



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES

**CÁSSIO DE CERQUEIRA OLIVEIRA**

**A Fruição Estética como instrumento de engajamento  
discursivo em livros didáticos de Língua Inglesa da série  
*Alive***

Campina Grande-PB  
2014

**CÁSSIO DE CERQUEIRA OLIVEIRA**

**A Fruição Estética como instrumento de engajamento  
discursivo em livros didáticos de Língua Inglesa da série  
*Alive***

Monografia apresentada ao curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Orientador: Prof. Ms. Paloma Sabata Lopes da Silva

Campina Grande-PB  
2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

O48f Oliveira, Cássio de Cerqueira  
A Fruição estética como instrumento de engajamento discursivo em livros didáticos de língua inglesa da série alive [manuscrito] / Cássio de Cerqueira Oliveira. - 2014.  
50 p. : il. color.

Digitado.

Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, 2014.

"Orientação: Prof<sup>a</sup> Paloma Sabata Lopes da Silva, Departamento de Educação".

1. Livro Didático. 2. Língua Inglesa. 3. Ensino Fundamental. I. Título.

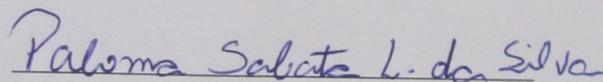
21. ed. CDD 371.32

CÁSSIO DE CERQUEIRA OLIVEIRA

**A Fruição Estética como instrumento de engajamento  
discursivo em livros didáticos de Língua Inglesa da série  
*Alive***

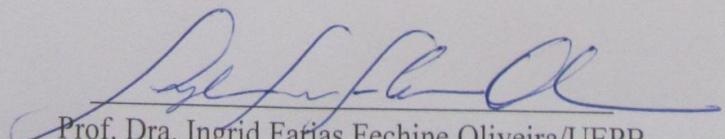
Monografia apresentada ao curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Aprovado em 27/09/2014



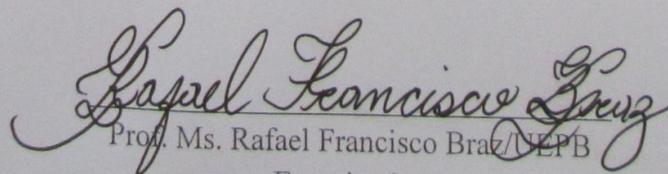
Prof. Ms. Paloma Sabata Lopes da Silva/UEPB

Orientador



Prof. Dra. Ingrid Farias Fachine Oliveira/UEPB

Examinador



Prof. Ms. Rafael Francisco Braz/UEPB

Examinador

*Ao meu pai (in memoriam), o  
homem cujo destino impediu de  
compartilhar desta conquista.*

## **AGRADECIMENTOS**

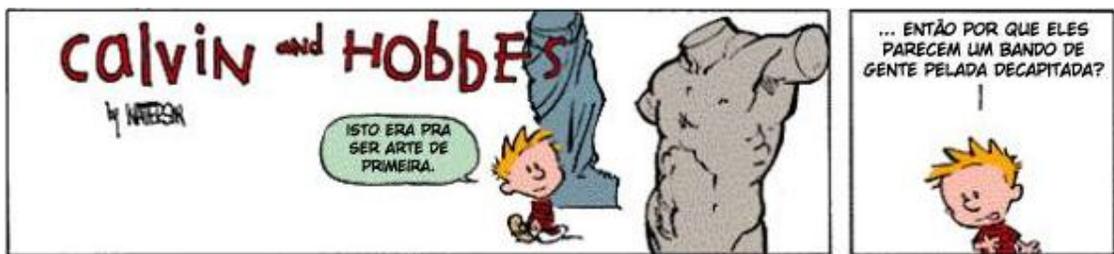
A meus pais, pelo apoio e estímulo que me foi dado e principalmente pela confiança que sempre tiveram em mim.

A Deus.

A professora Ms. Paloma Sabata Lopes da Silva pelas orientações e correções e aos demais professores que acompanharam as duas turmas das quais fiz parte durante este período de um ano.

Aos meus colegas, em especial a Avaci Duda Xavier, Andreza Caetano de Sousa e Ana Luisa de Melo Barbosa, dentre outros, com os quais executei tarefas acadêmicas e estabeleci laços de amizade.

E, receoso de ter esquecido alguém, a todos aqueles que de alguma forma contribuíram diretamente ou indiretamente para a completude deste trabalho.



(WATTERSON, 2014)

## RESUMO:

O presente trabalho visa discutir como o aspecto da *Fruição Estética* aparece e é usado como recurso para propor o engajamento discursivo em atividade de livros didáticos do componente de Língua Inglesa do ensino fundamental, em específico o livro do nono ano da série *Alive* (2012) elaborado por Vera Menezes, Junia Braga e Claudio Franco, e publicado pela editora UDP. Para tal estabelecemos objetivos secundários como discutir o conceito de livro didático assim como os aspectos que rodeiam a confecção e distribuição deste material; apresentar os objetivos para o ensino de Língua Inglesa do segundo ciclo do ensino fundamental; dissertar sobre importância da *Fruição Estética* para a formação dos discentes e, por fim, analisar como as atividades dispostas nos livros utilizam-se do objeto artístico para propor exercícios que engajem os alunos discursivamente. Este trabalho conta com metodologia de pesquisa de cunho bibliográfico-descritivo e fenomenológico-hermeneúico, por propor uma análise de material impresso, fazendo levantamento das pesquisas que antecederam o presente e que mantenham relação com a temática a ser trabalhada, valorizando assim, o material teórico existente sobre o tema. Dividimos em duas seções, nas quais abordamos, em um primeiro momento, a concepção de livro didático assim como seu modo de distribuição e divulgação discutido por de autores como Tortato (2010) e Montovani (2009); os princípios da LDB/1996 e os pressupostos do PCN de Língua Estrangeira para o ensino fundamental; uma breve discussão sobre a *Fruição Estética* e o objeto artístico, utilizando autores como Walter Benjamin (1987) Candido (2000) e Rosenfeld (2000), e sua possibilidade de uso como recurso didático. No segundo momento, analisamos como as atividades que se utilizam da *Fruição Estética* podem possibilitar o engajamento discursivo dos estudantes, confirmando, por fim, que o objeto artístico, por ser uma amostra real produzido em língua estrangeira, pode ser usado como instrumento didático em aulas de língua estrangeira e possibilitar resultados exitosos.

Palavras-Chave: Livro Didático; *Fruição Estética*; *Alive*; Engajamento Discursivo.



## **ABSTRACT:**

The present work aims at discussing how Aesthetic Enjoyment is presented and used as a resource to propose the discursive positioning in activities of English textbooks from secondary school, specifically the eighth grade textbook from the series *Alive* (2012) elaborated by Vera Menezes, Junia Braga and Claudio Franco, and published by UDP publishing. To reach our aim, it was established some secondary objectives like to discuss the concept of textbook as well as the aspects that surround the elaboration and distribution of this material; to present the objectives for the teaching of English to secondary school; to state about the importance of aesthetic enjoyment to the students' formation and, at last, to analyze how the activities presented in the textbook make use of art object to propose activities that positioning students discursively. This work make use of biographic-descriptive and phenomenological-hermeneutic methodology, once it proposed an analyses of printed material, making use of previous surveys that maintain relation with the thematic to be discussed, emphasizing then, the theoretical material existent about the subject. This work is divided in two sections in which are stated, at first, the concept of textbook, its distribution and disclosure discussed by authors like Tortato (2010) and Montovani (2009); the principles of LDB/1996 and the presuppositions of Foreign Language PCN to the secondary school; a short discussion about Aesthetic Enjoyment and the art object, using of authors like Walter Benjamin (1987) Candido (2000) e Rosenfeld (2000), and its possibility of use as a didactic resource. Secondly, it is analyzed how the activities that make use of Aesthetic Enjoyment can make possible the discursive positioning of students, confirming, eventually, that the artistic object, as language in real use, can be used as a didactic resource in foreign language classes, providing possibilities of successful results.

Keywords: Textbook; Aesthetic Enjoyment; *Alive*; Discursive Positioning.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: texto a <i>Brief History About Cinema</i> .....	28
Figura 2: Terceira questão do texto <i>A Brief History about Cinema</i> .....	29
Figura 3: Diálogo do filme <i>Finding Nemo</i> .....	31
Figura 4: Argumentos positivos e negativos sobre televisão.....	32
Figura 5: Letra da música do musical <i>The Phanton of the Opera</i> .....	34
Figura 6: texto sobre Tiago Soares.....	35
Figura 7: Citações das peças de Shakespeare.....	36
Figura 8: hipertexto da peça <i>Romeu e Julieta</i> .....	37
Figura 9: Atividade sobre os tipos de danças.....	40
Figura 10: Texto sobre a apresentação <i>Ovo</i> seguido de sua crítica.....	41
Figura 11: <i>View from Mount Holyoke</i> de Thomas Cole.....	43
Figura 12: Atividade da pintura: <i>View from Mount Holyoke</i> de Thomas Cole.....	43

## **LISTA DE SIGLAS**

LD	Livro Didático
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

# SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	12
<b>2 CONCEPÇÕES DE ENSINO: DO LIVRO DIDÁTICO A SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA.....</b>	15
2.1 NOÇÕES TEÓRICAS SOBRE AS CONCEPÇÕES QUE REGEM O LIVRO DIDÁTICO.....	15
2.2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM NO ENSINO: DOCUMENTOS OFICIAIS.....	20
2.3 A FRUIÇÃO ESTÉTICA NO LIVRO DIDÁTICO.....	24
<b>3 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DO LIVRO DO 9º ANO DA SÉRIE ALIVE.....</b>	28
3.1 SEÇÃO I: <i>ART ON THE SCREEN</i> .....	28
3.2 SEÇÃO II: <i>ART ON PAPER AND STAGE</i> .....	33
3.3 SEÇÃO III: <i>THE ART OF MUSIC AND TECHNOLOGY</i> .....	39
3.4 SEÇÃO IV: <i>ART AND LIFE</i> .....	39
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	45
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	47

# 1 INTRODUÇÃO

O livro didático é um dos materiais que proporciona aos discentes grande suporte durante as aulas. Ele serve, ainda, como um dos principais recursos usados por professores, por ser um material disponibilizado nas escolas públicas pelo PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) e do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), programas vinculados ao Ministério da Educação.

O livro didático de língua estrangeira (LE) – em específico o de inglês - foi introduzido nos últimos anos no ensino fundamental em 2009, e teve uma introdução ainda mais tardia no ensino médio, apenas em 2012. A inclusão do livro didático de língua estrangeira concede aos docentes recursos de ensino como textos escritos em LE e, às vezes, áudio que podem ser usados em salas de aula ou em casa. Apesar de o docente ser o mediador e aplicador destes recursos, o material selecionado e as atividades dos livros didáticos não são confeccionados por eles, cabendo aos professores usar metodologias que aproveitem este recurso para suas aulas ou, caso contrário, usá-lo apenas ocasionalmente. Entretanto, é o docente quem escolhe, dentre uma variedade limitada, o livro que julgue mais adequado para suas turmas.

Uma vez que as atividades encontradas em alguns livros didáticos do passado, e o ensino de LE, almejavam o desenvolvimento de habilidades – *Listening* (Escuta), *Speaking* (Produção Oral), *Writing* (Escrita) e *Reading* (Leitura) - cuja divisão e desconexão eram aparentes, começou-se a questionar o material que era disponibilizado aos alunos a partir de críticas aos métodos de ensino que estabeleciam os princípios norteadores da confecção deste material, já que era o ensino destas habilidades determinava a disposição das tarefas propostas em livros didáticos, sendo que cada uma destas habilidades era exercitada separadamente. Além dos aspectos supracitados, os livros eram compostos por textos e diálogos confeccionados apenas para propósito didático, ao invés de amostras de LE, produzidas em situação funcional. Os diálogos e exercícios pareciam exigir uma resposta única, ao invés da multiplicidade de feedbacks que pode ser dado para um único incentivo.

Os enunciados da comunicação, entretanto, são imprevisíveis e o engajamento depende de quanto o sujeito está a par do assunto discutido. Sendo assim, a comunicação se estabelece em situações contextualizadas. Este aspecto, contudo, não era valorizado durante a confecção do material em que as temáticas e conteúdos estavam pouco relacionados para que estes pudessem ser apreendidas de modo mais efetivo, ignorando-se, assim, o engajamento

discursivo dos alunos e a sala de aula como espaço de interação entre sujeitos. Esta discussão nos levou a questionar os princípios que regem a confecção do material que é disponibilizado para o ensino/aprendizagem de LE e, se este material realmente tem contextualizado as amostras de língua estrangeira, possibilitando conexão entre as atividades.

A avaliação dos livros didáticos não acontece diretamente com o professor e a editora, mas é previamente inscrito e disponibilizado para apreciação por professores universitários e estudiosos da área convocados para este propósito. Durante a avaliação do livro didático para o ano de 2014, vinte e uma coleções foram inscritas, mas apenas três coleções foram aprovadas e disponibilizadas aos docentes para escolha. A avaliação segue critérios elencados pelos avaliadores e disponibilizados as editoras. Dentre os critérios de avaliação encontra-se a *Fruição Estética*, esta pode proporcionar uma melhor contextualização e conexão entre as atividades, permitindo um melhor engajamento discursivo dos discentes através do caráter plurissignificativo da arte.

Partindo da suposição de que as discussões oriundas da significação dos objetos artísticos podem ser usadas como instrumento de ensino e aprendizagem de uma Língua Estrangeira e tomando como pressuposto os princípios estabelecidos no PCN de Língua Estrangeira do Ensino Fundamental, nosso objetivo geral é analisar como são dispostas as atividades dos livros didáticos de língua inglesa da série *Alive* (2012) – em específico o do 9º ano - confeccionados por Vera Menezes, Junia Braga e Claudio Franco, e publicado pela editora UDP, a fim de identificar se os autores utilizam de objetos artísticos numa tentativa de engajar os estudantes discursivamente em situações de interação.

Usando este corpus de análise, precisamos, contudo, levantar duas questões: Os livros didáticos de Língua Inglesa da série *Alive* (2012) são condizentes com as orientações do PCN quanto a propor o engajamento discursivo dos discentes? Que tipo de tarefas é proposto no livro didático de Língua Inglesa em estudo e qual abordagem de ensino usada pelos autores? Como os objetos artísticos são usados em cada unidade do livro em análise? Questionamentos estes, que serão discutidos e aprofundados quando apresentamos o papel do livro didático como material de auxílio ao docente e sua relevância; descrevemos como os livros didáticos da série *Alive* (2012) apresentam suas atividades, e se estas estão em concordância ou não com as premissas existentes no PCN de Língua Inglesa.

Este trabalho pretende, de modo específico, discutir acerca da conceituação para livro didático, assim como identificar as características e discussões que rodeiam a confecção e distribuição deste material. Tendo em vista a análise da *Fruição Estética* nesta série, pretendemos propor uma breve conceituação desta categoria, relacionado-a com os objetivos

propostos por documentos educacionais como a LDB/1996 e o PCN de Língua Estrangeira. Por fim, intenta-se analisar a presença do uso do objeto artístico como instrumento de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira – neste caso o inglês – proposto nas atividades do livro didático.

A metodologia de pesquisa é de cunho bibliográfico-descritivo e fenomenológico-hermeneúico, por propor uma análise de material impresso, fazendo levantamento das pesquisas que antecederam o presente e que mantenham relação com a temática a ser trabalhada, valorizando assim, o material teórico existente sobre o tema.

Didaticamente, este trabalho encontra-se dividido em dois itens. No primeiro item discutimos a concepção de livro didático, os objetivos de documentos educacionais para o ensino fundamental, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) e a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996). Em segunda instância abordamos de forma breve a concepção Estética e da apreciação dos objetos de arte, através de teóricos como Walter Benjamin (1987) e Anatol Rosenfeld (2000), e a algumas considerações acerca do uso do objeto de arte em sala de aula.

No segundo e último item, analisamos como o livro didático da série Alive (2012) propõe o uso do objeto de arte como instrumento de ensino de língua inglesa, em específico o livro do 9º ano desta mesma série, por abordar como temas transversais tipos de artes. A escolha desta categoria e deste objeto de análise, como descrito acima, se deu devido à nota que a série adquiriu dentre as séries resenhadas no Guia do Livro Didático de Língua Estrangeira do ano de 2013.

## **2 CONCEPÇÕES DE ENSINO: DO LIVRO DIDÁTICO A SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA**

Tendo em vista que o presente trabalho pretende analisar como são dispostas as atividades em livros didáticos de Língua Inglesa da série *Alive* (2012) confeccionados por Vera Menezes, Junia Braga e Claudio Franco - publicado pela editora UDP. E sendo esta série uma das aprovadas para análise pelos docentes do ano de 2013, torna-se necessário, a princípio, apresentar alguns conceitos de livro didático, os papéis e responsáveis do processo de produção e circulação deste material. Além disso, torna-se necessário descrever através dos PCN de Língua Inglesa os principais objetivos estabelecidos por este documento, assim como a sua consonância no material pedagógico do professor e nas propostas de atividades elaboradas para os alunos, são estes os aspectos discutidos ao longo deste item.

### **2.1 NOÇÕES TEÓRICAS SOBRE AS CONCEPÇÕES QUE REGEM O LIVRO DIDÁTICO**

Surgido através do Decreto n. 91.542, de 19 de agosto de 1985, o PNLD ou Programa Nacional do Livro Didático é um programa do Governo Federal responsável pela aquisição e distribuição de Livros Didáticos no país. Seu principal objetivo é suprir as escolas públicas, de ensino fundamental, médio e programas supletivos como a Educação de Jovens e Adultos – EJA – com material didático. Estes materiais, entretanto, não se restringem aos livros didáticos, mas a todo e qualquer impresso, a exemplo de livros infantis, que possam ser utilizados como instrumento pedagógico para crianças.

A partir do surgimento do PNLD algumas iniciativas foram implantadas no processo de seleção e distribuição do material didático, Mantovani (2009) elenca estas iniciativas, dentre elas existe:

- Indicação de livros didáticos pelos professores;
- Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para a sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;
- Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª séries das escolas públicas e comunitárias;



- Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores. (p.32-33)

A autora adiciona ainda que “[...] a partir desse decreto, o PNLD passa a fazer parte da política pública para a educação, com o objetivo principal de adquirir e distribuir, de forma universal e gratuita, livros didáticos para todos os alunos de escolas públicas do Ensino Fundamental brasileiro.” (MANTOVANI, 2009, p. 33), sendo o PNLD considerado um dos maiores programas de distribuição de material didático do mundo.

Os materiais distribuídos são divididos em duas categorias, consumíveis e reutilizáveis. O primeiro termo é usado para definir o material dos alunos e não precisa ser devolvido durante o final do ano letivo. O segundo termo é utilizado para o material cujo uso é de três anos e necessariamente precisa ser devolvido no final de cada ano letivo. (BRITTO, 2010).

O PNLD classifica como livros didáticos reutilizáveis os das matérias de “Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Física, Química e Biologia.”; e os livros consumíveis como os de “Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização, Inglês, Espanhol, Filosofia e Sociologia.” (BRASIL, 2014). Outro programa como o Programa Nacional Biblioteca da Escola que distribui materiais como obras literárias e periódicos nas escolas.

O livro didático (LD), como defendido por Mantovani (2009), é um material que vem sendo usado como instrumento pedagógico há séculos; e como material usado em sala de aula, tem algumas definições. Uma destas definições foi estabelecida por Batista, (2002 *apud* TORTATO, 2010, p. 51-52) que classifica o livro didático como um tipo de impresso. O autor usa esta terminologia, pois defende que este material

trata-se desse tipo de livro que faz parte de nosso cotidiano: que é adquirido, em geral, no início do ano, em livrarias e papelarias quase sempre lotadas; que vai sendo utilizado à medida que avança o ano escolar e que, com alguma sorte, poderá ser reutilizado por um outro usuário no ano seguinte. Seria, afinal, aquele *livro* ou *impresso empregado* pela *escola*, para desenvolvimento de um *processo de ensino ou de formação*. (grifo do autor)

A citação de Batista (2002 *apud* TORTATO, 2010) não apenas define o conceito de LD, mas apresenta a importância deste material no processo de ensino-aprendizagem. Sua relevância se dá por este ser um impresso com grande incidência de uso no cotidiano escolar. Esta definição de impresso, contudo, demonstra através do “com alguma sorte, poderá ser

reutilizado por um outro usuário no ano seguinte” alguns dos problemas dos livros didáticos, neste caso sua obsolescência, e algumas das razões que desvalorizam este material. De acordo com Batista (*op. cit.*), pode-se dizer que o livro didático é desvalorizado porque:

- o livro didático fica desatualizado rapidamente;
- geralmente, é voltado para um público infantil;
- é produzido em grandes tiragens, embora tenha uma circulação restrita, que se resume ao uso em sala de aula. (TORTATO, 2002, p.52)

Ao elencar as razões que fazem do livro didático um material secundário e destinado apenas para o uso em sala de aula, Batista (2002 *apud* TORTATO, 2010) demonstra seus aspectos negativos. Ponto de vista semelhante é abordado por Mantovani (2009, p. 17) ao defender que este material “Por um lado, ele cumpre uma função específica na vida dos indivíduos por estar intrínseco ao contexto escolar; por outro, torna-se descartável e sem valor quando está fora de seu contexto original.”. Contudo, vale ressaltar que é fundamental a atualização do material pedagógico de modo que proporcione aos estudantes melhores condições de aprendizagem e uma transposição de conteúdos que esteja mais relacionada com novas perspectivas, abordagens teóricas ou atualização de temáticas. A primeira das crenças sobre o livro didático elencadas por Batista (*op. cit.*) pode ser considerada verdadeira, entretanto, ela faz parte da “vida útil” deste material.

Outros dos problemas referentes ao varejo do livro didático presente na definição de Batista (*op. cit.*), neste contexto, já não é mais aplicável, ou é aplicável principalmente em instituições particulares. Políticas de difusão deste material têm melhorado, em instituições públicas, o seu acesso. O livro didático de algumas disciplinas do currículo se tornou um material que deve ser distribuído aos alunos da rede pública evitando-se as filas em livrarias lotadas. O PNLD, contudo, determina que o livro didático escolhido seja usado pelo período de três anos. Tal fator demonstra certa preocupação com a associação entre o material disponibilizado pelo Estado e a tentativa de incentivar a aplicação de discussões sobre aprendizagem, atualizadas na próxima remessa do material a ser disponibilizado. Algumas destas tentativas foram abordadas por Mantovani (2009) em dissertação de mestrado intitulada *O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD*. Neste trabalho a autora demonstra que desde a década de 1990 existem discussões entre especialistas que se juntam para discutir – aprovar, rejeitar e classificar – os livros didáticos que serão disponibilizados pelos professores.

Uma segunda definição de livro didático pode ser encontrada através dos estudos de Choppin (2004, *apud*. TORTATO, 2010, p. 52), este autor defende que,

A concepção de um livro didático inscreve-se em um ambiente pedagógico específico e em um contexto regulador que, juntamente com o desenvolvimento dos sistemas nacionais ou regionais é, na maioria das vezes, característico das produções escolares (edições estatais, procedimentos de aprovação prévia, liberdade de produção, etc.). Sua elaboração (documentação, escrita, paginação, etc.), realização do material (composição, impressão, encadernação, etc.), comercialização e distribuição supõem formas de financiamento vultuosos (sic), quer sejam públicas ou privadas, e o recurso a técnicas e equipes de trabalho cada vez mais especializadas, portanto, cada vez mais numerosas. Por fim, sua adoção nas classes, seu modo de consumo, sua recepção, seu descarte são capazes de mobilizar, nas sociedades democráticas sobretudo, numerosos parceiros (professores, pais, sindicatos, associações, técnicos, bibliotecários, etc.) e de produzir debates e polêmicas.

Esta definição reafirma algumas das características elencadas por Batista (2002 *apud* TORTATO, 2010) como: a difusão do livro em grande escala e o fato do seu uso se direcionar para a sala de aula. Entretanto, Choppin (*op. cit*) explica o processo de produção e circulação deste material, definindo as atribuições dos sujeitos envolvidos durante sua confecção e escolha. A definição deste autor atenta, ainda, para o aspecto comercial dos materiais adquiridos pela escola, fator que pode servir como alavanca para a criação de livros melhor elaborados, tornando-os esteticamente mais atraentes ou, com atividades melhor planejadas e mais aplicáveis. Já Mantovani (2009) adota, além do termo impresso, o termo *Compêndios*, por ser o termo usado na legislação acerca do livro didático. Esta definição apenas adiciona os materiais que são compostos, integral ou parcialmente pelas matérias das disciplinas do currículo escolar.

Tortato (2010) traz à tona, a partir da análise de Batista (2002 *apud* Tortato, 2010), algumas questões sobre o uso do termo “impresso” para definir o livro didático, que não se destina unicamente a este material, mas a todo impresso que possa ser utilizado com propósito pedagógico. Esta autora aborda, entretanto, que nem sempre estes materiais foram elaborados com este intuito, a exemplo dos clássicos da literatura comumente usados em sala de aula como recurso didático. Além disso, ela defende que após a utilização de recursos tecnológicos em sala de aula, este conceito solicita um maior cuidado quanto a generalizações do material usado, uma vez que os “impressos” poderão ser visualizados através de telas.

Porém, Tortato (2010) apresenta um segundo aspecto interessante que se refere à tentativa de inserção, no livro didático, de textos comumente encontrados em mídias ao defender que “[...] os livros didáticos vêm cada vez mais se apropriando de textos que não foram produzidos para fins escolares, como textos de jornais, da internet, de revistas, transformando-os em textos escolares e quebrando paradigmas da cultura escrita.” (TORTATO, 2010, p. 54). A afirmação de Tortato (*op. cit*) apresenta uma nova característica

deste material que, em alguns casos, tenta conectar os gêneros textuais, que podem ser comumente encontrados pelos alunos em ambientes não escolares, aos saberes escolares.

Apesar de ser destinado ao aluno, o livro didático, entretanto, é selecionado pelos professores, como aborda Tortato (2010, p. 54) “É o docente quem seleciona e indica a aquisição do livro; ele também organiza seu trabalho pedagógico (a seleção e progressão dos conteúdos, os exercícios) a partir desse manual.”.

Percebe-se, assim, que Tortato (*op. cit*) e Mantovani (2009) desenvolvem seus argumentos de modo que percebamos alguns aspectos históricos que elencam o livro didático como elaborado para interesses mercadológicos, exemplos destes são: a sofisticação do material usado, a presença de manuais, dentre outros. Como produto, o livro didático deveria ser atraente para docentes, discentes e comissão que pré-seleciona este material. A descrição de Grigoletto (1999 *apud*. TORTATO, 2010) nos dá um exemplo de como o livro didático era visto segundo este aspecto mercadológico,

O professor recebe um 'pacote' pronto e espera-se dele que o utilize. Ele é visto como usuário, assim como o aluno, e não como analista. Ele é um consumidor do produto, segundo as diretrizes ditadas pelo autor. Essa concepção do professor como consumidor e não construtor, como usuário e não analista pode ser inferida também por outra característica do livro do professor, bastante difundida, embora haja livros que não a sigam, que é a de apresentar respostas a todos os exercícios. Tais procedimentos, que estabelecem o LD como um objeto fechado à interpretação, revelam a concepção, pelo autor e editor do LD e, possivelmente, também pelos seus consumidores, de que o livro seja um lugar no qual os sentidos se fecham, se completam e aparecem de forma transparente ao professor. (*apud*. TORTATO, 2010, p. 56)

Nesse mesmo sentido, Sposito (2006, p.22, *apud*. Mantovani, 2009, p.40) aborda este aspecto comercial do livro didático, ao retratar a importância da avaliação deste material, a autora afirma que “a avaliação deve ser feita porque o Estado, com recursos públicos, está adquirindo milhões de livros didáticos para distribuição gratuita na rede oficial de ensino básico e deve aferir a qualidade do produto que compra.”. Todavia, Mantovani (2009) aborda a existência de resistência por parte de alguns docentes quanto à aceitação do livro didático. Esta autora defende a necessidade de preparação dos docentes para melhor avaliação do material que lhe é disponibilizado. Já Tortato (2010) – dando enfoque ao livro de Língua Estrangeira - questiona o modo de produção e difusão, além da abordagem com enfoque gramatical comumente usada em épocas anteriores. Associado a isso, ela afirma que estes docentes usaram do argumento presente em teorias como a Abordagem Comunicativa que trazia uma perspectiva diferente sobre a aprendizagem de línguas.

Mantovani (2009) traça o perfil histórico de avaliação do livro didático que exclui certas coleções e que tem sido feita desde a década de 90. A última avaliação do livro didático aconteceu em 2013. No Guia de Livro Didático de Língua Estrangeira foram elencados alguns aspectos que constituem a sua avaliação - estes aspectos não serão detalhados neste trabalho. O Guia aborda que se deve ter cautela quanto à escolha do livro didático que “[...] exige cuidado nas discussões, a fim de que não se trate como homogêneo e simples aquilo que é naturalmente heterogêneo e complexo. O processo de ensino e aprendizagem de uma língua é dinâmico e implica considerar que é na interação que se produzem sentidos.” (BRASIL, 2013, p. 06). Os livros da seleção de 2013 deveriam, segundo o edital, abarcar,

[...] o processo foi orientado pelo entendimento de língua como portadora de sentimentos, valores e saberes profundamente atrelados a processos histórico-sociais muito diversificados. Além disso, considerou-se que aprender uma língua estrangeira tem como princípios: proporcionar o acesso a sentidos relacionados a outros modos de compreender e expressar-se no e sobre o mundo; e articular ações que permitam romper estereótipos, superar preconceitos, criar espaços de convivência com a diferença, que vão auxiliar na promoção de novos entendimentos das nossas próprias formas de organizar, dizer e valorizar o mundo. (BRASIL, 2013, p.11)

Apenas três coleções de livros de inglês, das vinte e uma inscritas, foram aprovadas e constituíam as opções de LD para educação básica. O que demonstra a rigidez desta seleção avaliada por profissionais da área de universidades públicas e particulares do país. A avaliação efetuada por estes profissionais demonstra um interesse de melhorar a qualidade deste material – em questões gráficas e de conteúdo - mas reflete ainda na interação, apesar de hierárquica, entre universidade e educação básica, entre teoria e prática docente, uma vez que são os professores da educação básica quem utilizarão deste material por três anos.

## **2.2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM NO ENSINO: DOCUMENTOS OFICIAIS**

Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) surgiram no ano de 1998, após Lei 9.394, também conhecida como a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Apesar de ambos os documentos terem surgido há mais de uma década, torna-se necessária a descrição dos seus objetivos para posteriormente identificar a consonância das atividades propostas com os objetivos presentes nestes documentos educacionais, principalmente o PCN de língua inglesa.

O artigo 32 da Lei 9.394, de vinte de dezembro de 1996, - conhecida como a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - estabelece os seguintes objetivos para o ensino fundamental, sendo eles:

- I** - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II** - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III** - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV** - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

A partir da citação acima, percebe-se, então, que no ensino fundamental, segundo a LDB/96, o enfoque não é direcionado para a atuação profissional, encontrada dentre os objetivos para o ensino médio. Os princípios a serem ensinados nesta fase se baseiam no desenvolvimento da capacidade de aprender dos alunos e na moldagem de hábitos éticos que o insira dentro do contexto social ao qual vincula, trabalhando a alteridade e a cidadania destes indivíduos. Nos objetivos supracitados a preocupação conteudista cede espaço para a formação social das crianças.

A LDB molda o seu currículo de modo a elencar, em linhas gerais, os principais componentes a fazer parte do currículo, dentre eles: português, matemática, artes, história (principalmente História do Brasil e das culturas que influenciaram as identidades nacionais), educação física (opcional para o turno noturno) e a existência de uma Língua Estrangeira a partir do quinto ano (adequada às possibilidades da instituição). Contudo, possibilita a inserção de componentes em consonância com a necessidade de cada comunidade, como pode ser visto abaixo:

**Art. 26º.** Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

A preparação para a atuação profissional acionada na Lei, que exige os conhecimentos mais conteudistas, está presente no inciso III do Art. 27.

Em consonância com o exigido pela LDB, os PCNs surgiram com o intuito de propor “bases” a serem seguidas para a educação nacional, estes documentos se baseiam nas principais disciplinas que compõem a base do currículo nacional e, de certo modo, sugerem objetivos para nortear o ensino destes componentes. Dentre as características que encontram-se em consonância com o LDB, apresentada acima, estão presentes os objetivos a serem

trabalhados no ensino fundamental como um todo. Embora os objetivos sejam interdisciplinares e visarem o desenvolvimento dos alunos como seres políticos e ativos na sociedade, um objetivo em específico chama a atenção pela sua relação com o ensino de linguagens:

utilizar as diferentes linguagens - verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal - como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias (sic), interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; (PCN, 2000, p. 07-08)

Apesar deste objetivo destacar a utilização das diferentes linguagens, percebe-se uma preocupação com a apreciação de bens culturais que seriam retomados, na avaliação do livro didático com a terminologia de *Fruição Estética*, destaque dado principalmente ao livro da série *Alive* (2012) que teve melhor classificação dentre as séries propostas. Com o objetivo de propor uma metodologia para alcançar este objetivo, o PCN de Língua Estrangeira propõe, entretanto, o ensino baseado na tendência sociointeracional da linguagem.

O Sociointeracionismo defende que “[...] aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional.” (PCN, 2000, p. 57) Esta tendência preza a necessidade de engajamento dos estudantes como sujeitos do discurso, e defende que a aprendizagem acontece na “[...] interação entre o professor e alunos e entre alunos [...]” (PCN, 2000, p. 57) O sociointeracionismo descentra o professor como detentor do conhecimento e atribui responsabilidade, e maior papel participativo na aprendizagem, ao aluno.

Para que os sujeitos possam interagir discursivamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (2000) destacam a necessidade de uso de três tipos de conhecimento, são estes: conhecimento sistêmico, conhecimento de mundo e conhecimento de organização textual. O primeiro deles pode ser definido como:

O conhecimento sistêmico envolve os vários níveis da organização lingüística (sic) que as pessoas têm: os conhecimentos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos. Ele possibilita que as pessoas, ao produzirem enunciados, façam escolhas gramaticalmente adequadas ou que compreendam enunciados apoiando-se no nível sistêmico da língua. (PCN, 2000, p. 29)

Apesar de receber um menor destaque que os outros tipos de conhecimentos. O conhecimento sistêmico baseia-se na concepção de língua como um sistema lingüístico, a utilização e o domínio deste sistema auxilia na construção dos enunciados. O segundo tipo de

conhecimento refere-se a “bagagem cultural” que o aluno comporta acerca do mundo no qual interage, ele é definido como o “conhecimento convencional que as pessoas têm sobre as coisas do mundo, isto é, seu pré-conhecimento do mundo” (PCN, 2000, p. 29). Outras questões são levantadas acerca do conhecimento do mundo, uma delas diz respeito à “[...] ausência de conhecimento de mundo pode apresentar grande dificuldade no engajamento discursivo, principalmente se não dominar o conhecimento sistêmico na interação oral ou escrita na qual estiver envolvido.” (PCN, 2000, p. 30). O conhecimento de mundo baseia-se na concepção de que os estudantes aprendem cognições a partir de cognições antigas, podendo assim interagir melhor durante a comunicação. Além disso, este tipo de conhecimento possibilita aos estudantes engajarem-se melhor na produção do discurso por contribuírem de maneira mais efetiva em construção de sua argumentação.

O terceiro tipo de conhecimento – conhecimento de organização textual – defende a necessidade de conhecer a configurações dos diferentes gêneros textuais que fazem parte de seu cotidiano e do cotidiano da língua que está estudando. Este conhecimento é definido como a consciência das “[...] rotinas interacionais que as pessoas usam para organizar a informação em textos orais e escritos.” (PCN, 2000, p. 31). Desse modo o aluno precisa identificar como os textos são elaborados, ou seja, os modos de organização destes textos que se baseiam em convenções estabelecidas socialmente, formulando o que Bakhtin (1997) chamaria “*tipos relativamente estáveis* de enunciados” ou “*gêneros do discurso*” (p. 279). O uso de diferentes tipos de texto pode proporcionar benefícios, como defendido pelo PCN de Língua Estrangeira. “A utilização em sala de aula de tipos de textos diferentes, além de contribuir para o aumento do conhecimento intertextual do aluno, pode mostrar claramente que os textos são usados para propósitos diferentes na sociedade.” (PCN, 2000, p. 45)

Concedendo, entretanto, maior destaque ao segundo item – conhecimento de mundo – percebemos como a elaboração de um material didático, pode, por exemplo, não conseguir atingir os variados “mundos sociais” existentes em um país tão grande diversidade. Esta característica poderia ser suprimida pela prática docente, que adaptariam o material didático que lhe foi enviado à vivência dos alunos. Entretanto, certa responsabilidade deve ser atribuída durante a confecção deste material que possibilite o uso de temáticas transversais ou plurissignificativas.

Os temas transversais, nos PCNs, são exemplificados com aspectos que permitem o desenvolvimento da alteridade e respeito às diferenças culturais. Estas temáticas são importantes de serem trabalhadas em sala de aula e possibilitam o engajamento dos estudantes no processo dialógico e discursivo (PCN, 2000). Tendo em vista a pluralidade de significados



do objeto artístico, outra possibilidade pode se dar pela sua utilização como instrumento que possibilite o engajamento do aluno no processo discursivo, suprimido a lacuna existente entre o “conhecimento de mundo” que o aluno comportaria. Iniciativa referente ao uso de objetos artísticos encontra-se no critério de Fruição Estética que foi avaliado em livros didáticos para o ano de 2014.

## 2.3 A FRUIÇÃO ESTÉTICA NO LIVRO DIDÁTICO

A fruição estética parece estar relacionada ao desenvolvimento da capacidade de desfrutar, e apreciar, o objeto artístico. O termo *Estética* é definido pelo Dicionário Michaelis, como “Estudo que determina o caráter do belo nas produções naturais e artísticas”. Outra definição de Estética se encontra no dicionário Aurélio (1999, p. 835) neste, esta seria os “1. Estudos das condições e dos efeitos de criação artística. 2. Tradicionalmente estudo relacionado ao belo, quer quanto possibilidade de sua conceituação, quer quanto a sua diversidade de emoções e sentimentos que ele suscita no homem.”. Esta concepção assume uma segunda conotação se adiciona a etimologia deste termo que, provinda do grego *aesthetiké*, adiciona o senso de “perceber” (MERIAN-WEBSTER, 2014). Sendo assim, a fruição estética estaria relacionada ao desenvolvimento da capacidade de apreciação do objeto artístico, despertado um juízo de valor que permitisse ao aluno mensurá-lo.

Os modos de reprodução e compartilhamento de informação da contemporaneidade foram intensificados e remodelados devido ao desenvolvimento tecnológico. Apesar da apreciação de algumas obras de arte estar ligada a lugares específicos, como museus, pode-se conhecer estas artes através de reproduções - como fotografias em livros da área - que permitem o acesso ao objeto artístico, mesmo como cópia. Entretanto, a disponibilidade e o compartilhamento de amostras do objeto artístico estiveram, durante séculos, ligados a lugares específicos e eram regalias de uma pequena parcela da população. A obra de arte foi, como nos demonstra Walter Benjamin (1987), sacralizada e classificada como *aurética*.

A sacralização da obra de arte assumia esta caracterização por sua autenticidade. Produzida de maneira artesanal, a produção artística era uma regalia pouca apreciada, os modos de possibilidade de compartilhamento deste material se restringiam a museus e outros espaços onde a contemplação pelas classes menos favorecidas era quase impossível. A caracterização da obra de arte como aurética se dá, ainda, devido à associação deste objeto a contemplação. A obra de arte teria assumido um segundo aspecto quando perdeu o seu teor

aurético e passou a ser reproduzida em grande escala. A reprodução faz-nos questionar os modos de apreciação destas obras que antes eram produzidas para serem contempladas por poucos e passaram a ser apreciadas em grande escala.

O modo de reprodução da obra de arte, através dos avanços da tecnologia, transformou e moldou os seus modos de produção, impondo a algumas artes modernas – dentre elas o cinema e os quadrinhos – uma lógica mercadológica sem as quais elas não existissem como produção artística. Este aspecto se dá pela impossibilidade de produção destas peças para apreciação individual e pela coletividade da produção, característica que a distingue da produção individual da arte aurética. A mesma reprodutibilidade técnica permite ao objeto artístico ser reproduzido e usado para outros propósitos ao ser apreciado como cópia, dentre eles, a sensação de presença através das fotocópias em jornal e livros.

O objeto de arte, assim como os objetos reais pode ser caracterizado como objetos puramente intencionais, entretanto existe uma distinção entre os usos destes objetos. O objeto intencional da obra de arte cria certa ontologia autônoma, ele existe independente de seu objeto real, criando uma ilusão de totalidade (ROSENFELD, 2000). Apesar de não negar a intencionalidade dos objetos de arte o chamaremos de objeto estético, para distingui-lo de objetos intencionais de outro caráter. O objeto estético se constitui como objeto intencional pela sua natureza. Este objeto, segundo Rosenfeld é criado para a apreciação, sem constituir uso prático no cotidiano, ele não determina um objeto externo, existente empiricamente. Em relação à apreciação do objeto artístico, Rosenfeld defende que:

A experiência estética, bem ao contrário, é “desinteressada”, isto é, o objeto já não é meio para outros fins, nada nos interessa senão o próprio objeto como tal que, em certa medida, se emancipa do tecido de relações vitais que costumam solicitar a nossa vontade. É o fenômeno da “moldura” que, nas várias artes, de modo diverso, isola o objeto estético, como área lúdica, de situações reais (às quais, contudo, pode referir-se indiretamente). (ROSENFELD, 2000, p. 40)

O objeto de arte, portanto, volta para si próprio e sua função - diferente do objeto de inenção prática - é a apreciação. Rosenfeld acrescenta, ainda, que o leitor “[...] não se aterá apenas à ‘idéia’ (sic) expressa, nem somente (sic) à configuração sensível ‘em que’ ela aparece, mas ao ‘aparecer’ como tal, ao modo como aparece; ao todo, portanto.” (ROSENFELD, 2000, p. 41). O leitor, desse modo, distinguirá e apreciará o objeto artístico pelo modo como ele lhe é apresentado. Esta afirmação, associada a afirmação anterior, distingue o objeto de arte dos demais objetos reais pelo seu uso.

A obra de arte, entretanto, comporta significados mais sensíveis e significados mais aprofundados. Esta concepção é apresentada por Rosenfeld (2000) que, apesar de destacar em sua discussão no objeto literário, defende que o objeto estético deve conter estas camadas de significações mais sensíveis e outras mais profundas para adquirir maior valor estético. Estas camadas, entretanto, estariam conectadas de modo que “O significado disso é que os planos de fundo (os mais espirituais) se ligam na obra de arte (literária ou não) de um modo indissolúvel ao seu modo de aparecer concreto, individual, singular.” (ROSENFELD, 2000, p.39-40) Desse modo, o valor estético atribuído à obra de arte estaria relacionado com o modo como as relações internas desta obra estão compostos, possibilitando certo estranhamento.

A apreciação da obra de arte pode ser dar pela possibilidade de apreensão de uma “realidade” que está completa e “acabada”. Certos artistas, destaca Antonio Candido, “[...] atribuem apenas a arte a possibilidade de certeza – certeza interior, bem entendido” (CANDIDO, 2000, p. 64). A visão de Antonio Candido se baseia na impossibilidade de apreensão do mundo empírico, devido a sua dinâmica. Este, em constante transformação, não poderia ser interpretado em sua integridade, enquanto a obra de arte, por refletir-se a si própria por ter um “fim” possibilitaria ao leitor esta apreciação, ou impressão, de um todo completo ao chegar ao fim de sua apreciação. O reconhecimento do valor estético da obra acontece quando, chegando ao fim de sua apreciação, são restabelecidas e conectadas as relações internas da obra de arte por parte do leitor.

Algumas questões acerca do uso de objetos estéticos em sala de aula vêm sendo levantadas, autoras como Neitzel & Oliani (2014) que defendem a necessidade de trabalhar o objeto estético neste ambiente. Estas autoras, apesar de enfocarem em sua crítica o ensino de literatura demonstram que quando o docente apresenta o texto como um objeto estético ele “[...] suscita nele [o aluno] o desejo de conhecer e de querer ter intimidade com o livro a partir de sua própria experiência” (p.03). O argumento das autoras se baseia na ideia de que o desenvolvimento da sensibilidade para a percepção do objeto artístico são fatores fundamentais para o desenvolvimento intelectual das crianças.

Neitzel & Oliani (2014) destacam ainda a necessidade de inserir e trabalhar com o objeto artístico com maior frequência, ao afirmar que “A arte requer apreciação e sensibilização estética. Se temos como objetivo favorecer o desenvolvimento estético das crianças é imprescindível oportunizarmos a exposição das crianças, com frequência (sic), à arte.” (p. 08) Sendo assim, é acionada a necessidade de trabalhar com o objeto artístico. Outro fator importante de ser abordado é a possibilidade de trabalho com as produções artísticas uma vez que estas têm um caráter plurissignificativo.

O caráter plurissignificativo da arte, associada à apreciação estética, permite ao aluno absorver da obra de arte os significados superficiais e profundos, distanciando-se da objetividade do mundo real. Relacionado esta prática com o estabelecido pelo PCN – como pode ser visto nas seções anteriores – o objeto artístico pode ser usado como possibilidade de maior engajamento discursivo por tratar-se de algo particular que sucinta no aluno estabelecer as relações internas que o compõem. Esta concepção, entretanto, ganha maior valor se associada com a concepção de Benjamin (1987, p. 169) ao afirmar que “[...] a forma de percepção das coletividades humanas se transforma ao mesmo tempo que seu modo de existência.”. Desse modo, a obra de arte se renova com as modificações da história, pois pequenas variações do modo de existência do homem podem alterar os modos de percepção destas produções artísticas e os modos de se engajar diante deste tipo de produção cultural.

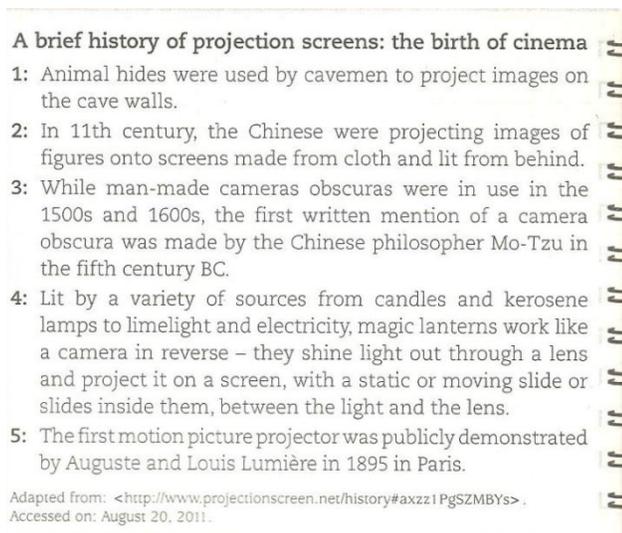
### 3 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DO LIVRO DO 9º ANO DA SÉRIE ALIVE

Como delimitação do *corpus* para análise, escolhemos apenas o livro do nono ano pelo enfoque dado as temáticas das unidades que estão voltadas principalmente para discussões acerca das artes - dentre elas o cinema, teatro, tecnologia, pintura e arquitetura etc- e suas produções. As quatro temáticas centrais das seções do livro se intitulam: *Art on the screen*, *Art on paper and Stage*, *The Art of Music and Technology* e *Art and Life*<sup>1</sup>.

#### 3.1 SEÇÃO I: ART ON THE SCREEN

A primeira parte do livro, *Art on the Screen* (Arte na tela), é dividida em dois capítulos cujas temáticas centrais trabalham especificamente com o Cinema e Televisão. No caso do cinema o livro propõe uma atividade de contextualização histórica desta arte. Entretanto, esta contextualização ultrapassa o surgimento do cinema e, conecta a mídia visual ao surgimento de modos de produção e reprodução de imagens que são consideradas, no texto, como precursores do cinema. O texto descreve como as imagens fizeram e fazem parte do cotidiano da existência humana até chegarmos à apreciação destas mídias na contemporaneidade.

Figura 1: texto a Brief History About Cinema



<sup>1</sup> Na tradução: A arte nas telas, A arte no papel e no palco, Arte da Música e Tecnologia e Arte e Vida.

Fonte: Alive 9º ano (MENEZES, et al, 2012a, p. 10)

O texto exerce um papel fundamental por disponibilizar aos estudantes uma conexão histórica entre experimentos precursores ao surgimento desta arte, demonstrando que as produções da atualidade são resultantes de um processo lento e de socialização de conhecimentos que as antecedem. A numeração dos parágrafos do texto acima é utilizada na atividade seguinte, em que os alunos devem relacionar os números às imagens que simbolizam os períodos históricos que levaram à criação do cinema. A atividade requisita do aluno uma identificação das sub-temáticas do texto presentes em cada parágrafo, fazendo com que ele perceba, ainda, como os enunciados foram organizados, neste caso em uma ordem cronológica dos acontecimentos. Outro destaque encontrado nesta unidade foi retirado da terceira questão:

Figura 2: Terceira questão do texto “A Brief History about Cinema”

3. On the previous page, find phrases which are similar to the statements below and then answer the questions.

**Statement 1:** Cavemen used animal hides to project images on cave walls.

*Animal hides were used by cavemen to project images on the cave walls.*

---

**Statement 2:** Auguste and Louis Lumière publicly demonstrated the first motion picture projector.

*The first motion picture projector was publicly demonstrated by Auguste and Louis Lumière.*

---

a) Which statement above makes the “animal hides” more important?

*Animal hides were used by cavemen to project images on the cave walls.*

---

b) Which sentence above makes the motion picture projector more important?

*The first motion picture projector was publicly demonstrated by Auguste and Louis Lumière.*

Fonte: Alive 9º ano (MENEZES, et al, 2012a, p. 11)

Como visto acima, a terceira questão proposta a partir do texto, apela para o aspecto metalinguístico da linguagem ao solicitar dos alunos não apenas a compreensão das sentenças que compõem o texto, mas a identificação de novas maneiras de dizer ou reformular uma sentença para torná-la mais compreensível. Esta função da linguagem é discutida por Jakobson (2003), um dos primeiros linguistas a se interessar pela *parole*, e que destaca a importância da compreensão de aspectos da metalinguagem tanto para a comunicação e aquisição de outra língua como instrumento de reflexão que permite uma diminuição da afasia.

A interpretação de um signo lingüístico por meio de outros signos da mesma língua, sob certo aspecto homogêneos, é uma operação metalingüística que desempenha papel essencial na aprendizagem da linguagem pela criança. Observações recentes mostraram o considerável lugar ocupado por conversas sobre a linguagem no comportamento verbal das crianças em idade pré-escolar. O recurso à metalinguagem é necessário tanto para a aquisição da linguagem como para seu funcionamento normal. (JAKOBSON, 2003, p. 47)

Percebe-se, então, que este tipo de atividade permite que o aluno identifique os aspectos que moldam as sentenças, demonstrando que não existe uma forma única e correta de dizer algo, mas sim a criação de possibilidades que tornem a sentença enunciada mais compreensível para ambos os interlocutores. Sendo assim, atividades que estimulam o uso da metalinguagem permitem aos discentes uma maior participação na construção de sentenças, além da identificação das possíveis variações de sentido, ao demonstrar que não existe apenas uma maneira correta de compor o enunciado, mas outras formas que podem, ainda, corrigir equívocos.

O livro, nestas unidades iniciais, trabalha de maneira didática alguns aspectos do cinema como a divisão de um gênero em subgêneros – ação, drama, terror etc. Outras das atividades presentes na primeira unidade reforçam a compreensão dos recursos que compõe este gênero, além de outros gêneros textuais criados para dar suporte a esta mídia, como as capas de filmes, extratos de resenhas e sinopses, característicos do mercado que rodeia a produção cinematográfica.

O uso de textos derivados de outros textos permite aos alunos o contato com textos que se relacionam a esta mídia, seja para incrementar um suporte físico, como um cartaz que anuncia um filme, ou para interpretá-lo e criticá-lo, a exemplo das resenhas. O aluno passa a identificar uma inter-relação entre textos de diferentes gêneros expressos em mais de suportes, mas voltados para um texto anterior. Textos com este caráter derivativo são chamados, segundo Clüver (2006), de paratextos, ou seja, textos que têm uma relação clara de derivação e existem geralmente por fazerem parte do repertório que compõe uma mídia e são importantes, pois “[...] passaram freqüentemente a ter uma influência considerável sobre a construção textual por parte do leitor.” (p.14).

Dentre a utilização de outros gêneros vale destacar a adaptação feita do diálogo de filme de alta circulação (Figura 3), neste caso, *Finding Nemo* (2003). Ao lado do diálogo, encontra-se um paratexto – capa do filme – que auxilia na construção do sentido por fazer referência a origem do diálogo. As menções feitas ao filme se dão, ainda, através do diálogo, uma vez que este se constituiu como uma mixmídia, ou seja, um texto que faz parte de um texto maior, mas que, caso separado, teria seu sentido prejudicado. A utilização da capa

concede algumas informações sobre o enredo do filme. Este enredo, localizado no fundo do mar, conta a história de peixes – pai e filho - que se separam, a ação central se desenvolve a partir do momento em que Marlin, o pai, cruza os mares para achar seu filho *Nemo*. O diálogo escrito exposto abaixo é, também, acompanhado de áudio.

Figura 3: Diálogo do filme *Finding Nemo*

2. Listen and read the conversation between Dory and Marlin in *Finding Nemo*. Then, do the activities that follow:

**Dory:** Oh big fellal! Whale! Maybe he only speaks whale. Moo... Weeee neeed... tooo fiind hiis soon.

**Marlin:** What are you doing? Are you sure you speak whale?

**Dory:** Caaaan yooooou giive uuuuuu direeeectioooons?

**Marlin:** Dory! Heaven knows what you're saying! See, he's swimming away.

**Dory:** Coome baaaaack!

**Marlin:** He's not coming back. You offended him!

**Dory:** Maybe a different dialect.

**Marlin:** Dory! This is not whale. You're speaking like, upset stomach.

**Dory:** Maybe I should try humpback.

**Marlin:** No, don't try humpback. Alright, now you actually sound sick.

**Dory:** Maybe louder.

**Marlin:** Don't do that!

**Dory:** Too much orca. Did it sound a little orca-ish to you?

Available at: <<http://www.moviesoundclips.net/sound.php?id=67>> . Accessed on: August 23, 2011.

Fonte: Alive 9º ano (MENEZES, et al, 2012a, p. 14)

Partindo desta amostra (Figura 3) podemos perceber como são trabalhados aspectos como a reprodução da oralidade no texto escrito através da repetição de letras em palavras como: *weee* (we) *neeed* (need) etc. A escolha de um diálogo em que existe a presença da reprodução da oralidade, por ser incomum e variável de acordo com os contextos, pode causar dificuldades de compreensão de algumas palavras, requisitando do docente a execução de intervenções para explicação do texto. O docente deve adicionar informações e induzir os alunos a inferir que, no filme, a correnteza de água, cujo fluxo suga as personagens, cria o efeito de um grito. A escolha de textos deste tipo permite ao aluno exercitar maneiras “incomuns” de expressão da língua inglesa que distinguem das formas gramaticais e são passíveis de serem encontradas em situações cotidianas.



Dentre as atividades que sucedem o texto, um destaque deve ser dado a letra “a” da primeira das questões. Esta questão requisita que “In pairs, make a list of the things you know about *Finding Nemo*” (Em dupla, faça uma lista de coisas que você sabe sobre *Finding Nemo*). Esta atividade não apenas incita o aluno a retomar os seus conhecimentos acerca do texto, mas, ainda, a assumir um papel participativo na sala de aula ao relatar o que eles sabem – caso saibam - sobre o filme, ou seja, uma retomada do conhecimento de mundo dos discentes seguido do seu engajamento discursivo.

A segunda unidade, intitulada *Television*, propõe uma reflexão sobre esta mídia. Uma das discussões norteadoras intenta demonstrar como a TV pode difundir ideologias eticamente positivas ou negativas ou voltadas para interesse meramente mercadológico. Outra das temáticas propostas possibilita questionar as representações elaboradas de uma identidade nacional pela influência, cópia ou reprodução, de padrões de programas das grades emissoras, em canais de TV de países não ocidentais. Estes argumentos pros e contras estão sintetizados em uma atividade de Escuta, os dois textos expostos abaixo (Figura 4) são acompanhados de áudio:

Figura 4: Argumentos positivos e negativos sobre televisão

Listen to some more arguments for and against TV and compare them with the ones your group has listed. Check [✓] the ones which can be found in your brainstorm results.

**Arguments in Favor:**

1. Television is not only a convenient source of entertainment, but also a comparatively cheap one.
2. Television series have done a great job in popularizing many literary masterpieces.
3. With television people are still free to enjoy other “civilized pleasures”, or even more.
4. Television provides enormous possibilities for education, like school programs via closed-circuit television.
5. People can be informed about special sales at stores.
6. In the case of serious problems, television tells people what to do.

Arguments selected from “Television Plays a Positive Role in Society – Debate Number 1”. Available at: < <http://www.paulnoll.com/Books/Clear-English/debate-01-television-pro.html> > . Accessed on: August 30, 2011.



**Arguments Against:**

1. Television is a great time waster.
2. The monster, i.e. television, demands absolute silence and attention. No one dares open his or her mouth during a television program.
3. Many parents use television as a pacifier for their children. They put their children in front of the TV set.
4. Television prevents people from communicating with each other. It has done much harm to the relationship between family members.
5. People no longer see the need to read books when they can just watch it on television.
6. Families sit and watch television at dinner instead of talking with each other.

Arguments selected from “Television Plays a Positive Role in Society – Debate Number 1”. Available at: < <http://www.paulnoll.com/Books/Clear-English/debate-01-television-con.html> > . Accessed on: August 30, 2011.



A exposição dos argumentos acima não demonstra apenas os aspectos negativos da mídia televisão, mas tentam compor um contraponto que caracteriza os pros e contras dos programas televisivos. Os argumentos opostos a este meio de comunicação, acompanhada da uma tentativa de imparcialidade da atividade sobre o tema, reduz a assimetria entre texto e leitor e atualiza o texto de modo que permita ao estudante optar dentre as opiniões expostas. A atividade que segue estes textos propõe uma discussão entre os alunos da turma, discussão esta que permite que os alunos interajam expressando suas opiniões contra ou a favor desta mídia, fazendo com que estes se engajem discursivamente.

Percebemos, a partir das análises da primeira seção, que o trabalho com o objeto com as produções artísticas audiovisuais discute desde aspectos históricos que resultaram no surgimento dos vídeos até as vantagens e desvantagens destas mídias inseridas na vida cotidiana. O destrinchar de pontos e contrapontos possibilita ao aluno escolher dentre as alternativas, ao invés de aceitá-las passivamente. Outro aspecto como a utilização de textos derivados de outros textos chama a atenção para outras produções paratextuais que rodeiam estas mídias e permitem pensar como estas relações entre textos se estabelecem em objetos artísticos distintos dos apresentados nesta seção.

### **3.2 SEÇÃO II: ART ON PAPER AND STAGE**

A segunda parte do livro, *Art on paper and stage* (Arte no papel e palco), é dividida entre as temáticas de teatro e de literatura. O capítulo três do livro – *Theater* – inicia-se com a letra da música do musical *The Phantom of the Opera* (Figura 5) adaptada do romance de Gaston Leroux. Esse romance, escrito em 1910, se tornou um dos musicais mais conhecidos no mundo. A música escolhida tenta expor a influência de Erik – O fantasma da Ópera - sobre Cristine, que acreditava que ele era o Anjo da Música anunciado por seu pai.

Figura 5: Letra da música do musical *The Phantom of the Opera*

**Language in action**  
Learn to describe plays.  
Review verb forms and functions.

**Let's start!**



In sleep he sang to me  
In dreams he came  
That voice which calls to me  
And speaks my name

And do I dream again?  
For now I find  
The Phantom of the Opera is here  
Inside my mind

Sing once again with me  
Our strange duet  
My power over you  
Grows stronger yet  
And though you turn from me  
To glance behind  
The Phantom of the Opera is there  
Inside your mind

Those who have seen your face  
Draw back in fear  
I am the mask you wear  
It's me they hear

Your spirit and my voice in one  
combined  
The Phantom of the Opera is there  
Inside my mind  
Inside your mind  
He's there the Phantom of the Opera

Songwriters: Andrew Lloyd Webber, Richard Stilgoe,  
Charles Eliott Hart

Available at: < <http://letras.terra.com.br/phantom-of-the-opera/456413/> > . Accessed on: January 27, 2012

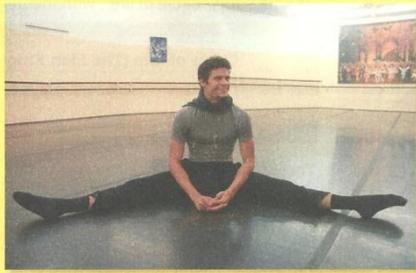
Fonte: Alive 9º ano (MENEZES, et al, 2012a, p. 40)

O uso da música, entretanto, parece funcionar como atividade lúdica e introdutória da unidade, as atividades que a sucedem questionam sobre a presença e frequência dos alunos em teatros. Outras das questões incitam os alunos a fazerem suposições sobre a peça a partir das imagens e da letra, se concretizando com mais um uso de paratextos, sem, contudo, adentrar no enredo do livro. A unidade, porém, discute os outros usos dos palcos para outras atividades, dentre elas: balé, musicais etc. A partir da discussão sobre o balé, a unidade propõe, ainda, a discussão de algumas questões referentes à concepção que temos sobre os gêneros/sexos: masculino e feminino. Essas questões são levantadas através do questionamento das atividades que são comumente taxadas como de “menino” e de “menina”. Tais problemáticas podem ser percebidas no livro, por exemplo, nas atividades sobre balé propostas a partir do texto (Figura 6) que retrata a trajetória de Thiago Soares, um dançarino brasileiro.

Figura 6: texto sobre Thiago Soares

Do you know the ballet dancer Thiago Soares? Read the following information about him and answer the questions.

Thiago was born in Brazil. He said it was a beautiful country with lots of sun and rain. There was not much tradition of ballet and there was a big problem of getting male dancers into the ballet world. He started by mistake. He went to a circus school as a child, where all the circus disciplines were taught – acrobatics, acting and clowning. The school had the advantage of offering free tuition and food! He started there when he was twelve.



Available at: < [http://www.ballet.co.uk/magazines/yr\\_04/apr04/interview\\_thiago\\_soares.htm](http://www.ballet.co.uk/magazines/yr_04/apr04/interview_thiago_soares.htm) >  
Accessed on: September 3, 2011.

a) What's the big problem about ballet in Brazil?  
(The big problem is) Getting male dancers into the ballet world.

b) Which circus disciplines did Thiago take when he was a child?  
(He took) Acrobatics, acting, and clowning.

c) How much did he pay to study at the circus school?  
Nothing. The tuition was free.

d) Does the report contain Thiago's exact words?  
No, it doesn't.

e) All the verbs are in the [ ] Present Perfect [ x ] Simple Past because the text is a report about Thiago's life.

Fonte: Alive 9º ano (MENEZES, et al, 2012a, p. 45)

A atividade, apesar de sugerir que “O professor pode discutir sobre os preconceitos contra certas profissões, como a de bailarino.” (MENEZES, et al, 2012b, p. 18) não aprofunda o conteúdo temático proposto. As questões sobre o preconceito existentes acerca do julgamento do que seria pertencente ao universo masculino ou feminino não são diretamente trabalhadas pelas atividades do livro, que se restringe a apenas uma questão: “What’s is a big problem about ballet in Brazil?” (Qual é o grande problema do balé no Brasil?) - (MENEZES *et al*, 2012a, p.45). A questão supracitada é apresentada de modo amplo e a resposta esperada pode não fazer parte do seu conhecimento de mundo, caso não haja um direcionamento do professor. Este aspecto demonstra a necessidade dos docentes de um aprofundamento da discussão, caso queiram trabalhar com aspectos como alteridade e preconceito. Fato este que comprova a necessidade do professor estar preparado para adequar as tarefas propostas no livro didático ao contexto social do alunado.

O quarto capítulo, de título *Literature and Comics*, aparentemente é uma extensão do capítulo que antecede. O trabalho, nesta seção, se dá através do uso das peças de Shakespeare, destacando o seu teor como palimpsestos. A escolha das adaptações a serem trabalhadas foram, principalmente, quadrinhos ou filmes sobre a figura do autor, que se tornou personagem de vários filmes – dentre eles: *Shakespeare in Love* (1998), *Anonymous* (2011) - devido à falta de informações sobre a sua vida empírica. O destaque dado a estes tipos de

adaptação parece demonstrar a ligação existente entre o clássico e o contemporâneo e as atuais tentativas de retomar as produções do passado. Porém, a unidade não negligencia os experimentos de linguagem efetuados por Shakespeare e propõe, através de citações, atividades que retomem o texto fonte.

Figura 7: Citações das peças de Shakespeare

a) "Something is rotten in the state of Denmark."  
From: *Hamlet*, act 1, scene 4.

b) "To be, or not to be, that is the question."  
From: *Hamlet*, act 3, scene 1.

c) "When sorrows come, they come not single spies but in battalions."  
From: *Hamlet*, act 4, scene 5.

d) "But, for my own part, it was Greek to me."  
From: *Julius Caesar*, act 1, scene 2.!

e) "A horse, a horse! My kingdom for a horse!"  
From: *Richard The Third*, act 5, scene 4.

[ c ] It means that problems always come in groups; they never come alone.

[ e ] It means someone is willing to give up a valuable possession to get something of inferior value.

[ b ] It represents the dilemma: is it better to live or to die?

[ a ] It means that something is not right; something is strange.

[ d ] It means that it was not possible for him to understand something.

Fonte: Alive 9º ano (MENEZES, et al, 2012a, p. 55)

A tarefa mostrada acima (Figura 7) propõe a leitura e a interpretação dos ditados criados por Shakespeare em algumas de suas peças, demonstrando como este autor incluiu milhares de palavras, frases e expressões na língua inglesa. Estas expressões produzidas no passado, mas comumente usadas no presente faz-nos lembrar dos discursos que remetem a discursos anteriores, como nos afirma Orlandi (*apud*. GOMES, 2002, p. 134):

Necessariamente determinado por sua exterioridade, todo discurso remete a um discurso anterior, presente nele por sua ausência necessária. Há o primeiro do interdiscurso (a memória do dizer) de tal modo que os sentidos são sempre referidos a outros sentidos e é daí que eles tiram a sua identidade [...] a ideologia que produz o efeito de existência, e da unidade, sustentando sobre o já dito os sentidos 'institucionalizados', admitidos como naturais.

Sendo assim, ao trabalhar com as citações de Shakespeare, a atividade demonstram como as influências dos discursos produzidos no passado interferem na produção de enunciados no presente, apesar da não garantia de que certa expressão não tenha adquirido

outras conotações. Dentre as atividades que fazem menção ao autor britânico, propostas pelo livro, existe a utilização de uma música escrita por Taylor Swift. A canção, intitulada *Love Story*, retoma a história de amor de Romeu e Julieta (Figura 8).

Figura 8: hipertexto da peça Romeu e Julieta

3.  Complete the lyrics with the words from exercise 1. Then, listen and check. Answers in the lyrics

**Love story**

*Taylor Swift*

We were both young when I first saw you.  
I close my eyes, and the flashback starts,  
I'm standing there,  
On the balcony in summer air.

I see the lights, see the party, the ballgowns.  
See you make your way through the crowd  
And say, "Hello",  
Little did I know,

That you were Romeo,  
You were throwing pebbles,  
And my daddy said, "Stay away from Juliet."  
And I was crying on the staircase,  
Begging you, "Please don't go".

Chorus:  
And I said,  
"Romeo, take me somewhere we can be alone.  
I'll be waiting, all that's left to do is run.  
You be the prince, and I'll be the princess,  
It's a love story, baby, just say, 'yes'."

So I sneak out to the garden to see you,  
We keep quiet, 'cause we're dead if he knew,  
So close your eyes,  
Escape this town for a little while.

'Cause you were Romeo,  
I was a scarlet letter,  
And my daddy said, "Stay away from Juliet."  
But you were everything to me,  
Begging you, "Please don't go".

Chorus:  
And I said,  
"Romeo, take me somewhere we can be alone.  
I'll be waiting, all that's left to do is run.  
You be the prince, and I'll be the princess,  
It's a love story, baby, just say, 'yes'."

"Romeo, save me, they're trying to tell me how to feel.  
This love is difficult, but it's real.  
Don't be afraid, we'll make it out of this mess,  
It's a love story, baby, just say, 'yes'."

Well, I got tired of waiting,  
Wondering if you were ever coming around.  
My faith in you was fading  
When I met you on the outskirts of town.

And I said,  
"Romeo, save me, I've been feeling so alone.  
I keep waiting for you, but you never come.  
Is this in my head,  
I don't know what to think."

You knelt to the ground,  
And pulled out a ring and said,  
"Marry me, Juliet, you'll never have to be alone.  
I love you, and that's all I really know.  
I talked to your dad, go pick out a white dress,  
It's a love story, baby just say yes."

We were both young when I first saw you...



available at: <http://letras.terra.com.br/taylor-swift/1332481/traducao.html>. Accessed on: January 27, 2012.

Fonte: Alive 9º ano (MENEZES, et al, 2012a, p. 58)

A retomada de personagens faz-nos lembrar do que foi discutido por Umberto Eco (2007) em seu livro *Apocalípticos e Integrados*. Este autor destina um capítulo à discussão acerca das personagens típicas destacando que, às vezes, usamos uma personagem típica de textos literários ou ficcionais em situações cotidianas, para fazer menção a uma situação insinuada pelo texto literário. Essas personagens, segundo o autor, estão presentes em uma memória discursiva e são retomadas e citadas muitas vezes sem sequer conhecermos a obra, ou o arquétipo, de onde ela surgiu. Eco (2007) define esta prática como uma tipografia da personagem.

Esta retomada, entretanto, caso se conheça o contexto de origem, assume outra ressignificação. Este autor destaca que "Recorrer ao tópico literário significa, portanto, atingir, por meio da memória, o repertório da arte para dele emprestar figuras e situações,

introduzindo-as no contexto de um discurso crítico, perorativo, emotivo.” (ECO, 2007, p. 210) o que demonstra como o objeto artístico pode ser retomado através de enredos tipicamente encontrados em outras mídias e acionados através do conhecimento de mundo que os alunos podem comportar. Neste caso, a inserção desses tópicos referentes a estas personagens permite retomar a emoção da paixão de Romeu e Julieta. Desse modo, a utilização do *tipo* pode motivar os estudantes acostumados com narrativas ao estilo *Love Story*, mas exige do docente conhecimento prévio para trabalhar com estas referências e esclarecer ou não as alterações que forma resultante do uso do tipo.

A segunda menção ao texto literário nesta música é a citação “I was a Scarlet Letter”, retomando o romance homônimo de Nathanael Hawthorne, em que a personagem Hester é condenada a portar a letra “A”, bordada em seu vestido, referente a um adultério cometido com um reverendo, Dimmesdale. O romance de Hawthorne retrata a intolerância religiosa que puniu a personagem feminina. Na música contemporânea este aspecto tenta traduzir a intolerância para com o relacionamento entre Romeu e Julieta, considerando-a como um impedimento/barreira para que o eu lírico da música alcance a felicidade amorosa.

A música, contudo, altera alguns aspectos da obra, dentre eles o final trágico da peça: a morte dos namorados. A adaptação pode ser vista como a transposição de aspectos de um texto fonte – hipotexto – para outro texto – hipertexto (STAM, 2008). No entanto, o hipertexto é possuidor de sua própria lógica interna, propondo algo novo de modo de recontar a narrativa com diferença. Esta possibilidade de alteração do texto original foi definida por McFlarlane (*apud.* DINIZ, 2005) como *adaptatoin proper*, ou seja, a possibilidade de recriação partindo de algo que já foi criado.

Julio Plaza (2010, p. 12) adicionaria que, “A arte contemporânea não é, assim, mais do que uma imensa bricolagem da história em interação sincrônica, onde o novo aparece raramente, mas tem a possibilidade de se presentificar justo a partir da interação.” demonstrando a adaptação “infidel” como uma das características das produções da atualidade. A alteração, por exemplo, do final trágico, morte dos namorados, em um final romântico, aceitação da união entre as partes por ambas as famílias, pressupõe uma necessidade de adequar a proposta para uma melhor aceitação do público, uma indigenização, em termos da Linda Hutcheon (2011).

Sabendo-se que a música é um texto independente que contém uma lógica interna e demonstra, apesar de estar conectado a um texto anterior, as influencias das produções culturais do passado no presente. O uso deste tipo de texto exige do professor conhecimento

sobre as diferenças existentes entre o hipotexto e o hipertexto, caso o docente desejasse introduzir a peça dentre os textos a serem trabalhados dentro de sala de aula.

Diferente do proposto nas duas primeiras unidades do livro, esta seção permite questionar o processo de criação de produtos artísticos dando enfoque na sua origem. Ao retomar de algum modo as “fontes” de algumas produções contemporâneas, os discentes são incitados a socializar o que conhecem sobre estes textos, estabelecendo um paralelo entre as produções apresentadas e as influências que elas sofreram de produções artísticas que as antecederam, fator que amplia o seu acervo cultural e discursivo.

### **3.3 SEÇÃO III: *THE ART OF MUSIC AND TECHNOLOGY***

A terceira parte do livro, intitulada *The Art of Music and Technology* (A arte da música e da tecnologia) apesar de conter a temática da arte, os objetos artísticos não são tão trabalhados como nas seções anteriores. As exceções são encontradas no uso de quadrinhos em que as tirinhas selecionadas tentam discutir a inserção e função da tecnologia na contemporaneidade, assim como o modo como os jovens interagem com o mundo na era da informação e de alto desenvolvimento tecnológico.

### **3.4 SEÇÃO IV: *ART AND LIFE***

A quarta e última parte do livro, intitulada *Art and Life* (Arte e Vida) é subdividida em duas unidades, sendo a primeira *Dance* (Dança) e a segunda *Painting, architecture and sculpture* (Pintura, arquitetura e escultura). Uma das atividades da unidade, intitulada *Dance*, requisita que os alunos identifiquem, a partir das imagens e dos nomes dos gêneros musicais, as características de cada tipo de dança. Vejamos:

Figura 9: Atividade sobre os tipos de danças



5. Look at the different types of dance represented below. Read the vocabulary related to dance and group the words that best describe the different types of dance. Look at the example (it's possible to use a word in more than one type of dance):

1. Folk dance: regional tradition, drums, costumes

2. Forró: northeastern, accordion, pairs, percussion

3. Hip hop: boombox, freestyle, beatboxing, rhythm and blues

4. Modern: contemporary, theater, orchestra, costumes

5. Ballet: tutu, piano, costumes, violin

6. Samba: Brazilian, carnival, percussion, costumes

Sugerimos promover oportunidades para os alunos pesquisarem sobre os tipos de dança apresentados na atividade e para estabelecer um diálogo com a disciplina de Educação Física. Recomendamos que os resultados dos trabalhos sejam apresentados para a turma oralmente ou em pôsteres impressos ou virtuais, prática que gera possibilidades de desenvolvimento de vocabulário voltado para a temática, além de trabalho interdisciplinar e interação entre os alunos. Informações sobre folk dance constam da seção Objetivos, temas e sugestões por unidade neste Manual do Professor.

98 ninety-eight

Drums  
Violin  
Northeastern  
Freestyle  
Theater  
Contemporary  
Tutu  
Regional  
Carnival  
Pairs  
Accordion  
Percussion  
Beatboxing  
Traditions  
RhythmAndBlues  
Boombox  
Piano  
Orchestra  
Costumes

Fonte: Alive 9º ano (MENEZES, et al, 2012a,p. 98)

Dentre os tipos de música escolhidos encontram-se as danças nacionais brasileiras como o Samba e o Forró, ambas têm o mesmo nome em inglês (já que são típicas do Brasil), e danças estrangeiras: *Folk Dance*, *Hip Hop*, *Modern* e *Ballet*. A escolha destes dois tipos de danças nacionais permite aos alunos distinguir entre algumas produções da cultura nacional de produções da cultura estrangeira. As palavras apresentadas ajudam a esclarecer que algumas das produções tipicamente nacionais não têm uma tradução para o inglês e são reconhecidos com seu léxico original pelos estrangeiros. Apesar das danças nacionais terem o mesmo nome, as danças estrangeiras – com exceção do *Hip Hop* – têm uma tradução, mesmo sendo cognatos. Pode-se ainda questionar a influências ou interferências das produções artísticas estrangeiras na cultura nacional, esclarecendo que esta alteração é natural e provinda da interação entre as culturas, sabendo-se que ambas não saem “ilesas”.

O exercício instiga os alunos a caracterizar as diferentes danças a partir de palavras que são dadas no quadro amarelo, localizado no final da página, enriquecido os estudantes com vocabulário típico das danças e comumente usados. Vele ressaltar que algumas das

palavras, como *pairs* (par) *costumes* (fantasias) e *Brazilian* (Brasileiro), podem ser aplicadas a mais de um tipo de gênero musical, possibilitando aos alunos usá-las de acordo com seu conhecimento de mundo acerca do gênero. As orientações propõem um trabalho interdisciplinar com o professor de educação física que intenta “[...] promover oportunidades para os alunos pesquisarem sobre os tipos de dança apresentados na atividade e para estabelecer um diálogo com a disciplina de Educação Física.” (MENEZES et al., 2012a, p. 98). A apresentação desta atividade seria oral com “desenvolvimento de vocabulário voltado para a temática, além de trabalho interdisciplinar e interação entre os alunos.” (*op. cit.*). Tal interação permite uma participação mais ativa dos discentes quanto a sua aprendizagem por incitá-los a pesquisar sobre um determinado tema. Ainda nesta unidade, percebe-se o uso de outros paratextos, mas relacionando-os à temática de danças. O texto abaixo descreve uma apresentação, de nome *Ovo*, do Circo de Soleil.

Figura 10: Texto sobre a apresentação *Ovo* seguido de sua crítica

Ovo is a headlong rush into a colorful ecosystem teeming with life, where insects work, eat, crawl, play, fight and look for love in a non-stop riot of energy and movement. The insects' home is a world of biodiversity and beauty. When a mysterious egg appears, the insects are curious about this iconic object that represents the enigma and cycles of their lives. It's love at first sight when a gawky, quirky insect arrives in this community and a fabulous ladybug catches his eye – and the feeling is mutual. *Ovo* is overflowing with contrasts. The hidden, secret world at our feet is revealed as tender and torrid, noisy and quiet, peaceful and chaotic. And as the sun rises on a bright new day the vibrant cycle of insect life begins anew.

Available at: <<http://www.cirquedusoleil.com/en/shows/ovo/show/about.aspx>> . Accessed on: October 17, 2011.

a) What's the purpose of the text? To describe *Ovo*, one of the Cirque du Soleil shows.

b) What's the theme of the show? The world of insects.

c) What's the key element in the story? The egg or *Ovo*.

d) What does it represent in the story?

Personal answer. Suggested answer: It represents the enigma and cycles of the insects' lives.

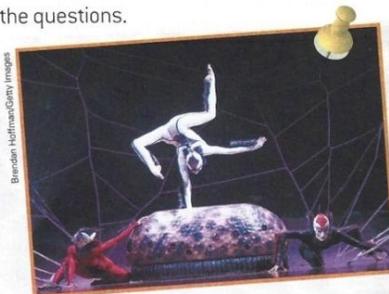
2. Read another text about *Ovo* and answer the questions.

**Cirque du Soleil's *Ovo*: Bugging out extravagantly under the big top**  
by Chris Jones

In years of Cirque shows, this is the first time that Cirque's contortionists have made dramatic sense. In every other show, you admire the twists and turns, spend a few seconds pondering your own ever-growing inability to do even a fraction of the same, and then wonder not so much where those arms and legs might be going next as why they would be going there. Yet in Deborah Colker's distinctive, fresh and curious *Ovo*, you actually get to see these performers create a slew of spiders, to name but one of the bugs under the creative microscope.

*Ovo* is particularly strong on the creation of a joyous community within the house troupe and it uses more of the language of dance-theater than most Cirque shows (although not all the performers are dancers).

Adapted from: <[http://leisureblogs.chicagotribune.com/the\\_theater\\_loop/2011/06/cirque-du-soleils-ovo-bugging-out-extravagantly-under-the-big-top.html](http://leisureblogs.chicagotribune.com/the_theater_loop/2011/06/cirque-du-soleils-ovo-bugging-out-extravagantly-under-the-big-top.html)> . Accessed on: September 15, 2011.



O texto representado na figura 10 se caracteriza por ser um texto multimídia, pela presença não apenas da dança, que expressa visualmente o gênero, mas ainda pela presença da dramaturgia. Os aspectos desta “dança encenada” podem ser percebidos pela presença de um cenário específico que permite sua identificação como o mundo dos insetos. Esta caracterização pode ser notada pelo aluno pela presença da imagem posicionada ao lado da crítica. Um ponto que deveria ser melhor trabalhado são as questões direcionadas aos discentes que se resumem a identificação de informações existentes no texto. Porém, a seleção deste texto e a descrições elaboradas pela crítica do objeto principal da dança, o Ovo que representa “*The enigma and cycles of their lives*” (o enigma e o ciclo das suas [dos insetos] vidas), acorda os alunos a tentar abstrair desde os significados mais aparentes das obras artísticas até os significados aprofundados. A reflexão sobre o texto pode ser estendida, uma vez que *Ovo* parece não se destinar apenas aos insetos, mas a dúvida da humanidade sobre a sua origem uma vez que o “*a mysterious egg appears*” (Um ovo misterioso aparece).

O paratexto propõe outro aprofundamento discursivo ao usar a palavra “cycle”, questionado a simbologia do ovo não apenas na dança-encenada, mas no calendário cristão – em específico a Páscoa – em que o Ovo de Páscoa simboliza o túmulo de Jesus antes da sua ressurreição, paradoxo estabelecido entre o mistério do surgimento da vida e do fim.

O uso de textos como este ajudam a alargar o conhecimento prévio dos alunos e sua concepção de dança como objeto artístico, uma vez que pode transgredir aos tipos de dança comumente conhecidos pelos estudantes, introduzindo-os a outras possibilidades de apreciação desta arte.

A última das unidades do livro, intitulada *Painting, architecture and sculpture* (Pintura, arquitetura e escultura), trabalha estas artes de modo que propicie a discussão e uma interpretação dos objetos artísticos, principalmente das pinturas. A atividade de introdução da unidade apresenta um texto com a pintura de Thomas Cole, *View from Mount Holyoke*. Essa pintura, como descrito em texto que a apresenta, tenta conservar a memória acerca de parte do país – Estado de Massachusetts, Estados Unidos.

Figura 11: *View from Mount Holyoke* de Thomas Cole



Fonte: Alive 9º ano (MENEZES, et al, 2012a, p.108)

A imagem é uma paisagem de um ambiente que contrasta entre o que não foi explorado como o montanhoso e obscuro, enfatizado pela presença das nuvens e das matas, e um lado plano e “habitado”, caracterizado pela presença dos campos e plantações humanas a margem do rio que tem o formato de um U, iconicamente semelhante aos chifres de um touro, uma *Oxbow*, segundo nome dado pelo pintor a mesma pintura. O ambiente, apesar de tipicamente rural ou selvagem, é caracterizado como paisagem turística e de visitação, marcada pela presença de uma pessoa com camisa vermelha, chapéu e de guarda-sol quase que escondidos entre as rochas e, passam quase que despercebida diante da imensidão da natureza. Os estudantes são instigados a interpretação da figura na tarefa que a sucede, conforme figura 12 abaixo:

Figura 12: Atividade da pintura: *View from Mount Holyoke* de Thomas Cole

1. Look at the picture and do the following activities:

a) Is there a place like that in your region?  
 Personal answer: \_\_\_\_\_

b) Compare the two sides of the painting by filling in the diagram.

left side	WEATHER TREES LAND	right side
Suggested answers: Weather: storm clouds, rain. Trees: large. Land: wild forest, rocky.		Weather: light, sunny day. Trees: small. Land: cultivated field.

2. Now, read the text and answer the following questions:

a) What other name did Cole choose for his painting?  
 The Oxbow

b) Find its definition in the dictionary and explain if you find it adequate or not.  
 It is adequate because the river has a U-form like the oxbow.

c) According to the text, what is the function of Cole's painting?  
 It has the function of preserving the memory of that part of the country.

Fonte: Alive 9º ano (MENEZES, et al, 2012a, p.109)

O organograma proposto permite aos estudantes contrastar as diferentes partes da mesma imagem a partir da identificação do que é representado em ambos os lados - um ambiente tipicamente rural e outro selvagem - e das dessemelhanças existentes entre as partes, dentre elas: o contraste chuva/sol; mato, solo rochoso e infrutífero/campo e plantações. As outras questões que se seguem questionam sobre a relação ao segundo nome dado pelo autor a pintura e sua correlação com o apresentado na tela. Tais atividades, como descrito acima, incitam a interpretação dos estudantes sobre o objeto artístico, mesmo que este se direcione a uma paisagem de um lugar distante do seu país.

A utilização de textos não-verbais possibilita questionar como estas produções são confeccionadas e como as partes que as compõem estão relacionadas e comportam possibilidades interpretativas aprofundadas. Esta última seção demonstra como é possível estabelecer um elo entre o visual e o verbal, tirando usufruto de produções não lingüísticas em prol de experimentos que, através das atividades, podem desenvolver a capacidade interpretativa dos discentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho iniciou-se como uma proposta de identificação das abordagens de ensino presentes no livro didático da série *Alive*. Entretanto, percebendo a não obrigatoriedade dos autores de focarem ou destacarem uma abordagem em específico, mas concordando que estes poderiam tirar usufruto das diversas abordagens de ensino de uma Língua Estrangeira, decidimos redirecionar a proposta para um dos aspectos elencados na avaliação desta série pelo Guia de Livros Didáticos 2014. O aspecto escolhido para análise, a Fruição Estética, é decorrente da conquista de melhor nota deste – dentre as coleções escolhidas – pelo livro didático da série *Alive* de ensino fundamental. Este conceito, apesar de pouco desenvolvido para a área educacional, caso aplicado, demonstra como o objeto artístico pode cooperar com a aprendizagem de uma Língua Estrangeira, destacando o caráter plurissignificativo da arte que possibilita aos alunos abstrair o que dele existe de Universal e constituído através da sua lógica interna.

A partir da discussão acerca da produção e distribuição do material didático de Língua Inglesa percebemos que houve um avanço na distribuição e avaliação deste material, demonstrando uma maior preocupação para com a aprendizagem deste componente. A análise das tarefas comprova que as amostras de artes selecionadas pelas autoras, e discutidas através das atividades, possibilitam o uso do objeto artístico nas aulas de Língua Inglesa como instrumento de engajamento discursivo através de discussões sobre os modos de produção, socialização e das simbologias existentes nos objetos artísticos.

A utilização da arte nas atividades de livros de Língua Inglesa faz-nos imaginar as possibilidades de aplicação das produções culturais em ambientes educacionais. Estas produções são amostras reais, assim como os diversos textos que as rodeiam, e valorizam os aspectos da *parole*, que é dinâmica. O trabalho com o objeto artístico possibilita aos estudantes expor o que o lhe foi incitada a sentir ou a pensar através das interpretações destes. Expor uma opinião implica ocupar um lugar de enunciação e se posicionar discursivamente, neste caso, na produção de enunciados em prol do aprendizado de uma língua estrangeira.

A análise do uso de objetos da arte como instrumento de engajamento discursivo faz-nos perceber que a apreciação da arte não pode se restringir à componente destinado a este propósito, mas deve expandir-se devido a seu caráter interdisciplinar que permite a sua utilização nas aulas de várias das disciplinas do currículo escolar. A presença destas amostras

em livros permite-nos ainda questionar o modo como as usamos em sala de aula e o valor que damos a este material que, caso pouco trabalhado, assume caráter meramente ilustrativo.

Dentre os empecilhos encontrados nesta pesquisa existe a dificuldade de definição do critério de Fruição Estética usado para a avaliação dos livros didáticos, uma vez que o Guia do Livro Didático não traz a definição deste conceito, apresentando-o de forma lacônica. Este conceito, entretanto, se aplicado a discussões educacionais precisaria ser melhor discutido e aprofundado.

Deve-se ainda questionar se, apesar da possibilidade de trabalho com o objeto artístico, o docente realmente conquista resultados exitosos de aprendizagem de uma língua estrangeira e, caso contrário, quais as razões que impossibilitam o seu uso em sala de aula. Outra questão que pode ser levantada é a continuidade deste material, surgido em 2014 para o ensino médio, sob o título de *Alive High*, pode-se perguntar, portanto, se e como este material utiliza-se do objeto artístico uma vez os objetivos propostos para esta etapa do ensino básico diferem dos propostos para o ensino fundamental.

**REFERÊNCIAS:**

BAKHTIN, Mikhail. Os Gêneros do Discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica. In: \_\_\_\_\_. **Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre Literatura e História da Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos –PNLD 2014 – LÍNGUA ESTRANGEIRA**. Brasília: 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Livro Didático: Apresentação**. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao> > Acesso em: 11 nov. 2014.

CANDIDO, Antonio. A personagem do Romance. In: CANDIDO, Antonio et all. **A Personagem de Ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

DINIZ, Thaís de Flores. **Literatura e Cinema: Tradução, hipertexto e reciclagem**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e Integrados**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

ELLIS, Rod. **Aquisição de Segunda Língua**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

GOMES, Antenor Rita. **Os textos de Tradição Não-escolar no Livro Didático: inclusão e apagamento**. In: NOÉISIS, Salvador, nº 3, p. 123- 137, jan./dez. 2002.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 2003.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In:\_\_\_\_\_. BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.



LEWIS, Michael. **The lexical approach**: the state of ELT and a way forward. Londres: Language Teaching Publications, 1993

LITTLEWOOD, Willian. **Grammar in a Communicative Approach**. Disponível em: <http://pdf-world.net/download.php?id=97060> Acesso em: 13 mar. 2012.

MENEZES, Vera et. al. **Alive**: Inglês 9. 1. ed. São Paulo: Editora UDP, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Manual do Professor**: Inglês 6. 1. ed. São Paulo: Editora UDP, 2012b.

\_\_\_\_\_. **Alive**: Inglês 8. 1. ed. São Paulo: Editora UDP, 2012c.

\_\_\_\_\_. **Alive**: Inglês 7. 1. ed. São Paulo: Editora UDP, 2012d.

\_\_\_\_\_. **Alive**: Inglês 6. 1. ed. São Paulo: Editora UDP, 2012e.

MANTOVANI, Katia Paulilo. **O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD**: Impactos na qualidade do ensino. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MORAN, José Manuel. **Como utilizar as tecnologias na escola**. Disponível em < <http://www.eca.usp.br/moran/utilizar.htm> > Acesso em 12 mar. 2013.

NEITZEL, Adair de Aguiar; OLIANI, Rita de Cássia. **Literatura como fenômeno estético**. Disponível em < [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao\\_e\\_arte/Trabalho/01\\_53\\_34\\_LITERATURA\\_COMO\\_FENOMENO\\_ESTETICO.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao_e_arte/Trabalho/01_53_34_LITERATURA_COMO_FENOMENO_ESTETICO.pdf) > Acesso em: 28 Ago. 2014.

NOVO AURÉLIO SÉCULO XXI: o dicionário de língua portuguesa/Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

RAHMAN, M. Mojibur. **Teaching Oral Communication Skills: A Task-based Approach**. Disponível em: [http://www.esp-world.info/articles\\_27/paper.pdf](http://www.esp-world.info/articles_27/paper.pdf) Acesso em: 13 mar. 2012.

RICHARDS, Jack C. **Communicative language teaching today**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

ROSENFELD, Anatol. Literatura e Personagem. In: CANDIDO, Antonio et all **A Personagem de Ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

SAVIGNON, Sandra J. & WANG, Chaochang. **Communicative language teaching in EFL contexts: Learner attitudes and perceptions**. Disponível em: [http://course1.winona.edu/hshi/documents/Savignon\\_communicativelg.teaching.pdf](http://course1.winona.edu/hshi/documents/Savignon_communicativelg.teaching.pdf) Acesso em: 13 mar. 2012.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SHO, Seung Hee. **Teaching English Grammar in a Communicative Approach**. Disponível em: <http://pdf-world.net/download.php?id=97051> Acesso em: 13 mar. 2012.

SWAN, Michael. A Critical Look at the Communicative Approach (1). **ELT Journal. Volume**, [s.l.] v. 39/1, p. 02-12, jan. 1985a. (trimestral)

\_\_\_\_\_. A Critical Look at the Communicative Approach (2). **ELT Journal. Volume**, [s.l.] v. 39/2, p. 76-87, abril 1985b. (trimestral)

STAM, Robert. Introdução. In:\_\_\_\_\_. **A Literatura através do Cinema: Realismo, magia e a arte da adaptação**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

TORTATO, Caroline. **O livro didático Público de inglês: Uma análise a partir das diretrizes curriculares de língua estrangeira moderna do estado do Paraná**. 2010. 141 f. Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

VISITIN, Alessio Zanier & AGUILAR, Argelia Peña. **Liaison interpreting: an integrated communicative approach in language teaching**. Disponível em: [http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/zanier\\_alessio\\_\\_pena\\_argelia.pdf](http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/zanier_alessio__pena_argelia.pdf) Acesso em: 13 mar. 2012.

WATERSON, Bill. **Calvin e Haroldo**. Disponível em: <http://www.depositocalvin.blogspot.com/?m=1/quadrinhosdedomingo> Acesso em: 08 set. 2014

XAVIER, Antonio Carlos. **Como fazer e apresentar trabalhos científicos em eventos acadêmicos**. Recife: Editora Rêspel, 2010. p. 177.