "wine cellar underneath the palace"?

_____
_____

b-What do you think about this story? For you this story is:



HAPPY



SAD



SUSPENSE / MYSTERY

c-What makes you have this thought? Can you cite something that proves you're right?

_____
_____

d-Tick the right information:

( ) Montresor has feelings of hate against Fortunato.

( ) Fortunato is a good friend and Montresor loves to be with him.

( ) Fortunato loves wine, this is his weak spot.

( ) Montresor wants to revenge Fortunato.

( ) Montresor and Fortunato are going to the wine cellar underneath the palace to prove the Amontillado.

( ) Montresor and Fortunato are going to celebrate the carnival.

e-These are the information you have so far now. What do you think will happen next?

_____
_____
_____
_____

Student: _____ Date: _____

1- Can you remember what happened to the story so far? Match the sentences according to the right sequence of events:

( ) Montresor wants to revenge Fortunato.

( ) Montresor said Fortunato he has a cask of Amontillado, but he is not sure if it's true.

( ) Fortunato hurt Montressor's feelings a thousand times during the years of their childhood.

( ) Montresor met Fortunato on one night of Carnival.

( ) Montresor and Fortunato are going to the wine cellar underneath the palace to prove the Amontillado.

( ) Fortunato loves wine and this is his weak spot.

( ) Montresor has feelings of hate against Fortunato.

( ) Montresor said he wanted Lucresi to help with the wine.

2- Let's continue to read the short story:

I took two large candles, lit them and gave one to Fortunato. I started down the dark, twisting stairway with Fortunato close behind me. At the bottom of the stairs, the damp air wrapped itself around our bodies.

"Where are we?" Fortunato asked. "I thought you said the cask of Amontillado was in your wine cellar.

"It is," I said. "The wine cellar is just beyond these tombs where the dead of my family are kept. Surely, you are not afraid of walking through the tombs.

He turned and looked into my eyes. "Tombs?" he said. He began to cough. The silver bells on his cap jingled.

"My poor friend," I said, "how long have you had that cough?"

"It's nothing," he said, but he couldn't stop coughing.

"Come," I said firmly, "we will go back upstairs. Your health is important. You are rich, respected, admired, and loved. You have a wife and children. Many people would miss you if you died. We will go back before you get seriously ill. I can go to Lucresi for help with the wine."

"No!" he cried. "This cough is nothing. It will not kill me. I won't die from a cough."

"That is true," I said, "but you must be careful." He took my arm and we began to walk through the cold, dark rooms. We went deeper and deeper into the cellar.

_____

_____

b) Why do you think Montresor seems to be worried with Fortunato's health?

c) What do the quotes mean in the story?

d) Look at the sentences and match according to the right sequence:

1) "My poor friend," I said, "how long have you had that cough?"
2) I took two large candles, lit them and gave one to Fortunato.

( ) Reporting the narrator's words.

( ) Reporting the words said for a character.

e) Circle the direct speech in the part you have just read and practice the dialogue with your partner.

3- Pay attention at the next actions:

Finally, we arrived in a small room. Bones were pushed high against one wall. A doorway in another wall opened to an even smaller room, about one meter wide and two meters high. Its walls were solid rock.

"Here we are," I said. "I hid the cask of Amontillado in there." I pointed to the smaller room. Fortunato lifted his candle and stepped into the tiny room. I immediately followed him. He stood stupidly staring at two iron handcuffs chained to a wall of the tiny room. I grabbed his arms and locked them into the metal handcuffs. It took only a moment. He was too surprised to fight me.

I stepped outside the small room.

"Where is the Amontillado?" he cried.

"Ah yes," I said, "the cask of Amontillado." I leaned over and began pushing aside the pile of bones against the wall. Under the bones was a basket of stone blocks, some cement and a small shovel. I had hidden the materials there earlier. I began to fill the doorway of the tiny room with stones and cement.

a) Do you think Fortunato was afraid when he came to the place "where the Amontillado was"?

b) What did Montresor do with Fortunato when they arrived in the dark room?

c) What do you think Montresor will do? What does he want to do with these things: blocks, cement and shovel?

4- Let's continue reading:

By the time I laid the first row of stones Fortunato was no longer drunk. I heard him moaning inside the tiny room for ten minutes. Then there was a long silence.

I finished the second and third rows of stone blocks. As I began the fourth row, I heard Fortunato begin to shake the chains that held him to the wall. He was trying to pull them out of the granite wall.

I smiled to myself and stopped working so that I could better enjoy listening to the noise. After a few minutes, he stopped. I finished the fifth, the sixth and the seventh rows of stones. The wall I was building in the doorway was now almost up to my shoulders.

Suddenly, loud screams burst from the throat of the chained man. For a moment I worried. What if someone heard him? Then I placed my hand on the solid rock of the walls and felt safe. I looked into the tiny room, where he was still screaming. And I began to scream, too. My screams grew louder than his and he stopped.

a) When Fortunato realized he was arrested, what was his reaction?

b) What should be the feeling of Montresor when he walled Fortunato alive?

c) Fortunato tried to call for help, but nobody could hear him. And you, what would you do?

It was now almost midnight. I finished the eighth, the ninth and the tenth rows. All that was left was a stone for the last hole in the wall. I was about to push it in when I heard a low laugh from behind the stones.

The laugh made the hair on my head stand up. Then Fortunato spoke, in a sad voice that no longer sounded like him.

He said, "Well, you have played a good joke on me. We will laugh about it soon over a glass of that Amontillado. But isn't it getting late. My wife and my friends will be waiting for us. Let us go."

"Yes," I replied, "let us go."

a) Fortunato said that Montresor was doing a joke with him. Do you think he was really thinking about it or he said it because he was desperate?

_____

_____

6- Pay attention at the end of the story:

I waited for him to say something else. I heard only my own breathing. "Fortunato!" I called. No answer. I called again. "Fortunato!" Still no answer.

I hurried to put the last stone into the wall and put the cement around it. Then I pushed the pile of bones in front of the new wall I had built.

That was fifty years ago. For half a century now, no one has touched those bones. "May he rest in peace!"

a) Do you think Montresor was happy with what he did against Fortunato?

_____

_____

b) Did you imagine Montresor was planning to wall Fortunato?

_____

_____

c) Did anyone discover what Montresor did? Was he punished?

_____

_____

7- The elements appear in the story with an organization, because it's necessary to consider a connection between the beginning, middle and end. So, in the narrative sequence, there are five phases: **initial situation; complication; action phase; resolution; final situation.**

So, match the sentences according to the right sequence:

(1) **initial situation**

(2) **complication**

(3) **action phase**

(4) **resolution**

(5) **final situation**

( ) Fortunato turned, and still holding me by the arm, pulled me down the street to my home. The building was empty. My servants were enjoying carnival. I knew they would be gone all night.

( ) Late one evening during carnival season, I happened to meet Fortunato on the street. He was going home alone from a party. Fortunato was beautiful in his silk suit made of many colors: yellow, green, purple and red. On his head he wore an orange cap, covered with little silver bells. I could see he had been drinking too much wine. He threw his arms around me. He said he was glad to see me.

( ) He hurt my feelings a thousand times during the years of my childhood. I never showed my anger, however. So, he thought we were good friends. But I promised myself that one day I would punish Fortunato for his insults to me.

( ) I called again. "Fortunato!" Still no answer.
I hurried to put the last stone into the wall and put the cement around it. Then I pushed the pile of bones in front of the new wall I had built.
That was fifty years ago. For half a century now, no one has touched those bones. "May he rest in peace!

( ) "Here we are," I said. "I hid the cask of Amontillado in there." I pointed to the smaller room. Fortunato lifted his candle and stepped into the tiny room. I immediately followed him. He stood stupidly staring at two iron handcuffs chained to a wall of the tiny room. I grabbed his arms and locked them into the metal handcuffs. It took only a moment. He was too surprised to fight me.

8- Let's talk about the elements of the short story in this story. Pay attention at the box, then read the excerpts of the story and answer the questions below to find these elements:

CHARACTERS	**SETTING**	**PLOT**	**ATMOSPHERE**
THEME	**POINT OF VIEW**		**STYLE**

1- “Fortunato and I both were members of very old and important Italian families.”
“Instead I told him I was going to visit our friend Lucresi”

a) How many and who are the people in this story
_____
_____.

b) Here we found the _____.

2- “Late one evening during carnival season, I happened to meet Fortunato on the street.”
‘‘The wine cellar is just beyond these tombs where the dead of my family are kept.”

a) Where and when does this story happen? _____.
b) In these excerpts we can find the _____.

3- “I started down the dark, twisting stairway with Fortunato close behind me. At the bottom of the stairs, the damp air wrapped itself around our bodies.”
“He turned and looked into my eyes."Tombs?" he said.”
“Bones were pushed high against one wall.”

a) What did you feel reading that? _____.
b) It’s about the _____.

4- “Deep in my heart I hated him, but I never said or did anything that showed him how I really felt. When I smiled at him, he thought it was because we were friends.”

a) Remove the subject of the sentences. _____.
b) Who tells this story? _____.
c) We found the _____.

5- “I promised myself that one day I would punish Fortunato.”

a) In this sentence above we can find the essence of the story, which is
_____.
b) This is the _____.

6- Fortunato hurt the feelings of Montresor many times. So, Montresor swore to revenge Fortunato. In one night of the Carnival, Montresor found Fortunato and got to persuade Fortunato to see the Amontillado which he supposedly has in the dark rooms of his palace. When they arrive in the dark room, Montresor locked the Fortunato's arms into the metal handcuffs. Then Montresor built a wall in the entrance to the crypt, leaving Fortunato inside. For fifty years no one disturbs them.

a) You have just read the whole sequence of events in the story. So here we have the _____.

7- “I grabbed his arms and locked them into the metal handcuffs.
[...] I leaned over and began pushing aside the pile of bones against the wall. Under the bones was a basket of stone blocks, some cement and a small shovel. I had hidden the materials there earlier. I began to fill the doorway of the tiny room with stones and cement. [...]I hurried to put the last stone into the wall and put the cement around it. Then I pushed the pile of bones in front of the new wall I had built.
That was fifty years ago. For half a century now, no one has touched those bones. "May he rest in peace!"

a) Do you imagine Montresor would leave Fortunato arrested to die? _____.

b) Did you be surprise with the end of the story?_____.

c) As we saw, the author is careful with the events of his story, creating a surprising end. And one of the literary resources used by him it's the irony. What do you know about irony?
_____
_____.

d) Where can we find these ironies?
_____
_____
_____
_____
_____.

e) So, with this information about how the author creates his story, we found the_____.

9- Watch the video:

http://www.youtube.com/watch?v=LBC7Rown13Q

Now, pay attention at the music. Match according to the correct sequence:

( ) (What are these chains that are binding my arm?)
Part of you dies each passing day
(Say it's a game and I'll come to no harm)
You'll feel your life slipping away

( ) Sheltered inside from the cold of the snow
Follow me now to the vault down below
Drinking the wine as we laugh at the time
Which is passing incredibly slow

( ) You who are rich and whose troubles are few
May come around to see my point of view
What price the Crown of a King on his throne
When you're chained in the dark all alone
(Spare me my life only name your reward)
Part of you dies each brick I lay
(Bring back some light in the name of the Lord)
You'll feel your mind slipping away

( ) BY the last breath of the four winds that blow
I'll have revenge upon Fortunato
Smile in his face I'll say "come let us go
I've a cask of Amontillado"

UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO NORTE DO PARANÁ

Student: _____ Date: _____

Objectives: To explore the linguistic discursive capacity

1-Here are some important information about the short story we read. Match them according the correct sequence:

1) Author	( ) Short story
2) First Published	( ) A dark room underneath of a palace
3) Type of plot	( ) Edgar Allan Poe
4) Setting	( ) 1846
5) Mean characters	( ) Horror
6) Genre	( ) Somewhere in the Europe
7) Place	( ) Montressor and Fortunato

2-Look at the subjects below and justify them in the story:

1) Memory _____
2) Hate and revenge _____
3) Horror _____
4) Catacombs _____
5) Wine _____
6) Fantasies and many colors _____

3-Look at the excerpt and pay attention to the highlighted words.

> Fortunato was **bigger**, **richer** and **more handsome** than I was. And he enjoyed making me look like a fool. He hurt my feelings a thousand times during the years of my childhood. I never showed my anger, however. So, he thought we were good friends. But I promised myself that one day I would punish Fortunato for his insults to me.

a) Can you say what the bold words mean?

_____

b) The comparatives adjectives have the function of comparing one thing with another one. So, what is the function of these comparatives in the story?



_____
_____

4-Look at the words below and create phrases using the comparatives:

1) Dark:

_____

2) Cold:

_____

3) Small:

_____

4) Respected:

_____

5- We have already seen that the direct speech reports the words of the characters. Now, look at the excerpts and pay attention to the highlighted words:

→ "But my friend," I **protested**, "it is late. The wine is in my wine cellar, underneath the palace. Those rooms are very damp and cold and the walls drip with water."

→ "Where are we?" Fortunato **asked**. "I thought you said the cask of Amontillado was in your wine cellar."

→ "Where is the Amontillado?" he **cried.**
"Ah yes," I **said**, "the cask of Amontillado."

→ "Fortunato!" I **called**. No answer. I **called** again. "Fortunato!" Still no answer.

a) In your opinion, what is their function?

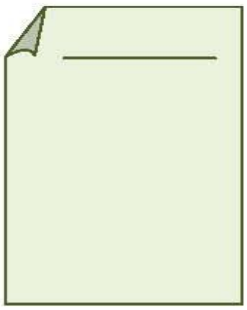
_____

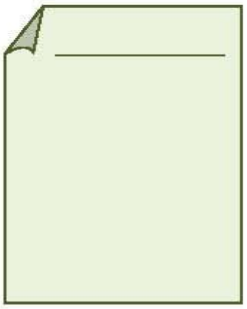
b) These verbs explain the character's speech, demonstrating the intonation, for example. So, let's practice the narration doing what the verbs ask.

1- Now, Circle the verbs in the excerpts in exercise 4. How many different verbal tenses are there?

_____

2- Write the verbs you found in the boxes below.





6-What is the function of these two verbal tenses in the story? Use the phrase below to justify your answer.

"Where is the Amontillado?" he cried.

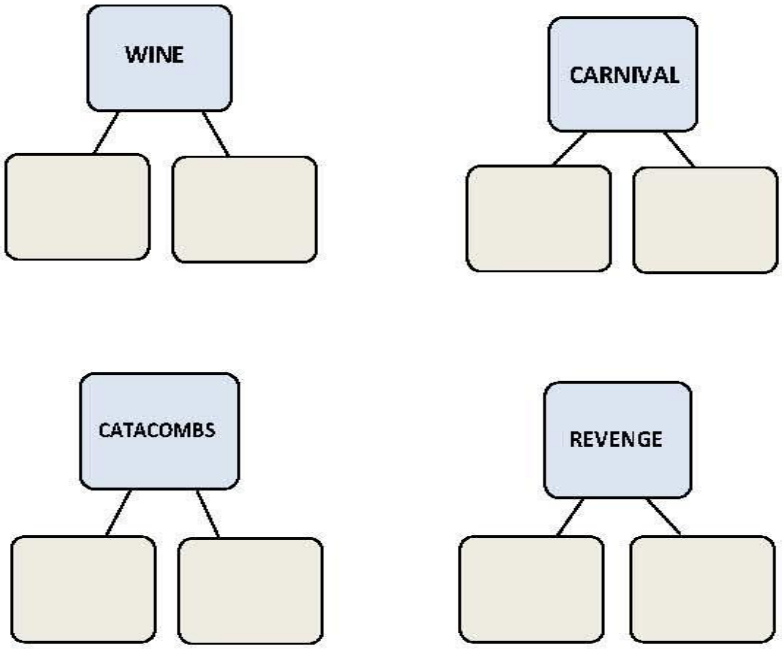
_____
_____
_____

7-Complete the excerpt using the verbs in the box:

followed	**locked**	**stood**	**pointed**	**grabbed**	**took**
hid	**was**	**lifted**	**stepped**	**said**	**are**

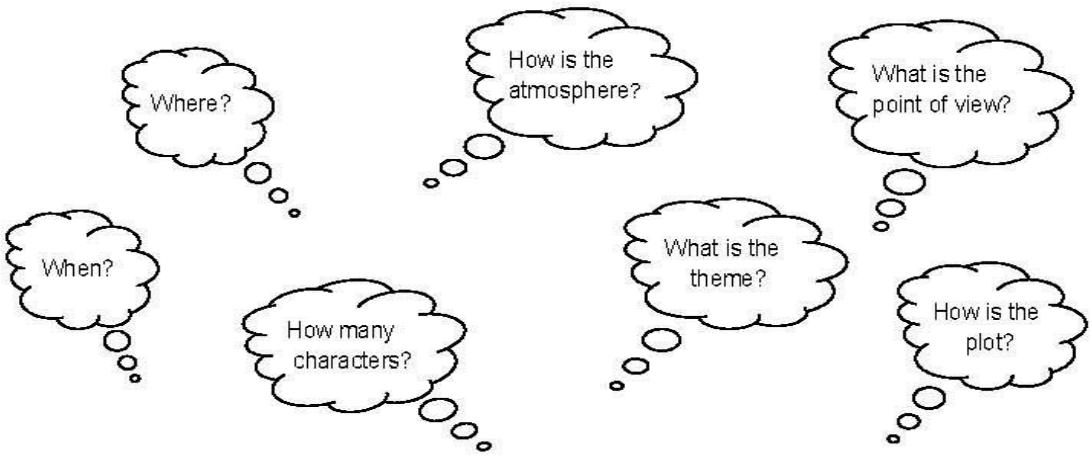
"Here we _____," I_____. "I _____the cask of Amontillado in there." I _____ to the smaller room. Fortunato _____ his candle and_____ into the tiny room. I immediately _____ him. He _____ stupidly staring at two iron handcuffs chained to a wall of the tiny room. I _____ his arms and _____them into the metal handcuffs. It _____only a moment. He _____too surprised to fight me.

8-Do you remember these words? Let's complete with more two words, but now, think about the story.



UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO NORTE DO PARANÁ

9-You have already known about short stories, Edgar Allan Poe and his story *The cask of amontillado*. Now, it's your turn to create a short story and use all the elements you learned.



Title: _____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

APÊNDICE G

PARTE V

CAPÍTULO I – OS LIVROS DIDÁTICOS APROVADOS PELO PNLD: INDÍCIOS E CONSTATAÇÕES.

1.1. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

O PNLD, um programa do Governo Federal, busca subsidiar o trabalho do professor em sala de aula ao distribuir livros didáticos gratuitamente aos alunos da rede básica de ensino.

Para garantir a qualidade dos livros adotados, a equipe de avaliação do Ministério da Educação, composta por professores universitários e também da rede básica de ensino, faz uma análise baseada em critérios definidos e divulgados a todos os interessados em participar com a sua publicação. Após avaliação, divulga-se a listagem dos livros e coleções aprovados no Guia de Livros Didáticos, um material distribuído a todas as escolas públicas e que contém resenhas das coleções para que o professor possa escolher aquelas que mais se adequem ao Projeto Político Pedagógico de sua escola.

O Programa, que ocorre em ciclos trienais alternados, atende a todos os seguimentos educacionais, sendo: ensino fundamental I e II e ensino médio. No ensino médio, foco de nossa pesquisa, o Programa contempla livros didáticos de matemática, geografia, história, física, química, biologia, sociologia, filosofia, língua portuguesa e língua estrangeira, podendo ser inglês ou espanhol.

O Guia de Livros Didáticos PNLD 2012 de Língua Estrangeira Moderna para o ensino médio foi publicado em 2011, pelo Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Importante destacar que é a primeira vez que o componente curricular Língua Estrangeira Moderna foi incluído pelo PNLD na área de Linguagem, Códigos e suas tecnologias, dando o merecido reconhecimento da importância do papel da Língua Estrangeira Moderna na formação do indivíduo.

Com um total de sessenta e sete páginas, o Guia é composto de seis sessões, sendo: 1) apresentação, 2) as coleções selecionadas, 3) quadro

comparativo das coleções de língua estrangeira moderna, 4) ficha de avaliação, 5) resenhas de espanhol e 6) resenhas de inglês.

A apresentação tem como destinatário o(a) professor(a) que irá analisar a coleção a ser adotada para seus alunos. Em seguida, nas coleções selecionadas, encontramos os critérios eliminatórios comuns a todas as áreas e os critérios eliminatórios específicos da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Língua Estrangeira Moderna.

Após as informações sobre as coleções selecionadas, podemos visualizar, de modo sintético, o quadro comparativo das coleções de língua estrangeira moderna. O referido quadro oferece informações sobre o quanto cada coleção atende aos critérios de avaliação que foram especificados pelo Programa.

A ficha de avaliação, organizada em onze blocos, garante aos avaliadores um instrumento para registro dos critérios gerais e específicos sobre cada volume das coleções, considerando o Livro do Aluno, Manual do Professor e CD em áudio.

Na seção de resenhas de espanhol, podemos encontrar as resenhas das três coleções selecionadas, do total de doze participantes. Portanto, nove coleções foram excluídas.

Por fim, nas resenhas de inglês, temos acesso à descrição das sete coleções selecionadas, das vinte participantes. Portanto, um total de treze coleções que não atenderam aos critérios de avaliação exigidos pelo Programa.

As coleções de inglês que foram aprovadas são: *English for all, Freeway, Globetrekker, On Stage, Prime, Take Over* e *Upgrade*. As resenhas dos livros mencionados sintetizam os critérios de avaliação e estão divididas em: 1) visão geral, 2) descrição, 3) análise e 4) em sala de aula.

A partir da nossa proposta de pesquisa de abarcar a forma como os gêneros literários são tratados nos material didáticos, especificamente aqueles aprovados pelo PNLD, apresentamos, a seguir, o levantamento da organização textual de cada coleção, considerando todos os gêneros textuais apresentados, bem como a análise daqueles que se intitulam como literários. Ressaltamos que a quantificação dos gêneros nas tabelas refere-se àqueles que são tratados como principais nas atividades, no sentido de que o nosso objetivo não era o de apresentar uma quantificação exata, mas sim uma referência dos gêneros abordados.

CAPÍTULO II - *ENGLISH FOR ALL*

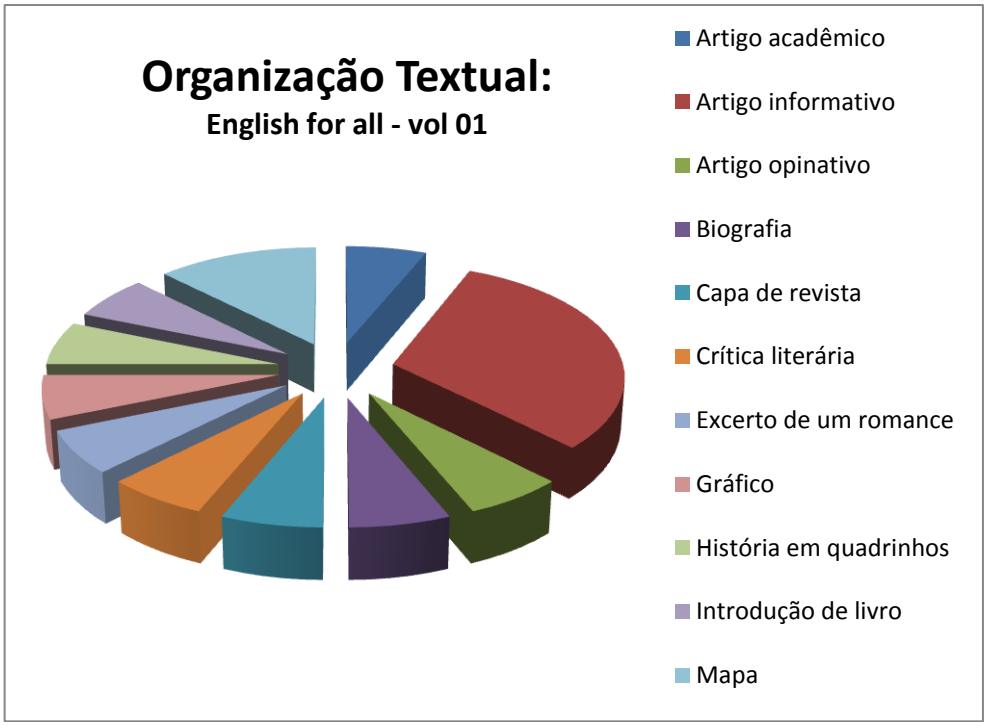
A coleção foi publicada pela Editora Saraiva, em 2010, pelas autoras Eliana Aun, Maria Clara Prete de Moraes e Neuza Bilia Sansanovics. Todas as autoras são licenciadas em Português/Inglês e trabalham na rede particular de ensino de São Paulo.

A coleção é composta por três volumes, organizadas em dez unidades cada. Ao longo das unidades há duas propostas de projetos e uma autoavaliação após a quinta unidade e outra após a décima. Ainda, ao final, há uma seção chamada *Grammar Reference*, listagem de verbos irregulares e um glossário.

2.1. Organização textual – English for all volume 01.

No primeiro volume da coleção *English for all,* encontramos onze tipos diferentes de organização textual, sendo: artigo acadêmico (1), mapa (2), artigo informativo (5), história em quadrinhos (1), introdução de livro (1), biografia (1), capas de revistas (1), **excerto de um romance** (1), **crítica literária** (1), artigo opinativo (1) e gráfico (1), totalizando onze tipos de gêneros textuais trabalhados ao longo das dez unidades.

Gráfico xxx: Organização textual – *English for all* - volume 01



Dentre os gêneros textuais apresentados, destacamos os gêneros excerto de um romance e crítica literária por pertencerem à esfera literária.

2.1.1. *English for all* volume 01: gênero textual **excerto de um romance.**

Das dez unidades que compõem o primeiro volume da coleção *English for all*, apenas a unidade oito apresenta alguma relação com o gênero da esfera literária. A referida unidade intitulada *Enjoying reading*, distribuída em nove páginas, busca incentivar a leitura por meio da emoção e divertimento.

Há dois textos principais na unidade que tratam da obra *The Great Gatsby* e de seu autor F. Scott Fitzgerald. O primeiro texto, composto por duas partes e uma figura, apresenta nas primeiras nove linhas informações sobre o ano de publicação da obra, breve informação sobre o autor, seguido do enredo que destaca o cenário, narrador e personagens. Na segunda parte do primeiro texto, com vinte e uma linhas, temos um excerto de uma conversa entre dois personagens, extraído do próprio romance publicado em 1974.

As atividades, distribuídas em seis páginas, compõem-se de *Pre-reading* e *Post-reading*. Nas duas atividades de *Pre-reading*, o aluno deve buscar informações gerais no texto no que diz respeito ao seu gênero, fonte e autoria, além de incentivar o conhecimento prévio.

Nas atividades de *Post-reading*, distribuídas em *Comprehension, Thinking about the text, Vocabulary Study, Vocabulary Expansion, Listening Activity, Language in Use, Communicative Activity* e *Writing*, buscam, na medida do possível, tratar do gênero literário, sem, contudo, propor uma produção escrita ao final, de modo que o aluno pudesse apreender o gênero, uma vez que sugere a escrita de um parágrafo com o objetivo de recomendar um livro indicado pelos alunos.

Quadro XXX- Síntese das atividades *English for all* - volume 01 – gênero excerto de romance.

Atividades Pre-reading	**Objetivos**	**Capacidades de Linguagem**	**Relação com o gênero literário**	**Idioma utilizado.**
Text 01 – A	Reconhecer o gênero textual	CA	Obra literária/livro.	LI
Text 01 – B	Identificar fonte e autoria	CA	Autor americano modernista.	LI
Text 01 – C	Ativar conhecimento prévio.	CA	Imagem de dois personagens do filme The Great Gatsby (1974)	LP
Atividades Post-reading *(comprehension)*	**Objetivos**	**Capacidade de Linguagem**	**Relação com o gênero literário**	
Text 01 – A	Marcar a opção correta de acordo com a temática do excerto.	CA/CD	Reconhecimento da relação entre os personagens que dialogam no excerto.	LI
Text 01 – B	Responder a perguntas específicas sobre o texto.	CD/CLD	Compreensão sobre o enredo, mais especificamente sobre as ações de um determinado personagem.	LP
Text 01 – C	Identificar os sentimentos expressos no excerto.	CD/ CLD	Sentimentos expressos pelos personagens	LI
Text 01 – D	Reconhecer a alternativa que contém o significado geral de determinados trechos.	CD/CLD	Compreensão de trechos da narrativa.	LI/LP

Além das atividades supracitadas, há duas perguntas gerais, em língua portuguesa, sobre o texto. Após, no *Vocabulary Study*, os alunos devem buscar palavras específicas no texto que correspondam ao solicitado. Ainda, na mesma seção, há uma atividade, em língua inglesa, para que os alunos classifiquem as palavras de acordo com o seu campo semântico, sendo: sentimentos, idade, partes do corpo e sensações. Há, também, o *Vocabulary Expansion*, onde os alunos lidam com vocabulário relacionado a partes e objetos da casa.

No *listening activity*, os alunos devem ouvir um trecho do conto *King Midas and the Golden Touch*, cuja autoria não é mencionada. Sabe-se apenas que se trata de uma história envolvente, de aventuras e imaginação. O objetivo dessa é o de marcar as opções corretas seguindo o trecho ouvido.

Outro excerto apresentado do *The Great Gatsby* aparece na atividade seguinte, na seção *Language in Use*, onde o aluno deve completar os espaços de um texto com frases da obra que já aparecem em destaque. A segunda atividade da mesma seção busca fazer com que o aluno desembaralhe um diálogo entre dois personagens fictícios que discutem a obra mencionada anteriormente.

Por fim, como atividades finalizadoras, há a *Communicative Activity*, que solicita ao aluno contar ao seu colega algo que ele estava fazendo em um determinado período no dia anterior e o mesmo deve ser feito pelo seu parceiro. Por fim, há *writing*, onde o aluno deve escrever um parágrafo recomendando um livro de sua preferência. As recomendações seriam postadas no *blog* da escola.

Como podemos perceber, o gênero excerto de romance é utilizado de forma muito sutil no que diz respeito aos elementos literários que o compõem. Embora haja atividades que busquem ativar o reconhecimento do mesmo, elas situam-se na superficialidade. Além disso, há uma mudança do gênero romance para conto, sem levar o aluno à percepção de que tais gêneros textuais se apresentam de forma diferenciada.

2.1.2. *English for all* volume 01: gênero textual **crítica literária** (1),

O gênero textual crítica literária é apresentado no segundo texto da unidade oito. Essa parte, distribuída em três páginas, está dividida em duas atividades *Pre-reading* e quatro atividades *Post-reading*. O texto é composto por dezoito linhas e uma figura e foi escrito por Emma Beare, em seu livro *501 Must-Read Books*, publicado pela *Bounty Books*, em 2006. O texto pode ser acompanhado em áudio.

QuadroXXX- Síntese das atividades *English for all* - volume 01 – gênero crítica literária.

Atividades *Pre-reading*	**Objetivos**	**Capacidades de Linguagem**	**Relação com o gênero literário**	**Idioma utilizado.**
Text 02 - A	Completar o trecho com informações do texto (resenha).	CLD	Informações específicas sobre o autor.	LI
Text 02 - B	Buscar informações específicas	CLD	Referência da resenha crítica sobre o autor e sua obra.	LI
Atividades *Post-reading (comprehension)*	**Objetivos**	**Capacidade de Linguagem**	**Relação com o gênero literário**	
Text 02 – A	Levar o aluno a identificar a diferença entre resumo e crítica.	CD/CLD	Reconhecimento dos elementos da narrativa do romance (resumo da obra) e de trechos que compõem a voz do crítico literário.	LI
Text 02 – B	Responder a perguntas específicas sobre o texto.	CD/CLD	Identificação do narrador, personagens, ações e sentimentos.	LI
Text 02 - C	Identificar as informações falsas e verdadeiras.	CD/CLD	Verificação das ações e identificação dos personagens.	LI
Text 02 - D	Coompreender um trecho retirado da crítica literária escrita por Emma Beare.	CLD	Compreensão do estilo e voz do narrador da obra literária.	LI

As atividades relacionadas ao gênero crítica literária trazem mais informações sobre o gênero literário e buscam fazer com que o aluno reflita sobre tais aspectos. Apesar disso, a produção escrita ou mesmo oral poderiam contemplar tais aspectos de modo que o aluno os colocasse em prática.

Ainda, após a atividade D, o aluno é levado a responder, em português, sobre o hábito de ler resenhas antes de ler livros e/ou filmes, questionando sobre o tipo de influência que a leitura de uma resenha crítica poderia ter antes de suas escolhas.

2.2. Organização textual – *English for all* volume 02.

No segundo volume da coleção *English for all* , identificamos doze tipos diferentes de organização textual, sendo: anúncio publicitário (1), artigo de divulgação científica (2), artigo técnico (1), artigo de opinião (2), artigo informativo (3), artigo institucional (1), citação (1), **conto** (2), depoimento (2), entrevista (1), **resenha** (1) e trecho de um guia turístico (1).

Gráfico XXX- Organização textual – *English for all* - volume 02



Dos doze tipos diferentes de organização textual, apenas duas pertencem à esfera literária, os gêneros textuais conto e resenha literária. A maior ocorrência é do gênero artigo informativo (3), seguido pelo artigo de divulgação científica (2), artigo de opinião (2), conto (2) e depoimento (2). Os demais apesentam apenas uma ocorrência.

2.2.1. *English for all* volume 02: gênero textual conto – unidade 01.

O gênero textual conto está presente nas unidades um (1) e sete (7) do *English for all* volume 02, intituladas *What is your favorite type of book* e *Talking about prejudice*, respectivamente.

A primeira unidade é composta por dois textos e doze páginas. O primeiro texto, *Kiss Kiss*, é deu autoria de Roald Dahl, pulicado pela Penguin Books, em 1959. O

conto, distribuído em duas páginas, possui três figuras e cinquenta e duas (52) linhas, além disso, há um total de dez (10) páginas que compõem a primeira parte, somando texto e atividades.

Quadro XXX- Organização textual – *English for all* - volume 02 – gênero textual conto – unidade 01

Atividades Pre-reading	**Objetivos**	**Capacidades de Linguagem**	**Relação com o gênero literário**	**Idioma utilizado.**
Text 01	Identificar informações sobre o livro, autor, local e momento da impressão.	CA, CLD	Conhecimento sobre o contexto de produção da obra.	LI
Atividades Post-reading *(comprehension)*	**Objetivos**	**Capacidade de Linguagem**	**Relação com o gênero literário**	
Text 01 - A	Completar frases com informações sobre os personagens e ações.	CD, CLD	Identificação e descrição dos personagens e suas ações.	LI
Text 01 - B	Marcar a frase correta de acordo com o seu enredo.	CD, CLD	Verificação do enredo	LI
Text 01 - C	Responder questões sobre o personagem principal.	CD, CLD	Ações e impressões do personagem principal.	LI
Text 01 - D	Identificar a fala dos personagens	CD, CLD	Reconhecimento das falas segundo seu personagem.	LI
Text 01 - E	Encontrar informações específicas	CLD	Informações sobre local e idade.	LI

Após a seção *comprehension,* há cinco atividades da seção *Thinking abou the text,* em língua portuguesa. A primeira leva em consideração o reconhecimento do texto com o seu respectivo gênero, a exemplo de comédia, aventura, romance, entre outros. Após, o aluno deve justificar a sua resposta, exemplificando-a. Por fim, o aluno relaciona um determinado ditado popular com o conto em questão.

Em *Vocabulary Study* e *Vocabulary Expansion*, há atividades relacionadas com o conto, além de outras que consideram a aquisição de novo vocabulário. Em *Listening Activity*, o aluno ouve uma conferência dada por certa escritora e assinala as alternativas corretas. Tais atividades consideram informações sobre o livro, momento da entrevista e opiniões.

A próxima atividade, *Language in Use*, solicita a leitura e o preenchimento de lacunas de textos que expressam a opinião de duas pessoas sobre os livros que leram. Em seguida, há textos em formato de *blogs*, com informações de adolescentes sobre suas preferências de leitura. Para essa atividade, há três perguntas específicas em língua inglesa.

Por fim, em *Communicative Activity*, o aluno deve identificar o tipo de livro que seus colegas gostam e seu respectivo título, para então descobrir se há preferências em comum. Na última seção, *Writing*, o aluno deve escrever uma resenha sobre um livro que leu e gostou, seguindo alguns tópicos sugeridos.

A primeira parte da unidade busca envolver a temática e vocabulário pertinentes ao texto apresentado, considerando o texto como eixo norteador. Há a apresentação de um conto, de resenhas críticas e, por fim, a proposta de uma resenha crítica. Entretanto, há pouca referência aos elementos constitutivos do conto.

2.2.2. *English for all* volume 02: resenha literária

Como continuidade da unidade um (01), há o texto dois (02) que trata de uma resenha literária. As atividades, distribuídas em duas páginas, apresentam *Pre-reading*, texto em formato de *blog*, composto de uma imagem e vinte e quatro (24) linhas, além da seção *comprehension*.

Quadro XXX- Organização textual – *English for all* - volume 02 – gênero textual resenha – unidade 01

Atividades Pre-reading	**Objetivos**	**Capacidades de Linguagem**	**Relação com o gênero literário**	**Idioma utilizado.**
Text 02	Buscar informações específicas	CD, CLD	Identificação do autor do livro resenhado, data, local e suporte	LI

	sobre o contexto de produção.		da publicação da resenha literária.	
Atividades Post-reading *(comprehension)*	**Objetivos**	**Capacidade de Linguagem**	**Relação com o gênero literário**	
Text 02 - A	Reconhecimento dos aspectos básicos que constituem uma resenha: resumo e avaliação da obra.	CLD	Transcrição de trechos avaliativos da obra literária.	LI/LP
Text 02 - B	Identificar quais histórias do livro estão resumidas na resenha.	CLD	Identificação do enredo	LI/LP
Text 02 - C	Responder perguntas sobre a resenha.	CD,CLD	Identificação do público-alvo da resenha e ponto de vista sobre a avaliação de um conto.	LI/LP

Após a *comprehension*, há quatro (04) perguntas em língua portuguesa que consideram gosto, conhecimento sobre contistas e contos já lidos, leitura de resenhas e opinião sobre elas. A segunda parte da unidade um (01) reforça elementos de uma resenha crítica já exemplificada anteriormente, inclusive com proposta de produção escrita, como já mencionado.

2.2.3. *English for all* volume 02: gênro conto/artigo – unidade 07.

A unidade sete (07) – *Talking about prejudice* – é composta por oito (08) páginas e dois textos. O primeiro, caracterizado por nós como um conto, foi extraído do *Ladies´ Home Journal* em Dezembro de 1997, publicado na seção artigos. O segundo é um artigo de opinião, retirado do *Institute for the Healing of Racism*, de Utah, e não possui data de publicação.

O texto um (01) possui vinte e uma linhas, uma figura e está distribuído em duas páginas. Há três perguntas de *Pre-reading* e as sessões *Compreension,*

Thinking about the text, Vocabulary study and expansion, Listening activity, Language in use, Communicative activity e *Writing.*

Quadroxxx- Organização textual – *English for all* - volume 02 – gênero textual conto - unidade 07

Atividades *Pre-reading*	**Objetivos**	**Capacidades de Linguagem**	**Relação com o gênero literário**	**Idioma utilizado.**
Text 01	Identificar alternativas corretas – contexto de produção	CA	Reconhecimento do título e figuras, bem como tempo em que se passa a história.	LI
Atividades *Post-reading (comprehension)*	**Objetivos**	**Capacidade de Linguagem**	**Relação com o gênero literário**	
Text 01 – A	Identificar o gênero.	CD	Reconhecimento do gênero.	LI
Text 01 – B	Escrever verdadeiro ou falso, de acordo com as afirmações apresentadas e explicar as falsas.	CD,CLC	Compreensão do enredo.	LI
Text 01 – C	Encontrar informações específicas.	CD, CLD	Identificação de informações específicas que compõem o enredo.	LI
Text 01 – D	Responder perguntas sobre o texto.	CLD	Objetos que compõem a história e ações dos personagens.	LI/LP
Text 01 - E	Explicar a citação de um personagem.	CLD	Fala de um personagem.	LI/LP

Após a seção *Comprehension,* há *Thinking about the text*, com três atividades que fazem inferências sobre o texto, de forma a discutir a temática preconceito. Em *Vocabulary study*, temos atividades que consideram o vocabulário mais específico do texto e, em *Vocabulary expansion*, palavras relacionadas à temática do texto, mas de forma mais abrangente.

Em *Listening activity,* o aluno deve enumerar os espaços de acordo com as frases que faltam no texto, uma mensagem sobre preconceito do ator Vincent Price. Na seção *Language in use*, trabalha-se com vocabulário em textos não autênticos. Em *Communicative activity*, busca-se encontrar alguém na sala que já viu exemplos de preconceito a fim de relatar e registrar de forma escrita. Por fim, o *Writing* propõe que o aluno imagine estar fazendo parte de um concurso na *internet* com a temática preconceito. Os participantes devem sugerir frases para que sejam impressas em camisetas.

O segundo texto, um artigo de opinião, composto por uma figura e treze linhas, é utilizado de modo a ampliar as discussões acerca da temática da unidade. Com três atividades sobre o texto, a primeira trata de perguntas específicas, o segundo, de registro de frases de acordo com o solicitado e, o terceiro, da explicação sobre um trecho do texto. Não há produção escrita.

2.3. Organização textual – *English for all* volume 03.

No terceiro volume, há doze tipos diferentes de organização textual, sendo: artigo de divulgação científica (5), artigo de opinião (1), artigo informativo (4), diagrama e tabela (1), discurso político (1), **fábula** (1), letra de música (1), notícia jornalística (1), receita culinária (1), trecho de um julgamento (1), **trecho literário** (1) e verbetes de dicionário (1).

Gráfico XXX- Organização textual – *English for all* - volume 03



.

Podemos observar a predominância do gênero artigo de divulgação científica, seguido de artigo informativo e artigo de opinião. Os demais apresentam apenas uma ocorrência.

2.3.1. *English for all* volume 03: gênero trecho literário.

O trecho literário da unidade cinco (05), *Jonathan Livingston*, de Richard Bach foi publicado em 1970, pela *Avon Books*. O texto, distribuído em duas páginas, é composto por cinquenta e cinco (55) linhas e uma figura, que é a capa do livro. Como as demais, possui atividades de *pre-reading* e *post-reading*, como observamos a seguir:

Quadro XXX- Organização textual – *English for all* - volume 03 – gênero textual trecho literário - unidade 05

Atividades Pre-reading	**Objetivos**	**Capacidades de Linguagem**	**Relação com o gênero literário**	**Idioma utilizado.**
Text 01 – A	Ler o texto em busca de informação – contexto de produção	CA	Informações sobre autor, quando e onde foi publicado	LI

Text 01 – B	Fazer inferências sobre o texto.	CA	Inferências sobre o enredo.	LI
Text 01 – C	Justificar as inferências da atividade anterior.	CA	Inferências sobre o enredo.	LI/LP
Atividades Post-reading *(comprehension)*	**Objetivos**	**Capacidade de Linguagem**	**Relação com o gênero literário**	
Text 01 – A	Ler o texto e marcar as alternativas corretas (até a linha 27).	CD, CLD	Identificação do enredo e personagem principal.	LI
Text 01 – B	Ler o texto e marcar as alternativas corretas (linhas 28 a 55).	CD, CLD	Identificação do enredo ações dos personagens.	LI
Text 01 – C	Responder sobre o texto.	CLD	Compreensão geral	LI/LP
Text 01 – D	Dar a opinião sobre um determinado excerto	CLD	Compreensão deum trecho narrado sobre um personagem.	LI/LP
Text 01 - E	Associar personagens/animais e o que eles representam	CLD	Reconhecimento do gênero e representação dos personagens.	LI

.

Após a seção *comprehension*, há *thinking about the text* com três perguntas gerais sobre o texto em português. Em seguida, *vocabulary study*, com duas atividades, sendo, a primeira, para marcar o significado de palavras em negrito de seis frases extraídas do texto e, a segunda, para reescrever frases utilizando sinônimos.

A seção *vocabulary expansion* trata de vocabulários referentes a atividades esportivas que tragam um sentimento de liberdade, onde o aluno reconhece tais atividades por meio das figuras apresentadas. Em *listening activity* o aluno escuta

um professor fazendo comentários sobre o novo livro que, supostamente, irão ler. Para isso, o aluno deve selecionar apenas as frases que ouviram.

Na seção *language in use*, o aluno deve completar os espaços de um excerto do livro *Endless Sea*, de Amyr Klink, publicado pela Dobbs Ferry, em 2008. Após, marca-se verdadeiro ou falso segundo o excerto apresentado na atividade anterior. Em *communicative activity*, apresentam-se algumas *questions words*, que deverão ser utilizadas nas perguntas orais aos demais colegas com o objetivo de descobrir se ele/ela já praticou algum tipo de esporte aquático ou aéreo.

Por fim, na seção *writing*, o aluno é levado a escrever algumas frases sobre o esporte de seus sonhos, justificando sua escolha. Tal texto faria parte de um concurso, supostamente patrocinado por uma companhia esportiva.

O segundo texto, distribuído em duas páginas, é uma letra de música, *I´ve found my freedom*, de Mac e Katie Kissoon. Da mesma forma que o primeiro texto, há atividades de *pre-reading* e *post-reading*. As de *pre-reading* levam em conta o levantamento do contexto de produção, utilizando-se mais da capacidade de ação. As de post-reading compreendem enumerar as figuras de acordo com a música, marcar a alternativa correta segundo o verso apresentado, compreensão de outros versos selecionados e respostas pessoais sobre a temática da música.

2.3.2. *English for all* volume 03: gênero fábula.

A unidade seis (06) está distribuída em quatorze (14) páginas, com dois textos, sendo: uma fábula e um artigo informativo. Os textos compreendem atividades de *pre-reading* e *post-reading*, com a temática sobre o trabalho. O primeiro texto, *The wish ring*, possui sessenta e sete linhas e é de autoria de Anna Eichberg. Foi publicado pela Jamestown *Publishers*, em 1998, e está distribuído em duas páginas com três figuras.

Quadro xxx- Organização textual – *English for all* - volume 03 – gênero textual fábula - unidade 06

Atividades Pre-reading	**Objetivos**	**Capacidades de Linguagem**	**Relação com o gênero literário**	**Idioma utilizado.**

Text 01 – A	Completar as frases com informações do texto	CA, CLD	Identificação do título da fábula, autoria e livro publicado.	LI
Text 01 – B	Assinalar o local onde a história se passa.	CA	Local onde a história se passa – espaço.	LI
Text 01 - C	Justificar a resposta da atividade anterior.	CA	Justificativa sobre a escolha do espaço onde a história se passa.	LI/LP
Atividades Post-reading *(comprehension)*	**Objetivos**	**Capacidade de Linguagem**	**Relação com o gênero literário**	**Idioma utilizado.**
Text 01 - A	Enumerar o enredo.	CD, CLD	Reconhecimento do enredo.	LI
Text 01 - B	Responder as perguntas.	CD, CLD	Compreensão das ações dos personagens.	LI
Text 01 - C	Encontrar informações específicas no texto	CLD	Enredo	LI
Text 01 – D	Escolher as características adequadas para qualificar os personagens	CLD	Descrição dos personagens.	LI

.

Após as atividades de compreensão, o aluno é levado a refletir sobre o texto, na seção *thinking about the text*. Em *vocabulary study*, pede-se ao aluno para encontrar no texto palavras referentes ao significado dado, palavras a serem retiradas de frases de modo que se complete uma tabela e frases a serem completadas com palavras já dadas.

Em *vocabulary expansion*, vocabulário referente a roupas é apresento por meio de figuras e um problema lógico para ser resolvido. Após, no *listening activity*,

o aluno ouve como um currículo deveria ser feito, destacando as partes de sua composição para reconhecimento e ordenação.

Na seção *language in use*, há um diálogo sobre busca de emprego entre uma filha e sua mãe. O objetivo é que o aluno leia o diálogo e preencha os espaços com as palavras apropriadas. Ainda na mesma seção, o aluno deve associar as frases de modo a compor as frases utilizadas pela filha, ao relatar à mãe as perguntas que foram feitas a ela ao procurar um emprego.

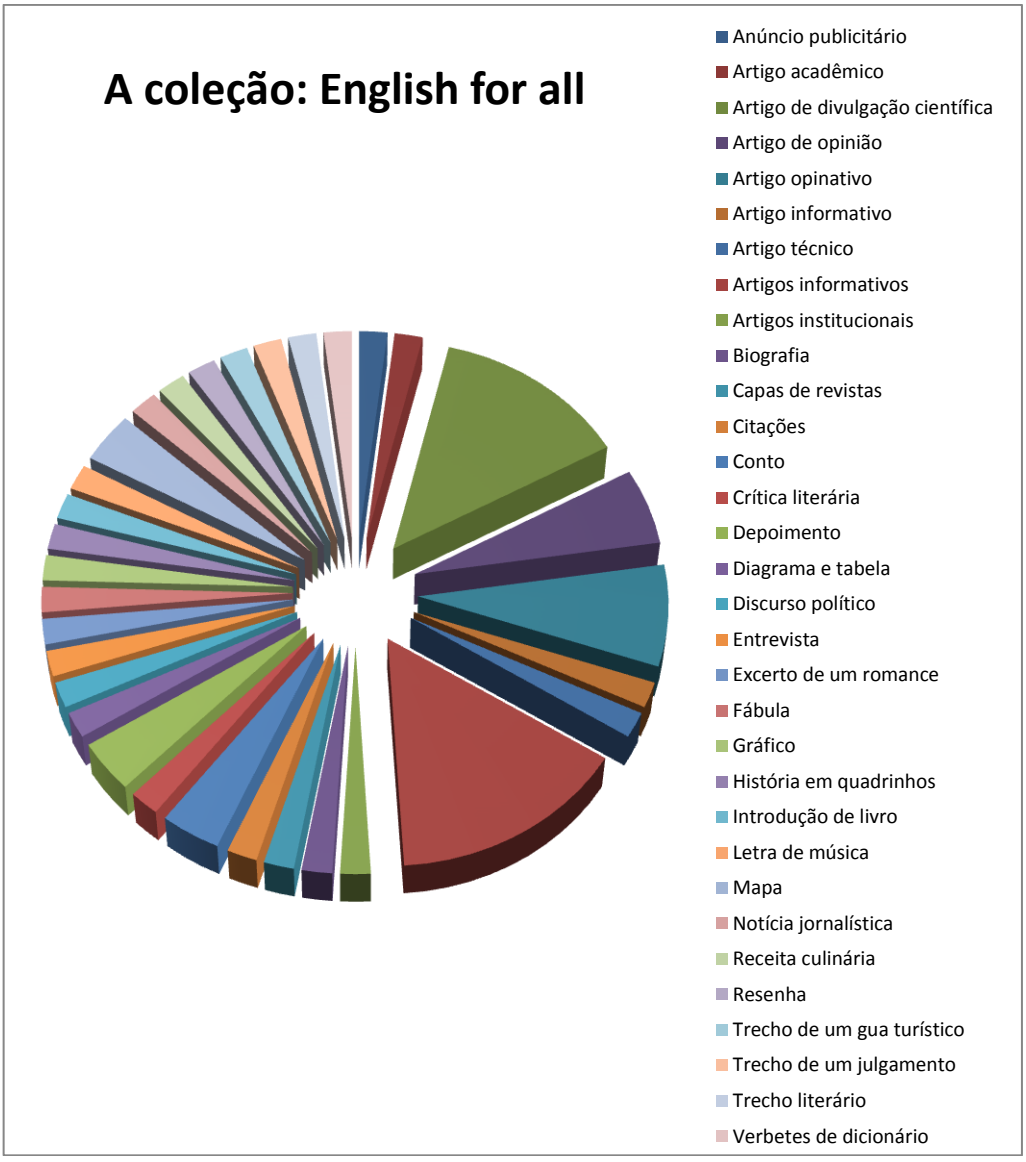
Em *communicative activity*, o aluno é levado a refletir sobre a universidade que ele poderá cursar e que tipo de emprego ele poderá ter a partir dessa escolha. Na seção *writing*, o aluno deve completar um formulário contendo informações pessoais, educação e histórico do último emprego, se for o caso.

O segundo texto, artigo informativo, está distribuído em duas páginas e contém duas figuras e tem por objetivo orientar aqueles que finalizaram seus estudos na universidade. Há apenas uma página com atividade de compreensão, focando no objetivo do texto, verdadeiro ou falso, aspectos a serem considerados na escolha da universidade e dicas sobre conseguir um emprego. Todas as informações são fornecidas no texto.

2.4. Organização textual – *English for all* coleção.

Por fim, na coleção, encontramos um total de trinta e dois tipos de organização textual, sendo preponderante o gênero textual artigo informativo (8), seguido pelo artigo de divulgação científica (7) e artigo opinativo (4). No que se refere aos gêneros literários, identificamos excerto de romance (01), crítica literária (01), conto (02), resenha literária (01), trecho literário (1) e fábula (01).

Gráfico XXX- Organização textual – *English for all* - volumes 01, 02 e 03.



Apesar de termos identificado seis (06) gêneros que lidam com o literário, percebemos que os elementos que o constituem como tal são trabalhados em sua superficialidade. Nenhum texto apresenta referência sobre os escritores, tampouco sobre a época em que o texto foi escrito, compondo assim o contexto de produção. Percebemos, pelas análises, que o foco dado foi no ano, autoria e suporte de publicação, informações facilmente obtidas na fonte de cada texto.

Entretanto, há de se dizer que as unidades seguem, em sua maioria, a mesma temática do início ao fim, levando em conta o vocabulário pertinente e questões com busca de informações específicas e reflexões acerca do que está sendo proposto. Ainda, há uma variedade de gênero textual, pois, mesmo tratando-se de um gênero literário em uma determinada unidade, este é articulado com

outros, como: artigo de opinião, artigo informativo, letra de música, e outros que contribuem para a diversidade de informações.

Ressaltamos, ainda, a necessidade pelo desenvolvimento de atividades que levem o aluno a refletir sobre o texto literário a partir da sua literalidade, isto é, sua forma de construção, descrição de personagens, enredo, atmosfera, entre tantos outros que poderiam ser incluídos de maneira a enriquecer não somente as atividades, mas também o conhecimento literário de nossos alunos.

CAPÍTULO III - *FREEWAY*

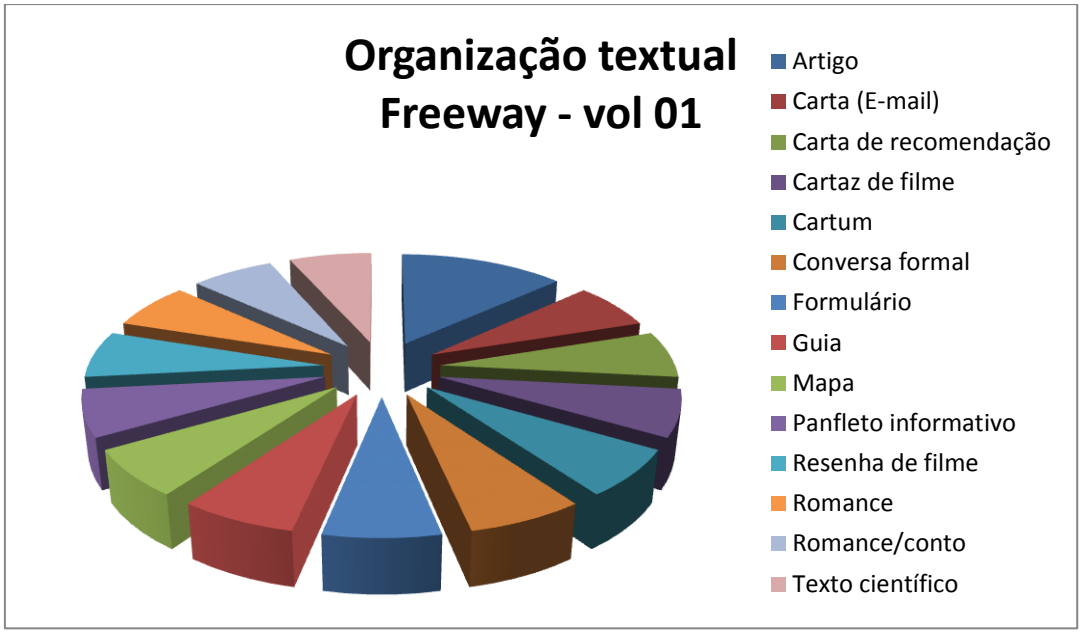
A coleção *Freeway*, de Veronica Teodorov foi publicada pela editora Richmond, em 2010. A autora é graduada em Letras, pós-graduada em Língua Inglesa e em Educação a Distância. Possui experiência na docência de língua e literatura inglesa, autora e editora de materiais didáticos e multimídia em língua inglesa.

Dividida em três volumes com oito unidades cada, a coleção apresenta uma seção *Project* a cada duas unidades. Tal seção leva em consideração atividades a serem realizadas além da escola. Ao final de todas as coleções, há o apêndice, que apresenta: 1) *self-study*, 2) *vocabulary work*, 3) *grammar reference*, 3) *glossary*, 4) *transcripts,* 5) *self-study* answer key, 6) *list of irregular verbs* e 7) *reference for further studies*. Como diferencial, no primeiro volume, há *extrareading, pronunciation practice e reading strategies* e, no terceiro volume, os apêndices *quiz*, *extra reading* e *exam practice*. Partindo da temática do título da coleção, *Freeway*, as sessões das unidades apresentam-se como *Access, Accelerate, Highway* e *Language Works.*

3.1. Organização textual: Freeway volume 01.

O primeiro volume é composto por cento e noventa e duas páginas, oito unidades e apêndices. Nele, identificamos os gêneros artigo (2), carta/e-mail (1), carta de recomendação (1), cartaz de filme (1), cartum (1), conversa formal (1), formulário (1), guia (1), mapa (1), panfleto informativo (1), resenha de filme (1), **romance** (1), **romance/conto** (1) e texto científico (1).

Gráfico XXX- Organização textual – *Freeway* - volume 01



.

O gênero textual artigo possui maior ocorrência que os demais, que apresentam apenas uma. Dentre os gêneros literários, o primeiro volume dá ênfase ao romance e ao conto.

3.1.1. *Freeway* volume 01: gênero textual romance.

No primeiro volume, encontramos o gênero literário na unidade oito (08). Na primeira seção intitulada *Access,* composta por duas páginas, o aluno deve ler dois excertos de romances e associá-los a imagens. Em seguida, o aluno deve ler os excertos novamente, de modo a identificar seus respectivos títulos. Após, indicar a temática e o objetivo de cada texto e fazer o reconhecimento do gênero segundo sua forma escrita, que é a narrativa. Ainda na primeira seção, o aluno é levado a refletir sobre as características de um romance ou de um conto e associar os elementos que os constituem.

Quadro XXX- Organização textual – *Freeway* - volume 01 – gênero textual romance/conto - unidade 07

Atividades Pre-reading Access	**Objetivos**	**Capacidades de Linguagem**	**Relação com o gênero literário**	**Idioma utilizado.**
Text 01 – 01	Ler os excertos e associá-los às	CL, CLD	Identificação dos enredos	LI

	figuras.			
Text 01 – 02	Ler os excertos e associá-los aos respectivos escritores e títulos	CA	Autor e obra	LI
Text 01 - 03	Identificar a temática de cada um.	CD, CLD	Tema/enredo	LI
Text 01 - 04	Identificar objetivo dos autores	CA	Enredo	LI
Text 01 - 05	Reconhecer gêneros narrativos.	CA	Gênero literário	LI
Text 01 - 06	Indicar e exemplificar as principais características de um romance/conto	CA	Características do romance/conto (sequência dos eventos, verbos no passado, diálogos)	LI
Text 01 - 07	Associar os elementos de um romance ou conto.	CA	Elementos do gênero literário: enredo, personagens, cenário, conflito, protagonista, antagonista e tema.	LI
Text 01 - 08	Informar romances lidos.	CA	Exemplos de outros romances.	LI
Atividades Post-reading *Accelerate*	**Objetivos**	**Capacidade de Linguagem**	**Relação com o gênero literário**	**Idioma utilizado.**
Text 02 – 1	Fazer inferências sobre o livro Lord of the Flies.	CA	Temática	LI
Text 02 – 2	Leitura do resumo do enredo do livro	CD, CLD	Enredo	LI
Text 02 – 3	Ler o excerto do romance a fim de identificar as ações dos personagens	CD, CLD	Enredo e Personagens	LI
Text 02 – 4	Ordenar frases de acordo com o	CD, CLD	Enredo	LI

	excerto do romance.			
Text 02 – 5	Encontrar o verbo correspondente segundo as frases apresentadas.	CLD	Ações	LI
Text 02 – 6	Associar os verbos aos seus significados	CLD	Ações	LI
Text 02 – 7	Completar frases com os verbos da atividade anterior.	CLD	Ações	LI
Text 02 – 8	Buscar no texto palavras formadas por sufixos.	CLD	Ações e descrições (verbos, substantivos e adjetivos)	LI
Text 02 – 9	Associar sufixos e seus significados	CLD	xxxx	LI

.

Na segunda seção, *Accelerate*, deve-se fazer inferências sobre o livro *Lord of the Flies*, de William Golding, publicado pela *Capricorn Books*, em 1959. Em seguida, o aluno faz a leitura do resumo do enredo do livro de modo a checar se suas inferências estavam corretas. Após, faz-se a leitura de um excerto do referido romance a fim de identificar a ação de determinados personagens. Há, também, atividades contemplando o enredo, informações específicas do texto e estruturas linguísticas.

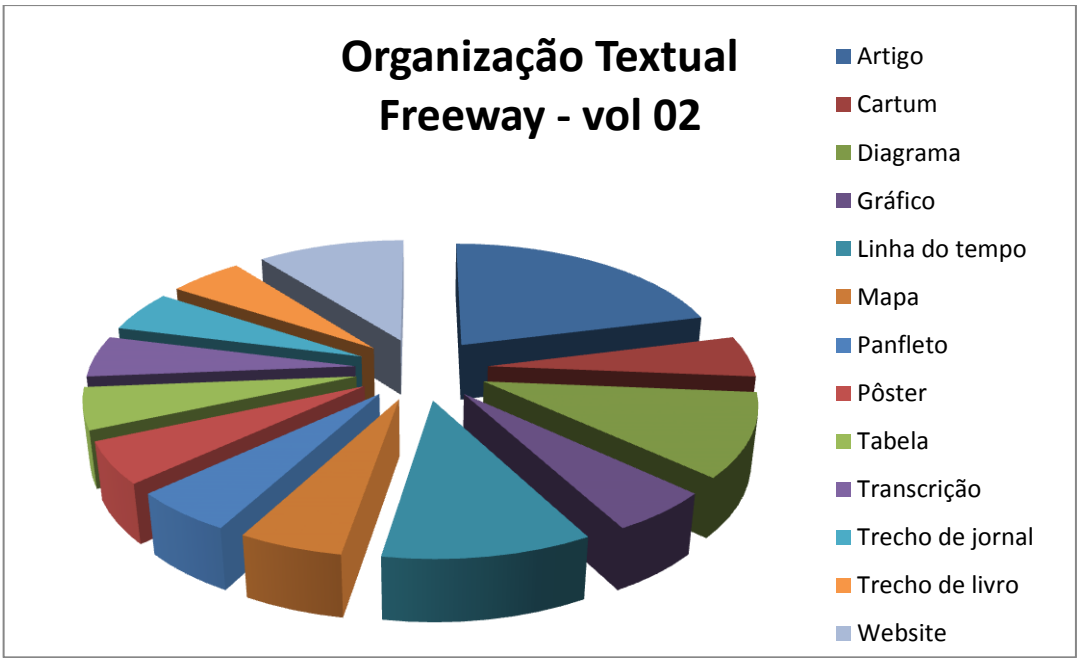
Na terceira seção, *Highway*, identificamos atividades relacionadas a metáforas, seu significado, categorias e tradução. Além disso, reescrita de frases utilizando expressões enfáticas, tanto de forma positiva quanto negativa. Em *Listening* e *Speaking,* o aluno deve ouvir a uma conversa sobre literatura entre um professor e seus alunos e registrar as informações. Após, atividades com informações mais específicas são requeridas.

Na seção seguinte, *Language works*, atividades gramaticais dos tempos *simple past* e *past continuous* são enfatizadas de forma a reconhecer sua estrutura, auxiliares e funções. Além disso, há um texto a ser completado – diário – com a forma correta dos verbos. Por fim, na última atividade dessa unidade, o aluno é levado a completar um diálogo com os tempos verbais vistos de acordo com as imagens mostradas.

3.2. Organização textual: *Freeway* volume 02.

O segundo volume também é composto por cento e noventa e duas páginas, distribuídas em oito unidades e apêndices. Nele, identificamos os gêneros artigo (4), cartum (1), diagrama (2), gráfico (1), linha do tempo (2), mapa (1), panfleto (1), pôster (1), tabela (1), transcrição (1), trecho de jornal (1), **trecho de livro** (1), website (2).

Gráfico XXX- Organização textual – *Freeway* - volume 02

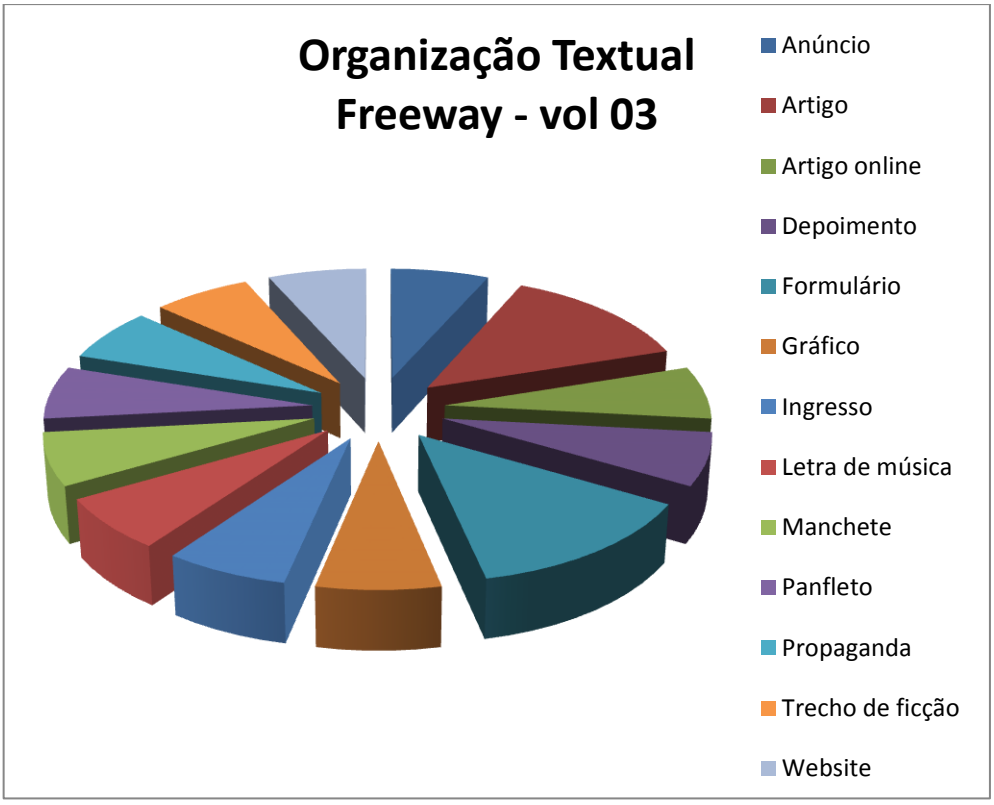


. Dos treze gêneros textuais presentes no segundo volume da coleção, identificamos apenas o trecho de livro como pertencente à esfera literária.

3.3. Organização textual: Freeway volume 03.

O terceiro volume, similar aos dois primeiros, é composto por cento e noventa e duas páginas, oito unidades e apêndices. Nesse, identificamos os gêneros anúncio (1), artigo (2), artigo *online* (8), depoimento (1), formulário (2), gráfico (1), ingresso (1), letra de música (1), manchete (1), panfleto (2), propaganda (1), **trecho de ficção** (1) e *website* (1).

Gráfico xxx- Organização textual – Freeway - volume 03



O gênero artigo *online* se destaca entre os demais, seguido pelos gêneros artigo e formulário. Os demais apresentam apenas uma ocorrência. Quanto ao gênero literário, identificamos o trecho de ficção, com uma ocorrência.

3.3.1. *Freeway* volume 03: gênero textual trecho de ficção.

O trecho de ficção está presente na unidade seis (06), composta por doze páginas. A seção *access,* com duas páginas, discute o gênero propaganda e trata sobre imigração e aspectos legais, não há menção ao gênero literário, nem tampouco o reconhecimento do gênero ficção e/ou romance. Identificamos apenas atividades que levem o aluno a refletir acerca do tema imigração, como atividades de *pre-reading*. Em *accelerate*, há um artigo de jornal e um texto extraído da obra O povo brasileiro, de Darcy Ribeiro e um artigo de jornal, com o tema emigração.

Quadro XXX- Organização textual – *Freeway* - volume 03 – gênero textual trecho de ficção romance/conto - unidade 06

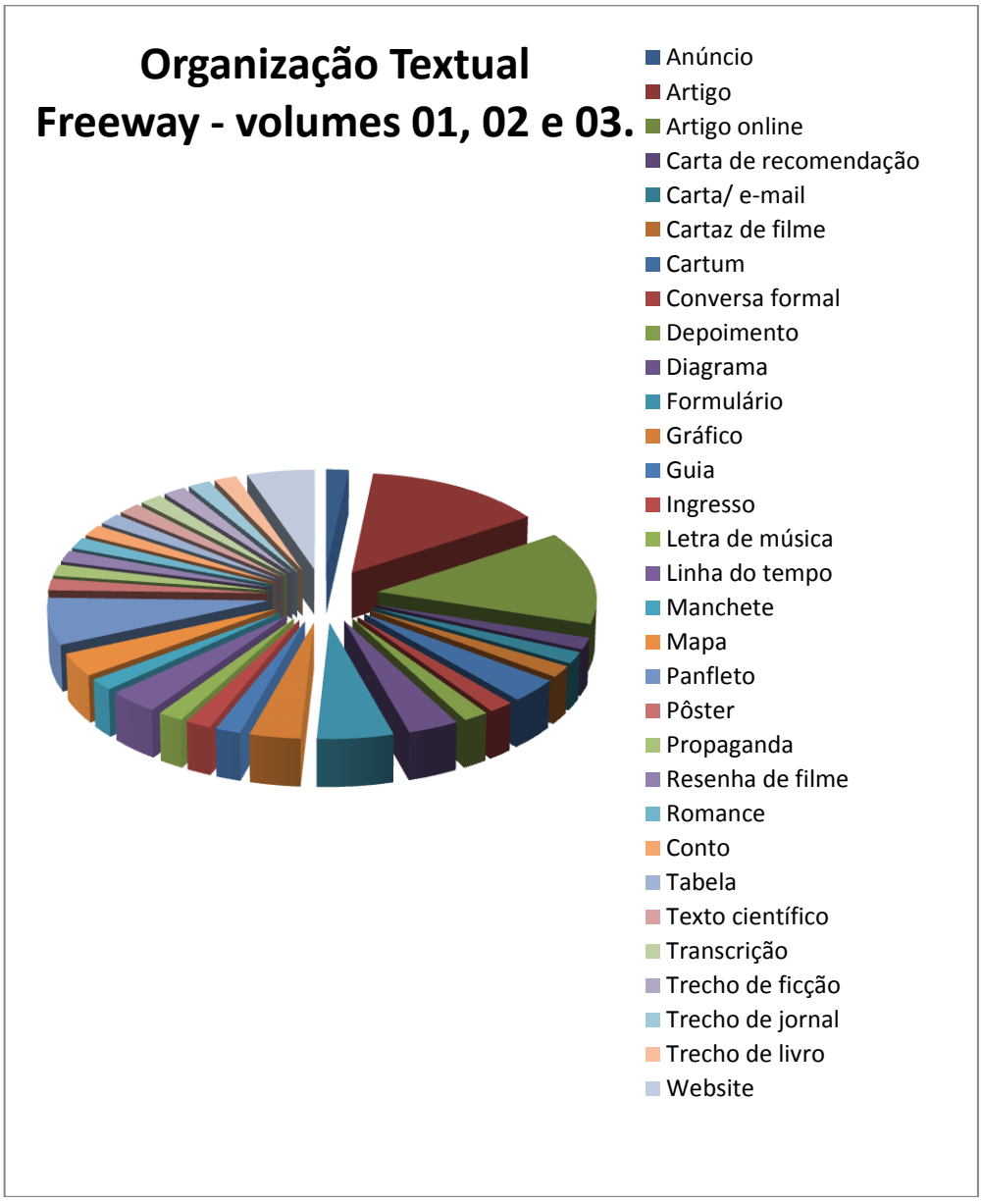
Atividades Post-reading *Accelerate*	**Objetivos**	**Capacidade de Linguagem**	**Relação com o gênero literário**	**Idioma utilizado.**
Text 02 - 1	Identificar os gêneros textuais	CA, CD	Identificação do gênero trecho de livro de ficção.	LI
Text 02 – 2	Identificar o tema tratado nos textos.	CD, CLD	Temática	LI
Text 02 – 3	Marcar as alterativas verdadeiras e reconhecer as informações que não estão implícitas no texto.	CD, CLD	Enredo	LI
Text 02 – 4	Responder de acordo com o texto.	CD,CLD	Enredo	LI
Text 02 – 5	Diferenciar emigrante de imigrante	CLD	xxxx	LI
Text 02 – 6	Identificar falso cognato	CLD	xxxx	LI
Text 02 – 7	Ler as afirmativas e identificar as corretas	CLD	Enredo	LI
Text 02 – 8	Ler os depoimentos e preencher as lacunas.	CLD	Temática	LI
Text 02 – 9	Responder as perguntas sobre os depoimentos.	CLD	Temática	LI
Text 02 – 10	Associar significados com as palavras sublinhadas no texto.	CLD	Sinônimos (???)	LI

.

3.4. Organização textual: *Freeway* coleção.

Na coleção, podemos identificar os gêneros anúncio (1), artigo (8), artigo *online* (8), carta de recomendação (1), carta/e-mail (1), cartaz de filme (1), cartum (2), conversa formal (1), depoimento (1), diagrama (2), formulário (3), gráfico (2), guia (1), ingresso (1), letra de música (1), linha do tempo (2), manchete (1), mapa (2), panfleto (4), pôster (1), propaganda (1), resenha de filme (1),

romance (1), romance/conto (1), tabela (1), texto científico (1), transcrição (1), trecho de ficção (1), trecho de jornal (1), trecho de livro (1), website (3).



Como pudemos observar, os gêneros artigo e artigo *online* prevalecem na coleção, seguidos pelos gêneros panfleto, formulário e website. Os demais apresentam apenas uma ocorrência.

CAPÍTULO IV – GLOBETREKKER

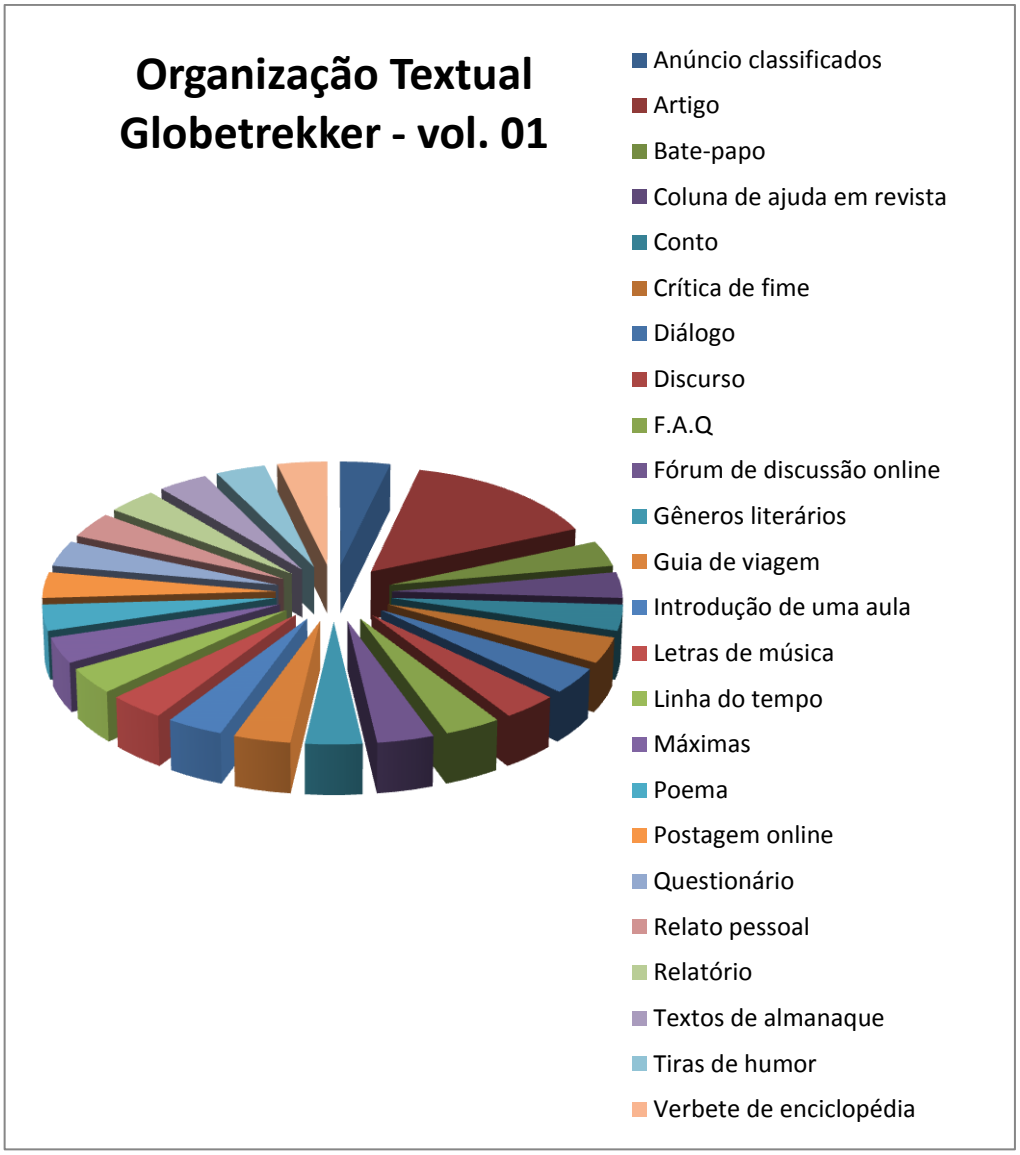
Globetrekker – inglês para o ensino médio, foi publicado pela Editora Macmillan do Brasil, sob a autoria de Marcelo Baccarin Costa, em 2005. Os autor possui graduação em Pedagogia pelo Centro de Estudos Superiores de Londrina e especialização em Diploma in *the Teaching of English as a Foreign pela Royal Society Of Arts*. Atualmente é Diretor e Professor da *Lighthouse* Educação Consultoria e Treinamento Ss Ltda, Consultor e Autor da Editora Macmillan do Brasil e professor titular do Grupo Educacional Universitário S C Ltda.

Todos os três livros que compõem a coleção são possuem doze unidades e as sessões *Reading* 1 e 2, *Post-reading*, *Word Study*, *Figure it out*, *Observing Language, Think and Write, Listening, Web Search* e *Further Practice.* Ao final de cada três unidades, há o *Rounding Off* e *Self-assessment*. Assim como as demais já apresentadas, a coleção apresenta uma quantidade diversificada de gêneros textuais como podemos observar a seguir.

4.1. Organização textual: *Globetrekker* volume 01.

No primeiro volume, composto por duzentas e sete páginas e doze unidades, identificamos os gêneros anúncio classificado (1), artigo (4), coluna de ajuda em revistas (1), **conto** (1), crítica de filme (1), diálogo (1), discurso (1), *Frequent Asked Questions* – F.A.Q. (1), fórum de discussão online (1), **gêneros literários** (1), guia de viagem (1), introdução de uma aula (1), letra de música (1), linha do tempo (1), máximas (1), **poema** (1), postagens *online* (2), questionário (1), relato pessoal (1), relatório (1), textos de almanaque (1), tiras de humor (1), verbete de enciclopédia - biografia (1). Como observado, o gênero artigo se destaca nesse volume, seguido por postagens *online*. Os demais apresentam apenas uma ocorrência.

Gráfico xxx- Organização textual – Globetrekker - volume 01



Dos gêneros presentes no primeiro volume da coleção, há uma maior ocorrência do gênero textual artigo, seguido por postagens *online*. Os demais se apresentam em menor ocorrência. Quanto aos gêneros literários, o volume apresenta gêneros literários (unidade sete), conto (unidade oito) e poema (unidade dez).

4.1.1. *Globetrekker* volume 01: gêneros literários – unidade 07.

A unidade sete do primeiro volume, *Text and Context*, composta por onze páginas, busca fazer com que o aluno tenha contato com diferentes gêneros literários, a exemplo do poema, conto de fadas, romance, entre outros. Com isso, a

unidade apresenta duas partes de leitura com atividades de *Pre-reading* e *Post-reading*.

Quadro XXX- Organização textual – *Globetrekker* - volume 01 – gêneros literários - unidade 07 – texto 01

Atividades Pre-reading Access	**Objetivos**	**Capacidades de Linguagem**	**Relação com o gênero literário**	**Idioma utilizado.**
Text 01 – 01	Responder perguntas	CA	Conhecimentos prévios sobre poesia, poetas e poemas.	LI
Atividades Post-reading *Accelerate*	**Objetivos**	**Capacidade de Linguagem**	**Relação com o gênero literário**	**Idioma utilizado.**
Text 01 – 1	Ler um texto retirado de uma enciclopédia virtual e responder a cinco perguntas.	CD, CLD	Informações sobre autor e obra.	LI
Text 01 – 2	Decidir se as frases são verdadeiras ou falsas de acordo com o texto.	CD,CLD	Autor	LI
Text 01 – 3	Indicar quais outras sessões poderiam ser encontradas informações sobre o autor.	CD	Autor	LI

.

As atividades apresentadas após o texto sobre o autor Fernando Pessoa, extraído da *wikipedia*, referem-se basicamente à compreensão textual, uma vez que se trata de verbete de enciclopédia sobre o escritor mencionado.

Após a referida atividade, há o *Word Study*, com o objetivo de mostrar as características de alguns heterônimos do autor, onde o aluno deve associar o nome ao poema. Em *Figure it out*, as atividades enfocam a estrutura gramatical, com ênfase nos tempos verbais em frases que se utilizam de informações sobre diferentes escritores, a exemplo de Carlos Drummond de Andrade, Guimarães Rosa, Machado de Assis, entre outros.

Em *Speak your mind,* a atividade propõe que se faça o reconhecimento de oito gêneros literários e breves características, sendo: *fairy tale, romance, detective story, autobiography, Science fiction, play, mystery story* e *adventure novel*.

A atividade do *Reading* 2 consiste em apresentar excertos de quatro romances e atividades de *Post Reading*. Os textos excertos foram retirados de: 1) *A Study in Scarlet*, de Arthur Conan-Doyle (Oito linhas); 2) *Hansel and Gretel*, dos Irmãos Grimm (16 linhas); 3) *Romeo and Juliet*, de William Shakespeare (Oito linhas); e 4) *Room* 13, de M.R. James (Onze linhas). Nenhum dos textos apresenta referências quanto à fonte consultada.

Quadro XXX- Organização textual – *Globetrekker* - volume 01 – gêneros literários - unidade 07 – texto 02.

Atividades Post-reading	**Objetivos**	**Capacidade de Linguagem**	**Relação com o gênero literário**	**Idioma utilizado.**
Text 02 – 1	Responder as perguntas referentes aos excertos.	CL, CLD	Enredo e personagens.	LI

Após as atividades mencionadas, há o *Listening*, com o objetivo de ouvir a três narrativas e identificar o gênero literário correspondente, sendo: *poem, non-fiction, detective story* e *mystery story.*

Em *Think and write*, espera-se que o aluno saiba produzir uma biografia sobre um autor português ou brasileiro. Em seguida, em *Web search*, o aluno é questionado sobre seu gênero literário favorito, incentivando-o a buscar informações em sobre ele em inglês na internet.

Por fim, em *Further practice*, é apresentada uma biografia de William Shakespeare para que o aluno a reconheça como tal, seguido de perguntas sobre o texto, espaços para serem completados com vocabulário, verbos e um excerto do conto *The Frog Prince*, uma adaptação da obra dos Irmãos Grimm com espaços em branco para que sejam completados com verbos. Por fim, o aluno é incentivado a buscar na *internet* o final da história.

4.1.2. *Globetrekker* volume 01: gênero textual conto.

O gênero conto está presente na unidade oito, intitulada *Math in our daily lives*, composta por onze páginas. As atividades referentes ao Reading 01 discutem a utilidade da matemática na vida dos alunos, bem como entrevistas com pessoas que valorizam o saber matemático. As atividades incluem discussões prévias ao texto, além de atividades posteriores à leitura, a exemplo de compreensão textual, escrita correta dos números e verbos no passado. Já o Reading 2 apresenta um conto, de duas páginas, extraído de *The Man Who Counted: a collection of mathematical adventures*, de Malba Tahan. Não há outras informações sobre a fonte.

Quadro XXX- Organização textual – *Globetrekker* - volume 01 – gêneros textual conto - unidade 08 – texto 02

Atividades Post-reading	**Objetivos**	**Capacidade de Linguagem**	**Relação com o gênero literário**	**Idioma utilizado.**
Text 02 – 1	Ler o texto e checar as respostas do quiz.	CA, CD	Enredo	LI
Text 02 – 2	Escrever T(True) ou F(False) de acordo com o texto.	CD, CLD	Enredo	LI
Text 02 – 3	Escolher a opção correta.	CDL	Enredo	LI
Text 02 – 4	Apresentação de alguns elementos que compõem o conto	CLD	Elementos do conto: enredo, conflito, ponto de vista, personagens, cenário e tema.	LI
Text 02 – 5	Utilizar cinco dos seis elementos apresentados para completar a análise do conto.	CLD	Elementos do conto.	LI
Text 02 – 6	Sublinhar as frases que descrevam o enredo da história.	CD, CLD	Enredo	LI
Text 02 – 7	Encontrar e apresentar outro puzzle para a sala.	CLD	xxxx	LI

Embora a temática seja matemática, a unidade trouxe um conto curioso e motivador pra a leitura em língua inglesa abordando o assunto. Além disse, trouxe os elementos constitutivos do gênero de modo que o aluno possa tomar consciência

de como ele é constituído. Entretanto, não houve produção, nem oral nem escrita, do referido gênero.

Na seção *Think and write* há um *puzzle* a ser resolvido pelo aluno e outro para que o aluno escreva uma história a partir das respostas das perguntas. E seguida, o aluno deve escrever um final a ela. Após há uma atividades para que o aluno ouça a uma aula de matemática em que um professor explica sobre o uso da matemática na vida real. Por fim, em *Further practice*, espera-se que o aluno complete um texto biográfico com a forma correta dos verbos e, em seguida atividades envolvendo números e forma correta dos verbos.

4.1.3. *Globetrekker* volume 01: gênero textual poema.

O gênero textual poema está inserido na unidade dez do primeiro volume, intitulado *What´s got to do with it?*, composto por onze páginas. Em *Speak your mind*, o aluno deve discutir a temática de violência doméstica e as possíveis vitimas. Em seguida, há um poema sobre violência doméstica, de Crimson Foxx, com vinte e um versos.

Quadro XXX- Organização textual – *Globetrekker* - volume 01 – gênero textual poema - unidade 10 – texto 01

Atividades Pre-reading	**Objetivos**	**Capacidades de Linguagem**	**Relação com o gênero literário**	**Idioma utilizado.**
Text 01 – 01	Discutir casos de violência doméstica com os colegas.	CA	Tema	LI
Atividades Post-reading	**Objetivos**	**Capacidade de Linguagem**	**Relação com o gênero literário**	**Idioma utilizado.**
Text 01 – 1	Ler o poema e responder a perguntas.	CD, CLD	Narrador, ponto de vista.	LI
Text 01 – 2	Enumerar a história em ordem cronológica.	CD, CLD	Enredo	LI
Text 01 – 3	Discutir a voz e sentimento de um personagem	CD, CLD	Personagem	LI

Após as atividades supramencionadas, há a seção *Word study*, com o objetivo de apresentar aspectos gramaticais, a exemplo das formas *to be + going to*

e *will.* Em seguida, há o *Language Challenge*, com atividades que contemplam a estrutura linguística. Em *Speak your mind,* encontramos atividades preparativas para o Reading 2, um artigo sobre abuso domestico retirado da *internet*.

Em seguida, na atividade de *Listening*, o aluno deve ouvir a uma canção, intitulada *Long way to happy*, de Pink, e identificar a sua temática, para então ordenar as frases do refrão. Após a atividade, o aluno deve identificar se as frases apresentadas são verdadeiras ou falsas. Em *Think and write*, o aluno deve organizar um pôster em grupos sobre a violência doméstica. Por fim, pesquisar na *internet* as causas, tipos e como podemos evitar determinadas violências domésticas.

Na seção *Further practice*, outro poema sobre violência doméstica é apresentado. Composto por quinze versos, o poema *Black and Blue* é de autoria de Audrey Brown e foi retirado da *internet*. As atividades solicitam que o aluno identifique as frases verdadeiras e falsas e formar frases afirmativas e negativas. Ainda, o aluno deve escrever frases verdadeiras sobre o seu futuro.

4.2. Organização textual: *Globetrekker* volume 02.

No segundo volume, destacamos os gêneros artigo acadêmico (6), cartas ao leitor (1), comentário de rádio (1), **conto de fadas** (1), conversa informal (1), conversa pessoal (1), crítica de cinema (1), e-mail (1), entrevista (2), história real e fictícia (1), letra de música (2), linha do tempo (1), mensagem em caixa de voz (1), páginas eletrônicas (2), palestra (1), **peça de teatro** (1), piada (1), **poema** (1), pôster (1), *quiz* (1), revista (1), **romance** (2), texto de enciclopédia virtual (1), texto de página da internet (1), tirinhas cômicas (1) e verbete de enciclopédia (1).

Gráfico XXX- Organização textual – *Globetrekker* - volume 02



.

Dos vinte e três gêneros textuais presentes no segundo volume, destacamos artigo acadêmico, com seis ocorrências, seguido pela entrevista, letra de música, páginas eletrônicas, romance, com duas ocorrências. Os demais apresentam apenas uma. Em relação ao gênero literário, identificamos o conto de fadas, peça de teatro, poema e romance.

4.2.1. *Globetrekker* volume 02: gênero textual romance, peça de teatro e conto.

A segunda unidade do volume 02, intitulada *In the eye of the beholder*, possui onze páginas com duas atividades de Reading principais. Inicialmente, em *Speak you mind*, solicita-se ao aluno que discuta cinco frases com a temática beleza. Em seguida, é apresentado o texto *The biology of beauty*, retirado da Newsweek e escrito por Geoffrey Cowley. Trata-se de um artigo de revista, composto por vinte e sete linhas e duas figuras. As atividades compreendem indicar o ponto de vista do autor, pronomes, verdadeiro ou falso e outras perguntas de compreensão textual. Em *Figure it out*, trabalha-se prefixos e/ou sufixos.

O *Reading* 02 é precedido pelo *Speak you mind*, cujas atividades relacionam-se a três obras clássicas, sendo: *Cyrano de Bergerac* (peça de teatro)*, Beauty and the Beast* (conto de fadas)e *The Picture of Dorian Gray* (romance).Após, há atividades de Reading com excertos dos clássicos mencionados, como podemos observar a seguir:

Quadro XXX- Organização textual – *Globetrekker* - volume 01 – gênero textual romance, peça de teatro e conto - unidade 2 – texto 02

Atividades *Pre-reading*	**Objetivos**	**Capacidades de Linguagem**	**Relação com o gênero literário**	**Idioma utilizado.**
Text 02 – 01	Olhar as capas dos romances e associá-las com frases que mencionam aspectos das obras.	CA	Contexto de produção, autor e obra.	LI
Atividades *Post-reading*	**Objetivos**	**Capacidade de Linguagem**	**Relação com o gênero literário**	**Idioma utilizado.**
Text 02 – 1	Ler os excertos e identificar personagens.	CD, CLD	Personagem	LI
Text 02 – 2	Responder as perguntas de múltipla escolha de acordo com os textos.	CD, CLD	Enredo	LI
Text 02 – 3	Expressar a opinião de acordo com as perguntas.	CD,CLD	Autor, Personagem, enredo.	LI

.

Após as atividades de *Post-reading*, há a seção *Think and write*, com o objetivo de que o aluno escreva um artigo. Em *Listening,* é apresentada uma música de Cristina Aguilera, para que o aluno compete com prefixos e sufixos. Por fim, em Further Reading, o aluno deve escolher o prefixo ou sufixo correto em outro excerto do texto *Beauty and the Beast*. Em seguida, há duas perguntas sobre o personagem e um *crossword*.

Outro romance trabalhado no segundo volume está no segundo texto da unidade seis, intitulada *Ethics in Science*, distribuída em doze páginas. O primeiro texto é uma carta ao editor, sobre um texto publicado acerca de descobertas científicas. Em seguida, há atividades de compreensão e estrutura linguística. O segundo texto, em Reading 2, é um excerto do capítulo nove da obra Frankenstein, de Mary Shelley, de vinte e oito linhas. Não há referências sobre a fonte.

Quadro XXX- Organização textual – *Globetrekker* - volume 02 – gênero textual romance - unidade 6 – texto 02.

Atividades *Pre-reading*	**Objetivos**	**Capacidades de Linguagem**	**Relação com o gênero literário**	**Idioma utilizado.**
Text 02 – 01	Escrever verdadeiro ou falso segundo os conhecimentos prévios sobre a obra.	CA	Enredo	LI
Atividades *Post-reading*	**Objetivos**	**Capacidade de Linguagem**	**Relação com o gênero literário**	**Idioma utilizado.**
Text 02 – 1	Responder em português como a história termina.	CA, CD	Enredo	LI/LP
Text 02 – 2	Inserir seis frases que estão faltando nos espaços numerados do texto.	CD, CLD	Enredo	LI
Text 02 – 3	Indicar algumas técnicas utilizadas pelo escritor para aumentar o efeito dramático na narrativa.	CD, CLD	Enredo, estilo	LI

Após as atividades de *Reading*, há a seção *Listening* e *Think and write*, onde o aluno deve ouvir a uma mensagem escrita por Victor Frankenstein no final da história e escrever algumas palavras que entendeu. Em seguida, o aluno deve ouvir novamente e tentar reescrever a mensagem. Por fim, o aluno deve imaginar a situação descrita na obra e imaginar o tipo de monstro criado, bem como as

consequências desse ato. Em *Web search*, o aluno deve buscar tirinhas cômicas com a temática *stem cell*.

Na atividade seguinte há quatro cartas enviadas ao editor de uma revista com o objetivo de que o aluno responda as perguntas na sequência. Após, cinco atividades de múltipla escolha e seis para corrigir a estrutura dos verbos, além de outra atividade comparando estruturas verbais diferenciadas.

4.2.2. *Globetrekker* volume 02: poema.

O gênero textual poema está presente no Reading 01 da unidade oito, intitulada *Choices*, com dez páginas. Composto por quatro estrofes de cinco versos cada, o poema *The road not taken*, de Robert Frost foi retirado do livro *Mountain Interval*, da *Henry Holt Company*, em 1920.

Quadro XXX- Organização textual – *Globetrekker* - volume 02 – gênero textual poema - unidade 8 – texto 01.

Atividades *Pre-reading*	**Objetivos**	**Capacidades de Linguagem**	**Relação com o gênero literário**	**Idioma utilizado.**
Text 01 – 01	Discutir sobre a temática do poema.	CA	Tema	LI
Atividades *Post-reading*	**Objetivos**	**Capacidade de Linguagem**	**Relação com o gênero literário**	**Idioma utilizado.**
Text 01 – 1	Ler o poema e escolher a frase que melhor resume a história.	CD, CLD	Enredo	LI
Text 01 – 2	Indicar as frases verdadeiras e falsas segundo o poema.	CD, CLD	Enredo	LI
Text 01 – 3	Indicar as principais características do gênero poema.	CD	Rima, forma	LI
Text 01 – 4	Ler duas interpretações do poema e escolher aquela que melhor se adequa ao poema.	CD, CLD	Enredo	LI

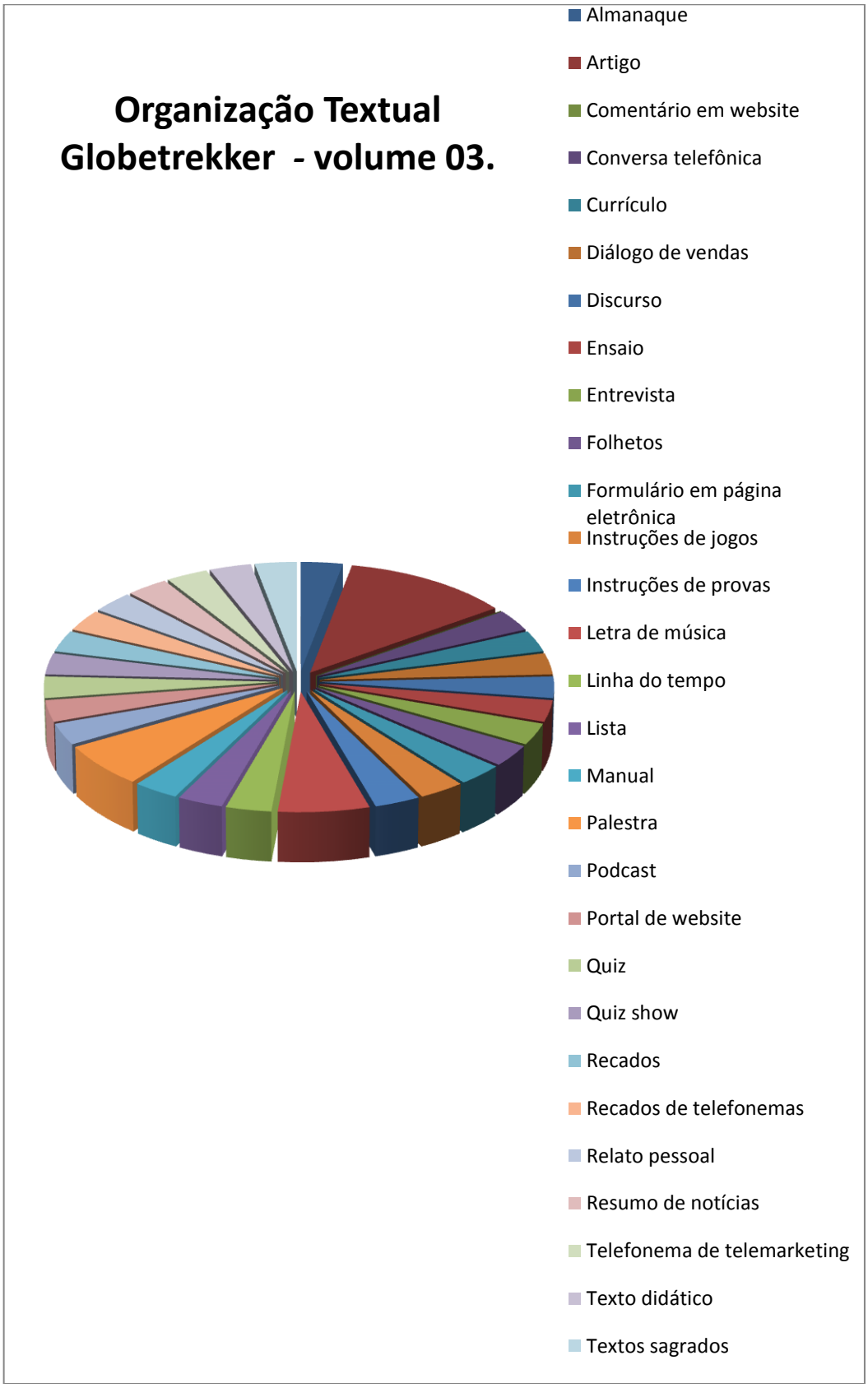
Após as atividades diretamente ligadas ao poema, há a seção *Word study* com o objetivo de trabalhar a estrutura da língua e aspectos gramaticais, a exemplo de completar diálogos com as palavras adequadas. Em Figure it out, o aluno deve observar as palavras em destaque e escolher a melhor alternativa para completar as frases. Em seguida, atividades de tradução e múltipla escolha.

O segundo texto, em Reading 2, é o início de um artigo acadêmico retirado da internet, intitulado *She´s leaving home: but why? Na analysis of Young people leaving the parental home,* de Nicholas Buck and Jacqueline Scott, da universidade de Essex. Após o texto, há atividades de compreensão de texto em português, seguido de atividades enfocando as características do gênero em questão. Em seguida, atividades de paráfrases e, na seção *Listening*, atividades sobre a canção *She´s leaving home,* dos Beatles. Por fim, em Further Practice, o aluno faz a leitura de outro artigo acadêmico e escolhe a melhor resposta nas perguntas de múltipla escolha.

4.3. Organização textual: *Globetrekker* volume 03.

No terceiro volume, temos os gêneros almanaque (1), artigo (4), comentário em *website* (1), conversa telefônica (1), currículo (1), diálogo de vendas (1), discurso (1), ensaio (1), entrevista (1), folhetos (1), formulário em página eletrônica (1), instruções de jogo (1), instruções de provas (1), letra de música (2), linha do tempo (1), lista (1), manual (1), palestra (2), *podcast* (1), portal de *website* (1), *quiz* (1), *quiz show* (1), recados (1), recados de telefonemas (1), relato pessoal (1), resumo de notícias (1), telefonema de telemarketing (1), texto didático (1), textos sagrados (1).

Gráfico XXX- Organização textual – Globetrekker - volume 03.

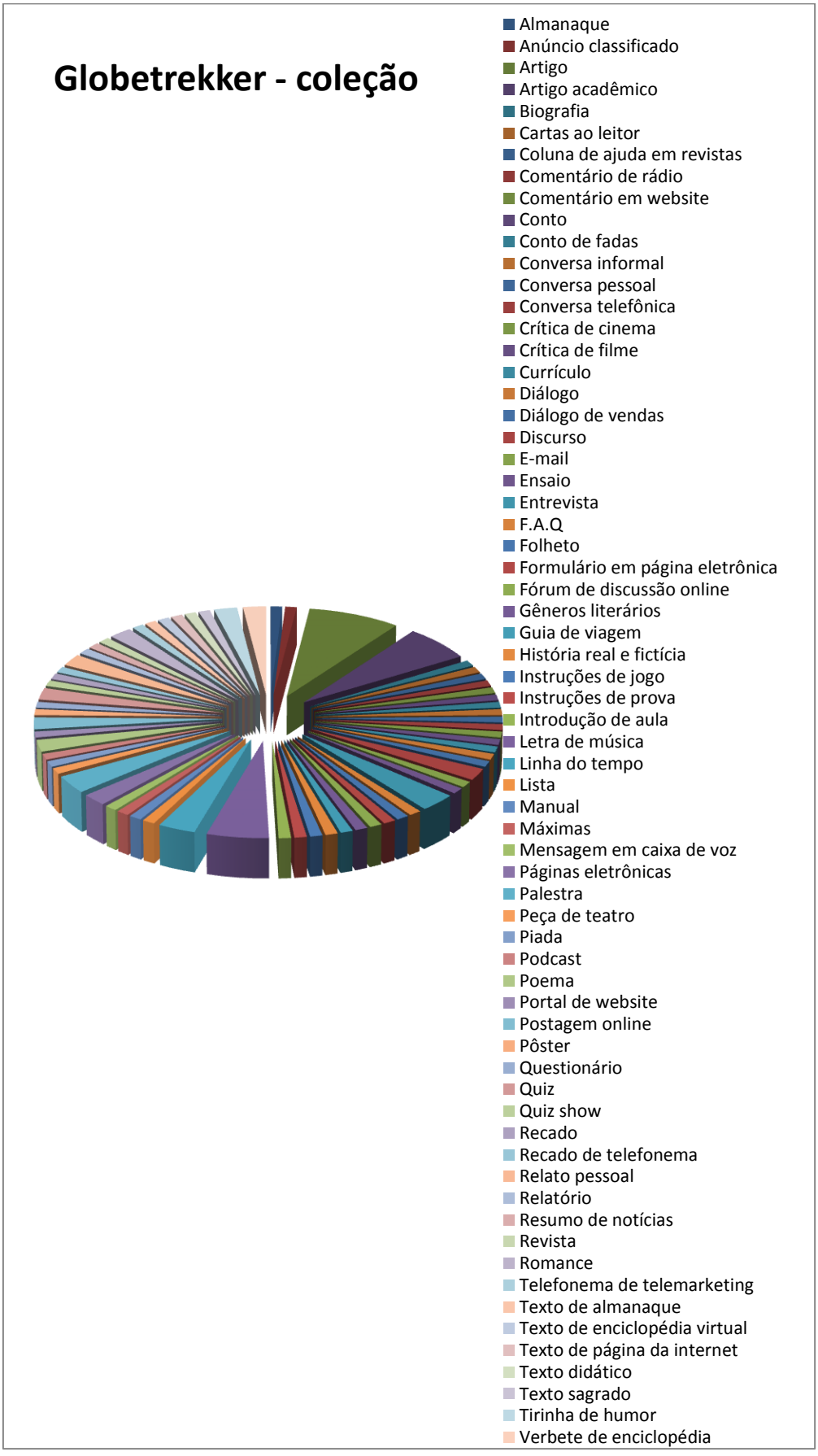


Diferentemente dos volumes anteriores, neste, como se pode observar, não há ocorrência do gênero literário. Dos vinte e nove gêneros apresentados, destacamos o gênero artigo, seguido por letra de música e palestra. O terceiro volume apresenta um número maior de variedade de gêneros (vinte e nove), seguido pelo primeiro volume (vinte e quatro) e segundo volume (vinte e três).

4.4. Organização textual: *Globetrekker* coleção.

Na coleção, temos: almanaque (1) anúncio classificado (1), artigo (8), artigo acadêmico (6), biografia (1), cartas ao leitor (1), coluna de ajuda em revistas (1), comentário de rádio (1), comentário em website (1), **conto** (1), **conto de fadas** (1), conversa informal (1), conversa pessoal (1), conversa telefônica (1), crítica de cinema (1), crítica de filme (1), currículo (1), diálogo (1), diálogo de vendas (1), discurso (2*), e-mail* (1), ensaio (1), entrevista (3), folhetos (1), formulário em página eletrônica (1), fórum de discussão *online* (1), *Frequent Asked Questions* – F.A.Q. (1), **gêneros literários** (1), guia de viagem (1), história real e fictícia (1), instruções de jogo (1), instruções de provas (1), introdução de uma aula (1), letra de música (5), linha do tempo (3), lista (1), manual (1), máximas (1), mensagem em caixa de voz (1), páginas eletrônicas (2), palestra (3), **peça de teatro** (1), piada (1), *podcast* (1), **poema** (2), portal de *website* (1), postagens *online* (2), pôster (1), questionário (1), *quiz* (2), *quizshow* (1), recados (1), recados de telefonemas (1), relato pessoal (2), relatório (1), resumo de notícias (1), revista (1), **romance** (2), telefonema de telemarketing (1), texto de enciclopédia virtual (1), texto de página da *internet* (1), texto didático (1), textos de almanaque (1), textos sagrados (1), tirinhas de humor (2), verbete de enciclopédia (2).

Gráfico XXX- Organização textual – Globetrekker - coleção



Com um total de setenta e seis gêneros textuais diferentes, a coleção apresenta o conto, poema, romance e peça de teatro pertencentes à esfera literária. Nas unidades analisadas, percebemos a importância dada ao gênero em questão, articulando-o a outros gêneros como forma de complementar a discussão da temática.

Percebemos, também, a preocupação com a forma do gênero, uma vez que há atividades que exploram a forma, estrutura e elementos que compõem os diferentes gêneros literários presentes na coleção.

Entretanto, há ainda a necessidade de uma unidade que explore o gênero em sua totalidade, isto é, como forma de produção e composição. Além disso, poucas atividades se debruçam sobre o contexto de produção das obras e produção final, uma vez que nenhuma unidade propôs a produção escrita de um gênero literário, tampouco a sua produção parcial.

CAPÍTULO V – *ON STAGE*

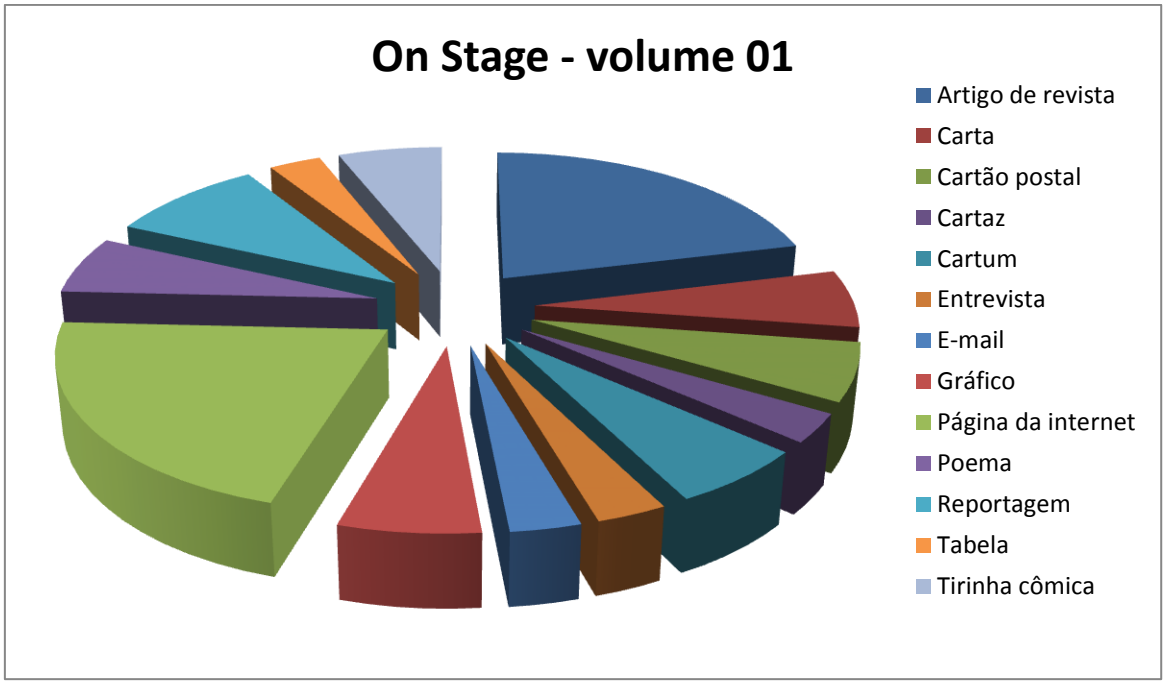
A coleção *On Stage* (2012), elaborada pelo autor Amadeus Marques, é composta por em três livros contendo doze unidades cada. Amadeus Marques é autor de diversos livros didáticos e paradidáticos, além do dicionário Amadeu Marques Inglês-Português/Português-Inglês. O autor é licenciado em Língua Inglesa pela Faculdade de Fiosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro e possui certificação de proficiência em inglês pelas universidades de Michigan e Cambridge.

A coleção conta com a seção de *Language Focus*, onde estão inseridos *Vocabulary* e *Structure* e, ao final de cada unidade, *Curriculum Links*, com diferentes temáticas. A cada três unidades há a seção *Check your English*, com atividades de gênero e de linguagem das unidades anteriores. Ao final de cada volume, há a seção de *Minigrammar* e *Vocabulary*.

5.1. Organização textual: *On Stage* volume 01.

No primeiro volume, composto por duzentas e trinta e duas páginas, identificamos os gêneros artigo de revista (07), carta (02), cartão postal (02), cartaz (01), cartum (02), entrevista (01), e-mail (01), gráfico (01), página da internet (07), **poema** (02), reportagem (03), tabela (01) e tirinha cômica (02).

Gráfico XXX- Organização textual – *On Stage* – volume 01.



Com um total de onze gêneros textuais diferentes, destacamos artigo de revista, página da *internet* e reportagem. A maioria dos textos é informativo. Quanto ao gênero literário, identificamos o poema.

5.1.1. Organização textual: *On Stage* volume 01: poema.

O gênero textual poema está presente na unidade oito do primeiro volume, composto por doze páginas. O texto principal da unidade foi retirado do site da CNN, em 2008, uma adaptação de *Robots: the future is now*, de Michael Bay e Matt Ford.

As atividades que precedem o texto solicitam que o aluno identifique palavras que tenham sentido positivo e negativo. Após a leitura do texto, há atividades de compreensão textual; Em seguida, atividades focando palavras específicas e seus antônimos. Há, também, atividades de compressão específica com verdadeiro ou falso e também sobre estrutura gramatical.

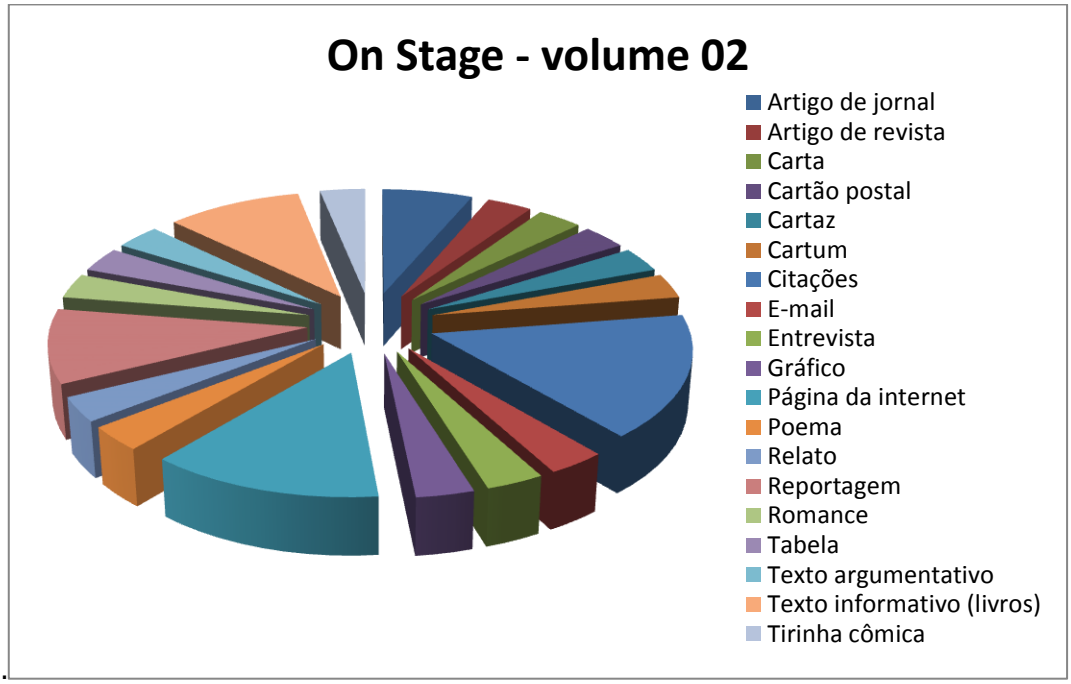
Na atividades de *Listening*, o aluno deve ouvir a uma entrevista com um robô e responder as perguntas e, em *Writing*, escrever os planos que o aluno tem para os próximos dias. Por fim, na seção *In afew words*, há um poema intitulado *My Robot*, cuja autoria e fonte não são mencionados, solicitando ao aluno que complete os espaços com as frases corretas. A unidade encerra com um texto, em português, sobre ficção científica.

Vale destacar a presença de outro poema, *My Robot*, do livro *Falling Up, poems and drawings*, de Shel Silverstein, publicado pela HarperCollins, em 1996. O poema está inserido na seção *Check your English* 3, e tem por objetivo que o aluno leia e responda a cinco perguntas em português. As perguntas referem-se às ações do personagem.

5.2. Organização textual: *On Stage* volume 02.

No segundo volume, com duzentas e quarenta e oito páginas, temos os gêneros artigo de jornal (02), artigo de revista (01), carta (01), cartão postal (01), cartaz (01), cartum (01), citações (05), *e-mail* (01), entrevista (01), gráfico (01), página da *internet* (04), **poema** (01), relato (01), reportagem (03), **romance** (01), tabela (01), texto argumentativo (01), texto informativo/livros (03) e tirinha cômica (01).

Gráfico XXX - Organização textual – *On Stage* – volume02



O segundo volume da coleção possui dezenove gêneros textuais diferentes, sendo citações, página da internet e reportagem os que se destacam. Com relação ao gênero literário, encontramos poema e romance, com uma ocorrência cada.

5.2.1. Organização textual: *On Stage* volume 02 – gênero romance.

O romance está inserido na quarta unidade do volume 02 da coleção, intitulada *You will never feel lonely*, com quatorze páginas. O texto principal da unidade é de autoria de Amyr Klink, retirado do livro *One hundred days between sea and sky*, publicado em 2002. O texto é apresentado como uma declaração de como o autor lidou com a questão do isolamento, da solidão. Após o texto, há questões de compreensão geral das ideias principais de cada parágrafo e, em seguida, atividades sobre formação de palavras, expressões, compreensão mais detalhada e estrutura verbal.

Ainda, na parte de estrutura verbal, é apresentado um parágrafo da obra *The old man and the sea*, de Ernest Hemingway, para que o aluno complete com o *past perfect* dos verbos entre parênteses. Após, há oito questões de interpretação geral, seguido de atividades gramaticais, atividades de *Listening* e *Speaking,* sem considerar o gênero apresentado.

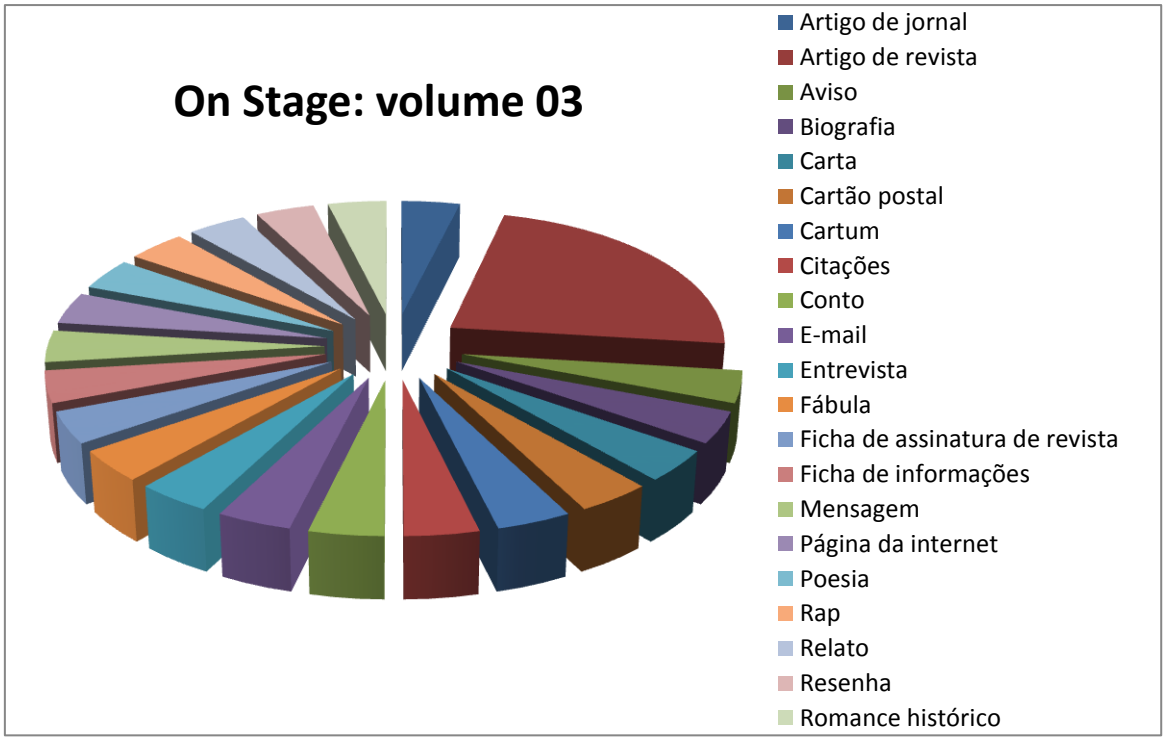
5.2.2. Organização textual: *On Stage* volume 02 – gênero poema.

Inserido na quarta unidade está o poema extraído de *The Random House Book of Poetry*, de Frank Asch, publicado pela *Random House*, em 1983. Não há título e possui oito versos. O poema está na seção *In a few words* e requer que o aluno faça a leitura a fim de responder a quatro perguntas sobre a personagem que está sendo descrita.

5.3. Organização textual: *On Stage* volume 03.

No terceiro volume, composto por duzentas e trinta e duas páginas, temos artigo de jornal (01), artigo de revista (06), aviso (01), biografia (01), carta (01), cartão postal (01), cartum (01), citações (01), **conto** (01), e-mail (01), entrevista (01), **fábula** (01), ficha de assinatura de revista (01), ficha de informações (01), mensagem (01), página da *internet* (5), **poesia** (01), rap (01), relato (01), resenha (01), **romance** (01).

Gráfico XXX - Organização textual – *On Stage* – volume 03



Dos vinte e um gêneros textuais presentes no terceiro volume, destacamos o artigo de revista como o mais recorrente. Os demais apresentam menor ocorrência. Além disso, como gênero literário, temos o conto, extrato literário, poema e fábula.

5.3.1. Organização textual: *On Stage* volume 03 – conto.

O gênero conto está presente na sexta unidade do terceiro volume, composto por onze páginas. O texto principal da unidade intitula-se *A tale of two jugs*, adaptado e traduzido em inglês de O vaso da velha chinesa, extraído da *internet* em 2008. A autoria não é informada.

Quadro XXX- Organização textual – *On Stage* - volume 03 – gênero textual conto - unidade 6.

Atividades *Pre-reading*	**Objetivos**	**Capacidades de Linguagem**	**Relação com o gênero literário**	**Idioma utilizado.**
Text 01 – 01	Formular hipóteses a partir das perguntas e verifica-las com a leitura do texto	CA	Personagem, gênero.	LP
Atividades *Post-reading*	**Objetivos**	**Capacidade de Linguagem**	**Relação com o gênero literário**	**Idioma utilizado.**
Text 01 – 1	Escolher a alternativa que contenha a ideia principal.	CD, CLD	Enredo	LI

O texto apresentado é composto por trinta e cinco linhas e uma figura. Como atividades, há apenas uma de compreensão geral, supracitada, e a seção *Word Study*, com atividades linguísticas.

As atividades linguísticas incluem palavras com sentido positivo e negativo, adjetivos, substantivos, sinônimos e explicações sobre marcadores discursivos, . Após, há uma atividades de *Detailed comprehension*, onde o aluno deve selecionar

a alternativa que mais se aproxima das frases dadas, retiradas do texto com a indicação do parágrafo ao lado.

Após, em *Structure*, o aluno faz a leitura do uso do *indirect speech*, seguido de atividades que não utilizam o vocabulário nem a temática do texto. Em *Listening*, o aluno deve ouvir a um diálogo entre dois adolescentes norte-americanos e responder as perguntas. Na seção *Speaking*, o aluno deve interagir com o seu colega para perguntar e responder sobre as escolhas feitas, segundo a sugestão da atividade. Por fim, em *Reading and Writing*, o aluno deverá escrever um texto em seu caderno com o título *My perfect world*, com base em um parágrafo retirado das páginas de *Diary*, do escritor Ted Wilkins.

5.3.1. Organização textual: *On Stage* volume 03 – fábula.

A fábula está presente na seção *Reading Comprehension*, da unidade onze. O texto, *The power of unity*, com uma imagem, dois parágrafos e nove linhas, é uma adaptação de uma fábula de Aesop, cuja fonte não é mencionada.

Não há atividades de *pre-reading*, apenas as seções *words in context*, *comprehension* e *grammar check*, distribuídas em um total de duas páginas, após o texto. Em *Words in context*, há cinco atividades de múltipla escolha para que o aluno escolha a palavra que pode preencher os espaços das frases. Em *comprehension*, o aluno deve escolher a alternativa que melhor completa as frases, tais frases referem-se ao enredo. Por fim, em *grammar check*, o aluno deve preencher com pronomes reflexivos.

5.3.2. Organização textual: *On Stage* volume 03 – romance histórico.

O gênero romance histórico está presente na unidade doze, intitulada *Focus on Reading comprehension,* que contém seis seções de leitura textual. Dessas, destacamos a um e a cinco, pois a primeira trata do excerto de *A tale of two cities*, de Charles Dickens e, última, uma cena da peça teatral *As you like it*, de William Shakespeare, apresentada como poesia.

O trecho retirado do romance histórico *A tale of two cities* foi publicado pela *Barners & Noble Books*, em 1992. O trecho possui nove linhas e apenas duas atividades de *post-reading*. A primeira, refere-se aos antônimos e solicita ao aluno que associe as colunas de acordo com o significado das palavras. A segunda, em

Vocabulary, há duas atividades de múltipla escolha. Por fim, duas perguntas a serem respondidas em português sobre o enredo.

5.3.3. Organização textual: *On Stage* volume 03 – poesia.

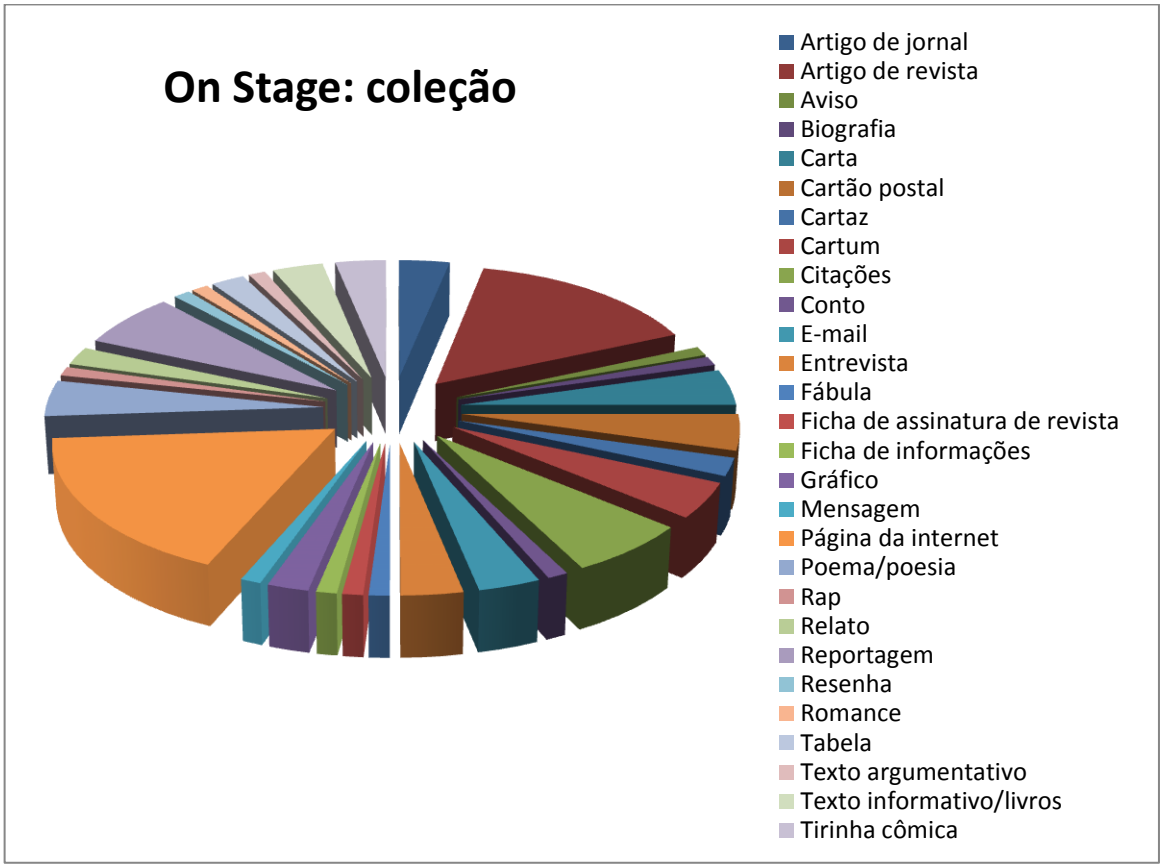
A poesia também está inserida na unidade doze, em seu quinto texto. Intitulado *The seven ages of man*, uma cena da comédia *As you like it*, a poesia é precedida por uma explicação sobre o estilo do autor e temática abordada. A poesia é composta por vinte e oito linhas e uma figura do autor, indicando as datas de nascimento e morte.

Em seguida, há uma página inteira contendo vocabulário, incentivando os alunos a procurarem no dicionário aqueles que não possuam tradução. Após, uma atividade com ilustrações, para que o aluno associe as gravuras de acordo com a idade retratada no poema. Por fim, na última atividade solicita que o aluno complete os espaços da tradução do poema em português, opinando, ao final, qual das sete idades o homem é mais feliz.

5.4. Organização textual: *On Stage* coleção.

Com um total de vinte e oito gêneros textuais diferentes, a coleção possui: artigo de jornal (03), artigo de revista (14), aviso (01), biografia (01), carta (04), cartão postal (04), cartaz (02), cartum (04), citações (06), **conto** (01), e-mail (03), entrevista (03), f**ábula** (01), ficha de assinatura de revista (01), ficha de informações (01), gráfico (02), mensagem (01), página da *internet* (16),**poema/poesia** (04), rap (01), relato (02), reportagem (06), resenha (01), **romance** (01), tabela (02), texto argumentativo (01), texto informativo/livros (03), tirinha cômica (03).

Gráfico XXX - Organização textual – *On Stage* – coleção



.

Dos gêneros textuais presentes na coleção, identificamos conto, fábula, poema/poesia e romance histórico como pertencentes à esfera literária.

A maioria das atividades dessa coleção foca nos aspectos linguísticos sobre os literários. Entendemos que se trata da aprendizagem da língua inglesa, entretanto, não podemos desconsiderar que a linguagem se dá por meio dos diversos gêneros textuais que estão presentes nas diferentes esferas da sociedade humana e que, para nos comunicarmos, necessitamos dominá-los.

Portanto, é de fundamental importância a apreensão de qualquer gênero levando os aspectos de sua função, circulação entre tantos outros que não foram considerados na coleção. Dar ênfase ao contexto de produção, bem como a sua capacidade discursiva leva o aluno a compreender o gênero em sua funcionalidade, não apenas como um instrumento para a aprendizagem distante de contextos reais de uso.

CAPÍTULO VI – PRIME

A coleção Prime (2008), composta por três volumes, é de autoria de Reinildes Dias, Leina Claudia Viana Jucá e Raquel Cristina dos Santos Faria. Reinildes possui graduação em Letras: Português-Inglês, Especialização em Inglês pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1977), Mestrado em Inglês pela Universidade Federal de Minas Gerais (1985) e Doutorado em *Educational Technology* - Concordia University (1998). Fez sua pesquisa de pós-doutorado em tecnologias digitais na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (2010-2011)

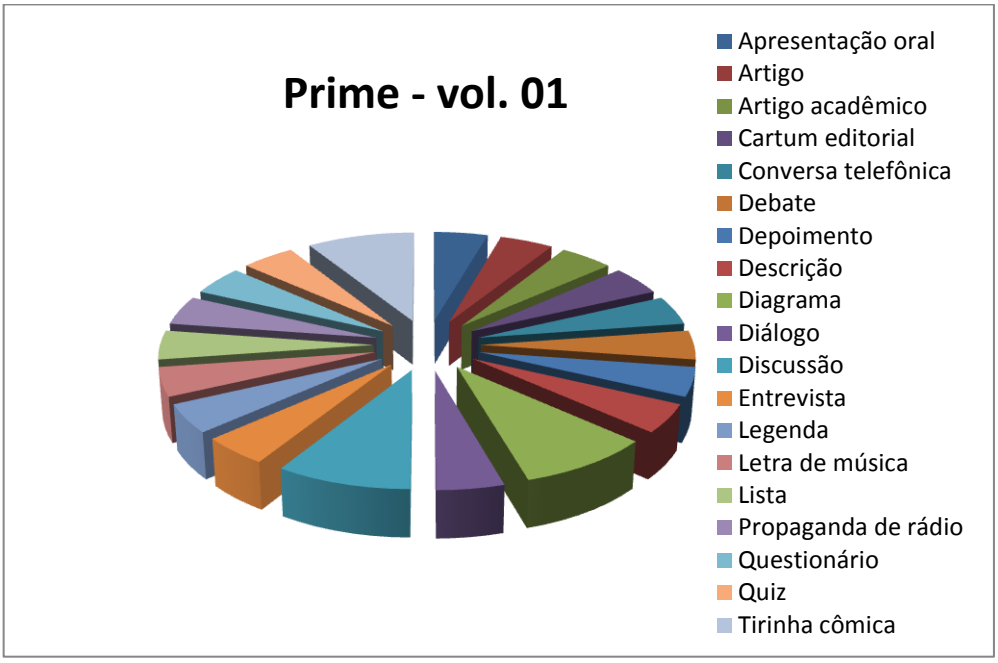
Leina Claudia Viana Jucá é licenciada em Letras (Língua Inglesa e suas literaturas) pela Universidade Federal de Minas Gerais e tem mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras, obtido na mesma instituição. Raquel Cristina dos Santos Faria possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (1993) e mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (1997)

Cada volume contém doze unidades divididas nas seguintes seções: *Have your Stay, Reading beyond the Words, Genre Analysis, Vocabulary, Gramar, In other words, Practice makes Perfect, TalkActive, The way it sounds, Self-assessment, Going Beyond* e *Review*. Além desses, há o *Career Spot* a cada duas unidades, com a finalidade de explorar aspectos profissionais. Ao final da última unidade, há testes de vestibular, glossário e referências bibliográficas.

6.1. Organização textual: Prime volume 01.

No primeiro volume, composto por duzentas e sete páginas, identificamos os seguintes gêneros: apresentação oral (1), artigo (1), artigo acadêmico (1), cartum editorial (1), conversa telefônica (1), debate (1), depoimento (1), descrição (1), diagrama (2), diálogo (1), discussão (2), entrevista (1), legenda (1), letra de música (1), listas (1), propaganda de rádio (1), questionário (1), *quiz* (1) e tirinha cômica (2).

Gráfico XXX - Organização textual – Prime - volume 01



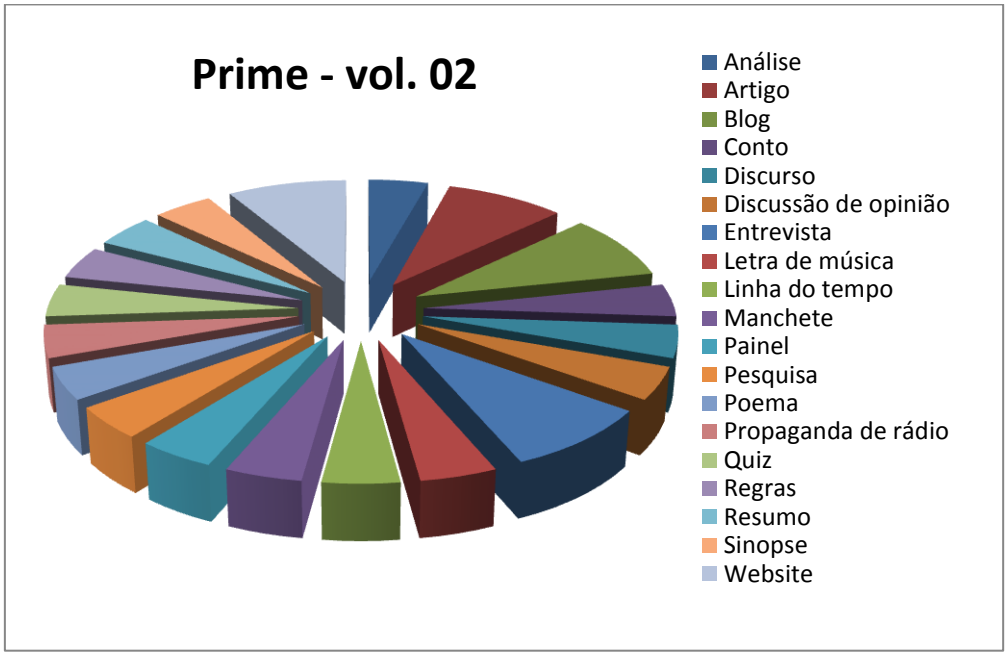
.

Apesar de o primeiro volume possuir dezenove gêneros textuais, não há indicações de gêneros pertencentes à esfera literária.

6.2. Organização textual: Prime volume 02.

No segundo volume, também com duzentas e sete páginas, encontramos: análise (1), artigo (2), *blog* (2), **conto** (1), discurso (1), discussão (1), entrevista (2), letra de música (1), linha do tempo (1), manchete (1), painel (1), pesquisa (1), **poema** (1), propaganda de rádio (1), regras (1), resumo (1), sinopse (1), *quiz* (1), *website* (2).

Gráfico XXX- Organização textual – Prime - volume 02.



O segundo volume possui dezessete gêneros textuais deferentes e desses, dois na esfera literária, sendo: conto e poema.

6.2.1. Prime volume 02: gênero textual poema.

O conto está presente na quarta unidade do segundo volume, intitulado *Love Matters*. A unidade, composta por quatorze páginas, possui as seções: *Have your say, Reading beyond the words, Genre analysis, Vocabulary, Grammar, In other words, Practice makes perfect,* outro *Reading beyond words, Talkative, The way it sounds, Self-assessment* e *Going beyond*.

Há dois textos principais: o primeiro, um artigo extraído do jornal U.S. News, intitulado *Science of romance: brains have a love circuit* e, o segundo, Funeral Blues, é um poema de WH Auden, extraído do *Collected Shorter Poems*, da editora Faber, publicado em 1950.

O artigo jornalístico traz a temática do amor e questiona o papel da ciência para explicar tal fenômeno. Há duas perguntas antecedendo-o com o intuito de discutir as grandes descobertas da ciência, bem como questionar se a ciência pode explicar o amor. Após, há atividades sobre o contexto de produção, solicitando informações sobre quando, onde e por quem foi escrito. Em seguida, há questões de compreensão e de análise do gênero artigo, apresentando suas características.

Na sequência, atividades de vocabulário e gramática utilizada no texto são abordadas. Por fim, é apresentado o poema com a temática amor.

Quadro XXX- Organização textual – *Prime* - volume 02 – gênero textual poema - unidade 4

Atividades *Post-reading*	**Objetivos**	**Capacidade de Linguagem**	**Relação com o gênero literário**	**Idioma utilizado.**
Text 01 – 1	Ler o poema a escolher a alternativa com a temática correta.	CD, CLD	Tema	LI
Text 01 – 2	Indicar os versos que traz imagens que fazem o leitor inferir determinados significados sobre o personagem.	CD, CLD	Personagem	LI
Text 01 – 3	Justificar os pedidos feitos pelo narrador no que diz respeito a sons e barulhos.	CD, CLD	Narrador, atmosfera.	LI
Text 01 – 4	Indicar a estrofe que possui os sentimentos do narrador.	CD, CLD	Personagem, sentimentos	LI
Text 01 – 5	Indicar a estrofe que mais chamou a atenção do leitor e justificar.	CD, CLD	Enredo	LI

.

Após as atividades mencionadas, há a seção *Talkative*, com o objetivo de que os alunos definam determinadas palavras de uma listagem. Em seguida, em *The way it sounds*, o aluno deve escutar uma conversa sobre um vídeo visto na internet e preencher os espaços com as palavras que estiverem faltando. Após enumerar os

animais conforme foram mencionados e duas questões de compreensão geral. Por fim, em *Self-assessment*, o aluno é convidado a fazer uma auto avaliação da aprendizagem, indicando apenas o artigo jornalístico como gênero aprendido. Em *Going beyong*, há sugestões de sites e livros para serem lidos.

6.2.2. Prime volume 02: gênero textual conto.

O gênero textual conto está presente na sexta unidade do segundo volume. Com um total de quatorze páginas, possui as mesmas seções mencionadas anteriormente. O texto principal da unidade é um conto e, o secundário, um artigo de revista. O conto, intitulado *When love hurts*, foi trabalhado em cinco capítulos e não possui referências quanto à autoria; apenas a fonte, pois foi extraído da *internet*.

Quadro XXX- Organização textual – *Prime* - volume 02 – gênero textual conto - unidade 06.

Atividades *Pre-reading*	**Objetivos**	**Capacidade de Linguagem**	**Relação com o gênero literário**	**Idioma utilizado.**
Text 01 – 1	Discutir com o colega seu conhecimento sobre Tina e Ike Turner e Brad Pitt e Jannifer Aniston	CA, CLD	xxx	LI
Text 01 – 2	Responder a quatro perguntas sobre relacionamento amoroso.	CA, CLD	xxx	LI
Text 01 – 3	Dizer a que tópico as manchetes estão relacionadas.	CA, CLD	Xxx	LI
Atividades *Post-reading*	**Objetivos**	**Capacidade de Linguagem**	**Relação com o gênero literário**	**Idioma utilizado.**
Text 01 – 1	Responder perguntas referentes ao 1º.	CD, CLD	Tema, personagens e ambiente.	LI

	capítulo.			
Text 01 – 2	Preencher os espaços do texto que resume o 1º. capítulo.	CLD	Enredo	LI
Text 01 – 3	Ler os excertos dos capítulos 2 e 3 (aluno A); 4 e 5 (aluno B) prever o que acontecerá no restante da história.	CD, CLD	Enredo, ações	LI
Text 01 – 4 Aluno A	Ler o título dos capítulos 2 e 3 e prever e justificar se serão situações boas ou ruins para os personagens. Responder a duas perguntas.	CD, CLD	Enredo	LI
Text 01 – 4 Aluno B	Ler o título dos capítulos 4 e 5 e prever e justificar se serão situações boas ou ruins para os personagens. Responder a duas perguntas.	CD, CLD	Enredo	LI

Após a seção de Reading, há o *Genre Analysis*, onde são apresentados elementos que compõem o gênero conto. Primeiramente, há uma definição, seguida por uma atividade para que o aluno desembaralhe as palavras de modo a encontrar palavras que compõem parte de um conto, sendo: *exposition, rising, clímax, falling e resolution*. Em seguida, é requerido ao aluno que preencha o diagrama que organiza visualmente os cinco elementos principais que compõem o gênero, isto é: *Theme, Central conflict, characters, setting* e *point of view*.

A seção seguinte é *Vocabulary*, com duas atividades. A primeira é composta por dez *phrasal verbs* retirados do conto, com o objetivo de que o aluno os leia em contexto para descobrir o seu significado. O segundo é composto por cinco figuras

que mostram comportamento abusivo, para que o aluno associe as figuras com as frases que demonstram suas respectivas ações.

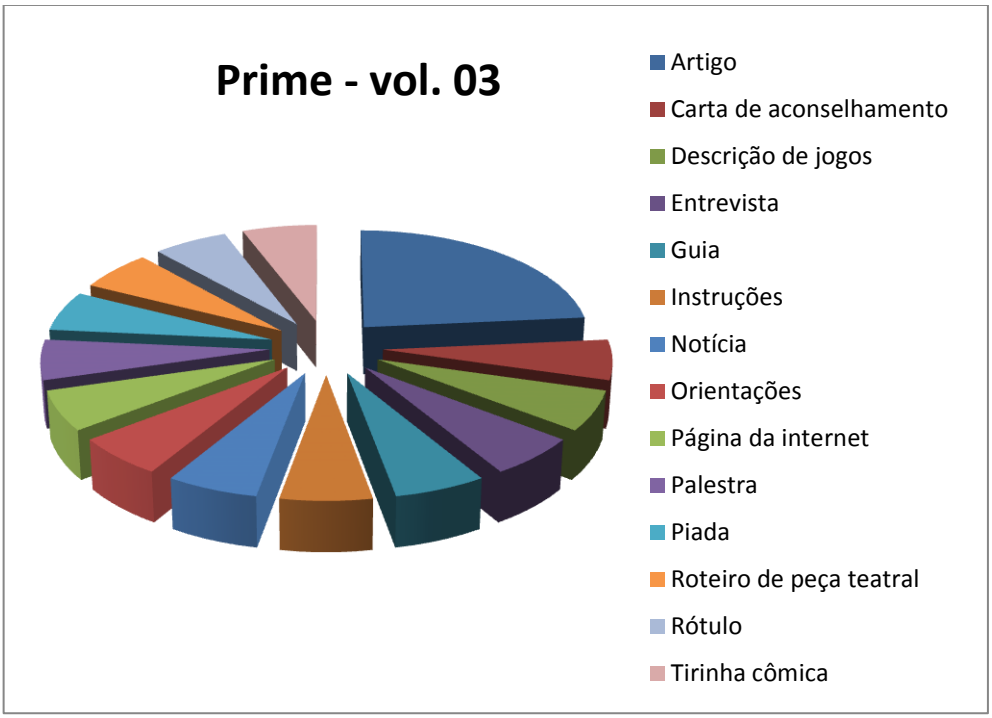
Em *grammar*, há cinco atividades que dão enfoque à estrutura linguística, verbos no *simple presente* e *simple past* – todos relacionados ao conto. Após, na seção *In other words*, há explicações gramaticais com exemplos de frases retiradas do texto e, em *Practice makes perfect*, há atividades para que o aluno pratique o que foi explanado anteriormente. A próxima seção é *The way it sounds*, onde o aluno ouve a um noticiário sobre a temática trabalhada na unidade e realiza duas atividades.

Na penúltima seção, *Put it in writing*, o aluno lê um excerto de um artigo de revista onde os leitores dão as suas opiniões sobre assuntos controversos. Em seguida, o aluno deve identificar a qual leitor as frases se referem. Ainda, o aluno deve escrever um texto dando a sua opinião sobre o tópico discutido. Por fim, em *self-assessment*, espera-se que o aluno possa fazer uma avaliação de seu aprendizado, incluindo as características do gênero conto.

6.3. Organização textual: Prime volume 03.

No terceiro volume, de igual extensão aos dois primeiros, identificamos os seguintes gêneros: artigo (4), carta de aconselhamento (1), descrição de jogos (1), entrevista (1), guia (1), instruções (1), notícia (1), orientações (1), página da internet (1), palestra (1), piada (1), **roteiro de peça teatral** (1), rótulo (1), tirinha cômica (1).

Gráfico XXX - Organização textual – Prime - volume 03.



Dos quatorze gêneros textuais, o artigo se destaca pela maior ocorrência. Os demais apresentam apenas uma vez. Quanto ao gênero literário, destacamos roteiro de peça teatral.

6.3.1. Prime volume 03: gênero textual roteiro de peça teatral.

Roteiro de peça teatral está inserido na unidade doze do terceiro volume, composta por quatorze páginas. O texto que conduz a unidade é um fragmento da peça *As you like it,* de William Shakespeare, composto por trinta e quatro versos.

Quadro XXX - Organização textual – *Prime* - volume 03 – gênero textual roteiro de peça teatral - unidade 12.

Atividades *Pre-reading*	**Objetivos**	**Capacidade de Linguagem**	**Relação com o gênero literário**	**Idioma utilizado.**
Text 01 – 1	Desenhar a árvore genealógica no caderno.	CA, CD, CLD	xxx	LI
Text 01 – 2	Relatar ao colega sobre a família utilizando algumas perguntas como orientação.	CD, CLD	xxx	LI
Text 01 – 3	Fazer uma lista de coisas que as pessoas precisam e querem em diferentes fases da vida. Discutir em grupos.	CA, CLD	xxxx	LI
Atividades *Post-reading*	**Objetivos**	**Capacidade de Linguagem**	**Relação com o gênero literário**	**Idioma utilizado.**
Text 01 – 1	Ouvir e ler o monólogo da peça teatral de Shakespeare e escolher outro possível título.	CD, CLD	Enredo, título.	LI
Text 01 – 2	Associar os períodos da vida mencionados no texto com as figuras.	CD, CLD	Enredo	LI
Text 01 – 3	Assinalar se as frases são verdadeiras ou falsas.	CD, CLD	Enredo, ideia central, personagem, indumentária, estilo.	LI
Text 01 – 4	Responde a questões referentes ao autor e aos diferentes períodos da vida.	CLD	Enredo, autor.	LI

Após as atividades supramencionadas, há o *Genre Analysis*, onde o aluno fará o reconhecimento do gênero peça teatral. Há uma reprodução de duas páginas da peça *As you like it*, e o aluno deve fazer o reconhecimento das características desse gênero segundo seu conhecimento prévio. Em *Vocabulary*, o aluno supõe que irá escrever outra versão do monólogo *All the world´s a stage,* e deve modificar algumas palavras com suas equivalentes.

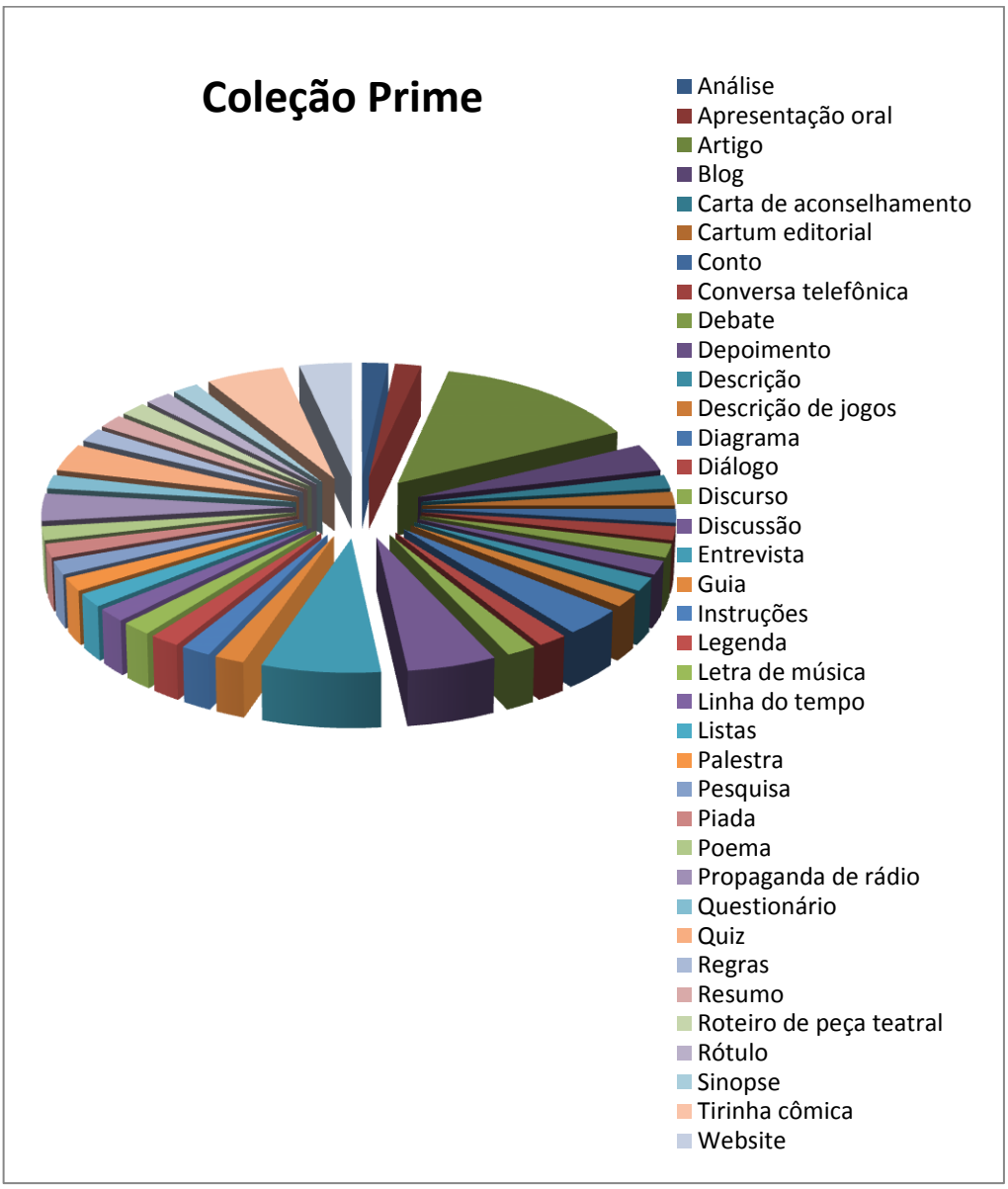
Em seguida, na seção *Grammar*, o aluno observa algumas frases retiradas do monólogo e deve escolher a opção que mais bem explica a função das palavras destacadas, além de indicar outras palavras que não foram destacadas, mas que possuem a mesma função. Na seção *In other words*, há uma explicação mais detalhada acerca de expressões, marcadores discursivos, entre outros. Em *Practice makes perfect*, o aluno deve ordenar as frases que indicam as fases envolvidas na produção de uma peça teatral.

Em *The way it sounds*, o aluno ouve alunos falando sobre o seu trabalho a respeito de um escritor americano famoso e deve enumerar os slides a medida que os ouve. Após, há um poema, intitulado *On Aging*, de Maya Angelou, para que o aluno sublinhe os nove erros presentes no texto, além de indicar qual seria a palavra correspondente correta. Na seção *Put it in writing*, pede-se ao aluno para que escreva um poema em inglês, com instruções para guiá-lo. Em Talkactive, há atividades para que o aluno discuta um provérbio, discuta questões relacionadas ao seu futuro e tirinhas cômicas para que o aluno escolha aquela que mais se aproxima do futuro imaginado pelo aluno. Por fim , há as seções *self-assessment* e *review*.

6.4. Organização textual: Prime coleção..

Na coleção, temos: Análise (1), Apresentação oral (1), Artigo (8), *Blog* (2), Carta de aconselhamento (1), Cartum editorial (1), **Conto** (1), Conversa telefônica (1), Debate (1), Depoimento (1), Descrição (1), Descrição de jogos (1), Diagrama (2), Diálogo (1), Discurso (1), Discussão (3), Entrevista (4), Guia (1), Instruções (1), Legenda (1), Letra de música (2), Linha do tempo (1), Listas (1), Manchete (1), Notícia (1), Orientações (1), Página da internet (1), Painel (1), Palestra (1), Pesquisa (1), Piada (1), **Poema** (1), Propaganda de radio (2), Questionário (1), Regras (1), Resumo (1), **Roteiro de peça teatral** (1), Rótulo (1), Sinopse (1), Sítio da internet(website) (2), Teste (quiz) (2), Tirinha cômica (3).

Gráfico XXX- Organização textual – Prime - coleção.



Na coleção, há trinta e sete gêneros textuais diferentes, com destaque ao gênero artigo, com maior ocorrência. Dentre os gêneros literários presentes na coleção, identificamos: conto, poema e roteiro de peça teatral.

As unidades foram desenvolvidas buscando trabalhar com as características que compõem cada gênero literário apresentado nas unidades. Há questões envolvendo a temática que antecedem o texto, entretanto, não visam ao contexto de produção deixando de considerar a época em foram escritos, os meios de veiculação e também a autoria e público destinados, apenas para exemplificar alguns.

Após cada texto trabalhado, com atividades que fazem o aluno refletir sobre diferentes aspectos que compõem cada gênero, há atividades específicas do gênero, com suas respectivas características. No entanto, apenas uma unidade propôs a produção escrita de um gênero literário, o poema, na unidade em que foi apresentado o roteiro de peça teatral.

CAPÍTULO VII – *TAKE OVER*

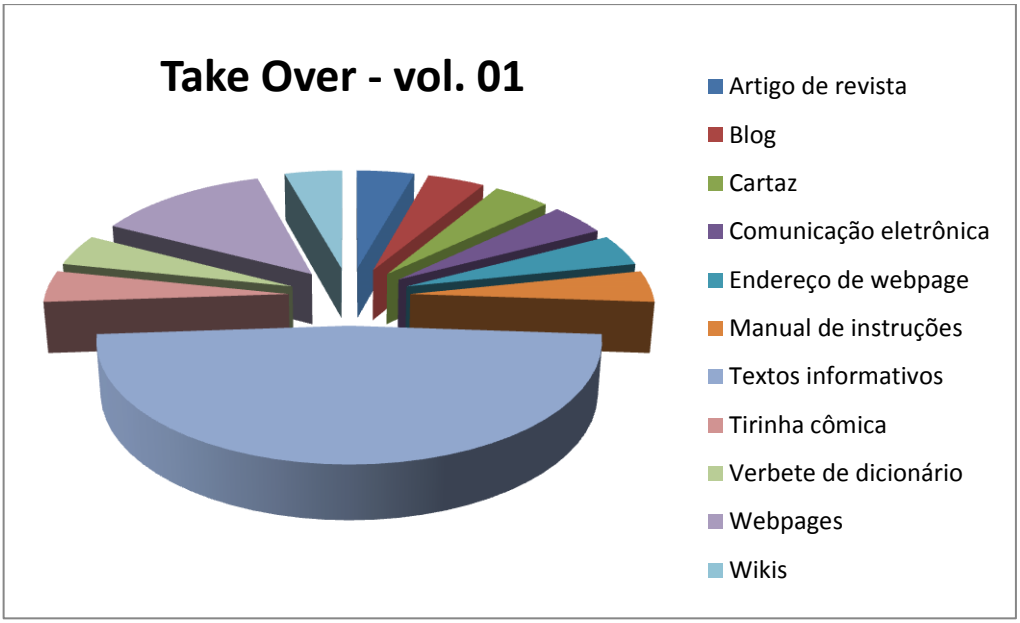
A coleção Take Over, de Denise Machado dos Santos, é composta por três volumes com oito unidades temáticas cada. A autora possui bachareclado e licencialuta em Letras, português-inglês, ela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É mestre em educação em Língua Inglesa pela *University of Oklahoma* (E.U.A) e doutorado em Linguística Aplicada pela *University of Reading* (Reino Unido).

As unidades da coleção são divididas por seções, sendo: *Theme, Vocabulary, Grammar, Reading Strategies* e *Other skills and Strategies*; totalizando cento e cinquenta e duas páginas cada. No início de cada volume há um teste inicial de modo que o aluno possa verificar os seus conhecimentos e, no final, atividades de compreensão e de produção oral e escrita. Além disso, há uma lista de marcadores discursivos, verbos irregulares, *phrasal verbs*, transcrição dos textos orais, respostas, *links* sobre os temas estudados, leitura complementar e referências bibliográficas.

7.1. Organização textual: *Take over* volume 01.

No primeiro volume, podemos encontrar: artigo de revista (01) *blog* (01), cartaz (01), comunicação eletrônica (01), endereço de *webpage* (01), manual de instruções (01), textos informativos (11), tirinha cômica (01), verbete de dicionário (01), *webpages* (03), *wikis* (01).

GráficoXXX- Organização textual – *Take Over* vol. 01.



Há onze gêneros textuais diferentes no primeiro volume da coleção. Desses, identificamos um número significativo de textos informativos, presentes em todas as unidades. Não há nenhum texto pertencente à esfera literária.

7.2. Organização textual: *Take over* volume 02.

No segundo volume, temos: anúncio (1), apresentação oral (1), artigo de revista (03), artigo de jornal (02), cartaz (01), comentários *online* (1), *e-mail* (01), enquete (1), fórum de discussão (1), F.A.Q. (1), manchete de jornal (1), opinião (1), **poema** (01), **resenha de livro** (1), slides (1), texto informativo (07) verbete de dicionário (2).

GráficoXXX- Organização textual – *Take Over* vol. 02



.

Há dezessete gêneros textuais diferentes no segundo volume da coleção. Dentre os gêneros presentes, destacamos os textos informativos. Quanto aos literários, identificamos o poema, resenha de livro.

7.2.1. *Take over* volume 02: gênero textual poema e resenha de livro.

Os gêneros poema e resenha de livro estão presentes na sexta unidade intitulada *Read, Read, Read*, composta por quatorze páginas. Inicialmente, o aluno é questionado sobre seu gosto pela leitura e pelo tipo favorito de livro. Em seguida, na seção *In action*, pede-se para que o aluno leia o texto *The Science of fiction*, retirado de *New Scientist*, de junho de 2008, para que escreva o objetivo de cada parágrafo, responda a questões interpretativas e específicas de vocabulário.

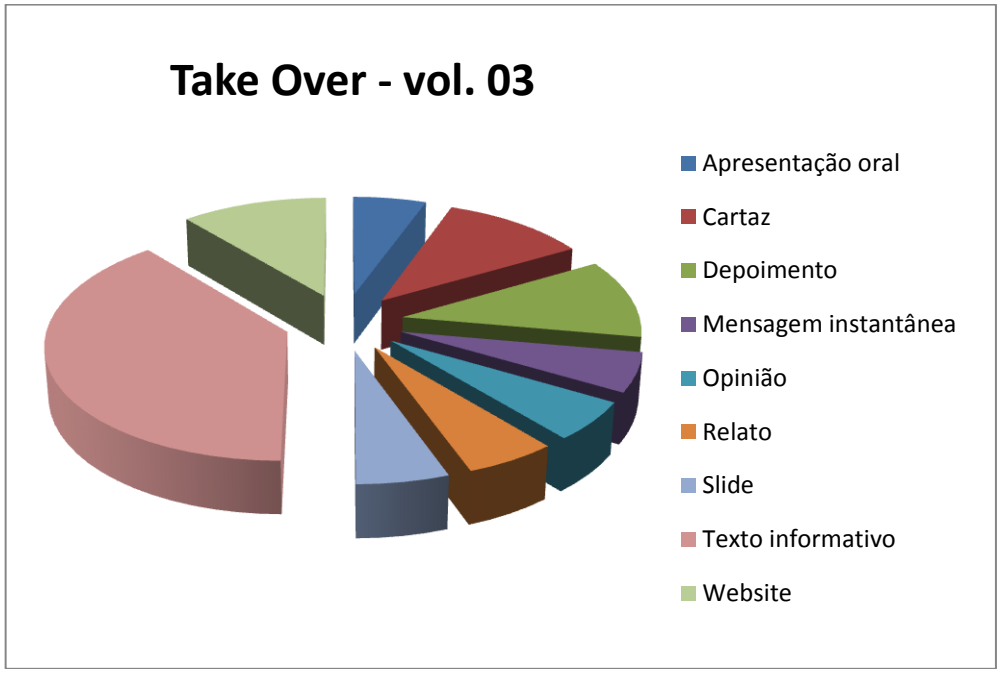
Em Further action, há o poema *How to eat a poem*, de autoria de Merriam Eve, extraído do livro *It doesn´t always have to rhyme,* de 1966. O poema possui treze versos e tem por objetivo sugerir ao leitor uma forma de ler poemas. Há questões para que sejam discutidas em grupos que levam o aluno a pensar sobre: 1) com o que a autora compara a leitura do poema, 2) o que o aluno pensa sobre essa comparação, 3) se outros tipos de textos poderiam ser lidos da mesma maneira.

Na seção *In focus*, há questões sobre a estrutura linguística, sem levar em consideração o gênero poema. Em *In use*, há explicações gramaticais sobre os pronomes relativos, bem como atividades para a sua prática. Na seção *In synch*, há a demonstração de dois planos para se fazer a resenha de um livro, o aluno deve observá-los e indicar qual plano ele prefere, justificando sua escolha. Em *Integrating*, o aluno deve escolher um livro lido recentemente e escrever um plano para que auxilie na resenha do livro. Há uma resenha do livro *Ghost Hunter* de Michelle Paver, como exemplo. Por fim, em *In charge*, o aluno é convidado a ler um texto rapidamente, observando a sua organização e associar as colunas, indicando o objetivo de cada parágrafo, além de questões interpretativas e de estrutura linguística. O texto é uma resenha da obra Laços de Família, de Clarice Lispesctor.

7.3. Organização textual: *Take over* volume 03.

No terceiro volume, identificamos: apresentação oral (1), cartaz (2), depoimento (2), mensagem instantânea (1), opinião (1), relato (1), slides (1), textos informativo (7), *website* (2).

GráficoXXX- Organização textual – Take Over vol. 03.

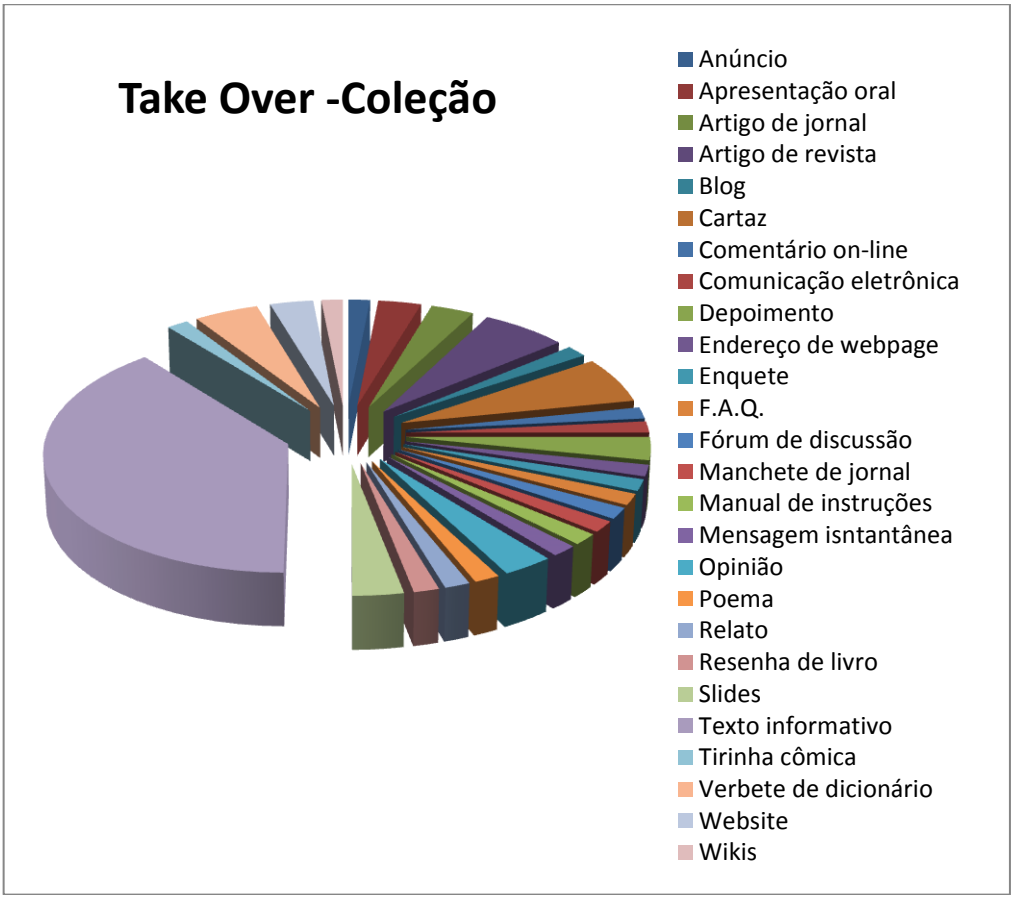


No terceiro volume da coleção, identificamos nove gêneros textuais diferenciados. Desses, nenhum pertence à esfera literária.

7.4. Organização textual: *Take over* coleção.

Na coleção, temos: anúncio (1), apresentação oral (2), artigo de jornal (02), artigo de revista (04), *blog* (1), cartaz (04), comentário *online* (1), comunicação eletrônica (1), depoimento (2), e-mail (01), endereço de *webpage* (1), enquete (1), F.A.Q. (1), fórum de discussão (1), manchete de jornal (1), manual de instruções (1), mensagem instantânea (1), opinião (2), poema (01), relato (1), resenha de livro (1), slides (2), texto informativo (25), tirinha cômica (01), verbete de dicionário (3), *website* (02), *wikis* (1).

GráficoXXX- Organização textual – *Take Over* – coleção



.

Na coleção, há vinte e seis tipos diferentes de gêneros textuais. Desses, o gênero texto informativo se destaca. Quanto ao gênero da esfera literária, temos o poema e resenha de livro.

A coleção não se enquadra na perspectiva do ensino por gêneros, uma vez que não explora as condições de produção, função e circulação. Trata-se claramente do uso do texto como pretexto para o ensino.

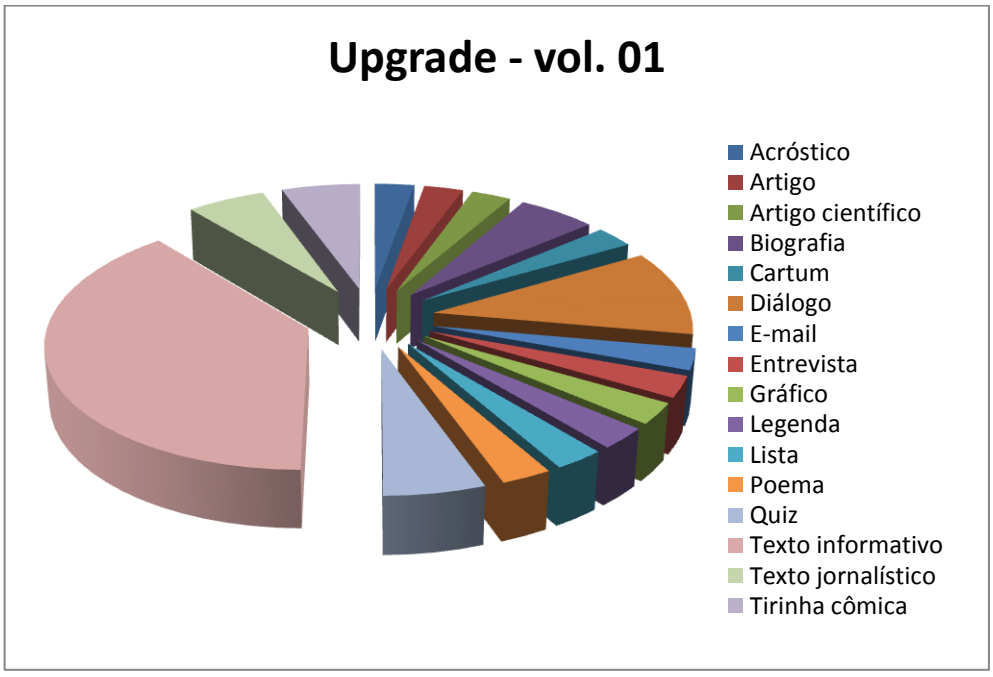
CAPÍTULO VIII - *UPGRADE*

A coleção Upgrade, de autoria de Gisele Aga, é composta por três volumes de oito unidades cada, organizadas tematicamente. Cada volume inicia-se com um quiz e, ao final, encontramos atividades extras-curriculares, dicionário de imagens – apenas nos volumes 1 e 2 - , sugestões de leituras – volume 03 -, apêndice, revisão gramatical, transcrição, glossário, lista de verbos irregulares e referências bibliográficas. Todos os volumes organizam-se em Reading, Vocabulary in Use, Grammar in Use, Reading, Language in Action, In the job Market e Additional Practice.

8.1. Organização textual: Upgrade volume 01.

No primeiro volume, composto por cento e cinquenta e três páginas, identificamos: acróstico (1), artigo (1), artigo científico (1), biografia (2), cartum (1), diálogos (4), e-mail (1), entrevista (1), gráfico (1), legenda (1), lista (1), **poema** (1), *quiz* (2), texto informativo (14), texto jornalístico (2), tirinha cômica (2).

GráficoXXX- Organização textual – Upgrade volume 01



Há dezesseis gêneros textuais diferentes, com destaque ao texto informativo em maior ocorrência. Quanto ao gênero literário, identificamos apenas o poema.

8.1.1. *Upgrade* volume 01: gênero textual poema.

O gênero textual poema aparece na primeira unidade do volume 01 da série. A referida unidade é composta por dezesseis páginas e três sessões, sendo primeiramente a temática *Teens Matters (Reading)*, seguida por *In the Job Market* e *Additional Practice*.

O poema, intitulado *Family*, de Michelle Peters, é composto por dezesseis (16) versos e apresentado logo na primeira página. Há atividades de *Pre-reading* e *After Reading*, além de *Vocabular in Use* e *Gramar in Use*. Após, há outro texto na unidade extraído da *internet*, *Emotions and Life*, com atividades *After Reading, Language in Action* e *Writing.*

QuadroXXX- Organização textual – Upgrade - volume 01 – gênero textual poema - unidade 01.

Atividades Pre-reading	**Objetivos**	**Capacidade de Linguagem**	**Relação com o gênero literário**	**Idioma utilizado.**
Text 01 - 1	Identificar as semelhanças e diferenças entre a tirinha cômica e o poema.	CA, CD	Identificação do gênero poema.	LI
Atividades After-reading	**Objetivos**	**Capacidade de Linguagem**	**Relação com o gênero literário**	**Idioma utilizado.**
Text 01-1	Buscar informações específicas (Comic Strip).	CD, CLD	xxx	LI
Text 01-2	Responder questões de múltipla escolha – compreensão de texto (Comic Strip).	CLD	xxx	LI
Text 01-3	Identificar a função de um pronome (Comic Strip).	CLD	xxx	LI
Text 01-4	Responder questões	CD,CLD	Enredo e autor.	LI
Text 01-5	Encontrar expressões e palavras antônimas.	CLD	Compreensão do enredo.	LI
Text 01-6	Assinalar a temática da tirinha cômica e do poema.	CD, CLD	Tema	LI

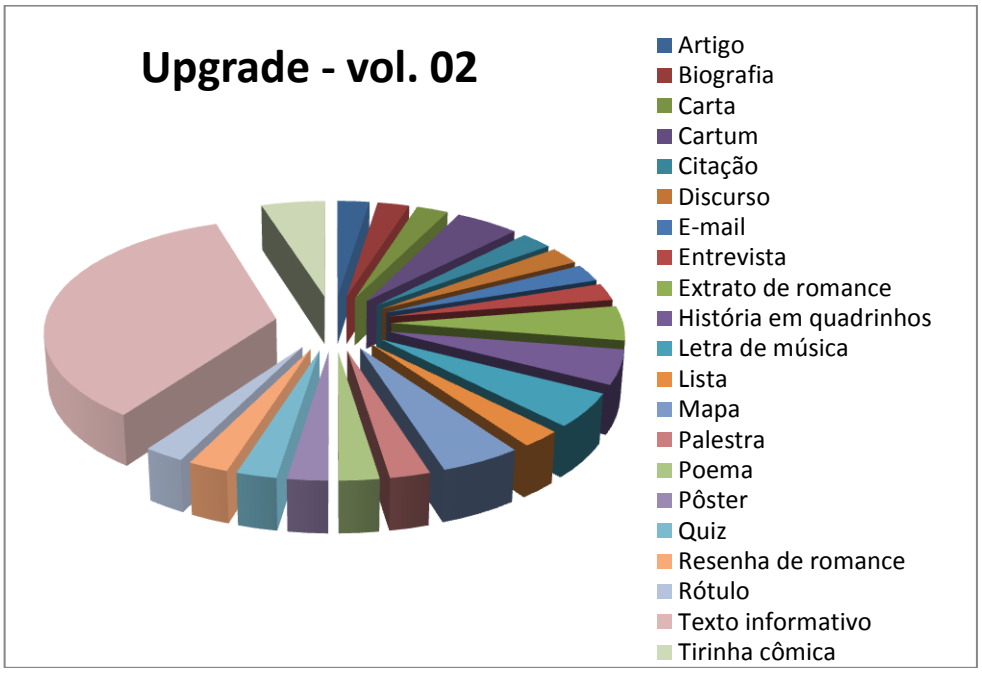
Na primeira parte da unidade, não identificamos informações sobre a autora do poema ou forma de composição. As atividades envolvem mais a compreensão do enredo e temática, de forma comparativa com a tirinha cômica.

Na segunda parte da unidade, há atividades com o texto *Emotions and Life*, extraído de um *site* da internet. Ainda com a temática família, relacionamentos e adolescência, há quatro (04) atividades de *After Reading*, entre as quais destacamos as atividades três (03) e quatro (04), uma vez que a primeira trata da definição do que seja um poema, retirada do *Longman Dictionary of Contemporary English,* atividade essa que, após apresentar a definição, solicita ao aluno que preencha os espaços em branco de um poema intitulado *I´m a Teen*, de Marcelo Furlin. Já a segunda, solicita informações sobre a quantidade de versos em cada estrofe, além de identificar as palavras que rimam.

8.2. Organização textual: Upgrade volume 02.

No segundo volume, temos: artigo (1), biografia (1), carta (1), cartum (2), citação (1), discurso (1), *e-mail* (1), entrevista (1), **extrato de romance** (2), história em quadrinhos (2), letra de música (2), lista (1), mapa (2), palestra (1), **poema** (1), pôster (2), *quiz* (1), **resenha de romance** (1), rótulos (1), texto informativo (14), tirinha cômica (2).

GráficoXXX- Organização textual – Upgrade vol. 02.



No segundo volume da coleção, identificamos vinte e um gêneros textuais diferentes. Em relação ao gênero literário, destacamos o extrato de romance, poema e resenha de romance.

8.2.1. *Upgrade* volume 02: gênero textual extrato de romance.

O gênero textual extrato de romance está inserido na unidade quatro (04) do segundo volume da coleção. Composto por doze páginas, o gênero é trabalho nas sessões *Vocabulary in Use* e *Grammar in Use*, prevalecendo, portanto, a capacidade linguístico-discursiva. Por não se tratar do texto principal da unidade, faremos uma breve descrição.

O primeiro texto, inserido em Vocabulary in Use, é do livro True Heroes of Sport, de Donatella Fitzgerald e tem por objetivo que o aluno preencha as lacunas com *linking words.* O segundo, *The Adventures of Huckleberry Finn*, de Mark Twain, solicita ao aluno que preencha os espaços utilizando verbos no *simple past* ou *present perfect*. Não há outras referências quanto ao gênero ou suas características no restante da unidade.

8.2.2. *Upgrade* volume 02: gênero textual poema.

O poema Negro, composto por dezenove versos e seis estrofes, de Langston Hughes, está presente na quinta unidade da coleção. Com um total de doze (12) páginas, a unidade apresenta atividades de *Pre-reading* e *After Reading*, além de *Vocabulary in Use*, *Gramar in Use*, *Language in Action* e *Writing*.

Quadro XXX- Organização textual – *Upgrade* - volume 02 – gênero textual extrato de romance - unidade 05

Atividades Pre-reading	**Objetivos**	**Capacidade de Linguagem**	**Relação com o gênero literário**	**Idioma utilizado.**
Text 01 - 1	Informar o tipo de texto, autor e tema.	CA	Identificação do gênero, autor e temática.	LI
Atividades After-reading	**Objetivos**	**Capacidade de Linguagem**	**Relação com o gênero literário**	**Idioma utilizado.**
Text 01-1	Ligar os versos do poema com figuras correspondentes.	CD, CLD	Enredo	LI
Text 01-2	Identificar e justificar o eu lírico	CD, CLA	Eu lírico	LP

	presente no poema.			
Text 01-3	Comparar o eu lírico de outro poema com o apresentado anteriormente.	CD, CLD	Eu lírico	LP/LI

.

As atividades que envolvem o poema contribuem para a compreensão da temática, além da identificação do eu lírico. O segundo texto apresentado na unidade é um excerto do livro *Tropical Multiculturalism: a comparative history of race in Brazilian cinema anda culture*, de Robert Stam. Há atividades de After Reading, Language in Action e Writing, dentre as quais destacamos a seção After Reading, no terceiro exercício, que conta com uma atividades de leitura do poema True Brotherhood, de Ella Wheeler Wilcox, composto por quatro (04) versos.

No exercício mencionado, objetiva-se identificar a mensagem principal do poema, o ponto de vista do eu lírico e os pontos de aproximação com o poema apresentado anteriormente. Ainda, no exercício quatro (04), espera-se que o aluno identifique a quantidade de estrofes e versos, rimas, repetição de palavras, sentimentos e destinatário. As demais atividades não focalizam o gênero mencionado.

8.2.3. *Upgrade* volume 02: gênero textual resenha de romance.

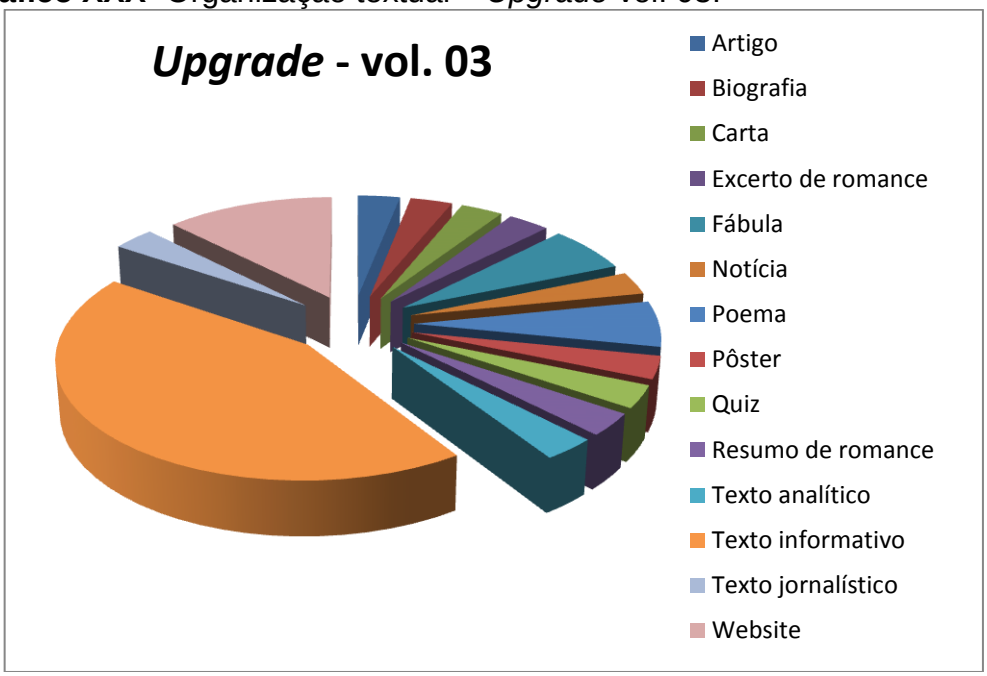
A resenha de romance está presente na oitava unidade da coleção, composta por doze (12) páginas. O gênero está inserido na seção *Grammar in Use*, com o objetivo de completar com pronomes relativos.

O texto é composto por doze linhas e possui três espaços para serem completados. Foi retirado do livro New Framework 3 A e é um resumo do livro *The Silence of the Lambs*, cuja autoria não é mencionada.

8.3. Organização textual: *Upgrade* volume 03.

No terceiro volume, temos: artigo (1), biografia (1), carta (1), **excerto de romance** (1), **fábula** (2), notícia (1), **poema** (2), pôster (1), **resumo de romance** (1), texto analítico (1), texto informativo (14), texto jornalístico (1), *website* (4).

Gráfico XXX- Organização textual – *Upgrade* vol. 03.



O gênero texto jornalístico destaca-se entre os demais. Em seguida, temos o website e poema. O restante apresenta-se com apenas uma ocorrência.

8.3.1. *Upgrade* volume 03: gênero textual fábula.

A fábula está inserida na primeira unidade, intitulada *Ethical Decision-Making*, composta por onze (11) páginas. O primeiro texto discute o significado de ser um cidadão, seguido por questões de compreensão de texto e a definição de moral. Após, há o *Vocabulary in Use* e *Grammar in Use* e, no segundo texto da unidade, a apresentação da fábula, seguido de atividades *After Reading*.

Quadro XXX- Organização textual – *Upgrade* - volume 03 – gênero textual fábula – unidade 01.

Atividades After Reading	**Objetivos**	**Capacidade de Linguagem**	**Relação com o gênero literário**	**Idioma utilizado.**
Text 02-1	Escrever T (True) ou F (False) ou NM (not mentioned) nas frases de acordo com as fábulas.	CD, CLD	Enredo	LI
Text 02-2	Escolher o melhor sinônimo para as palavras em	CD, CLD	Enredo	LI/LP

	negrito das frases selecionadas.			
Text 02-3	Ler o verbete de dicionário de fábula e verificar nas fábulas apresentadas o animal qu8e melhor representa as características apresentadas.	CD, CLD	Personagem	LP/LI

Como atividade de segunda leitura, as fábulas The Hare ad the Tortoise e de The Lion and the Mouse, de Aesop, foram trabalhadas como supramencionado. Ambas apresentam a moral no final. Atividades de compreensão textual se sobressaem, apesar de termos identificado uma atividade com a definição de fábula e características dos personagens, representados pelos animais.

8.3.2. *Upgrade* volume 03: gênero textual resumo de romance e poema.

A unidade cinco da coleção Upgrade apresenta duas propostas de leitura, como as demais unidades. Entretanto, identificamos dois gêneros presentes na esfera literária, sendo: resumo de romance e poema.

O primeiro apresenta três textos de obras do escritor Jorge Amando: uma biografia e resumos das obras Captains of the Sands e Gabriela, Clove, and Cinnamon. Após os textos, há atividades After Reading, Vocabulary in Use e Grammar in Use.

QuadroXXX- Organização textual – *Upgrade* - volume 03 – gênero textual resumo de romance – unidade 05.

Atividades Pre-Reading	**Objetivos**	**Capacidade de Linguagem**	**Relação com o gênero literário**	**Idioma utilizado.**
Text 01-1	Identificar quem escreveu os livros mencionados.	CA	Autor	LI
Atividades After Reading	**Objetivos**	**Capacidade de Linguagem**	**Relação com o gênero literário**	**Idioma utilizado.**
Text 01-1	Encontrar no texto palavras transparentes e falso cognatos.	CD,CLD	Enredo	LI
Text 01-2	Encontrar palavras	CD, CLD	Enredo	LI

	que correspondam às definições apresentadas.			
Text 01-3	Escolher as frases que expressam o que pode ser inferido segundo o texto.	CD, CLD	Enredo	LI
Text 01-4	Ler o extrato de texto e discutir com os colegas.	CD, CLD	Leitura	LP

Pode-se dizer que a maioria das atividades apresentadas logo após a leitura dos textos refere-se à compreensão textual. Na seção Vocabulary in Use, percebemos a preocupação em trazer a definição do que seja literatura, apresentada via verbete de dicionário, seguido de uma atividade que apresenta quatorze gêneros literários e suas respectivas definições para que o aluno associe as informações de modo a compor um glossário de termos. Já na segunda atividade de leitura, temos o gênero poema.

Quadro XXX- Organização textual – *Upgrade* - volume 03 – gênero textual poema – unidade 05.

Atividades After Reading	**Objetivos**	**Capacidade de Linguagem**	**Relação com o gênero literário**	**Idioma utilizado.**
Text 02-1	Associar citações de pessoas falando sobre relacionamento com a última estrofe do poema.	CD, CLD	Enredo	LI
Text 02-2	Ler o resumo do livro A arca de Noé, de Vinícius de Moraes e citar informações importantes de outras obras.	CD, CLD	Enredo	LP

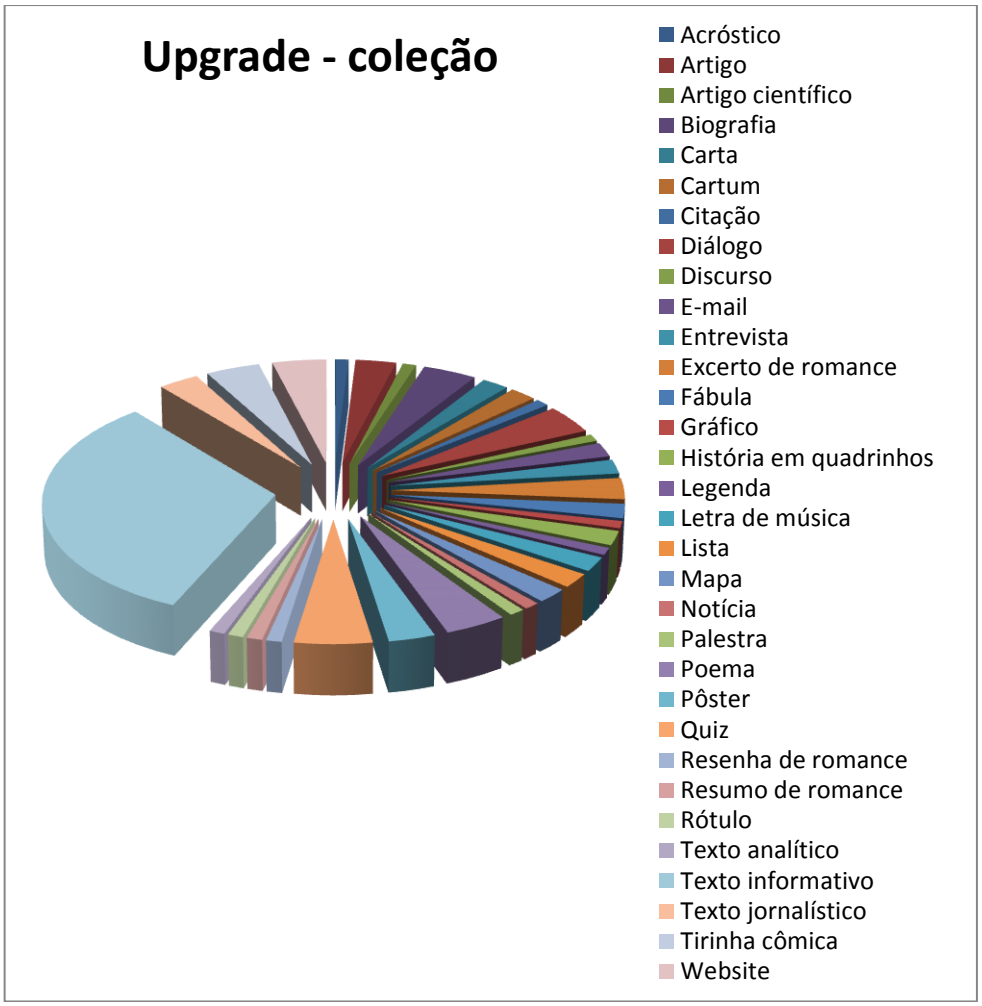
Não há atividades de *Pre-Reading* para o poema de Vinícius de Moraes. Há uma introdução, composta por onze linhas, com informações sobre a vida e obra do poeta. Em seguida, o poema *Sonnet of Fidelity* é apresentado, composto por duas estrofes de quatro versos e duas estrofes de três versos.

As atividades não lidam diretamente com as características do gênero, sendo prioritariamente de compreensão textual.

8.4. Organização textual: Upgrade coleção.

Na coleção, encontramos: acróstico (1), artigo (3), artigo científico (1), biografia (4), carta (2), cartum (2), citação (1), diálogos (4), discurso (1), e-mail (2), entrevista (2), excerto de romance (3), fábulas (2), gráfico (1), história em quadrinhos (2), legenda (1), letra de música (2), lista (2), mapa (2), notícia (1), palestra (1), poema (4), pôster (3), quiz (5), resenha de romance (1), resumo de romance (1), rótulos (1), texto analítico (1), texto informativo (32), texto jornalístico (3), tirinha cômica (4), website (4).

Gráfico XXX- Organização textual – *Upgrade*: coleção.



A coleção é composta por trinta e dois gêneros textuais diferentes. Desses, temos o poema, extrato de romance, resenha de romance, resumo de romance e a

fábula como pertencentes à esfera literária. Em embora a coleção apresente tais gêneros, percebemos a falta de informações quanto ao contexto de produção desses testos, bem como atividades que levam em consideração a capacidade discursiva e linguístico-discursiva como partes do processo de construção e compreensão de um gênero literário.

ANEXO

ANEXO A

Guia de livros didáticos - PNLD 2012

(Disponível em:http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-m%C3%A9dio. Acesso em dezembro de 2011).

FICHA DE AVALIAÇÃO

A ficha utilizada para a avaliação teve como objetivos reunir critérios gerais e específicos e garantir aos avaliadores um instrumento que permitisse o registro de suas observações sobre cada volume do Livro do Aluno, do Manual e do CD em áudio. Ela está organizada em 11 blocos referentes a aspectos diversificados: projeto gráfico-editorial, seleção de textos, compreensão leitora, produção escrita, compreensão oral, expressão oral, elementos linguísticos, atividades, questões teórico-metodológicas, Manual do Professor e a coleção em seu conjunto.

PARTE A: CRITÉRIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS GERAIS E RELATIVOS A LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA

BLOCO I – COM RELAÇÃO AO PROJETO GRÁFICO-EDITORIAL, A COLEÇÃO:

1. Demonstra uma organização clara, coerente e funcional, adequada à proposta didático-pedagógica?
2. Apresenta legibilidade gráfica adequada, do ponto de vista do/a/s: desenhos; tamanho das letras; espaçamento entre letras, palavras e linhas; formato, dimensão e disposição dos textos na página; impressão do texto principal em preto; recursos gráficos que hierarquizam títulos e subtítulos e identificam o tipo de atividade proposta?
3. É isenta de erros de revisão e/ou de impressão?
4. Dispõe de: glossários, referências bibliográficas, índice remissivo, indicação de leituras complementares, indicação das faixas do CD, sumário que identifique princípio(s) organizador(es), sumário que garanta a rápida localização das informações?
5. Apresenta impressão feita de modo a não prejudicar a legibilidade no verso da página?
6. Possui ilustrações que apresentam: créditos; clara identificação dos locais de custódia; gráficos e tabelas com títulos, fontes e datas; respeito, quando de caráter científico, às proporções entre objetos ou seres representados; legendas, escala, coordenadas e orientação em conformidade com as convenções cartográficas, no caso de mapas e outras representações gráficas do espaço; adequação às finalidades para as quais foram utilizadas; clareza e precisão; exposição da diversidade étnica e cultural da população brasileira; exposição da diversidade étnica e cultural das comunidades das regiões e dos países em que a língua estrangeira é falada; exposição da pluralidade do mundo social?

BLOCO II – COM RELAÇÃO AOS TEXTOS, A COLEÇÃO:

7. Reúne um conjunto representativo de diferentes comunidades falantes da língua estrangeira?
8. Aborda temas adequados ao ensino médio?
9. Contempla diversidade de: tipos textuais; gêneros, textos verbais e não verbais?
10. Inclui textos que circularam no mundo social, oriundos de diferentes esferas e suportes? Em caso positivo, marque as esferas incluídas: científica, cotidiana, jornalística, jurídica, literária, publicitária, outra(s) esfera(s) – especifique. Em caso positivo, marque os suportes incluídos: impresso, digital, virtual, outro(s) suporte(s) – Especifique.
11. Apresenta de modo correto, preciso e atualizado, conceitos, informações e procedimentos?

BLOCO III - NO QUE SE REFERE À COMPREENSÃO LEITORA, A COLEÇÃO:

12. Propõe atividades de: Pré-leitura? Leitura, que contemple uma efetiva interação texto-leitor? Pós-leitura?
13. Trabalha estratégias, tais como localização de informações explícitas e implícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência, compreensão detalhada e global do texto, dentre outras? Em caso positivo, especifique quais.
14. Propõe atividades que estimulem a leitura crítica?

BLOCO IV - NO QUE SE REFERE À PRODUÇÃO ESCRITA, A COLEÇÃO:

15. Propõe atividades que pressupõem um processo de interação, de modo a considerar: quem, para quem, com que objetivo e em que suporte se escreve?
16. Relaciona a produção de textos escritos a diversos contextos e gêneros textuais?
17. Contém atividades que promovem um constante processo de reelaboração do texto?

BLOCO V - NO QUE SE REFERE À COMPREENSÃO ORAL, A COLEÇÃO:

18. Apresenta CD em áudio com boa qualidade sonora?
19. Apresenta CD em áudio com gravações compatíveis com a situação comunicativa abordada?
20. Propõe atividades de compreensão: Intensiva (reconhecimento e reprodução de sons, palavras, sentenças)? Extensiva (exposição da ideia geral do texto oral)? Seletiva (identificação de informação pontual)?
21. Promove atividades, com materiais gravados em CD em áudio, baseadas em gêneros e propósitos variados?
22. Permite o acesso a variedades linguísticas, por meio de diferentes pronúncias e prosódias?

BLOCO VI - NO QUE SE REFERE À EXPRESSÃO ORAL, A COLEÇÃO:

23. Propõe práticas que possibilitam aos jovens estudantes interagir significativamente na língua estrangeira?
24. Contém atividades relativas a diferentes situações comunicativas, que permitem o uso de diversos registros?

BLOCO VII: NO QUE SE REFERE AOS ELEMENTOS LINGUÍSTICOS, A COLEÇÃO:

25. Propõe a sistematização de conhecimentos linguísticos, a partir de práticas discursivas variadas?
26. Aborda variações linguísticas da língua estrangeira?
27. É isenta de informações metalinguísticas equivocadas ou simplificações que possam conduzir ao erro?
28. É isenta de erros e inadequações no uso da língua estrangeira?

BLOCO VIII – COM RELAÇÃO ÀS ATIVIDADES, A COLEÇÃO:

29. Integra a produção e a compreensão escrita e oral?
30. Oferece uma progressão na complexidade das tarefas?
31. Apresenta um equilíbrio na distribuição das tarefas das quatro habilidades?
32. Oferece oportunidades para que o estudante atue com autonomia nas quatro habilidades?
33. Apresenta variedade de atividades que favoreça o desenvolvimento das habilidades propostas?
34. Utiliza de modo correto, preciso e atualizado conceitos e informações, tanto linguísticas como de outra natureza?
35. Explora relações de intertextualidade?
36. Propicia experiências estéticas por meio de textos verbais e não verbais?
37. Contextualiza os textos artísticos verbais e não verbais em relação ao momento histórico e à corrente a que pertencem?
38. Cria inter-relações com o entorno da escola, estimulando a participação social dos jovens, em sua comunidade, como agentes de transformações?

BLOCO IX - NO QUE SE REFERE A QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS, A COLEÇÃO:

39. Apresenta coerência entre sua fundamentação teórico-metodológica e o conjunto de textos, atividades, exercícios etc.?
40. Organiza-se de forma a garantir a progressão do processo de ensino aprendizagem?
41. Propõe atividades de avaliação e de autoavaliação que integram 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?
42. Contribui para a apreensão das relações que se estabelecem entre a língua estrangeira e as suas funções socioculturais?

43. Favorece o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico?

BLOCO X – NO QUE SE REFERE AO MANUAL DO PROFESSOR, A COLEÇÃO:

44. Descreve a organização geral da coleção no conjunto dos volumes?
45. Descreve a organização geral interna de cada volume?
46. Explicita os objetivos da proposta didático-pedagógica efetivada?
47. Expõe os pressupostos teórico-metodológicos por ela assumidos?
48. Expõe estratégias e recursos de ensino necessários para o uso dos volumes?
49. Sugere respostas às atividades propostas no Livro do Aluno, sem que tenham caráter exclusivo nem restritivo, em especial quando se referem a questões relacionadas à diversidade linguística e cultural expressa na língua estrangeira?
50. Relaciona a proposta didático-pedagógica aos principais documentos públicos nacionais que orientam o ensino médio?
51. Indica possibilidades de trabalho interdisciplinar na escola, a partir do componente curricular abordado no Livro do Aluno?
52. Discute diferentes formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação que o professor poderá utilizar?
53. Propicia ao professor a reflexão sobre sua prática docente, favorecendo a interação com os demais profissionais da escola?
54. Inclui informações que favorecem 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?
55. Sugere leituras de aprofundamento?
56. Apresenta atividades complementares às do Livro do Aluno para o desenvolvimento tanto da compreensão como da produção em língua estrangeira, mantendo-se os critérios de diversidade de gêneros, suportes, e contextos de circulação?
57. Oferece referências suplementares (sítios de internet, livros, revistas, filmes, outros materiais) que apoiem atividades propostas no livro do aluno?
58. Apresenta coerência entre o proposto no Manual do Professor e o Livro do Aluno?

BLOCO XI - NO QUE SE REFERE AO SEU CONJUNTO:

59. Aponte as principais carências da coleção.

QUANTO AOS CRITÉRIOS COMUNS A TODAS AS ÁREAS, A COLEÇÃO:

60. Atende à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio?
61. É isenta de estereótipos e preconceitos: social, regional; étnico-racial; cultural; de gênero; de orientação sexual; de idade; outras formas de discriminação ou de violação de direitos?
62. É isenta de doutrinação religiosa ou política, respeitando o caráter laico e autônomo do ensino público?
63. É isenta de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais?